universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ansätze der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik im Zeitraum von 2000 bis 2010.“

Verfasserin

Mag. Martina Silberhorn

gemeinsam mit

Gerda Halbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuer:	Dr. Karlheinz Valtl

Inhaltsverzeichnis

1.Danksagung - Gerda Halbauer und Martina Silberhorn....4
2.Vorwort - Halbauer, Silberhorn....5
3.Annäherung an das Thema - Silberhorn....7
4.Forschungsfragen – Halbauer, Silberhorn....9
5.Erwachsenenbildung - Silberhorn....10
5.1 Geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildung....12
5.1.1 Das 18. und 19.Jahrhundert....12
5.1.2 Die 1920er und 1930er Jahre....13
5.1.3 Die Re-politisierung der 1950er Jahre....13
5.1.4 Die realistische Wende der 1960er Jahre....14
5.1.5 Das Lebenslange Lernen und die Weiterbildung in den 1970er Jahren....15
5.1.6 Die Entgrenzung pädagogischer Handlungsfelder in den 1980er Jahren....16
5.1.7 Der Innovationsdruck der 1990er Jahre....17
5.1.8 Das 21. Jahrhundert....19
5.2 Weiterbildung....21
5.3 Zielsetzungen der Erwachsenenbildung....24
5.3.1 Die Anfänge der Erwachsenenbildung....25
5.3.2 Zielsetzungen der Erwachsenenbildung der 1950er und 1960er Jahre....25
5.3.3 Die Ziele der Erwachsenenbildung in den 1970/80er Jahren....25
5.3.4 Qualifikation als Ziel primäres der Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren....26
5.3.5 Das Lebenslange Lernen, Weiterbildung und Qualifizierung als gegenwärtige Zielsetzungen der Erwachsenenbildung – eine Darstellung unterschiedlicher Positionen von Theoretikern der Erwachsenenbildung....26
5.3.6 Ökonomischer Einfluss auf die Zielgestaltung....27
5.3.7 Einfluss von Individualisierungstendenzen auf die erwachsenenbildnerische Zielentwicklung....28
5.4 Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung....29
5.5 Zusammenfassung....34
6.Umweltpädagogik - Halbauer....36
6.1 Zum Begriff der Umweltbildung....36
6.2 Ausgangspunkt der Umweltpädagogik....37
6.3 Erläuterung von Umweltbildung und Umweltpädagogik....38
6.4 Umweltbildung als Allgemeinbildung....40
6.4.1 Allgemeinbildung aus der Bildungstheoretischen Sicht Klafkis....40
6.4.2 Bildung im Medium des Allgemeinen (Klafki)....41
6.4.3 Die Umweltfrage als epochaltypisches Schlüsselproblem....42
6.5 Schwerpunkte in Umweltbildung....42
6.5.1 Ansätze innerhalb der Umweltbildung....43
6.5.2 Gegenüberstellung der Ansätze....44
6.6 Zwischenbilanz....46
6.7 Grundsätzliche Leitideen und Ziele der Umweltbildung....47
6.7.1 Ziele einer zeitgemäßen Umweltbildung....47
6.8 Bildungsziele und Zugänge der Umweltbildung im Erwachsenenbereich....48
6.9 Kompetenzen....49
6.9.1 Begriffsklärung Kompetenz....49
6.9.2 Schlüsselkompetenzen....50
6.10 Zusammenfassung....52
7.Umweltpädagogische Erwachsenenbildung und „Environmental Adult Education“ - Silberhorn....54
7.1 Eine kritisch-politische Konzeption der erwachsenenpädagogischen Umweltbildung

.....55
7.2 Die emanzipatorische erwachsenenbildnerische Umweltbildung.....56
7.3 Partizipatorische Ansätze in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik.....60
7.4 Umweltpädagogische Erwachsenenbildung und der „Community Approach“.....66
7.5 Soziostrukturelle erwachsenenpädagogischen Umweltbildung.....70
7.6 Genderspezifische erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik.....71
7.7 Zusammenfassung.....74
8.Der Einfluss der Umweltpolitik auf die Umweltbildung - Silberhorn.....77
8.1 Definition und Entwicklung der Umweltpolitik.....78
8.2 Der Klimawandel als Konzept der internationalen Umweltpolitik.....79
8.3 Internationale Rahmenübereinkommen zum Klimawandel und Berührungspunkte mit der Umweltpädagogik.....82
8.3.1 Club of Rome: Grenzen des Wachstums.....82
8.3.2 Der Brundtland Report.....83
8.3.3 UN-Konferenz in Rio de Janeiro.....84
8.3.4 World Education Forum Dakar.....85
8.3.5 Rahmenübereinkommen der Vereinten Nationen über Klimaänderungen von Marrakesch.....86
8.3.6 World Summit on Sustainable Development von Johannesburg.....87
8.4 Umweltpolitik und Umweltwissen.....88
8.5 Umweltpädagogische Implikationen des umweltpolitischen Einflusses.....90
8.6 Zusammenfassung.....94
9.Bildung für nachhaltige Entwicklung (BfNE) - Halbauer.....96
9.1 Zu den Begriffen.....96
9.1.1 Bildung.....96
9.1.2 Nachhaltigkeit.....96
9.2 Diskussion um BfNE.....97
9.3 BfNE als Erweiterung von Umweltbildung.....98
9.4 Pragmatische Phasen von BfNE unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit.....101
9.5 Leitbild der Nachhaltigkeit.....102
9.5.1 Drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung.....104
9.6 Ziel einer BfNE.....107
9.7 Kompetenz der BfNE.....109
9.8 Themenfelder einer BfNE.....110
9.9 Diskussion.....111
10.Neue Lehr-Lernmethoden in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik und Umweltkommunikation - Silberhorn.....114
10.1 Neue Medien in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung.....117
10.2 Multi-Media in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung.....119
10.3 Ein interaktives Massenmedium: Das Internet.....125
10.4 Das didaktische Konzept des „Learning by Designing“ 127
10.5 Umweltkommunikation.....129
10.6 Zusammenfassung.....136
11.Konstruktivistische Ansätze in der Umweltbildung - Halbauer.....138
11.1 Diskurs um die Relevanz von konstuktivistisch-didaktischen Methoden und Ansätzen in der Umweltbildung.....139
11.2 Grundpositionen des Konstruktivismus.....141
11.2.1 Kritische Anmerkungen.....144
11.3 Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht.....144
11.4 Konstruktivistische Lernmethoden und Ansätze.....147
11.4.1 Situiertes Lernen.....147
11.4.2 Anforderungen an Situiertes Lernen.....149
11.4.3 Gestaltungsansätze für situatives Lernen.....149

11.5 Schlussfolgerung....151
12.Umweltethik - Halbauer....153
12.1 Entstehung der Umweltethik....154
12.2 Relevanz einer Umweltethik....155
12.3 Moralisches Handelns - Werte und Normen....156
12.4 Hauptansätze der Umweltethik....157
12.4.1 Anthropozentrische Argumention....158
12.4.2 Physiozentrische Argumentation....159
12.5 Annäherung: Umweltbildung und Umweltethik....161
12.6 Diskussion....163
13.Forschungsmethodik – Silberhorn....165
13.1 Erhebungsmethode....167
13.2 Auswertungs- und Darstellungsmethode....169
14.Darstellung des qualitativen Materials nach den formulierten Kriterien – Halbauer, Silberhorn....173
14.1 Ziele der Bildungsarbeit....173
14.2 Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung: Bezugnahme auf Kenntnisse und Vorerfahrungen der Teilnehmenden....175
14.3 Vermittlungsmethoden in erwachsenenbildnerischen Umweltbildungsprozessen....177
14.4 Neue Medien und Formen der politisch-sozialen Beteiligung....179
14.5 Einfluss von konstruktivistischen Ansätzen in der praktischen Bildungsarbeit…179
14.6 Stellenwert und Einfluss der Umweltethik in der Bildungsarbeit....180
14.7 Sozialer Hintergrund der Teilnehmenden....181
14.7.1 Bildungshintergrund....181
14.7.2 Geschlechtszugehörigkeit....182
14.7.3 Migrationshintergrund....182
14.7.4 Einfluss der österreichischen und internationalen Umweltpolitik auf die Bildungsarbeit....183
14.8 Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Befragung....185
15.Resümee – Halbauer, Silberhorn....187
16.Anhang - Halbauer, Silberhorn....192
16.1 Leitfaden für die ExpertInneninterviews....192
16.2 Abbildungsverzeichnis....195
16.3 Literaturverzeichnis....196
16.3.1 Internetseiten....208
16.4 Zusammenfassung....210
16.5 Abstract....211
16.6 Curriculum Vitae....212
16.7 Curriculum Vitae....213
16.8 Eidesstattliche Erklärung....214

1. Danksagung - Gerda Halbauer und Martina Silberhorn

Das Gelingen dieser Diplomarbeit ist vielen Menschen zu verdanken, die uns und dieser Arbeit ihre Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet haben.

Zu besonderem Dank sind wir Dr. Karlheinz Valtl für die Übernahme und Betreuung des Themas verpflichtet.

Besonders bedanken möchten wir uns auch bei unseren Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen dafür bedanken, dass sie sich Zeit genommen haben und mit uns spannende Gespräche geführt haben, die zu einem wichtigen Bestandteil dieser Arbeit wurden.

Ganz besonders bedanken möchte ich, Gerda Halbauer, mich bei meinem Freund Viktor, der mich mit viel Geduld beim Schreiben der Diplomarbeit unterstützt hat.

Außerdem möchte ich, Gerda Halbauer, mich bei meiner Diplomarbeitskollegin Martina Silberhorn bedanken, für die Unterstützung und die gute Zusammenarbeit.

Ich, Martina Silberhorn, möchte mich an dieser Stelle bei unserem Korrekturleser Matthias bedanken, der schon seit Beginn dieser Arbeit wesentlich zur ihrer Qualität beigetragen hat. Bei Matthias möchte ich, Martina Silberhorn, mich für sein Verständnis, für seine Unterstützung und sein offenes Ohr während der Zeit der Entstehung dieser Diplomarbeit bedanken. Ebenso möchte ich, Martina Silberhorn, mich bei jenen Freunden für ihre Geduld bedanken, die sie mit mir entgegen bringen mussten, da im Zuge der Erstellung dieser Diplomarbeit die Pflege vieler Freundschaften zu kurz kam.

Zuletzt möchte ich, Martina Silberhorn, meiner Diplomarbeitskollegin Gerda Halbauer danken für ihren Ansporn, ihre Motivation und ihre Beharrlichkeit, diese Arbeit fertig zu stellen.

2. Vorwort - Halbauer, Silberhorn

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Ansätze der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik im Zeitraum von 2000 bis 2010“ wurde in Anbindung an das C3-Alps Projekt erstellt. Dieses Projekt ist im Alpenraum angesiedelt und hat das Ziel, integrierte transnationale Strategien der Anpassung an die prognostizierten Auswirkungen des Klimawandels zu entwickeln und zu verbreiten. In Österreich zeichnet sich die Umweltbundesamt GmbH für die Finanzierung und die Durchführung des Projektes verantwortlich.

Diese Arbeit wurde in einem Zweierteam, bestehend aus Gerda Halbauer und Martina Silberhorn verfasst. In dieser Diplomarbeit ist explizit ausgewiesen, welche Teile von welcher Person verfasst wurden.

Die Umweltpädagogik ist ein etablierter Bereich der Pädagogik, welcher laufend neue Entwicklungen und Gefahren, die aus einer sich verändernden Umwelt resultieren, mitbedenken muss. Ziel dieser Arbeit war es, darzustellen, welche Ansätze in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik sich mit gegenwärtigen Umweltproblemen, die im Zusammenhang mit dem globalen Klimawandel stehen, auseinandersetzen. Durch Aufarbeitung der einschlägigen Literatur haben wir versucht nachzuzeichnen, welche Ziele und Methoden von Ansätzen der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung entwickelt wurden, die sich im Zeitraum von 2000 bis 2010 mit ökologischen Bedrohungen beschäftigten. In der Auseinandersetzung mit der fachspezifischen Literatur konnten wir feststellen, dass in der umweltpädagogischen Theoriebildung von 2000 bis 2010 kaum neue Theorien formuliert wurden.

Ausgehend von der Beobachtung, dass sich die theoretische Auseinandersetzung der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik mit Themen ökologischer Gefahren in den letzten Jahrzehnt wenig veränderte, haben wir versucht darzustellen, wie die gegenwärtige Praxis dieses Problematik behandelt. Durch Experteninterviews wollten wir erheben, wie in der derzeitigen erwachsenenbildnerischen Praxis das Thema der ökologischen Bedrohungen bearbeitet wird.

Aufgrund der Anbindung unserer Arbeit an das C3-Alps Projekt, welches sich mit dem Thema „Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel“ auseinandersetzt, haben wir versucht, die derzeitige erwachenenbildnerische umweltpädagogische Praxis in Österreich mittels Experteninterviews zu erheben. Um Alltags- und Handlungswissen der Bildungspraktiker zu untersuchen, wurden Personen interviewt, die in der

erwachsenenorientierten Umweltbildung tätig sind.

Für diese Experteninterviews haben wir einen Interviewleitfaden erstellt. Für diesen Leitfaden wurden sowohl Fragestellungen ausgehend von der fachspezifischen Literatur entwickelt, als auch Fragestellungen inkludiert, die auf Anregung unseres Betreuers, einem Wissenschaftler, der in dem C3-Alps Projekt mitarbeitete, formuliert wurden. Dieses Projekt wird von der Europäischen Territorialen Zusammenarbeit, einem Arbeitsgremium der EU-Kommission, im Zeitraum 2007 bis 2013 finanziert. Koordiniert wird dieses Programm durch die österreichische Umweltbundesamt GmbH, welche mit 17 anderen Projektpartnern kooperiert. Das Projekt C3-Alps baut auf vergangenen Alpenraumprojekten über Anpassungsstrategien zum Klimawandel auf, und versucht das dabei entstandene Wissen für die verschiedenen Nutzergruppen synthetisierbar zu machen.

„*C3-Alps versteht sich als Bottom-up Projekt und trägt sowohl zur Implementierung von Anpassungsstrategien und -massnahmen (sic) auf regionaler und kommunaler Ebene als auch zur (Weiter-)Entwicklung von nationalen Anpassungsstrategien bei.*“[1]

Im Rahmen dieses Projekts hat Dr. Valtl drei Diplomarbeiten vergeben, mit jeweils spezifischen Forschungsfragen zur Erforschung der Umweltpädagogik. Die vorliegende Arbeit als Teil dieser Gruppe von Themen versucht die Entwicklung von Inhalten, Methoden und Zielen der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik im Zeitraum von 2000 bis 2010 im deutsch-und englischsprachigen Raum nachzuzeichnen.

Die Diplomarbeit setzt sich zusammen aus einem theoretischen Teil, der die Ergebnisse der Literaturrecherche zum Thema Ansätze der erwachsenenorientierten Umweltpädagogik von 2000 bis 2010 darstellt, und einem praktischen Teil, der die Ergebnisse der qualitativen Forschung beinhaltet.

Unser Ziel war es, durch die Verknüpfung der Untersuchung von Theorie und Praxis die Fragestellung umfassend aufzuarbeiten.

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde in dieser Arbeit auf eine geschlechtsneutrale Formulierung verzichtet. Die Diktion der „Rezipient“, der „Student“ sind als Gattungsbegriffe zu verstehen, die sich auf männliche und weibliche Personen beziehen.

1 http://www.wsl.ch/fe/wisoz/projekte/c3alps/index_DE (Abgerufen: 7.Mai 2012).

3. Annäherung an das Thema - Silberhorn

Seit der Entstehung der Erde hat sich das Klima auf diesem Planeten immer wieder verändert und seine Bewohner waren dazu gezwungen sich diesen neuen klimatischen Bedingungen anzupassen. Diese Veränderungen haben die Evolution aller Lebensformen auf der Erde determiniert und sind gleichzeitig eine konditionale Konstante unserer ökonomischen und sozialen Historizität[2]. Die menschliche Anpassungsleistung an unterschiedliche klimatische Kontextfaktoren hat das erfolgreiche Bestehen des Menschen in sich nachhaltig verändernden umweltbezogenen Realitäten ermöglicht. Dabei wurde das Wissen über erfolgreiche Anpassungsstrategien seit jeher durch Erziehung generational weitergegeben, was dem Menschen ermöglichte, sich in unterschiedlichen klimatischen Zonen anzusiedeln und dort dauerhaft zu überleben. Es war unter anderem die Weitergabe kulturellen Wissens mittels Erziehung, welches den Menschen bei der Ausbreitung in alle Klimazonen dieser Erde und bei der Anpassung an die vorangegangenen Klimawandel so erfolgreich machte.

Der sich gegenwärtig manifestierende Klimawandel wurde jedoch auch durch die kulturelle Evolution des Menschen hervorgerufen. Die menschliche Anhäufung von Wissen über die Umwelt hat den Menschen dazu befähigt, sich vom bloßen Reagieren auf Umweltfaktoren hin zu einer nachhaltigen Einflussnahme auf das Klima auf der Erde hin zu entwickeln. Die anthropogene Beeinflussung des Klimas hat möglicherweise zu einem nicht revidierbaren Klimawandel geführt, der nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung unseres Planeten hat und somit wiederum auf die Ausgestaltung der zukünftigen menschlichen Entwicklung rückwirkt.
Die Gefahr, die von dieser aktuellen Entwicklung ausgeht, ist gegenwärtig Gegenstand einer umfangreichen wissenschaftlichen Debatte, die vorwiegend von den Naturwissenschaften dominiert wird.
Von Rogemma wird davon ausgegangen, dass der Klimawandel das bedrohlichste Problem dieses Jahrhunderts darstellt und dass deshalb die Abschwächung des Klimawandels oberste Priorität in allen politischen Agenden haben sollte[3]. Die Gefahren, die vom Klimawandel ausgehen, haben aber auch Einfluss auf die ökonomische und soziale Entwicklung des Menschen[4]. Der Einfluss der Klimaänderung betrifft alle Bereiche und

2 Borroughs, W. J.: Climate Change. A Mulitsisciplinary Approach, 2007, S.1.
3 Rogemma, R.: Adaption to Climate Changs: A Spatial Challenge, 2009, S. Xxi.
4 Leary, N. Et al: Climate Change and Adaption, 2008, S. 1.

Ebenen der Gesellschaft[5]. Für die Natur- und sozialwissenschaftliche Forschung ist es deshalb von Bedeutung, den Klimawandel als konstitutiven Faktor ihres Gegenstandes wahrzunehmen, damit dieses Phänomen adäquat bearbeitet werden kann. Obwohl sich unser Wissen über den Klimawandel in den letzten Jahrzehnten zunehmend differenziert hat, nahm jedoch gleichzeitig die Verfügbarkeit von praktischer Anleitung zum Umgang mit diesem Thema nicht zu[6].

Um zukünftige Generationen zu befähigen, besser mit den Folgen des Klimawandels umzugehen, wird es erforderlich sein, unser Wissen an nächste Generationen weiterzugeben.

Es ist eine Aufgabe der Pädagogik, die Bedingungen der Weitergabe von Wissen zu gestalten und zu erforschen, gleichzeitig aber fällt es in das Theorie-Praxis Spannungsfeld der Pädagogik Menschen dazu zu befähigen, auf ihre Umwelt nachhaltig in ihrem Sinne Einfluss zu nehmen. Die Pädagogik kann die Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung der Menschen mit dem Thema Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel initiieren und auf die Beschäftigung der Menschen mit diesem Thema in Bildungsprozessen Einfluss nehmen, denn die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gehört zum Gegenstandsbereich der Pädagogik.

Bildung wird als Gestaltungskraft verstanden, womit die Menschen die Grundlage ihres Überlebens schaffen[7]. Die Vermittlung von Wissen wird damit zur Bedingung des Überlebens der menschlichen Spezies. In diesen Kontext lässt sich auch die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zum Umgang mit dem Klimawandel und der Anpassung an den Klimawandel verankern. Um das Überleben des Menschen zu sichern, muss in einem gesellschaftlichen Prozess damit begonnen werden, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Sie will untersuchen, wie in Bildungsprozessen im Kontext der Umweltpädagogik an Erwachsene dieses Wissen weitergegeben wird. Das in dieser Arbeit untersuchte Feld ist die Umweltpädagogik, die sich mit Erwachsenenbildung auseinandersetzt.

5 Lim, B./ Dpanger-Siegfried E.: Adaption Policy Frameworks for Climate Change: Developing Strategies, Policies and Measures, 2005, S.1.

6 Lim, B./ Dpanger-Siegfried E.: Adaption Policy Frameworks for Climate Change: Developing Strategies, Policies and Measures, 2005, S.1.

7 Bernhard, A./ Rothermel, L.: Handbuch kritische Pädagogik, 1997, S.63.

4. Forschungsfragen – Halbauer, Silberhorn

Leitfrage: Welche erwachsenenorientierten Ansätze gibt es in der umweltpädagogischen Literatur im deutsch- und englischsprachigen Sprachraum, die sich im Zeitraum von 2000 bis 2010 mit ökologischen Bedrohungen beschäftigen?

Unterfragen:

1. Welche Inhalte und Zielsetzungen werden von den unterschiedlichen Ansätzen der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung für den Zeitraum 2000 bis 2010 formuliert?

2. Welche Methoden und Strategien der Vermittlung von Inhalten der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik gibt es?

3. Welchen Einfluss haben umweltpolitische Entscheidungen auf die erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik?

5. Erwachsenenbildung - Silberhorn

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit war die Frage, wie die Literatur zur erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik das Thema „ökologische Bedrohungen“ im Zeitraum von 2000 bis 2010 thematisiert. Um klären zu können, was eine Umweltpädagogik als spezifisch „erwachsenenbildnerisch“ kennzeichnet, war es notwendig sich damit auseinanderzusetzen, was Erwachsenenbildung ausmacht

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema der Erwachsenenbildung als einem praktischen Handlungsfeld der Pädagogik sowie mit der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung in diesem Feld. Erwachsenenbildung ist ein breites und sehr heterogenes Feld in der Pädagogik, deshalb wird in diesem Kapitel versucht ein Überblick über vorherrschende Ansätze der Erwachsenenbildung darzustellen und die diesbezügliche wissenschaftliche Reflexion, die im Hinblick auf das Thema dieser Diplomarbeit relevant erscheint, aufzuzeigen.

Zur Erwachsenenbildung werden, wie in diesem Kapitel im Folgenden behandelt wird, unterschiedliche Bereiche der Pädagogik gezählt; unter anderem wird der Bereich der Hochschulbildung fallweise zur Erwachsenenbildung gezählt. Der Sektor der universitären Bildung wurde aber in dieser Diplomarbeit aufgrund der Anbindung an das C3-Alps Projekt und aufgrund des ausdrücklichen Wunsches des Betreuers dieser Arbeit ausgeklammert.

Schaub und Zenke verstehen unter Erwachsenenbildung ein „*...vielfältiges Spektrum von Bildungsangeboten, das sich bewusst an Erwachsene richtet und deren allgemeine Bedürfnisse nach Erweiterung des geistigen Horizontes ebenso aufgreift wie die Erwartungen im Hinblick auf berufsbezogene Zusatzqualifikationen*“[8]. Schaub und Zenke betonen dabei die weitgehende Freiheit der Erwachsenenbildung von gesetzlichen Reglungen, die Unabhängigkeit bei der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Angebote, die freie Wahl der Mitarbeiter sowie die umfassende Selbstverwaltung der meisten Anbieter der Erwachsenenbildung.[9] Den Trägern der Erwachsenenbildung[10] kommt eine zentrale Rolle auf allen Ebenen der Bildungsprozesse Erwachsener zu. In der Erwachsenenbildung sind Ziele, Inhalte und Methoden von den speziellen Interessen der

8 Schaub, H./Zenke, K.G.: Wörterbuch der Pädagogik, 2007, S.207.
9 Ebd., S.207.
10 Unter „Träger“ der Erwachsenenbildung sind in dieser Diplomarbeit Institutionen und Organisationen gemeint, die Erwachsenenbildung anbieten.

Träger abhängig. Faulstich und Zeuner bezeichnen die Erwachsenenbildung als „vierte Säule des Bildungssystems“.[11] Erwachsenenbildung ist dabei nach Faulstich und Zeuner eine Querschnittsaufgabe, deren Praxis, über die Gestaltung und Herstellung von Lernmöglichkeiten, auf die Entfaltung der beteiligten Individuen ausgerichtet ist.[12] Erwachsenenbildung umfasst nach Zeuner und Faulstich weiter, „*alle Tätigkeiten Erwachsener, wenn sie lernen – in verschiedenen Lernformen und -kontexten, Programmen und Institutionen sowie in Bezug auf deren ökonomische und politische Regulation*“[13].

Aus diesen Definitionen der Erwachsenenbildung wird deutlich, dass die Zielgruppe der Erwachsenenbildung „Erwachsene“ sind. Meueler führt unterschiedliche Kriterien an, um Erwachsene zu charakterisieren. Dabei bezieht er sich vorwiegend auf unterschiedliche soziale Rollen, die Erwachsene einnehmen können. Meueler zufolge kann Erwachsensein mit einer festen Arbeits- und Berufsrolle gleichgesetzt werden.[14] Ein Erwachsener wird hier mit einem Träger bestimmter beruflicher und mitmenschlicher Rollen assoziiert. Als weiteres Kennzeichen von „Erwachsensein“ führt Meueler das Innehaben einer Geschlechtsrolle an, die aber schon während der Kindheit und Jugend eingeübt wird.[15] Auch die von unserem Rechtssystem mit dem Rechtsbegriff bezeichnete „Mündigkeit“ wird mit Erwachsensein gleichgesetzt.[16] Mündigkeit bedeutet, dass der Mündige für sich selbst handelt, geschäftsfähig ist, sich selbst erhalten kann und in der Lage ist, für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen.

Knowles führt vier verschiedene definitorische Merkmale von der Eigenschaft „Erwachsensein“ an, die die von Meueler benannten Kategorien beinhalten, und um ein viertes psychologisches Charakteristikum erweitert werden. Neben der biologischen, rechtlichen und sozialen Rollendefinition führt Knowles die psychologische Definition an, die besagt, dass wir psychologisch betrachtet erwachsen sind, wenn wir ein stabiles Selbstkonzept erreicht haben, und dann in Folge für das eigene Leben verantwortlich sind und uns selbst steuern.[17] Dieses Selbstkonzept ermöglicht uns Verantwortlichkeit für die eigenen Entscheidungen.

Für Zauner und Faulstich ist bei Erwachsenen klar, dass sie in vielfältigen Kontexten stehen, Situationen unterschiedlich wahrnehmen und in ihrer Biografie Vergangenheit

11 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.13.
12 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.17.
13 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.7.
14 Meueler, E.: Erwachsene. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.207.
15 Meueler, E.: Erwachsene. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.208.
16 Meueler, E.: Erwachsene. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.207.
17 Knowles, S.M./Holton, E.F./Swanson, R.A.: Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen, 2007, S.58.

verarbeiten.[18]

5.1 Geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildung

5.1.1 Das 18. und 19.Jahrhundert

Erwachsenenbildung selbst hat eine lange historische Tradition und hat sich im 19. Jahrhundert aus der Volksbildung entwickelt. Erwachsenenbildung hat ihre Anfänge im Umfeld des aufgeklärten Bürgertums im 18.Jahrhundert und geht zurück auf lokale autonome Initiativen wie Lesegesellschaften, Diskussionszirkel und Selbstbildungsorganisationen.[19] In der Tradition der Volksaufklärung breiten sich die Emanzipationsbestrebungen auch in der Arbeiterschaft aus, wo sich eine Arbeiterbildung etabliert.[20] „*Erwachsenenbildungsaktivitäten entstanden vornehmlich dort, wo gesellschaftlich benachteiligte Gruppen sich ihren Zugang zur Kultur, zu Bildung und Wissen erkämpfen mussten*“[21]. Zunächst wurden diese Bildungsbestrebungen Arbeiterbildung genannt, ab der Weimarer Republik wurden beide vorher beschriebenen Bildungsbestrebungen unter dem Begriff „Volksbildung“ subsumiert. Beide Gruppen verfolgten aber parallele Motive in ihren Bildungsbestrebungen, nämlich am Wissen der damaligen Zeit teilzuhaben und eine eigene (neue) Kultur im Abgrenzung zum Adel etablieren.[22] Bei der Arbeiter- und Handwerkerschaft stand auf der einen Seite das Interesse im Vordergrund, sich politisch zu bilden, um im eigenen Interesse politisch handeln zu können und auf der anderen Seite ging es um die Kompensation fehlender allgemeiner Bildung und beruflicher Kenntnisse.[23] Im letzten Drittel des 19.Jahrhunderts wurde die Erwachsenenbildung in den Dienst vom gesellschaftlichen System genommen und zunehmend als Motor der innergesellschaftlichen Entwicklung begriffen.[24] Pongratz merkt zu den gesellschaftlichen Veränderungen an, dass diese sich in der Zeit des „industriellen take off“ ereigneten, womit die rasanten technologischen Fortschritte dieser Zeit gemeint sind, und dass in dieser Zeit Erwachsenenbildung zur Volksbildung wurde.[25] Das Volk sind hier die unteren und mittleren Stände der Gesellschaft. Nach Thevißen ist die Volksbildungsbewegung ein Phänomen des industriellen Zeitalters, wobei diese Ausdruck

18 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.36.
19 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.270.
20 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.12.
21 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.271.
22 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.14.
23 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.14.
24 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.272.
25 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.272.

binnengesellschaftlicher Umwälzungsprozesse war.[26]

5.1.2 **Die 1920er und 1930er Jahre**

Ab Mitte der 20er Jahre des 20.Jahrhunderts wurde der Begriff Erwachsenenbildung eingeführt, der erst durch Übersetzung des englischen Terminus „adult education" entstand.[27] Dieser begriffliche Wandel signalisierte veränderte Zielsetzungen: nicht mehr die Idee der Volksbildung stand im Vordergrund, sondern die Bildung des Erwachsenen.[28] Der Kollektivbegriff „Volk" wurde vom Individualbegriff „Erwachsener" abgelöst und der Erwachsene „*...kommt zunehmend in seiner spezifischen Lebenssituation – aber auch als individuelle Arbeitskraft, die permanenter Lernbemühungen bedarf – in den Blick*"[29]. Zu den 1920er Jahren merkt Bisovsky an, dass in der englischsprachigen Literatur schon vom Lebenslangen Lernen gesprochen wurde.[30] In dieser Zeit liegen nach Faulstich und Zeuner die Anfänge einer zielgerichteten Professionsentwicklung in der und für die Erwachsenenbildung und es kam aus politischen, sozialen und ökonomischen Gründen zu einem organisatorischen Ausbau dieses Bildungssektors, wodurch sich die Erwachsenenbildung zu einem eigenen Berufsfeld entwickelte.[31] Nach Thavißen fällt in diesen Zeitraum die Juridisierung der Erwachsenenbildung, wodurch nun das gesamte Schul-und Bildungswesen von staatlicher Einwirkung betroffen war.[32]

5.1.3 **Die Re-politisierung der 1950er Jahre**

In den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts ging es in der Erwachsenenbildung vor allem um die politische Bildung. In der ersten Nachkriegsphase dienten die wieder gegründeten Volkshochschulen nach Thevißen einer ‚democtatic re-education' der Erwachsenen.[33] Nach Lenz wurde das Interesse gesellschaftlicher Gruppen an der Erwachsenenbildung mit der Erneuerung der demokratischen Gesellschaftsform und der politischen Souveränität Österreichs besonders sichtbar.[34] Seit den 1950er Jahren ist nach Lenz die Ökonomisierung und die Industrialisierung des Bildungswesens in vollem Gang.[35] Gemeint ist damit, dass

26 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretischen Untersuchung, 2002, S.99.
27 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.
28 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.12.
29 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.
30 Bisovsky, G.: Auf dem Web zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S. 164.
31 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.15.
32 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretischen Untersuchung, 2002, S.109ff.
33 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretischen Untersuchung, 2002, S.128.
34 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.72.
35 Lenz, W.: Modernisierung von Bildung und Gesellschaft. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S.19.

im verschärften internationalen Konkurrenzkampf Bildung zu einem wichtigen Produktionsfaktor geworden ist, und dass die Investition in Humankapital eine Bildung abgelöst hat, die auf politische Emanzipation und humane Entwicklung gesetzt hat.[36] In den 1950er Jahren ist ein Dualismus von beruflicher Weiterbildung und allgemeinbildender Erwachsenenbildung in den Bildungsangeboten von verschiedenen Trägern nachweisbar.

5.1.4 **Die realistische Wende der 1960er Jahre**

In den 1960er Jahren folgte dann die so genannte „realistische Wende". „Lernen" war bis Mitte der 1960er Jahre ein „Unwort" der Erwachsenenbildung, da er mit allem assoziiert wurde, wovon sich die Volkshochschulen distanzierten: von Verschulung, Berechtigungswesen, Aufstieg und „Beibringeanstalt".[37] Siebert merkt hier an, dass dabei der Begriff „lifelong learning" schon gebräuchlich war. Schlagwörter der realistischen Wende sind nach Pongratz: Vermittlung auch beruflich relevanter Inhalte, Qualifikationen, Zertifikatswesen.[38] Mitte der 1960er Jahre wurde die Erwachsenenbildung zum sozial- und wirtschaftspolitischen Krisenmanagement aufgewertet und sollte dabei zum vierten Bildungssektor avancieren.[39] „*Die Vergesellschaftung dieses Bereiches beinhaltete eine Professionalisierung, eine Verrechtlichung, eine flächendeckende Versorgung mit längerfristigen Bildungsangeboten, den Ausbau des zweiten Bildungsweges, die Entwicklung von Volkshochschulzertifikaten, regionale Weiterbildungsplanungen, Vorschläge zur Systematisierung der Erwachsenenbildung*" merkt Siebert zu dieser Zeitspanne an[40].

Zudem ging es um eine Präzisierung eines erwachsenengemäßen Lernbegriffes, der den Bildungsbegriff ergänzen sollte. In den 1960er Jahren ist eine zunehmende Verberuflichung der Erwachsenenbildung festzustellen.[41] Hauptberufliches Personal wurde verstärkt angestellt, es gab jedoch für die Einstellung keine festen Standards. Die offene Nachfrage nach Weiterbildung war hoch und Bildungsbedürfnisse und Bildungsbedarfe wurden ernst genommen, doch wurden sie an eine plurale politische Trägerschaft rückgebunden.[42] Die realistische Wende wurde nach Thevißen maßgeblich durch zwei

36 Lenz, W.: Modernisierung von Bildung und Gesellschaft. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S.19.
37 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen" wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.27.
38 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.272.
39 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen" wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.30.
40 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen" wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.30.
41 Gieseke, W.: Zwischen Verberuflichung und Professionalität. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.46.
42 Gieseke, W.: Zwischen Verberuflichung und Professionalität. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.47.

Komponenten bestimmt: die Verwissenschaftlichung von Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und die Vergesellschaftlichung von Erwachsenenbildung innerhalb des Bildungs- und Gesellschaftssystems.[43] Damit ist einerseits die Formierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und die Übernahme sozialwissenschaftlicher Erklärungsmodelle in der Pädagogik gemeint und andererseits die Problem- und Umweltorientierung als Handlungsorientierung pädagogischer Interventionen.

5.1.5 **Das Lebenslange Lernen und die Weiterbildung in den 1970er Jahren**

Auch in den 1970er Jahren wurde auf internationaler Ebene das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ diskutiert, welches von einer kontinuierlichen Lernnotwendigkeit und Lernfähigkeit der Menschen ausgeht.

„*Der Gebrauch des neuen Zentralbegriffs der 70er Jahre – nämlich 'Weiterbildung' – läßt (sic) die tendenzielle Ablösung des alten Bildungs- durch den neuen Qualifikationsbegriff schon erkennen: Weiterbildung ist Qualifizierung, vornehmlich berufliche Qualifizierung, also: Fortbildung, Umschulung, und – ganz am Schluss erst – Erwachsenenbildung. Der konzeptionelle und ideologische Wandel der Erwachsenenbildung lässt sich ablesen an der Begriffsfolge 'Volksbildung – Erwachsenenbildung – Weiterbildung*“[44].

In den 1970er Jahren kam es zu einer schubartigen Verberuflichung, ohne dass eine pädagogische Ausbildung bei den Neueingestellten vorlag. Im Volkshochschulbereich setzte man auf Fachvertreter und ergänzende pädagogische Qualifizierung über Berufseinführungsseminare.[45] 1972 hatten sich sieben österreichweit tätige Erwachsenenbildungsinstitutionen bzw. ihre Dachverbände zur KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich), einem losen Interessenverbund zusammengeschlossen.[46]

Seit den 1970er Jahren werden unter dem Begriff 'Weiterbildung' Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung subsumiert.[47] Nach dieser Definition dient nach Pongratz Weiterbildung allerdings dem raschen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, der

43 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretischen Untersuchung, 2002, S.133.

44 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.

45 Gieseke, W.: Zwischen Verberuflichung und Professionalität. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.49.

46 Heilinger, A.: Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!“, 2005, S.157.

47 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.

von allem Gesellschaftsmitgliedern eine permanente Weiterbildung erzwingt.[48]

Im Zentrum der Weiterbildung steht der Qualifikationsbegriff. Früher zielte Bildung auf das Subjekt und die selbstständige und kritische Aneignung seiner Lebensumstände, wohingegen der Qualifikationsbegriff diesen Zusammenhang jedoch auflöste.[49] Nach Schaub und Zenke umfasst Weiterbildung „*...alle Bildungsmaßnahmen, die sich an die Erfüllung der Schulpflicht und eine berufliche Erstausbildung bzw. an ein Studium anschließen*."[50] Die Vielfalt und Anlässe, Ziele und Inhalte der Weiterbildung entspricht eine breite Palette von Organisationsformen und Trägern, wobei an erster Stelle vor staatlichen Einrichtungen die Volkshochschulen zu nennen sind.

5.1.6 **Die Entgrenzung pädagogischer Handlungsfelder in den 1980er Jahren**

Nach Heilinger sprach man in den 1980er Jahren im Allgemeinen noch von Erwachsenenbildung, wobei sich im Ensemble ihrer Einrichtungen alle gestaltenden gesellschaftlichen Kräfte widerspiegelten.[51]

In den 1980ern wird der Begriff der „Schlüsselqualifikation" zum neuen Schlagwort. Giesecke schreibt zu diesem Zeitraum, dass die Weiterbildungsnachfrage trotz leerer Kassen hoch war, und dass sich pädagogische Handlungsfelder entgrenzten.[52] Entgrenzung pädagogischer Handlungsfelder kann hier in Zusammenhang mit dem Konzept des „Lebenslangen Lernens" oder „lebenslänglichen Lernens", wie Pongratz es nennt, verstanden werden.[53] Auch Siebert beschäftigt sich mit der Entgrenzungsperspektive in der Pädagogik und dem Programm des Lebenslangen Lernens. Nach Siebert verweist das Lebenslange Lernen darauf, dass Lernen ubiquitär in allen Lebensbereichen und an vielen außerpädagogischen Orten statt findet.[54] Lebenslanges Lernen bedeutet nach Bisovsky „*...in erster Linie bewußtes (sic), zweck-, zielorientiertes und systematisches Lernen über das gesamte Leben und reicht von der vorschulischen Bildung bis zur Erwachsenenbildung.*"[55]

---

48 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.

49 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.274.

50 Schaub, H./Zenke, K.G.: Wörterbuch Pädagogik, 2007, S.699.

51 Heilinger, A.: Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!", 2005, S.157.

52 Gieseke, W.: Zwischen Verberuflichung und Professionalität. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.56.

53 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.274.

54 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen" wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.40.

55 Bisovsky, G.: Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S. 164.

Lernen ist zu einer lebensbegleitenden Aktivität in der Arbeit, im sozialen Umfeld und in der Freizeit geworden und diese „Entgrenzung“ hängt nach Siebert mit einer Stagnation und einem partiellen Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung zusammen.[56] „*Die lifelong-learning Parole gewinnt die Züge eines verhängten Schicksals. Immer mehr Menschen finden sich in der Rolle der Zauberlehrlinge der Industriegesellschaft. Und keiner wird aus der Mühe entlassen: umlernen, weiterlernen und wieder umlernen.*“[57]

Die Realisierung des Lebenslangen Lernens ist nach Bisovsky mit der Integration verschiedener Lern-Settings verbunden.[58] Die vertikale Integration sieht Lernerfahrungen als Teil einer Lernkette, die in der Vergangenheit beginnt und sich in die Zukunft erstreckt, während die horizontale Integration Netzwerke des Lernens meint, die auf formellem, nichtformellem und informellem gleichermaßen beruhen.[59] Nicht-formales und informelles Lernen fokussiert häufig auf Lernen, welches nicht abschluss-bezogen ist, also nicht mit einem formalen Abschluss zertifiziert wird. Meistens handelt es sich bei dieser Organisationsform des Lernens Erwachsener um Bildungsanbieter der allgemeinen Erwachsenenbildung. Formales Lernen hingegen ist meistens abschluss-bezogen. Hier werden formale Abschlüsse erzielt, die auch von staatlicher und internationaler Ebene anerkannt werden. In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich bei dieser Kategorie um Bildungsanbieter, die dem zweiten Bildungsweg und dem hochschulischen Bereich zuzurechnen sind (eine genauere Unterscheidung ist in dieser Arbeit unter dem Punkt „Angebotsstruktur der österreichischen Erwachsenenbildung zu finden).

5.1.7 **Der Innovationsdruck der 1990er Jahre**

In den 1990ern wurde nach Gieseke Weiterbildung konsequent individualisiert.[60] Lebenslanges Lernen sollte sich selbst steuern und man setzte verstärkt auf den Markt. „*Die geförderte berufliche Weiterbildung im Kontext von Arbeitslosigkeit wurde zurückgefahren und die betriebliche Weiterbildung wurde ausgebaut. Personalentwicklung und Weiterbildung wurden verbunden, Lernen näher zum Arbeitsplatz verlegt. Ansonsten wurde auf vorhandene Kompetenzen gesetzt.*“[61]

---

56 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.40.

57 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.272.

58 Bisovsky, G.: Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S. 165.

59 Bisovsky, G.: Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S. 165.

60 Gieseke, W.: Zwischen Verberuflichung und Professionalität. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.58.

61 Gieseke, W.: Zwischen Verberuflichung und Professionalität. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.58.

Für die 1990er Jahre stellt Bisovsky fest, dass die bildungspolitische Diskussion deutlich vom Diskurs über die Weiterbildung geprägt ist.[62] Die Weiterbildungslandschaft hatte in einem bisher unbekannten Ausmaß expandiert und das Bildungssystem war einem immanenten Druck zur Innovation ausgesetzt, der auf die steigende Weiterbildungsnachfrage und die wirtschaftliche Entwicklung zurückzuführen war.[63] Lenz spricht hier auch von einem Boom der Erwachsenenbildung Mitte der 1990er Jahre, in dem das Budget der Erwachsenenbildung ebenso wie die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kontinuierlich stieg und dass sich die Zahl der hauptamtlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erhöhte.[64] Allerdings konnten sich besonders in der Erwachsenenbildung in den 1990ern nur solche Angebote durchsetzten, die von Abnehmern akzeptiert wurden, wobei der Einfluss des Staates auf die Erwachsenenbildung jedoch nicht unbedeutend war. Für Heilinger ist die Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren zum Markt geworden, in dem die Konkurrenz seither als gesundes Belebungsmittel gilt.[65]

Lenz betonte die Charakteristika der Erwachsenenbildung Mitte der 1990er Jahre folgendermaßen: Es bestand ein Trend zu verwertbaren und qualifizierenden Bildungsangeboten, die Bedeutung höherer Bildung wuchs und profitorientierte, private Anbieter etablierten sich, betriebswirtschaftliches Denken hatte sich bezüglich der Ware Bildung durchgesetzt, Bildung und Weiterbildung wurden als wirtschaftliche Erfordernisse betrachtet, die Individualisierung von Bildungsprogrammen setzte sich durch und Bildungsangebote wurden im Paket mit Wohlbefinden und persönlichem Erfolg und Unterhaltung verkauft.[66]

Seit den 1990er Jahren wird die Rolle der Erwachsenenbildung als Krisenwissenschaft diskutiert. Meueler schlägt diesen Terminus vor, der sich an einem bildungs- und gesellschaftstheoretischem Begriff der Krise orientiert. „*Krisen sind in dieser Perspektive zugespitzte gesellschaftliche Konfliktlagen, die zwar aus strukturellen Widersprüchen entstehen, aber bis in die Einzelbiografien durchschlagen.*“[67]

---

62 Bisovsky, G.: Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S. 165.

63 Bisovsky, G.: Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S. 166.

64 Lenz, W.: Modernisierung von Bildung und Gesellschaft. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S.20.

65 Heilinger, A.: Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!“, 2005, S.158.

66 Lenz, W.: Modernisierung von Bildung und Gesellschaft. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S.21.

67 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.276.

Die Bemühung die Erwachsenenbildung als Krisenwissenschaft zu etablieren ist ein Versuch des Rückbezuges auf das Subjekt. Ausgegangen wird dabei davon, dass *„ Der produktive Weg der Krisenbewältigung geht über die Aneignung konkreter gesellschaftlicher Umstände, über die Entwicklung von Autonomiespielräumen und Wiederstandpotentialen, über Reflexions- und Konfliktfähigkeit.“*[68] Der Sinn der Erwachsenenbildung erschließt sich aus den als bedrohlich erlebten Lebensveränderungen und sozialen Krisen, welche die Menschen heutzutage zum Umdenken nötigen.[69] *„Bildung zum Subjekt erfolgt dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität übersteigen“.*[70]

Erwachsenenbildung muss sich heute nach Pongratz als Krisenwissenschaft konstituieren, die in den Aufbrüchen und Krisen individueller Biografien ihre besondere Legitimation und Aufgabe findet.[71] *Ihr wichtigster Zweck besteht darin „...Supportstrukturen zu entwickeln, an denen sich widerstandsfähige Subjektivität ausbilden kann (...).“*[72]

5.1.8 **Das 21. Jahrhundert**

Seit dem 21.Jahrhundert muss sich nach Heilinger alles der Ökonomisierung des Feldes der Erwachsenenbildung unterordnen, um den Fortbestand des Bildungsbetriebes zu garantieren.[73] Die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung ist dem Markt überlassen, womit die Tendenz einhergeht, möglichst viele, im öffentlichen Interesse gesehenen Angelegenheiten zu privatisieren und unternehmerisches Denken zur obersten Maxime zu machen.[74] Giesecke stellt fest, dass sich der Akzent in den letzten Jahren in Richtung Aktivierung der Bevölkerung für Lebenslanges Lernen verschiebt, und dass die Weiterbildung immer mehr eine selbst finanzierte Angelegenheit wird.[75]

Der österreichische Markt wurde 2004 mit 1755 Erwachsenenbildungsanbietern beziffert.[76]

---

68 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.276.

69 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.276.

70 Meuler, E.: Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt, 1993, S.157.

71 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.277.

72 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.277.

73 Heilinger, A.: Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!“, 2005, S.158.

74 Heilinger, A.: Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich. In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!“, 2005, S.158.

75 Gieseke, W.: Zwischen Verberuflichung und Professionalität. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.47.

76 Heilinger, A.: Von der Landschaft zum Markt. Erwachsenenbildung – ein Berufsfeld qualifiziert sich.

Lenz geht davon aus, dass es notwendig ist, das europäische Bildungssystem zu modernisieren, um es an die modernen ökonomischen Bedingungen anzupassen.[77] Mit dem Lebenslangen Lernen liegt für Lenz die Konzeption vor, die dafür notwendig ist. Im Bewusstsein der Bevölkerung hat sich nach Lenz schon gefestigt, dass Bildungsabschlüsse wichtig sind, und dass Lernen und ständiges Weiterlernen erforderlich sind.[78] Gerade zu den europäischen Vereinheitlichungstendenzen und ökonomischen Anpassungen der Bildungssysteme nimmt Lenz aber auch kritisch Stellung, wenn er anmerkt, dass „*...Bildung – besser das Bildungswesen – mehr und mehr zu einem strategischen Mittel der Gesellschaftspolitik und des ökonomischen Kalküls*“[79] wurde.

Das Lebenslange Lernen scheint das neue Konzept für Ökonomisierungstendenzen im Bildungssystem zu sein. „*Lernen und Bildung werden als Investition aufgefasst. Aus der Notwendigkeit, im nationalen und internationalen Wettbewerb zu bestehen, begründet sich das Konzept des lebenslangen Lernens. Nach Volksbildung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung gilt seit den neunziger Jahren das Konzept des lebenslangen Lernens als tragende und neue Bildungskonzeption.*“[80]
Sowohl Siebert als auch Lenz sprechen den auffallenden[81] Zusammenhang zwischen der Ausweitung pädagogischer Handlungsfelder durch das Konzept des Lebenslangen Lernens und der Weiterbildung an. Siebert merkt hier an, dass Lebenslanges Lernen zum Schlüsselthema des ersten Jahrzehnts nach der Jahrtausendwende geworden ist, und dass die „Entgrenzung des Pädagogischen“, wie bereits weiter vorne erwähnt, mit einer Stagnation und partiell auch mit einem Rückgang der Weiterbildung zusammenhängt.[82] Lenz merkt zur Weiterbildung an, dass sie in ihrer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ihre kompensatorische Aufgabe nicht erfüllt und sogar noch dazu beiträgt, dass sich bestehende Ungleichheiten vergrößern.[83] Auch Paul-Kohlhoff attestiert der Weiterbildung gerade in jüngerer Zeit, Ungleichheiten zu verstärken, wenn sie anmerkt, dass „...je höher die Bildungsvoraussetzungen eines Arbeitnehmers sind, umso größer sind auch die Weiterbildungsangebote“[84].

In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!“, 2005, S.158.

77 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.29.
78 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.29.
79 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.71.
80 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.79.
81 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.81.
82 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.40ff.
83 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.81ff.
84 Paul-Kohlhoff, A.: Berufsbildung und Weiterbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.421.

Im Folgenden soll einen Überblick über die Weiterbildung gegeben werden, die eine zentrale Rolle innerhalb der Erwachsenenbildung einnimmt. Des weiteren wird das Verhältnis von Weiterbildung und Erwachsenenbildung beschrieben. Der letzte Teil dieses Kapitels stellt einen Versuch dar, einen Überblick über die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildung in Österreich zu geben.

5.2 **Weiterbildung**

Nach Pongratz werden dem Begriff 'Weiterbildung' seit den 1970er Jahren Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung subsumiert.[85]
Weiterbildung ist nach Pongratz, wie weiter oben bereits dargestellt ein Zentralbegriff der 1970er Jahre. Pongratz ortet hier einen konzeptionellen und ideologischen Wandel in der Erwachsenenbildung[86], der sich auch in der Veränderung des Begriffsgebrauch zur Bezeichnung von Bildungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung manifestiert.[87]

Im Gegensatz zu Pongratz werden bei Thevißen Weiterbildung und Erwachsenenbildung weitgehend synonym verwendet, wobei die Weiterbildung eher als Systembegriff und die Erwachsenenbildung eher als didaktischer Begriff verwendet werden, um die Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung im Vergleich zum Lernen von Kindern und Jugendlichen zu unterscheiden.[88]
„*Wissenschaftsgeschichtlich steht die Weiterbildung vor allem für die so genannte ‚realistische Wende' und die Kritik an idealistischen Bildungskonzeptionen, die in institutionsgeschichtlicher Perspektive mit der älteren Volks- und Erwachsenenbildung verbunden war.*"[89]

Nach Thevißen ist Weiterbildung ein offen strukturierter Bereich des Bildungswesens der mit nicht weiterbildungsspezifischen Konstituenten wie Arbeitsmarkt, Berufs- und Erwachsenenbildung vernetzt ist und insofern in differente Sinnzusammenhänge eingebunden ist.[90] Dem Weiterbildungssektor wird eine wichtige gesamtgesellschaftliche

85 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.
86 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.
87 Anfänglich wurden Bildungsbestrebungen von Erwachsenen Volksbildung, dann Erwachsenenbildung und später als Weiterbildung bezeichnet.
88 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung, 2002, S.29.
89 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung, 2002, S.31.
90 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung, 2002, S.26.

Bedeutung zugewiesen, weil sich in ihm Ökonomie, Wissenschaft und Bildung auf besondere Weise verbinden. Kuhlenkamp betont den qualitativen Bedeutungszuwachs der Weiterbildung, der gestützt wird vom Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche, dem sich beschleunigenden Wechsel beruflicher Anforderungen, der Zunahme der Unüberschaubarkeiten, Lebensrisiken und interkulturellen Faktoren in der Gesellschaft sowie der Zunahme des Anteils Erwachsener an der Bevölkerung.[91]

Nach Thevißen findet Weiterbildung im engeren Sinn im Rahmen von institutionalisierten Unterrichts- und Erziehungsprozessen statt, weshalb Weiterbildung ein Subsystem ist, welches sich aus dem Erziehungs- und Bildungssystem ausdifferenziert hat.[92] Bedeutsam ist dabei, dass der hohe Grad der Ausdifferenziertheit pädagogischer Weiterbildungspraxis zeigt, dass sich die verschiedenen Formen der Weiterbildung aus gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionssystemen ausgebildet haben.[93]
Der Deutsche Bildungsrat geht im Zusammenhang mit Weiterbildung noch im Jahr 1970 von einem institutionalisiertem Bildungsprozess von Erwachsenen aus. Nach Ansicht des Deutschen Bildungsrates ist Weiterbildung „*...die Fortsetzung des Lernens nach Abschluß (sic) einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.*“[94] Pongratz bezweifelt hierbei jedoch, dass sich im Begriff des 'organisierten Lernens' die Intentionen kritischer Bildung hinreichend fassen lassen, weil das zentrale Argument liegt nicht in der individuellen und sozialen Emanzipation, sondern im wiederholten Hinweis auf den raschen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, der von allen Mitgliedern eine permanente Weiterbildung erzwingt.[95] Pongratz spricht hier kritisch den Weiterbildungsdruck an, der auf den Individuen lastet, und der sie zur gesellschaftlichen und ökonomischen Partizipation befähigen soll. „*Bildungsträger lassen keinen Zweifel, daß (sic) Bildung keine freie Entscheidung eines sich frei wähnenden Individuums ist, sondern immer mehr zum (notwendigen) Zwang wird.*“[96]

Nach Thevißen hat Weiterbildung nach 1970 angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen einen Schwerpunkt auf beruflichem Weiterlernen und

91 Kuhlenkamp, D.: Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.89.
92 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretischen Untersuchung, 2002, S.29.
93 Ebd. S.29.
94 Siehe dazu: ***elsa.ub.uni-kl.de/ressource306/*** (Abgerufen: 5.Jänner 2012).
95 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.
96 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.275.

Kompetenzerwerb gesetzt, wobei das System der Weiterbildung grundlegend dynamisiert worden ist.[97] Der bildungspolitischen Diskussion der 1970er Jahre nach erfüllt Weiterbildung sowohl individuelle als auch gesellschaftliche und öffentliche Basisfunktionen.
Nach Schmidt kommt der Weiterbildung die Aufgabe zu „*...Interessen des Individuums aufzugreifen, Angebote zu dessen Weiterentwicklung bereitzustellen und so das Wohlbefinden Älterer zu erhöhen und für diese einen Kompetenzgewinn erlebbar zu machen*.“[98] Hierin kommt eine individuumszentrierte Orientierung der Weiterbildung zum Ausdruck, die durch den Kompetenzbegriff in einen ökonomischen Kontext gerückt wird.

Thevißen schlägt vor, die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung synonym zu verwenden, jedoch ist hierbei auffallend, dass Weiterbildung stark im Zusammenhang mit dem „ökonomischen Funktionssystem“ steht.[99] Bei Thevißens Definition von Weiterbildung strukturiert primär der wirtschaftliche Kontext, in dessen Einfluss sich die Weiterbildung befindet, die Ausgestaltung der Weiterbildungslandschaft. Folglich ist die berufliche Weiterbildung ein vorrangiger Aspekt bei heutigen Weiterbildungsbestrebungen.
Schmidt merkt zur beruflichen Weiterbildung an, dass die inhaltlichen Aspekte als zentrales Qualitätskriterium und das Ergebnis des Lernprozesses im Vordergrund stehen, wohingegen bei der privat motivierten Weiterbildungsbeteiligung häufiger die didaktische Gestaltung und der Lernprozess selbst im Mittelpunkt stehen.[100] Dabei stehen aber private und berufliche Weiterbildungsaktivitäten nicht in Konkurrenz zueinander. Schmidt beschäftigt sich mit dem Weiterbildungsverhalten älterer Arbeitnehmer und zeigt, dass ältere Berufstätige eine marginalisierte Gruppe in der beruflichen Weiterbildung darstellen, obwohl Weiterbildungsaktivitäten in gleichem Maße zum beruflichen Aufstieg oder dem Schutz vor Arbeitslosigkeit beitragen wie bei jungen Arbeitnehmern.[101] Diese Marginalisierung resultiert nicht aus der reduzierten Bildungsfähigkeit älterer Erwachsener, da diese nach Schmidt nicht wissenschaftlich nachweisbar ist, sondern aus den geringeren Zugangsmöglichkeiten Älterer zu betrieblichen Bildungsangeboten.

Obwohl die Weiterbildung durch das Konzept des Lebenslangen Lernens vermehrt

97 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretischen Untersuchung, 2002, S.157.
98 Schmidt, B.: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, 2009, S.41.
99 Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung, 2002, S.31.
100 Schmidt, B.: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, 2009, S.315.
101 Schmidt, B.: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, 2009, S.30.

gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit erhielt, hat sich das Angebotsspektrum der Weiterbildung vermindert, was wiederum Zugangsmöglichkeiten für bestimmte Gruppen noch mehr erschwert.[102] Weiterbildung ist als Bildungsbereich weniger identifizierbar geworden, und ihre gesellschaftspolitische Funktion ist von der bildungspolitischen zu einer arbeits- und sozialpolitischen hin verschoben worden.[103] Weiterbildung ist zum Interventionsinstrument zahlreicher anderer Politikfelder geworden, was jedoch die Weiterbildung als öffentlich strukturierten Bildungsbereich schwächt. Der Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung zeigt nach Kuhlenkamp einen partiellen Bedeutungsverlust dieses Bildungssektors, obwohl durch die Veröffentlichung der PISA Studie von 2000 im Jahr 2001 teilweise heftige politische Diskussionen zur Organisation der Weiterbildung entbrannten.[104]

In der bildungspolitischen Debatte wird seit Mitte der 1990er Jahre die Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung in den Mittelpunkt gerückt. Dabei kommt der Weiterbildung eine wichtige Rolle zu, indem inhaltlich entsprechende Weiterbildung als Vorbildung für den Zugang zum formellen Bildungssystem anerkannt wird.[105]
Die Weiterbildung wird seit mehreren Jahren rechtlich und rhetorisch auch von Bestimmungen und Veröffentlichungen der Europäischen Kommission unterstützt.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einen Überblick über Zielsetzungen im Bildungsbereich der Erwachsenenbildung zu geben.

5.3 Zielsetzungen der Erwachsenenbildung

Entsprechend der Vielfalt institutioneller, organisatorischer und rechtlicher Grundlagen sind auch die Zielsetzungen der Erwachsenenbildung sehr differenziert. Für die Erwachsenenbildung allgemeine Ziele auszumachen erweist sich aufgrund der Unterschiedlichkeit der organisatorischen Rahmenbedingungen als nahezu unmöglich. Allgemeine Zielsetzungen der Erwachsenenbildung sind immer von dem jeweiligen Anbieter und der paradigmatischen Orientierung dieser Anbieter abhängig. Um Zielsetzungen ausfindig zu machen, ist es daher notwendig eine Orientierung an den

102 Kuhlenkamp, D.: Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.98.
103 Kuhlenkamp, D.: Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.98.
104 Kuhlenkamp, D.: Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.91.
105 Bisovsky, G.: Auf dem Web zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S. 177.

verschiedenen Anbieterkategorien vorzunehmen. Aufgaben und Zielsetzungen wandelten sich zudem auch im historischen Verlauf, wie bereits am Beginn dieses Kapitels dargestellt.

Kategorisiert nach Anbieter und Institutionen gehören zur Erwachsenenbildung nach Nuissl Bereiche wie berufliche und betriebliche Weiterbildung mit der Intention der Fortbildung und Umschulung, die politische und gewerkschaftliche Bildung mit dem Bestreben der gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die konfessionelle Bildung, die Grund- und Allgemeinbildung mit dem Zweck der Allgemein- und Basisbildung Erwachsener und die kulturelle Erwachsenenbildung mit der kulturellen Bildungsintention.[106] Im Folgenden wird eine kurze historische Darstellung der Entwicklung erwachsenenbildnerischer Ziele gegeben.

5.3.1 **Die Anfänge der Erwachsenenbildung**

Der Beginn der Erwachsenenbildung waren im 18. und 19. Jahrhundert gesellschaftliche Aufklärungs- und Emanzipationsbestrebungen wo sich gesellschaftlich benachteiligte Gruppen mit dem Ziel zusammenschlossen, sich Zugang zur Kultur, zur Bildung und zum Wissen zu erkämpfen.[107] 1848 entstanden die ersten Bildungsgesellschaften für Arbeiter mit dem Zweck, „*...die Bevölkerung in einen höheren Grade ... (zu) befähigen, ihre Aufgabe im Staat, in -gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen.*“[108]

5.3.2 **Zielsetzungen der Erwachsenenbildung der 1950er und 1960er Jahre**

In den 1950er Jahren war die politische Bildung die führende Gestaltungskraft der Erwachsenenbildung. Ihr wichtigstes Anliegen war es „*...demokratische Tugenden zu fördern, Demokratie gleichsam in den Köpfen aktiver Mitbürger zu verankern*.“[109]

5.3.3 **Die Ziele der Erwachsenenbildung in den 1970/80er Jahren**

Seit den 1970er Jahren ist der Begriff „Weiterbildung“ und damit einhergehend „Qualifizierung“ ein Ziel der Erwachsenenbildung.Weiterbildung soll die Menschen befähigen, am raschen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel teilzuhaben.[110]

---

106 Nuissl, E.: Erwachsenenbildung, Weiterbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenbildung, S.81.

107 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.271.

108 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.271.

109 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.271.

110 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.

5.3.4 Qualifikation als Ziel primäres der Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren

Mitte der 1990er Jahre stellt Lenz fest, im Vordergrund stehe, dass, „*...die Qualifikation für den individuellen und kollektiven Wettbewerb – für die Brauchbarkeit am Arbeitsmarkt*."[111]

„*Im Wesentlichen geht es aber immer um die Qualifizierung der Bürger/innen für ihre Aufgaben im privaten und gesellschaftlichen Bereich sowie im Erwerbsleben.*"[112] Lenz merkt bei seiner Definition an, dass Bildung aber ebenso bemüht wird, wenn es um Umweltprobleme, Bewältigung der Informationsflut, Benachteiligung sozialer Gruppen, um Lebensfragen älterer Menschen und um die weitere Entwicklung der Demokratie, Kultur, Freizeit, Arbeitslosigkeit, Familie, Alltagsfragen oder den Glauben geht.[113] „*Bildung wird als Antwortgeberin und als Strategie für alle individuellen und kollektiven Anliegen angesehen.*"[114] Dieses Zitat verdeutlicht, dass Bildung – in diesem Fall Erwachsenenbildung – die Aufgabe zugesprochen bekommen hat, gesellschaftliche Problemlagen zu lösen.

5.3.5 Das Lebenslange Lernen, Weiterbildung und Qualifizierung als gegenwärtige Zielsetzungen der Erwachsenenbildung – eine Darstellung unterschiedlicher Positionen von Theoretikern der Erwachsenenbildung

Nach Zeuner sind die Erwachsenenbildungseinrichtungen in den letzten 16 Jahren generell mit ihren Zielsetzungen, Angeboten und Ergebnissen unter Legitimationszwang geraten.[115] Zeuner schlägt vor, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen übergreifende Zielsetzungen habe und sich in diesem Sinn als Bildungszentren verstehen sollten, damit deren Angebote vor allem die gesellschaftliche Partizipation unterstützen, denn gerade die prognostizierte Weiterentwicklung der Chancenungleichheit würde dies umso notwendiger machen.[116]

Nach Peters finden sich Zielsetzungen der Programmangebote der institutionalisierten Erwachsenenbildung in den alltagspraktischen Interessen der unmittelbaren Lebensbewältigung, der Prävention gegen beruflichen und gesellschaftlichen Abstieg und in sozialpolitisch motivierten Fördermöglichkeiten.[117]

---

111 Lenz, W.: Modernisierung von Bildung und Gesellschaft. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S.19.

112 BMUKK (Hrsg.): Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI), 2008, S.26.

113 Lenz, W.: Modernisierung von Bildung und Gesellschaft. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S.19.

114 Lenz, W.: Modernisierung von Bildung und Gesellschaft. In: Lenz, W. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung, 1994, S.20.

115 Zeuner, C.: Zwischen Widerspruch und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In:Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.41.

116 Zeuner, C.: Zwischen Widerspruch und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In:Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.55.

117 Peters, R.: Professionalität in der Erwachsenenbildung? Zur beruflichen Handlungssituation und zum Handlungstypus von ErwachsenenbildnerInnen.: In: Lenz, W. (Hrsg.): Weiterbildung als Beruf. „Wir

5.3.6 **Ökonomischer Einfluss auf die Zielgestaltung**

Lenz und Zeuner beschäftigen sich mit dem Einfluss der Ökonomie auf die gegenwärtige Ausgestaltung der erwachsenenbildnerischen Zielsetzungen.

Teilaspekte der Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung sind nach dem Bildungsverständnis von Werner Lenz „*...die Auseinandersetzung über das, was mit uns vorgeht, über die Zerstörung unseres Lebensraumes, über unsere Geschichte, Politik und über unsere Lebensformen; Kritikfähigkeit, um Entscheidungen, die unser eigenes Leben, das unserer Mitmenschen und künftiger Generationen betreffen, zu beurteilen: um einzuschätzen, ob das was wir lernen, Unmengen vereinzelter Wissensbestände und Informationen sind, (...); soziale Verantwortung, um zu wissen, dass wir als Individuen Teil von gesellschaftlichen Prozessen sind, dass wir die gesellschaftlichen Ordnungen und die gesellschaftlichen Missstände, dass wir Machtverhältnisse, Unterdrückung und Leid verursachen und davon beeinflusst werden (sic)*."[118]

Dieses Zitat verdeutlicht, dass sich Erwachsenenbildung an individuellen und gesellschaftlichen Problemen orientieren muss, um den Herausforderungen einer sich verändernden Welt reflexiv begegnen zu können. Mit diesem Zitat spricht sich Lenz gegen gegenwärtige Tendenzen der Erwachsenenbildung aus, die vom Lebenslangen Lernen ausgehen, und die seiner Meinung nach das Ziel haben, den Menschen funktionstüchtig und angepasst zu machen.[119]

Auch Zeuner spricht die ökonomisch bedingten Einschränkung der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit dem Lebenslangen Lernen an, die eine Konfliktlinie darstellt, von denen die Erwachsenenbildung gegenwärtig betroffen ist.[120]

Bei Zeuner spielt die Ökonomie in der Erwachsenenbildung eine determinierende Rolle, wobei diese als Teil eines gesellschaftlichen Prozesses verstanden wird.

Erwachsenenbildung mit ihren Entwicklungen und Einrichtungen ist nach Zeuner Teil eines unabgeschlossenen Modernisierungsprozesses.[121] Faktoren der Modernisierung, die Einfluss auf die Erwachsenenbildung haben, sind die Ökonomisierung, die Enttraditionalisierung, die Entgrenzung und Deinstitutionalisierung. Bezüglich der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung meint Zeuner, dass „wenn Lernorganisation in Zukunft nicht überwiegend von anderen Funktionssystemen instrumentalisiert werden soll,

---

schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!", 2005, S.193.

118 Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.128.

119 Vgl.: Lenz, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, 2004, S.128.

120 Zeuner, C.: Zwischen Widerspruch und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.41.

121 Zeuner, C.: Zwischen Widerspruch und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In:Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.43.

wird es erforderlich, die organisatorische Dimension erwachsenenpädagogischen Handelns aus einer gesellschaftlichen Bildungsfunktion heraus zu begründen...“[122].

Enttraditionalisierung steht mit Ökonomisierung im Zusammenhang und bedeutet, den weitgehenden Verlust des emanzipatorischen Anspruches der Erwachsenenbildung zugunsten einer utilitaristischen Adaption an einen unter ökonomischen Gesichtspunkten instrumentalisierten Qualifizierungsbegriff.[123] Entgrenzung und Deinstitutionalisierung bezeichnet erstens in institutioneller Hinsicht, dass Institutionen und Organisationen vermehrt Bildungs- und Qualifizierungsangebote anbieten, die traditionell nicht zu ihren primären Aufgaben gehören und zweitens, dass in individueller Hinsicht im Zuge der intensivierten Debatte um das Lebenslange Lernen Menschen dazu veranlasst werden, nicht mehr nur in Institutionen Lernangebote wahrzunehmen, sondern sich selbstorganisiert eigene Lernkontexte zu schaffen.[124]

5.3.7 Einfluss von Individualisierungstendenzen auf die erwachsenenbildnerische Zielentwicklung

Nach Pongratz ist die Orientierung der Erwachsenenbildung am jeweiligen Subjekt ihr Ziel, wenn er betont, dass ihr wichtigster „Zweck besteht darin, Supportstrukturen zu entwickeln, an denen sich eine widerstandsfähige Subjektivität ausbilden kann, die zu solidarischen Handeln befähigt.“[125] Ziel der Erwachsenenbildung ist es, ausgehend von einer emanzipatorischen Perspektive, somit Unterstützungsstrukturen für Einzelne, Gruppen und Schichten auszubilden, die die Eigenkräfte der Subjekte fördern, potenzieren, konzentrieren.[126]

Nach Siebert ist die Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems keine pädagogische Insel, sondern Teil des gesellschaftlichen Gesamtsystems und hat für dieses System, Funktionen zu erbringen, wobei eine Verweigerung der Erwachsenenbildung gegenüber dieser erwarteten Funktionalität nur auf Kosten ihres Bedeutungsverlustes möglich ist.[127] Als eine dieser Funktionen nennt Siebert die Qualifizierungsfunktion, die dazu beitragen soll, dass die beruflichen Qualifikationen den Anforderungen des Arbeitsmarktes

122 Zeuner, C.: Zwischen Widerspruch und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.47.

123 Zeuner, C.: Zwischen Widerspruch und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.49.

124 Zeuner, C.: Zwischen Widerspruch und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.47ff.

125 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.277.

126 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.277.

127 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.55.

entsprechen.[128] Eine weitere Funktion der Erwachsenenbildung ist die Sozialisationsfunktion, die Sozialisierung durch motivationale und normative „Vergesellschaftung“ intendiert. Die Integrationsfunktion der Erwachsenenbildung soll der Isolation und einem Auseinanderdriften von sozialen Gruppen entgegensteuern, während die Individualisierungsfunktion intendiert, dass die Erwachsenenbildung zu einem sozialen Stützsystem, durch welches Sicherheits- und Stabilitätsbedürfnisse von Individuen befriedigt werden.[129] Erwachsenenbildung wird nach Siebert auch eine Demokratisierungsfunktion zugeschrieben, die besagt, dass die Erwachsenenbildung primär einen systemfunktionalen Auftrag hat, der zu demokratischen Partizipationschancen führen soll.[130]

Die Individualisierungsfunktion der Erwachsenenbildung, die auf den subjektiven Bedürfnissen des Individuums aufbaut und dazu beiträgt, dass diese befriedigt werden sollen, findet auch im didaktischen Handeln in der Erwachsenenbildung seinen Niederschlag. In der erwachsenenbildnerischen Didaktik wird diese Funktion, bzw. dieses Ziel der Erwachsenenbildung als Teilnehmerorientierung bezeichnet und nimmt eine Leitfunktion unter den didaktischen Prinzipien ein. Im Prinzip der Teilnehmerorientierung werden Erwachsenen als gleichberechtigte Individuen mit ihren Interessen und Bedürfnissen aktiv in den Bildungsprozess einbezogen, was bei umfassender Teilnehmerorientierung in einem selbstbestimmten Lernprozess der Erwachsenen resultieren soll. Im Folgenden wird die Teilnehmerorientierung und drei weitere didaktischen Prinzipien erläutert.

5.4 Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung

An dieser Stelle soll ein kurzer Einblick über mögliche Prinzipien des didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung gegeben werden. Hier sollen nur einzelne didaktische Prinzipien thematisiert werden, die im Zusammenhang mit der erwachsenenorientierten Umweltpädagogik als interessant erscheinen.

Nach Siebert ist didaktisches Handeln eine symbolische, meist sprachliche Intervention, wobei nach dieser Definition im Alltag überall didaktisch gehandelt wird.[131] Die Didaktik ist eine Teildisziplin der Pädagogik und als Allgemeine Didaktik beschäftigt sie sich unabhängig von spezifischen Lerninhalten mit der Gestaltung von Lernangeboten

128 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.99.
129 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.57.
130 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.57.
131 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.9.

und Lerntechniken.[132] Nach Nuissl et al. ist Didaktik die Wissenschaft vom lernwirksamen Lehren bzw. Unterrichten.[133]
Faulstich und Zeuner unterscheiden ferner zwischen einer Mikrodidaktik, die sich auf die Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen und Lehr-Lernvorgängen bezieht und der Makrodidaktik, bei der es um die Organisation und Planung der Rahmenbedingungen, der Institutionen und der Lernbereiche geht.[134]

Siebert benennt vierzehn didaktische Prinzipien für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Zielgruppenorientierung, Teilnehmerorientierung, Selbstgesteuertes Lernen, Deutungsmusteransatz, Sprache, Perspektivverschränkung, Lernzielorientierung, Inhaltlichkeit, Metakognition, Emotionalität, Handlungsrelevanz, Ästhetisierung, Zeitlichkeit und Humor.[135]
In dieser Arbeit sind für die erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik besonders die Zielgruppenorientierung, die Teilnehmerorientierung und das Selbstgesteuerte Lernen relevant, da diese, wie später ersichtlich auch in der erwachsenenpädagogischen Umweltbildung als Prinzipien didaktischen Handelns gelten.[136] Daher werden im Folgenden die Prinzipien „Zielgruppenorientierung“, „Teilnehmerorientierung“ und „selbstgesteuertes Lernen“ thematisiert.

Nach Nuissl et al. sind für die Erwachsenenbildung maßgebliche didaktische Prinzipien die Teilnehmerorientierung, die Erfahrungsorientierung, der Lebensweltbezug und die Verwendungsorientierung, wobei dem Prinzip der Teilnehmerorientierung die Leitfunktion zukommt.[137] Im Prinzip der Teilnehmerorientierung kommt zum Ausdruck, dass „*...Bildung Erwachsener nur in Maßnahmen gelingen kann, in denen die Teilnehmenden tatsächlich ein Korrektiv des Planbaren sind, weil Partizipationsmöglichkeiten gegeben sind, ihre subjektiven und soziobiografischen Bedingungen im Lernprozess berücksichtigt (Identitätsbezug), im Hinblick auf Kompetenz und Autonomie ernst genommen (Abbau des überflüssigen pädagogischen Gefälles) und in der Lernsituation ernst genommen werden.*“[138] Auch Faulstich und Zeuner betonen die Wichtigkeit der Teilnehmerorientierung, weil Erwachsenenbildung von einem anderen Legitimationsmuster als Schule und Erziehung ausgeht, da Lehrende und Lernende

132 Ritter-Mamczek, B.: Selbstmanagement als Lernkompetenz Erwachsener, 2007, S.190.
133 Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenbildung, S.64.
134 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.23.
135 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.99.
136 Siehe dazu: Kapitel „Erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik“ in dieser Arbeit
137 Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenbildung, S.65.
138 Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenbildung, S.65.

gleichberechtigte Individuen sind, und die Teilnehmerorientierung somit unmittelbare Relevanz für die Planung und Durchführung von Programmen und Kursen hat.[139] Der hohe Stellenwert der Teilnehmerorientierung lässt sich auch aus dem hohen Stellenwert der Stichwörter „Adressatenbezug“, „Zielgruppenbezug“, „Teilnehmerorientierung“, und „Lernerorientierung“ für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung haben.
Bei der Teilnehmerorientierung geht es auf der makrodidaktischen Ebene um die Ansprache bestimmter Bevölkerungsgruppen zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, wohingegen es auf der mikrodidaktischen Ebene um das Einbeziehen in die aktive Gestaltung der Bildungsprozesse geht, wobei dies Lernerorientierung bezeichnet wird.[140]

Im Kapitel der „Umweltpädagogische Erwachsenenbildung“ wird ein emanzipatorisches Konzept thematisiert, dass großen Einfluss auf die erwachsenenorientierte Umweltpädagogik hat. Aufgrund dieser Verbindung wird im Folgenden der didaktische Hintergrund des Konzepts der emanzipatorischen Erwachsenenbildung dargestellt. Dieses Konzept nennt sich emanzipatorische erwachsenenbildnerische Umweltbildung und geht davon aus, dass die Erwachsenenbildung in den Prozess des täglichen Lebens eingebettet ist und hat gesellschaftliche Transformation durch kollektives Lernen und Handeln als Ziel.[141]

Auch in der Erwachsenenbildung gibt es einen Ansatz, der sich als emanzipatorisch bezeichnet. Nach Ludwig, wird didaktisches Handeln in diesem Kontext als nicht erzwingbarer Vermittlungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden.[142] Zu einer subjektorientierten emanzipatorischen Didaktik gehört sowohl Identitätsarbeit als auch Realitätsarbeit im Bildungsprozess. Die grundsätzlich nicht erzwingbare Vermittlung kann nur gelingen, wenn der Lehrende auf gleicher Augenhöhe mit den Teilnehmern über den gemeinsamen Bildungsprozess verhandelt, was im Kern schon einen Bildungsprozess darstellt und eine ethische Haltung beim Lehrenden einnimmt, welche Teilnehmer als Subjekte erkennen lässt.[143] Auch Faulstich und Zeuner gehen von gleichberechtigten Individuen als Legitimationsmuster der Erwachsenenbildung aus, wobei sie dies, wie

139 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.101.
140 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.101.
141 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.viii.
142 Ludwig, J.: Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.101.
143 Ludwig, J.: Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2020. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, 2006, S.101.

weiter oben bereits ausgeführt mit Teilnehmerorientierung bezeichnen. Teilnehmerorientierung kann dabei auf drei Ebenen stattfinden: sie kann als Antizipation potentieller Teilnehmer zur Planung einer konkreten Veranstaltung dienen, sie kann weiters zur mikrodidaktischen Planung und inhaltlichen Gestaltung partizipativ unter Einbeziehung der Lernenden dienen und sie kann zu umfassender Teilnehmerorientierung führen, welche in selbstbestimmten Lernprozessen realisiert wird, bei denen Teilnehmende von der Planung über die Organisation bis zur Durchführung des Lernvorganges für den gesamten Prozess verantwortlich sind.[144] Nach Siebert ist die Zielgruppenarbeit ein didaktisches Konzept, das von einer kollektiven Lebenssituation und von einem „Sozialcharakter" ausgeht.[145] Die Teilnehmerorientierung beinhaltet Erwartungen und Unterstellungen, über das, was ein Teilnehmer kann und will, wobei die Teilnehmerorientierung ein Anschlusslernen zu unterstützen hat. Die Teilnehmerorientierung bezieht sich nach Siebert insbesondere auf die Durchführung der Bildungsveranstaltung, während sich die Zielgruppenarbeit vor allem auf die didaktische Planung bezieht.[146]

Auch die Zielgruppenorientierung ist ein wichtiges didaktisches Prinzip in der Erwachsenenbildung. Zielgruppenorientierung bedeutet, dass sich die Adressaten der Erwachsenenbildung sozialstrukturell und millieuspezifisch unterschieden, und dass daher einzelne Zielgruppen zusammengefasst werden können, die auf der organisatorischen Ebene für die Planung, die Werbung und die Durchführung von Veranstaltungen bezüglich ihrer Gruppenzusammensetzung beachtet werden müssen.[147]

Ein ebenfalls wichtiges didaktisches Prinzip für die Erwachsenenbildung ist das „selbstorganisierte" oder „selbstbestimmte" oder „selbstgesteuerte" Lernen. Nach Faulstich und Zeuner ist „*Lernen grundsätzlich „selbstorganisiert", indem die Lernenden immer eigene biografischen Erfahrungen und Kontexte einbringen und die Lernsituationen und -themen für sich interpretieren und definieren.*"[148] Selbststeuerung als pädagogischer Begriff wird nach Siebert vor allem für Lernprozesse verwendet, während Selbstorganisation der systemtheoretische Oberbegriff ist.[149] Selbstgesteuertes Lernen, das auf den Lernprozess fokussiert, bezieht das Ausmaß mit ein, in dem die Lernenden den

144 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.101.
145 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.101.
146 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.101.
147 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.112.
148 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.148.
149 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.116.

Prozess selbst steuern, wobei selbstgesteuertes Lernen die Auswahl von Zielen und Inhalten, die individuelle Lerngeschwindigkeit, den Zeitaufwand und die Methodenvielfalt, sowie die Lernatmosphäre, die Auswahl der Örtlichkeit und der Lernpartner und der Sozialisationsform und der Lehrperson beinhaltet.[150] Faulstich und Zeuner nennen dieses Prinzip die Selbsttätigkeit, und bemerken dazu, dass vor allem das angeeignet wird, was in eigener Tätigkeit erarbeitet wurde.[151]

Eine Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen sind metakognitive Strategie, die ein Wissen über eigene Stärken und Schwächen sowie über die Angemessenheit kognitiver Stile und Techniken sind.[152]

Als Königsweg des selbstbestimmten Lernens gilt in der Erwachsenenbildung das Lernen mit Neuen Medien. Die Entwicklung der Neuen Medien hat in den letzten fünfundzwanzig Jahren zu einer Revolution der Selbstbildungsmöglichkeiten geführt, weil es in immer komplexerer Weise möglich ist, eigene Bildungs- und Lernwege zu beschreiten.[153] Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen nach Lepschy et al. in hohem Maße selbstgesteuertes Lernen, im Besonderen auch in zeitlicher und örtlicher Natur, wobei die Lehrenden hierbei primär eine Moderations- und Beraterrolle übernehmen.[154] Das selbstgeseteuerte Lernen mithilfe von so genannten Neuen Medien wird abermals im Kapitel „Neue Lehr-Lernmethoden in der erwachsensnorientierten Umweltpädagogik und Umweltkommunikation“ diskutiert, jedoch im Hinblick auf die Eröffnung von Lernmöglichkeiten durch Neue Medien für die erwachsenenorientierte Umweltpädagogik.

150 Lepschy, D./Rocha, da, K./ Strum, R.: Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learnings. Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildungspraxis sowie die berufliche Praxis, 2009, S.19.

151 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, 2008, S.53.

152 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.118.

153 Ritter-Mamczek, B.: Selbstmanagement als Lernkompetenz Erwachsener, 2007, S.268.

154 Lepschy, D./Rocha, da, K./ Strum, R.: Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learnings. Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildungspraxis sowie die berufliche Praxis, 2009, S.29.

5.5 Zusammenfassung

Erwachsenenbildung beinhaltet ein vielfältiges Spektrum an Bildungsangeboten, die sich spezifisch an Erwachsene richten. Charakteristika des Systems der Erwachsenenbildung sind nach Schaub und Zenke die weitgehende Freiheit von gesetzlichen Regelungen, die Unabhängigkeit bei der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Angebote, die Selbstverwaltung der Träger der Erwachsenenbildung und die freie Wahl der Mitarbeiter.[155] Nach Faulstich und Zeuner avancierte die Erwachsenenbildung im Laufe der Zeit zur vierten Säule des Bildungssystems, wobei der Fokus auf der Gestaltung und Herstellung von Lernmöglichkeiten für Erwachsene liegt.[156]

Erwachsenenbildung hat sich im 18. und im 19.Jahrhundert aus der Volksaufklärung, die auf Emanzipationsbestrebungen der Arbeiter und des Bürgertums zurückgehen, entwickelt. Erste Anfänge der Erwachsenenbildung waren autonome Initiativen wie Lesegesellschaften und Selbstbildungsorganisationen. Schon im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde die Erwachsenenbildung als Motor der innergesellschaftlichen Entwicklung begriffen und verstärkt zur Weiterbildung der Arbeiterschaft eingesetzt. In den nächsten Jahrzehnten durchlief die Erwachsenenbildung einen organisatorischen Ausbau, der jeweils unter bestimmten paradigmatischen Bedingungen geschah. In den 1960er Jahren folgte die realistische Wende in der Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildung wurde unter dem Paradigma des „Lifelong Learning“ zum sozial- und wirtschaftspolitischen Krisenmanagement aufgewertet.[157]

In den 1970er Jahren lässt sich erneut ein paradigmatischer Wandel in der Organisation der Erwachsenenbildung feststellen. Die Begriffe „Weiterbildung“ und „Qualifizierung“ lösten den Begriff der Erwachsenenbildung ab. Der Begriff der Weiterbildung verdeutliche den raschen gesellschaftlichen Wandel, welcher die Notwendigkeit permanenter Weiterbildung erzwingt.[158] In den 1980er Jahren gewinnt der Begriff des „Lebenslangen Lernens“ wieder Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Gemeint ist damit, dass Lernen ubiquitär in allen Lebensbereichen und zunehmend an außerpädagogischen Orten statt findet.[159] Lernen wird zunehmend zu einer lebensbegleitenden Aktivität, wobei zunehmend darauf gesetzt wird, dass sich Lebenslanges Lernen von selbst steuert, weshalb verstärkt auf den Markt gesetzt wird. Die vorher erwähnten Begriffe „Weiterbildung“, „Qualifizierung“ und „Lebenslanges Lernen“ prägen auch den heutigen Diskurs in und um

155 Schaub, H./Zenke, K.G.:Wörterbuch der Pädagogik, 2007, S.207.
156 Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, 2010, S.13 und S.17.
157 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.30.
158 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.273.
159 Siebert, H.: Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.40.

die Erwachsenenbildung und haben auch Bedeutung für ihre organisatorische Ausgestaltung.

Seit den 1990er Jahren wird wieder verstärkt die Rolle der Erwachsenenbildung als Krisenwissenschaft diskutiert. Dabei erschließt sich nach Pongratz der Sinn Erwachsenenbildung aus den als bedrohlich erlebten Lebensveränderungen und sozialen Krisen, die die Menschen zum Umdenken nötigen.[160] Der Versuch, die Erwachsenenbildung als Krisenwissenschaft zu etablieren, ist ein Versuch des Rückbezugs auf das Subjekt und geht über die Entwicklung von Autonomiespielräumen und Widerstandspotentialen und über Reflexions- und Konfliktfähigkeit.[161] Erwachsenenbildung muss sich heute als Krisenwissenschaft etablieren, die in den Krisen und Aufbrüchen individueller Biografien ihre Legitimation findet und Supportstrukturen zur Verfügung stellen, an denen sich widerstandsfähige Subjekte ausbilden können.[162]

Auch in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung wird die Krisenbewältigung als eine Aufgabe der Pädagogik verstanden. Als Krise gilt in diesem Kontext jedoch die Umweltkrise und die Klimakrise. Gemeinsam haben diese drei Krisenverständnisse jedoch, dass diese sich als bedrohlich erlebte Veränderungen in individuellen Biografien niederschlagen. Diese Formen der Krisen haben potentiell negativen Einfluss auf Subjekte und ihre Bewältigung geht in allen Fällen über die reflexive Entwicklung und Erweiterung von individuellen Handlungsmöglichkeiten. Wie dies im Fall der Erwachsenenbildung geschehen soll, wurde versucht in diesem Kapitel darzustellen.

Der Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit war die Frage, welche Ansätze die erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik zur Bewältigung ökologischer Krisen im Zeitraum von 2000 bis 2010 entwickelt. Dieses Kapitel hat versucht einen Überblick darüber zu geben, was eine erwachsenenbildnerische Umweltbildung spezifisch „erwachsenenbildnerisch“ macht.

Das folgende Kapitel will einen Überblick über Entwicklung, Inhalte und Ziele der Umweltpädagogik geben. Dieser Teil beinhaltet eine Auseinandersetzung damit, was man unter dem Bildungsbereich der Umweltpädagogik verstehen kann.

---

160 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.276.

161 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.276.

162 Pongratz, L.: Erwachsenenbildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L.: Handbuch Kritische Pädagogik, 2001, S.277.

6. Umweltpädagogik - Halbauer

In unserer Literaturrecherche mussten wir feststellen, dass Umweltpädagogik ein häufig verwendeter Begriff ist, um Bildungsbestrebungen zu bezeichnen, die sich mit den Themen Umwelt- und Naturschutz auseinandersetzen. Eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen, didaktischen Konzepten und methodischen Zugängen können unter dem Titel Umweltbildung subsumiert werden.

6.1 Zum Begriff der Umweltbildung

Nach Lob wird Umwelt, oder genauer der Umwelt des Menschen, die „Gesamtheit der den umgebenden biotischen, abiotischen, kultürlichen und sozialen Faktoren“ zusammen.[163] Sie beschreibt „eine Art Zusammenkommen von Mensch und Natur“[164] und umfasst dabei die „Umwelt als Ganzes, also [mit] den natürlichen ebenso wie [mit] den anthropogen geschaffenen Bedingungen.“[165]
Bildung nach Kyburz-Grabner ist „nichts anders als„ die Befähigung zu einer auf Vernunft basierenden Selbstbestimmung“, die auch die Selbstverantwortung impliziert.[166] Im Gegensatz zur Erziehung wird Bildung als „inne[r] Akt der Person“ verstanden, was bedeutet, dass man sich „nur selbst bilden“ kann.[167]

De Haan merkt dazu an, „wer sich im Bereich der Umweltbildung verständigen will, hat es immer schon mit einem außerordentlich konfusen Konvolut an Vorstellungen, Imaginationen, starken sowie schwachen Behauptungen, mit Besserwisserei und (…) weitschweifigen Definitionsversuchen zu tun gehabt. Die Umweltbildung als Disziplin hat es nicht zu einer klaren Definition ihren Themen- und Aufgabenfeldes gebracht.“[168] Der deutschsprachigen Pädagogik ist es nicht gelungen einen Begriff zu definieren, der einerseits das Fachgebiet angemessen umschreibt und der andererseits von der „scientific community“ entsprechend Anerkennung findet.

Laut dem Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (SRU) geht der Begriff der

163 Lob, R.E.:Schulgeogpraphie angesichts der Umweltkrise. Leistungen, Defizite und Potenziale unseres Fachs. In: Flath, M./ Fuchs, G..(Hrsg.): Umwelterziehung und Geographieunterricht, 1997, S.21.
164 Faber, M./Manstetten, R.: Mensch-Natur-Wissen. Grundlage der Umweltbildung, 2003, S.20.
165 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Einleitung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung., 2001, S.V.
166 Kyburz-Graber, R./Halder, U. u.a.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert: Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven,2001, S.240.
167 Lehmann, J.: Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein, 1999, S.12.
168 Siemer, H.: Das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine systemische Diagnose mit der Schemata, Qualität und Nachhaltigkeit, 2007, S.184.

Umweltbildung von Bildungsprozessen aus, die „... *dem Menschen Einsicht, Einstellungen und Werthaltungen vermittelt werden können, die den Erhalt der Umwelt durch dauerhaftes - umweltgerechtes Verhalten entwickeln"* soll. [169] Umweltbildung fordert hiermit nicht nur eine theoretische Auseinandersetzung, sondern auch eine Entscheidungsfreiheit für Handlungs- und Verhaltensweisen.[170] Das heißt, Umweltbildung kann als Einflussnahme auf Wissen, Einsicht, Moral und Kompetenzen des Einzelnen verstanden werden, die zu einem ökologischen verantwortlichen Handeln motivieren soll.
Laut Gudjons ist eine Grundtendenz der modernen Gesellschaft, dass die Politik immer wieder versucht, Bildungsinstitutionen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme heranzuziehen. Vor allem in der zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts führte die enorme Expansion des Bildungswesens zu einer Ausdifferenzierung und Vielzahl von pädagogischen Konzepten als Lösungsansatz für Veränderungen menschlichen Handelns.[171]
In diesem Zusammenhang kann auch die Umweltpädagogik als Ansatz zur Lösung eines gesellschaftlichen Problembereichs mittels pädagogischer Bemühungen gesehen werden.

Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über Hintergründe und Ziele einer Umweltbildung zu geben. Es wird auf ihre Entwicklung eingegangen sowie auf die Forderung nach Allgemeinbildungszugehörigkeit. Abschließend folgt ein exemplarische Darstellung des Konzepts für Kompetenzerwerb im Kontext einer umweltpädagogischen Erwachsenenbildung.

6.2 Ausgangspunkt der Umweltpädagogik

Der Ausgangszeitpunkt für die Umweltthematik fand im zunehmenden Maße ab Anfang der 1970er Jahre ihren Einzug in die politischen Konzepte. Es folgten öffentliche Diskussionen über die globalen Umweltprobleme, was zu einem steigenden umweltpolitischen Engagement in der Bevölkerung führte. In den darauf folgenden Jahren entstanden daraus verschiedene Konzeptionen und einige bedeutsame Theorien in der Umweltthematik.
Nach Brilling war es letztlich der politische Diskurs der 80er Jahren, der Begriff der Umweltbildung einführte, um so eine Festlegung auf die parallel existierenden Konzepte der Umwelterziehung, Ökopädagogik, Naturbezogene Pädagogik, Umweltlernen, des

169 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7.
170 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7f.
171 Vgl. Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen: Überblick, Kompendium, Studienbuch, 1999, S.24 ff.

ökologisches Lernen zu entgehen.[172] Ohne spezifische Abgrenzung wird der Begriff „Umweltbildung“ heute als „Sammelbegriff“ aller genannten Konzepte verwendet.[173] Lange Zeit blieb die Umweltbildung eine Pädagogische Inselaktivität. In den späten 1980er begann sich die Umweltbildung durch eine Veränderung des menschlichen Bewusstseins und Verhaltens hin zu vermehrter Einbeziehung von Umweltschutzaspekten in unserem heutigen Verständnis zu entwickeln.[174] Der Mensch lebt mit und in der Natur. Die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur stehen immer wieder im Mittelpunkt der umweltpädagogischen Diskussion.

Die Umweltbildung bekam durch die in den letzten Jahren stattfinden Umweltkonferenzen[175] einen außerordentlichen Impuls, um eine Neuorientierung der Umweltbildung zu bestimmen. Der Impuls löste eine Neuausrichtung auf die verschiedenen Umweltthemen aus. Dies hatte gleichzeitig eine Begriffserweiterung von „Umweltpädagogik“ auf „Umweltbildung“ zu Folge. [176] Im schulischen Bereich wird meistens „Umwelterziehung“ als Unterrichtsfach geführt. Mittlerweile hat sich auch hier der Begriff „Umweltbildung“ durchgesetzt.

Trotz der unterschiedlichen Begrifflichkeit lässt sich eindeutigen erkennen, dass die Ziele und die Relevanz der Umweltbildungsmaßnahmen in den verschiedenen Bildungsbereichen eine gemeinsame Aufgabe verfolgen, die der Verbesserung des Umweltschutzes dient.

Der bildungswissenschaftliche Diskurs über die Auseinandersetzung der Pädagogik mit Umwelt und Natur ist durch eine definitorische Inkohärenz gekennzeichnet. Pädagogik verfügt über ein breitgefächertes Handlungsrepertoire, welches in (fast) allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens Anwendung finden kann. Sie könnte daher, bezogen auf die Umweltpädagogik in Verbindung mit Erwachsenenbildung, prädestiniert sein, für eine Schlüsselrolle in diesem Bereich.

6.3 Erläuterung von Umweltbildung und Umweltpädagogik

In der Literatur werden Begriffe und Grundlagen zur Umweltbildung von den AutorenInnen häufig sehr unklar beschrieben. Giesel führte eine differenzierte Analyse und

172 Brilling,O.: Hand-Wörterbuch Umweltbildung, 1999, S.5.
173 Brilling,O.: Hand-Wörterbuch Umweltbildung, 1999, S.5.
174 Rohde, G.: Vom Anspruch zur Effektivität – Evaluation von Umweltbildung. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.162.
175 Hellberg-Rode, G./Gärtner, H. (Hrsg.): Einleitung. Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.V-VI.
176 Bolsche, D./Eulefeld, G./Seybold, H.: Bildung und Ausbildung im Umweltschutz, 1994, S.19-21.

Reflexion des Begriffes „ Umweltbildung“ durch. Die Analyse von Giesel ergab keinen konsistenten Bezug zwischen theoretischen Konzepten und praktischer Orientierung.[177]

Zur Beschreibung von systematischen Lernvorgängen werden in der Umweltpädagogik, die sich mit Umweltphänomenen auseinandersetzen, im fachinternen Diskurs die Begriffe Umwelterziehung und Umweltbildung verwendet. Gemeint ist bei beiden Ansätzen, dass sie „ *mit pädagogischen Maßnahmen zu einem rücksichtsvollen Umgang mit der Natur anleiten*“ [178] wollen. Beide Ansätze wollen durch „ … *die Schaffung eines entsprechenden Problembewusstseins und eine Vermittlung einschlägigen Wissens eine Handlungsfähigkeit für die Umwelt…*“[179] erreichen. Ökologische Einsichten des Menschen sollen entwickelt und ausgeprägt werden, um zu einem umweltorientiertes Verhalten beizutragen.

Der Begriff der Umwelterziehung wird dabei vorwiegend zur Definition von Lernvorgängen im schulischen Kontext herangezogen. Umwelterziehung „bezeichnet dabei das erzieherische und unterrichtliche Bemühen, Problembewusstsein hinsichtlich der Umweltproblematik zu schaffen und die Handlungsbereitschaft des Einzelnen und von Gruppen zum Schutz und der Erhaltung von Natur und Umwelt zu wecken.“ Im Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst (1994) wird der Begriff „Umwelterziehung“ erstmals verankert und dessen Umsetzung als eine „Aufgabe der Schule“ angesehen.[180] Die Umwelterziehung ist also das zeitlich erste Konzept, das im Rahmen der Umweltbildungsdiskussion entwickelt wurde. Als wesentliches Ziel der Umwelterziehung wird die Erlangung von „ökologischer Handlungskompetenz“ angeführt, womit der „Erwerb von Befähigungen gemeint ist, die sich aus Kenntnissen und Einsichten, aus danach geänderten Einstellungen und Wertehaltungen sowie aus Möglichkeiten der Anwendung entwickeln.“[181]

Schaub und Zenke (2007) betonen, dass „…*Umwelterziehung angesichts der bedrohlichen Umweltbelastung eine besondere Aufgabe der Schule sei. Umwelterziehung solle bei jungen Menschen ein Bewusstsein für Umweltfragen erzeugen, die Bereitschaft zu verantwortlichem Umgang mit der Umwelt fördern und zu einem umweltbewussten Verhalten anleiten, das über die Schulzeit hinweg wirksam bleibe.“*[182] Das heißt, Schaub und Zenke schließen nur den Schulbereich, als ein Lernfeld für Umwelterziehung ein.

Auf eine genauere Entwicklung der Umwelterziehung in den Schulen wird hier nicht

177 Giesel, K.H. :Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich, 2002, S.3-4.
178 Keller, J./Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch, 1993, S. 346.
179 Keller, J./Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch, 1993, S. 346.
180 Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15069/rundschreiben_1194_35.pdf (Abgerufen: 29.Dezember 2011).
181 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15069/rundschreiben_1994_35.pdf (Abgerufen: 29.Dezember 2011).
182 Schaub, H./Zenke, K.G.: Wörterbuch der Pädagogik, 2007, S.661.

weiter eingegangen, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Umweltbildungsbereich in der Erwachsenenbildung liegt.

Laut Gärtner und Hellberg - Rode ist Umweltbildung als „Zukunftsaufgabe“ zu sehen und stellt ein „unverzichtbares Element moderner Allgemeinbildung“ dar welches über die schulischen Bildung hinausgehend auf alle Bildungsbereiche übergehen soll. [183]

6.4 Umweltbildung als Allgemeinbildung

In Anlehnung an Stoltenberg wird „Umweltbildung“ als ein „Bestandteil von Allgemeinbildung“ verstanden, „ *über die eine eigenständige Auseinandersetzung des Menschen mit der belebten und unbelebten Natur und mit der Rolle, die Menschen darin spielen“* bewirkt werden soll .“[184] Allgemeine Bildung, die zur Lebensbewältigung beitragen soll, muss Umweltbildung einbeziehen. Hierbei muss bedacht werden, dass Bildung nicht „ erzeugbar ist, sondern nur angeregt, unterstützt und ermöglicht werden kann.“[185] Die Erziehung des Menschen und sein Verhalten gegenüber der Natur und wie wir diese Natur sehen, ist ein Produkt der kulturellen Leistung. Diese von uns geformte „kulturelle Wahrnehmung“, lässt uns die Natur zum Teil eingeschränkt wahrnehmen.[186] Laut Michelson könne Umweltbildung als ein „*kontinuierlich stattfindender Bildungsprozess gesehen werden, der über die schulische Bildung hinaus lebenslang andauert*“, dies könne dem Menschen Einstellungen vermitteln und Möglichkeiten bieten, die Natur uneingeschränkt wahrzunehmen. [187]

6.4.1 Allgemeinbildung aus der Bildungstheoretischen Sicht Klafkis

In Anlehnung an die Diskussion um wirksamer Umweltbildung ziehen wir Klafkis Bildungs- und Allgemeinbildungstheorie in Betracht. Als inhaltlicher Anknüpfungspunkt sind aus unserer Sicht die von Klafki 1985 vorgelegte Bildungstheorien, besonders geeignet um umweltpädagogische Konzepte im Bildungsaspekt zu identifizieren. Laut Becker ist Umweltbildung ein Teil einer zeitgerechten Allgemeinbildung.[188] Bildung als Allgemeine Bildung hat für Klafki eine dreifache Bedeutung:

183 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.):Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für Nachhaltige Entwicklung. In: Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.7.

184 Vgl.: Stoltenberg, U.: Sinn-Bildung durch Auseinandersetzung mit Arbeit und Umwelt. In: Frohne, I. (Hrsg.): Sinn – und Wertorientierung in der Grundschule, 1999, S.179-181.

185 Fricke, G.: Von Rio nach Kyoto, Verhandlungssache Weltklima: Global Governance, Lokale Agenda 21, Umweltpolitik, 2001, S.55f.

186 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute: In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.8f.

187 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute: In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.8f.

188 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.46.

- Bildung für alle (omnes);
- Bildung im Medium des Allgemeinen (omnia);
- Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten (ominino)[189]

Für Klafki werden „Bildungsfragen und Gesellschaftsfragen" als die Prämissen für gesellschaftliche Entwicklung gesehen.[190] In den unterschieden Interessensgruppen der heutigen Gesellschaft können „Deutungs- und Handlungsspielräume" entdeckt und auf deren „Handlungsfähigkeit" überprüft werden.

Die Theorie der Allgemeinbildung von Klafki erscheint uns sehr wichtig, für die aktuelle Umweltbildungsdebatte, wonach „Umweltbildung" als Bestandteil von „Allgemeinbildung" zu verstehen sei. Laut Klafki gilt es, Bildung in dreifacher Hinsicht zu bestimmen. Daraus folgt: *„Allgemeinbildung muß, sofern das Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit gewährleistet werden soll, als Bildung in allen Grundlagendimensionen menschlicher Fähigkeiten verstanden werden […]."*[191]

„Bildung für alle" hat, wie wir gesehen haben, für die Schule strukturelle Konsequenzen. Laut Klafki sind „Gemeinsame Bildungseinrichtungen" gefordert und verschiedene „selektive Faktoren" im Schulsystem müssen abgebaut werden. [192] Demnach besteht auch die Notwendigkeit, nicht nur ein pädagogisches Bewusstsein der heranwachsenden jungen Menschen zu fokussieren, sondern auch die Erwachsenen an diesem grundlegenden Prozess zu beteiligen.

6.4.2 **Bildung im Medium des Allgemeinen (Klafki)**

„Bildung im Medium des Allgemeinen" thematisiert die Inhaltsfrage in Klafkis bildungstheoretischem Ansatz. Für das Bildungskonzept bedeutet dies umfangreiche Konsequenzen. Er stellt sich die Frage: Welche Inhalte sollen gelehrt werden? In seinem Denken über das Exemplarische entscheidet er sich für die Definition:

„Allgemeinbildung bedeutet (…), ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf

189 Hörner, W.: Bildungstheorie und ihre Anwendung in Didaktik und Curriculum. In : Hörner, W. / Drinck,B./Jobst, S.(Hrsg.): Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, 2010, S.63.

190 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.48.

191 Vgl. Hörner, W. : Bildungstheorie und ihre Anwendung in Didaktik und Curriculum. In: Hörner, W./Drinck, B./Jobst, S. (Hrsg.): Bildung, Erziehung, Sozialisation: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, 2010, S.63.

192 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik, 1994, S.55.

epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen.“[193]

Demnach heißt dies, dass die Allgemeinbildung nicht mehr eine Vermittlung von Kulturinhalten ist, die zur Leistungssteigerung des Menschen führen soll. Der Mensch soll Verantwortung übernehmen und Bereitschaft zeigen für die Bewältigung von Problemen und Mitverantwortung für die zukünftige Generation tragen. Heid führt ebenfalls dazu an, dass Allgemeine Bildung nicht zur „Lösung gesellschaftlicher Probleme“ durch Anleitung zum „richtigen Handeln“ eingesetzt werden soll.[194] Möglicherweise führt diese Art der Bildung dazu, dass Bildung und die Lernenden zum Instrument für die Lösung von gesellschaftlichen Problemen gesetzt werden.

6.4.3 **Die Umweltfrage als epochaltypisches Schlüsselproblem**

Als ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ führt Klafki die Umweltfrage an. Es geht um die globalen Maßstab zu denkende Frage nach der „Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen der menschlichen Existenz.“[195] Dies schließt die Industrialisierung und den wissenschaftlich-technologischen Fortschritt ebenfalls mit ein. Umweltfragen betreffen nicht nur die hochqualifizierten Gesellschaften, die zu einer stark reduzierenden Ressourcenverknappung beitragen, sondern auch sogenannten Entwicklungsländer. Über die zum Teil unkontrollierte Umweltzerstörung soll die Bildungsarbeit Aufklärungsarbeit leisten.[196] Wie sich gezeigt hat, stellen Umweltfragen nach Klafki ein Schlüsselproblem von Allgemeinbildung dar. Bildung bleibt trotzdem ein individueller, situationsbezogener Prozess, der in der Interaktion stattfindet. Der Erfolg lässt sich schwer messen.

Wenn Umweltbildung als Allgemeinbildung geltend gemacht werden soll, dann möglicherweise als eine Umweltbildung, die nicht nur menschliche Verhaltensweisen gegenüber der Natur verändern soll. Der Mensch sollte auch schrittweise ein Problembewusstsein für die Umweltproblematik entwickeln.

6.5 **Schwerpunkte in Umweltbildung**

Zur Abdeckung des weitreichenden Aufgabenbereichs der Umweltbildung gibt es verschiedene Schwerpunkte. Diese Schwerpunkte beinhalten verschiedene umweltpädagogische Ansätze, die in den letzten Jahren immer wieder diskutiert und

193 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch–konstruktive, 1994, S.56.

194 Vgl. Kyburz-Graber, R./Halder, U. u.a.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert: Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven,2001, S.9.

195 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch–konstruktive Didaktik,1994, S.58.

196 Vgl. Klafki, W. : Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik, 1994, S.58.

modifiziert wurden.[197]

6.5.1 **Ansätze innerhalb der Umweltbildung**

Innerhalb der Umbildung gibt es verschiedene Themenfelder, die seit den 1970er Jahren immer wieder in das Diskussionsfeld der Umweltthematik traten. Drei Schwerpunkte der Umweltbildung werden kurz dargestellt,[198]

1. Umwelterziehung als Ansatz zielt im pädagogischen Prozess auf die Ausbildung eines Umweltbewusstsein und ökologischen Handelns ab. Durch gezielte Beobachtung und Untersuchung soll der Schüler Einblicke in die ökologischen Zusammenhänge und die Ursachen von Umweltbelastungen bekommen. Die typischen Umweltthemen im der Umwelterziehung sind Abfallvermeidung, Mülltrennung etc., die bereits im Kindergarten praktiziert werden.

2. Ökopädagogik als Ansatz wird als gesellschaftskritischer Reflexionsansatz bezeichnet. Dieser Ansatz sucht die Ursachen ökologischer Probleme in menschlichen Denk- und Handlungsstrukturen und wendet sich gegen die Fortsetzung ökonomisch-technischer Naturausbeutung und der entsprechenden Gesellschaftsstrukturen. Organisatorisch, methodisch und in Bezug auf Inhalte des Lernens und Lehrens möchte die Ökopädagogik andere Betonungen als die Umwelterziehung setzen.

3. Naturpädagogik als Ansatz der Umweltbildung wurde als Begegnung mit der Natur und pflegerischer Umgang mit der Natur verstanden. Hier geht es um Beobachtungen, Sinneswahrnehmung und Naturerfahrung. Diese Erfahrungen können spielerisch, meditativ oder sinnlich sein. Die eigentliche Aufgabe der Naturpädagogik besteht darin, im Menschen die Liebe für die Natur und seine Mitwelt zu wecken um so eine Werthaltung und Wertschätzung entwickeln zu können.

Diese theoretischen Ansätze wurden seit den 70er Jahren immer wieder diskutiert und modifiziert. [199] Eine Weiterentwicklung der Ansätze wurde mangels der geringen Erfolgserscheinungen im schulischen- und gesellschaftlichen Bereich nicht angestrebt.

197 Vgl. Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute: In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.13.
198 Vgl. Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.13.
199 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.17.

6.5.2 **Gegenüberstellung der Ansätze**

Laut Michelsen fehlte es dem ökopädagogischen und dem umwelterzieherischen Ansatz in den letzten Jahren an „konkreten pädagogischen Konzepten“, die sowohl eine „theoretische“ als auch eine „praktische“ Grundlage in der Bildungsarbeit anregen sollten.[200] Das ökologische Bewusstsein zu steigern um so das Risiko für nicht umweltgerechtes Handeln zu senken, ist ein inhaltlicher Schwerpunkt des ökopädagogischen Ansatzes. Laut Schröder kann der „Prozess“, zur Steigerung des Umweltbewusstseins am besten durch „Bildungsprogramme“ gesteuert werden.[201] Er ortet Mangel an fehlenden Bildungsprogrammen und Konzeptionen dahingehend, dass dadurch der Mensch nicht mit dem nötigen ökologischen Grundwissen ausstatten werden kann. [202] Die Vermittlung von ökologischem Wissen genügt aber nicht, um die Einstellung des Menschen zur Umwelt zu verändern. Eine Verbindung von Wissen ohne entstehende Motivation und ohne praktische Übung kann keine Einstellungsveränderung in Bezug auf die Natur bewirken. In den aktuellen Ansätzen der Umweltbildung geht es nicht nur um Vermittlung von Umweltwissen, sondern um eine „wertorientierte Sensibilisierung für die Natur und Leben“, besondere Aufmerksamkeit wird auf „gezielte Hilfe zu einem entsprechenden Verhalten“ gelegt.[203] Der „umwelterzieherische Ansatz“ wurde in erster Linie dem schulischen Bereich zu geordnet. Kritisiert wurde, dass in diesem Ansatz die von der Gesellschaft verursachten Umweltprobleme nicht diskutiert und reflektiert wurden. Laut Michelsen fehlte es an mangelnder „gesellschaftskritischer Position des Ansatzes.“ [204] Erst in den letzten Jahren galt es, die Umweltproblematik bzw. die Ursachen für Umweltklimaveränderungen im schulischen Bereich zu diskutieren und gesellschaftliche Ordnungen zu hinterfragen. Diskussionen über theoretische Konzepte, die ein vielfältiges methodisches Vorgehen, Kooperation und Koordination in der Schule und darüber hinaus gehend fokussiert, werden geführt.[205] Der Ansatz der Naturpädagogik zielt in erster Linie darauf ab, Kinder möglichst oft mit der Natur in Berührung kommen zu lassen. Weitere Erkundigungen mit Tieren und Pflanzen wecken das Interesse für Naturbegegnungen. [206] Durch unmittelbare Naturerfahrung soll der verlorengegangene Bezug zur Natur wieder

200 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.14.

201 Schröder, H.: Einführende Thesen zur ökologischen Grundausbildung aller akademischen Absolventen. In: Dahncke, H.(Hrsg.): Umweltschutz und Bildungswissenschaften, 1991, S.301.

202 Vgl. Schröder, H.: Einführende Thesen zur ökologischen Grundausbildung aller akademischen Absolventen. In: Dahncke, H.(Hrsg.): Umweltschutz und Bildungswissenschaften, 1991, S.302f.

203 Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15069/rundschreiben_1994_35.pdf (Abgerufen: 29.Dezember 2011).

204 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H.(Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.14.

205 Michelsen, G.: Umweltbildung von ihren Anfängen bis heute: In: Gaus, H.(Hrsg.):Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S. 14ff.

206 Vgl. Österreicher H.: Basiswissen Natur- und Umweltpädagogik: für die sozialpädagogische Erstausbildung, 2010, S.13.

hergestellt werden. Für eine erfolgreiche Praxis kann sowohl der ökologische wie auch der naturpädagogische Ansatz im Umweltbildungsbereich Anwendung finden. Natur- und Ökopädagogik entstanden als Gegenbewegung zu „klassischen Umwelterziehung“ in den Schulen, wo die kognitive Komponente stark beton wurde. Becker zieht Bilanz über die ersten 30 Jahre Umwelterziehung und stellte grobe „konzeptionelle Mängel“ in der Praxis fest, die sich unweigerlich auf die „mangelhafte Theorie“ zurückführen lassen. [207] Er führt den mangelnden Erfolg der Umwelterziehung auf die geringe „institutionelle Verankerung in der Schule“ zurück.[208]

Einen Mangel an der Verankerung von Konzeptionen im außerschulischen Umweltbildungsbereich führten auch Giesel, de Haan und Rode in ihrer Studie über „außerschulische Umweltbildung in Deutschland“ als Forschungsergebnis an. [209] Möglicherweise könnte die Stärkung der einzelnen Bildungskonzepte gelingen, wenn sich Umweltexperten und Bildungsexperten zusammenschließen bzw. vernetzen würden. Unserer Ansicht nach könnten die einzelnen Ansätze und deren Konzepte zusammengefügt werden, um eine möglichst zielführende Umweltbildung zu erreichen.

Die dargestellte Diskussion der verschiedenen Ansätze in der Umweltbildung führte zur Einbindung neuer theoretischer Diskussionsstränge. Umweltpsychologische Erkenntnisse, ökologische Schlüsselqualifikationen und Überlegungen des Konstruktivismus galten in den 90er Jahren als neue Impulse in der Theoriediskussion. [210] Den Höhepunkt für eine dauerhafte Entwicklung im Umweltbildungsbereich bildete die UNCED-Konferenz in Rio de Janeiro 1992. (United Nations Conference on Environement and Development, UNCED) Die UNCED leistete einen Beitrag zur Verfestigung des Konzeptes für Umweltbildung indem sie versuchte, konkrete Handlungsstrategien aufzuzeigen, um einer weiteren Verschlechterung der Umweltsituation entgegen zu wirken und eine schrittweise Verbesserung zu erreichen. Als Hauptergebnis dieser Konferenz gilt die Agenda 21 als weltweites Aktionsprogramm, das im Zusammenhang mit umweltbildnerischen Maßnahmen steht. Im Kapitel 36 der Agenda 21 werden explizit die Bildungsfragen im umweltbildnerischen Bereich angeführt, die zunehmend von der Leitidee der „nachhaltigen Entwicklung“ geprägt sind und den gesamten Bildungsbereich einschließen. [211] De Haan bezeichnet diese Erweiterung als „Innovation der Umweltbildung“, die mit ihrer

207 Vgl. Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.14.
208 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.15f.
209 Giesel, K.D./de Haan, G./Rode, H.: Umweltbildung in Deutschland: Stand und Trends im außerschulischen Bereich, 2001, S.8f.
210 Vgl. Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute: In:Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.15f..
211 Fricke, G.: Von Rio nach Kyoto, Verhandlungssache Weltklima: Global Governance, Lokale Agenda 21, Umweltpolitik, 2001, S.55.

„Neuorientierung im Kontext nachhaltiger Entwicklung“, „Bildungsinitiativen“ fördert. [212] Aus dieser Perspektive kann Umweltbildung nicht mehr nur auf Bewusstsein und Verhaltensveränderungen abzielen. Der Spielraum für „spezifische und individuelle Handlungen und Gestaltungskompetenzen“, entsprechend von „bildungspolitischen Maßnahmen“ begleitet, kann auf dieser Basis entwickelt werden.

6.6 **Zwischenbilanz**

Umweltbildung war in den 80er Jahren meistens auf den schulischen Bereich bzw. auf eine Umwelterziehung von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet. Ansätze von „Ökopädagogik“ bzw. „ökologischem Lernen“ fanden auch in den 80er in Deutschland und Österreich, (die zu meist von einer politischen Initiative ausgingen) großen Anklang. Das sogenannte „Ökologische Lernen“ fand als eine Art „Vermittlung von Informationen “ über bestimmte Lern- und Lebensformen zum Thema Umweltschutz statt. [213] In der Tradition der Bürgerinitiative - Bewegung wendete sich „Ökopädagogik“ gegen „ökologisch-technische Naturausbeutung“ und deren begünstigenden Gesellschaftsstrukturen.[214] Laut Becker kommt aus heutiger Sicht in der Agenda 21 dem Bildungsbereich bzw. der Umweltbildung große Bedeutung zu, *„Bildung wird dort in einem weiten Sinne verstanden und schließt die öffentliche Bewusstseinsbildung durch Massenmedien ein.“*[215] Es wird hier deutlich, dass das Umweltbewusstsein vor allem durch die Medien aufgebaut wird. Begleitende Bildungs-und Qualifizierungsmaßnahmen und Informations- und Beratungsangebote für BürgerInnen werden gefordert. [216] Das heißt, Umweltbildung bzw. Umwelterziehung war bis vor kurzem meist nur mit staatlicher Erziehungs- und institutioneller Bildung von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang gebracht worden und grenzte zum Teil eine Umweltbildung im Erwachsenenbereich aus. Im Zuge der Modernisierungsprozesse in der Umweltbildung und in Anlehnung an die Empfehlung der Agenda 21 erfolgte eine Erweiterung der Umweltbildung auf alle Bildungsbereiche. Laut Michelsen können die Interdisziplinarität und die Öffnung für alle Bildungsbereiche wurde als positive Beiträge der neuen Bildungskonzeption in der Umweltbildung bewertet werden.[217] Becker gibt hier zu bedenken, dass durch die mangelnde Forderung in der Durchsetzung der Agenda und einer Nicht-Partizipation von Umweltexperten im

212 Vgl. De Haan, G.:Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für Nachhaltige Entwicklung. In:Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsgl): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.9.

213 Vgl. Becker, G.(Hrsg.): Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.60.

214 Vgl. Becker, G.(Hrsg.): Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.60.

215 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.10.

216 Fricke, G.: Von Rio nach Kyoto, Verhandlungssache Weltklima: Global Governance, Lokale Agenda 21, Umweltpolitik, 2001, S.55f.

217 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.21.

Bildungsbereich der politische Einfluss überwiegt und Umweltbildung könnte Gefahr laufen instrumentalisiert zu werden.[218] Einer zeitgemäßen Umweltbildung sollte durch Kooperation und Organisation mit allen relevanten Fachbereichen einer Realisierungschance nichts im Wege stehen.

6.7 Grundsätzliche Leitideen und Ziele der Umweltbildung

Wie schon eingangs erwähnt, halten die verschiedenen Definitionen von Umweltbildung ein breites Spektrum an relevanten umweltpädagogischen Aufgaben und Maßnahmen zur Umsetzung bereit. Die Erreichung von umweltpädagogischen Zielen erfolgt meist durch den Erwerb verschiedener ökologischer Handlungskompetenzen. Die Aneignung von ökologischen Handlungskompetenzen sollen den Menschen die Möglichkeit geben, die nötige Einstellung und Werthaltung für ein dauerhaftes Umweltverhalten zu erhalten. Kyburz-Graber, Wolfsberger und Hofer führen als Ziel „ökologischer Umweltbildung“ eine Auseinandersetzung der Lernenden mit „strukturellen Bedingungen“, die zu einem „kollektiven Handeln“ befähigen, an.[219] Das Menschen „Einsichten, Einstellung und Werthaltungen“ vermittelt bekommen, die den „Erhalt der Umwelt“ dauerhaft ermöglichen, kann laut des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen (SRU) 1994 durch Bildungsprozesse geschehen.[220] Diese Bildungsprozesse sollten einem ganzheitlichen Ansatz folgen, der eine vielseitige Wahrnehmung und Erfahrungen ermöglicht.[221]

6.7.1 Ziele einer zeitgemäßen Umweltbildung

Nach Michelsen ist Umweltbildung ein Prozess, der Menschen bewusst und unbewusst Kompetenzen entwickeln lässt, mit denen sie die gesellschaftspolitischen Forderungen meistert. Menschen können durch den Prozess der Umweltbildung motiviert werden, Verantwortung für ihre soziale, kulturelle und natürliche Umwelt zu übernehmen.[222] Er geht davon aus, dass Umweltbildung den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen fokussiert.[223] An diesen grundsätzlichen Zielen hat sich nur wenig geändert. Umweltbildung hat nichts von ihrer Aktualität und Notwendigkeit verloren. Die

218 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2001, S.118f.
219 Hofer, K./Kyburz-Grabner, R./Wolfsberger, B.: Schülerinnen und Schüler debattieren über Biotechnologien. In: Apel, H./Rieß, W.(Hrsg.): Umweltbildung für eine nachhaltige Entwicklung, Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze, 2006,S.33-35.
220 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.) Umweltbildung und Umweltberatung: Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7-9.
221 Vgl. Sieber-Suter, B./Affolter, C.& Nagel, U.: Didaktisches Konzept Umweltbildung http://www.umweltbildung.ch/IIb/download/eckpfeiler.pdf. (Abgerufen: 30.Dezember 2011).
222 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7.
223 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7-9.

Lebensgrundlagen gegenwärtiger und zukünftiger Generationen sind heute mehr denn je bedroht. Der Klimawandel, die Übernutzung der natürlichen Ressourcen, lokale und globale Natur- Umweltkatastrophen sind drängende Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Umweltbildung soll laut Kyburz-Grabner Individuen befähigen, „an der gesellschaftlichen Kommunikation über ökologische Fragen und nachhaltiger Entwicklung zu partizipieren, Unsicherheiten, Relativität von Lösungsansätzen und Meinungsdifferenzen zu ertragen und in den mühsamen Prozess des Debattierens, Klärens und Verhandelns gemeinsame Lösungen zu finden und trotz Unsicherheiten und unbekannten Risiken handlungsfähig zu bleiben.“[224] Dies heißt, dass die Lernenden am Prozess teilnehmen können; die Betroffenen selbst nach Lösungen suchen zu lassen, ihnen Verantwortung übertragen wird und Umweltbildung sich am konkreten Umfeld orientiert. Möglicherweise ist die Grundvoraussetzung für diese Art von Bildung ein „ganzheitlicher Ansatz“, wie es Winkler anführt. Zu berücksichtigen wären hier nur die „unterschiedlichen Lernziele“, die in dem jeweiligen Bildungsbereich beachtet werden sollten.[225] Laut Kyburz-Grabner soll eine moderne Umweltbildung nicht von „individuelle Verhaltensveränderungen, fixe Werte und Top-Down- Empfehlungen von politischen Entscheidungen abhängig sein.“[226] Sie sieht Bildung als transparente und zukunftsorientierte Antworten auf komplexe politische, ethische oder ökologische Fragen und darf keineswegs ein Werkzeug sein, das subjektive politische Interessen verfolgt.[227]

6.8 Bildungsziele und Zugänge der Umweltbildung im Erwachsenenbereich

Laut Gärtner und Hellberg-Rode fand in der Umweltbildung in den letzten Jahre ein Modernisierungsprozess statt, der eine Veränderung von Zielen und Konzeptionen hervorbrachte. Sie gehen davon aus, dass das klassische Bildungsziel der Umweltbildung der letzten 30 Jahre „Erziehung zum umweltgerechten Handeln“ war.[228] Laut Stoltenberg wurde dieses klassische Bildungsziel der Umweltbildung durch den Modernisierungsprozess bzw. die Neuauflage der Agenda 21 abgelöst.[229] Sie betrachtet den Modernisierungsprozesse als Notwendigkeit, da die Bewältigung von ökologischen

224 Kyburz-Graber, R.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert: Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.14f.
225 Winkler, G.: Umwelt und Bildung: Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung, 1995, S.45-47.
226 Kyburz-Graber, R.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert: Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.241.
227 Kyburz-Graber, R.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert: Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, 241ff.
228 Kyburz-Graber, R.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert: Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, 241ff.
229 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Einleitung. In: Gärtner, H./ Hellberg-Rode, G.(Hrsg.):Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.V.

Krisenerscheinungen, deren Ausmaß und Komplexität bis dato alle Vorstellungen übertrafen.[230] Gärtner und Hellberg-Rode weisen in diesem Zusammenhang auf die Gestaltungskompetenzen hin, die den Menschen Handlungsmöglichkeiten für umweltgerechtes Handeln bieten können.[231]

Sie gehen von Gestaltungskompetenzen aus, die mit anderen Bildungsanliegen korrespondieren und als Bestandteil gelten, um Wissen in „partizipativen Lernprozessen" zu erwerben.[232] Aus der Perspektive der Bewusstseinsbildung betrachtet heißt dies, veränderte Einstellungen, neue Handlungsorientierungen entstehen nicht von selbst. In Anlehnung an das Bayrischen Umweltministerium werden Prozesse der Bewusstseinsbildung durch Kommunikations- und Bildungsprozesse in Gang gesetzt.[233]

Das Leitziel bzw. die Leitidee der gegenwärtiger Umweltweltbildung ist die „Förderung von Kompetenzen, die zur Selbstbestimmung führen und das Verantwortungsbewusstsein der Menschen stärkt, damit sie die Zukunft von Umweltbildung" mitgestalten können.[234] Aus dieser Perspektive ist Umweltbildung heute eine Chance, angesichts des Klimawandels einer breiten Bevölkerungsschicht Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten bieten zu können. Eine zentrale Bedeutung zur Gestaltung von Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten im umweltbildnerischen Erwachsenenbereich bietet das Konzept zur Vermittlung von Gestaltungskompetenzen.

6.9 Kompetenzen

Im Folgenden werden Kompetenzen angeführt, deren Erwerb den Menschen die Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten geben, die Umweltsituation einzuschätzen und entsprechend handeln zu können.

6.9.1 Begriffsklärung Kompetenz

Nach Schaub und Zenke sind unter Kompetenzen die Eigenschaften oder Fähigkeiten zu verstehen, die es dem Menschen ermöglichen, bestimmte Anforderungen erfolgreich zu bewerkstelligen. Darunter fallen einerseits die Fähigkeit sich Wissen oder bestimmte Sachverhalte über Prozesse anzueignen, andererseits gehören dazu Einstellungen, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen über die eigene Person, selbst einschätzen zu

230 Vgl. Stoltenberg, U.: Umwelt- Mitwelt- Lebenswelt unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit und Zukunftssicherung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.57.

231 Vgl. Stoltenberg, U.: Umwelt – Mitwelt- Lebenswelt unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit und Zukunftssicherung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.57f.

232 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Einleitung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.V.

233 http://www.umwelbildung.bayern.de/idee/index.htm (Abgerufen: 04.Dezember 2011).

234 http://www.umwelbildung.bayern.de/idee/index.htm (Abgerufen: 04.Dezember 2011).

können.[235] Darüber hinaus soll der Mensch, auch im Stande sein die eigene Meinung und das eigene Lernen planen zu können.[236] Gärtner und Hellberg-Rode sehen im Hinblick auf die Umweltbildung und der zu bewältigenden Umweltproblematik, dass der Mensch lernen muss die Umweltsituation einschätzen zu können. [237] Sie sehen in diesem Zusammenhang die Vermittlung von Gestaltungskompetenzen als Grundlage, um reale Umweltsituationen einschätzen zu können.[238] Laut Gärtner und Hellberg-Rode soll Umweltbildung, reale Umweltsituation thematisieren und analysieren, um die Menschen zu intrinsischem Handeln zu befähigen.[239]

6.9.2 **Schlüsselkompetenzen**

In Anlehnung an die Autoren Gätrtner, Hellberg-Rode und de Haan gelten folgende Kompetenzen als Grundlage im Umweltbildungsbereich .[240] Sie sehen in der Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen“ die Möglichkeit für den Lernenden, Umweltsituationen realistisch erschließen zu können.[241]

Wissenskompetenzen: um Wirkungszusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten zu entdecken und vernetzen zu können. Die Lernenden soll die Möglichkeit bekommen sich Wissen aneignen zu können.

Wahrnehmungskompetenzen: um sich mit den eigenen Emotionen auseinandersetzen zu können. Die Lernenden sollen lernen die Umwelt, die Mensch und die Landschaft wahrnehmen.

Kompetenzen interdisziplinärer Problemlösung: um Lerngegenstände aus verschiedenen Fächern in Betracht zu ziehen und vernetzen zu können. Die Lernenden sollen Erkennen der Komplexität und Vielschichtigkeit von Sachverhalten erkennen.

Planungs- und Umsetzungskompetenzen: um zwischen Planung und Handeln

235 Vgl. Schaub, H./Zenke, K.G.: Wörterbuch der Pädagogik, 2007, S.556. und Keller, J. A./ Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch, 1993, S.215.

236 Vgl. Schaub, H./Zenke, K.G.: Wörterbuch der Pädagogik, 2007, S.556. und Keller, J. A./ Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch, 1993, S.215.

237 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.):Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

238 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.):Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

239 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.):Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

240 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

241 Vgl. Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

unterscheiden zu können. Die Lernenden sollen Zielsetzungen im Hinblick auf Planung und Verfügbarkeit durcharbeiten können.

Partizipations- und Antizipationskompetenzen: um mit anderen in Gruppen repektive in Netzwerken arbeiten zu können Die Lernenden sollen Engagement zu entwickeln und sich am Gestalten mitbeteiligen. Außerdem sollen sie eigene Problemlösungen entwickeln und Handlungsalternativen untereinander abwägen.

Kompetenzen vorausschauend zu denken: um sich den Auswirkungen für die Zukunft stellen können. Die Lernenden sollen sich mit der eigenen und der fremden Zukunft auseinandersetzen.

Verhaltenskompetenzen: um Verantwortung für das eigne Verhalten zu übernehmen. Die Lernenden sollen bereit sein, Themen aus dem Unterricht in den Alltag einfließen zu lassen. Sie sollen sich und andere motivieren, ihr Alltagsverhalten zu verändern.

Reflexionskompetenzen: um über Denk- und Handlungsmuster, Lebensstile und Gewohnheiten nachzudenken. Die Lernenden sollen lernen, sich mit der eigenen und fremden Werteinstellung auseinanderzusetzen. Sie sollen Grundlagen der eigenen Gesellschaft (Konsummuster etc.) reflektieren.[242]

Diese sogenannten „Schlüsselqualifikationen“, wie Gärtner, Hellberg-Rode und de Haan anführen, sind sie als ganzheitlicher Ansatz zu sehen. Wirksame Umweltbildung geht von konkreten Handlungssystemen und Situationen aus, die Erwachsene aus ihrem Erfahrungsraum bzw. aus dem Alltag kennen. Umweltbildung setzt auf offene Lernprozesse, bis hin zur Selbststeuerung und -bestimmung.[243] Laut Gärtner und Hellberg-Rode kann das Aneignen der Kompetenzen als Strategieelement angesehen werden, sie greifen und korrespondieren miteinander. [244] Sie sehen aus dieser Perspektive den situationsorientierten Lernort und die Beteiligten als Ausgangspunkt.[245] Gärtner und Hellberg-Rode verweisen explizit darauf, dass konkrete Lernorte, Institute oder Alltagssituationen als keine „geprägte Phänomene“ gesehen werden, sondern eine reale Situationen darstellen.[246] Nach Gärtner und Hellberg-Rode dient die Aneignung von

242 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

243 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

244 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

245 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20.

246 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung und Gestaltungskompetenzen für nachhaltige Entwicklung. In: Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.20ff.

„Schlüsselkompetenzen“ zur Erschließung der Umweltsituation. Sie gehen davon aus, dass reale Begegnungen mit der Umweltproblematik möglicherweise die Wahrnehmung der Beteiligten stärke und Handlungsmöglichkeit bieten könne.[247]

Demnach ist ein Ziel der Umweltbildung im Erwachsenenbereich, die Vermittlung von Mensch „Schlüsselkompetenzen“, um Handlungsmöglichkeiten anzuregen, die den Erhalt der Natur gewährleisten und zu einer sinnvollen Symbiose zwischen Mensch und Natur beitragen.

6.10 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellten, dass die Theoriediskussionen innerhalb der Umweltbildung zu neuen Zielen und Konzeptionen führen. Der ganzheitliche Zugang, die kreativeren Lernformen und die Vermittlung von Gestaltungskompetenzen lässt eine zeitgemäße Umweltbildung erkennen. Umweltbildung versucht durch die Vermittlung von Gestaltungskompetenzen dem Menschen Möglichkeiten zu geben, zwischen bestehenden, eingeschliffenen und neuen Lebensgewohnheiten zu unterscheiden. Das Konzept der Gestaltungskompetenzen vermag die Menschen mit Fähigkeiten und Fertigkeiten auszustatten um eine nachhaltige Umweltbildung zu ermöglichen.

Die Relevanz der Umweltpädagogik begründen Bonz und Schanz in der menschlichen Verantwortung. Aufgrund der teilweise unkontrollierten, technologischen Verfügungsmacht des Menschen sind Umweltschäden entstanden. Der Menschen ist gefordert, Verantwortung für ein Verhalten zu übernehmen. Die Autoren definieren Verantwortung als „vor dem Handeln sein Tun und Lassen sowie dessen Folgen zu bedenken, sich frei zu entscheiden und nachher dafür einzustehen, was gewollt und getan bzw. unterlassen wurde.“ [248] Die Relevanz von Umweltlernen und Umweltbildung wird aus der Mensch-Umwelt-Situation heraus notwendig.[249]

Umweltbildung im Kontext mit der Umweltpolitik wird als Instrument für Schadensbegrenzung in der Umweltzerstörung aufgefasst und dient als Informations- und Steuerungsinstrument. [250] Aus dieser Perspektive betrachtet könnte durch methodisch-didaktische Offensiven die Attraktivität der Umweltbildung steigen. Der näher Zusammenhang zwischen Umweltbildung versus Umweltpolitik wird in einem anderen

247 Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S. 20ff.
248 Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz H. (Hrsg.): Umweltproblematik und Berufsbildung, 2001, S.6-8.
249 Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz H. (Hrsg.): Umweltproblematik und Berufsbildung, 2001, S.7.
250 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7f.

Teil dieser Arbeit behandelt. Hier wird der Bezug der Umweltpädagogik zu politischen Rahmenbedingungen besonders deutlich.

Im folgenden Kapitel „umweltpädagogischer Erwachsenenbildung“ werden gegenwärtige Ansätze der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung skizziert. Weiters werden relevante Methoden und Zielesetzungen der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung dargestellt.

7. Umweltpädagogische Erwachsenenbildung und „Environmental Adult Education“ - Silberhorn

In diesem Kapitel soll ein Überblick über gegenwärtige Konzepte und Positionen der erwachsenbildnerischen Umweltpädagogik gegeben werden. Es wird versucht nachzuzeichnen, welche Relevanz Konzepten der Emanzipatorischen Erwachsenenbildung, der Partizipation und der kritisch-politischen Erwachsenenbildung in der erwachsenenorientierte Umweltbildung, oder wie es im englischen Sprachraum heißt, die environmental adult education zukommt. Jede Theorie geht dabei von eigenen Grundannahmen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten aus, welche in diesem Kapitel dargestellt werden sollen. Die Gemeinsamkeit aller Ansätze ist, dass sie versuchen, politische Aspekte in die Didaktik zu integrieren.

Wesentliche Impulse zur Ausdifferenzierung der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung kamen aus dem englischen Sprachraum. Hier wird Umweltbildung und Umwelterziehung synonym verstanden.. Der Begriff „environmemtal education“ subsumiert „*…sämtliche pädagogische Bemühungen zur Intensivierung des Erlebens und der Reflexion über die Natur“.*[251]

„Umweltbildung umfaßt (sic) sowohl die kognitive Seite der Ausbildung von ökologischen Kenntnissen und Fähigkeiten als auch die affektive Seite der Entwicklung von umweltgerechten Werthaltungen und Einstellungen, um den Menschen zu einem verantwortungsbewußten (sic) Umgang mit der Umwelt anzuregen und zu befähigen.“ [252]

Umweltpädagogische Erwachsenenbildung bietet nach Clover und Tan einen erweiterten Rahmen, um der ökologischen Bedrohung zu begegnen, indem die Umwelt und die Umweltpolitik als Komplex und integrales Segment der menschlichen Existenz verstanden werden[253].

Zur Bearbeitung der Umweltthematik sind in der erwachsenenoerientierten Umweltbildung unterschiedliche Ansätze entwickelt worden. All diese Ansätze und Versuche fassen die Umweltbildung als „Rettung aus der Not“ auf, denn der Mensch ist nicht nur Verursacher der Umweltzerstörung, sondern er ist gleichzeitig der Betroffene.[254]

---

251 Niedermair, G.: Umweltbildung in der Erwachsenenpädagogik. Eine ganzheitliche Aufgabe, 1991, S.21.
252 Niedermair, G.: Umweltbildung in der Erwachsenenpädagogik. Eine ganzheitliche Aufgabe, 1991, S.15.
253 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.ix.
254 Schaub, H./Zenke, K.G.: Wörterbuch der Pädagogik, 2007, S.661.

7.1 Eine kritisch-politische Konzeption der erwachsenenpädagogischen Umweltbildung

Die erwachsenenorientierte Umweltbildung zeichnet sich durch eine Vielfalt verschiedener Konzepte aus, die oft unverbunden oder gar in Widerspruch zueinander stehen[255]. Trotz dieser Uneinheitlichkeit lässt sich ein pädagogisches Grundproblem ausmachen. Es geht darum, „...gerade solche Einstellungen vermitteln zu wollen, die in scharfem Gegensatz dazu stehen, was in der Konsumgesellschaft vorgelebt wird“[256]. Auf Basis dieser Gemeinsamkeit haben sich ökologische Bildungsprinzipien herauskristallisiert, die in allen Ansätzen Akzeptanz finden. Dazu zählen die gesellschaftspolitische Ausrichtung und das Bemühen um Partizipation der Teilnehmenden[257]. Diese beiden Ausrichtungen sind der Versuch einer breiteren öko-politischen Konzeption der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung. Ziel, beider Grundsätze ist es, ein Verständnis für politische und soziale Hintergründe von Interessengegensätzen zu schaffen.

Schmidt ist davon überzeugt, dass den „gesellschaftlichen Aspekten pädagogischen Lernens neben denjenigen in naturwissenschaftlicher Hinsicht gleiche Bedeutung zukommt“[258] Über das Prinzip der Partizipation sollen sich Beteiligte persönlich an künftigen politischen Entscheidungsfindungen beteiligen. Menschen sollen durch kritisch-gesellschaftspolitische Umweltbildung auf politische Einflussnahme vorbereitet werden. „Eine umfassende Auseinandersetzung mit sozialen, gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen sieht der Ansatz einer Kritisch-politischen Umweltbildung vor“[259]. Ziel ist dem Verlust an individueller Selbstbestimmung und Einflussnahme auf gesellschaftliche Probleme entgegenzuwirken, wobei hier eine Kombination von handlungsorientiertem und politischem Lernen angestrebt wird. Durch das aktive Einüben von Mitbestimmung, werden soziale Fähigkeiten gefördert, die für die Bewältigung der Umweltkrise in gegenseitiger Verantwortungsübernahme notwendig erscheinen[260]. In der erwachsenenbildnerischen umweltpädagogischen Praxis erweist sich das Bemühen von Lehrenden um Partizipation der Lerner jedoch als äußerst schwach ausgeprägt. Charakteristisch ist vielmehr, dass gerade der politische Anteil der

255 Schmidt, T,. Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.39.
256 Schmidt, T.: Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.39.
257 Siehe: ebd. S.39.
258 Schmidt, T.:Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.38.
259 Schmidt, T.: Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.41.
260 Schmidt, T.:Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.40.

Umweltbildung eher ausgeklammert wird.[261] Auch in der Fachliteratur findet der Ansatz kritisch-politischer Umweltbildung mit ihrem Fokus auf Partizipation nur wenig Beachtung. Das Konzept der kritisch-politischen Umweltbildung besteht darin *„...Möglichkeiten aktiver gesellschaftlicher und politischer Teil- und Einflussnahme für ökologische Lernprozesse nutzbar zu machen, ohne vorab deren Ausrichtung festzulegen (...)*[262].

Methodische- und Bildungsprinzipien im Ansatz der kritisch-politischen Umweltbildung sind nach Schmidt Wissenserwerb, Verständigung mit den TeilnehmerInnen über die Themenstellung, Aufarbeitung unterschiedlicher kultureller Einstellungen, kritische Auseinandersetzung mit der Interessengebundenheit, Werthaltigkeit, Relativität wissenschaftlicher Erkenntnisse, Anknüpfung an bereits vorhandene Betroffenheit, Situations- und Erfahrungsorientiertheit im Rahmen eines ganzheitlichen Lernansatzes, Naturerleben, biografisches und reflexives, selbstbestimmtes und soziales Lernen.[263]

Eine Erweiterung dieses Ansatzes ist die problem- und handlungsorientierte Umwelterziehung[264], die ökologisches und politisches Lernen verbindet, und die teilweise sogar eine revolutionäre Veränderung der Gesellschaft anstrebt. Hier wird der Bezug der Umweltpädagogik zu politischen Rahmenbedingungen besonders deutlich.

7.2 Die emanzipatorische erwachsenenbildnerische Umweltbildung

Darlene Clover ist eine Theoretikerin der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung, die einen emanzipatorischen Ansatz in der Lehre propagiert. Nach Clover ist die Erwachsenenbildung in den Prozess des täglichen Lebens eingebettet und hat gesellschaftliche Transformation durch kollektives Lernen und Handeln als Ziel.[265] Auch Tokar geht von der Notwendigkeit einer beträchtlichen sozialen und ökonomischen Transformation der Gesellschaft aus.[266] Die Dekonstruktion und Transformation der sozialen Realität bedarf der Beteiligung aller Mitglieder der Gesellschaft an einer kritischen Reflexion.

261 Haan, G. De u.a.: Umweltbildung als Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, 1997, S.119.
262 Schmidt, T.: Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.42.
263 Schmidt, T.: Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.43ff.
264 Lucker, T./ Kölsch, O.: Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fokus: Lebenslanges Lernen, 2008, S.24.
265 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.viii.
266 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.17.

Erwachsenenbildung bietet nach Darlene Clover einen erweiterten Rahmen, um der ökologischen Bedrohung zu begegnen, indem die Umwelt und die Umweltpolitik als Komplex und integrales Segment der menschlichen Existenz verstanden werden[267]. Erwachsenenbildung hilft Menschen zu erkennen, wie ideologische Systeme und soziale Strukturen der vollen Entwicklung des kollektiven Potentials der Menschheit entgegenwirken.[268]

Gegenwärtige Umweltthemen sind diesem Ansatz zufolge ein nahtloses Gemisch von vielfältigen Problemen, das unter anderem globale Erwärmung, Konsumdenken, Geschlechts- und Rassenunterdrückung, Ressourcen- und Biodiversitätsreduktion, Globalisierung, Desertifikation, Wasser- und Luftverschmutzung, Armut beinhaltet[269]. Der Grad, zu welchem diese von Probleme von Betroffenen auf einer täglichen Basis erlebt werden, ist sehr stark abhängig von Ethnizität, Klasse, Gender, Kultur und Standort. Auch Tokar merkt hier das Ungleichgewicht in der Verfügbarkeit von ökonomischen und politischen Ressourcen zum Umgang mit der ökologischen Bedrohung an. *„In almost every instance, the people most at risk live in countries that have contributed least to the athmospheric buildup of carbon dioxine (...). Those most vulnerable countries also tend to be the poorest“*[270].

Aus diesem Ungleichgewicht heraus fordert Tokar, dass Umweltbildung die Aufgabe habe, mit Hilfe von Bildungsprozessen vorherrschende soziale Arrangements durch neue soziale Arrangements zu ersetzen, die Zugang und Partizipation für alle Individuen ermöglichen. Der Bildungsauftrag der Umweltpädagogik wird nach Clover virulent, wenn soziale Ungerechtigkeit persönlich wird und Individuen das Gefühl haben, dass eine vorteilhaftere Situation potentiell möglich erscheint.[271]

Bezugnehmend darauf fordert Tokar auf, ökologische Probleme primär als soziale Problemstellungen zu begreifen.[272]

Die gegenwärtige Herausforderung für Erwachsenenbildner ist es, ökologisch orientierte Werte, Wissen und Strategien zu erkennen und zu artikulieren und diese in den Diskurs, die Theorie und die Praxis der Erwachsenenbildung zu bringen.[273]

Bislang fehlt ein gesellschaftlicher Konsens zum Umgang mit den ökologischen

267 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.ix.
268 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.viii.
269 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.x.
270 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.19.
271 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.xiii.
272 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.31.
273 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.x.

Problemen, mit denen wir gegenwärtig und zukünftig konfrontiert sein werden. Clover merkt hierzu an, dass eine Erwachsenenbildung, die im Umgang mit ineinander verwobenen sozialen, kulturellen, politischen, ökologischen und ökonomischen Problemen nützlich sein will, ihre Theorien, Prinzipien und Methoden rekonzipieren muss[274]. Erwachsenenbildung muss sich auf eine breitere öko-politische Konzeption der Welt berufen.[275] Der breitere Kontext der Entwicklung der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung beinhaltet hier die Themen Menschen, das Gleichgewicht des Ökosystems, Frieden, Fairness und Demokratie.

Auch Tokar spricht von Empowerment und Emanzipation als Bildungsziele einer umweltpädagogischen Erwachsenenbildung mit seiner Forderung nach „*...social arrangements (...) must be replaced by frameworks that permit routine access and participation by all in the decision that affects their lives*“[276]. Tokar fordert die Befähigung zur Teilnahme an direkter Demokratie und die Fähigkeit zur Überwindung hegemonialer und staatlicher Verhältnisse ebenso wie die Fähigkeit zur Partizipation in einer reziproken Ökonomie, die die Bedürfnisse der Gemeinschaft befriedigt.[277]

Kritische TheoretikerInnen der emanzipatorischen umweltpädagogischen Erwachsenenbildung verweisen auf die Signifikanz der neuen sozialen Bewegungen in ihrer Bedeutung als Lernorte, wo lokale Gruppierungen und ökologische Bewegungen sich in einer Praxis engagieren, welche Machtverhältnisse demokratisiert und herausfordert[278]. Das gegenwärtige Bildungsverständnis beruht hierbei auf der Annahme, dass Lehren und Lernen ein politischer Akt ist, und dass die Absicht der dialogischen Problemerörterung, welche in den Erlebnissen und dem Wissen der lokalen Bevölkerung verwurzelt ist, eine Rekonzeptualisierung und Rekonfiguration von unterdrückenden Machtverhältnissen ist. Erwachsenenbildner und Lerner kommen zusammen, um sich in einer kritischen Reflexion mit der unterschiedlichen Wahrnehmung lokaler Strukturen und den strukturellen Bedingungen, die eine Unterdrückung bedingen, zu befassen.

Die Dekonstruktion und Transformation der sozialen Realität bedarf des Engagements in einer kritischen Analyse der Macht, weil das soziale Leben ein Produkt der Macht ist und sich diese in Regeln und Regulierungen und in ökonomischen und politischen Strukturen äußert, welche die menschliche Kommunikation bestimmen.[279]

274 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.x.
275 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.x.
276 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.92.
277 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.93.
278 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.44.
279 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.45.

Der kritische Dialog bietet die Möglichkeit, die gegenwärtige erwachsenenorientierte Umweltbildung und den ökologischen Diskurs in einen sozio-politischen Kontext zu stellen, der die Praktiken der Macht mit sozialen Beziehungen und dem Rest der Natur verbindet.

Ramsey und Hungerford[280] postulieren, dass Umweltpädagogik auf dem Wissen von Umweltschutz auf sozialen Systemen beruht und die Notwendigkeit von Fähigkeiten des kritischen Denkens und Problemlösens betont, die für eine begründete persönliche Entscheidung ebenso wie für kollektive Handlungen notwendig sind. Umweltpädagogik in dieser Auffassung geht über die Vermittlung biologischer und physikalischer Phänomene hinaus und zieht soziale, ökonomische, politische, technologische, kulturelle, historische, moralische und ästhetische Aspekte von umweltbezogenen Themen in Betracht. Sie setzt die Bedeutung von Gefühlen, Bewertungen, Einstellungen und individuellen Perzeptionen ins Zentrum der Analyse und Bearbeitung umweltrelevanter Themen.

Die emanzipatorische erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik geht von einem progressiven Ansatz der Umweltpädagogik aus, der darauf ausgerichtet ist, verantwortungsbewusste Individuen heranzubilden, die über ein hohes Maß an Fähigkeiten zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation verfügen. Umweltpädagogik wird hier im Zusammenhang mit politischer und gesellschaftlicher Partizipationsfähigkeit gebracht, die in diesem Ansatz als Bildungsideal gilt.

Der emanzipatorische Ansatz der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung von Clover geht ebenfalls davon aus, dass „*...environmental adult education is an activist-based political pedagogy*“[281]. Mit Aktivismus ist hier persönlicher und kollektiver Ausdruck gemeint, welcher nach Clover und Tan ausgebildet wird durch „...contexts, needs and questions of who we are and where we want to go“[282].

Die Verwendung kultureller Praktiken wie beispielsweise Wandmalerei, Videoproduktionen, Geschichtenerzählungen, Singen, Theater sind Methoden, die in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung eingesetzt werden können, um Menschen zum Aktivismus zum Schutz unseres Planeten zu motivieren.

Fundamentale und dramatische Änderungen in den ökonomischen und politischen Strukturen werden als notwendig erachtet, um substantielle soziale und politische

280 Ramsey, J./ Hungerford, H.R. In: Dietz, T. (Hrsg.)/ Stern, P.C. (Hrsg.): New tools for environmental protection. Education, information and voluntary measures, 2002, S.147.
281 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.xvi.
282 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.xvi.

Veränderungen erzielen zu können.[283] Emanzipatorische umweltpädagogische Erwachsenenbildung soll dabei helfen, jene Handlungskompetenzen zu entwickeln, welche dazu notwendig sind, um die ungleiche Betroffenheit verschiedener sozialer Gruppen durch den Klimawandel im Rahmen eines partizipativen Diskurses zu beeinflussen. Diese Beeinflussung soll in Richtung einer emanzipatorischen Praxis gehen, die eine Etablierung jener politischer Strukturen ermöglicht, welche all ihren sozialen Subgruppen die gleichen Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen zur Verfügung stellt, welche notwendig sind um sich dem Klimawandel anpassen zu können.[284]

Auch Saylan und Blumstein gehen von der primären Notwendigkeit zur politischen Partizipationsfähigkeit aus, die durch die erwachsenenpädagogische Umweltbildung vermittelt werden soll. „*People have the collective power to effect change on local and national level alike. But the power must be realized and acted on by individuals, and we believe that education has a role in skills to do so*“[285]. Hier wird deutlich die Rolle der Umweltbildung zur Veränderung politischer und struktureller Rahmenbedingungen angesprochen, die politische Partizipationsmöglichkeiten eröffnen soll.

Umweltbildung soll Wissen um politische Strukturen vermitteln, das notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit der politischen Partizipation ist. „*To become environmentally active, environmentally aware citizens must be understand how political decision are made*“[286].

7.3 Partizipatorische Ansätze in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik

Das Konzept der Partizipation wurde in den 1980er Jahren mit der zunehmenden Kritik am Zu-Kurz-Greifen der top-down Ansätze in der Umweltpädagogik populär.[287] Partizipation zeichnet sich durch eine Veränderung der Lehrmethodik hin zu einem „bottom up“ Ansatz aus.

Partizipatorische Ansätze in der erwachsenenbezogenen Umweltbildung werden als Werkzeuge verstanden, welche zur Entwicklung und der Verbreitung von Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen eingesetzt werden, und die idealerweise zum Aufbau von Handlungskompetenz, zu kognitiven Errungenschaften und zur Gemeinschaftsbildung führen.[288]

283 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.xvi.
284 Clover, D./Tan, S.: global perspectives in environmental education, 2001, S.x ff.
285 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.2.
286 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S117.
287 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and Sustainability, 2008, S.185.
288 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and

„*Umweltbildung soll dabei den Bürgern helfen, fachliche Erkenntnisse, Wertorientierungen und politische Kontexte handlungsrelevant zu verarbeiten*“[289]. Als Ziel der Umweltbildung wird hier eine Fähigkeit zur Beteiligung gesehen, die auch in politischen Kontexten erforderlich ist.

Partizipatorische Ansätze verlangen die Ko-Determination von Bildungsprozessen und deren Ergebnissen über das soziale Engagement und die Interaktion der Lernenden und der ErwachsenenbildnerInnen im Prozess des Planens und des Festlegens des Schwerpunktes des Bildungsprozesses. Diese Verfahren bevorzugen so genannte bottom-up gegenüber top-down Abläufen.[290] Hier wird die Selbstbestimmung der Lernenden priorisiert, um die Beherrschung der demokratischen Rechte zu erlernen, deren Kenntnis notwendig ist, um in politischen Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Nach Linder meint Partizipation die Möglichkeit und die Bereitschaft „*selbst zu gestalten, Verantwortung zu übernehmen und diese auch umzusetzen*“[291]. Ausgangspunkt von Partizipation ist nach Linder Information. Er nennt dies „wissen worum es geht“[292].

Partizipation beinhaltet aber nach Linder auch das Recht in einem Verfahren gehört zu werden und bietet eine Möglichkeit des Erlernens von Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Mitgestaltung und Mitbestimmung.[293]

Gesellschaftliches Lernen im Sinne einer Partizipationsmöglichkeit kann definiert werden als „*...process by which communities, stakeholder, groups or societies learn how to innovate and to adapt in response to changing social and environment condotions*“[294]. Gesellschaftliches Lernen involviert aktiv unterschiedliche Gruppen, Gemeinschaften und so genannte „multi-stakeholder Wählerschaften in einem kommunikativen Prozess des Verstehens problematischer Situationen, inter-personeller Konflikte und sozialer Dilemmata und der Entwicklung neuer Strategien der Verbesserung vom Maßnahmen des Umweltschutzes.

Die Effektivität der Zivilgesellschaft hängt von ihrer Kapazität ab, Individuen und Organisationen aller Sektoren in einen Prozess der kritischen Reflexion und des kritischen

---

Sustainability, 2008, S.2.

289 Schleicher, K.: 20 Jahre und (k) ein bißchen leise? Was Umweltbildung (schon) kann und wie sie (noch) nachhaltiger werden könnte. In: umwelt & bildung, 4/2002, S.22.

290 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and Sustainability, 2008, S.2.

291 Linder, W.: Beteiligung will gelernt sein. Über die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten. In: umwelt & bildung, 3a, 2005, Forum umweltbildung, S.6.

292 Linder, W.: Beteiligung will gelernt sein. Über die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten. In: umwelt & bildung, 3a, 2005, Forum umweltbildung, S.6.

293 Linder, W.: Beteiligung will gelernt sein. Über die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten. In: umwelt & bildung, 3a, 2005, Forum umweltbildung, S.6ff.

294 Wals, A.: Social Learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis, 2007, S.140.

Lernens einzubinden.[295]

Partizipation kann viele verschiedene Formen annehmen, die Stakeholder in unterschiedlichem Grad einbezieht, welche von Konsultation, der Erzielung eines gemeinsamen Konsens bis hin zu Risikoteilung und Partnerschaften reichen kann.

„*Gegenstand einer partizipativen Zusammenarbeit ist ein auf ein gemeinsames Ziel gerichtetes Vorhaben, eine Massnahme (sic), eine Problemlösung etc. Der Gegenstand wird dann in der Gruppe gemeinsam entwickelt. Die Gruppe akzeptiert übergeordnete Bedingungen*“[296]. Die Gruppe akzeptiert ein übergeordnetes Ziel und die Qualität eines Vorschlages wird am gemeinsamen Ziel gemessen. Alle Beteiligten bringen ihre fachlichen Kompetenzen, aber auch ihre emotionalen Einschätzungen ein. Wichtig dabei ist, dass die Berechtigung und Grenzen der jeweils anderen Sichtweisen gemeinsam argumentativ geklärt werden.[297] Dies verlangt nach einem konsensualen Prozess. Dieser wird jedoch nur zu erreichen sein, wenn die Partizipienten über entsprechende sprachliche und rhetorische Fähigkeiten verfügen, die eine Grundvoraussetzung dafür sind.

Das Ziel ist, zu einem gemeinsamen Konsens oder Kompromiss ohne Anwendung von Zwang oder Überredung zu kommen[298]. In partizipativen Lehr-Lern Arrangements fällen Betroffene gemeinsame Entscheidungen. Die Entscheidungen betreffen sowohl die Planung des Lernprozesses, als auch die Inhalte.

Partizipation fokussiert auf die gemeinsame Konstruktion von Realität und ist als ein eigenständiges Lernziel zu betrachten.[299] Hier wird die Verbindung der Partizipation mit dem Konstruktivismus deutlich. Aus konstruktivistischer Sicht sind Umweltprobleme und deren Lösung Probleme der Bewertung und somit Probleme der sozialen Konstruktion.[300] Unterschiedliche Bewertungen ökologischer Bedrohungen sind aus Sicht des Konstruktivismus das Resultat unterschiedlicher Konstruktionen der Wirklichkeit, die häufig miteinander unvereinbar sind.[301] In einer partizipativen Lehr-Lernkultur wird den Lernenden die Autonomie zu eigenen Konstruktionen zugestanden. Diese werden jedoch offen gelegt und somit einem Diskurs zugänglich gemacht, wodurch deren Beliebigkeit verhindert werden soll.[302]

„*Das partizipative Verfahren ist besonders geeignet, um die Beliebigkeit individueller*

295 Wals, A.: Social Learning towards a sustainable world. Principles, perspectives, and praxis, 2007, S.134.
296 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.139.
297 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.140.
298 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.141.
299 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.139.
300 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.124.
301 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.61.
302 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.138.

Konstruktionen zu verhindern“[303]. Gemeint ist damit, dass aus Sicht des Konstruktivismus Problembewertungen und Problemlösungen, aber auch die Bewertung einer Lösung konstruktive Leistungen sind. Im partizipativen Entscheidungsverfahren wird die konstruktive Leistung von allen Beteiligten erbracht. Es wird nach Konstruktionen gesucht, die für alle Beteiligten gangbar sind, und die somit sozial legitimiert sind.

Im Konzept der Allgemeinbildung Klafkis lässt sich das Konzept der Partizipation in der Bildung finden. Klafki unterscheidet in seinem Bildungsverständnis die allgemeine Bildung und die Ausbildung. Partizipation spielt im System der Allgemeinen Bildung eine signifikante Rolle.[304] Klafki nennt Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, die beide unter Partizipation fallen, als „...oberste Lernziele oder allgemeinster Prinzipien für Lernzielbestimmungen.[305] Sie bilden übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskriterien für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen.[306]

Klafki geht davon aus, dass es Aufgabe der Allgemeinen Bildung ist, den Mitglieder einer Gesellschaft die Möglichkeit dazu zu geben, sich am Diskurs über jene Themen zu beteiligen, die alle Mitglieder einer Gesellschaft betreffen, wie zum Beispiel Gesundheit oder Umwelt[307]. Klafki betont die Notwendigkeit eines Curriculums, das seine Verwurzelung in dem findet, was er „Schlüsselprobleme“ einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt nennt.[308] Klafki ist der Ansicht, dass wir alle die Verantwortung für diese Probleme teilen, und dass über Allgemeinbildung die Fähigkeit und Bereitschaft dazu gefördert werden soll, in der Lösung dieser Probleme zu partizipieren[309].

Mitte der 1980er Jahre benennt Klafki diese Schlüsselprobleme als Frieden, umweltbezogene Probleme, sozial konstruierte Ungerechtigkeiten, Effekte von Technologien und Beziehungen zwischen Menschen.[310] Im Zusammenhang mit den Schlüsselproblemen lässt zeichnet sich die Bedeutung des Konzepts der Partizipation ab,

303 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.143.
304 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985, S.13.
305 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985, S.13.
306 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985, S.13.
307 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985, S.18ff.
308 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985, S.20.
309 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and Sustainability, 2008, S.187.
310 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985, S.21.

die Klafkis demokratischer Orientierung der Didaktik entstammt[311]. Nach Klafki gehört die Auseinandersetzung mit Werten zur Bearbeitung der großen Gegenwarts- und Zukunftsprobleme, zu denen auch Umweltprobleme gehören.[312] Im partizipativen Verfahren konstruieren die Lernenden im gemeinsamen Diskurs eigene Bewertungen und Interpretationen und Lösungsmöglichkeiten für gesellschaftlich relevante Probleme. Klafkti sieht das partizipative Verfahren als eine konstruktive Lernchance, wo der Einzelne als potentiell mitbestimmungsfähige und handlungsfähige Person betrachtet wird .[313]

Bildung ist Ziel ihrer selbst und basiert auf drei Grundgedanken: Der Selbstbestimmung, der Mit-bestimmung und der Solidarität.[314] Partizipation ist im Grundgedanken der Mitbestimmung oder auch Ko-Determination zu verorten. Partizipation im Sinne der Mit-bestimmung bedeutet hier sowohl Sich-beteiligen, als auch in einen Entscheidungsprozess involviert zu sein[315].

Partizipatorische Ansätze in der erwachsenenorientierten Umweltbildung werden durch den Ansatz der „responsible citizen“ in der englischsprachigen Literatur erweitert. Die Schaffung der Bedingung der Möglichkeit zur Politischen Partizipation gilt hier als eins der Ziele von Umweltbildung, jedoch soll ebenso das Verantwortungsbewusstsein des einzelnen Individuums für die Wahrnehmung und Bearbeitung umweltrelevanter Problemstellungen gestärkt werden. Eigenverantwortliche StaatsbürgerInnen sollen durch Umweltbildung ein Verantwortungsbewusstsein entwickeln, welches sie dazu befähigt Umweltproblematiken ernst zu nehmen, die Umwelt wertzuschätzen und an ihrem Schutz und ihrem Erhalt mit unterschiedlichen Mitteln zu arbeiten. Durch die Vermittlung von Wertschätzung der Natur soll eine Verhaltensänderung beim Individuum bewirkt werden, welche ein wichtiges Element des Konzeptes des „responsible citizen“ ist.

Saylan und Blumstein gehen davon aus, dass „*...educated and motivated citizens will ultimately make environmentally informed decisions and then act on those decisions.*[316]“ Entscheidend in diesem Ansatz ist, dass durch das Verantwortungsbewusstsein nicht nur Probleme wahrgenommen werden sollen, sondern es soll die Motivation und das Verantwortungsbewusstsein gebildet werden, um sich an der Lösung der naturbezogenen

311 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and Sustainability, 2008, S.188.
312 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.136ff.
313 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.137.
314 Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, 1985, S.17.
315 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and Sustainability, 2008, S.188.
316 Andrews, E./Stevens, M./Wise, G.: A Model of Community-Based Environmental Education. In: Dietz, T./Stern. C.: New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures, 2002, S.73.

Problemstellungen zu beteiligen. Für die Arbeit an der Lösung der Umweltprobleme bedarf es des kritischen Denkens[317] der Individuen und Kommunikationsfähigkeit, um in politischen Prozessen partizipieren zu können.[318] Kritisches Denken ist der Ausgangspunkt jedes umweltbezogenen Partizipationsprozesses. Kritisches Denken soll es den Individuen ermöglichen, zukünftige Probleme kritisch zu evaluieren und ein umfassendes Verständnis von Ursachen und Effekten von Umweltproblemen zu entwickeln. Wahrnehmungsfähigkeit und Motivation zur Arbeit an der Lösung von wahrgenommenen Umweltproblemen hat auch bei Ramsey und Hungerford eine besondere Bedeutung.

Im Problemlösungsansatz nach Ramsey und Hungerford sind die Entscheidungsfähigkeit der Individuen aufgrund eines bestimmten Wissens und die Entscheidungsfindung- und -umsetzung sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene wichtige Elemente.[319] Informiertheit schafft die Basis für Verantwortungsbewusstsein, wodurch die Individuen die Konsequenzen ihrer Handlungen oder deren Unterlass abschätzen können.[320]

Ziele der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung nach dem Ansatz des „responsible citizen“ sind nach Ramsey und Hungerford: die Einbindung in die Erforschung undefinierter Problemstellungen, die Demonstration von verantwortungsbewusster Bürgerschaft in der Gemeinschaft, die erfolgreiche Beeinflussung von umweltbezogenen Themen, der Gebrauch von Denkfähigkeit höherer Ordnung und die Fähigkeit des reflektierten Denkens, die notwendig ist, um alternative Positionen anzuerkennen.[321]

Pädagogische Prinzipien und Methoden der partizipatorischen erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik sind nach Esteva und Reyes[322]: Lehrer- Lerner Beziehung als Subjekt-Subjekt Beziehung, der graduelle Schritt vom Konkreten zum Abstrakten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Komplexen, vom der Beobachtung zur Reflexion, vom Einzelnen zum Allgemeinen und von der Theorie zur Praxis. Weitere methodische Prinzipien stellen Agenden und Programme dar, die auf aktuellen Situationen oder Problemen basierend formuliert werden sollten, die Eingliederung von Methoden zur Steigerung der Lernmotivation von indigenen Menschen, wie beispielsweise

317 Eine Definition von kritischem Denken folgt weiter unten im Text.
318 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.78.
319 Ramsey, J./ Hungerford, H.R. In: Dietz, T. (Hrsg.)/ Stern, P.C. (Hrsg.): New tools for environmental protection. Education, information and voluntary measures, 2002, S.147.
320 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.75.
321 Ramsey, J./ Hungerford, H.R.: Perspectives on Environmental Education in the United States. In: Dietz, T. (Hrsg.)/ Stern, P.C. (Hrsg.): New tools for environmental protection. Education, information and voluntary measures, 2002, S.151.
322 Esteva, J./Reyes, J.: Environmental Popular Education Strategies for Creating Sustainable Communities in the Pàtruzo Lake Basin Region of Mexiko. In: Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.111.

Wiederholung, Analogien, Kontinuität und das Einsetzen von Gleichheiten und Unterschieden, und die Betrachtung von sozialen Umweltumgebungen als relevanten Faktor und Wissenswerkzeug.

7.4 Umweltpädagogische Erwachsenenbildung und der „Community Approach“

Partizipation in Umweltbildungsmaßnahmen gibt es auch im Sinne der Beteiligung in einer Gemeinschaft. Üblicherweise wird diese Gemeinschaft als eine Gemeinschaft der Praktik oder der Handlung bezeichnet, und diese Gemeinschaft wird auch oftmals als eine konstitutive Notwendigkeit für Lernprozesse und die Ergebnisse eines Lernprozess bezeichnet.

Sozialen Gemeinschaften wird in der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle zugeschrieben. Gemeinschaften sind diesem Ansatz zufolge verantwortlich für die Befriedigung der Bedürfnisse ihrer Mitglieder und und ein wichtiges Forum, indem die Gemeinschaft ihre Verantwortlichkeit des Ausgleichs der individuellen Differenzen ihrer Mitglieder nachkommen kann.[323]

Im community-basierte Ansatz der erwachsenenbezogenen Umweltbildung liegt Bildungszielen ein Bildungsplan zugrunde, der das Resultat des Engagement einer Gemeinschaft ist, und dergestalt entworfen ist, dass er die Interessen der Gemeinschaft trifft. [324]

Umweltpädagogische Bildungsinitiativen müssen das Ergebnis des Engagements der sozialen Gemeinschaft sein und so konzipiert sein, dass sie die Interessen dieser Gemeinschaft abdecken. Umweltpädagogische Bildungsbestrebungen können in dieser Betrachtungsweise auch als Bestandteil des emanzipatorischen sozialpolitischen Lernens betrachtet werden.[325]

Saylan und Blumstein gehen noch ein Stück weiter und postulieren, dass es einer Neudefinition des Begriffes der environmental education bedarf.[326] Diese Neubestimmung muss einen multidisziplinären Bildungszugang beinhalten, welches das Engagement der Gemeinschaft stimuliert und das Verstehen von Moralsystemen fördert.

Nach Andrews et al. ist das Bildungsideal dieses Ansatzes, jene Fähigkeiten im Planen und

323 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.93.
324 Andrews, E./Stevens, M./Wise, G.: A Model of Community-Based Environmental Education. In: Dietz, T./Stern. C.: New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures, 2002, S.165.
325 Andrews, E./Stevens, M./Wise, G.: A Model of Community-Based Environmental Education. In: Dietz, T./Stern. C.: New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures, 2002, S.164ff.
326 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.3.

Handeln der BürgerInnen zu stärken, die einen Umweltbezug aufweisen. Ziele der community-based environmental education sind die Erweiterung der Möglichkeiten der Gemeinschaft die Unversehrtheit der Umwelt zu erhalten und wiederherzustellen, Umweltmanagement in die Entwicklungsziele der Gemeinschaft einzubinden, reelle Umweltverbesserungen und das Engagement der Gemeinschaft mehr Gemeinschaftsinteressen in die Umweltmanagementaktivitäten einzubringen[327].

Dieses Konzept geht davon aus, dass Individuen die Möglichkeit zur Partizipation im gesellschaftlichen Leben ihrer Gemeinschaft gegeben werden soll und Individuen deshalb dazu befähigt werden sollen, sich im Kollektiv der Gemeinschaft in koordinierten Aktivitäten zu engagieren. Individuen müssen sich als Teil einer Gemeinschaft erleben und ihnen offen stehende Wege finden können, um an ökologischen Entscheidungen zu partizipieren, deren Ziel die Lösung ökologischer Probleme ist.[328]

Von Dietz und Stern wird der community-based environmental adult education approach auch als Hybrid aus Bildungs- und Social Marketing-Strategien bezeichnet.[329] Im community-based eivironmental education Ansatz werden Einflusstechniken, die oftmals in gemeinschaftsbasierten Umweltprogrammen integriert sind, und sich nicht als bildungsbezogen bezeichnen, inkorporiert. Solche Programme können zum Beispiel lokal initiierte Recycling-Programme, aber auch Reinigungsaktionen oder andere Umweltschutzmaßnahmen sein.

In diesem Zugang sollen sowohl die Fähigkeiten der lokalen Bevölkerung entwickelt, die eine Grundlage sind für gesellschaftliches Engagement, als auch Aktionen der Freiwilligenarbeit gestärkt werden. Gemeint ist damit, dass ethischen Fragen, die sich in Umweltbildungsprogrammen finden lassen, sowohl durch das Social Marketing transportiert werden, aber auch, dass weitere Elemente dieses Ansatzes Öffentliche Partizipation, Informationsstrategien und Freiwilligenarbeit sind. Social Marketing zielt darauf ab, durch einen gesellschaftlichen Bewusstseinswandel gesellschaftliche Werte und Normen zu beeinflussen. Durch systematische Überzeugung sollen Individuen zu freiwilligen Handeln motiviert werden.[330]

Einen weitere Dimension, die die Gemeinschaft in Umweltbildungsprozessen einnehmen kann will ich an dieser Stelle anführen, weil ich denke, dass die Gemeinschaft in dieser

---

327 Andrews, E./Stevens, M./Wise, G.: A Model of Community-Based Environmental Education. In: Dietz, T./Stern. C.: New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures, 2002, S.164.

328 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and Sustainability, 2008, S.107.

329 Dietz, T./Stern. C.: New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures, 2002, S.47.

330 http://www.nordlicht.uni-kiel.de/soma.htm (Abgerufen: 27.November 2011).

Betrachtung ein erweitertes und erfolgversprechendes Handlungsfeld für umweltpädagogische Erwachsenenbildung darstellen kann. Tokar geht davon aus, dass „*In the US the call for climate justice is uniting indigenous communities, who are resisting increased mining of coal and uranium throughout North America. (...)*“[331].

Tokar davon aus, dass eine Gemeinschaft am besten die Bedürfnisse ihrer Mitglieder erfüllen kann. Erwachsenenpädagogische Umweltbildung kann hier ansetzen und Gemeinschaften vermitteln, wie sie als Gruppe politische Entscheidungsprozesse so beeinflussen können, dass die Bedürfnisse ihrer Mitglieder am besten abgedeckt werden. Denn Tokar geht davon aus, dass „*the call for climate justice is uniting activists both from the North and the South, with a committment to highlight the voices of the most affected communities.*“[332]

Die Umweltpädagogische Erwachsenenbildung könnte für die einzelnen Gemeinschaften die Bedingungen der Möglichkeit zur Partizipation in diesem Prozess schaffen, indem sie die Individuen dazu befähigt, sich vom ungerechten Status quo der unterschiedlichen Betroffenheit vom Klimawandel zu befreien und die Zukunft selbst in die Hand zu nehmen.[333] Schmidt-Thome' und Klein verweisen in diesem Zusammenhang auf die Entstehung wissenschaftlichen Wissens, welches Gemeinschaften nutzen, um sich an den Klimawandel anzupassen.[334] Schmidt-Thome' und Klein fordern eine Rekonzeptualisierung von akademischen Wissen. Wissenschaftliches Wissen muss dieser Forderung zufolge lokale Verhältnisse, soziale und kulturelle Bedingungen und lokale Werte und Bedürfnisse der ansässigen Gemeinschaften berücksichtigen.[335] Erwachsenenbildnerische Umweltbildung kann Wissen als Grundlage zur Fähigkeit der politischen Partizipation vermitteln, welches Rücksicht nimmt auf lokale Bedingungen und Bedürfnisse lokaler Gemeinschaften. Nach Schmidt-Thome' und Klein kann Wissen, das lokale Gegebenheiten berücksichtigt, zur Verbreitung von lokal adäquaten Anpassungsmechanismen an den Klimawandel beitragen und die Entstehung von Netzwerken lokaler Gemeinschaften, die den Klimawandel bekämpfen, fördern.[336]

---

331 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.95.
332 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.94ff.
333 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.94.
334 Schmidt-Thome', P./Klein, J.: An Approach Derived from two Resional Development Projects. In:Leal Filho, W./Mannke, F./Schmidt-Thome', P.: Information, Communication and Education on Climate Change – European Perspectives, 2007, 34.
335 Schmidt-Thome', P./Klein, J.: An Approach Derived from two Resional Development Projects. In:Leal Filho, W./Mannke, F./Schmidt-Thome', P.: Information, Communication and Education on Climate Change – European Perspectives, 2007, 34.
336 Schmidt-Thome', P./Klein, J.: An Approach Derived from two Resional Development Projects. In:Leal Filho, W./Mannke, F./Schmidt-Thome', P.: Information, Communication and Education on Climate Change – European Perspectives, 2007, 38.

Die weltweiten Aktionen der indigenen Gesellschaften, welche sich gegen die sozialen und ökonomischen Auswirkungen des Klimawandels richten, wie zum Beispiel die unterschiedliche geografische Betroffenheit durch dieses Umweltphänomen könnten zu einer inhaltlichen Inspiration für die erwachsenenbezogene Umweltpädagogik werden. Diese Aktionen versuchen wie weiter oben schon angeführt die Stimmen der vom Klimawandel am meisten betroffenen Gruppen im Diskurs sichtbar zu machen und zu stärken, um einen Zugewinn an Einflussmöglichkeiten für die Betroffenen selbst zu erreichen. Indigene Gruppen versuchen durch Umweltaktionismus der Kommodifizierung und der Privatisierung von öffentlichem Gut wie beispielsweise Wasser oder Land oder der Atmosphäre entgegen zu treten. Diese Inhalte des Umweltaktionismus sind Themen, die von den betroffenen Gruppen aufgrund ihrer unmittelbaren Betroffenheit aus selbst initiiert werden. Emanzipatorische Umweltpädagogik, die die Partizipationsfähigkeit der BürgerInnen und Gemeinschaften zum Ziel hat, könnte Problemstellungen, die von betroffenen Gruppen in den Diskurs und in den Umweltaktivismus eingebracht werden, als Themen (Strategien) in der Vermittlung der Partizipationsfähigkeit aufgreifen, um den Betroffenen Möglichkeiten zu zeigen, wie sie Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, im politischen Prozess realisieren können.

Hier ergibt eine Verbindung zur emanzipatorischen erwachsenenbezogenen Umweltbildung, die am sogenannten „Empowerment“ ansetzt. Die emanzipatorische Umweltbildung greift die Themen der unmittelbar Betroffenen auf. Im Diskurs der emanzipatorischen Umweltbildung wird als Legitimation für diese Vorgehensweise auf Paulo Freire Bezug genommen, der Pädagogik als Emanzipationsbestrebung von Erwachsenen verstanden hat.[337] In der emanzipatorischen Erwachsenenbildung geht man davon aus, dass der Akt des Lehrens und Lernens ein Akt des Politischen ist, und dass die Absicht eines kritischen Dialoges die Demokratisierung und Rekonfiguration der Macht sein muss[338].

In diesem Verständnis ist Bildung eingebunden in die Erlebnisse der Betroffenen und in das unmittelbare lokale Wissen einer sozialen Gruppe. Das Aufgreifen der Themen der indigenen oder lokalen Gruppen in einem Bildungsprozess würde dem Ansatz der emanzipatorischen Erwachsenenbildung entsprechen, die Bezug auf Paulo Freire nimmt. Bildung durch einen kritischen Dialog ermöglicht es, die Umweltbildung und den umweltpädagogischen Diskurs in einen sozio-politischen Kontext zu setzen, der die Mechanismen der Macht ihrer Auswirkung auf soziale Beziehungen verknüpft und ebenso

337 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.44.
338 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.44.

die menschlichen Beziehungen mit dem Rest der Umwelt in Beziehung setzt[339]. Dies ist ein bestimmendes Element der emanzipatorischen Praxis und soll erwünschte soziale Transformationsprozesse in Gang bringen.

7.5 Soziostrukturelle erwachsenenpädagogischen Umweltbildung

In der fachspezifischen Literatur zur erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik lässt sich eine Ungleichverteilung in der Teilnehmernstruktur an Umweltbildungsmaßnahmen geschlechtsspezifisch, aber auch schichtspezifisch feststellen. So geht Sarah Tan beispielsweise davon aus, dass der Großteil der Umweltaktivisten in den Vereinigten Staaten von Amerika weiß und hochgradig qualifiziert sind und Mittelklasse-Zugehörigkeit haben. In Kanada wurde in Untersuchungen festgestellt, dass Teilnehmer an Umweltbildungsmaßnahmen vorwiegend weiß, männlich und Angehörige der sozialen Mittelschicht waren.[340]

Dies hat zur Folge, dass „*...not only submerging the environmental discourses of marginalized groups, but also dissimilarities among them, thus rendering the perception that people of colour are invisible in the environmental landscape*.“[341]

Nach Tan sind Menschen, die keine weiße Hautfarbe haben, in der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung unterrepräsentiert, wodurch die Dimensionen der Bedeutung von Klasse, ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht in umweltpädagogischen Bildungsprozessen negiert werden.[342] Dies resultiert aus einer ungleichen Verteilung von sozio-ökonomischen und politischen Ansprüchen zwischen dominanten und weniger dominanten Gruppen. Tan geht weiters von der Bedeutung von „Rasse“ und „Ethnizität“[343] bei der Konstruktion von Umweltperspektiven aus.[344]

Auch für Tokar spielen die Kategorie Klasse und Ethnie eine Rolle für die Beteiligung an Umweltprozessen, jedoch einem anderen Ausmaß. Tokar entwickelt sein Konzept ausgehend von der Klimagerechtigkeit, wenn er feststellt, dass die Intensivierung der Klimakrise den stärksten und zerstörerischsten Effekt auf Menschen im verarmten und unterentwickelten „Globalen Süden“ hat. Dies ist deshalb von Bedeutung weil, jene Menschen, die am wenigsten zu klima-beeinflussenden Emissionen beigetragen haben, am

339 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.45.
340 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.5ff.
341 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.6.
342 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.6.
343 Hier werden die englischen Begrifflichkeiten „race“ und „ethnicity“ verwendet. Siehe dazu: Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.9.
344 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.9.

härtesten von der Klimakrise getroffen werden und am wenigsten technologisch darauf vorbereitet sind. Tokar meint dazu: „*This has led to the emergence of a worlwide movement for climate justice*“[345].

In den USA hat sich die Forderung nach Klimagerechtigkeit durch Aktivisten formiert, die hauptsächlich aus sozialen Gemeinschaften „of colour“, besteht.[346] Aktivisten vom „Native American Network“, die zur Gruppe der Ureinwohner gezählt werden, spielten eine zentrale Rolle der Umweltpädagogik. Diese Gruppen werden zunehmend aktiv in ihrer Forderung nach Klimagerechtigkeit. Afro-AmerikanerInnen sind die am meisten gefährdete Gruppe innerhalb der amerikanischen Bevölkerung durch die zerstörerischen Auswirkungen des Klimawandels. Innerhalb des umweltpädagogischen Diskurses sind die Aktionen der indigenen Bevölkerung zu einem zentralen Moment der umweltpädagogischen Bewegung in den USA geworden.[347]

Aktivisten aus dem Norden und dem Süden der USA haben sich zusammen geschlossen, um die Stimmen der vom Klimawandel am meisten beeinträchtigten sozialen Gruppen zu unterstützen. Das Konzept der Klimagerechtigkeit postuliert ökologische Themen primär als soziale Themen zu betrachten, woran auch die erwachsenenpädagogische Umweltbildung ansetzt. Tokar fordert, dass aus den neuen sozialen und ökologischen Bewegungen eine transformierte politische und soziale Ordnung hervorgehen muss, die durch eine transformative Pädagogik entstehen soll und zu einer neuen Verteilung der Macht zwischen Nord und Süd und Arm und Reich führen soll.[348]

7.6 Genderspezifische erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik

Der geschlechtssensiblen erwachsenenbildnerischen Umweltbildung geht es darum, zu thematisieren, dass „*...Versorgungs- und Erwerbsarbeit, Pflichten und Verantwortlichkeiten, Bildungs- und Karrierechancen Einkommens- und Vermögensverhältnisse, Verfügbarkeit über und Gestaltung von (natürlichen) Ressourcen und Gütern sowie Entscheidungsmacht und -zuständigkeiten geschlechtsspezifisch ungleich verteilt sind*“[349].

Für die Entwicklung von umweltpädagogisch relevanten Maßnahmen ist es von Bedeutung, die anhaltenden weltweiten Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in Hinblick auf die geschlechterspezifische Arbeits- und Verantwortungsteilung, sowie auf

345 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.30.
346 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.30.
347 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.94.
348 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.97.
349 Knoll, B./Szalai, E.:Frauen sorgen sich mehr um die Umwelt. Studien zu geschlechtsspezifischem Umweltbewusstsein und -verhalten. In: umwelt & bildung, Forum umweltbildung (Hrsg.), 4/2005, S.13.

politische, wirtschaftliche, und technische Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse festzustellen, damit die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit ausreichend in umweltbildnerischen Lehr- und Lernmethoden thematisiert werden kann. Hier geht es vor allem um die Notwendigkeit einer Analyse der bestehenden Ungleichheiten, um in Reaktion darauf entsprechende Maßnahmen und Handlungsoptionen entwickeln zu können, die die Unterschiede in den Ausgangspositionen von Männern und Frauen berücksichtigen.[350]

Tabiedi thematisiert explizit die Rolle der Frau als Zielobjekt von erwachsenenbildnerischen Umweltbildungsbestrebungen.[351] Erwachsenenpädagogische UmweltbildnerInnen können Frauen die Möglichkeit bieten, ihr Wissen um die Beziehung zwischen den Ursachen und Effekten der Umweltzerstörung zu nutzen, und dieses Wissen und ihre diversen Kapazitäten als Managerinnen und Erzieherinnen zur Lösung von lokalen Problemen zu nutzen. Das Zusammenbringen von Frauen mit dem Ziel des Austausches von Erfahrungen und Ideen, aber auch besonders die gezielte Verwendung ihres indigenen ökologischen Wissens stellt ein wichtiges Element eines sozio-ökologischen Wandels dar.[352] Dieser Zugang ist ein Empowerment für Frauen und kann ihre Position als Führerinnen in der Entwicklung des Umweltschutzes stärken. Als Schlüsselfigur in der Erziehung können Frauen ihr Wissen um die Umwelt und daraus resultierende Gefährdungen wie den Klimawandel an ihre Kinder weitergeben. In vielen einkommensschwachen Ländern sind Frauen für die Ernährung der Familie und damit verbundener Feldarbeit, die Sicherung der Trinkwasserversorgung und die Sicherstellung der Heizversorgung zuständig.[353] Damit sind sie unmittelbar in die Arbeit mit der Umwelt und dem notwendigen Schutz ihrer Umwelt eingebunden.

Frauen haben ein spezifisches Umweltwissen, das sie zur Sicherung der sozio-ökologischen Grundlagen ihrer Existenz verwenden können. Dieses spezielle Umweltwissen, welches Frauen zugeschrieben wird, nennen Ökofeministinnen wie beispielsweise Vandana Shiva, eine aus Indien stammende Feministin der globalen Umweltbewegung, als das „weibliche Prinzip“ und sehen darin die Frau als Bewahrerinnen

350 Knoll, B./Szalai, E.:Frauen sorgen sich mehr um die Umwelt. Studien zu geschlechtsspezifischem Umweltbewusstsein und -verhalten. In: umwelt & bildung, Forum umweltbildung (Hrsg.), 4/2005, S.13ff.

351 Tabiedi, S.B.: Women, Literacy and Environmental Adult Education in Sudan. In: Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.76ff.

352 Tabiedi, S.B.: Women, Literacy and Environmental Adult Education in Sudan. In: Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.76.

353 Tabiedi, S.B.: Women, Literacy and Environmental Adult Education in Sudan. In: Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.76ff.

der Natur.[354]

Auch Teherani-Krönner beschäftigt sich mit dem spezifisch-weiblichen Umweltwissen. Nach Teherani-Krönner gibt es geschlechtsspezifische Kenntnisse, die über die Diversität der Naturressourcen und deren Nutzung Auskunft geben.[355] Frauen und Männer verfügen nach Teherani-Krönner über unterschiedliche Ressourcen und haben daher unterschiedliche Wissenssysteme entwickelt. Frauen und Männer nutzen unterschiedliche Quellen der Information, setzen andere Strategien bei der praktischen Umsetzung des Wissens ein und verfolgen teilweise andere Ziele, und wählen ebenso unterschiedliche Wege um Probleme zu bewältigen.[356]

Doch nicht nur im Umweltwissen, auch im Umweltbewusstsein und im Umweltverhalten zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Bezüglich des Umweltbewusstsein sorgen sich die tendenziell mehr Frauen um die Umwelt (86%), während sich die Männer mit nur mit 76% um die Umwelt sorgen.[357] Frauen neigen eher dazu, umweltschonendes Verhalten zu zeigen und beteiligen sich eher an aktivem Umweltschutz als Männer.[358]

Es scheint, als würde das Thema „Gender“ in der fachspezifischen Literatur zur erwachsenenpädagogischen Umweltbildung marginalisiert werden. Unsere Literaturrecherche bezüglich dieses Themas konnte nur eine geringee explizite Beschäftigung mit diesem Thema ausfindig machen. Frauen scheinen nicht oft explizit Gegenstand der Theorie im Mainstream der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik zu sein.

354 Vgl. dazu: Konrad, A.: Ein Naheverhältnis? Frau und Natur. In: umwelt & bildung, Forum umweltbildung (Hrsg.), 4/2005, S.24.

355 Teherani-Krönner, P.: Geschlechtergerechitgkeit – Zugangsrechte zu Ressourcen, eine humanökologische Aufgabe. In: Bruckmeier, K./Serbser, W.H.: Ethik und Umweltpolitik. Humanökologische Perspektiven, 2008, S.254.

356 Teherani-Krönner, P.: Geschlechtergerechitgkeit – Zugangsrechte zu Ressourcen, eine humanökologische Aufgabe. In: Bruckmeier, K./Serbser, W.H.: Ethik und Umweltpolitik. Humanökologische Perspektiven, 2008, S.254.

357 Siehe: Knoll, B./Szalai, E.:Frauen sorgen sich mehr um die Umwelt. Studien zu geschlechtsspezifischem Umweltbewusstsein und -verhalten. In: umwelt & bildung, Forum umweltbildung (Hrsg.), 4/2005, S.15.

358 Knoll, B./Szalai, E.:Frauen sorgen sich mehr um die Umwelt. Studien zu geschlechtsspezifischem Umweltbewusstsein und -verhalten. In: umwelt & bildung, Forum umweltbildung (Hrsg.), 4/2005, S.14ff.

7.7 Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat versucht unterschiedliche Ansätze der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik darzustellen. Die Theorien unterscheiden sich bezüglich ihrer Grundannahmen, Zielsetzungen und methodischen Vorstellungen. Als Gemeinsamkeit haben alle Ansätze, dass sie von bereits vorhandenen und zukünftigen ökologischen Bedrohung ausgehen. Die erwachsenenorientierte Umweltpädagogik versucht dieser Bedrohung mit einer Integration politischer Aspekte in den Vermittlungsmethoden und den Zielsetzungen zu begegnen.

Die öko-politische erwachsenenbildnerische Umweltbildung hat das Ziel, den Lernenden Einstellungen zu vermitteln, die im Gegensatz zur Konsumgesellschaft stehen. Menschen sollen auf politische Einflussnahme vorbereitet werden. Hierbei wird eine Kombination von handlungsorientiertem und politischem Lernen angestrebt. Bildungsprinzipien sind in diesem Ansatz Wissenserwerb, Auseinandersetzung mit der Relativität wissenschaftlicher Kenntnisse, Situations- und Erfahrungsorientierung im Rahmen eines ganzheitlichen Lernens, Naturerleben, und biografisches, reflexives, selbstbestimmtes und soziales Lernen.[359]

Die emanzipatorische umweltbildnerische Erwachsenenbildung geht davon aus, dass Erwachsenenbildung in einen Prozess des täglichen Lebens eingebettet ist. Die Umwelt und die Umweltpolitik werden als Komplex und integrales Segment der menschlichen Existenz verstanden.[360] Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich Erwachsenenbildung auf eine breitere öko-politische Konzeption der Welt berufen muss, und dass der breitere Kontext auch Themen wie Gleichgewicht des Ökosystems, Frieden, Fairness und Demokratie beinhaltet.[361] Ein wichtiges Element dieses Ansatzes ist die Dekonstruktion und Transformation der sozialen Realität, die durch eine kritische Reflexion erfolgen soll. Bildungsziele dieses Ansatzes sind nach Tokar Empowerment und Emanzipation.[362] Lehrende und Lernende arbeiten diesem Ansatz nach zusammen, um sich in einer kritischen Reflexion mit den Widersprüchen der unterschiedlichen Wahrnehmung lokaler Strukturen zu befassen und sich in einer kritischen Analyse mit Macht zu befassen.

Partizipatorische Ansätze der erwachsenenbezogenen Umweltbildung gehen vom Aufbau von Handlungskompetenz und kognitiven Eigenschaften und von Gemeinschaftsbildung als Bildungsziel aus.[363]Partizipatorische Ansätze verlangen die Ko-Determination von

359 Schmidt, T.: Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des Freiwilligen ökologischen Jahres, 2001, S.43ff.
360 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.xi.
361 Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.x.
362 Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Sozial Change, 2010, S.92.
363 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and

Bildungsprozessen und deren Ergebnissen über das soziale Engagement und der Interaktion der Lernenden und der Lehrenden. Bevorzugt werden hierbe bottom-up Prozesse gegenüber top-down Verfahren.[364] Partizipation fokussiert aber auch auf die Konstruktion von Realität und beschäftigt sich mit der Frage, wessen Realität relevant ist. Partizipative Verfahren eignen sich besonders, um die Beliebigkeit individueller Konstruktionen zu verhindern.[365] Problembewertungen und Problemlösungen sind hierbei konstruktive Leistungen. Partizipatorische Ansätze der erwachsenenorientierten Umweltbildung werden durch den Ansatz des „responsible citizen“ in der englischsprachigen Literatur erweitert. Politische Partizipation gilt hier als ein Ziel der Umweltbildung, ebenso wie das Verantwortungsbewusstsein des einzelnen Individuums. Pädagogische Prinzipien und Methoden der partizipatorischen erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik sind nach Esteva und Reyes[366]: Lehrer- Lerner Beziehung als Subjekt-Subjekt Beziehung, der graduelle Schritt vom Konkreten zum Abstrakten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Komplexen, von der Beobachtung zur Reflexion, vom Einzelnen zum Allgemeinen und von der Theorie zur Praxis, die Eingliederung von Motivationsmethoden zur Steigerung des Lernens von indigenen Menschen und das Einsetzen von Gleichheiten und Unterschieden, und die Betrachtung von sozialen Umweltumgebungen als relevanten Faktor und Wissenswerkzeug.

Ein weiterer Ansatz der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung ist der „Community Approach“. Hier wird sozialen Gemeinschaften eine wichtige Rolle zugeschrieben. Bildungsziele sind dergestalt entworfen, dass sie das Resultat der Gemeinschaft sind und die Interessen der Gemeinschaft treffen.[367] Ziele der community-based environmental education sind die Erweiterung der Möglichkeiten der Gemeinschaft, Umweltmanagement in die Entwicklungsziele der Gemeinschaft einzubinden, faktische Umweltverbesserungen und mehr Gemeinschaftsinteressen in die Umewltmanagementaktivitäten einzubringen.[368]

Bezüglich der soziokulturellen und genderspezifischen Unterschiede in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik hat sich gezeigt,dass jene Menschen die keine weiße Hautfarbe haben in der Umweltbildung unterrepräsentiert sind. Ebenso wird

Sustainability, 2008, S.185.

364 Reid, A. et.al: Participation and Lerrning. Perspectives on Education and Environment, Health and Sustainability, 2008, S.2.

365 Haan, d. G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.143.

366 Esteva, J./Reyes, J.: Environmental Popular Education Strategies for Creating Sustainable Communities in the Pàtruzo Lake Basin Region of Mexiko. In: Clover, D. (Hrsg.)/ Tan, S.: Global perspectives on environmental adult education, 2004, S.111.

367 Andrews, E./Stevens, M./Wise, G.: A Model of Community-Based Environmental Education. In: Dietz, T./Stern. C.: New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures, 2002, S.165.

368 Andrews, E./Stevens, M./Wise, G.: A Model of Community-Based Environmental Education. In: Dietz, T./Stern. C.: New Tools for Environmental Protection. Education, Information and Voluntary Measures, 2002, S.164.

die Frage der Geschlechtergerechtigkeit nur beschränkt in der erwachsenenorientierten Umweltbildung thematisiert. Frauen und Männer verfügen nach Knoll und Szalai jedoch über ein unterschiedliches Umweltbewusstsein und geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich auch im Umweltverhalten.[369]

Das nächste Kapitel dieser Arbeit versucht darzustellen, welchen Einfluss umweltpolitische Entscheidungen und deren Implementierung auf die Ausgestaltung der Inhalte, Ziele und Methoden der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik haben. Politische Zielsetzungen sind in der Umweltpädagogik oftmals der Ausgangspunkt dafür, politische Anliegen in die Didaktik der Umweltbildung zu integrieren. Der folgende Teil dieser Arbeit versucht, diese Entwicklung darzustellen.

369 Knoll, B./Szalai, E.:Frauen sorgen sich mehr um die Umwelt. Studien zu geschlechtsspezifischem Umweltbewusstsein und -verhalten. In: umwelt & bildung, Forum umweltbildung (Hrsg.), 4/2005, S.15.

8. Der Einfluss der Umweltpolitik auf die Umweltbildung - Silberhorn

In diesem Kapitel wird versucht darzustellen, welchen Einfluss politische Rahmenbedingungen auf den Gegenstandsbereich der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung haben. Umweltrelevante Politiken bringen neue Inhalte und Horizonte in den umweltpädagogischen Diskurs ein. und sind somit in Folge gegenstandsrelevant für die Umweltbildung und bedürfen deshalb einer genaueren Betrachtung. Da der Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit die Bearbeitung des Themas der ökologischen Bedrohungen respektive des Klimawandels in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik war, wird in diesem Kapitel die Rolle des Klimawandels als eine Konzept der internationalen Umweltpolitik thematisiert und versucht, den Einfluss dieses Konzeptes und der Umweltpolitik generell auf die Pädagogik darzustellen.

Im Begriff der Umweltbildung und der Umweltpolitik steckt ein zentraler Begriff der vorliegenden Arbeit, nämlich jener der Umwelt. Der Begriff der Umwelt ist mit verschiedenen Bedeutungen verbunden und wird je nach Kontext unterschiedlich verwendet. Die Umwelt kann als Umwelt in einer sehr globalen Bedeutung verstanden werden und als eine spezielle Umwelt der Spezies des Menschen. Im ersten Fall ist Umwelt steht relational zu verstehen: Es gibt Umwelt nur in Bezug auf etwas oder jemanden, dessen Umwelt sie ist.[370] Der Begriff der Umwelt kann nur mit Inhalt gefüllt werden, wenn man definiert hat, um wessen Umwelt es sich handelt.[371] „Die Umwelt“ schlechthin ist nichts als ein Sammelbegriff für die Umwelten aller möglichen Lebewesen.[372] Im zweiten Fall wird die Umwelt zur Bezeichnung der Umwelt des Menschen verwendet. Diese Konnotation erinnert daran, dass „*...die vom Menschen gedeutete und gestaltete Welt, worin er ein ihm gemäßes Leben sucht und zu finden hofft, nicht alles ist, worin er ist und was um ihn ist*.“[373]
In der vorliegenden Diplomarbeit wird von einem Begriff von Umwelt ausgegangen, der sich auf die spezifische Umwelt des Menschen bezieht.

370 Faber, M./Manstetten, R.: Mensch – Natur – Wissen. Grundlagen der Umweltbildung, 2003, S.14.
371 Faber, M./Manstetten, R.: Mensch – Natur – Wissen. Grundlagen der Umweltbildung, 2003, S.14.
372 Faber, M./Manstetten, R.: Mensch – Natur – Wissen. Grundlagen der Umweltbildung, 2003, S.14.
373 Faber, M./Manstetten, R.: Mensch – Natur – Wissen. Grundlagen der Umweltbildung, 2003, S.14.

8.1 Definition und Entwicklung der Umweltpolitik

Der Begriff der Umweltpolitik steht für „*...hochkomplexe Zusammenhänge und Wechselverhältnisse im Umgang zwischen Mensch und Natur, für eine Krise der gesellschaftlichen Naturverhältnisse sowie für deren gesellschaftspolitische Regulierung*“[374].

Umweltprobleme klassifiziert man anhand der Tragweite ihrer Auswirkungen. Grundsätzlich muss zwischen lokal begrenzten Umweltproblemen, Umweltproblemen mit regionalen Auswirkungen und Umweltproblemen globaler Natur unterschieden werden, bei denen die negativen Folgen unabhängig von ihrem Ursprungsort weltweit zu spüren sind.[375]

Entsprechend der oben dargestellten Unterscheidung von Umweltproblemen lassen sich verschiedene Träger der Umweltpolitik feststellen. Dies sind in erster Linie staatliche Einrichtungen wie zum Beispiel Ministerien und Ämter. Bei grenzüberschreitenden Umweltproblemen wie dem Klimawandel kommen jedoch internationale Organisationen wie die EU und die UNO ins Spiel.[376] Eine internationale umweltpolitische Koordination ist aber oft auch zur Lösung nationaler Fragen notwendig wie zum Beispiel dem Standortwettbewerb oder des Ökodumpings. Nationale Umweltpolitik findet in einem Mehrebenensystem statt. In diesem werden die Aufgaben nach einem Subsidiaritätsprinzip verteilt sind, welches besagt, dass Umweltpolitik immer der untersten Ebene der politischen Entscheidungseinheit übertragen werden sollte.[377]

Die Entstehung der österreichischen Umweltpolitik können auf die Auswüchse der Industrialisierung, und einem damit einhergehenden Wertewandel und dem Entstehen neuer Protestformen und neu entstandenen Kapazitäten zur Problemlösungen zurückgeführt werden.[378] In Österreich beschleunigten die Proteste der Betroffenen, der steigende Problemdruck und die Bündelung von Umweltinteressen auf allen politischen Ebenen zu Beginn der 1970er Jahre den Übergang von einzelnen Maßnahmen im Bereich des Umwelt- und Naturschutzes zu umfassenderen Umweltpolitiken.

Die Wurzeln des modernen Umweltschutzes in Österreich liegen in der Übernahme des

374 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.48.
375 Reichenbach, J./Requate, T.: Umweltpolitische Instrumente in Theorie und Praxis. In: Varwick, J. (Hrsg.): Globale Umweltpolitik, 2008, S.95.
376 Reichenbach, J./Requate, T.: Umweltpolitische Instrumente in Theorie und Praxis. In: Varwick, J. (Hrsg.): Globale Umweltpolitik, 2008, S.95.
377 Reichenbach, J./Requate, T.: Umweltpolitische Instrumente in Theorie und Praxis. In: Varwick, J. (Hrsg.): Globale Umweltpolitik, 2008, S.96.
378 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.44.

Immissionsschutzes, der aus dem dem Römischen Recht übernommen wurde.[379] Bis 1972 lag dieses Gebiet des Umweltschutzes in der Kompetenz des Sozialministeriums, das eine Abteilung für Lufthygiene etabliert hatte. Eine weitere Wurzel des modernen Umweltschutzes in Österreich ist der Arbeitnehmerschutz, hier insbesondere der Unfallschutz, der ebenfalls im Sozialministerium angesiedelt war. Umweltrelevante Regulierungen gab es aber auch im Bereich des Allgemein Bürgerlichen Gesetzbuches und der Gewerbeordnung.[380]

Österreich ist im Bereich des Umweltschutzes gemessen an den Erfolgen der letzten Jahrzehnte und den im internationalen Vergleich relativ hohen Umweltstandards führend. 2002 lag Österreich im Environmental Sustainability Index der Yale und Columbia University an siebenter Stelle, 2005 an zehnter und 2006 an sechster Stelle.[381]

Jedoch nicht nur in Österreich lässt sich ein steigenden Interesse an Umweltpolitik feststellen. Generell lässt sich bemerken, dass das Interesse an globalen Umweltproblemen und globaler Umweltpolitik in den vergangenen Jahren erheblich zugenommen hat.[382] Der Schutz der globalen Umwelt gehört heute zu den wichtigsten Zukunftsfragen. Auch Massenmedien haben in der globalen Umweltpolitik eine besondere Rolle. Sie berichten regelmäßig von ökologischen Problemen und ihrer Bearbeitung und von den drohenden Umweltkatastrophen.[383] Rogemma bezeichnet als das dringlichste Problem dieses Jahrhunderts den Klimawandel, den die Erde durchlaufen wird.[384] Rogemma postuliert, dass die Abmilderung des Klimawandels oberste Priorität auf den politischen Agenden dieses Jahrhunderts haben wird. Er merkt hier an, dass „... *the world needs to adapt to the upcoming changes as well. This adaption is necessary to prevent societies from disaster and disruption*“[385].

8.2 Der Klimawandel als Konzept der internationalen Umweltpolitik

Kaule sieht im Klimawandel eine Folge der industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung, der vergangenen hundert-fünfzig Jahre, deren Folge der „*...Ausstoß großer Mengen an klimawirksamen Gasen, die nicht nur für einzelne Regionen, sondern global eine Bedrohung darstellen*“[386] ist. Das Klima besteht aus dem Jahresgang der

379 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.48.
380 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.49.
381 http://sedac.ciesin.columbia.edu/es/esi/downloads.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
382 Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.5.
383 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.11.
384 Rogemma, R.: Adaption to Climate Change. A Spatial Challenge, 2009, S.xxi.
385 Rogemma, R.: Adaption to Climate Change. A Spatial Challenge, 2009, S.xxi.
386 Kaule, G.: Umweltplanung, 2002, S.43.

Lufttemperatur und der Niederschläge und stellt der globale Schlüsselfaktor für die Verteilung des Lebens auf der Erde dar.[387]

Sowohl die Wissenschaft als auch die Politik sind sich heute weitgehend darüber einig, dass der Klimawandel eine Gefahr für das Überleben der Menschheit ist.[388] Kofi Anann sieht im Klimawandel eine Bedrohung für künftige Generationen. „*Auf dem Spiel steht die Freiheit kommender Generationen, auf diesem Planeten weiter leben zu können. Wir sind im Begriff, ihnen diese Freiheit zu verweigern. Unsere Antwortmaßnahmen reichen nicht aus, um den Forderungen der Nachhaltigkeit gerecht zu werden*“[389]. Auch Ekardt spricht in diesem Zusammenhang von der Nachhaltigkeit, die „*..freiheits-ermöglichend zugunsten künftiger Generationen und Menschen anderer Länder*“[390] sei. Für ihn geht es hier um die Freiheit als Selbstentfaltung, jedoch auch zukünftiger Generationen.

Technologische Innovationen und die menschliche Fähigkeit zur Verhaltensanpassung ermöglichten der Menschheit eine massive Zunahme der Population. Wir haben den Klimawandel beeinflusst und globale Dominanz über die Stabilisierung und Kontrolle unserer Umwelt erlangt.[391] Die Dominanz und die Manipulation der Umwelt beeinflussen mittlerweile den Klimawandel, der nach Hetherington und Reid in ökonomischer, sozialer und kultureller Instabilität resultieren wird.[392]

Die Praktiken der gegenwärtig dominanten menschlichen Gesellschaften erscheinen nicht nachhaltig[393], insbesondere mit einer rapide expandierenden globalen Population. Auch Varwick geht davon aus, dass unser Lebensmodell in seiner bisherigen Form nicht dauerhaft durchhaltbar und praktizierbar ist.[394] Neben dem Globalklima werden dazu die Weltressourcen nicht ausreichen. Außerdem ist dieses Lebensmodell nicht generationengerecht und global gerecht und kann deshalb auch nicht als nachhaltig bezeichnet werden.[395]

Die UNDP betont, dass der Klimawandel alle Sektoren und Level der Gesellschaft betrifft, und dass die Reduzierung der Vulnerabilität durch den Klimawandel eines der dringlichsten Probleme darstellt.[396] Die UNDP hat dazu eigens einen Adaption Policy Framework entwickelt, auf den im weiteren Verlauf dieses Kapitels eingegangen wird.

387 Kaule, G.: Umweltplanung, 2002, S.42.
388 Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.5.
389 www.un.org/**millennium**/sg/report/state.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
390 Ekardt, F.: Das Prinzip Nachhaltigkeit. In: Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.11.
391 Hetherington, R./Reid, R.G.B.: Thr Climate Connection. Climate Change and Modern Human Evolution, 2010, S.12.
392 Hetherington, R./Reid, R.G.B.: The Climate Connection. Climate Change and Modern Human Evolution, 2010, S.12.
393 Der Begriff der Nachhaltigkeit wird im Kapitel „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ in dieser Diplomarbeit diskutiert.
394 Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.10.
395 Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.10.
396 Lim, B. (Hrsg.)/Spanger-Siegfried, E.: Adaption Policy Framework for Climate Change: Developing Strategies, Policies and Measures, 2005, S.1.

Die zukünftigen Bedrohungen aufgrund des Klimawandels werden als sehr hoch eingestuft, deshalb bedarf es einer Langzeitplanung der Anpassung der Gesellschaft.[397] Leary et al. sind der Ansicht, dass die physischen und sozialen Prozesse des Klimawandels einen Impuls haben, der über Dekaden und länger anhaltend sein wird.[398] Die Verminderung des menschlichen Einflusses auf den Klimawandel, mit dem Ziel, ihn ultimativ zu stoppen, könnte es für gegenwärtige und zukünftige Generationen erleichtern mit dem Klimawandel umzugehen und sich besser an die resultierenden Risiken anzupassen.[399] Unmittelbare Handlungen zur Reparatur des Schadens könnten die Folge haben, dass umfassendere Maßnahmen zur Schadensbegrenzung später notwendig werden. Vielerorts steigt der durch den Klimawandel verursachte Schaden, was nach Ansicht von Leary et al. auf ein Anpassungsdefizit hindeutet.[400] Dies bedeutet, dass die bestehenden Praktiken, welche etabliert wurden, um den durch den Klimawandel verursachten Schaden zu minimieren, zu kurz greifen.
Die globale Umweltpolitik kann als eine Bemühung verstanden werden, den Gefahren, die vom Klimawandel ausgehen, auf globaler Ebene zu begegnen.

Die Ozonschicht oder das Klima sind so genannte freie Güter, die weder produzierbar sind, noch angeeignet werden können, und für die kein Markt existiert.[401] Der Kreis der freien Güter hat sich jedoch durch den Fortschritt der Kultur immer mehr verengt.[402] Der Klimawandel stellt die Weltgesellschaft vor Probleme, die sie mit Instrumenten nationalstaatlicher Diplomatie behandeln muss.[403] Die umweltpolitischen Erfahrungen der EU oder föderaler Staaten zeigen nach Bruckmeier und Serbser, dass es möglich ist, Umweltpolitiken souveräner Mitgliedstaaten wirksam zu koordinieren, wenn entsprechende Vereinbarungen und Organisationsformen existieren.[404]
Hierzu merkt Pesendorfer an, dass strukturelle Rahmenbedingungen zwar generell die Gestaltungsmöglichkeiten von Umweltpolitiken einengen bzw. bestimmen, nicht jedoch gänzlich determinieren.[405]

397 Rogemma, R.: Adaption to Climate Change. A Spatial Challenge, 2009, S.xxi.
398 Leary, N./Adejuwon, J./Barros, V./Burton, I./Kulkarni, J./Lasco, R.: Climate Change and Adaption, 2007, S.1.
399 Leary, N./Adejuwon, J./Barros, V./Burton, I./Kulkarni, J./Lasco, R.: Climate Change and Adaption, 2007, S.2.
400 Leary, N./Adejuwon, J./Barros, V./Burton, I./Kulkarni, J./Lasco, R.: Climate Change and Adaption, 2007, S.2.
401 Bruckmeier, K./Serbser, W. (Hrsg.): Ethik und Umweltpolitik. Humanökologische Positionen und Perspektiven, 2008, S.203.
402 Bruckmeier, K./Serbser, W. (Hrsg.): Ethik und Umweltpolitik. Humanökologische Positionen und Perspektiven, 2008, S.203.
403 Bruckmeier, K./Serbser, W. (Hrsg.): Ethik und Umweltpolitik. Humanökologische Positionen und Perspektiven, 2008, S.204ff.
404 Bruckmeier, K./Serbser, W. (Hrsg.): Ethik und Umweltpolitik. Humanökologische Positionen und Perspektiven, 2008, S.205.
405 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer

Aufkommen, Aufschwung wie auch Bedeutungsverlust von Umweltthemen sind eingebettet in sozio-ökonomische und institutionelle Rahmenbedingungen.[406]

Nach Oberthür genießen die EU-Maßnahmen gegen den Klimawandel starke öffentliche Unterstützung und international betrachtet ist der Klimawandel zu einer Angelegenheit der „hohen Politik“ geworden.[407] In der internationalen Klimapolitik hat die EU eine Vorreiterrolle eingenommen. Die EU hat sich das Ziel gesetzt, eine geordnete Anpassung von Gesellschaften und Ökosystemen an steigende Temperaturen und andere Folgen des Klimawandels zu ermöglichen.[408]

8.3 Internationale Rahmenübereinkommen zum Klimawandel und Berührungspunkte mit der Umweltpädagogik

In diesem Teil der Arbeit sollen jene politischen Rahmenübereinkommen beschrieben werden, die in der spezifischen umweltpädagogischen Literatur im Zeitraum von 2000 bis 2010 behandelt wurden. Besonders Kyburz-Graber et al. (2001) setzten sich mit dieser speziellen Thematik detailliert auseinander, aber auch Kromer/Hatwanger (2005) analysieren spezielle Rahmenübereinkommen im Hinblick auf deren umweltpädagogische Implikationen.

8.3.1 Club of Rome: Grenzen des Wachstums

Nach Kyburz-Graber et al. steht die Umweltbildung seit den siebziger Jahren im Zeichen einer allgemeinen politischen Problemlage.[409] Es ging nicht mehr bloß um Naturschutz, sondern um das globale Problem der Beziehung zwischen Mensch und Biosphäre. Zu dieser Zeit beschäftigte sich auch der „Club of Rome“ mit diesem Thema, der 1972 eine Aufsehen erregende MIT-Studie über die Grenzen des Wachstums veröffentlichte.[410] Der Club of Rome kann als nichtkommerzieller Think-Thank betrachtet werden, der sich mit internationalen politischen Fragen beschäftigt. Der Club of Rome schloß seinen Bericht mit dem hoffnungsvollen Blick ab, dass es möglich sein werde, neue Denkgewohnheiten zu entwickeln, die zu einer grundsätzlichen Änderung des menschlichen Verhaltens und damit auch der Änderung der Gesamtstruktur der gegenwärtigen Gesellschaft führen.[411]

Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.237.

406 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.237.

407 Oberthür, S.: Die Vorreiterrolle der EU. In: Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.51.

408 Oberthür, S.: Die Vorreiterrolle der EU. In: Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.52.

409 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.1.

410 http://www.clubofrome.org/?p=324 (Abgerufen: 4.Jänner 2012).

411 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.2.

Die Botschaft des Berichtes war, dass dem äußeren Wachstum zwar Grenzen gesetzt seien, aber dass die menschliche Fähigkeit des Lernens unbegrenzt ist, und dass die unbegrenzten inneren Ressourcen der menschlichen Lernfähigkeit falsch oder gar nicht gebraucht wurden.[412] Für Kyburz-Graber et al. ist hier klar, dass mit diesem Lernbericht des Club of Rome die einzig mögliche Antwort auf die globalen Probleme als eine pädagogische Antwort postuliert wird, was in einer weltweiten Organisation des innovativen Lernens sein Resultat finden soll.[413] Die Kontrolle über die Welt kann, so wird im Bericht des Club of Rome dargestellt, nur über eine bessere pädagogische Kontrolle der Akteure gelingen können.[414] Kyburz-Graber et al. kritisieren hier „*...die Fragwürdigkeit eines pädagogischen Programms, das darauf abzielt, politische Probleme zu lösen*“[415].

8.3.2 **Der Brundtland Report**

1987 wurde im Rahmen der Vereinten Nationen ein Bericht der „Weltkommission über Umwelt und Entwicklung“, der so genannte „Brundtland-Report“[416] veröffentlicht. In diesem Bericht wurde das Paradigma des ungebremsten Wirtschaftswachstums durch den Begriff der Nachhaltigkeit abgefedert. Dieser Lösungsansatz der damaligen Umweltprobleme wurde vom bloßen Umweltschutz auf die wirtschaftliche und soziale Entwicklungsdimension verlagert.[417] Nachhaltige Entwicklung wird in diesem Report als „*...development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*“[418]. Nachhaltigkeit im Sinne dieser Definition bedarf der Deckung menschlicher Bedürfnisse, die sich auch auf „nicht-ökonomische“ Variablen wie Bildung und Gesundheit bezieht. Hier heißt es, dass ökonomische und soziale Entwicklung sich gegenseitig verstärken kann und soll.

Ökonomische Entwicklung kann demzufolge soziale Entwicklung beschleunigen durch die raschere Verbreitung von Bildung. Hier werden umwelt-, sozial-, (insbesondere gesundheits- und bildungspolitische) und entwicklungspolitische Stränge zusammengeführt, um eine so genannte nachhaltige Bewältigung der ökologische Krise zu ermöglichen. Eine im Brundtland-Report angesprochene Dimension der Nachhaltigkeit ist

412 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.2.
413 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.2.
414 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.2.
415 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.3.
416 http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm (Abgerufen: 4.Jänner 2012).
417 Kromer, I./Hatwagner, K.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Kompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojekts. In: Österreichisches Institut für Jugendforschung, (Hrsg.): Band 10, 2005, S.12.
418 http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm (Abgerufen: 4.Jänner 2012).

ökonomische Nachhaltigkeit. Ökonomisch nachhaltiges Wirtschaften ist dann gegeben, wenn sie auf lange Zeit funktioniert, dauerhaft betrieben werden kann, und mehreren Zielen entspricht. Bildung wird dabei als eines dieser Ziele hervorgehoben.

Bildung soll das menschliche Potential zum Umgang mit den vorhandenen natürlichen Ressourcen erhöhen. Bildung „*... should impart knowledge relevant for the proper management of local resources*“[419]. Im nächsten Punkt wird in diesem Report gefordert, dass „*...Environmental education should be included in and should run throughout the other disciplines of the formal education curriculum at all levels - to foster a sense of responsibility for the state of the environment and to teach students how to monitor, protect, and improve it*“[420]. Im Brundtland-Report wird gefordert, dass Lernenden ein Verantwortungsgefühl für die Umwelt vermittelt werden soll und dass die Lernenden dazu befähigt werden sollen, die Umwelt zu beobachten, zu schützen und sie zu in ihrem ursprünglichem Zustand wiederherzustellen.

8.3.3 **UN-Konferenz in Rio de Janeiro**

Von 3. bis 14. Juni 1992 tagte in Rio de Janeiro der so genannte „Earth Summit“, eine Konferenz, die unter der Schirmherrschaft der UN statt fand, und an der sich 172 Regierungen beteiligten. Das Hauptthema dieser Konferenz war „Umwelt und nachhaltige Entwicklung“. Ein Abschlussdokument dieser Konferenz war die „Agenda 21“, dass ein entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert darstellt, und als Leitlinie zur nachhaltigen Entwicklung betrachtet werden kann.[421] Für den Bereich Bildung und Ausbildung enthält die Agenda 21 im Kapitel 36 ein eigenes Aktionsprogramm, worin konkretisiert wird, dass einerseits das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung als neue Basis für die Umweltbildung zu betrachten ist, und andererseits wird betont, dass dieses Konzept für seine Implementierung ganz wesentlich auf die Bildung angewiesen ist.[422] Der Artikel 36 der Agenda 21 betrifft den Bereich „Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung“[423].

In diesem Bereich wird die Fokussierung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Weiterbildung auf die Nachhaltige Entwicklung gefordert. Für jeden der drei Bereiche werden Ziele, Maßnahmen und Mittel zur Umsetzung dieser Maßnahmen festgelegt. Im Bereich der Bildung heißt es, „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der

419 Siehe: http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
420 Siehe: http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
421 http://www.un.org/geninfo/bp/enviro.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
422 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.33.
423 www.un.org/depts/german/conf/**agenda21**/**agenda_21**.pdf (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinander zu setzen“[424].

Weiters wird hierin die Förderung der Bewusstseinsbildung angelegt als Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen, Handlungsweisen und Werten, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, zugrunde gelegt. Im Feld der Aus- und Fortbildung sollen Wissenslücken geschlossen werden und Defizite in fachlichen Qualifikationen ausgeglichen werden, um dem Einzelnen zu erleichtern, sich mit Umwelt- und Entwicklungsarbeit zu beschäftigen.[425] Hier wird die zentrale Wichtigkeit von Bildung für Ziele der Nachhaltigkeit betont.[426]

8.3.4 **World Education Forum Dakar**

Im April 2000 tagten in Dakar unter Schirmherrschaft der UNESCO, der UN und der Weltbank 164 Regierungen, die sich mit einer Verbesserung der globalen Bildungszusammenarbeit beschäftigten. Es wurde ein „Dakar Framework for Action“ beschlossen, der sich sechs Grundsatzzielen widmet, die bis 2015 zu erreichen sind. In diesen sechs Grundsatzzielen geht es darum, allen Kindern weltweit eine schulische Bildung zu ermöglichen, eine 50% Steigerung im Kampf gegen den Analphabetismus von Erwachsenen bis 2015 zu erzielen, die geschlechtsspezifischen Disparitäten im Bildungszugang zu beseitigen und alle Aspekte von Bildung, speziell der Exzellenzbildung allgemein zu verbessern.[427]

Die Bearbeitung dieser Ziele soll unter der Schirmherrschaft der UNESCO koordiniert werden. Im Abschlussdokument dieser Konferenz wird postuliert, dass Bildung das bedeutendste Mittel zur Armutsbekämpfung darstellt, und dass Lernen der Schlüssel zur Nachhaltigen Entwicklung ist.[428] Hier wird Bildung als ein Mittel zur Beseitigung gesellschaftlicher und ökologischer Missstände herangezogen.

Eine andere Möglichkeit hierauf Einfluss zu nehmen wäre, dass von staatlichen Regierungen gefordert wird, durch öko- und sozialpolitische Innovationen auf diese Missstände zu reagieren. Bezüglich der Aufgabe der Pädagogik in der Bearbeitung der Umweltkrise betont der Sachverständigenrat für Umweltfragen[429], dass „...Umweltbildung

424 www.un.org/depts/german/conf/**agenda21**/**agenda_21**.pdf (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
425 www.un.org/depts/german/conf/**agenda21**/**agenda_21**.pdf (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
426 Kromer, I./Hatwagner, K.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Kompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojekts. In: Österreichisches Institut für Jugendforschung, (Hrsg.): Band 10, 2005, S.12.
427 http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goal (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
428 http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/press_kit/road.shtml (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
429 Der Sachverständigenrat für Umweltfragen ist ein Politikberatungsgremium der Umweltpolitik in Deutschland.

die Vermittlung von ökologischen Schlüsselqualifikationen zur Bewältigung der Umweltkrise beinhalten“[430] muss. Der Sachverständigenrat für Umweltfragen in Deutschland geht davon aus, dass die gegenwärtige Umweltkrise durch Vermittlung von Qualifikationen bewältigt werden kann; die Vermittlung von Qualifikationen, oder Schlüsselqualifikationen, wie Barth es nennt, kann als eine Aufgabe der Pädagogik betrachtet werden.[431] Barth führt hier weiter an, dass der Begriff der Qualifikation aus dem betrieblichen Verwendungs- und Verwertungszusammenhang stammt und sich auf ein Triumvirat von Fertigkeiten, Kenntnissen und Wissen bezieht.[432] Schlüsselqualifikationen werden nach Rummler als „...Katalysator für den Kompetenzerwerb“[433] bezeichnet und ergänzend merkt er hier an, dass Schlüsselqualifikationen zu ganzheitlichem Denken befähigen, Problemlösekompetenz vermitteln und funktionsübergreifend, also tätigkeitsunspezifisch sein sollen.[434] Kompetenzen sollen „*...viable Problemlösungen in unterschiedlichen Kontexten ermöglichen*“[435].

8.3.5 Rahmenübereinkommen der Vereinten Nationen über Klimaänderungen von Marrakesch

Vom 29. Oktober bis 10. November 2001 tagte in Marrakesch die 7. Vertragsstaatenkonferenz zum „Rahmenübereinkommen der Vereinten Nationen über Klimaänderungen“. Das Übereinkommen wurde 1992 in Rio de Janeiro unterzeichnet und es verfolgt das Ziel die Treibhausgasemissionen in der Atmosphäre auf einem Niveau zu stabilisieren, auf dem eine gefährliche anthropogene Störung des Klimasystems verhindert wird. Auf der Vertragsstaatenkonferenz in Rio de Janeiro wurde der United Nations Framework on Climate Change initiiert. Die Vertragsstaatenkonferenz in Marrakesch war die 7. Follow-up Konferenz seit der Konferenz in Rio 1992.

Das Kernstück dieses Rahmenabkommens ist das Kyoto-Protokoll, dessen Ratifikation und Wege zur künftigen Ratifikation auch alljährlich auf der Agenda der Follow-Up Konferenzen steht. Die COP7 (Marrakesh Climate Conference) brachte einen Kompromiss über die Ausgestaltung des Kyoto-Protokolls. Damit konnte der intergouvernementale Weg von den Vertragsstaaten zur Inkraftsetzung des Kyoto-Protokoll beschritten werden.

---

430 http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/alt/umweltbildung/texte/sru94_umweltbildung.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2010).

431 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien. Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.13.

432 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien. Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.13.

433 Rummler, H.-M.: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften, 1991, S.19.

434 Rummler, H.-M.: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften, 1991, S.33.

435 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien. Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.9.

Im Abschlussdokument der Marrakesch-Konferenz wird die Wichtigkeit von „capacity-building“ betont.[436] Der Punkt vier betrifft die Nord-Süd Zusammenarbeit. Ein Unterpunkt dieses Abschnittes ist der Bereich Kapazitätenaufbau, in dem direkter Bezug zur Bildung und Ausbildung hergestellt wird.[437] Die Pädagogik ist insofern davon betroffen als es hierin heißt, „*...die Bildung und Ausbildung und das öffentliche Bewusstsein auf dem Gebiet des Klimaschutzes zu fördern*“ hat.[438]

8.3.6 **World Summit on Sustainable Development von Johannesburg**

Der World Summit on Sustainable Development im Jahr 2002 hat sich mit der Wiederaufnahme des Konzept der Nachhaltigkeit beschäftigt.[439] In diesem Forum kamen zehntausende Repräsentanten von Regierungschefs, nationale Delegierte, Chefs von Nicht-Regierungs-Organisationen, Industrielle und andere wichtige Gruppierungen zusammen, um eine Evaluation des globalen Aktionsplanes der Agenda 21 vorzulegen und Möglichkeiten und Ziele der besseren Implementierung der Agenda 21 zu präsentieren. Auf diesem Gipfeltreffen wurde eine Bildungsdekade für nachhaltige Entwicklung empfohlen, die 2005 beginnen und 2014 enden sollte.[440] Bildung, so heißt es in dem Abschlussdokument ist entscheidend für die Verbreitung der Nachhaltigen Entwicklung.[441] Nachhaltige Entwicklung muss dieser Erklärung zufolge, auf allen Ebenen des Bildungssystems verankert werden, um „*...to promote education as a key agent for change*“[442]. Im Zuge der UN-Bildungsdekade von 2004 bis 2014 wurde auf europäischer Ebene eine gemeinschaftliche Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung im Bildungsbereich entworfen. Ausgangspunkt dieser Strategie war eine Konferenz der UN Wirtschaftskommission für Europa in Vilnius 2003.[443] Diese Strategie versteht sich als praktisches Instrument zur Verbreitung der Nachhaltigen Entwicklung und will dazu Schlüsselthemen der Nachhaltigen Entwicklung in allen Bildungssystemen integrieren.[444] Ziel ist es Nachhaltige Entwicklung durch formales, nonformales und informelles Lernen zu fördern.

---

436 http://www.accc.gv.at/cop7.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
437 http://unfccc.int/documentation/documents/advanced_search/items/3594.php#beg (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
438 Klemm, A.: Klimaschutz nach Marrakesch. Die Ergebnisse der 7. Vertragsstaatenkonferenz zum Rahmenübereinkommen der Vereinten Nationen über Klimaänderungen, 2002, S.33.
439 http://www.un.org/jsummit/html/basic_info/basicinfo.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
440 http://daccess-ods.un.org/TMP/1134579.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
441 http://daccess-ods.un.org/TMP/1134579.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
442 http://daccess-ods.un.org/TMP/1134579.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
443 http://www.unece.org/environmental-policy/areas-of-work/education-for-sustainable-development-esd/about-us/the-strategy.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).
444 http://www.unece.org/environmental-policy/areas-of-work/education-for-sustainable-development-esd/about-us/the-strategy.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

In Punkt 3 wurden die formalen politischen Rahmenbedingungen der Entwicklung Umweltbildung erläutert. Die politischen Programme gehen davon aus, dass fehlendes Umweltbewusstsein eine Frage von mangelnden Wissen ist, jedoch hat sich in der Praxis gezeigt, dass die Doktrin „Vom Wissen zum Handeln“, wie Kromer und Hatwanger dies nennen, nicht die erwarteten Erfolge gezeigt hat.[445] Im nächsten Punkt wird versucht, die in der Theorie der Umweltbildung dargestellte Verbindung von Wissen und umweltgerechtem Handeln und der Beziehung beider Aspekte zur Politik darzustellen.

8.4 Umweltpolitik und Umweltwissen

Als eine Ursache für eine „Nicht-Nachhaltigkeit“ sowohl im individuellem Verhalten einzelner Menschen, als auch der Umweltpolitik, wird in der fachspezifischen Literatur angemerkt, dass allein das Wissen noch keine Veränderungen bewirkt.[446] Ekardt merkt hier an, „*...zu raumzeitlich fernliegenden Klimaschäden in Bangladesh oder in 100 Jahren haben wir kaum einen emotionalen Zugang*“[447]. Offensichtlich reicht auch, wie weiter oben erwähnt, eine breite öffentliche Akzeptanz der Klimapolitik nicht aus, um dem Klimawandel in seiner Gesamtheit begegnen zu können.Wissen wird nach Leary et al. jedoch als eine wichtige Bedingung für den Erfolg von Anpassungsmechanismen betrachtet.[448] Aufgabe der Politik ist die Sicherstellung und die Verbreitung von Wissen als hohe Anpassungspriorität. Die Politik soll nach Leary et al. den Mangel an Zugang zu Wissen und Informationen über den Klimawandel ausgleichen. Information, Kommunikation und Wissen werden als kritische Faktoren im Umgang mit der Anpassung an den Klimawandel verstanden.[449]

Als entscheidende Komponenten des Umweltbewusstseins gelten nach Wulfmeyer das Wissen, die Wahrnehmung, die Betroffenheit, die Werteorientierung, die Verhaltensintention, und das Umwelthandeln.[450] Generell geht man davon aus, dass Umwelthandeln in komplexe individuelle und soziale Prozesse eingebunden ist, die insgesamt das Umweltbewusstsein ausmachen. Dieser Zusammenhang ist an dieser Stelle

445 Kromer, I./Hatwagner, K.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Kompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojekts.In: Österreichisches Institut für Jugendforschung, (Hrsg.): Band 10, 2005, S.13.

446 Ekardt, F.: Das Prinzip Nachhaltigkeit. In: Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.15.

447 Ekardt, F.: Das Prinzip Nachhaltigkeit. In: Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, 2008, S.16.

448 Leary, N./Adejuwon, J./Barros, V./Burton, I./Kulkarni, J./Lasco, R.: Climate Change and Adaption, 2007, S.4.

449 Leary, N./Adejuwon, J./Barros, V./Burton, I./Kulkarni, J./Lasco, R.: Climate Change and Adaption, 2007, S.4.

450 Wulfmeyer, M.: Umweltbildung in Namibia. Eine Fallstudie. In: Bolscho, D./Michelsen, G.: Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogischer Konsequenzen, 2002, S.266.

angeführt, weil sich hierin eine relevante Erklärung für Umweltbewusstsein finden lässt.

Wulfmeyer postuliert in diesem Zusammenhang weiter, dass das Umweltbewusstsein der Bevölkerung ein Motor der Politik sein kann, und dass in diesem Fall dem pädagogischen Personal eines Landes eine entscheidende Schlüsselrolle zukommt.[451] Die Politik wiederum ist für die Umweltbildung ebenso relevant, weil nach Wulfmeyer „*...die Umweltbildung muss sich hinsichtlich ihrer globalen Reichweite auch an historischen, ökologischen, ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen und am Zeitgeist einer Gesellschaft orientieren, um erfolgreich greifen zu können*“[452]. Umweltbildungsinhalte sollen für den Menschen bedeutsam sein und auch zu einer Handlungskompetenz in Sinne umweltgerechten Verhaltens führen.

Bezüglich der Umweltwahrnehmung merken Saylan und Blumstein an, dass die „*...combined effects of media and government tend to influence how societies perceive reality*“[453]. Folglich beeinflussen also sowohl die Politik als auch die Medien das Umweltbewusstsein einer Gesellschaft. Hier wird jedoch nach Saylan und Blumstein vordergründig mit kollektiven Wahrnehmungen und Überzeugungen gearbeitet.[454] Die Autoren gehen davon aus, das, dass was wir glauben stärker von unserer sozialen Umgebung beeinflusst ist, als von individuellen Wahrnehmungen oder Erfahrungen. Deshalb müssen Bildungsbestrebungen der Umweltpädagogik, um effektiv und relevant sein zu können, aktuelle Trends und Regeln der Gesellschaft antizipieren, um die kollektive Meinungsbildung beeinflussen zu können.[455]

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen werden oftmals durch von der Politik etablierte strukturelle Rahmenbedingungen determiniert[456], diese sind wiederum in spezifische Machtkontexte eingebunden, in denen Einfluss und Interessen eine große Rolle spielen. Die Art und Funktionsweise von erwachsenenbildnerischen Institutionen der Umweltbildung wird wiederum durch vorgegebene strukturelle Rahmenbedingungen der Politik beeinflusst[457], die nach Meinung von Saylan und Blumstein dazu tendieren

451 Wulfmeyer, M.: Umweltbildung in Namibia. Eine Fallstudie. In: Bolscho, D./Michelsen, G.: Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogischer Konsequenzen, 2002, S.266.

452 Wulfmeyer, M.: Umweltbildung in Namibia. Eine Fallstudie. In: Bolscho, D./Michelsen, G.: Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogischer Konsequenzen, 2002, S.268ff.

453 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.

454 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.

455 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57

456 Vgl. dazu: Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.38.

457 Vgl. dazu: Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it),

„überbürokratisiert“ zu sein.[458]

Beide Autoren fordern erwachsenenbildnerische Umweltpädagogen dazu auf, einen genaueren Blick auf Umweltbildungsinstitutionen zu werfen und auf das politische Klima, in dem sie existieren. Saylan und Blumstein meinen, die Umweltbildung habe ein „systemisches“ Problem, das sich aus jenen generiert, die Öffentliche Politik machen und dem dazugehörigen Verwaltungsapparat.[459]

Pesendorfer hat diesbezüglich jedoch einen optimistischen Blick, das er von einem „Lernen aus dem paradigmatischen Wandel“[460] ausgeht. Gemeint ist hiermit, dass strukturelle Rahmenbedingungen zwar generell Gestaltungsmöglichkeiten einengen, diese jedoch nicht gänzlich determinieren, da gerade ein Wandel in Paradigmen und Diskursen auf institutionelle Praktiken zurückwirken kann. „*Aufkommen, Aufschwung wie auch Bedeutungsverlust von Umweltthemen sind also eingebettet in sozio-ökonomische und institutionelle Rahmenbedingungen, doch erst die Vorstellungen und Ideen von Akteuren machen bestimmte Entwicklungen machbar und letztlich dann auch erklärbar“*[461]. Dies zeigt, dass Akteure wie beispielsweise UmweltbildnerInnen sehr wohl Einfluss nehmen können auf institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, indem sie sich an der Etablierung eines bestimmten Diskurses beteiligen.

8.5 Umweltpädagogische Implikationen des umweltpolitischen Einflusses

Auch Bolscho und de Haan beschäftigen sich (siehe weiter oben im Text) mit Routinen in Institutionen der Umweltpolitik und der Umweltbildung. Im Bereich der Umweltausbildungen sprechen sie dann von Routinen, wenn „...die Wiederkehr in ritualisierter, fest vorgeschriebener Weise beobachtet wird“[462]. Routinen werden demzufolge meist nach einem Vorbild- oder Modellverhalten erworben und dienen vorrangig der Aufrechterhaltung und Bewahrung einer sozialen Integration.[463]

Bezüglich der Institutionen der Umweltpolitik und Umweltbildung werden die Wirkungen von Routinen am deutlichsten in Institutionen gesehen, in denen das symbolische Wissen

---

2011, S.4ff.

458 Vgl. dazu: Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.4ff.

459 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.5.

460 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.237.

461 Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, 2007, S.237.

462 Bolscho, D./de Haan, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.38.

463 Bolscho, D./de Haan, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.38.

und die Verhaltensstandards kodiert und tradiert werden.[464] Solche Institutionen, die mit Umwelt befasst sind, sind für die Bildungsseite entscheidend, und können nicht losgelöst von jeweiliger Umweltpolitik und weiteren Kontexten von Konstruktionen betrachtet werden, der ihnen erst einen Kontext von zugelassenen Praktiken und Routinen ermöglicht.[465] In Institutionen werden nach de Haan und Bolscho durch Routinen Handlungen reglementiert und dies gleicht einer Zunahme von symbolischer Disziplinierung.[466] Auch Kyburg-Graber et al. beschäftigen sich mit der Reglementierung und der Kontrolle von Lernen im Bereich der Umweltbildung.
Hier wird darauf verwiesen, dass jede Umweltbildung, die darauf abzielt planbare Effekte in anderen Systemen zu haben, als eine Kontrollpädagogik betrachtet werden kann.[467] „*Denn wer das Lernen kontrolliert, kontrolliert eine unkontrollierbar gewordene Welt*“[468]. Umweltpädagogik mit der Intention eines „*...von Anbeginn verbundenen Weltverbesserungsprogramms*“[469] will, dass die Dinge nicht dem Zufall überlassen bleiben, vor allem, dass der Mensch nicht dem Zufall überlassen bleibt. Die Autoren merken hier an, dass eine solche Kontrollpädagogik heute als gescheitert angesehen werden kann, denn es fehlt der Kontrollpädagogik an Kontrollwissen.[470] Der Zusammenhang zwischen Kontrollpädagogik und Umweltwissen ergibt sich hier, wenn die Umweltbildung versucht durch Wissensvermittlung darauffolgende (umweltrelevante) Handlungen zu kontrollieren. Auch unter UmweltbildungsexpertInnen wird die Frage gestellt, ob mit reiner Vermittlung von Wissen Einstellungen zu ändern seien und ob sich das Handeln der Akteure selbst über veränderte Einstellungen steuern lasse.[471]

Auf der bildungstheoretischen Ebene liegt nach Kyburz-Graber et al. die Problematik der Umweltbildung darin, dass „*Bildung zur Lösung gesellschaftlicher Probleme durch Anleitung zu so genannt „richtigem Handeln“ zu betreiben bedeutet nicht mehr und nicht weniger als eine Instrumentalisierung nicht nur der Bildung, sondern auch der Gebildeten*“[472]. Dies steht nach Ansicht der Autoren im Widerspruch zu der Idee von

464 Bolscho, D./de Haan, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.38.
465 Bolscho, D./de Haan, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.38ff.
466 Siehe: ebd. S.38.
467 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.10.
468 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.9.
469 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.9.
470 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.11.
471 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.11.
472 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.9.

Bildung überhaupt, den Bildung kann sich immer auch gegen von außen vorgegebene Zielsetzungen richten, denn sie ist auf Transformation des Bestehenden ausgerichtet, denn andernfalls wäre sie nicht mehr als Abrichtung.[473] Angesichts diesen Widersprüchen halten die Autoren dazu an, sich zu überlegen, was (Umwelt-)Bildung kann und soll. Bildung stellt nach Kyburz-Graber et al. , „*ein zweckfreies, in die Tiefe der Begründung gehendes, alle Denk- und Erfahrungsbereiche umfassendes Wissen und Verstehen"*[474] dar.

Ergänzend wird angemerkt, dass Bildung *„...ein Wissen und Verstehen, das auch um die Gründe, Verfahren, und Kriterien weiss [sic], die gerechtfertigte von den nicht gerechtfertigten Wissensansprüchen zu unterscheiden erlauben*"[475] ist. Von außen an die Umweltbildung herangetragene Zielsetzungen, ebenso wie inhaltliche und methodische Ausgestaltung erfüllen diese Kriterien oftmals nicht.

Auch Marz et al. stellen fest, dass die spezifischen Zielsetzungen von Umweltbildung, ihre inhaltliche und methodische Ausgestaltung sowie Strategien zur Realisierung von Umweltbildung maßgeblich auf internationaler Ebene erarbeitet wurden, und dass Umweltbildung weltweit als politisches Instrument zum Krisenmanagement in die Bildungs- und Ausbildungssysteme von außen hineingetragen worden ist.[476] Dies kann nach Ansicht von Marz et al. als der weltweite Versuch angesehen werden, durch Bildung zur Lösung der Umweltkrise beizutragen.[477]

Die UN-Weltgipfel von Rio de Janiero und Johannesburg haben die Notwendigkeit einer Nachhaltigen Entwicklung als gemeinsame globale Herausforderung verdeutlicht.[478] Nachhaltige Entwicklung wird von der internationalen Staatengemeinschaft als gesellschaftlicher Gestaltungsprozess verstanden, wobei Bildung für nachhaltige Entwicklung sowohl Voraussetzung als auch integraler Bestandteil nachhaltiger Entwicklung ist.[479] Durch den Einfluss des Konzeptes der Nachhaltigen Entwicklung gewinnt die Umweltpolitik zunehmend auch Einfluss auf den bildungspolitischen Bereich. Dieses Konzept beinhaltet demzufolge eine Verankerung im Bildungssystem.

Marz et al. meinen dazu, dass eine derartige Synchronisierung eines Bildungs- und Erziehungsvorhabens bis zum Auftreten des Konzeptes der Nachhaltigen Entwicklung ein

473 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.9.
474 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.240.
475 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.240.
476 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.41.
477 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.41.
478 Haase, T.: Die agragpädagogische Bildung in Österreich. Vom Bundesseminar zur Hochschule für Agrarpädagogik, 2009, S.355.
479 Haase, T.: Die agragpädagogische Bildung in Österreich. Vom Bundesseminar zur Hochschule für Agrarpädagogik, 2009, S.355.

einmaliges Ereignis war.[480] Marz et al zufolge findet die Debatte um nachhaltige Entwicklung zunehmend auch im bildungspolitischen Bereich statt und sie gewinnt zunehmend Einfluss auf institutionelle Handlungsbereiche, wie beispielsweise Umweltbildunginstiutionen, über internationale, nationale und lokale Umsetzungsprozesse, wodurch dieses Konzept Potentiale für institutionelle Innovationen hat.[481]
Eines der zentralen Ergebnisse der UN-Konferenz in Rio de Janiero 1992 war die Agenda 21, die durch das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung (dieser Ansatz wird in dieser Diplomarbeit im Kapitel „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ thematisiert) initiiert wurde. Die Agenda 21 wird als das zentrale Steuerungsinstrument für eine nachhaltige kommunale Entwicklung angesehen. Bildung soll helfen die Lebensgewohnheiten der Menschen in Hinblick auf Konsum- und Produktionsweisen, im Hinblick auf die soziale und kulturelle Entwicklung in Richtung auf die Zielsetzung der Agenda 21 zu verändern.[482] Dabei umfasst Bildung alle Strukturen formeller und nicht-formeller Bildung, d.h. auch Aktivitäten gesellschaftlicher Gruppen aus dem Sozial- Umwelt- und Kulturbereich.

Für die Gestaltung des regionalen und lokalen Lebensraumes benötigen die Bürger Informationen und Kenntnisse, wodurch der Qualifizierung der Bürgerinnen- und Bürgerbeteiligungsprozesse eine große Bedeutung beizumessen ist.[483] Marz et al. meinen hierzu, dass Erwachsenenbildung der Bereich sein könnte, der die lokalpolitischen Prozesse der Agenda 21 professionell moderiert und den Prozess kritisch begleitet[484], da die Initiativen und Prozesse der Agenda 21 Bildungsberatung, Kooperations- und Kommunikationshilfen benötigt um eine Partizipation zu ermöglichen. Durch die Zielsetzungen der Agenda 21 werden Bildung und Kompetenzerwerb lebensbegleitende Prozesse, da Kompetenzerwerb zur Erlangung der Patzizipationsfähigkeit notwendig wird. „*Im Zentrum des Konzepts der Lebenslangen Lernens stehen also (...) Bildungsziele, die weit über die traditionell fachlich orientierte Bildung hinausgehen und die vorrangig auf die Förderung von sozialen Kompetenzen abzielen, die auch für eine Nachhaltigkeitsbildung wesentlich erscheinen*“[485]. In dieser Betrachtung begünstigt das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung die Verbreitung der Konzepts des Lebenlangen Lernens.

480 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.41.
481 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.31.
482 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.33.
483 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.43.
484 Vgl.: Ebd. S.44.
485 Kromer, I./Hatwagner, K.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Kompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojekts.In: Österreichisches Institut für Jugendforschung, (Hrsg.): Band 10, 2005, S.15.

8.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Einfluss der österreichischen und internationalen Umweltpolitik auf die Umweltbildung betrachtet.

Der Begriff der Umweltpolitik steht für die menschlichen Bemühungen der Krise der Naturverhältnisse durch gesellschaftspolitische Regulierung entgegen zu wirken. Die Umweltpolitik ist dabei in ein Mehrebenensystem eingebunden, wo verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Interessen aufeinander treffen, um an der Lösung der Umweltkrise zu arbeiten. Als größte Umweltkrise wird von Rogemma[486] der Klimawandel bezeichnet, der als eine Folge anthropogenen Einwirkung auf die Erde betrachtet wird. Der Klimawandel gilt als eine der größten Bedrohungen für das Überleben der Menschheit, hieraus ergibt sich auch der dringliche Handlungsbedarf, welcher von dieser Gefahr ausgeht.

Massenmedien haben in der Umweltpolitik eine wichtige Rolle, denn sie vermitteln den Menschen Informationen über den Klimawandel und sie sind ein Instrument zur Meinungsbildung und haben die Funktion eines Agenda-Setters. Diese Funktionen der Neuen Medien wird im Kapitel „Neue Lehr-Lernformen in der Umweltbildung und Umweltkommunikation“ dargestellt.

Die globale Umweltpolitik kann als Instrument betrachtet werden, mit dem den Gefahren, die vom Klimawandel ausgehen, auf globaler Ebene begegnet wird.

Die Umweltpolitik und die Umweltbildung sind beide in einen Machtkontext und in zugehörige gesellschaftliche Strukturen eingebettet, die sowohl Inhalte als auch Methoden und Zielsetzungen beider Bereiche (der Umweltpolitik und der Umweltbildung) determinieren.

Der Ausgangspunkt der politischen Einflussnahme auf die Umweltbildung war die Veröffentlichung des Berichtes „Grenzen des Wachstums“ vom Club of Rome. Hierin wurden erstmals die Forderung nach einer pädagogischen Antwort auf die weltweiten Umweltprobleme öffentliche ausgesprochen. Dezidiert wurde gesagt, dass die Kontrolle über die Welt nur durch eine bessere pädagogische Kontrolle der Akteure erreicht werden kann.

In den 1980er Jahren wurden im Brundtland Report umwelt- und bildungspolitische Stränge zusammengeführt, um die ökologische Krise zu bewältigen. Hier wird auch explizit die Nachhaltigkeit angesprochen, die als ein Bildungsziel etabliert wurde. In den folgenden politischen Rahmenübereinkommen wurden immer wieder neue Zielsetzungen und Aufgaben der Umweltbildung postuliert, um der Umweltkrise zu begegnen.

Die Politik sieht es als Aufgabe der Pädagogik Umweltbewusstsein zu vermitteln, wobei

486 Rogemma, R.: Adaption to Climate Change. A Spatial Challenge, 2009, S.xxi.

sich die Umweltbildung in ökonomische, politische und soziale Rahmenbedingungen zu fügen hat, um erfolgreich sein zu können in der Vermittlung von Umweltwissen.
Umweltpolitik übt insofern Einfluss auf die Umweltbildung aus, als dass die in in diesem Kapitel dargestellten politischen Rahmenübereinkommen der Umweltpolitik Bildung als Instrument zur Lösung gesellschaftlicher Probleme postulieren. Umweltpolitik und Umweltbildung stellen unterschiedliche Subsysteme eines hochgradig komplexen gesellschaftlichen Gefüges dar, wobei die Politik davon ausgeht, dass Umweltbildung planbare Effekte auf andere Subsysteme hat, was aber nach Kyburz-Graber et al. als eine Kontrollpädagogik betrachtet werden kann.[487]
Bildung im Sinne der Anleitung zum „richtigen Handeln“ bedeutet eine Instrumentaliserung der Bildung und steht nach Kyburz-Graber et al. im Widerspruch zu der Idee von Bildung, denn Bildung ist auf Transformation des Bestehenden ausgerichtet, während eine Anleitung zum richtigen Handeln eher einer Abrichtung entspricht.[488]

Durch den Einfluss des Konzeptes der Nachhaltigen Entwicklung gewinnt die Umweltpolitik zunehmend Einfluss auf den bildungspolitischen Bereich. Die Lokale Agenda 21, die der Bildung für Nachhaltige Entwicklung entstammt, nutzt den Erwachsenenbildungsbereich, um lolalpolitische Prozesse zu moderieren. Durch die Zielsetzungen der Agenda 21 rückt die Partizipationsfähigkeit als Bildungsziel in den Vordergrund. Bildung wird hier als lebensbegleitender Prozess gesehen, welcher auf die Förderung von Kompetenzen abzielt.

Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Bildung für Nachhaltige Entwicklung eingegangen. Die Bildung für Nachhaltige Entwicklung kann als politisches Konzept bezeichnet, welches bedeutenden Einfluss nahm auf die Entwicklung erwachsenenbildnerischer umweltpädagogischer Inhalte, Methoden und Zielsetzungen.

487 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.10.
488 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./Ritter, M./Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektive, 2001, S.9.

9. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BfNE) - Halbauer

In der nachfolgenden Ausarbeitung wird Bildung für nachhaltige Entwicklung skizziert. Ausgehend von der Nachhaltigkeitsidee werden Entwicklungsprozesse der Bildung für nachhaltige Entwicklung dargestellt. Darauf aufbauend folgt, inwiefern Bildung den Schlüssel zur Realisierung des Leitgedankens bereitstellt. Im Anschluss werden die Ziele und die Themenfelder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dargestellt. Abschließend wird der Ansatz des Kompetenzerwerbs exemplarisch dargestellt, der möglicherweise ein Potenzial für eine umweltpädagogische Erwachsenenbildung beinhalten könnte.

9.1 Zu den Begriffen

Nach Fischer, Ehrke und Hahn steckt im „Nachhaltigkeitsdiskurs ein enormes Innovationspotenzial für Bildung [...]“[489], welches zu erschöpfen jedoch zuerst ein Verständnis der einzelnen Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „Bildung“ bedarf. Laut de Haan liegt die Tatsache vor, dass eine einfache Kombination der beiden Termini nicht zur eigentlichen Bedeutung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung führt.[490]

9.1.1 Bildung

Der Begriff „Bildung“ wird nach dem Verständnis von de Haan erläutert, der sich mit Konzept der BfNE intensiv auseinander setzt. Dieser unterteilt das Verständnis im Kontext nachhaltiger Entwicklung von Bildung in drei Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen. Er nennt als erste Voraussetzung die Offenheit des Lernenden gegenüber neuen Erfahrungen, die Zweite beinhaltet die durch Erfahrung ausgelöste veränderte Selbstwahrnehmung, Reflexivität zu entwickeln und die Dritte liegt darin, Wagnisse anzunehmen, um somit für Chancen und Risiken offen zu bleiben und damit zukunftsfähig zu werden. [491] Nach de Haan entsprechen diese drei Prämissen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.[492]

9.1.2 Nachhaltigkeit

Laut Wolf (2005) ist die Idee der Nachhaltigkeit keine neuartige; bereits seit dem Anfang

489 Fischer, A./Ehrke, M./Hahn, G.u.a: Vom Elfenbeinturm zum Ladentisch-Nachhaltige Potenziale im Handel, 2009, S.11.
490 De Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP. Heft 1, 2002, S.11.
491 De Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP. Heft 1, 2002, S.15.
492 De Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP. Heft 1, 2002, S.1.

des 18. Jahrhunderts ist der Begriff „Nachhaltigkeit“ in der Forstwirtschaft zu finden.[493] Erst im Lauf der Zeit hat sich die regulative Idee der nachhaltigen Entwicklung in immer unterschiedlicher Dimensionen durchgesetzt. Der wirtschaftliche Vorsorgegedanke aus dem Forstschaftbereich soll laut Wolf als „Leitmaxime auf ökonomische, ökologische und soziale Handlungsfelder.“übertragen werden.[494]

Nach Degenhardt (2009) macht die Allgemeingültigkeit dieser „[...] *einstweilen noch abstrakt erscheinenden Idee einer nachhaltigen Entwicklung* [...]“[495], sie zu einer großen Herausforderung für die Menschen. Er merkt dazu an, dass die Menschen Verantwortung tragen mit den Ressourcen der Erde nachhaltig umzugehen und eine Verbesserung der Lebensverhältnisse in den ärmeren Ländern anzustreben.[496] Degenhardt geht weiters davon aus, dass im Interesse künftiger Generationen und globaler Gerechtigkeit in einer „[...] *sich verändernden Welt, um sie ökologisch, ökonomisch und sozial ausgewogen zu gestalten* [...]“[497] global gedacht werden muss. Dieser Forderung muss Rechnung getragen werden, indem sich möglichst viele Menschen am Prozess beteiligen.[498] Laut der Österreichischen Strategie für BfME soll nachhaltige Entwicklung die „ökologischen“ und „sozialen Lebensbedingungen“ der Menschen verbessern und dabei eine langfristige Sicherung der „natürlichen Lebensgrundlagen“[499] sichern. In diesem Zusammenhang weist Michelsen (2000) darauf hin, dass Bildung als wesentlicher Teil des Nachhaltigkeitsprozesses betrachtet werden muss und als eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung gilt.[500]

Unter nachhaltiger Entwicklung kann demnach versteht werden, so zu leben, zu planen und zu wirtschaften, um die selbständige Regeneration der Umweltressourcen zu bewahren.

9.2 Diskussion um BfNE

Preißer betrachtet Umweltbildung als einen Teil von Pädagogik und als eine innovative Gestaltungsmöglichkeit für BfNE.[501] Aus der Sicht Apels diene Bildung für eine

493 Vgl. Wolf, G.: Konstruktivistische Umweltbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.102f.

494 Vgl. Wolf, G.: Konstruktivistische Umweltbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.102f.

495 Degenhardt, B.: Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (http://www.vhs-bw.de./abteilung/politik-gesellschaft-umwelt/nachhaltigkeit-lernen.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

496 Degenhardt, B.: Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (http://www.vhs-bw.de./abteilung/politik-gesellschaft-umwelt/nachhaltigkeit-lernen.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

497 Degenhardt, B.: Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (http://www.vhs-bw.de./abteilung/politik-gesellschaft-umwelt/nachhaltigkeit-lernen.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

498 Vgl. Degenhardt, B.: Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (http://www.vhs-bw.de./abteilung/politik-gesellschaft-umwelt/nachhaltigkeit-lernen.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

499 Vgl. Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2008, S.2f. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18301/bine_strategie_folder.pdf (Abgerufen 08.01.2012).

500 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H.(Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmesser, 2000, S.8.

501 Vgl. Preißer, F./ Neumann-Lechner, A.: Umweltpädagogik in Erwachsenenbildung, Aspekte und

nachhaltige Entwicklung als Werkzeug für die Gestaltung einer umweltverträglichen und zukunftsfähigen Welt.[502] Er wertet die Verknüpfung unterschiedlicher Disziplinen als unerlässlich für BfNE und die entsprechenden Konzeptionen.[503] Nach Apel könne bei der Entwicklung der Konzeptionen von einer möglichen unterschiedlichen Positionierung der Dimensionen (ökonomischer, wirtschaftlicher und politischer) ausgegangen werden.[504] Er sieht die Gefahr für die Pädagogik darin, durch die Zielbestimmung der einzelnen Dimensionen instrumentalisiert zu werden.[505] De Haan setzt sich mit dem Vorwurf der Instrumentalisierung auseinander und weist das Argument zurück.[506] Er argumentiert, dass hierbei ein Missverständnis von „Bildung" vorliege, denn ein zeitgemäßes Bildungsverständnis sei ein „reflexives Verhältnis" das sich zum Gegenstand „konstitutiv" verhält.[507] Laut de Haan könne der „Terminus Bildung für nachhaltige Entwicklung" auch transformiert werden in „Reflexion für nachhaltige Entwicklung".[508] Das heißt, für die Pädagogik, dass sie Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bereit stellt, die dazu beitragen, dass sie als gesamtgesellschaftliche Herausforderung dienen und einen Bildungsauftrag leisten.

Hierbei können für eine BfNE Programme und Konzepte aus dem schulischen Bereich, als erste Vermittlungsinstanz dienen.[509] Im Hinblick auf die umweltpädagogische Erwachsenenbildung, könnten bestehende Konzepte aus dem elementaren Bildungsbereich als Ausgangspunkt dienen.

9.3 BfNE als Erweiterung von Umweltbildung

Im Rahmen der Konferenz in Rio de Janeiro im Jahr 1992 wurde „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BfNE) als Neudefinition- und -konzeption, unter Ausweitung der Bezeichnung von der ökologischen Fragestellung hin zur „Idee der globalen Gerechtigkeit"

Arbeitsfelder ökologisch orientierter Bildungsarbeit in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 1991, S.22.

502 Vgl. Apel, H.: Vorwort. In: Apel, H./Rieß, W.(Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Aktuelle Forschungsfelder und –ansätze, 2006, S.8.

503 Vgl. Apel, H.: Vorwort. In: Apel, H./Rieß, W.(Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Aktuelle Forschungsfelder und –ansätze, 2006, S.8.

504 Vgl. Apel, H.: Vorwort. In: Apel, H./Rieß, W.(Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Aktuelle Forschungsfelder und –ansätze, 2006, S.8.

505 Vgl. Apel, H.: Vorwort. In: Apel, H./Rieß, W.(Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Aktuelle Forschungsfelder und –ansätze, 2006, S.8.

506 Vgl. De Haan, G.: Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile: eine Skizze. In: Beyer, A.(Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, 1998, S.108-145.

507 Vgl. De Haan, G.: Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile: eine Skizze. In: Beyer, A.(Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, 1998, S.108-145.

508 Vgl. De Haan, G.: Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile: eine Skizze. In: Beyer, A.(Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, 1998, S.108-145.

509 Vgl. http://www.bmbf.de/pub/bb_bildung_nachhaltige_entwicklung.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

vorgestellt.[510] Diese neue Leitlinie geht verstärkt auf den Aspekt ein, dass die Natur nicht unendlich belastbar sei. Michelsen geht von einem „Paradigmenwechsel“ in der Umweltbildung aus, der durch den Impuls des Leitbildes „Nachhaltiger Entwicklung“ entstand.[511] Dieser Paradigmenwechsel integriert Veränderung und stellt gleichzeitig auch Bedingungen an diese.

Das heißt aus bildungstheoretischer Sicht, dass Umweltbildung sich nicht mehr nur im Zusammenhang mit der Ökologie, sondern auch mit Ökonomie und sozialen Fragenstellungen auseinandersetzen soll. Laut de Haan und Harenberg fand mit Einführung BfNE unter der Ergänzung normativer und ethischer Perspektiven eine Erweiterung des Aufgabenfeldes der Umweltbildung statt.[512] Mit der Einführung von BfNE fand unter der Ergänzung normativer und ethischer Aspekte eine Erweiterung des Aufgabenfelds der Umweltbildung statt, die Bölts als „Modernisierungsprogramm“ bezeichnet.[513] Dabei geht es aus der Sicht der Umweltbildung nicht um neue Inhalte, sondern um einen Perspektivenwechsel, in dessen Rahmen BfNE als ein Leitbild zu sehen ist, das die Umweltbildung an Hand konkreter Themen in Lernprozesse umzuwandeln versucht.[514] Hierfür ist laut de Haan ist die Vermittlung von grundlegenden ökologischen Schlüsselqualifikationen gefordert, die verstärkt dem Umweltverhaltensbereich zu Grunde liegen.[515] Weiters fordert de Haan, dass sich Bildungseinrichtungen und deren „Organisationstrukturen“ ebenfalls einer „nachhaltigen Ökologisierung“ unterziehen.[516] Das bedeutet Umweltbildung könne nicht mehr nur auf „Bewusstseins- und Verhaltensänderungen“ abzielen, sondern muss sich auf „spezifische Handlungs- und Gestaltungskompetenzen“ fokussieren, um einer BfNE zu entsperechen.[517]

In Anlehnung an die Autoren Kyburz-Grabner, Halder und Hügli umfasst das Paradigma BfNE die Bereiche „der zerstörten, geschädigten Umwelt, der Gerechtigkeit zwischen armen und reichen Ländern, der Entwicklung und Prosperität jenseits von Naturzerstörung.“[518]

510 Vgl. De Haan, G./Kamp,G./Lerch, A.: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konzequenzen, 2008, S.4-5.

511 Vgl. Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfänger bis heute. In: Gaus, H.(Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.16.

512 Vgl. de Haan,, G./Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 1999, Heft, 72, S.18.

513 Bölts,H.: Umwelterziehung. Grundlagen, Kritik, Modelle für die Praxis, 1995, S.20.

514 Vgl. Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfänger bis heute. In: Gaus, H.(Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.16.

515 De Haan, G. u.a.: Umweltbildung als Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, 1997, S.177ff.

516 De Haan, G. u.a.: Umweltbildung als Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, 1997, S.177ff.

517 Vgl. Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenzen für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltiger Entwicklung, 2001, S.11f.

518 Kyburz-Graber, R./Halder, U./ Hügli, A. u. a.:Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.3.

Laut Kromer und Hatwagner sind die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung Systemwissen, Zielwissen und Handlungskompetenz.[519]. Sowohl die Bildung für nachhaltige Entwicklung als auch die Umweltbildung sind mit der „*...Fragwürdigkeit eines pädagogischen Programms, das darauf abzielt, politische Probleme pädagogisch lösen zu wollen*“ konfrontiert.[520] Beide Ansätze haben die Intention, ihre Lernenden vom Wissen zum Handeln zu befähigen.

Im Gegensatz zu Umweltbildung zielt BfNE darauf ab, Individuen dazu zu befähigen, an der gesellschaftlichen Kommunikation über ökologische Fragen zu partizipieren, die Unsicherheit und Relativität von Lösungsansätzen und Meinungsdifferenzen zu ertragen und in dem Prozess des Debattierens, Klärens und Verhandelns gemeinsame Lösungen finden zu können und trotz Risiken individuell handlungsfähig zu bleiben.[521]

Darüber ob BfNE eine Umweltbildung ablösen soll herrscht keine Einigkeit. Laut der Bundesländer-Kommission stellt Umweltbildung eine geeignete Grundlage für […] *die Entwicklung einer Bildung im Zeichen des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung* dar.[522] Nach Hellberg-Rode soll der Aspekt der Nachhaltigkeit als qualitative Erweiterung wirken, der dazu geeignet scheint, Umweltbildung zu ergänzen und nicht zu ersetzen.[523] In dieser Arbeit wird immer der Begriff „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verwenden, der sich am Leitbild des „sustainable development“ orientiert.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Umweltbildung eines Paradigmenwechsel bedurfte. Als Begründung dafür führt de Haan die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Weiterentwicklungen an, die mit der steigenden Bedeutung des Themengebietes „Nachhaltigkeit“ und einer steigende Umweltproblematik im Zusammenhang stehe.[524]

Es ergeben sich erweiterte und völlig neue Arbeitsfelder für die Umweltbildung in eine übergreifende „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die initiiert und unterstützt von der lokalen Bildungsinitiativen werden. Zu den Arbeitsfeldern zählt der umweltpädagogische Erwachsenenbildungsbereich, deren Akteure gefordert sind – insbesondere jene aus der ökologischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

---

519 Kromer, L./Hatwagner, K.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Umweltkompetenz, 2005, S.13.

520 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A. u.a.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.241.

521 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A. u.a.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfängen, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.241.

522 http://www.blk-bonn.de Bildung für nachhaltige Entwicklung, Heft 72, 1999, S.19.

523 Hellberg-Rode, G.: Konsum und natürliche Ressourcen. Teil I: Ökologische Grundlagen. In: Engelhard, K.(Hrsg.): Umwelt und nachhaltige Entwicklung, 1998, S.249.

524 Vgl. de Haan, G. u. a.: Umweltbildung als Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, 1997, S.56.

9.4 Pragmatische Phasen von BfNE unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit

Die umweltpolitischen und umweltpädagogischen Diskussionen haben in den vergangen Jahren 30 Jahren immer wieder vielfältige Theorieansätze im Umweltbildungsbereich hervorgebracht. Laut Bräse findet seit der Veröffentlichung des Brundtland-Berichts 1987[525] eine breite Diskussion über Bildung für nachhaltige Entwicklung statt.[526] Viele Veröffentlichungen wurden dokumentiert und der Fokus in den verschiedenen Publikationen weist, je nach der wissenschaftlichen Ausgangsdisziplin Unterschiede auf. In der Literatur lassen sich viele Begriffen wie nachhaltige Umweltbildung, Bildung für Nachhaltigkeit oder Bildung für nachhaltige Entwicklung finden. [527]

Bildung für nachhaltige Entwicklung als politische Prämisse hat eine Entwicklung durchlaufen, die sich anhand unterschiedlicher Entwicklungsphasen beschreiben lässt. Die unterschiedlichen Entwicklungsphasen sind durch Aktivitäten wie Konferenzen und Initiativen verschiedener Institutionen gekennzeichnet.

Laut Hellberg-Rode wurde mit dem Bericht der Brundtland-Report von 1987 die weltweite ökonomische und soziale Entwicklung im Hinblick auf die globale Umweltsituation „sustainalble development“ - zukunftsfähig und nachhaltig eingefordert.[528] Auf der Konferenz in Rio de Janeiro 1992 wurde ein Aktionsprogramm, die Agenda 21, unterzeichnet. Darin wird „sustainable development“ - nachhaltige Entwicklung - als Leitbild formuliert.[529] Die Regierungschefs entscheiden sich mit der Unterzeichnung des Aktionsplanes für eine Veränderung in der Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik, die eine nachhaltige Entwicklung forcieren soll.[530] In der Agenda 21 werden Handlungsmöglichkeiten beschrieben, die ergriffen werden müssen, um das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen.[531] Dieses Dokument kann als Ausgangspunkt für die Diskussion im Zusammenhang mit Bildung und nachhaltiger Entwicklung gesehen werden. Im Kapitel 36 wird Bildung gesondert thematisiert und ein entsprechender Handlungskatalog beschrieben.[532]Mit dem Beschluss der Vollversammlung der Vereinten

525 WCED.World Commission on Environment and Development: Our Commen Futre. World Commission on Environment and Development. 1987, Oxford.
526 Bräse, V.: Außerschulische Umweltbildung: Positionierung und Perspektiven am Beispiel des ökologischen Bildungszentrums München, 2004, S.22.
527 Bräse, V.: Außerschulische Umweltbildung: Positionierung und Perspektiven am Beispiel des ökologischen Bildungszentrums München, 2004, S.22.
528 Hellberg-Rode, G.: Nachhaltige Entwicklung als Leitidee der Agenda 21. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.1-2.
529 Vgl. Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.: Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.8.
530 Vgl. http://www.blk-bonn.de/papers/heft72FörderprogrammBfNE.pdf (Abgerufen: 15.Februar 2012).
531 Vgl. Hellberg-Rode, G.: Nachhaltige Entwicklung als Leitidee der Agenda 21. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.1.
532 Vgl. http://www.blk-bonn.de/papers/heft72FörderprogrammBfNE.pdf (Abgerufen: 15.Februar 2012).

Nationen in Johannesburg 2002 wurde eine „Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)“ ausgerufen.[533] Diesem Aufruf folgten verschiedenen Länder, um entsprechende Inhalte in allen Bildungsbereichen zu verankern. Der Aktionsplan beinhaltet konkrete Maßnahmen und Vorhaben, die im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten auf regionaler und lokaler Ebene umgesetzt werden sollen.[534]

Wie schon im Laufe der Arbeit erwähnt wurde, standen in den internationalen Konferenzen immer öfter die Themen „Bildung“ und „nachhaltige Entwicklung“ im Mittelpunkt der Diskussionen. Verpflichtungserklärungen, Abkommen und konkrete Zielvorgaben, welche BfNE fördern soll, wurden dokumentiert.

Laut der Deutschen UNESCO-Kommission ist ein wesentlicher Bestandteil von BfNE, durch Projekte, Personen und Einrichtungen das öffentliche Bewusstsein dafür stärken, dass jeder Einzelne nachhaltigen Entwicklung unterstützt.[535] Aus diesem Grund fordert Agenda 21 laut dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) eine größer Aufgeschlossenheit, der Bevölkerung gegenüber Umwelt- und Entwicklungsfragen.[536] Die Eigenverantwortung sowie ein stärkeres Engagement für nachhaltige Entwicklung soll gefördert und gestärkt werden. Die Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die einer nachhaltigen Entwicklung entsprechen, sind ebenfalls Ziele des Aktionsprogrammes. In diesem Rahmen kommt der erwachsenen-pädagogischen Umweltbildung eine bedeutende Rolle zu. Die Umsetzung soll regional und lokal in den Ländern erfolgen, die Entscheidung von Prioritäten und Zeitplänen obliegt den Ländern selbst. [537]

Mit der bildungspolitischen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 liegt ein ausdifferenziertes Bild mit dem Auftrag der für nachhaltige Entwicklung vor. Ausgehend vom Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung hat eine inhaltliche Konkretisierung stattgefunden, die den Eingang für alle Bildungsbereiche öffnete.

9.5 Leitbild der Nachhaltigkeit

Nach dem Verständnis der Bundes-Länder-Kommission in Deutschland wird mit dem

533 Vgl. Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2008,S.2. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18301/bine_strategie_folder.pdf (Abgerufen: 8.Jänner 2012).

534 Vgl. Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2008,S.2. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18301/bine_strategie_folder.pdf (Abgerufen: 08.Jänner 2012).

535 http://www.bne-portal.de UN-Dekade“Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2012, S.13 (Abgerufen: 9.Jänner 2012).

536 Vgl. Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2008, S.2f. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18301/bine_strategie_folder.pdf (Abgerufen: 8.Jänner.2012) und Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Natur und Reaktorsicherheit, 1997, http://www.learn-line.nrw.de/angebote/agenda21/archiv/arg21dock (Abgerufen: 9.Jänner 2012).

537 Vgl. Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2008, S.2f. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18301/bine_strategie_folder.pdf (Abgerufen 08.01.2012) und Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Natur und Reaktorsicherheit, 1997 unter http//www.learn-line.nrw.de/angebote/agenda21/archiv/arg21dock (Abgerufen: 9.Jänner 2012).

Leitbild einer nachhaltiger Entwicklung, eine […] *zukunftsverträgliche Entwicklung und ein Entwicklungskonzept beschrieben, das den durch die bisherige Wirtschafts- und Lebensweise in den Industrieländern verursachten ökologischen Problemen und den Bedürfnissen in den Entwicklungsländern unter Berücksichtigung der Interessen künftiger Generationen gleichermaßen Rechnung trägt*.[538]

BfNE orientiert sich am Leitbild der „nachhaltigen Entwicklung."[539] Laut der Bundesländer- Kommission verbindet BfNE im Kontext der nachhaltigen Entwicklung drei Dimensionen:

- die ökologische,
- die ökonomische und
- die soziale Dimension.[540]

In der wissenschaftlichen Diskussion über nachhaltige Entwicklung hat sich mittlerweile ein „Drei-Säulen-Ansatz" durchgesetzt. Laut Bormann und Fischer ist dieser Drei- Säulen-Anssatz, der die Aspekte „Soziales, Ökonomie und Ökologie" miteinander verbindet, vom Leitbild nachhaltiger Entwicklung geprägt.[541] Aus dieser Perspektive betrachtet wird ein Entwicklungskonzept beschrieben, dass möglichst ressourceneffizient unter Ausnutzung von Synergie-Effekten zu vernetzen versucht, mit dem Ziel, eine zukunftsfähige und generationengerechte Entwicklung zu erreichen.[542] Diese drei Säulen sind untereinander vernetzt und nicht isoliert zu betrachten.[543]

538 Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 1998, Heft 69, S.5. http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 29.12.2011).

539 Gräsel, C.: Umweltbildung. In: Trippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 2002, S.678.

540 De Haan, G./ Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. In: Bundes-Länder-Kommission, (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.15. Unter http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 29.12.2011).

541 Bormann, I./Fischer, A.: Parallelen zwischen Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslangen Lernen. In: Fischer, A./ Vogel, T. (Hrsg.): Nachhaltig, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Ansprüche und Umsetzungsmaßnahmen in der Bildung, 2000, S.10.

542 Bormann, I./Fischer, A.: Parallelen zwischen Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslangen Lernen. In: Fischer, A./ Vogel, T. (Hrsg.): Nachhaltig, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Ansprüche und Umsetzungsmaßnahmen in der Bildung, 2000, S.10.

543 Vgl. Bormann, I./Fischer, A.: Parallelen zwischen Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslangen Lernen. In: Fischer, A. /Vogel, T. (Hrsg.): Nachhaltig, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Ansprüche und Umsetzung in der beruflichen Bildung, 2000, S.10.

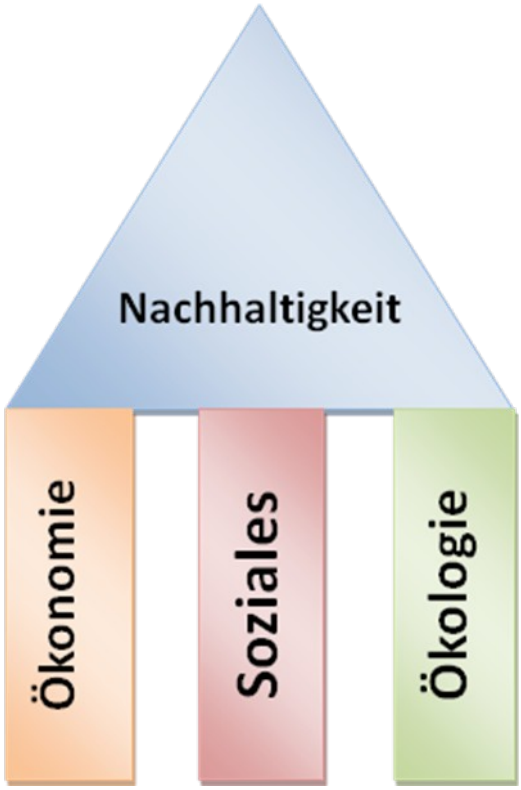

Abb. 1: Nachhaltigkeit als „Drei-Säulen-Ansatz“. Grafik erstellt von Gerda Halbauer

Laut Jungk und Mertineit sind diesen 3 Dimensionen verschiedene Ziele zugeordnet, wobei immer wieder Verflechtungen zwischen den Komponenten Ökonomie, Ökologie und Soziales auftreten können.[544] Sie gehen davon aus, dass die 3 Dimensionen eine dynamische Einheit bilden, die miteinander vernetzt, aber trotzdem unabhängig voneiner zu betrachten sind. [545]

9.5.1 **Drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung**

In Anlehnung an die Bundesländer-Kommission folgt ein Überblick der Ziele, die der jeweiligen Dimension zugeordnet sind und dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung entsprechen..[546]

544 Vgl. Jungk, D./Mertineit, K.D.: Ansätze und Praxis betrieblicher Umweltbildung: Beiträge zur Nachhaltigkeit? In: Fischer, A./ Vogel, T. (Hrsg.): Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen, Ansprüche und Umsetzung in der beruflichen Bildung, 2000, S.37.

545 Vgl. Jungk, D./Mertineit, K.D.: Ansätze und Praxis betrieblicher Umweltbildung: Beiträge zur Nachhaltigkeit? In: Fischer, A./ Vogel, T. (Hrsg.): Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen, Ansprüche und Umsetzung in der beruflichen Bildung, 2000, S.37.

546 Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.19. Unter http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 29.12.2011).

Ökologische Dimension:

- dauerhafte Erhaltung der Verfügbarkeit der Ressourcen und deren effiziente Nutzung
- Schutz und angemessenen Bewirtschaftung natürlicher Ressourcen
- Schutz von Ökosystemen
- Schutz der Erdatmosphäre
- Erhalt der biologischen Vielfalt
- Reduzierung von Tierversuchen
- Umweltverträglicher und sicherer Umgang mit Abfällen
- Schaffung einer weltweiten Wasserversorgung

Ökonomische Dimension:

- Schaffung nachhaltiger Konsumgewohnheiten
- Liberalisierung des Handels
- effiziente, gerechte und dynamische Weltwirtschaft
- Steigerung der internationalen Produktivität sowie des internationalen Wettbewerbs
- Lösung der internationalen Schuldenprobleme
- Förderung umweltverträglicher Produktion und verantwortungsbewusster Unternehmerschaft

soziale Dimension:

- Gute Lebens- uns Arbeitsbedingungen für alle Menschen
- Armutsbekämpfung
- Ausreichend und gesunde Nahrung für alle Menschen
- Schutz und Förderung der menschlichen Gesundheit
- Schulbildung für alle Menschen
- gerechter Zugang zu Ressourcen: Stärkung der Rolle von Individuen, Gemeinschaften und Organisationen
- Chancengleichheit zwischen den Bevölkerungsgruppen
- Gewährleistung von Wasser- und Energieversorgung[547]

Im Sinne der ökologischen Dimension steht die Sicherung der natürlichen

547 Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.19. Unter http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 29.12.2011) und http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/ziele_undwege_1337.htw. (Abgerufen: 29.12.2011).

Lebensgrundlagen im Vordergrund. Dazu zählen die Erhaltung, der Schutz und ein respektvoller Umgang mit den natürlichen Lebensräumen.[548] Ein ökologisches Nachhaltigkeitsbewusstsein bemüht sich darum, möglichst intakte Ökosysteme als Naturerbe den zukünftigen Generationen zu hinterlassen. In der ökonomische Nachhaltigkeit wird ein ausgewogenes und stetiges Wachstum, beruhend auf einem schonenden Umgang mit den natürlichen Ressourcen, angestrebt. Das Ziel ist die Schaffung eines Wirtschaftssystems, welches angepasst an lokale Gegebenheiten die Lebensqualität der BewohnerInnen sichert bzw. verbessert.[549] Die soziale Dimension und ihre Ziele streben nach einer Bedürfnisbefriedigung aller Menschen. Armutsbekämpfung, Grundbildung und Trinkwasserversorgung sind weitere zentrale Beschäftigungsfelder einer sozialen Nachhaltigkeit. Zudem sollen die BürgerInnen die Möglichkeit bekommen, aktiv an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen mitzuwirken.[550]

Nach Mayer lassen sich aus der Leitidee „Nachhaltige Entwicklung“ relativ einheitliche Prämissen für eine Grundorientierung der BfNE gewinnen, die die ökologische Dimension nachhaltiger Entwicklung mit der ökologischen und sozialen Dimension vernetzt.[551] Er geht davon aus, dass mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung Herausforderungen formuliert sind, für deren Erfüllung es individueller und kollektiver Lernprozesse bedarf.[552]

Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhaltet die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit: ökologische Verträglichkeit, ökonomische Leistungsfähigkeit und soziale Verantwortung. Diese Trotz der intensiven Bemühungen und der Auseinandersetzung mit der nachhaltigen Entwicklung auf nationaler und internationaler Ebene darf nicht vergessen werden, dass es sich um ein relatives neues Konzept handelt. Es fehlen zum Teil noch Maßnahmen in der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung, die eine Breitenwirkung dieser Bemühungen hervorheben sollen. In der UNO-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sollen durch eine Bildungsoffensive ökonomische, ökologische und soziale Ungleichgewichte und Probleme einer gesellschaftliche Lösung näher gebracht werden. [553] Dieses Vorhaben ist angewiesen auf die Mitarbeit aller, die sich mit Bildungsfragen, Institutionen und

548 Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.19. Unter http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 29.12.2011).
549 Vgl. Bundes-Länder-Kommission, (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.15. Unter http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 29.12.2011).
550 Vgl. Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.15. Unter http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 29.12.2011).
551 Vgl. Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, A (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, 1998, S.25-49.
552 Vgl. Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, 1998, S.25-49.
553 Vgl. Heinrich, M.(Hrsg.): Bildung und Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich, 2007, S.9-12.

Menschen befassen. Hierbei soll an bestehende Bemühungen angeknüpft werden. Bestehende Leitbilder und Bildungskonzepte aus den verschiedensten Disziplinen können nicht eins zu eins übernommen werden, es bedarf einer Transformation.

9.6 Ziel einer BfNE

Nach Bilharz sind Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung als übergeordnete Ziele von BfNE zu nennen, also das Sichern der Lebensgrundlagen für gegenwärtige und zukünftige Generationen.[554] Laut De Hann bedarf es, um das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen, eines gesellschaftlichen Wandels, der durch Bildung verstärkt werden kann.[555] Nach Apel will BfNE damit ein „Werkzeug sein für die Gestaltung einer umweltverträglichen und zukünftigen Welt" sein, und ist auf „ein politisches Ziel gerichtet."[556] Um dieses doppelte Ziel erfüllen zu können, braucht es einerseits die Generierung von Wissen und andererseits die Einflussnahme auf das menschliche Handeln. Laut Striegl könne BfNE also als eine komplexe gesellschaftliche Aufgabe gesehen werden: Sie hat viele Dimensionen und erfordert die Vernetzung vielfältiger Handlungsfelder.[557]

Er geht davon aus, dass sich für die Umsetzung Verantwortungsträger auf unterschiedlichen Ebenen des politischen Systems auf eine gemeinsame Richtung sollen, um damit dem Engagement unzähliger regionaler und lokaler Akteurinnen und Akteure Stütze zu geben.[558] Laut der UNESCO-Kommission spielen in diesem Zusammenhang auch moralische Wertvorstellungen eine Rolle und so ist ein grundsätzliches Ziel „den Einzelnen und die gesellschaftliche Gruppe das komplexe Wissen der natürlichen Umwelt […] *verstehen zu lehren und sie die erforderlichen Kenntnisse, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen erwerben zu lassen, die in die Lage versetzen in verantwortungsbewußter [sic] und wirksamer Weise am Erkennen und Lösen von Umweltproblemen und an der Gestaltung von Umweltqualität teilzuhaben."*[559] BfNE soll nach Gräsel die „Resonanzfähigkeit ökologischer Themen in der Gesellschaft"[560] erhöhen und so zur Entwicklung natur-, umwelt-,und sozialverträglicher Lebensstile"[561] beitragen.

554 Bilhanz, M.: Ökologisches Wissen zwischen unendlicher Komplexität und faktischer Irrelevanz – ein strategischer Lösungsansatz. In: Natur und Kultur 5 (2), 2004, S.83.

555 Vgl. Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, 1998, S.25-49.

556 Apel, H.: Vorwort. In: Rieß, W./Apel, H.(Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze, 2006, S.7.

557 Vgl. Striegl, A.: Du bist` s die Geschichte schreib! Journal Nachhaltigkeit, 2010/1, S.7-8. http://www.jornalnachhaltigkeit.at (Abgerufen: 8.Februar 2012).

558 Vgl. Striegl, A.: Du bist` s die Geschichte schreib! Journal Nachhaltigkeit, 2010/1, S.7-8. http://www.jornalnachhaltigkeit.at (Abgerufen: 8.Februar 2012).

559 UNESCO-Kommission der Bundesrepublik Deutschland,Österreich und der Schweiz (Hrsg.): Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung in Tiflis 1977, 1979, S.73-74.

560 Gräsel, C: Umweltbildung. In: Trippelt, R.(Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 2002, S.675.

561 Heildorn, F.: Umweltbildung nach der UNCED - Konferenz in Rio 1992. Neue Ziele, neue Inhalte, neue Methoden? In: Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung E.V. (Hrsg.): Modelle zur Umwelterziehung

Nach De Haan und Kuckartz müsse als Verbindungselement zwischen den Zielen „Wissensvermittlung“ und „Handlungsbereitschaft“ , das Unterziel die Herausbildung des Umweltbewusstsein sein.[562] Auf Grund dieser Annahme, dass Umweltwissen, Umweltbewusstsein und Umweltverhalten eine Kausalkette darstellen, ist die Förderung des Umweltbewusstsein seit ihren Anfängen ein zentrales Ziel von Umweltbildung.[563] Obwohl nach Homburg und Mattheis vor allem das Verhalten von Handlungsreizen und Verhaltensangeboten bestimmt wird, wird das Bestehen eines derartig unmittelbaren Zusammenhangs heute von Praktikern und auch von der Lernpsychologie angezweifelt.[564] Dennoch stellt genau diese Verbindung ein wesentliches Element der Theorie von BfNE dar.

Ausgehend von der Annahme, dass Wissens- und Fähigkeitserwerb erfolglos bleiben, solange nicht auch die Bereitschaft zur Umsetzung geweckt wird, geht es hierbei um die „Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins“, sowie um den Erwerb von „Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind.“[565] Laut Braun wird hierbei Umweltbewusstsein als „theoretisches Konzept“ verstanden, das „drei Dimensionen umfasst: die kognitive, die affektive und die konative Ebene“, also Wissen, Fühlen und Handeln.[566]

Im Rahmen der genannten Zielvorstellungen wird auch bedacht, dass laut Schleicher BfNE immer „über Tagesbedarfe“ und damit über die Bewusstseinsschaffung hinaus gehen soll.[567] Nach Schleicher soll an Stelle von trainierten Verhaltensmustern Werte und Einstellungen mit Kompetenzen verknüpft werden.[568] Er geht davon aus, dass in Kombination mit der aus dem Umweltbewusstsein generierten Handlungsbereitschaft die Menschen zum Umgang mit künftigen Umweltproblemen befähigt werden.[569]

Für die Erreichung der Ziel einer BfNE bedarf es individuelle und kollektive Lernprozesse.

---

in der Bundesrepublik Deutschland, 1995, S. 304.

562 De Haan, G./Kuckartz, U.: Umweltbewusstseinsforschung und Umweltbildungsforschung: Stand, Trans, Ideen. In: De Haan, G./Kuckartz, U.(Hrsg.): Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltige Entwicklung, 1998, S.13.

563 Vgl. De Haan, G./Kuckartz, U.: Umweltbewusstseinsforschung und Umweltbildungsforschung: Stand, Trans, Ideen. In: De Haan, G./Kuckartz, U.(Hrsg.): Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltige Entwicklung, 1998, S.13.

564 Hoburg, A./Mattheis, E.: Umweltpsychologie, Umweltkrise, Gesellschaft und Individuum, 1998, S.160.

565 http://www.agenda21-treffpunkt.de/info/bildung-nachhaltig.htm (Abgerufen: 3.Februar 2012) und Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hrsg.): Umweltpolitik: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente Agenda 21, 1997, S.281.

566 Braun, A.: Jugendliche und ihr Umweltbewusstsein - ausgewählte Ergebnisse empirischer Forschungen sowie Konsequenzen für den geographischen Unterricht. In: Flath, H/Fuchs, G.(Hrsg.): Umwelterziehung und Geographieunterricht, 1997, S.46.

567 Schleicher, K.: Einleitung. In: Schleicher, K.(Hrsg.): Umweltbewusstsein und Umweltbildung in der Europäischen Union. Zur nachhaltigen Entwicklung, 1996, 11.

568 Schleicher, K.: Einleitung. In: Schleicher, K.(Hrsg.): Umweltbewusstsein und Umweltbildung in der Europäischen Union. Zur nachhaltigen Entwicklung, 1996, 11.

569 Schleicher, K.: Einleitung. In: Schleicher, K.(Hrsg.): Umweltbewusstsein und Umweltbildung in der Europäischen Union. Zur nachhaltigen Entwicklung, 1996, 11.

Die in der Bundes-Länder-Kommission BfNE geforderte Gestaltungskompetenz, die es dem Lernenden ermöglicht, in komplexen, neuartigen Situationen überlegt handeln zu können, ist in einer so gestaltenden Lehrkonzeption zu berücksichtigen.[570]

9.7 Kompetenz der BfNE

Im folgenden soll kurz auf den Kompetenzerwerb eingegangen werden. Es lässt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Kernkompetenzen und dem von der Bundesländer-Kommission als zentrales Lernziel formuliertes Lernziel feststellen, wobei ein bewusstes Handeln im Sinne der nachhaltigen Entwicklung unterstützt werden soll. Aus diesem Ansatz könne ein Potenzial für die umweltpädagogische Erwachsenenbildung abgeleitet werden.

Nach de Haan und Harenberg ist die Kernkompetenz der BfNE, die „Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung.“[571] Laut de Haan und Harenberg ist Gestaltungskompetenz das „nach vorne weisende Vermögen zu verstehen, die Zukunft von Gemeinschaften, in denen man lebt, in aktiver Teilnahme in Sinne nachhaltiger Entwicklung modellieren und modifizieren zu können.“[572] Das heißt, es geht hierbei um den Aufbau einer individuellen Urteilskompetenz und der Fähigkeit, im Rahmen dieser zu handeln.

Die Gestaltungskompetenz nach de Haan umfasst mittlerweile zwölf Teilkompetenzen, die ein relevantes Ziel einer BfNE darstellen.[573]

- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- Vorausschauend entwickelnd analysieren und beurteilen können
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
- Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
- An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
- sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können

570 Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.21. http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 20.Jänner 2012).

571 De Haan, G./Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. In: Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.62. http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 20.Jänner 2012).

572 De Haan, G./Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zu Programm. In: Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.62. http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 20.Jänner 2012).

573 http://www.transfer21.de (Abgerufen: 3.Februar 2012).

- Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
- Selbständig planen und handeln können
- Empathie für andere zeigen können.[574]

In Anlehnung an der Sachverständigenrat für Umweltfragen dienen Kognition, Reflexion, Antizipation und Partizipation den Kompetenzen bzw. der Gestaltungskompetenz als ökologisch orientierte Kernkompetenz zum Verständnis des „ökologischen Schlüsselprinzip der Vernetzung“, welches die „grundlegende Fähigkeit des Denkens in Zusammenhängen“voraussetzt.[575] Beispiele für dieses Prinzip sind die Prämissen Globalität, Intergenerationalität und Retinität (Vernetztheit), die im Leitbild der nachhaltige Entwicklung wieder zu finden sind.
Zusammenfassend fordert nach Faber und Manstetten BfNE von jedem Individuum, dass es:[576]

- das Wissen über bestimmte Aspekte der Umwelt und den Umgang des Menschen mit ihr erweitert und vertieft,
- Perspektiven zur Lösung von Problemen formulieren kann, die durch den Umgang des Menschen mit seiner Umwelt entstanden sind,
- ein Bewusstsein dafür hat, wer es ist und was es als Wesen ausmacht, das in der Natur und mit der Natur lebt.

9.8 Themenfelder einer BfNE

Laut Kyburz-Grabner et al ist BfNE ein „inhaltlich reiches und aktuelles Themenfeld“,dessen Gegenstand unter anderem konkrete und Umweltsituationen und -probleme sind.[577] Nach Wolf muss dabei bedacht werden, dass BfNE nicht nur „Umweltschäden“ aufzeigt, sondern auch positive Aspekte aufgreift, um einer Resignation vorzubeugen.[578] Erst durch didaktische und methodische Prinzipien, deren Aufbereitung und eine auf die Kompetenzausbildung gerichtete Bearbeitungsstruktur ergeben Inhalte zur BfNE. Dabei soll keine Neuformulierung des Wissens vollzogen werden, sondern eine Überarbeitung der Aufgabenstellung unter dem Leitbild der BfNE. Nach Obermann gilt als besonders wichtig, dass die Inhalte nicht einseitig, sondern „Themen und Wege [gesucht

574 http://www.transfer21.de (Abgerufen: 3.Februar 2012).
575 http://www.umweltrat.de (Abgerufen: 3.Februar 2012).
576 Faber, M./Manstetten, R.: Mensch-Natur-Wissen. Grundlage der Umweltbildung, 2003, S.23.
577 Kyburz-Grabner,R/Halder, U./Hügli,A./Ritter, M.: Umweltbildung im 20.Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.242.
578 Wolf, G.: Konstruktivistische Umweltbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.113.

werden], soziale, ethische, ökologische und ökonomische Dimensionen miteinander zu vernetzen.“[579]

In Anlehnung an die Autoren Künzli, Bertschy, de Haan und Plesse sollen folgende Kriterien erfüllt werden:[580]

- Wirklichkeitsnahe Probleme und Situationen mit Relevanz für die eigenen Gemeinschaften sollen als Ausgangspunkt gewählt werden.
- Das Thema sollte von langfristiger Bedeutung und das erworbene Wissen auch in anderen Zusammenhängen und Problemlagen anwendbar sein.
- Es sollte ein gewisses Maß an Breite und Differenziertheit des Wissens über das Thema existieren.
- Es muss aussichtsreiche Handlungsmöglichkeiten für den Einzelnen oder die Sozietät geben.
- Probleme sollen aus möglichst vielen verschiedenen Perspektiven betrachtet und kooperatives Problemlösen gefördert werden.

Für den Erwerb der Gestaltungskompetenz nach de Haan muss der Lehrende, dem Lernenden ein Angebote an Themen und Instrumente zur Verfügung stellen.[581] Er geht davon aus, dass dem Lernenden die zur Verfügung gestellten neuen Mittel und Anregungen einen Kompetenzerwerb ermöglichen, der es dem Individuum erlaubt, „an der zukunftsfähigen Gestaltung der Umweltproblematik aktiv und eigenverantwortliche mitzuwirken.“[582]

Zusammengefasst soll eine Situation geschaffen werden, in der ein Lehrangebot offeriert wird, welches die Möglichkeit zum Erwerb von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit gibt, um somit eine neue Sicht des Lernenden auf der ökologische, ökonomische und soziale Umwelt zu ermöglichen.[583] Bezogen auf die umweltpädagogische Erwachsenenbildung könne dies bedeutet, dass der Lernende befähigt werden soll, die erworben Kompetenzen praktisch umzusetzen.

9.9 **Diskussion**

Mit der Einführung von BfNE fand unter der Ergänzung normativer und ethischer Aspekte

579 Obermann, H.: Umwelterziehung im Fach Geographie. Nöte und Notwendigkeit. In: Flath, H./Fuchs, G. (Hrsg.): Umwelterziehung und Geographieunterricht, 1997, S.13.
580 Vgl. Künzli, Ch./Bertschy, F./de Haan, G./Plesse, M.: Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zu Veränderung des Unterrichts in der Primarschule, 2008, S.25.
581 De Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP, Heft 1, S.14.
582 De Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP, Heft 1, S.14.
583 De Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP, Heft 1, S.14.

eine Erweiterung des Aufgabenfeldes der Umweltbildung statt. Nach de Haan und Harenberg geht es dabei nicht um neue Inhalte in der Umweltbildung, sondern um einen Perspektivenwechsel, in dessen Rahmen BfNE als Leitbild zu sehen ist, das die Umweltbildung anhand konkreter Themen in Lernprozesse umzuwandeln mag.[584] Michelsen geht hierbei von einer „Relativierung von Umweltbildung aus, die eine Verknüpfung zu politisch ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen herstellen soll.[585] Aus dieser Perspektive kann BfNE als ein Streben nach einem dauerhaften tragfähigen, zukunftsbeständiger Prozess gesehen werden, der „das Engagement und die echte Beteiligung aller gesellschaftlicher Gruppen und damit „neue Formen der Partizipation“ verlangt.[586] Bildung für nachhaltige Entwicklung vollzieht sich seit dem Beginn der UN-Dekade (2005-2014) auf allen Bildungsbereichen. Nach Michelsen soll BfNE als kontinuierlich stattfindender Prozess, die Menschen anleiten, sich gemeinsam lebenslang an den Umweltschutzmaßnahmen zu beteiligen.[587] Im Vordergrund von BfNE steht die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen. Dazu zählen die Erhaltung, der Schutz und ein respektvoller Umgang mit den natürlichen Lebensräumen. Nach Molitor bemüht sich ein ökologisches Nachhaltigkeitsbewusstsein, den zukünftigen Generationen ein möglichst intaktes Ökosystem zu hinterlassen.[588] Das Ziel ist die Schaffung eines Wirtschaftssystems, welches angepasst an lokale Gegebenheiten die Lebensqualität der BewohnerInnen sichert und verbessert. Dabei soll nicht nur der materielle Wohlstand, sondern die Aneignung von ökologischen Schlüsselqualifikationen als ein wesentlichen Teil von BfNE fokussiert werden. Die Bürgerinnen sollen befähigt werden, aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen und somit an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen mitwirken. Weiters strebt BfNE einer Befriedigung der Bedürfnisse aller Menschen an. Grundbildung, Trinkwasserversorgung und Armutsbekämpfung sind zentrale Felder einer sozialen Nachhaltigkeit. BfNE signalisiert also einen technischen, ökologischen, politischen und sozialen Gestaltungsauftrag.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass BfNE ein Modernisierungskonzept darstellt, dass den Rahmen bildet in dem sich jeder einzelne Mensch freiwillig und eigenverantwortlich

584 De Haan, G./Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zu Programm. In: Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.25. http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 20.Jänner 2012).

585 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfänger bis heute. In: Gaus, H.(Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.12.

586 De Haan, G./Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zu Programm. In: Bundes Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.25. http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 20.Jänner 2012).

587 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfänger bis heute. In: Gaus, H.(Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.12.

588 Vgl. Molitor, H.: Nachhaltige Orientierung bei Akteuren sozialer Bewegung: lokale Initiativen als Möglichkeitsraum lebenslangen Lernens im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2003, S.66.

entwickeln und bilden kann, um sein eigenes Leben zu verbessern, Gerechtigkeit zu verwirklichen und eine Basis für zukünftige Generationen zu gewährleisten.

Als zentrales Ziel der BfNE lässt sich Gestaltungskompetenz benennen. Im Hinblick auf Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung lassen sich Kernthemen einer BfNE identifizieren, in deren Kontext von Gestaltungskompetenz stattfinden kann.

Im folgendem Kapitel werden Lehr- und Lernmethoden in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik und Umweltkommunikation dargestellt.

10. Neue Lehr-Lernmethoden in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik und Umweltkommunikation - Silberhorn

Nach Apel und Wolf gibt es in der erwachsenenorientierten Umweltbildung einen fachinternen Konsens darüber, dass die häufig vorhandene enge Ressourcen- und Naturbezogenheit der Umweltbildungspraxis auf Fragen der gesellschaftlichen Akzeptanz, der wirtschaftlichen Verträglichkeit und der entwicklungsorientierten Öffnung einer weltweiten Betrachtungsweise zu erweitern ist.[589] Der Diskurs zu neuen Inhalten der Umweltbildung ist begleitet von der Frage nach neuen Methoden des Vermittelns.[590] Auf diese Diskussion nach neuen Inhalten und Horizonten der Umweltbildung nimmt auch das Konzept des „lebenslangen Lernens" Einfluss, dass Einzug in die Erwachsenenbildung gefunden hat.

„Konzepte zum „lebenslangen Lernen" legen nahe, dass zukünftig die Lerner mehr Verantwortung für ihren eigenen Bildungsweg, für die Wahl der Inhalte und Methoden und der Lernorte übernehmen sollen, damit sie auf die gewachsenen Anforderungen einer sich rapide wandelnden Alltags- und Berufswelt selbstständig angemessen reagieren können"[591].

Im Folgenden wird auf das Konzept des „Lebenslangen Lernens" und die „Lissabon-Strategie" eingegangen, weil diese Implikationen für die Mediennutzung in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung haben. Das Konzept des „Lebenslangen Lernens" hat ebenso große Bedeutung für die Erwachsenenbildung und wie für die erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik, weil durch dieses Konzept grundlegend Einfluss genommen wird auf die Lernkultur beider Teilbereiche der Pädagogik. Lernkultur bezeichnet nach Astleitner „ ...alle technischen, organisatorischen und sozialen Bedingungen, die Wissenserwerb und Wissensanwendung in einer Einrichtung beeinflussen und das Ergebnis dieser Bedingungen[592]. Nach Dewe und Weber gibt die EU organisatorische und lernkulturbezogen Maßstäbe für das Lernen von Erwachsenen vor.[593]

Das Konzept des „Lebenslangen Lernens" wurde von der Europäischen Kommission zur Verwirklichung der Ziele von Lissabon im Rahmen der Lissabon-Strategie

589 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.10ff.
590 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.11.
591 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.11.
592 Astleitner, H.: Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand, 2002, S.19.
593 Dewe, B./Weber, P.: Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU, 2007, S.81.

implementiert.[594] Das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ ist das Kernstück der Lissabon-Strategie und wird als Instrument zur Bewältigung des „strukturellen Wandels“ verstanden, der sich gegenwärtig sowohl auf europäischer und auf globaler Ebene vollzieht. Der Begriff des strukturellen Wandels subsumiert Problembereiche wie beispielsweise die Globalisierung, den Klimawandel und die sogenannte „Überalterung“ der Gesellschaft im Europäischen Gemeinschaftsraum. Im Kern beruht der sich gegenwärtig vollziehende Wandel nach Dewe und Weber darauf, dass durch den Übergang von der material- zur wissensbasierten Gesellschaft, Informationen und Wissen zu einem entscheidenden Wirtschaftsfaktor werden und dadurch bedingt, die Kommunikationstechnologien zu einem Kriterium werden, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gestalten.[595]

Die Lissabon-Strategie stellt Bildung, so stellen auch Dewe und Weber fest, „*...stark in den Dienst arbeitspolitischer Maßnahmen“*[596]. Auch die Unterrichtsziele und die Unterrichtsformen scheinen sich grundlegend zu wandeln, denn am Ende eines jeden Bildungsprozesses soll „employability“ sichergestellt werden.[597] Employability bedeutet die Beschäftigungsfähigkeit von Adressaten und Teilnehmer der Weiterbildung.[598] Durch den gemeinschaftlich begonnenen Weg zu einer Wissensgesellschaft steigen die Erwartungen an den instrumentellen Wert einer Wissensgesellschaft.[599]

Das Konzept des Lebenslangen Lernens wurde in die politische Diskussion eingeführt, um die Notwendigkeit des fortlaufenden Lernens zu verdeutlichen. Da Lebenslange Lernen umfasst in dieser Konzeption alle Formen der Aus- und Weiterbildung und es wird als ein notwendiger Bestandteil der Strategien zur Bewältigung, der durch die Globalisierung hervorgerufenen Wandlungsprozesse angesehen.[600]

Nach Stiebitzhofer ist das Ziel des Lebenslangen Lernens die „*...fortlaufende Ausbildung, berufsbegleitende Weiterbildung und Qualifizierung, die die Menschen zur aktiven Bewältigung der Wandlungsprozesse und der Veränderungen, die diese nach sich ziehen, befähigen soll*[601]“.

---

594 Dewe, B./Weber, P.: Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU, 2007, S.111.

595 Dewe, B./Weber, P.: Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU, 2007, S.45ff.

596 Dewe, B./Weber, P.: Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU, 2007, S.92.

597 Vgl.: Ebd. S92.

598 Kuhlenkamp, D.: Zunehmend als eigenständig profiliert: Weiterbildung als Bildungsbereich. In: Nuissl, E.(Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, 2008, S.91.

599 Immerfall, S.: „Europa – politisches Einigungswerk und gesellschaftliche Entwicklung. Eine Einführung, 2006, S.75.

600 Stiebitzhofer, E.:Wirkung der Globalisierung auf Politikfelder. Am Beispiel der österreichischen Erwachsenenbildungspolitik und der Regional- und Raumplanungspolitik, 2004, S.52.

601 Stiebitzhofer, E.:Wirkung der Globalisierung auf Politikfelder. Am Beispiel der österreichischen

Das Konzept des Lebenslangen Lernens fordert das Individuum auf, mehr Eigenverantwortung als es bisher notwendig war, für den eigenen Bildungsweg und für die Bildungsinhalte zu übernehmen, ebenso wie für die damit verbundene Beschäftigungsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit. Das selbstständige und angemessene Reaktionsvermögen auf sich rapide ändernde gesellschaftliche Strukturen und Arbeitsbedingungen soll ein Resultat des selbstorganisierten Lernens sein. „*Wesentliche Hilsfmittel für das selbstständige Lernen am Arbeitsplatz oder zu Hause, aber eben auch in institutionell organisierten „Lernumgebungen" sind multimediale Lernwerkzeuge*"[602]. Hier zeigt sich die Verbindung des vorher diskutierten Konzept des Lebenslangen Lernens mit neuen Methoden des Lehrens und Lernens. Die von dem Konzept des Lebenslangen Lernens postulierte verstärkte Verantwortungsübernahme der Lernenden für den eigenen Lernprozess unterstützt den Einsatz sogenannter Neuer Medien, die dem Lerner gerade jene Möglichkeit zum selbstorganisiertes Lernen in zunehmenden Maße bieten können.

Apel und Wolf merken hierzu aber kritisch an, dass dies einen Paradigmenwechsel im gesamten Bildungssystem impliziert, der sich vom Lehren zur Lernbegleitung manifestiert.[603] An die Auflösung des klassischen Lehr-Lernverhältnisses, wie dies beispielsweise bei der Lernbegleitung passiert, setzt der Konstruktivismus an, der behauptet, dass sich der Lehrbegriff in Ermöglichung, Modellierung von Lernumwelten und Lernkulturen und in Organisation von Settings und Moderation auflöst.[604] Diese Autoren sind der Ansicht, dass durch eine selbstständige Aneignung von Wissen nachhaltig gelernt wird.[605]

Peuke und Wolf gehen davon aus, dass sich der Bereich der Umweltbildung sehr resistent gegenüber den Einsatz neuer Medien zeigte. Durch den Übergang von der Umweltbildung zur Nachhaltigkeitsbildung wurden aber vermehrt Anwendungsfelder erschlossen, in denen die Neuen Medien eine innovative Erweiterung der herkömmlichen Medien darstellen.[606]

Im Folgenden werden die Möglichkeiten von neuen Lernmethoden wie Multimedia in der Umweltbildung diskutiert, die neue Wege des selbstständigen Lernens für den Lernenden eröffnen sollen. Eine ebenso wichtige Rolle wie multi-mediales Lernen im erwachsenenbezogenen Umweltbildungsprozess spielt die Umweltkommunikation für erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik. In diesem Kapitel wird deshalb auf die

Erwachsenenbildungspolitik und der Regional- und Raumplanungspolitik, 2004, S.53.

602 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.11.
603 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.12.
604 Bolscho, D./Haan de, G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.29.
605 Bolscho, D./Haan de, G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.30.
606 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 13.

bedeutsame Funktion der Umweltkommunikation für die umweltbildnerische Erwachsenenbildung eingegangen. Institutionen der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik haben die Bedeutung der Umweltkommunikation für Bildungsprozesse erkannt, und reagieren darauf mit zunehmender Professionalisierung und steigenden Investitionen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. Durch aktive Mitgestaltung der von den Medien hergestellten Öffentlichkeit soll die spezifische Unterstützung für die speziellen Ziele der Umweltbildung resultieren.[607]

10.1 Neue Medien in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung

Neue Medien bieten ein großes Potential für Partizipationsmöglichkeiten und stellen somit ein Instrument dar, um die Fähigkeit zur politischen Partizipation zu erlernen, was wie weiter oben bereits angeführt, als ein Ziel der erwachsenenorientierten Umweltbildung betrachtet wird. Deshalb wollen wir uns in unserer Arbeit auch Rolle der Medien im umweltpädagogischen Lernen widmen.

Unter neuen Medien werden alle modernen Informations- und Kommunikationstechniken bezeichnet, die im Berufs- und Alltagsleben der Menschen eine bedeutende Rolle spielen.[608] Neue Medien sind mittlerweile ein fester Bestandteil sozialer, wirtschaftlicher und politischer Realität. Auch Barth[609] weist darauf hin, dass die Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext wächst, was sich auf die Art der Informationsbeschaffung und der Kommunikation mit anderen Menschen auswirkt. Nach Barth ist die Fähigkeit mit diesen Technologien umzugehen eine Grundkompetenz.[610]

„*...die rasante Mediatisierung überhäuft BildungspraktikerInnen und -theoretiker jedoch mit einem Anforderungskatalog, der oft zu wenig Zeit für eine fundierte Reflexion lässt*“[611]. Für die Umweltbildung wiederum stellen Saylan und Blumstein fest, dass wenn sie effektiv und relevant sein muss, sie sich den Trends und Gesetzmäßigkeiten jener Gesellschaft anpassen muss, in der sie versucht sich zu positionieren.[612] Deshalb ist es für die erwachsenenpädagogische Umweltbildung nach Ansicht von Saylan und Blumstein wichtig, dem aktuellen Trend der rasanten Ausweitung des Einflusses von Neuen Medien in ein umweltbildnerisches Lehr- und Lernkonzept aufzunehmen.[613] Dem Erwerb von

607 Krumland, D.: Beitrag der Medien zum politischen Erfolg. Forstwirtschaft und Naturschutz im Politikfeld Wald, 2004, S.20.
608 Peuke, R./Wolf, G.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S.7.
609 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.66.
610 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.66.
611 Peuke, R./Wolf, G.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S.13.
612 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.
613 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.

Kenntnissen im Umgang mit den Möglichkeiten neuer Medien kommt neben naturbezogenen Sachinformationen eine besondere Bedeutung zu. „*Medienkompetenz ist ein Bildungsbegriff und sollte von dort aus definiert werden, der umgekehrte Weg, nämlich ihn aus wirtschaftlich-politischer Perspektive zu bestimmen verläuft interessensorientiert und ist aus bildungstheoretischer Sicht defizitär*“[614].

Leitideen neuer Medien sind nach Peuke und Wolf die grenzenlose Verfügbarkeit von Informationen, die unbeschränkte Entfaltung von Wissen, die Aufhebung der lästigen Bindung an Ort und Zeit und die umfassende Teilhabe aller an allem.[615]

Neuen Medien werden sehr oft qualitative Wirkungen in Bildungsprozessen zugeschrieben, jedoch können neue Medien diese Wirkung nur in gut arrangierten Lernkontexten entfalten. Neue Medien führen nicht per se zu einen „*...selbstbestimmten, selbstorganisiertem, teamorientiertem, ganzheitlichem Arbeiten und unterstützen nicht lebenslanges Lernen quasi im Selbstlauf. Es ist im Gegenteil umgekehrt, dass die Aspekte der Selbstorganisation und Selbstbestimmtheit, der Teamorientierung und Ganzheitlichkeit von medienpädagogischen Konzepten angestrebt werden müssen, und zwar erkennbar und nicht nur als Postulat bildungspolitisch korrekter Schlagworte, damit diese wirklich das Gütesiegel Innovation verdienen*“[616].

Bezüglich des selbstorganisierten Lernens mit Neuen Medien merken auch Zawacki-Richter und Hasebrook an, dass Neue Medien eine Renaissance didaktischer Ansätze ausgelöst haben, unter denen das Konzept des autonomen Lernens besonders hervorzuheben ist.[617] In diesem Zusammenhang ist jedoch anzumerken, dass der in diesem Zusammenhang oft verwendete Begriff „self directed learning“, der kompetentes Handeln in unsicheren Kontexten mit einem vorgegebenen Ziel auf das hingearbeitet wird bezeichnet, hier als „selbstorganisiertes“ Lernen zu konzeptionalisieren ist, weil hier das Ziel, auf das hingearbeitet wird, offen ist und es im Prozess selbst adjustiert wird.

Das „Neue“ an den Neuen Medien wird von Apel und Wolf „Learning by Designing“ genannt und bezeichnet Medienkompetenz als die Möglichkeit eigenen, aktiven Gestaltens und damit die Befähigung zur Partizipation an einem Massenmedium wie dem Internet.[618]

Peuke und Wolf zufolge ermöglichen die Neuen Medien „*...sich einerseits Informationen*

614 Peuke, R./Wolf, G.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S.9.
615 Peuke, R./Wolf, G.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S.9.
616 Peuke, R./Wolf, G.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S.11.
617 Zawacki-Richter, O./Hasebrook, J: Softskills online? In: Tavangarian, D./Nölting, K.: Auf zu neuen Ufern!E-Learning heute und morgen, 2005, S.19ff.
618 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.15.

aktiv anzueignen, im unerhörten Fundus des weltweiten Wissens zu stöbern, und andererseits selbst als Sender aufzutreten, die eigene Sicht der Dinge hemmungslos und kaum gehindert (...) in einem weltweit zugänglichen Medium zu verbreiten"[619]. Das Neue an den Neuen Medien ist ihr direktes Abzielen auf eine partizipativ angelegte Gesellschaft. Es sind die Gestaltungsmöglichkeiten des Rezipienten, die es ihm erlauben in den Vermittlungsprozess einzugreifen.

Im Zentrum der Medienkompetenz steht nach Barth, das Gestaltungspotential, welches verbunden ist mit Informations- und Kommunikationstechnologien zu mobilisieren und gleichzeitig damit einhergehende Transformationsprozesse kritisch zu reflektieren.[620]

10.2 Multi-Media in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung

„*Multimedia steht für die Integration mehrerer digitaler Medien zu einem neuen digitalen Gesamtmedium, ist also gewissermaßen der Oberbegriff für Computer und Internet"*[621].

In diesem Kapitel steht der Begriff Multi-Media für den Einsatz von Computertechnologie in der Umweltbildung. Multimediadidaktik kann aber auch eine Kombination von mehreren Medien im Lernkontext bedeuten, wie beispielsweise eine Verwendung von Kombinationen technischer Erfassungsgeräte wie der Fotoapparat oder ein Tonbandgerät.[622] Die Verwendung des Begriffes Multimedia mit der Bedeutung der Computertechnologie wird in diesem Kapitel deshalb vollzogen, weil in der Literatur fast ausschließlich Computeranwendungen und Internettechnologien sowohl im theoretischen Rahmen, als auch in praktischen Settings unter Multimedia-Technologien dargestellt wurden.[623]

Für Weidauer stellt Multimedia eine Sammlung von Komponenten dar, deren Reihenfolge vom Autor festgelegt ist, und die einen Zeitbezug beinhaltet, wobei der Benutzer jedoch die Möglichkeit hat, selbst zu entscheiden, welche Komponenten er besuchen will.[624]

Weidauer betont Dynamik als spezifische Eigenschaft multimedialer Systeme. „D*ie Multimedia-Anwendung stellt einen dynamischen multidimensionalen Informationsraum (...) dar*"[625]. Eine Information, die in einem multimedialen System enthalten ist, wird durch

619 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 21.
620 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien. Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.67.
621 http://www.soziales.fh-dortmund.de/diederichs/veranst/multimd3.htm (Abgerufen am 4.Jänner 2010).
622 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.14.
623 Vgl. dazu: Lehner, F.: Einführung in Multimedia. Grundalgen, Technologien und Anwendungsbeispiele, 2001, S.3.
624 Weidauer, C.: Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animtationserstellung. In: Balzert, H.: Forschung in der Softwaretechnik, 2002, S.24.
625 Weidauer, C.: Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animtationserstellung.

eine Anwendung dargestellt.[626]

Multimedia ist die Integration von verschiedenen Medien, wobei hier Voraussetzung ist, dass die Medien einen inhaltlichen Bezug zueinander haben, der didaktisch begründbar ist.[627] Multimedia fördern den Kommunikationsaspekt des Lernens, denn bei Multimedia ist die Kommunikation ein wichtiger Aspekt. Bei Multimedia werden bei „*...der medialen Kommunikation zum Transport einer Botschaft technische Verbindungsglieder (...) zwischen einem Kommunikator und dem Empfänger einer Mitteilung eingesetzt.*“[628] Ziel von Multimediasystemen ist die Optimierung des Kommunikationsprozesses.[629]

Im Folgenden sollen die Möglichkeiten von Multimedia in der Umweltbildung diskutiert werden, auch im Hinblick darauf, wie durch Multimedia neue Wege für Lernende eröffnet werden sollen

Multimedia-Einsätze im pädagogischen Feld konzentrieren sich vorrangig auf Computereinsatz in Lehr-Lernarrangements. Aus eher pragmatischen Gründen erscheint der Computer für die Umweltbildung als ein nützliches Werkzeug, mit dessen Hilfe Informationen leichter zu beschaffen sind und Simulationen durchzuführen sind.[630]

Für Apel und Wolf muss „*...gerade im Bildungsbereich ein kreativer Umgang vermittelt werden, weil ein Computer im Normalalltag in vielen Anwendungen ein Konsumgerät ist, dass zur passiven Nutzung verführt“*[631]. Je kreativer die Arbeit mit Informationstechniken wird, desto stärker treten Aspekte der Selbstbestimmung und Selbstorganisation in den Vordergrund.[632] In einem Ansatz, in dem die Lernenden zum selbstständigen und selbstreflexivem Lernen angeleitet werden sollen, müssen die Lernenden beobachten und wahrnehmen lernen und zwar vermittelt über ein technisches Medium. Dadurch sollen die Lernenden medientechnische Kompetenz erwerben. Doch die Lernenden sollen nicht nur Empfänger von Botschaften sein, sondern selbst zu Sendern und aktiven Mitgestaltern werden. Um das Wahrgenommene weiterzuvermitteln, muss es zunächst reflexiv verarbeitet werden und dann gestaltet werden. Hierzu ist Gestaltungskompetenz nötig, die wiederum einen kompetenten Umgang mit den entsprechenden Software-Werkzeugen

In: Balzert, H.: Forschung in der Softwaretechnik, 2002, S.12.

626 Weidauer, C.: Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animtationserstellung. In: Balzert, H.: Forschung in der Softwaretechnik, 2002, S.12.

627 Lehner, F.: Einführung in Multimedia. Grundlagen, Technologien und Anwendungsbeispiele, 2001, S.3.

628 Lehner, F.: Einführung in Multimedia. Grundlagen, Technologien und Anwendungsbeispiele, 2001, S.10.

629 Lehner, F.: Einführung in Multimedia. Grundlagen, Technologien und Anwendungsbeispiele, 2001, S.18.

630 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.21.

631 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.12.

632 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S.26.

erfordert. „Learning by Designing“ meint, dass „*...die Lernenden durch den ‚Umweg' über die computergestützte Gestaltung zu einer vertieften Reflexion von Umweltinhalten angeregt werden“*[633]. Lerner, die mediale Gestaltungsprozesse entwickeln und diese dann reflexiv diskutieren, lernen mediale Botschaften besser zu verstehen. Dieses pädagogische Konzept für den Medieneinsatz in der Umweltbildung wird weiter unten ausführlicher thematisiert.

Multimdiale Lehr- und Lernsysteme können eigenständig zum autonomen Lernen eingesetzt werden. Ausgangspunkt für Lernergebnisse sind das individuelle Vorwissen der Lernenden und die individuelle Lernmotivation.[634]

Wichtige Grundlagen medialer Kompetenz sind bewertende Selektion und gestaltende Manipulation im Medienfeld. Das Ziel der multi-medialen Umweltbildung ist es, den Lerner zu umweltgerechten Handeln zu erziehen.[635] Ein weiteres Ziel der Umweltbildung besteht nach Apel und Wolf darin, die Gruppe der Umweltengagierten stärker zu professionalisieren und ihr Selbstbewusstsein und ihre Handlungskompetenzen zu stärken.[636] Hieraus ergibt sich ein Zusammenhang zwischen Neuen Medien und der Umweltkommunikation. Die Stärkung der Handlungskompetenz der Umweltengagierten passiert nämlich über die Aneignung von multimedialen Fähigkeiten, über die Aneignung von Kompetenzen in der mediengestützten Öffentlichkeitsarbeit und computergestützten Vortragspräsentationen.

„Mediengestütztes Lernen ist eine Form von Lehr- und Lernangeboten neben anderen. Ob es ein sinnvolles Lehr-/Lernangebot ist, ergibt sich nicht aus der Modernität des Mediums, sondern aus einem sinnvollen didaktischen Konzept[637]*“.*

Barth benennt als Charakteristika computergestützten Kompetenzerwerbs Selbststeuerung, Kollaboration und Problemorientierung.[638] Selbststeuerung bedeutet, dass Eigenverantwortlichkeit und Selbstregulierung von Lernprozessen ein zentrales Merkmal von computerunterstützten Lernumgebungen sind. Die Möglichkeit der zeit- und ortsunabhängigen Beschäftigung mit dem Lernstoff stärkt die Eigenverantwortung. Kollaboration bedeutet, dass Lernen und Kompetenzerwerb ein sozialer Akt ist, der von Einflüssen auf der Mikro- und Makroebene determiniert ist, wie beispielsweise die unmittelbare soziale Umwelt des Lernenden oder historische und kulturelle Einflüsse.

633 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.12.
634 Weidauer, C.: Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animtationserstellung. In: Balzert, I.: Forschung in der Softwaretechnik, 2002, S.31.
635 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.13.
636 Ebd., S.13.
637 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.13.
638 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien. Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.91ff.

Problemorientierung ist die Anwendung bestehenden Wissens auf konkrete Problemstellungen, wobei dieses Wissen dabei vertieft und und vernetzt werden soll. Ziel der Problemorientierung ist die Vermittlung strategischen Handlungswissens.[639]

Der Einsatz von Multimedia im pädagogischen Feld ist immer im Zusammenhang mit Lernzielen, Lernkontexten und Lernbedingungen zu gestalten.

„Nicht der Computer an sich wertet Lernsituationen auf, sondern erst der bildungstheoretisch reflektierte und infolgedessen sinnvoll strukturierte Medieneinsatz kann das Lernen qualitativ bereichern“[640].

Den sinnvolle Strukturierung des Medieneinsatzes ist eine Aufgabe der Lehrenden, wobei der Computereinsatz in Lehr-Lernsituationen allgemein von mehreren Faktoren abhängt.

Ob der Computer als Medium in der Umweltbildung zum Einsatz kommt, hängt sowohl von der Einstellung der Pädagogen zum Computer ab, als auch von deren bildungstheoretischem Verständnis. Apel und Wolf sind der Ansicht, dass die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes des Computers als Vermittlungsmedium bei denjenigen UmweltbildnerInnen kleiner ist, die eine traditionelle Bildungsauffassung haben.[641] Wohingegen bei UmweltbildnerInnen, die Anhänger von konstruktivistische Bildungsauffassungen sind, eine stärkeren Öffnung gegenüber neuen Medien beobachtet werden kann.[642] Vom Computereinsatz wird beobachtet, dass er selbst organisiertes Lernen fördern und an intrinsische Motivation anknüpft. Damit tritt eine Bildungsvorstellung zutage, die es Lernenden ermöglicht, selbstbestimmt ihre Wissensbestände kommunikativ zu erarbeiten. Dies deutet darauf hin, dass konstruktivistische Bildungsvorstellungen zunehmend Einzug halten in die Bildungsvorstellungen von UmweltbildnerInnen.[643] Es sind vor allem die Gestaltungsmöglichkeiten des Rezipienten im Umweltbildungsprozess, die es ihm ermöglichen in den Vermittlungsprozess einzugreifen und somit konstruktiv zum eigenen Wissenserwerb beizutragen.[644] Multimedia bieten somit ein breites Feld zur Partizipation der Rezipienten im Umweltbildungsprozess.

Auch Weidauer betont, dass es sich beim multimedialen Lernen um unterstütztes selbstgesteuertes Lernen handelt. In diesem System ist der Lernende die entscheidende und bestimmende Größe, denn er kann selbstständig durch das System navigieren und hat

639 Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch Neue Medien. Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, 2007, S.92ff.
640 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.15.
641 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.21.
642 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.21.
643 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.21.
644 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 21.

somit freien Zugriff auf alle Bestandteile, wodurch er seine Lerngeschwindigkeit selbst bestimmt.[645]

Der Computer als Multimediatechnologie bietet unterschiedliche Einsatzformen in der Umweltbildung, deren Möglichkeiten im Folgenden kurz dargestellt werden.

Als Informationsmedium scheint die Hauptaufgabe des Computers, den Nutzer des Mediums und andere Nutzer zu informieren, zu sein. Information versteht den Adressaten primär als Rezipienten.[646] Viele Umweltbildungseinrichtungen greifen mittlerweile beim Versenden von Informationsschriften auf den Computer zurück, da diese Technik hier sehr zur Kostenreduktion beiträgt. Bei der Darstellung von Umweltaktivitäten mithilfe des Computers wird eine Mittelstellung zwischen Information und Präsentation eingenommen.

Bei der Verwendung des Computers als Präsentationsmedium wird ebenfalls der Nutzer weitestgehend als Rezipient verstanden. Um Präsentationsmedien handelt es sich bei sogenannten Kiosksystemen oder Medienterminals, die von Umweltbildungssystemen eingesetzt werden.

Der technische Mehrwert entsteht nach Apel und Wolf in der multimedialität, die den Medienverbund finanzierbar und handhabbar macht und die sich zur Aufbereitung und didaktischen Reduzierung von Lerninhalten eignet.[647] „*In der Hauptsache fungieren diese Terminals als Infopoints, sie demonstrieren aufbereitete Wissensbestände, zeigen kleine Lehrfilme oder stellen ein Umweltspiel bereit*“[648]. Das Bereitstellen von Daten hat durch den Computereinsatz an Attraktivität gewonnen, da hier große Mengen benutzergerecht präsentiert und rasch aktualisiert werden können. Computer und Internet eignen sich aber auch als Vernetzungs- und Selbstdarstellungsmedien.

Die Vernetzung der Umweltbildungseinrichtungen hat sich mittlerweile auf das Internet ausgedehnt, vor allem um gemeinsame Infopools zu nutzen, aber auch um die eigene Homepage zu präsentieren.[649] Bezüglich der Selbstdarstellung der Lernenden im Internet merken Peuke und Wolf an, dass Selbstdarstellung immer auch Selbsterfahrung ist und sich „*...besonders dann förderlich auswirken kann, wenn sie zur reflektierten Selbsterfahrung wird*“[650]. Für viele Umweltbildungseinrichtungen bietet das Internet ein hoch professionelles Mittel, zur Selbstpräsentation und als Mittel eine so genannte Gegenöffentlichkeit zu schaffen, denn oftmals sind Internetseiten mit direkten

645 Weidauer, C.: Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animationserstellung. In: Balzert, H. (Hrsg.): Forschung in der Softwaretechnik, 2002, S.35.
646 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.22.
647 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.23.
648 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.23.
649 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.24.
650 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 29.

Rückkoppelungsmechanismen versehen.[651]

Der Computer wird aber auch als interaktive Lernplattform genutzt, und als Kommunikationsmedium. Gerade bei der Nutzung des Computers als Kommunikationsmedium wurde eine Vereinfachung der Kommunikation in räumlicher und zeitlicher Hinsicht ermöglicht und ganze Diskurse können mit wesentlich geringerem Aufwand vorangetrieben werden.[652]

Nach Apel und Wolf entfaltet der Computer sein innovativstes Potential in der Umweltbildung als Mittel zur Gestaltung selbstorganisierter Lernprozesse.[653] Hier wird ausgegangen von einem selbstbestimmten Menschen als Lernenden, dessen vernetztes und ganzheitliches Denken in selbstbestimmten Lernprozessen gefördert werden soll. Durch multimediales Lernen hat der Lerner die Möglichkeit, unterschiedliche Arten von Wissen zu erlangen, die dem Grundsatz des ganzheitlichen und vernetzten Denkens in der Umweltbildung entsprechen. Nach Weidauer kann beim Lernen mit multimedialen Systemen sowohl Faktenwissen, als auch Anwendungswissen über die Interaktionsmethoden beim Multimedia-Lernen erlangt werden.[654] Faktenwissen wird hierbei als deklarativ und statisch betrachtet, wohingegen das Anwendungswissen als prozedural und dynamisch beurteilt wird.

Apel und Wolf kritisieren bezüglich der Computernutzung jedoch, dass dort, wo der Computer ins didaktische Feld Einzug gefunden hat, der rezeptive Charakter überwiegt und der Computer vordergründig als Medium genutzt wird, um festumrissene Informationen und Lerninhalte zu transportieren.[655] Multimedia eignen sich jedoch dazu, wissensbasierte und erfahrungsorientierte Umweltbildungskonzepte zu verknüpfen, was aus pädagogischer Sicht sinnvoll erscheint.[656]

Von Wolf und Peuke werden verschiedene Möglichkeiten des praktischen Einsatzes von digitalen Medien für die erwachsenenpädagogische Umweltbildung vorgeschlagen.[657] Hier werden E-Mails, Mailinglisten, Diskussionsforen, Chatrooms und Homepages erwähnt. Schanz et al. entwickeln berufsgruppenspezifische neuartige Methodenkonzepte für eine politische Umweltbildung, die zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Umwelt- und Sozialverträglichkeit angelegt sind.[658] Diese drei Modelle sind die Zukunftswerkstatt, die Szenariotechnik und die Produktlinienanaylse. Die Zukunftswerkstatt ist eine politische

651 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 28ff.
652 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.29.
653 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.29.
654 Weidauer, C.: Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animtationserstellung. In: Balzert, I.: Forschung in der Softwaretechnik, 2002, S.31.
655 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.31.
656 Vgl. dazu: Ebd. S.31.
657 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 116ff.
658 Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H.: Umweltproblematik und Berufsbildung, 2002, S.126ff.

Problemlösungsmethode zur Demokratisierung der Gesellschaft, während die Szenariotechnik eine Methode ist, mit deren Hilfe Vorstellungen über positive und negative Entwicklungen der Zukunft entworfen werden.

Die Produktlinienanalyse hingegen ist ein Instrument zur umfassenden Analyse und Beurteilung von Produkten. Thomas Langer nennt als weitere Einsatzmöglichkeiten von Neuen Medien in der erwachsenenpädagogischen Umweltbildung Computerspiele und Simulationen.[659] Um die von Computerspielen geweckte Lernmotivation produktiv für die Umweltbildung zu nutzen, ist jedoch eine geeignete Software und eine geeignete Lernsituation Voraussetzung.[660]

10.3 Ein interaktives Massenmedium: Das Internet

Nach Kraft und Apel ist das Internet ein Bestandteil des Lernkulturwandels, den man in zunehmenden Maße auch in der Erwachsenenbildung feststellen kann.[661] Der Lernkulturwandel und damit einhergehende veränderte Bedingungen in Wirtschaftsleben und Alltag der Menschen wird ausgelöst durch Informationstechnologien, Globalisierung und wirtschaftliche Liberalisierung. Moderne Produktionsweisen und Lebensbewältigungsstrategien erfordern nach Kraft und Apel größere Selbstorganisation und flexiblere Handlungskompetenzen, die assoziiert werden mit den Begriffen „selbstgesteuertes Lernen“ und „lebenslanges Lernen“.[662] In diesem Kontext intensiviert sich der Umgang mit mediengestützten Lehr- und Lernformen, besonders solcher die das Internet als Medium einsetzen.

Massenmedien wie beispielsweise Computer mit Internetverbindung bieten nach Moreno und Pedrosa die Möglichkeit zur partizipativen und partizipatorischen Kommunikation.[663] Gemeint ist damit, dass moderne Kommunikationstechnologien einen Weg dazu öffnen, um einen Dialog zwischen Bürgern und der Regierung durch Intervention von Massenmedien zu initiieren.

Im Folgenden soll die Bedeutung des Internet für Möglichkeiten des Erlernens von Partizipationsfähigkeit im Umweltbildungskontext diskutiert werden.

Kein anderes Massenmedium hat bisher so einen weitreichenden Einfluss auf die

659 Langer, T.: Computerspiele und Simulationen in der Umweltbildung. In: Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.97.
660 Langer, T.: Computerspiele und Simulationen in der Umweltbildung. In: Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.98.
661 Apel, H./Kraft, S. (Hrsg.): Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. 2003, S.7.
662 Apel, H./Kraft, S. (Hrsg.): Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. 2003, S.7.
663 Moreno, J.S.M./ Pedrosa, A. In: Morgado, F. (Hrsg.): Science and Environmental Education. Towards the integration of science, experimental science activities and environmemtal education, 2008, S.351.

Definition und Strukturierung von Wissen gehabt wie das Internet.[664] „*Das Internet bricht gewohnte Medienkonfiguration auf, bei denen der Sender der Produzent und der Empfänger der Konsument der Information und daher auch des Bildungswissens ist*“[665]. Dabei ist das Internet nicht nur Bereitsteller medialer Informationen und Kommunikationswege, sondern dient gleichzeitig auch der Wissensvermittlung und des Diskurses. Dabei ist der Rezipient potentieller und faktischer Produzent, weil er durch die Kommunikationsangebote ständig aufgefordert ist, selbst Wissen zu produzieren. Das Internet ermöglicht es Nutzern auch, selbst im Massenmedium zu erscheinen. Bei der Selbstdarstellung hat das Internet ein hohes Maß an Selbstbestimmung. „*Aus pädagogischer Sicht ist beim Selbstdarstellungsdrang das Ziel der jeweiligen Person auszumachen. Mitnichten ist jede zur Schaustellung der eigenen Person ein Akt gesellschaftlich wünschenswerter Teilhabe“*[666]. In Folge bedeutet dies, dass im „pädagogischen Feld muss also zunächst geklärt werden, was überhaupt geglückte Teilnahme ist, was aus bildungstheoretischer Sicht Partizipation wertvoll macht und wie man diese alsdann strukturiert, gestaltet, anregt und fördert“[667].

Das Internet wird als ein Mittel zur gemeinsamen Konstruktion einer Lebenswelt verstanden. Die Lebenswelt ist für eine Vielzahl pädagogischer Prozesse von Bedeutung, denn sie gibt die Grundlage ab, auf der eine Aneignung der geltenden Konstruktionen statt finden kann. „*Aktive Aneignung bedeutet, deshalb auch, sich des eigenen Eingreifens in den gesellschaftlichen Konstruktionsprozess gewahr zu werden, sich als aktiver und mitgestaltender Teilhaber zu erleben*[668]“. Deshalb ist es von Bedeutung, dass Lernende an der Konstituierung der Aufgaben beteiligt sind, denn die Lernenden werden hier als selbstbestimmte Personen und Teilhaber verstanden. Der Akt des Eingreifens in den Lernprozess durch die Lernenden selbst stellt eine auf Mündigkeit abzielende Bildung dar, die stets nur im Kontext erfolgreicher Partizipation gelingen kann.[669]

„*Insofern bietet die Teilhabe an einem echten, authentischen Massenmedium wie dem Internet tatsächlich neue Möglichkeiten einer partizipativen Pädagogik*“[670].

Im Folgenden wird ein Konzept zum Einsatz von Neuen Medien diskutiert, in dem der Leitgedanke der Partizipation eine bedeutende Rolle einnimmt. Dieser Ansatz ist eine Konzeption einer spezifischen Lehrmethodik, die Einsatz findet in der erwachsenenpädagogischen Umweltbildung.

664 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 26.
665 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 26.
666 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 27.
667 Siehe: Ebd. S.27.
668 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 37.
669 Vgl. dazu: Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 38.
670 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 39.

10.4 Das didaktische Konzept des „Learning by Designing“

Dieser Ansatz kann auch als projektorientiertes Lernen bezeichnet werden und findet seine Analogie im „learning by doing“. Dieses Konzept geht davon aus, dass Neue Medien einerseits Darstellungs- und Abbildungsinstrumente sind, andererseits aber auch Gestaltungswerkzeuge bereitstellen. Das „*Grundmuster dieses Ansatzes besteht darin, dass Lernende einen Erfassungs- und Gestaltungsauftrag zu einem umweltrelevanten Objektbereich erhalten*“[671].

Die Durchführung nach Apel und Wolf und beinhaltet ein dreistufiges Prozedere:

- Wahrnehmen und multimediales Aufnehmen zum Erfassen von Objekten des Gegenstandsbereich
- Implementieren (digitalisiert), Selektieren und Vorbearbeiten des aufgenommenen Materials auf einer Plattform wie dem beispielsweise dem Computer
- Benennen und Gestalten des Materials mit dem Ziel der multimedialen Präsentation[672]

Bei dem Grundkonzept zum „learning by desingnig“ von Apel und Wolf handelt es sich um ein Stufenmodell, bei dem am Anfang die Wahrnehmung steht und die letzte Stufe des Modells die Bearbeitung und Gestaltung des digitalisierten Materials ist. Die Präsentation wird hier als Teil der Gestaltung begriffen, da der Schwerpunkt der eigentlichen Bildungsarbeit im Prozess des Gestaltens liegt, weil hier eine „*...reflexive Durchdringung der Abläufe des darzustellenden Gegenstandsbereiches...*“[673] vorausgesetzt wird. Bei der Wahrnehmung ist das vorhandene Instrumentarium Ausgangspunkt des Lernprozesses. Die Lernenden haben eine bestimmte Untersuchungsfrage zu beantworten und ihre Wahrnehmung konzentriert sich daher auf bestimmte Ausschnitte der Realität. Durch den Auftrag der Präsentation entsteht beim Wahrnehmenden eine zweite, mediale Betrachtungsebene.[674]

Auch Wolf und Peuke entwerfen ein Konzept zur Arbeit mit Neuen Medien in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik, welches sie „learning by designing“ nennen. Nach Wolf und Peuke[675] umfasst das dabei anvisierte Kompetenzspektrum die Aspekte „Wahrnehmen lernen, „Gestalten lernen“, „Präsentieren lernen“ und „Kommunizieren lernen“. Der Aspekt „Wahrnehmen Lernen“ behandelt Fragen nach der Art der Aufnahme, nach der Perspektivität der Aufnahme und nach Förderlichkeiten und Hemmnissen der

671 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.83.
672 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.83.
673 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.86.
674 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.84.
675 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 41ff.

Aufnahme. Der Aspekt des „Gestalten Lernens“ betrifft die Frage nach der Art der Umsetzung des Wahrgenommenen mit dem Ziel, mit anderen darüber kommunizieren zu können, um dadurch eigene Intentionen, Vorstellungen und Bewertungen bewusst zu machen. Der Aspekt des „Präsentieren Lernens“ setzt sich mit Fragen der Bedeutung der vermittelten Inhalte, der Intention von zu vermittelnden Inhalten, mit Fragen der Zielgruppe und der Erreichbarkeit der Zielgruppe auseinander. Der Aspekt „Kommunizieren Lernen“ beschäftigt sich mit Fragen der unmittelbaren Kommunikation, zum Beispiel, nach der Art der Kommunikation, der Motivation Dritter am Gespräch teilzunehmen, und nach Verfahrenswegen für geglückte Kommunikation.[676]

In der Konzeption des „learning by designing“ nach Peuke und Wolf ist die nächste Stufe des Lernprozesses nach der Präsentation die Kommunikation, die eine Reflexion über Zielgruppe, Kommunikationsstil und Medienwahl beinhaltet. Als nächste und letzte Stufe in diesem Modell ist die Partizipation zu sehen. Die Partizipation führt wiederum zur Wahrnehmung, womit gemeint ist, dass Wahrnehmung „*...ist nämlich immer auch Wahrnehmung des Anderen und ohne diese kann ein auf Partizipation abzielender Verständigungsprozess nicht gelingen*“[677]. Das Ziel und die höchste Stufe des multimedialen Lernprozesses ist hier also die Ermöglichung der Partizipationsfähigkeit.

Während bei Peuke und Wolf „Kommunizieren lernen“ ein eigener Aspekt am Kompetenzspektrum ist, der durch das Konzept „learning by designing“ erzielt werden soll, ist hingegen bei Apel und Wolf Reflexion und Kommunikation Handlungsaspekt und Kompetenzaspekt aller drei vorher erwähnten Stufen des Prozederes. Bei der Stufe der Implementation des gesammelten Materials wird „*...der Lernende auch wieder zu fachlicher Reflexion genötigt*“[678].

Ein weiterer geringfügiger Unterschied zu Peuke und Wolf ergibt sich in Interpretation des Konzeptes des “learning by designing“ durch Apel und Wolf, bei denen das Stadium der Wahrnehmung am Anfang steht und Aspekte der Reflexion und Kommunikation den ganzen Lernprozess über relevante Dimensionen für die Lernerfahrung darstellen.[679] Bei dieser Konzeption ist der Ausgangspunkt des Lernprozesses ein Sachverhalt, der über die drei Stufen „Wahrnehmung, Implementation und Gestaltung“ bearbeitet wird und am Endpunkt steht dann die Wissensgenerierung. Diese Interpretation des Modells von Apel und Wolf wirkt weniger flexibel als die Konzeption von Peuke und Wolf, weil bei ersteren von einem hierarchischen Stufenmodell ausgegangen wird, wohingegen der Lernprozess Peuke und Wolf einem zirkulärem Modell entspricht, dessen letzter Aspekt

676 Vgl. dazu: Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 41ff.
677 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 41ff.
678 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.85.
679 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.84.

„Kommunizieren lernen“ wiederum zum Ausgangspunkt „Wahrnehmung“ führt, wenngleich es sich bei dieser Form des Wahrnehmens um eine weiterentwickelte Form der Wahrnehmung handelt, bei der Wahrnehmung an Sozialität gebunden ist.

Neue Medien leisten einen wichtigen Beitrag, um Erwachsenen Umweltwissen zu vermitteln. Ziel der Umweltbildung ist es, einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt und unseren Ressourcen zu vermitteln.[680] Dies betrifft vor allem das Umweltverhalten, das jedoch mit weiteren Variablen in Bezug steht, denn Umweltverhalten braucht sowohl „...*Umweltwissen als kognitive Einstellungskomponente als auch die Wahrnehmung und das Umweltbewusstsein als affektive Einstellungskomponente*“[681]. Umweltwissen alleine genügt also nicht, wenn die ökologischen Probleme nicht wahrgenommen werden. Wahrnehmung setzt nach Messner-Mezgolitz wiederum Umweltbewusstsein und Umweltwissen voraus, wobei hier Umweltbewusstsein im ersten Schritt die Wahrnehmung von Umweltproblemen erfordert.[682]

Umweltwissen wird im heutzutage hauptsächlich durch Neue Medien vermittelt. Wissen befähigt zum Problemlöse-Denken und Wissen ist ein Schlüssel zum umweltbewussten Handeln, trotzdem muss eine Person über ein entsprechendes Wissen verfügen, um überhaupt ein Problem zu erkennen.[683] Relevante Umweltwissen kommt dabei aus vielen Disziplinen und die Umweltkommunikation leistet einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von Umweltwissen.

10.5 Umweltkommunikation

In diesem Teil des Kapitels sollen die Möglichkeiten der Umweltkommunikation mit Hilfe der Neuen Medien in der erwachsenenpädagogischen Umweltbildung dargestellt werden. Die Vermittlung von Umweltwissen ist ein wichtiger Bestandteil der Umweltbildung, denn durch die Verknüpfung von Umweltwissen, Umweltwahrnehmung, Umweltbewusstsein und Umweltverhalten kann die Erzielung wichtiger Bildungsziele der erwachsenenpädagogischen Umweltbildung realisiert werden.

680 Siehe: Schleicher, K.: 20 Jahre und (k)ein bisschen weise? Was Umweltbildung (schon) kann und wie sie (noch) nachhaltiger werden könnte. In: umwelt & bildung, 4/2004, S.22.

681 Messner-Mezgolits, M.: Umweltbildung: Eine Analyse erwachsenenorientierter Umweltbildungsmaßnahmen – am Beispiel eines diesbezüglichen Seminars der Umweltberatungsstelle „die umweltberatung“ - unter Berücksichtigung konstruktivistischer Ansätze, 2007, S.15.

682 Vgl.: Messner-Mezgolits, M.: Umweltbildung: Eine Analyse erwachsenenorientierter Umweltbildungsmaßnahmen – am Beispiel eines diesbezüglichen Seminars der Umweltberatungsstelle „die umweltberatung“ - unter Berücksichtigung konstruktivistischer Ansätze, 2007, S.15.

683 Messner-Mezgolits, M.: Umweltbildung: Eine Analyse erwachsenenorientierter Umweltbildungsmaßnahmen – am Beispiel eines diesbezüglichen Seminars der Umweltberatungsstelle „die umweltberatung“ - unter Berücksichtigung konstruktivistischer Ansätze, 2007, S.22.

Theoretiker der Umweltbildung wie de Haan und Bolsch bezeichnen Kommunikation global als „*...wechselseitiges inhaltliches und beziehungsmäßiges Interagieren von Menschen*“[684].

Jurin et al. bezeichnen Umweltkommunikation als „*the systematic generation and exchange of humans' messages in, from, for, and about the world around us and our interactions with it*“[685]. Während es in dieser Definition von Umweltkommunikation vorrangig um die Übermittlung von Informationen geht, verbindet Michelsen bei seiner Definition von Umweltkommunikation die menschliche Wahrnehmung mit der Vermittlung von handlungswirksamen sozial-emotiven Konzepten. „*Die Kommunikation über Umweltthemen und Nachhaltigkeit versucht die damit verbundenen möglichen Auswirkungen und Konsequenzen in die menschliche Wahrnehmung zu übersetzen. Ihr Erfolg hängt davon ab, ob es gelingt, handlungswirksame sozial-emotive Konzepte zu vermitteln, die zu einer Versinnlichung von abstrakten Systemeigenschaften und Zusammenhängen führen und damit ein rationales und emotionales Begreifen zentraler Problemzusammenhänge ermöglicht*“[686]. Michelsen hebt die Bedeutung von Emotionen als einen wichtigen Faktor für menschliche Kommunikationsprozesse hervor, die abstrakte Umweltinformationen zu sozial-emotiven Konzepte machen und damit zu konkreten Gegenständen der Vorstellungswelt. Als solche emotionsanregenden Konzepte nennt er beispielsweise Klimaveränderungen oder Waldsterben.[687]

Für Jurin et al. wird Umweltbildung in formalen Settings vermittelt und Umweltkommunikation tritt hauptsächlich in nonformalen Settings auf.[688] Formale Settings sind nach Jurin et al. dadurch gekennzeichnet, dass *„the educational institution holds the decision-making power over what is learned and where learning takes place“*, während nonformale Settings in der Bildung „*involves information disseminated primarily through mass media – television, radio, newspapers, pamphlets, fact sheets, billboards, magazinesm the Internet, etc.*“[689]. In nonformalen Settings kontrolliert der Lernende, was gelernt wird, wann es gelernt wird und wo das Lernen statt findet.

Ausgehend von der Bedeutung der Neuen Medien für die erwachsenenbildnerische

684 Bolscho, D./de Haan, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.41.
685 Jurin, R.R/Roush, D./Danter, J.: Environmental Education. Skills and Principles for Natural Resource Managers, Scientists, and Engineers, 2010, S.15.
686 Michelsen, G.: Was ist das Besondere an der Kommunikation über Umweltthemen? In: Brickwedde, F./Peters, U.: Umweltkommunikation – vom Wissen zum Handeln. 7. Internationale Sommerakademie St. Marienthal, 2002, S.35.
687 Michelsen, G.: Was ist das Besondere an der Kommunikation über Umweltthemen? In: Brickwedde, F./Peters, U.: Umweltkommunikation – vom Wissen zum Handeln. 7. Internationale Sommerakademie St. Marienthal, 2002, S.35.
688 Jurin, R.R/Roush, D./Danter, J.: Environmental Education. Skills and Principles for Natural Resource Managers, Scientists, and Engineers, 2010, S.32.
689 Jurin, R.R/Roush, D./Danter, J.: Environmental Education. Skills and Principles for Natural Resource Managers, Scientists, and Engineers, 2010, S.32.

Umweltpädagogik, die im oberen Teil dieses Kapitels diskutiert wurde, wird im weiteren auf die Rolle von Neuen Medien in der Umweltkommunikation eingegangen.

Saylan und Blumstein betrachten die Relevanz von Neuen Medien für die Vermittlung von Umweltwahrnehmung, insbesondere wird die Verantwortung der Medien für die Vermittlung von Wissen zu den Effekten des Klimawandels angesprochen.[690]

Hier wird die Bedeutung der Umweltbildung in Zusammenhang mit den potentiellen Effekten des Klimawandels und der Wahrnehmung einer sozialen Verantwortung thematisiert. „*The combined effects of media und governments tend to influence how societies perceive reality*“[691]. Saylan und Blumstein sprechen hier die Verantwortung der Medien an. Für die Umweltbildung ist es nach Saylan und Blumstein notwendig, dass technische und damit einhergehende gesellschaftliche Neuerungen in die didaktische Konzeption von Lehr- und Lernarrangements einbezogen werden.

Als eine dieser Entwicklungen wird bei Saylan und Blumstein angesprochen, dass immer mehr Menschen sich Informationen aus dem Internet anstatt aus der Zeitung aneignen. Das Fernsehen ist jedoch immer noch die primäre Quelle des Informationsbezuges für den Großteil der Menschen, dies ändert sich jedoch rasant zugunsten des Internet.[692] Die Umweltbildung muss in ihren Lehr- und Lernformen die veränderte Mediennutzung im privaten und gesellschaftlichen Kontext der Menschen in ihre Bildungsplanung mit einbeziehen, um erfolgreich ihre Anliegen an Menschen vermitteln zu können.

Saylan und Blumstein sprechen hier die Relevanz von Informiertheit an, der in Verbindung zu der Triade aus Wahrnehmung, Wissen und Verhalten.[693] Sie sind der Meinung, dass Menschen umweltverträglichere Entscheidungen und öfter umweltgerechteres Verhalten zeigen würden, wenn sie verstärkt über real existierende externe Effekte Bescheid wüssten, wie zum Beispiel über wahre Energiekosten, da der heutzutage zur Verfügung stehende Energiekonsum oftmals durch staatliche Zuschüsse subventioniert wird und damit in Folge günstiger zu erwerben ist für den privaten Endverbraucher.

Informiertheit bedeutet nach Saylan und Blumstein, dass umweltgebildete Menschen wissen, wie Umweltökonomie die öffentliche Politik formt, denn um ökologisch aktiv werden zu können, muss man zuerst verstehen, wie politische Entscheidungen gemacht werden.

690 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.
691 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.
692 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.55.
693 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.86.

„*To become environmentally active, environmentally active citizens must understand how political decisions are made.*“[694]. „Umweltgebildete“ Menschen müssen demzufolge ein Wissen darüber besitzen, wie Umweltlegislatur gefällt wird, welchen Einfluss umweltverschmutzende Insdustriezweige auf die Umweltlegislatur haben, und in Folge wie BürgerInnen umweltverträgliche Legislatur beeinflussen können.

Umweltkommunikation kann man aber auch in einen anderen Definitionszusammenhang stellen. Man kann Umweltkommunikation auch so verstehen, dass hier Individuen durch die Umweltbildung dazu befähigt werden sollen, an der gesellschaftlichen Kommunikation über ökologische Probleme partizipieren zu können und in einen gemeinsamen Prozess des Debattierens, Klärens und Verhandelns gemeinsame Lösungen finden zu können.[695] Grundvoraussetzung für diese Art von Bildung ist nach Kyburz-Graber et al. jedoch ein umfassendes Verständnis der Komplexität des Umweltproblems.

Für diese Autoren ist die gesellschaftliche Kommunikation über die Umwelt als Thema nicht möglich ohne ein Verständnis von gesellschaftlichen Vorgängen zu haben.[696] Jedoch weisen sie auch darauf hin, dass Umweltbildung als eine Maßnahme innerhalb eines Bildungssystems keine unmittelbaren Effekte in anderen Systemen auslösen kann.[697] Von der Pädagogik kann folglich nicht erwartet werden, dass sie mehr als nur einen indirekten Beitrag zur Lösung politischer oder wirtschaftlicher Probleme leistet.

Auch für Marz et al. besteht ein enger Zusammenhang zwischen umweltverantwortlichem Verhalten des Einzelnem und der gesellschaftlichen Kommunikation über Umweltproblemen.[698]

„*Weiterhin erscheint die Intensität mit der über die regionalrelevanten Umweltprobleme kommuniziert wird (sozialer Austausch) sowie das gesellschaftspolitische Engagement (politisches Interesse) von großer Bedeutung*“[699].

Gemeint ist hiermit, dass es für die Umweltbildung von Relevanz ist, in welcher Art und in welchem Kontext über Umweltprobleme kommuniziert wird. Für die Umweltbildung ist die Einbeziehung sozialer und politischer Faktoren in die Kommunikation von Umweltproblemen von entscheidender Relevanz. Für Marz et al. gilt „*Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie des politischen Interesses und*

694 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.116.
695 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./ Ritter, M.: Umweltbildung im 20.Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.241.
696 Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./ Ritter, M.: Umweltbildung im 20.Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.241.
697 Vgl. dazu: Kyburz-Graber, R./Halder, U./Hügli, A./ Ritter, M.: Umweltbildung im 20.Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, 2001, S.237.
698 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.40.
699 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.40.

Engagements“[700] sogar als pädagogisch relevantes Handlungsziel der Umweltbildung.

Ein Beispiel von Kommunikation über den Klimawandel findet sich in Großbritannien.[701] Hier konnte eine Zunahme der massenmedialen Kommunikation über den Klimawandel festgestellt werden, der sich jedoch an individuelle Akteure richtete. Es wurde in diesem Zusammenhang jedoch festgestellt, dass diese Art der Kommunikation über den Klimawandel dazu geeignet ist, um die Wahrnehmung dieses Themas zu erhöhen. Filho, Mannke und Schmidt sprechen hier die Rolle der Medien (als Akteure zur Öffentlichen Information) und Bildung an, die ihrer Ansicht nach wichtig ist, um eine Unterstützung der Bevölkerung für politische Strategien zu erzielen. „*Education, training and public awareness are important in implementing climate change projects and programmes*“[702]. Diese Autoren benennen dezidiert die Rolle der öffentlichen Wahrnehmung für Projekte zur Abmilderung des Klimawandels.

Das vordringliche Ziel von Bewusstseins-Bildungskampagnen bezüglich des Klimawandels ist die Öffentlichkeit dazu zu befähigen in Aktivitäten zum Klimawandel zu partizipieren, denn die Beteiligung der Öffentlichkeit ist abhängig vom Grad ihrer Informiertheit zu diesem Thema.

Kommunikation zum Zwecke der Umweltbildung wird durch die Nutzung verschiedener Medien unterstützt. Um die Öffentlichkeit zu informieren werden zum Beispiel Broschüren, Flugblätter, Poster, aber auch technische Publikationen wie E-Journals (Elektronische Journale) in der Umweltkommunikation verwendet.

Viele Regierungen, Intergouvernmental- und Nichtregierungsorganisationen arbeiten mittlerweile aktiv daran, die Wahrnehmung und das Bewusstsein der Öffentlichkeit bezüglich des Klimawandels zu vergrößern, jedoch muss eine noch größere Anzahl an Menschen und Interessengruppen erreicht werden, um den zukünftigen Bedrohungen, die vom Klimawandel ausgehen, konstruktiv begegnen zu können.[703] Diese negativ-problembezogene Bedeutung der Kommunikation von Umweltproblemen entspricht der Definition der Umweltkommunikation als „Krisenwirtschaft“ nach Jurin et al.[704] Hier wird die Aufgabe der Umweltkommunikation darin gesehen, Menschen zu überzeugen, der Degradierung des Planeten entgegen zu wirken. Bezüglich der Inszenierung der Umweltkommunikation als „Krisenwirtschaft“ merkt auch Gerd Michelsen an, dass die

700 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.41.

701 Filho Leal, W./Mannke, F./Schmidt-Thome', P.: Information, Communication and Education on Climate Change – European Perspectives, 2007, 53.

702 Filho Leal, W./Mannke, F./Schmidt-Thome', P.: Information, Communication and Education on Climate Change – European Perspectives, 2007, 68.

703 Filho Leal, W./Mannke, F./Schmidt-Thome', P.: Information, Communication and Education on Climate Change – European Perspectives, 2007, 86.

704 Jurin, R.R/Roush, D./Danter, J.: Environmental Education. Skills and Principles for Natural Resource Managers, Scientists, and Engineers, 2010, S.15.

Umweltkommunikation nicht um eine „Popularisierung“ von Umweltproblemen herum kommt.[705] „*Um die schonungslose Darstellung der ungelösten Probleme kommen wir nicht herum*“[706].

Nach Filho et al. ist es ein Ziel der Umweltbildung, die Öffentlichkeit dazu zu mobilisieren, um Projekte zur Milderung des Klimawandels zu implementieren.[707] Eine Grundvoraussetzung dafür ist jedoch das Vorhandensein einer informierten Öffentlichkeit, welche um die prognostizierten Effekte und Ursachen des Klimawandels Bescheid weiß.

Studien von Azeiteiro et al. zufolge bestehen weitreichende Beschränkungen in der umweltbezogenen Informiertheit der Menschen durch Massenmedien, als auch eine geringe partizipative Beteiligung von Menschen diese Angelegenheit betreffend. Trotzdem scheint sich die Mehrzahl der Untersuchungsteilnehmer ausreichend informiert zu fühlen durch die Medien.[708] Baptista und Morgado[709] weisen aber ähnlich wie Sayln und Blumstein[710] darauf hin, dass Massenmedien heutzutage ein dominantes Merkmal der Kultur sind, und dass aus der Verwendung der Massenmedien aber auch gleichzeitig ein Machtfaktor erwachsen kann, denn Massenmedien können auch Druck auf politische Entscheidungsträger ausüben, deren Entscheidungen verbindliche Bedeutung für die Menschen haben. Massenmedien haben das Potential einen Weg der Kommunikation zu eröffnen zwischen der Bevölkerung und einer Regierung.

Moderne Massenmedien verfügen zweifellos über die Möglichkeit, Informationen mit einer hohen Geschwindigkeit und einer großen Reichweite Informationen zu verbreiten. Insofern ist die Verwendung von Neuen Medien für die Umweltkommunikation eine Möglichkeit, um die Informiertheit der Bevölkerung zu erhöhen und um die öffentliche Wahrnehmung von Umweltproblemen zu verbessern. Interessant hierbei ist für die Umweltbildung, dass bei der von Azeiteiro et al. publizierten Umfrage 100% der Befragten angaben, Fernzusehen, zwischen 88% und 92% der Befragten angaben, Radio zu hören

705 Michelsen, G.: Was ist das Besondere an der Kommunikation über Umweltthemen? In: Brickwedde, F./Peters, U.: Umweltkommunikation – vom Wissen zum Handeln. 7. Internationale Sommerakademie St. Marienthal, 2002, S.35.

706 Michelsen, G.: Was ist das Besondere an der Kommunikation über Umweltthemen? In: Brickwedde, F./Peters, U.: Umweltkommunikation – vom Wissen zum Handeln. 7. Internationale Sommerakademie St. Marienthal, 2002, S.34.

707 Filho Leal, W./Mannke, F./Schmidt-Thome', P.: Information, Communication and Education on Climate Change European Perspectives, 2007, 69.

708 Baptista A.I./ Morgado, F.: A Citizens View about Media Contribution to Environmental Education. In: Azeiteiro, U./Gonçalves, F./Peireira, M./Filho/Morgado, F., W.L.: Science and Environmental Education, 2008, S. 349.

709 Baptista A.I./ Morgado, F.: A Citizens View about Media Contribution to Environmental Education. In: Azeiteiro, U./Gonçalves, F./Peireira, M./Filho/Morgado, F., W.L.: Science and Environmental Education, 2008, S. 350.

710 Siehe weiter oben im Text bei: Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.

und zwischen 93% und 97% gaben an, regelmäßig Zeitung zu lesen[711]. Es wäre eine Möglichkeit für die Umweltkommunikation die Konsumgewohnheiten der Menschen zu berücksichtigen und Informationen zu umweltrelevanten Themen verstärkt über diese Kanäle anzubieten.

Nach Jelitto befindet man sich im Feld der Umweltkommunikation zwischen den Polen des Anbietens von unstrukturierten und zusammenhanglosen Informationen und dem Pol der lerntechnisch aufbereiteten Darbietung von Informationen.[712] Dabei bieten neben klassischen Vermittlungsformen digitale Medien vielfältige neue Möglichkeiten. Jelitto beschäftigt sich auch mit der Evaluation von Umweltkommunikation und stellt dazu verschiedene Evaluationsphasen, als auch verschiedene Evaluationsmethoden vor. Methoden zur Evaluation kommen ursprünglich aus der Sozialforschung, aber auch im Computerbereich wurden Evaluationsmöglichkeiten entwickelt, die den Umgang mit Software und Online-Lernformen evaluieren. Die Usability beschäftigt sich mit der „...Evaluation der Navigation in digitalen Medien“[713]. Jelitto empfielt, die Methoden der Evaluation aus der Sozial- und Computerforschung durch Forschungsinstrumente aus anderen Forschungsbereichen zu ergänzen.

711 Baptista A.I./ Morgado, F.: A Citizens View about Media Contribution to Environmental Education. In: Azeiteiro, U./Gonçalves, F./Peireira, M./Filho/Morgado, F., W.L.: Science and Environmental Education, 2008, S. 351.

712 Vgl.: http://marcjelitto.de/mmub/tagungen/jelitto3.htm (Abgerufen: 30.Dezember 2011).

713 http://marcjelitto.de/mmub/tagungen/jelitto3.htm (Abgerufen: 30.Dezember 2011).

10.6 Zusammenfassung

Nach Apel und Wolf ist die Umweltbildung mit veränderten Inhalten wie zum Beispiel Fragen der gesellschaftlichen Akzeptanz und der wirtschaftlichen Verträglichkeit konfrontiert, die eine erweiterte Betrachtung der einstigen engen Natur- und Ressourcenbezogenheit der Umweltbildung bewirkt.[714] Der umweltpädagogische Diskurs ist begleitet von Fragen nach neuen Methoden des Vermittelns. Hierauf nimmt aber auch das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ Einfluss, welches sowohl in die Umweltbildung als auch in die Erwachsenenbildung Einzug gefunden hat. Das Ziel des Lebenslangen Lernens ist die fortlaufende Ausbildung, berufsbegleitende Weiterbildung und Qualifizierung der Menschen.[715] Das Lebenslange Lernen verlangt vom Einzelnen eine verstärkte Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess. Wesentliche Hilfsmittel dabei sind multimediale Lernwerkzeuge.

Apel und Wolf gehen davon aus, dass sich ein Paradigmenwechsel im Bildungssystem vollzogen hat, der sich vom Lehren hin zur Lernbegleitung manifestiert.[716] Die Forderung des Lebenslangen Lernens nach vermehrter persönlicher Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess verstärkt diesen Paradigmenwechsel, der in Richtung einer Lernbegleitung im pädagogischen Prozess geht. Bolscho und de Haan sprechen hier auch von einer Auflösung des klassischen Lehr-Lernverhältnisses und davon, dass sich der Lehrbegriff in Richtung Modellierung von Lernumwelten und Lernkulturen in Organisation und Moderation von Settings auflöst.[717] Neue Medien können aber auch als innovative Erweiterung der Methoden der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung betrachtet werden. Neue Medien sind ein Trend der heutigen Gesellschaft und nach Saylan und Blumstein muss sich die Uweltbildung den Trends und Gesetzmäßigkeiten anpassen, um effektiv und relevant zu sein.[718]

In der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung kommt dem Erwerb von Kenntnissen im Umgang mit Neuen Medien neben Sachinformationen eine besondere Bedeutung zu. Neue Medien haben eine Vielzahl an neuen didaktischen Ansätzen ausgelöst, unter denen das autonome Lernen besonders wichtig ist. Neue Medien zielen auf eine partizipativ angelegte Gesellschaft ab, und die Gestaltungsmöglichkeiten des Rezipienten erlauben es ihm in den Vermittlungsprozess einzugreifen. Je kreativer die Arbeit mit Informationstechniken wird,

714 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.10ff.
715 Stiebitzhofer, E.:Wirkung der Globalisierung auf Politikfelder. Am Beispiel der österreichischen Erwachsenenbildungspolitik und der Regional- und Raumplanungspolitik, 2004, S.53.
716 Apel, H./Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, 2005, S.12.
717 Bolscho, D./Haan de, G.: Konstruktivismus und Umweltbidlung, 2000, S.30.
718 Saylan, C./Blumstein, D.: The failure of environmental education (and how we can fix it), 2011, S.57.

desto eher treten Aspekte der Selbstbestimmung und Selbstorganisation im Lernprozess in den Vordergrund.[719]

Der Computer als Multimediatechnologie findet in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung verschiedene Anwendungsformen. Er wird verwendet als Präsentationsmedium, als interaktive Lernplattform, als Kommunikationsmedium und als Mittel zur Gestaltung selbstorganisierter Lernprozesse.

Das Lebenslange Lernen bedingt einen Lernkulturwandel, der sich sowohl in der Erwachsenenbildung, als auch in der Umweltbildung manifestiert. Sowohl der Computereinsatz als auch der Einsatz von Computern mit Internetanbindung in Lernprozessen sind Teil dieses Lernkulturwandels. Das Internet wird als Mittel zur gemeinsamen Konstruktion einer Lebenswelt verstanden, wobei die Lebenswelt für eine Vielzahl pädagogischer Prozesse von Bedeutung ist.[720]

Medien haben eine Funktion als unterstützendes Werkzeug der Kommunikation, auch in der pädagogischen Kommunikation. Durch Massenmedien haben sich die Kommunikationsmöglichkeiten vervielfacht und bieten dadurch auch neue Möglichkeiten für die umweltbildnerische Kommunikation.

Neue Medien spielen auch eine wichtige Rolle in der Umweltkommunikation. Umweltkommunikation tritt dabei hauptsächlich in nonformalen Settings, in denen der Lernende selbst bestimmt, wo, wann und was gelernt wird, auf. Individuen werden hier durch Umweltbildung dazu befähigt, an der gesellschaftlichen Kommunikation über ökologische Probleme zu partizipieren. Neue Medien spielen eine wichtige Rolle in der Umsetzung eines Bildungszieles der Umweltbildung, der Partizipation.

Konstruktivistische Ansätze haben, wie in diesem Kapitel unter anderem dargestellt wurde, in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik einen Einfluss auf die Methodenwahl in Umweltbildungsprozessen. Das Internet, als ein Element der Neuen Medien wird als ein Mittel zur gemeinsamen Konstruktion einer Lebenswelt verstanden. Die Lebenswelt ist in pädagogischen Prozessen der Ausgangspunkt, auf der die Aneignung von „neuen“ Konstruktionen statt finden kann. Im nächsten Kapitel wird deshalb überblicksartig auf konstruktivistische Ansätze in der Umweltbildung eingegangen.

719 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 26.
720 Wolf, G./Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, 2003, S. 37.

11. Konstruktivistische Ansätze in der Umweltbildung - Halbauer

Im Kontext einer kompetenzorientierten Umweltbildung besteht die pädagogische Herausforderung in der Methodik und der Didaktik. Dabei darf das zu Grunde liegende Prinzip der Bildung als Selbsterschließung von Lerninhalten und Bildungszielen nicht aus den Augen verloren werden. Laut Klemm ist ein grundsätzliches Umdenken in der methodischen Vorgangsweise und ein Wandel in der Didaktik erforderlich.[721] Wolf weist in diesem Zusammenhang auf die Auseinandersetzung mit Fragen des Lehren und Lernens und die Aspekte lebenslangen Lernens als wichtige und relevante Inhalte der Umweltpädagogik im Erwachsenenbildungsbereich hin.[722] Nach Reich könne der Konstruktivismus hierbei den „veränderten und erweiterten Erwartungen" der Lernenden, als auch der Lehrenden entsprechen.[723] Seit den 90er Jahren halten konstruktivistische Ideen und Ansätze immer mehr Einzug im Bildungsbereich. Im Vordergrund steht die Erkenntnis der Relevanz „*konstruktivistischer Theorien"*, die „*didaktische"* und „*methodische* Auseinandersetzung". [724] Es spricht laut Niedermair viel dafür, dass in den didaktischen Diskussion der umweltbezogenen Erwachsenenbildung konstruktivistische Theorien zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen gefordert werden.[725]

Nach Maturana und Varela wird im Konstruktivismus der Prozess der eigenständigen Konstruktion und der aktiven Interpretation des erkennenden Subjekts betont.[726] Laut Duffy und Jonassen sind der Auffassung das der Kern konstruktivistischer Postion der Auffassung, dass Wissen durch eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten entsteht: „[...] *meaninig is imposed on the word by us, rather than existing in the world indepentdently of us. There are many ways to struckture the world, and there are many meanings or perspectives for any event or conept. Thus there ist not a correct meaning that we are striving for."*[727]

721 Vgl. Klemm, U.: Lehren und Lernen im Horizont von Rio. In: ZEP, 2002, H.1 S.21-24.
722 Wolf, G.: Konstruktivistische Umweltbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.109.
723 Reich, K..: Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 2008, S.62.
724 Hauenschild, K./Wulfmeyer, M.: Umweltwahrnehmung von Kinder aus konstruktivistischer Perspektive. In: Gärtner, H./Hellberg-Rode, G.(Hrsg.): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, 2001, S.149.
725 Niedermair, G.:Umweltbildung in der Erwachsenenbildung. Ein ganzheitliche Aufgabe, 1991, S.106.
726 Maturana, H.R./Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologische Wurzeln des menschlichen Erkennens, 1987, S.31.
727 Duffy, T.M./Jaonassen, D.H.: Construkctivim. New Implications for Instructional Technology. In: Duffy, T.M./ Jonassen,D.H./ Strommen, E.(Hrsg.): Constructivism and the Technology of Instruction: A

In diesem Kapitel werden die Grundzüge des Konstruktivismus erläutert. Die konstruktivistischen Lehr- und Lernmethoden sollen in Anbindung an die Umweltbildung dargestellt werden, weil auf die Prinzipien der konstruktivistischen Lernansätze und der Gestaltung ein entsprechender Lernumgebung eingegangen werden soll. Die Umweltbildung hat methodisch die Beteiligung der Teilnehmer an der Lösung konkreter ökologischer Probleme einzuschließen, um durch Verhaltens- und Handlungserfahren das Umweltwissen zu einem Umweltbewusstsein verdichten zu können. Dabei soll auch den Fragen nachgegangen werden, welchen Stellenwert die konstruktivistischen Lehr- und Lernformen in der Umweltpädagogik haben können.

11.1 Diskurs um die Relevanz von konstuktivistisch-didaktischen Methoden und Ansätzen in der Umweltbildung

Nach de Haan zählt der Konstruktivismus zu den „Trends“ der Umweltbildung und muss seine Anschlussfähigkeit unter Beweis stellen.[728]Verstärkt durch die Umsetzung der Agenda 21, die die Ausweitung von Umweltbildungsmaßnahmen auf allen Handlungsebenen fordert, könne eine Wirklichkeit konstruiert werden, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit entspricht und dem Lernenden die Möglichkeit gibt, seine eigene Wirklichkeit zu entwerfen.[729] Häusler plädiert für eine „konstruktivistische Wende“ in der Umweltbildung, die ein „Methoden-Defizit“ beseitigen würde und die „Relevanz der Umweltbildung“ vergrößern könne.[730] Er sieht eine „konstruktivistisch aufgeklärten Umweltbildung“ nicht mehr „pädagogisch geleitet,“ sondern gibt der „selbstgesteuerten Lernaktivität“ den Vorzug.[731]

In diesem Zusammenhang führt Degenhardt an, dass es der Umweltbildung nicht leicht gemacht wird, einerseits den Erwartungen der umweltpolitischen Ziel und andererseits die Gestaltung von Bildungsveranstaltung die einer Erwachsenenbildung entsprechen nachzukommen.[732] Man kann Menschen zu Seminar besuchen motivieren; ob sie aber lernen, ob sie denken, was sie denken, entscheiden sie selbst – aufgrund ihre Erfahrungen, Interessen, Verwendungssituationen. Laut Siebert kann Lernen durch Lehre nicht

Conversation, 1995, S.3.

728 De Haan, G.: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform. In: Beyer, A./von Wass, A (Hrsg.): Fähig für die Zukunft. Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung, 1998, S.31.

729 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, 2002, S.244.

730 Häusler, R.: Erfundene Umwelt. Das Konstruktivismus-Buch für Ökö- und andere Pädagogen, 2004, S.7.

731 Häusler, R.: Erfundene Umwelt. Das Konstruktivismus-Buch für Ökö- und andere Pädagogen, 2004, S.7.

732 Vgl. Degenhardt B.: Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) http://www.dekade-bw.de (Abgerufen: 5.Februar 2012).

unmittelbar gesteuert werden.[733] Nach Arnold bedeutet dies in Hinblick auf die umweltpädagogische Erwachsenenbildung dass Inhalte geboten werden, die an ein Vorwissens anknüpfen.[734] Diese Einsicht in die Eigenwilligkeit des Lernens und in die Grenzen didaktischer Input-Output-Modelle wir durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie bekräftigt.[735]

Nach Wolf bringt das Aneignung von Wissen nicht unbedingt eine Verhaltensveränderung hervorbringt. Erziehungsversuche und moralisierende Belehrungen haben sich ebenfalls als ineffektiv erwiesen.[736] Wie Gerstenmaier bemerkt, „*klafft Anspruch und Wirklichkeit des Umweltbewusstseins weit auseinander.*“[737] Von diesem Standpunkt aus kommen Bolscho und de Haan zum Entschluss, dass Umweltbewusstsein als soziales und kulturelles Konstrukt betrachtet werden muss.[738] Laut Wolf ist unsere Lebenswelt vielmehr eine erfahrungs- milieu- und kulturabhängige Konstruktion.[739] Sie geht davon aus, dass die Natur nicht objektiv vorhanden ist, sondern verschiedene Epochen, Kulturen, Generationen konstruieren sich ihr Bild von Natur.[740]

Das heißt, das Bild der Natur, das wir im Kopf haben, beeinflusst unserer ökologisches Handeln. Aus konstruktivistischer Sicht bedeutet dies nach Siebert, dass „Wahrnehmung und Kognitionen selbstreferienzielle Leistungen unseres Gehirns sind, die mit der Außenwelt nur lose gekoppelt sind.[741] Für *S*iebert ist Wahrnehmung nicht nur eine *„Voraussetzung für erfolgreiches Handeln“,* sondern *„das Handeln steuert zugleich die Wahrnehmung.“*[742] Wahrnehmung impliziert also Handlungen. Im Unterschied zur schulischen Umweltbildung hängt der umweltorientierte Lernprozess in der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung stark von den Vorkenntnissen, Erfahrungen und Deutungsmustern ab, die in der konstruktivistisch-didaktischen Methoden Berücksichtigung finden.

Nach Arnold sind unter Deutungsmustern „ *die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer*

733 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.32.
734 Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 2006, S.5.
735 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.32.
736 Vgl. Wolf, G. : Konstruktivistische Umweltbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.100.
737 Vgl. Gerstenmaier, J.: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. In: Durchblick 1, 2001, S. 29-32.
738 Vgl. Bolscho, D./De Haan, G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.9.
739 Wolf, G.: Konstruktivistische Umweltbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.190f.
740 Vgl. Wolf, G. : Konstruktivistische Umweltbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.191ff.
741 Siebert, H.: Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung, 1998, S.32.
742 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.26.

sozialen Gruppe zu verstehen, die sie zu i*hren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben*.“[743] Deutungsmuster können in diesem Zusammenhang als Ergebnis subjektiver Verarbeitung von Wirklichkeit gesehen werden, die bestimmend für das individuelle Handeln sind. Laut Niedermair liegt die Bedeutung der „Orientierung an den Vorkenntnissen, Erfahrungen und Deutungsmustern der Lernenden als ein wichtiges Postulat umweltpädagogischen Handelns, denn die Lernmotivation und der Lerneffekt“ hängen maßgeblich davon ab.[744] Nach Siebert ist Lernen ein“*strukturdeterminierter*“ Prozess, der im Rahmen kognitiver und emotionaler Strukturen abläuft.[745] In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, das Erfahrung auf Erfahrung aufbaut, Wissen resultiert aus Wissen. Lernen ist nach Siebert vor allem Anschlusslernen, Lerninhalte müssen daher „anschlussfähig“ sein.[746] Lernen benötigt Informationen, Kenntnisse und Deutungen, die als objektiv gewonnene Interpretation von Wirklichkeit zur Verfügung stehen, um sich individuelles Handeln zu bewähren.[747]

Die bisherigen Ausführungen lassen erkennen, dass Konstruktivismus bzw. eine „konstruktivistische Wende“ im Kontext der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung Deutungen und Erfahrungen zur Sprache kommen können und diese modifizieren lassen. Nach Holzapfel können sich Lernprozesse nur dann entwickeln, wenn sinnliche Erfahrung, Erkenntnis, Kollektivität und Handlungsperspektiven in die Lernvorgänge eingehen.[748] Sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang eine Akzentverlagerung von einer „Belehrungsdidaktik“ zu einer „Ermöglichungsdidaktitk“, von der Vermittlungsperspektive zu einer Aneignungsperspektive.[749]

11.2 Grundpositionen des Konstruktivismus

Im Folgenden werden Grundzüge des Konstruktivismus kurz erläutert, um eine Basis konstruktivistische Umweltbildung zu schaffen. Weiters wird die erkenntnistheoretische Grundposition des Konstruktivismus angeführt, um einen konstruktivistischen Lernbegriff zu ermöglichen. Anschließend erfolgt eine exemplarische Darstellung von konstruktivistischen Lerntheorien und deren Umsetzung in der Umweltpädagogik.

743 Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie, 1985, S.23.
744 Niedermair, G.: Umweltbildung in der Erwachsenenbildung. Ein ganzheitliche Aufgabe, 1991, S.104.
745 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.31.
746 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.31.
747 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.31.
748 Holzapfel, G.: Erfahrungsorientiertes Lernen im Erwachsenen, 1982, S.38.
749 Reinmann-Rothmeiner, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F.E./Mandel, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, 1997, S.45.

Die Grundzüge des Konstruktivismus zur Wahrnehmung und Erkenntnis entstanden aus den Forschungsergebnissen von Kognitionsbiologie und Psychologie, die von den chilenischen Neurobiologen und Erkenntnistheoretikern Romecin Maturana und Francisco Varlena stammen.[750] Nach Reich kann der Konstruktivismus als Hintergrundtheorie gesehen werden, der wissenschaftlich reflektiertes Handeln untersucht, um empirisch vorgehen zu können.[751]

Glasersfeld fasst den Konstruktivismus in seiner Grundthese folgendermaßen zusammen, *„daß [sic] wir die Welt, die wir erleben, unwillkürlich aufbauen (...),"*[752] Er geht davon aus, dass es aus konstruktivistischer Sicht keine objektive Wirklichkeit gibt.[753] Jeder Mensch erschaffe sich seine eigene Wirklichkeit. Das heißt, jeder Mensch interpretiert die Welt anders und in der Interaktion treten wir mit dem anderen in Beziehung und müssen uns gegenseitig unsere Wirklichkeiten anpassen.[754] Erst wenn dieser Vorgang beendet ist, können wir miteinander kommunizieren. Als Einführung in die Thematik des Konstruktivismus gehen wir von Reich aus, der den Konstruktivismus wie folgt beschreibt:

> *„Die sinnliche Wahrnehmung unterliegt stets einer möglichen Täuschung bzw. Selbsttäuschung. Das, was von Menschen als objektive Wirklichkeit bezeichnet wird, ist immer auch subjektiv behauptet und meistens, wenn wir es genauer beobachten, gar nicht mehr so objektiv, wie es scheint. Wir lernen im Nach- und Nebeneinander von menschlichen Behauptungen, von Theorien über die Wirklichkeit, dass sie sehr unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert, begründet wird.*[755]

Es geht im Konstruktivismus nicht darum, wie wir unsere Wirklichkeit wahrnehmen, sondern, wie wir sie strukturieren und gestalten.

Reich spricht hierbei von einer Wirklichkeit, *„die sich nicht einfach abbildet" ,* sondern die wir *„selbst aktiv erfinden und erzeugen, das heißt konstruieren."*[756] Unsere Wirklichkeit ist ein „*Produkt unserer Erkenntnis*," das wir aus „*großen Teilen kulturell"* entdecken. Aus der bereits für uns bestehenden Welt sind wir aufgefordert zu „*rekonstruieren*", Bestehendes,

750 Siebert, H.: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung,: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, 2002, S.21.
751 Reich, H.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch -konstruktivistischen Pädagogik, 2010, XII.
752 Von Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P.(Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, Beiträge zum Konstruktivismus, 1994, S.17.
753 Vgl. von Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P.(Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, Beiträge zum Konstruktivismus, 1994, S.17.
754 Vgl. von Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P.(Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, Beiträge zum Konstruktivismus, 1994, S.17.
755 Reich, K.: http://kontruktivismus.uni.koeln.de (Abgerufen: 5.Jänner 2012).
756 Reich, K.: http://kontruktivismus.uni.koeln.de (Abgerufen: 5.Jänner 2012).

das nicht mehr zu uns passt, auch zu „*dekonstruieren, durch Kritik, Veränderung, Verwerfung* und im Anschluss unsere Welt neu zu konstruieren.“[757]
Der Kern der Konstruktivismus beruht laut von Glasersfeld „[...] *auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekte sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann*.“[758] Aus dieser Perspektive betrachtet, stellt Wissen keine objektiven Realitäten da, sondern konstruierte Erfindungen des menschlichen Geistes sind.

Die Bandbreite konkreter Vorstellungen und Schlussfolgerungen, die sich aus einer konstruktivistischen Grundposition ableiten lassen, ist sehr groß.
Besonderen einflussreich waren in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Humberto Maturana und Francisco Varela mit der biologischen Systemtheorie, die den Begriff der „Autopoiese“ geprägt haben.[759]
Den Begriff „Autopoiese“ leiten sie aus dem griechischen Worten „selbst“ und „machen“ ab.[760] Sie bezeichnen „Autopoiese“ als ein lebendes System, das nach eigenen Regeln sich selbst organisiert.[761] Nach Knuth und Cunnigham ist eine solche Organisationsform „selbst-organisiert und strukturell geschlossen.“[762] Sie gehen davon aus, dass menschliche Individuen als autopoietische Systeme keinen informellen Input und Output besitzen, sondern Informationen nur von System selbst erzeugt werden, alle Austauschprozesse mit der Umwelt sind ausschließlich energetischer Art: „*Humans connot take in informationen from the outsiede world and map in onto mental symbols that are then manipulatied and processed* [...]“[763] Laut Siebert werden selbst einfache Sinneswahrnehmung wie Sehen und Hören biochemisch umgewandelt, gedeutet und in Handlungen umgesetzt.[764]

Nach Siebert hängt die eigentliche Wahrnehmung mit der Lernumgebung zusammen, mit dem „sozialen Milieu“, hierbei gilt „das Konzept der situierten Kognition“ als aufschlussreich.[765] Maturana und Varela beschreiben den Zugsamenhang zwischen

757 Reich, K.: http://kontruktivismus.uni.koeln.de (Abgerufen: 5.Jänner 2012).
758 Von Glasersfeld, E: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, 1996, S.22.
759 Vgl. Siebert, H.: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, 2002, S.21.
760 Vgl. Duden 5. Das Fremdwörterbuch, 2007, S.111.
761 Vgl. Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, 1994, S.20.
762 Vgl. Knuth, R.A./Cunnigham, D.J.: Tools for Constructivism. In: Duffy, T.M./Lowyk, J./Jonassen, D.H.: Desingning Environments for Consrucitve Learning, 1993, S.165.
763 Vgl. Knuth, R.A./Cunnigham, D.J.: Tools for Constructivism. In: Duffy, T.M./Lowyk, J./Jonassen, D.H.: Desingning Environments for Consrucitve Learning, 1993, S.165.
764 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentiriete Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.31.
765 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentiriete Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.33.

Umgebung und Individuum durch strukturelle Koppelung als Kontakt dieser Systeme mit der Umwelt.[766] Dabei werden Anpassungsprozesse ausgelöst, die die Voraussetzung für das Fortbestehen des Organismus bilden.[767]

Sie gehen davon aus, dass neue Situationen und Umgebungen zu Pertubationen führen können, das sind Zustandsveränderungen, die in dessen Struktur ausgelöst werden. Diese Auslöser bestimmen jedoch nicht die Art und Weise der Reaktion der internen Strukturen, sondern vielmehr determiniert die interne Struktur des Organismus, wie auf die Pertubation reagiert wird.[768] Nach Maturana und Varela sind Lebewesen also autonom und strukturdeterminiert, das heißt, sie können ihre eigenen Ungesetzlichkeiten spezifizieren.[769]

11.2.1 **Kritische Anmerkungen**

Kritiker dieser konstruktivistischer Perspektive sind unter anderem erkenntnistheoretische Idealisten und erkenntnistheoretische Realisten. Beide vertreten den Ansatz, dass gesichertes Wissen erlangt werden kann. Erkenntnistheoretische Realisten halten die Erfahrungen der Dinge einer Außenwelt für die einzige Quelle gesicherten Wissens, während erkenntnistheoretische Idealisten die einzige Möglichkeit, Wissen über die Welt in Erfahrung zu bringen, in der Vernunft sehen.[770]

Der Konstruktivismus nach Gerstenmaier und Mandl besagt zwar, dass das Wissen nur selbst konstruiert ist, doch macht er keine Aussagen darüber, was dies für Folgen hat, beispielsweise für das Lehren und Lernen.[771] Nach Siebert soll bei den Diskussionen über konstruktivistischer Perspektiven nicht einseitig auf eine rein konstruktivistische Umweltbildung eingegangen werden. Konstruktivistische Annahmen können pragmatisch eingesetzt werden, um nicht verwirklichte Bildungserwartungen im Planungsdenken umzusetzen.[772]

11.3 Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Nach Siebert können aus konstruktivistischer Sicht Menschen nicht belehrt und über die Umweltproblematik aufgeklärt werden, ohne ihnen Wissen zu vermitteln und Information zu geben.[773]

766 Maturana H./Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, 1987, S.106.
767 Maturana H./Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, 1987, S.85.
768 Maturana H./Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, 1987, S.85.ff.
769 Maturana H./Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, 1987, S.55.
770 Vgl. Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, 1999, S.48-56.
771 Gerstenmaier, J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 1995, S.880.
772 Siebert, H.: Ökopädagogik aus konstruktivistischer Sicht. In: Pädagogik und Schulalltag, 1995, S.445f.
773 Vgl. Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die

Nach Becker ist eine zentrale Aussage konstruktivistischer Ansätze, dass Lernende ihre individuellen „*Wirklichkeiten in Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt*“ gestalten.[774] „*Lehren und Lernen“* ist als aktive, „*konstruierende Tätigkeit“* zu sehen, in der Interaktion*, „perturbierenden kognitiven System“* angesehen werden. [775] Die kognitiven Systeme können sich dabei ausschließlich perturbieren, aber nicht instruktiv aufeinander einwirken, das heißt es gibt keine Ursache-Wirkungs-Relation zwischen den Reizen der Umwelt und den individuell aufgebauten Wissensstrukturen.[776] Damit ist das Ergebnis der Lernprozesse immer ungewiss, da es von der Perutbation des Lernenden abhängig ist. Entscheidend für den Wissenserwerb ist aus konstruktivistischer Sicht, dass der Lernende sein Wissen konstruiert, indem er die Erfahrungen in Abhängigkeit von seinem Vorwissen und auf Grundlage bestehender Überzeugungen interpretiert.[777] Beim Lernen spielt die Aktivierung von Vorkenntnissen, ihre Ordnung, Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung und Integration eine entscheidende Rolle.

Durch Lernen werden also individuelle Konstrukte aufgebaut, verknüpft, reorganisiert und modifiziert. Nach Klimsa ist lernen die zweckmäßige Modifikation kognitiver Strukturen.[778] Er beschreibt: „Lernen bedeutet nach dem konstruktivistischen Paradigma: Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren, die jeweils als aktive, zielgerichtete Vorgänge begriffen werden.“[779]

Aus der kontruktivitischen Perspektive betrachtet ist das Ziel einer Umweltbildung, dem Lernenden zur Selbstgestaltung seiner Wirklichkeit produktiv anzuregen. Die Schaffung von Lerngelegenheiten in förderlicher Lernatmosphäre kann eine theoretische Untermauerung öffnen, eine vom Lernenden mitbestimmte Lehr-Lern-Situation bilden.
Siebert führt im Hinblick auf Lehren aus der konstruktivistischen Perspektive die Gestaltung von anregenden Lernumgebungen, Bereitstellen von Lernmaterialien, Schaffung von sozialen Situationen als Förderung von Lernprozessen an. [780] Der Lehrende

Bildungspraxis, 1999, S.39.

774 Becker, G.: Konstruktivismus – ein Kind der Postmoderne? In: Bolscho, H./De Haan, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000,S.100.

775 Vgl. Küssel, H.: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für Lehr- Lern- Forschung, 1993, S.257.

776 Vgl. Becker, G.: Konstruktivismus – ein Kind der Postmoderen? In: Bolscho, H./De Haan (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.100.

777 Vgl. Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.33-35.

778 Klimsa, P.: Neue Medien und Weiterbildung. Anwendungen und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung, 1993, S.134.

779 Klimsa, P.: Neue Medien und Weiterbildung. Anwendungen und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung, 1993, S.22f.

780 Vgl. Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 2006, S.43.

soll weg von einer „Belehrungsdidaktik“ und hin zu einer „Ermöglichungsdidaktik“ geführt werden, die den *„Prozess der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung*“ ermöglicht.[781]

Laut Reinmann-Rothmeier und Mandl könne eine konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik mit der klassischen Belehrungsdidaktik verbunden werden, um eine Polarisation zu vermeiden.[782]Sie gehen davon aus, dass die Lehr- und Lernauffassungen des Konstruktivismus bei guten Lernvoraussetzungen effektiver sind. Ihrer Ansicht nach ist die klassische Belehrungsdidaktik bei ungünstigen Lernvoraussetzungen, und bei geringerem Vorwissen effektiver. [783]

Nach Siebert und Arnold soll der Lehrende einen relativistischen Standpunkt einnehmen. Aus ihrer Sicht müsse sich der Lehrende bewusst werden, dass die Teilnehmer ihre Lernsituation, selbst intern, konstruieren.[784] Sie betrachten es als als sinnvoll, dass Lehrende im Unterricht ihre eigenen individuellen Wirklichkeitskonstruktionen zurückstellen, um nicht Gefahr zu laufen, die eigenen Konstrukte als die einzig Wahren und Richtigen zu erachten.[785] Demnach gilt laut Siebert und Arnold die Forderung für die fachlich anerkannten konstruktivistischen Perspektiven, die es dem Lehrenden möglich machen, sich auf unterschiedliche individuelle Wirklichkeitskonstrukte einzulassen. [786]

Eine Zusammenfassung der konstruktivistischer Auffassung von Lehren und Lernen wird wie folgt nach Thissen inkludiert und fokussiert folgende Aspekte:[787]

- Lernen ist aktive Wissenskonstruktion in Verbindung mit bereits bestehendem Wissen.
- Lernen ist individuell, der jeweilige Lernweg ist nicht vorhersehbar.
- Der Lernprozess beginnt mit der Anregung der richtigen Fragen beim Lernenden:

781 Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 2006, S.91.
782 Reinmann-Rothmeiner, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, FE./Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung, 1997, S.45.
783 Reinmann-Rothmeiner, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, FE./Mandl, H.: Psychologie der Erwachsenenbildung, 1997, S.45.
784 Vgl. Arnold, R/Siebert, H..: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 2006, S.91.
785 Vgl. Arnold, R /Siebert, H..: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 2006, S.60.
786 Siebert, H./ Arnold, R.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 2006, S.60f.
787 Thissen, F.: Das Lernen neu erfinden. Konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. In: Beck, U./Sommer, W.(Hrsg.): Lerntec 97. Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung, Tagungsband, 1997, S.74.

„Bevor der Lerner mit Antworten überhäuft wird, sollte er die Fragen, das Problem verstehen. Erst danach ist er für den Lernstoff und die Antworten bereit.“[788]

- Lernen ist die Konstruktion und Verfeinerung mentaler kognitiver Landkarten.
- Wissen an sich ist nicht durch den Lehrer nicht vermittelbar: „Vielmehr hilft er dem Lernen durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Information, selbst Wissen zu konstruieren.“[789]

Aus konstruktivistischer Sicht ist Wissen maßgeblich vom Kontext bestimmt, bzw. auf einen spezifischen Kontext bezogen, um einen Transfer zu ermöglichen.[790] Um eine Anwendbarkeit auf verschiedene Situationen zu gewährleisten, sollten jedoch möglichst viele Anwendungssituationen berücksichtigt werden. [791] Erst dadurch ist es dem Lernenden möglich, Prinzipien und Vorgangsweisen zunächst zu abstrahieren und anschließend von einem Kontext auf einen anderen zu übertragen.[792] Auch Lernen erfolgt somit stets situiert.

11.4 Konstruktivistische Lernmethoden und Ansätze

11.4.1 **Situiertes Lernen**

Das Konzept des „Situierten Lernens“ kann nach Tulodziecki als eine Kombination kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Ansätze gesehen werden.[793] Dabei wird betont, dass die konkrete Lernsituation bei der Wissenskonstruktion eine zentrale Rolle spielt. Konstruktivistische Lernansätze beziehen sich im Vergleich zu den handlungstheoretischen Modellen stärker auf Prozesse des Wissenserwerbs und der Anwendung des erlernten Wissen.[794] Zentral für die Auffassung des Lernprozesse ist, dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen ist. Laut Reinmann-Rothmeier und Mandl ist Wissen keine immaterielle Substanz und fordert daher vom Lernenden einen aktiven Aneigungs- bzw, Konstruktionsprozess.[795] Daraus leiten sich

788 Thissen, F.: Das Lernen neu erfinden. Konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. In: Beck, U./Sommer, W.(Hrsg.): Lerntec 97. Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung, Tagungsband, 1997, S.74f.

789 Thissen, F.: Das Lernen neu erfinden. Konstruktivistische Grundlagen einer Multimedia-Didaktik. In: Beck, U./Sommer, W.(Hrsg.): Lerntec 97. Europäischer Kongress für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung, Tagungsband, 1997, S.754f.

790 Mandl, H/ Gruber, H./Renkl, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./ Klimsa, P.(Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia, 1995, S.171.

791 Mandl, H/ Gruber, H./Renkl, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./ Klimsa, P.(Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia, 1995, S.171.

792 Mandl, H/ Gruber, H./Renkl, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./ Klimsa, P.(Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia, 1995, S.171.

793 Tulodziecke, G./Hagemann, W./Hezig,B./Leufen, S./Mütze, D.: Neue Medien in den Schulen. Projekte -Konzepte-Kompetenzen, 1996, S.47.

794 Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H.(Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, 1997, 366.

795 Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H.(Hrsg.):

weitere Annahmen zur Situiertheit von Kognitionen ab.

Für Reinmann-Rothmeier und Mandl ist Lernen stets in bestimmte Kontexte eingebettet, es ist also stets situiert.[796] Wissen muss einerseits individuell aufgebaut werden, ist aber andererseits auch immer gesellschaftlich bestimmt und zugeteilt. Der individuelle Wissensaufbau erfolgt immer situativ, multidimensional und systematisch. [797] Denken, Handeln und Kommunikation kann nur im Kontext verständlich werden.
In der Umweltbildung zeigt sich situiertes Lernen dadurch, dass „der Lernort ist zugleich Praxisfeld ist um situiert angeeignetes Wissen nachhaltig wirken zulassen.“[798] Laut Kyburz-Grabner und Högger können Lernende in konkreten praktischen Handlungsfeldern individuelle Problemlöse-Fähigkeiten und Strategien konstruieren, da sie authentischen und konkreten Fällen entsprechen.[799] Vor allem in der Umweltbildung stellen der Erfahrungsbezug und die Differenzerfahrung wichtige Aspekte dar. Als Gründe führen Kyburz-Grabner und Högger an, dass die Lernenden in der Umweltbildung auf äußerst komplexe zusammenhängende Ereignisse und Probleme stoßen, deren Beschreibungen und Lösungen vorläufig, unbestimmt und widersprüchlich sind.[800]
Ziel des Umweltlernens soll auch immer sein, dass die Lernenden Kompetenzen erwerben, die sie befähigen mit Umweltproblemen angemessen umgehen können, wie bereits im Kapitel Umweltbildung festgestellt wurde.

Grundprinzipien des situierten Lernens sind Situations- und Problemorientierung, Authentizität und subjektive Relevanz, Perspektivenwechsel und multiple Kontext sowie Komplementarität von Belehrungsdidaktik und Ermöglichungsdidaktik.[801] Zum situierten Lernen gehört damit auch die Gestaltung der Lernumgebung. Hier ist zu berücksichtigen, dass das Lernen in Praxisfeldern, wie zum Beispiel bei ökologischen Exkursionen, dem Seminarraum nicht immer überlegen ist. Nach Siebert könne „der Seminarraum eine lernfördernde Distanz zu den alltäglichen Handlungszwängen fördern und ermöglicht eine Komplexitätsreduktion, die eine Orientierung erleichtert.“[802]

Psychologie der Erwachsenenbildung, 1997, 366f.

796 Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H.(Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, 1997, 366.

797 Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H.(Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, 1997, 366.

798 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in der Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.72.

799 Kyburz-Grabner, R./Högger, D.: Sozio - ökologische Umweltbildung aus konstruktivistischer Sicht. In: Bolscho, D./ de Haan, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.130.

800 Kyburz-Grabner, R./Högger, D.: Sozio- ökologische Umweltbildung aus konstruktivistischer Sicht. In: Bolscho, D./de Hann, G.(Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.130f.

801 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Kosntruktivismusdiskussion, 1999, S.100.

802 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Kosntruktivismusdiskussion, 1999, S.149.

Für die Lernumgebung ist der thematische Bezug wichtig und nicht nur die traditionelle Lehrform des Frontalunterrichts, der oft wenig mit der realistischen Umweltsituation zu tun hat. Nach Wolf könne beim Situierten Lernen für Lehr- und Lernsituationen sowohl die äußerlichen Forderungen, als auch die Form der sozialen Interaktion möglichst nah an tatsächlichen Anwendungen orientieren.[803]

11.4.2 **Anforderungen an Situiertes Lernen**

Aus den Überlegungen zur konstruktivistischen Sicht des Lernen und dem Situierten Lernen lassen sich noch einige konkrete Anforderungen für die Gestaltung von Lernumgebungen ableiten.

Siebert, Reinmann-Rothmeier und Mandl nennen für die Gestaltung konstruktivistischer Lernsysteme die Prinzipien:[804]

- Authentizität der Lernumgebung,
- situierte Anwendungskontexte
- multiple Perspektiven und multiple Kontexte sowie
- sozialer Kontext.
- Komplexe Ausgangsprobleme sowie
- Artikulation und Reflexion.

Die genannten Punkte beeinflussen miteinander in vieler Hinsicht gegenseitig. So fördert Lernen im sozialen Austausch die Entwicklung von Perspektiven ebenso wie die Artikulation und Reflexion. Als wesentlicher Beitrag des Situierten Lernens besteht darin, mit Hilfe von bestimmten Lernbedingungen die Entwicklung kompetenzrelevanter Entwicklungsprozesse in der Umweltbildung zu unterstützen.

11.4.3 **Gestaltungsansätze für situatives Lernen**

In der Literatur finden sich einige konkrete Ansätze zur Gestaltung von Unterricht auf konstruktivistischer Basis, die für die Gestaltung von Lernumgebungen in der Umweltbildung besonders relevant sein können. Nach Siebert und Mandl/Gruber/Renkl sind das drei typische Gestaltungsansätze: Anchored-Instruction, Cognitive-Flexibiltily und Cognitivie-Apprenticeship, die im folgenden kurz vorgestellt werden. Alle drei erfüllen die Anforderungen an Situiertes Lernen.[805]

803 Wolf, G.: Konstruktivistische Umweltbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 2005, S.163.

804 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.723f.

805 Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.72 und Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A.: Situiertes Lernen in

Anchored-Instruction-Anstaz:

In diesem Ansatz werden die jeweiligen biografischen Ankerplätze herausgearbeitet. In narrativen Phasen sollen die Vorkenntnisse, die individuellen Erfahrungen und die Problemsituationen der Teilnehmer ermittelt werden.[806] Lerninhalte sollen in sinnvollen lebensnahen und authentischen Situationen verankert werden. Von Beginn an existiert ein Anker, der das Interesse des Lernenden wecken soll und eine Problemsituation darstellt. Die Situation sollte allgemeingültig sein und der Lernende muss die Problemsituation schnell begreifen können. Das daraufhin gelernte Wissen wird nicht, wie sonst üblich, gespeichert, sondern mit dieser konkreten Problemsituation verankert.[807]

Cognitgive-Flexibility-Ansatz:

Dieser Ansatz soll ein Lernen in multiplen Kontexten fördern und wurde für komplexe Probleme entwickelt, da diese andere Fähigkeiten erfordern als einfach strukturierte Probleme. Der Lernende, der für die komplexen Probleme schon einiges Grundwissen gesammelt hat, arbeitet hier nicht mehr ausschließlich mit einem Lehrenden zusammen, sondern bedient sich weiterer Hilfsmittel wie beispielsweise komplexen Texten.[808] Das Wissen wird nun netzartig aufgebaut, da es durch die komplexen Texte aus verschiedenen Perspektiven gesammelt wird und dadurch besser erarbeitet werden kann.

Cognitive-Apprenticeship-Ansatz:

Dieser Ansatz stellt insbesondere eine interaktive Lernmethode zwischen Lernendem und Experten dar. Ein Experte unterstützt dabei den Lernenden, der sich die Verhaltens- und Vorgangsweise des Experten anschaut und diese dann in komplexen Aufgabenstellungen nachzuahmen versucht eigene Erfahrungen zu sammeln und einzusetzen.[809] Es gibt dabei verschiedene Methoden, die kombiniert eingesetzt werden können. Mit der Methode Articulation letztlich tauschen Experte und Lernender ihr Denkprozesse aus.

Zusammenfassend zeigen konstruktivistische Ansätze zur Gestaltung von Situierten Lernen

multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./ Klimasa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, Beltz, Psychologie-Verlag-Union, Weinheim, 1995, S.171-172.

806 Vgl. Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.72 und Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./ Klimasa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, Beltz, Psychologie-Verlag-Union, Weinheim, 1995, S.171-172.

807 Vgl. Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.72 und Bransford, J,D./Hasselbring, T.S./Kinzer, C.K.u.a.: Anochored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help. In: Nix, D./ Spiro, R.u.a.: Cognition, Education and Multimedia: Exploring, Ideas in High Technology, 1990, S.123.

808 Vgl. Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.72.

809 Vgl. Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 2005, S.72 und Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./ Prenzl, M.: Computerunterstützte Lernumgebung: Planung, Gestaltung und Bewertung, 1994, S.48-50.

im Kontext zur Umweltbildung eine Reihe von neuen Sichtweisen zu zentralen Lerngestattung. Dies gilt auch für Lerninhalte und die Gestaltung des Wissenserwerbs, die Rolle von Lehrenden, die Gestaltung von Lernaufgaben und -umgebungen sowie die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens.

11.5 Schlussfolgerung

In diesem Kapitel wurde versucht, die konstruktivistischen Auffassungen von Lehr- und Lerntheorien für die Umweltbildung zu begründen und zu gestalten. Ziel war es, auf der Basis des Konstruktivismus einen didaktischen Ansatz zu finden, der dem umweltpädagogischen Rahmen entspricht. Weiters sollte sich der Ansatz an Potenzialen und Bedürfnissen der Praxis orientieren und an relevante Theorieansätze im Bereich der Umweltbildung anschließen. Auf der Suche nach konstruktivistisch didaktisch - methodischen Grundlagen für die Umweltbildung erschien uns der Ansatz des situierten Lernens kompatibel, da sich im Hinblick auf das Lerngeschehen ein tiefes Verständnis zeigt. Im Kontext zur Umweltpädagogik bedeutet dies nicht, dass traditionelle Lehr- und organisierte Lernform nicht abgeschafft werden sollen, sondern konstruktivistische Lehr- und Lernmethoden, die Lernprozesse gezielt anregen, zu berücksichtigen.

Der Situiertenansatz hat den Cognitive instruction, den Anchord Instrucktion und den Cognitive Fleibility Ansatz hervorgebracht, die sich explizit auf konstruktivistische Positionen beziehen und brauchbare Gestaltungsmöglichkeiten für situiertes Lernen in der Umweltpädagogik ermöglichen können.

Im Bezug auf das Situierte Lernen ist es notwendig den Erwerb von Wissen im Kontext bzw. im Kontext der Umweltbildung zu verankern, der ihm seine Bedeutung verleiht, um ein aktives und selbstreguliertes Lernen in authentischen Kontexten fördern soll.[810] Für den Wissenserwerb bzw. das Lernen folgt daraus, dass einem Lernenden Situationen angeboten werden sollen, in denen eigenen Konstruktionsleitungen möglich sind und in welche kontextgebunden gelernt werden kann. Handeln generell oder didaktisches Handeln sind aus dem Gesichtspunkt des Konstruktivismus nur mögliche Wege zu einem selbst gesteckten Ziel.

Nach Kyburz- Grabner und Högger gilt für die thematischen Bearbeitung von Umweltproblemen eine stetige „Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bewertungen, Meinungen und Zielkonflikten.“[811] Hierbei könne der Konstruktivismus für Konstruktionen von verschiedenen Problemlösestrategien in die Umweltbildung implementiert werden.

810 Vgl. Gerstenmaier J./Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 41, Heft 6, S. 867-888.

811 Kyburz-Grabner, R./Kögger, D.: Sozio ökologische Umweltbildung aus konstruktivistischer Sicht. In: Bolscho, D./de Haan, G.(Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, 2000, S.123ff.

Nach von Glaserfeld kann „Konstruktivismus keine Ethik“[812] produzieren, demnach kann auch selbstzerstörerisches und egoistisches Handeln als variabel beschrieben werden. Weder der Weg noch das Ziel von Handeln können also mit „wahr“ und „richtig“ beschrieben werden.

Es folgt das Kapitel Umweltethik. Im Vordergrund der Ausführungen steht Umweltbildung unter der nachhaltigen Entwicklung und Gerechtigkeit stehen. Ebenso werden ethischen Demissionen von Umweltbildung und methodische Ansätze exemplarisch dargestellt.

812 Von Glaserfeld, E.: Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken, 1997, S.170.

12. Umweltethik - Halbauer

In den letzten Jahren begannen immer mehr Menschen sich sorgen über die Umwelt zu machen, da fast täglich Berichte über Umweltprobleme in den Medien zu sehen und zu lesen waren. In diesem Zusammenhang gilt laut de Haan der Klimawandel im Vergleich zu anderen Themen der ökologischen Debatten (wie Wassermangel, Biodiversitätsverlust) als aktuell und gründlich erforscht.[813] Aus verschiedenen Berichten geht hervor, dass alle menschlichen Handlungen Einfluss auf Natur und Umwelt haben.[814] Dieser Erkenntnis kann die notwendige Einsicht folgen, dass der Mensch sich ohne einer dringend nötigen Bewusstseins- und Verhaltensänderung seiner Existenzgrundlage berauben wird. In den aktuellen Diskussionen einer Umweltbildung mit dem erweiterten Konzepten unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit steckt gegenwärtig das Bemühen, einen Umdenkprozess im menschlichen Bewusstsein und Handeln jedes einzelnen und der Gesellschaft als Ganzes einzuleiten.

„Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“[815]
Nach Becker impliziert diese Aussagen aus dem Brundtland - Bericht[816] die Notwendigkeit einer „intergenerationellen Gerechtigkeit als zentrale ethische Leitidee einer dauerhaften Entwicklung der Weltgesellschaft.“[817] Umweltbildung nimmt seit der Agenda 21 eine zentrale Rolle bei der Unterstützung und Durchsetzung einer nachhaltigen Entwicklung ein. Deshalb zähle nach Becker die Vermittlung von dieser ethischen Leitidee zu den essentiellen Aufgaben der Umweltbildung.[818] Umweltethik könne also durchaus Umweltbildung helfen das Umweltbewusstsein der Öffentlichkeit zu schärfen und zu stärken.

Nach Vromans entwickelt Ethik als philosophisch - wissenschaftliche Disziplin Kriterien

813 De Haan, G,/Kamp, G./Lerch, A. u.a.: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, 2008, S.19.
814 Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isildar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.89.
815 Hauff, V.: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bricht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, 1987, S.46.
816 Deutsche Übersetzung nach Hauff, V.: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bricht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, 1987, S.46.
817 De Haan, G./Harenberg, D.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. In: Bundes-Länder-Kommission (Hrsg.): Materialien zur Bildung und Forschungsförderung, Heft 72, 1999, S.15. http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 20.Jänner 2012).
818 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven, 2001, S.269.

für gutes und schlechtes Handeln, befasst sich mit moralischen Normen und Werten und bewertet auf dieser Basis auch Motive und Folgen des Handelns.[819] Handlungsweisen wurden fast nur in Bezug auf andere Menschen hinterfragt. Laut Vromans handelt „*Umweltethik von der ethischen Sorge für Natur und Umwelt, deren ethische Fürsorge mit dem Anspruch des moralischen Status zusammenhängt.*“[820] Was es in der Natur gibt und wer einen moralischen Status und Wert für sich beanspruchen kann unterliegt der ethischen Fürsorge. Nach Vromans bilden die anthropozentrische und die nicht-anthropozentrischen Werttheorien eine zentrale Rolle in der Umweltethik, die ausschlaggebend sind, ob nur menschliche Wesen oder auch andere Wesen in der Natur einen Eigenwert besitzen.[821] Laut Stähli und Gassmann könne von einer Umweltethik gefordert werden, dass sie nach dem ethisch richtigen Umgang menschlichen Handelns mit der Natur fragt und das Einbeziehen von belebter und unbelebter Natur berücksichtigt wird.[822]
Nach Becker stellen „ethische Dimensionen von nachhaltiger Umweltbildung eine große Herausforderung dar, zumal sie in konzeptioneller als auch praktisch-methodischer Hinsicht noch ziemlich unterentwickelt sind.[823]

Im Vordergrund der Ausführungen dieses Kapitel sollen Umweltethik und ethische Grundlagen dargestellt werden. Hierbei wird angestrebt, ein Verständnis für die Umweltprobleme und die Überlegungen der ethischen Umweltbildung in Einklang bringen. Des Weiteren werden ethischen ethische Hauptansätze und deren Grundlagen für die Wertebildung. Abschließend folgt eine Darstellung einer Annäherung von Umweltethik an Umweltbildung.

12.1 Entstehung der Umweltethik

Umweltethik wird nach Paskack als Oberbegriff einer Bereichsethik verstanden, die sich seit mindestens 30 Jahren mit dem Verhältnis zu Natur und physischer Umwelt beschäftigt.[824] Laut Krebs ist der Gegenstand der Umweltethik beziehungsweise der ökologischen Ethik. Die Auseinandersetzung mit Fragen nach dem sittlichen „guten“ Umgang der Menschen mit der Natur. Umweltethik sucht, begründet und entfaltet

819 Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isildar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.63-64.
820 Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isildar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.82.
821 Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isildar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.92.
822 Vgl. Stähli, F./Gassmann, F.: Umweltethik: die Wissenschaft führt zurück zur Natur, 2000, S.14-18.
823 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven, 2001, S.132-133.
824 Vgl. Paslack, R.: Ziele und Struktur einer Umweltethik. In.: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.104-106.

Kriterien für menschlichen Umgang mit der Natur.[825] Der Umgang mit der Natur – mit Ressourcen – ist nicht einfach ohne Limit, sondern soll verantwortet werden. Wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Gründen zu einer Rechenschaft verpflichtet ist oder darauf behaftet werden kann und soll ist. Das Kernthema der Umweltethik.[826] Nach Fraser-Darling haben die sichtbaren Umweltschäden der vergangen Jahre eine „neue Ethik der moralischen Verantwortung für die Umwelt“ unabdingbar erscheinen lassen.[827] Für Birnbacher zählen zur Umweltethik „alle Bemühungen um Klärung und Begründung von Wertvorstellungen und Verhaltensnormen […], die sich auf die menschlichen Umgang mit der nicht-menschlichen Natur beziehen.[828]

12.2 Relevanz einer Umweltethik

In den letzten Jahren wurde über den Stellenwert nicht menschlicher Lebewesen und der unbelebten Natur in der Umweltethik heftig diskutiert. Die Veränderungen des menschlichen Handelns gegenüber der Umwelt und dessen deutliche Folgen im Laufe der Zeit waren ausschlaggebend für die Diskussion. [829] Nach Jonas kann das Aufkeimen eines Verantwortungsgefühls für die Natur als ein Novum in der ethischen Theorie bezeichnet werden.[830] Er sieht den Auslöser für diese Novum in erster Linie in der stark veränderten Stellung des Menschen in der Natur.[831] Die Natur konnte über Jahrtausende hinweg als stabile Größe und feste Gegebenheit angesehen werden, heute muss der Mensch erkennen, dass er durch die Umweltverschmutzung die Natur gefährdet.[832] Laut Böhme soll das Wirken der Menschen auf die Natur kontrolliert und bewusst vorgenommen werden.[833] Nach Unterbruner führt die Destabilisierung des bisherigen Selbstverständnisses zwischen Mensch und Natur sowie die Erkenntnis, dass sich durch menschliches Handeln die Lebensbedingungen auf der Erde ungünstig verändern können, zwangsläufig zur Verunsicherung und Sorge.[834]

825 Krebs, A.:Ökologische Ethik I. Grundlagen und Grundbegriffe: „Die ökologische Ethik nach dem ethisch richtigen Umgang des Menschen mit der Natur“. In: Nida-Rümelin, J.(Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre Fundierung, 1996, S.347.

826 Vgl. Ziele und Struktur der Umweltethik. In: Isildar, g.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrenden und Studierende, 2010, S.100.

827 Fraser-Darling, F.: Die Verantwortung des Menschen für seine Umwelt. In: Birnbacher, D.(Hrsg.): Ökologie und Ethik, 2001, S.18.

828 Birnbacher, D.: Mensch und Natur. Grundzüge der ökologischen Ethik. In: Bayertz, K.(Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik, 1991, S.279.

829 Vgl. Gethmann, C.G. u. a: Langzeitverantwortung im Umweltstaat, 1995, S.1ff.

830 Vgl. Jonas, H.: Die Natur auf der moralischen Bühne: Überlegungen zur Ethik im technologischen Zeitalter. In: Evangelische Kommentare 6, S. 73-77.

831 Vgl. Jonas, H.: Die Natur auf der moralischen Bühne: Überlegungen zur Ethik im technologischen Zeitalter. In: Evangelische Kommentare 6, S. 73-77.

832 Vgl. Jonas, H.: Die Natur auf der moralsichen Bühne: Überlegungen zur Ethik im technologischen Zeitalter. In: Evangelische Kommentare 6, S. 73-77.

833 Vgl. Böhme, G.: Die Stellung des Menschen in der Natur. In: Altner, G./ Böhme, G./ Ott, H.(Hrsg.): Natur erkennen und anerkennen. Über ethikrelevante Wissenszugänge zur Natur, 2000, S.11-29.

834 Vgl. Unterbruner, U.: Umwelterziehung und die Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. In: Bolscho, D./Eulefeld, G./Seybold, H.(Hrsg.): Umweltbewusstsein und Umwelterziehung. Ansätze und

Die dargestellte Ausgangslage könne aus unserer Sicht zu der Schlussfolgerung führen, dass Umweltbildung in erster Linie einen Beitrag zur Implikation von ethischen Werten besteht. Eine zentrale Thematik einer ethischen Dimension in der Umweltbildung solle eine Verantwortlichkeit für die Ökosysteme einschließlich des Erhalts günstiger Lebensbedingungen sein.

12.3 Moralisches Handelns - Werte und Normen

Ethik beschäftigt sich mit der moralischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens und Gesinnungsregeln mit „Normen und Werte." Kurz gesagt – was ist gut für mich und was ist gut für die anderen, für alle.[835] Nach Stähli und Grassmann soll der Mensch sich Fragen stellen und Gedanken machen über sein moralisches Handeln. Hierbei könne sich der Mensch fragen, ob er Normen bzw. Grenzen respektiert oder Umweltverschmutzung vermeidet.[836] Die Autoren Lenk und Maring gehen davon aus, dass die Menschen in einer „durch Werte geprägten Welt" leben und daher immer wieder auf Werte treffen.[837] Aus dieser Perspektive betrachtet heißt dies, wir werten, indem wir uns bestimmte Handlungen auswählen und uns für bestimmte Umgangs- oder Verhaltensregeln entscheiden. Wer aber werten will, muss zuerst die Werte erkennen. Werte haben nach Lenk und Maring eine soziale Geltung, die unser Leben praktisch und faktisch beeinflussen können.[838] Schnarrer bezeichnet Werte als Grundwerte, die den Ordnungsgrund und Bestand einer Kultur darstellen, diese stützen.[839] Wenn wir davon ausgehen, dass Werte als Basis für eine Kultur gelten, sollte auch eine Unterscheidung zwischen moralischen (du sollst, jeder soll) und sozialen Normen unterschieden werden, um die Gewichtung der beiden zu verdeutlichen. Gewohnheit und Bräuche, die sich in der jeweiligen Kultur entwickelt haben, sind von den universell gültigen Normen zu unterscheiden, da sie einen größeren Geltungsanspruch besitzen. Als Gemeinsamkeit der beiden Normen kann die Sanktion angeführt werden, die als Resultat bei einem Normenverstoß folgt.[840]

Moralische Inhalte können aber einem historischen und kulturellen Kontext unterliegen und so hat sich Ethik im Laufe der Zeit einem Wandel unterzogen.[841] Laut Krier bedarf es „handlungsleitender Prinzipien", sie eine moralische Implikation von „gutem oder

Ergebnisse empirischer Forschung, 1991, S.55-63.

835 Vgl. Stähli, F./Gassmann, F.: Umweltethik: die Wissenschaft führt zurück zur Natur, 2000, S.32.

836 Vgl. Stähli, F./Gassmann, F.: Umweltethik: die Wissenschaft führt zurück zur Natur, 2000, S.32.

837 Lenk, H./ Maring, M.: Natur – Umwelt – Ethik. 2003, S.24.

838 Vgl. Lenk, H./ Maring, M.: Natur – Umwelt – Ethik. 2003, S.27.

839 Schnarrer, J.M.: Die Ethik als System des Sollensanspruchs: Basis der praktischen Sittlichkeit und der theoretischen Wissenschaftsdisziplin. In: Pretzmann, G.(Hrsg.): Umweltethik, Manifest eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur, 2001, S.14.

840 Stähli, F./Gassmann, F.: Umweltethik: die Wissenschaft führt zurück zur Natur, 2000, S.34.

841 Vgl. Lenk, H./ Maring, M.: Natur – Umwelt – Ethik, 2003, S.27ff.

schlechtem Handeln enthalten.“[842] Das heißt, Verhaltenserwartungen müssen so weit gehen, dass sie als verbindlich scheinen und man sich darauf verlassen kann, dass sie eingehalten werden. Pädagogische Bemühungen sollen laut Hassse und Bogner eine Umweltethik initiieren, die keiner Rechtfertigung über menschliches Handeln mehr bedarf.[843] Laut Haase und Bogner genüge eine Umweltbewusstsein und eine „Liebe zur Natur“ nicht, um moralischen Handeln zu bewirken, viel mehr sollten die Menschen motiviert werden, um Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. [844] Das heißt, Motivation könnte aufgrund der Kenntnis über ökologische Handlungen und Vorgangsweise zu einem umweltgerechten Handeln führen. Nach Posch besteht eine Möglichkeit zur Entwicklung von „umweltbezogenen Werten“ darin, Lernende in „Handlungen zu involvieren.“[845]

Sehr unterschiedlich beantwortet wird die zentrale ethische Frage, wen ein Eigenwert in der Natur und Umwelt zukommen soll. Eigenwert bedeutet, das etwas nicht nur aufgrund seines instrumentellen Wertes, seiner Nutzung versus Schonung, rücksichtsvoll behandelt werden soll, sondern seiner selbst willen.[846]

12.4 Hauptansätze der Umweltethik

In der Umweltethik steht die Frage im Mittelpunkt, welche Ansprüche des Menschen an die Natur berechtigt sind, wer verteilen darf und um welche Güter es geht. Diese zentrale ethische Frage, welche Wesen, Dinge oder Bereiche der Natur und Umwelt aus welchen Gründen berücksichtigt werden bzw. wie und durch wen sie vertreten werden sollen, wird sehr unterschiedlich beantwortet.

Laut Vromans kommt neben der Politischen Ethik und der Wirtschaftsethik der Umweltethik eine zentrale Bedeutung zu. Nach dem Verständnis Vromans ist Umweltethik inhaltlich bestimmt von dem Verhältnis zur und durch das Verhalten des Menschen gegenüber der nichtmenschlichen Natur.[847]

Innerhalb der Umweltethik bestimmen die anthropozentrische Richtung als eine vom

842 Klier, A.:Umweltethik: Wider die ökologische Krise, 2007, S.151.
843 Haase, H.M./Bogner F.X.: Nachhaltigkeit und Umweltbildung: Möglichkeiten pädagogischen Wirkens. www.NaturundKulturzeitschriftNachhaltigkeitundUmweltbildung (Abgerufen: 27.Februar 2012).
844 Haase, H.M./Bogner F.X.: Nachhaltigkeit und Umweltbildung: Möglichkeiten pädagogischen Wirkens. www.NaturundKulturzeitschriftNachhaltigkeitundUmweltbildung (Abgerufen: 27.Februar 2012).
845 Posch, P.:Entwicklung von ökologischer Wahrnehmung und ökologischem Bewusstsein. In: Schleicher, K.(Hrsg.): Umweltbewusstsein und Umweltbildung in der Europäischen Union, 1995, S.314.
846 Vgl. Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.92-93.
847 Vgl. Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.92-93.

menschlichen Interesse geleitetet Argumentationslinie und die physiozentirsche Ausrichtung als ein sich am Gesamtsystem des Lebens orientierender Argumentationsstrang, die Diskussion.[848] Jeder Bereich dieser zwei Hauptansätze gilt direkt als menschlicher Verantwortungsbereich, diese befassen sich mit der Frage, welche Elemente der Natur bzw. der Umwelt ein moralischer Status zukommt. Im traditionellen Anthropozentrismus werden menschliche Handlungen, die das Wohlergehen des Menschen betreffen hinterfragt und als gut und nicht gut bewertet.[849] Laut Vromans und Paslack ist diesem Ansatz eine „moralische Überlegenheit der Menschen" gegenüber einer nicht-menschlichen Spezies in Frage zustellen.[850]

12.4.1 Anthropozentrische Argumention

Umweltethiker, die anthropozentrische Ansätze vertreten, setzen beim Eigeninteresse des Menschen an. Nach Birnbacher ist Eigennutz einer der stärksten Triebkräfte für das Handeln der Menschen. Seine Überlegungen beziehen sich darauf, warum Menschen sich am Gemeinwohl orientieren sollen, wenn sie dabei ihre eigenen Belangen an persönlichen Nutzen zurückstellen werden müssen.[851] Er kommt zum Schluss, dass angesichts der Umweltproblematik jeder Einzelne lernen soll, sich selbst zu begrenzen. Ansonsten würden die bereits bestehenden Erfahrungen mit der Verminderung der Lebensqualität, Klimawandel, Lärmbelastung die Angst vor dem Verlust des bestehenden persönlichen Wohlstands verstärken.[852] Nach Vromans ist eine wesentliche Argumentationslinie des Anthropozentrismus durch das Grundbedürfnisargument gekennzeichnet. Das Argument basiert auf Moral und Eigeninteresse.[853] Vor diesem ethischen Hintergrund kann der Mensch, Umweltschutz primär als ein Nutzer oder als ein Bewahrer betreiben. Es ist dem Menschen erlaubt Tiere unter bestimmten Bedingungen zu halten und diese zu nutzen. Das Töten von Tieren oder die Verwendung für Versuche ist erlaubt, sofern ein vernünftiger Grund vorliegt. Diese Gründe sind meist vom Interesse des Menschen bestimmt, um das eigene Überleben zu sichern.[854] Der Mensch ist ein Geist- und Kulturwesen und kann also die Folgen seines Handels erkennen und insofern auch übernehmen. Brenner kritisiert den

848 Vgl. Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.92-93.
849 Vgl. Vromans, K./ Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y. (Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.119.
850 Vgl. Vromans, K./ Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y. (Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.119.
851 Vgl. Birnbacher, D.: Sind wir für die Natur verantwortlich. In: Birnbacher, D.(Hrsg.): Ökologie und Ethik, 2001, 101-103.
852 Birnbacher, D.: Sind wir für die Natur verantwortlich. In: Birnbacher, D.(Hrsg.): Ökologie und Ethik, 2001, 101-103.
853 Vromans, K.: Ethik. Die Suche nach Entscheidungskriterien. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.92-93.
854 Feinberg, J.: Die Rechte der Tiere und zukünftige Generationen. In: Birnbacher, D.(Hrsg.): Ökologie und Ethik, 2001, 143.

anthropozentrischen Aspekt, dieser sei nur auf „die eigne Interessenwahrung“ des Menschen zugeschnitten.“[855] In der Anthropozentrik wird also aus der ethischen Perspektive der Umwelt Bewahrung eingeräumt. Nach Brenner entwickelt Anthropozentrismus die normative Verbindlichkeit für den Schutz der Natur und deren allgemeinen Status aus der Perspektive des Menschen.[856] Demzufolge kommt die Natur immer nur in der Subjekt-konstituierten Weise vor und Normen zur Hege und Pflege der Natur sind nur als Ergebnis einer ethischen Wahl des Menschen zu sehen.[857] Laut Leinwather ist der Mensch mit der Natur untrennbar verbunden und von ihr abhängig, daher soll er bestrebt sein, sie zu schützen.[858] Nach Vromans und Paslack kann eine anthropozentrische Ethik die „Verpflichtung einfordern, die Umwelt um des menschlichen Wohlergehens und Wohlstandes willen in Gegenwart und Zukunft zu respektieren.“[859]

12.4.2 Physiozentrische Argumentation[860]

Nach Krebs ist innerhalb der physiozentrischen Argumention zwischen epitemisch-anthropozentrischen Ausdehnungsargumenten, die bei Moraltheorien ansetzen, zu unterscheiden und mit absoluten Argumenten, die für den Eigenwert der Natur unabhängig vom menschlichen Interesse, zu plädieren.[861] Der epistemisch-anthropozentrische Physiotrismus berücksichtigt das Wohl anderer, öffnet sich für Elemente der menschlichen moralischen Kultur und berücksichtigt die empfindungs- und handlungsfähige Seite der Natur.[862]

Nach Krebs beziehen sich weitere Differenzierungen auf die Wahrnehmung von Natur als:

- instrumentellen Wert – im Blick auf die Erfüllung menschlicher Grundbedürnisse, das körperliche und seelische Wohlbefinden und die Erziehung des moralischen Charaters.
- eudämonisitischer Eigenwert – im Sinne eines Anthropozentrismus werden der Natur neben der Funktion als Ressourcenlieferantin weitere Werte wie Heimatwert und andere ästhetische Werte zugeschrieben.
- Moralischer Eigenwert – in Bezug auf das Recht auf ein gutes Leben von

855 Vgl. Brenner, A.: Umwelt Ethik: ein Lehr- und Lesebuch, 2008, S.124.
856 Vgl. Brenner, A.: Umwelt Ethik: ein Lehr- und Lesebuch, 2008, S.124.
857 Vgl. Brenner, A.: Umwelt Ethik: ein Lehr- und Lesebuch, 2008. S. 123.
858 Vgl. Leinwather.T.: Die Ansätze ökologischer Ethik in den Statuten österreichischer Natur- und Umweltschutzorganisationen, 2000, S. 19.
859 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.123.
860 Zum Physiozentrismus zählen nach Ott (2010) unter anderem der, Biozentrik, Holismus und Ökozentrik, Ott, K.: Umweltethik zur Einführung, 2010, S. 102.
861 Krebs, A.: Ökologische Ethik I: Grundlagen und Grundbegriffe. In: Nida-Rümelin, J.(Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretischen Fundierung, 1996, S.377.
862 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.126.

empfindungsfähigen Tieren.[863]

Innerhalb der Physiozentrismus lassen sich, in Anlehung an Vromans und Paslack, folgende Abstufungen vornehmen:[864]

- Pathozentrismus: Alle empfindungsfähigen und leidensfähigen Wesen haben einen eigenen moralischen Wert.
- Biozentirismus: Alle Lebewesen kommt ein moralischer Wert zu.
- Holizentrismus: Die ganze Natur hat einen moralischen Wert.

Der pathozentrische Ansatz

Der pathozentrische Ansatz berücksichtigt alle leidens- und empfindungsfähigen Wesen, indem er Menschen wie auch Tiere als Träger eigenständiger intrinsischer Werte betrachtet.[865] Alle leidensfähigen Naturwesen haben einen Eigenwert. Sie sind, da sie Bewusstsein haben, auch Träger von Interessen. Neben dem Menschen haben somit auch höhere Tiere, im wesentlichen Wirbeltiere, eine moralischen Status. Niedere Tiere und Pflanzen sind nur insofern moralisch relevant, als ihre Vernichtung bei bewusst empfindungsfähigen Wesen Schmerzen und Leid hervorrufen kann.[866]

Der biozentrische Ansatz

Für den Biozentrismus ist die Natur als nichtmenschlicher Mitwelt Eigenwert und individuelle Rechte zuzuschreiben. Indem allen Lebewesen ein eigenständiger Wert zugesprochen wird, steht ihnen eine moralische Berücksichtigung zu.[867] Die biozentische Umweltethik erweitert den Radius der direkten moralischen Rücksichtnahmen noch ein Stück. Alle Lebewesen, unabhängig von ihrer Organisationshöhe, haben hier einen moralischen Status.[868] In der Regel wird dies über einen erweiterten Interessenbegriff begründet, der auch den unbewussten Lebensdrang von Pflanzen und niederen Organismen umfasst. Auch niedere Organismen sind Subjekte von Zweck und damit um ihrer selbst

863 Krebs, A.:Ökologische Ethik I: Grundlagen und Grundbegriffe. In: Nida-Rümelin, J.(Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretischen Fundierung, 1996, S.377ff.
864 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.135.
865 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.137.
866 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.137.
867 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.137f.
868 Birnbacher, D.: Mensch und Natur. Grundzüge der ökologischen Ethik. In: Bayertz, K.(Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandter Ethik, 1994, S.283.

willen da. [869]

Der holistische Ansatz

Dieser nimmt unter den ethischen Ansätzen den umfassendsten Standpunkt ein. Biozentrismus und Holismus unterscheiden sich dadurch, dass der Biozentrismus der belebten Natur intrinsische Werte zuschreibt, währen der Holismus auch die unbelebte Natur in sei Wertesystem einbezieht.[870] Nach Feinberg hat die unbelebte Materie wie Biotopen, Ökosystemen, Landschaften oder Arten einen Eigenwert und fallen damit im Bereich direkter menschlicher Verantwortung.[871]

Es trifft zwar zu, das ethische Normen nicht anders denn als Ansprüche an Menschen formuliert werden können, da der Mensch die einzige Art von Lebewesen ist, an das (menschliche) ethische Forderungen gerichtet werden können. Von diesem Standpunkt aus scheint es weder logisch noch sonst in einem kausalen Verhältnis zu stehen, dass nicht menschliche Existenz- und Lebensformen als nicht ethisch, um ihrer selbst willen berücksichtigt werden können. Den Eigenwert der Schönheit, Stabilität und Integrität der Natur könne steigen, wenn die Menschen der Gemeinschaft alles Natürlichen ihren eigenen Wert beimessen.

12.5 Annäherung: Umweltbildung und Umweltethik

Die zunehmende globale Wahrnehmung von Umweltproblemen ab Ende der 1960er Jahre führte schon bald zur Erkenntnis und zur Empfehlung der UNECO auf der Internationalen Konferenz in Tiflis 1977, dass neben der Politik auch Bildung und Erziehung (Environmentel Education) zur Überwindung der Umweltproblematik beitragen soll.[872] Nach Becker wurde unter dem Obergriff Umweltbildung die Umweltkrise, die eine Krise der gesellschaftlichen Mensch-Natur-Beziehung darstellt, zur allgemeinen Herausforderung für das gesamte Bildungswesen erklärt.[873] In der Folge entwickelten engagierte Akteure und Wissenschaftler zahlreiche theoretische Grundlagen und Konzepte für Umweltbildung. Laut Becker stellen all diese Konzepte einzelne Aspekte in den Vordergrund, z.B. naturwissenschaftliches Wissen, ganzheitlichen Umgang mit Natur, politisch-gesellschaftliche Ursachen, Umweltkommunikation oder Umweltethik.[874] Als

869 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.139.

870 Vromans, K./Paslack, R.: Hauptansätze der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.139-141.

871 Feinberg, J.: Die Rechte der Tiere und zukünftigen Generationen. In: Birnbacher, D.(Hrsg.): Ökologie und Ethik, 2001, S. 152.

872 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven, 2001, S.9.

873 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven, 2001, S.51.

874 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische

neue Einstellung und Wertehaltung zu Natur und Umwelt wurde der ethische Teilaspekt des zu fördernden Umweltbewusstseins häufig erwähnt.[875]

Mit der UN-Konferenz „Umwelt und Entwicklung“ 1992 in Rio de Janeiro wurde durch das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung ein entscheidender Paradigmenwechsel der Umweltbildung zum Ausdruck gebracht.[876] Im Kapitel 36 der Agenda 21 wurden der formalen und nicht formalen Bildung entscheidende Bedeutung zugesprochen, „ *für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung.“*[877]

Nach Degenhardt ist eine der Forderungen, die in der umweltpädagogische Maßnahmen anstrebt werden sollen, dem Menschen zu einem ethischen Bewusstsein zu verhelfen und eine Veränderung seiner Werteeinstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Natur zu bewirken.[878]

Nach dem Verständnis von Leist beruht die „*bisher geringe Bedeutung von Gerechtigkeitsargumenten im Diskus lokaler und globaler Ungerechtigkeit in der Ökologischen Ethik*.“[879] Er geht davon aus, „*dass Gerechtigkeit einem bereiten Verständnis nach bei der Verteilung knapper Güter unter Menschen entsteht, sodass ökologische Gerechtigkeit per se einen anthropozentrischen Standpunkt zu haben scheint*.“[880] Der Aspekt ökologischer Gerechtigkeit bildet einen Schwerpunkt in der Umweltethik. Es geht dabei um die gerechte Verteilung der natürlichen Ressourcen und produzierter Güter unter Beachtung der damit verbundenen sozialen und ökologischen Folgen. Die ökologische Gerechtigkeit impliziert also die Gerechtigkeitsprobleme, die im Kontext der ökologischen Krise entstehen.[881] In dem bereits erläuterten Spannungsverhältnis zwischen anthropozentrischer und physiozentrischer Sichtweise wird zwischen dem ökonomischen Bewertungsgrundsatz, die Natur als Mittel zum Zweck menschlichen Wohlergehens zu nutzen und der Achtung und Berücksichtigung von Eigenwert und Rechten der Natur

Grundlagen und schulische Perspektiven, 2001, S.60.

875 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven, 2001, S.68.

876 Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven, 2001, S.263.

877 http://www.agenda21.de (Abgerufen: 3.Februar.2012).

878 Degenhardt, L.: Nachhaltige Entwicklung und Lebensstile. In: Bolscho, H./Michelsen, G.(Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltiger Entwicklung: Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogischer Konsequenzen, 2002, S.15.

879 Leist, A.: Ökologisches Ethik II: Gerechtigkeit, Ökonomie, Politik. In: Nida-Rümelin, J.(Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereitschaftsethiken und ihre theoretische Fundierung, 1996, S.388.

880 Leist, A.: Ökologisches Ethik II: Gerechtigkeit, Ökonomie, Politik. In: Nida-Rümelin, J.(Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereitschaftsethiken und ihre theoretische Fundierung, 1996, 388.

881 Paslack, R.: Ziele und Struktur der Umweltethik. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.98.

evident. Nach Vromans und Simon fokussiert die zentrale Wertfrage Naturschutz und Gerechtigkeit für die heute Lebenden aber auch für die zukünftige Generation.[882]

12.6 Diskussion

In diesem Kapitel wurde eine Revision einer Umweltethik darzustellen versucht. So bestimmt sich das Umweltverhalten des Menschen zunächst durch dessen Weltbild. Zum heutigen Zeitpunkt existiert eine Vielzahl von Welt- und Menschenbildern, deren Begründung sich sowohl aus der anthropozentirischen als auch der physiozentrischen Position ableiten lässt. Daraus ergeben sich verschiedene Aspekte der menschlichen Moral und des menschlichen Handelns. Wie bereits erwähnt erfährt jede Kultur ihre Grundlagen in gesellschaftlich vermittelten Werten und Normen, die von Gesellschaftsmitgliedern ausgeübt und verändert werden. Auch die Einstellung gegenüber der Natur steht unter dem gesellschaftlichen Einflussprozess. Der Mensch verhält sich oft nur einem Menschen oder den Angehörigen seines Kulturkreises gegenüber moralisch, um soziale Beziehungen zu pflegen.[883] Kulturelle Differenzen und ethische Defizite gestalten die Aufgabe eines gemeinsamen Konsenses für eine anthropologisch orientiertes Menschenbild und werden als Aufgabenbereich der Pädagogik gesehen. Unter Berücksichtigung von verschiedenen Rahmenbedingungen können sich auch Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten ergeben.

Der Begriff der Natur ist seit langem ein kulturelles Konstrukt, das sich interkulturell vielfältig unterscheidet. Somit ist der Mensch als gesellschaftliches Mitglied schon auf Grund seiner Sozialisation nicht mehr im Stande die Natur objektiv wahrzunehmen.[884] Das heißt, der Mensch in seinem Denken und Handeln ist immer durch spezifische Hintergründe wie Weltbild, Lebensstil, beruflich Tätigkeit etc. beeinflussbar. Dem Menschen und den Gesellschaftsmitgliedern stellt die Natur sich auf eine kultivierte, veränderte, vermenschlichte Weise (Tiere) und vom Menschen beschäftige Natur dar. Die Vorstellung des Menschen vom umweltgerechten Handeln ist oftmals durch ein getrübtes Naturbild gefälscht Ob und inwieweit also Tier- und Natur ethische Aspekte im Menschen und Gesellschaft eine Rolle spielen sollen, muss letztlich jedem Menschen persönlich und auf der nationalen und internationalen Ebene, politisch entschieden werden.

Damit Entscheidungen nicht unbegründet getroffen werden ist es notwendig, ein fundiertes Bild von den kontroversen Diskussionen innerhalb der Umweltethik zu verschaffen. Laut

882 Paslack, R./ Simon, J.W.: Die Notwendigkeit politisch-rechtlicher Regelungen. In: Isidar, G.Y.(Hrsg.): Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, 2010, S.163.

883 Vgl. Sutter, T.: Moral im ökologischen Diskurs. http://www.leibi.de/takaoe/88_03.htm (Abgerufen: 6.Februar 2012).

884 Vgl. Sutter, T.: Moral im ökologischen Diskurs. http://www.leibi.de/takaoe/88_03.htm (Abgerufen: 6.Februar 2012).

Erdmann müsse dabei beachtete werden, dass eine langfristige Besserung gegenwärtiger Umweltproblematiken nur zu erreichen ist, wenn eine interkulturelle Kooperation zwischen den verschiedenen Kulturen besteht. Dazu ist es erforderlich, ein wissenschaftlich fundiertes Menschenbild zu erarbeiten, das die Grundlagen für die Umweltbildung und der Völkerverständigung beinhaltet.[885]

Es wurde ein Überblick der Vielfalt und den Zusammenhang der verschiedenen ethischen Positionen gegeben. Die dargestellten ethischen Positionen, deren Grundlagen argumentativ auf abgestützte Meinungen beruhten, sollen helfen umweltrelevante Entscheidungen im persönlichen Leben, aber auch im öffentlichen Raum entwickeln und verantworten zu können. Ein weiters Ziel dieses Kapitel war die Darstellung zur Analyse ethischer Debatten, die eine Orientierung geben sollen, die es dem Menschen ermöglicht, zu einem ethisch angemessenen Verhältnis und Verhalten gegenüber der Umwelt zu gelangen.
Abschließend lässt sich feststellen, dass Individuen ihr eigenes Bezugssystem bilden, um die Folgen ihrer Beziehung mit der Natur abschätzen zu können. Sie besitzen die Fähigkeiten auf ungünstige Auswirkungen die auf Interaktion konfrontiert sind, zu verändern. Durch ein Verständnis für Naturprozesse könne der Mensch ein angemessenes Bewusstsein erlagen, um seine Verantwortung für die Natur stärken.

885 Erdmann, C./Erdmann, K.H.: Zur Bedeutung positiver Werte. In: Erdmann, K.H.(Hrsg.): Perspektiven menschlichen Handelns. Umwelt und Ethik, 1993, S.147-148.

13. Forschungsmethodik – Silberhorn

Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, Ansätze, Ziele und Methoden der erwachsenenorientierten Umweltpädagogik im Zeitraum 2000 bis 2010 aufzuzeigen. Dabei wurden beide Handlungsebenen der Umweltpädagogik berücksichtigt: Einerseits wurde die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema in der deutsch- und englischsprachigen Literatur versucht nachzuzeichnen, andererseits war es unser Anliegen, eine exemplarische Darstellung der heutigen erwachsenenbildnerischen umweltpädagogischen Praxis darzustellen, die es zum Forschungszeitpunkt in Österreich gab.

Im Zuge der Recherche konnten wir feststellen, dass die theoretische Bearbeitung der Umweltbildung im Bereich der Erwachsenenpädagogik kaum neue Impulse erfahren hat. Dies stellt auch Messner-Mezgolits in ihrer Arbeit von 2007[886] fest. Ausgehend von dieser Erkenntnis wollten wir aktuelle Entwicklungen in der erwachsenenpädagogischen Umweltpädagogik exemplarisch darstellen, um die derzeitige Entwicklung der umweltpädagogischen Praxis in Österreich anhand von einzelnen Fallbeispielen mit den theoretischen Auseinandersetzungen, auf die wir im Zuge unserer Literaturrecherche gestoßen sind,zu kontrastieren.

Dieser exemplarischen Darstellung der gegenwärtigen erwachsenenbezogenen-umewltbildnerischen Praxis in Österreich wurde mittels qualitativer Forschungsmethoden durchgeführt. Wir haben uns in an Institutionen und Erwachsenenbildner gewandt, die Umweltpädagogik im Erwachsenenbildungsbereich anbieten. Ausgewählt dazu haben wir zwei Erwachsenenbildner, die unabhängig von Institutionen Bildungsmaßnahmen anbieten, und Erwachsenenbildner von vier Bildungseinrichtungen, die im Bereich der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik Bildungsmaßnahmen anbieten.

In unserer Arbeit untersuchten wir mittels Literaturrecherche die theoretischen Ansätze der Umweltpädagogik. Da für eine erfolgreiche Praxis aber mehr erforderlich ist als umfangreiches theoretisches Wissen, wollen wir durch Experteninterviews spezifisches Situations- oder Erfahrungswissen von Erwachsenenbildnern in der umweltpädagogischen Praxiserheben.[887]

886 Messner-Mezgolits, M.: Umweltbildung: Eine Analyse erwachsenenorientierter Umweltbildungsmaßnahmen – am Beispiel eines diesbezüglichen Seminars der Umweltberatungsstelle „die Umweltberatung“ - unter Berücksichtigung konstruktivistisch orientierter didaktischer Ansätze, 2007, S. 13.

887 Vgl.: Keller, J./ Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch, 1993, 342.

Unser Ziel war es, durch ExpertInneninterviews Zielsetzungen, handlungsleitende Überzeugungen und Werte, Präferenzen, Inhalte und Strategien der Vermittlung der erwachsenenorientierten Umweltpädagogik zu erfragen. Die Fragen unseres Interviewleitfadens wurden entworfen, um diese Dimensionen adäquat zu erfassen. Clive Opie ist der Ansicht, dass Wissen entweder auf beweisbaren Fakten oder auf Beobachtungen[888] zu beruhen hat. Nach Opie ist das Ziel von Forschung solche Fakten zu erlangen, die es ermöglichen nachzukonstruieren, wie ein Individuum die Welt kreiert, modifiziert und interpretiert.[889]
Unser Anliegen war es, uns unser Wissen und Verständnis der gegenwärtigen Praxis im Bereich der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik durch qualitative Erforschung dieses Praxisfeldes zu erschließen. Nach Fuhs hat die qualitative Forschung sowohl in der beruflichen Bildung als auch in der Erwachsenenbildung Relevanz.[890] Fuhs zufolge sind in der qualitativen Forschung Phänomene ein Forschungsgegenstand, die nicht auf einzeln messbare Variablen reduziert werden kann.[891] Das Feld der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik stellt so einen Forschungsgegenstand dar, denn gerade in der pädagogischen Praxis ist der Betrachter konfrontiert mit einer hochgradigen Komplexität des Feldes, welches durch zahlreiche interne und externe Einflüsse und voneinander unabhängige konstitutive Faktoren zu einem sehr heterogenen Objekt wird.

„*Qualitative Forschung arbeitet also daran, die Eigenschaften, die Qualitäten komplexer Phänomene zu erforschen. Im weitesten Sinne will sie die Bedeutung sozialer Phänomene erfassen, beschreiben und verstehen*.“[892]

Qualitativen Forschung hat zum Ziel, unbekannte Bedeutungen von definierten Phänomenen zu untersuchen.[893] Grundannahme ist somit Fremdheit des Forschungsgegenstandes, dessen Bedeutung erst in einem qualitativen Forschungsprozess offen gelegt werden kann.[894] Verstehen ist ein Prinzip der qualitativen Forschung. In der qualitativen Forschung strebt der Forscher bzw. die Forscherin „Verstehen im Sinner einer Rekonstruktion der Perspektive der Akteure“[895] an.
Verstehen sichtet sich im Sinne des methodisch kontrollierten Fremdverstehens auf den

888 Opie, C.: Doing educational research, 2007, S.7.
889 Opie, C.: Doing educational research, 2007, S.9.
890 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.13.
891 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.18.
892 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.18.
893 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.18.
894 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.18.
895 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.301.

Nachvollzug der Perspektive des anderen.[896] Ein Anliegen unserer Arbeit ist es, die bildungswissenschaftliche Theorie der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik mit der erwachsenenbildnerischen umweltpädagogischen Praxis zu betrachten, zu beschreiben und zu verstehen. Im Falle unserer Diplomarbeit war es nur möglich einen kleinen Ausschnitt aus dieser vorherrschenden Praxis zu erfassen, daher haben wir uns dazu entschlossen die beobachtete Praxis exemplarisch darzuestellen.

13.1 Erhebungsmethode

Das Interview in der Qualitativen Forschung den methodischen Königsweg dar, weil es als eine Form der Alltagskommunikation verstanden werden kann und sich in seiner methodischen Gestaltung an Alltagssituationen anlehnen sollte.[897] Zugrunde liegt hier die Annahme, dass sich in den Interview die Lebenswelt der Befragten abbildet, und dass ein enger Zusammenhang zwischen der Erzählung und den tatsächlichen Erlebnissen besteht.
Eine Besonderheit qualitativer Forschung liegt darin, dass die Grenzen zwischen Datenerhebung und Datenanalyse oftmals fließend sind oder parallel verlaufen.[898] Dies war auch bei unseren Interviews der Fall, denn es war notwendig, dass wir die Fragen des Gesprächsverlaufs bereits analysiert hatten, um Anschlussfragen zu stellen.

Im Folgenden werde ich die Erhebungsmethode, wie sie in der Literatur beschrieben wird, als auch die praktische Umsetzung der Methode im Rahmen unserer Erhebung darstellen.

Bortz und Döring zählen als Arbeitsschritte bei qualitativen Interviews folgende Maßnahmen auf: 1. Inhaltliche Vorbereitung, 2. organisatorische Vorbereitung, 3. Gesprächsbeginn, 4. Durchführung und Aufzeichnung der Interviews, 5. Gesprächsende, 6. Verabschiedung, 7. Gesprächsnotizen.[899]
Zur inhaltlichen Vorbereitung zählen Festlegung des Befragungsthemas, theoretische Überlegungen zur Auswahl der Befragungspersonen und der Wahl der geeigneten Befragungstechnik.[900]
Die inhaltliche Vorbereitung unserer qualitativen Forschung ist im Rahmen zur Erstellung unseres Konzeptes für die vorliegende Diplomarbeit entstanden. In diesem Schritt haben wir das Befragungsthema festgelegt und uns für mögliche Gesprächspartner bzw. für mögliche Insitutionen entschieden, die wir kontaktieren wollten.

896 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.21.
897 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.68.
898 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.307.
899 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.309.
900 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.309.

Zur organisatorischen Vorbereitung gehören Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnern und Terminabsprachen sowie das Zusammenstellen des Interviewmaterials.[901]

Die Kontaktaufnahme haben wir mittels Email initiiert und zuerst eine unverbindliche Interviewanfrage versandt, die einige kurze Informationen zu den Forschenden (Gerda Halbauer und Silberhorn Martina) und unserem Forschungsvorhaben enthalten hat. Danach haben wir bei Interesse den Interviewleitfaden nachgesandt und wenn gewünscht, telefonisch Kontakt aufgenommen.

Der Gesprächsbeginn wird meist durch gegenseitiges Vorstellen und „Small Talk" begonnen, danach wird das Untersuchungsanliegen dargestellt.[902]

Beim Beginn des Gespräches haben wir uns kurz selbst vorgestellt und das Thema unserer Diplomarbeit und unser Forschungsanliegen umrissen. Ebenso haben wir über die Interviewaufzeichnung informiert und umfassenden Datenschutz zugesichert, was wir auch mit einer schriftlichen Vereinbarung verbindlich gemacht haben.

Da bei der Auswertung von qualitativen Interviews in der Regel nicht auf eine Tonbandaufzeichnung verzichtet werden kann, ist über deren Akzeptanz zu Gesprächsbeginn zu verhandeln und es muss eine schriftliche Unterzeichnung bezüglich genau umschriebener Maßnahmen zum Datenschutz kommen.[903]

Bei der Durchführung ist die Hauptaufgabe des Interviewers die Überwachung und Steuerung des Gesprächsablaufes; der Interviewer sollte dafür sorgen, dass der Interviewte nicht zu weit vom Thema abschweift.[904]

Beim Interview selbst haben wir einen Leitfaden verwendet, damit wir sicher waren, dass alle uns interessierenden Themenbereiche abgedeckt sind, der Gesprächsfluss leicht durch Nachfragen in einer bestimmten Reihenfolge wieder aktiviert werden kann, und dass nicht zu sehr vom „Thema abgeschweift" wird.[905]

Das Ende des offiziellen Interviews ist meist durch das Abschalten des Tonbandgerätes gekennzeichnet, wobei sich in der Regel daran eine Phase des informellen Gesprächs anschließt.[906] Bei der Verabschiedung sollte Informationsmaterial über das Forschungsprojekt hinterlassen werden oder bei Interesse eine kurze Ergebnismitteilung an

901 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.310.
902 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.310.
903 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.310.
904 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.310.
905 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.310ff.
906 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.310ff.

die Untersuchungsteilnehmer angekündigt werden.[907]

Am Ende des Interviews haben wir angeboten, den Befragten eine Zusammenfassung unserer Diplomarbeit zukommen zu lassen oder wie in zwei Fällen, bei Interesse die gesamte Arbeit zur Verfügung zu stellen.

Bei den Gesprächsnotizen empfiehlt es sich, unmittelbar nach dem Interview ergänzende Notizen zu machen, welche Beschreibungen des Interviewpartners beinhalten oder aber auch scheinbar offensichtliche Nebensächlichkeiten.[908]

Bei der Dokumentation der Befragung sind Audioaufzeichnungen zu verschriftlichen und mit dem übrigen Material zu archivieren. Vor der interpretativen Auswertung sind die Tonaufzeichnungen zu verschriftlichen.[909]

13.2 Auswertungs- und Darstellungsmethode

In unserer Forschungsarbeit haben wir die Audioaufzeichnungen verschriftlicht und sind dabei wörtlich vorgegangen.

Ein Transkript enthält neben dem Interviewtext auch Informationen über prägnante Merkmale des Gesprächsverlaufes, da diese für die spätere Interpretation von Bedeutung sein können. Bei der Textgestaltung ist folgendes zu beachten: der Zeilenabstand sollte einzeilig sein, bei jedem Sprecherwechsel ist eine Leerzeile einzufügen, der Sprecher wird durch Großbuchstaben und Doppelpunkt gekennzeichnet und der gesamte Text ist zeilenweise und seitenweise durchzunummerieren.[910]

Bezüglich des Datenschutzes ist darauf zu achten, dass Interviewäußerungen persönliche Daten sind, zu deren Schutz der Interviewer verpflichtet ist.[911] Der Interviewer sollte über die von ihm durchgeführten Interviews Stillschweigen bewahren identifizierbare Merkmale der Gesprächspartner in Ergebnisberichten vermeiden, ebenso wie identifizierbare Merkmale dritter Personen.[912]

Unseren interviewten Personen haben wir, umfassenden Datenschutz, auch den Unbeteiligter zugesichert. In einigen Fällen war dies erwünscht, in den meisten Fällen

907 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.311.
908 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.311.
909 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.311.
910 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.312.
911 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.313.
912 Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaft, 2003, S.313.

haben wir jedoch ausdrücklich die Erlaubnis erhalten, alle Daten zu verwenden.
Insgesamt haben wir in der Zeit von 27.10.2011 bis 21.12.2011 sechs Experteninterviews durchgeführt, von denen Gerda Halbauer am 27.10 (Interview 1) und am 6.12 (Interview 5) jeweils ein Interview durchgeführt hat und Martina Silberhorn hat am 4.11.2011 (Interview 2) und am 8.11.2011 (Interview 3) sowie am (Interview 4) 23.11.2011 und am 21.12.2011 (Interview 6) jeweils ein Interview durchgeführt, wobei die Interviewpartner alle ein unterschiedliches Betätigungsfeld in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik haben. Ausgewertet wurden Interview 1, 3 und 5 von Gerda Halbauer und Interview 2, 4, und 6 von Martina Silberhorn.

Von den Interviewpartnern waren fünf Personen männlich und eine Person weiblich. Von den befragten Institions-unabhängigen, freiberuflichen Erwachsenenbildnern war eine Person weiblich und eine Person männlich. Drei der vier Befragten, die in einen institutionellen Kontext eingebunden sind, arbeiten in Umweltbildungseinrichtungen, wobei diese aufgrund der von uns zugesicherten Anonymität teilweise namentlich nicht genannt werden können. Die dritte befragte Person, die in einer Institution tätig ist, arbeitet im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte und engagiert sich ebenfalls im Erwachsenenbildungsbereich.
„*Das qualitative Interview ist als wissenschaftlich konstituierte Kommunikation eine besondere Form der Beziehung, da der Forscher oder die Forscherin die Form des Interviews gemäß eines Forschungsplans und vorausgegangener methodischer Überlegungen bestimmt. Qualitative Interviews sind somit Gespräche, die grundsätzlich asymmetrisch sind, von der Wissenschaft bestimmt und mit den sprachlichen Mitteln der Alltagskommunikation geführt werden.“*[913]
In der qualitativen Forschung gibt es eine Vielzahl verschiedener Interviewformen, und welche Form zum Einsatz kommt hängt von der Fragestellung und dem Forschungsdesign ab.
In unserer Arbeit haben wir uns für das Experteninterview entschieden, da wir angenommen haben, dass Personen, die sich in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung engagierten über ein spezielles Wissen und über wertvolle Erfahrungen verfügen, die verwendet werden können, um die Methoden der Praxis in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung zu erfassen und um sie sowohl in der Theorie als auch in der Praxis besser zugänglich zu machen.
In unserer Arbeit sind wir davon ausgegangen, dass die von uns befragten Personen über ein Expertenwissen ihrer täglichen praktischen Arbeit verfügen.

913 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.70.

Eine Sonderform innerhalb der qualitativen Interviews nimmt das Experteninterview ein, da es über die Rolle, die dem Befragte zugewiesen wird, definiert ist.[914] Unter Experten sind Menschen zu verstehen, die über ein besonderes Wissen verfügen, das sie auf Anfrage weitergeben oder für die Lösung besonderer Probleme einsetzen.[915] Der Expertenbegriff bezieht sich hier auf das Alltagswissen, welches Menschen aufgrund ihrer speziellen Rolle im Alltag erlangt haben.[916]
Qualitative Interviews dienen der Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld und der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der Beobachtenden.[917]
In unserer Arbeit habe wir als Experten, jene Personen betrachtet, die in der erwachsenenbildnerischen Praxis mit umweltpädagogischem Bezug stehen und über Erfahrungswissen durch ihre praktische Tätigkeit verfügen.
Im Bereich der qualitativen Forschung wird zwischen verschiedenen Interviewformen unterschieden. Dabei gibt es strukturierte Interviewformen,msemi-strukturierte Interviewformen und unstrukturierte Designs von Interviews.[918]

Wir haben für unsere Arbeit das semi-strukturierte Interview gewählt, da hier Flexibilität von beiden Seiten ermöglicht wird und der Interviewer die Möglichkeit hat, auf Reaktionen der interviewten Person einzugehen. Unser Ziel war es, Zielsetzungen, Methoden und handlungsleitende Überzeugungen praktischen Handelns zu erheben.
Das semi-strukturierte Interview bietet im Gegensatz zu strukturierten Interviews die Gelegenheit zur Diskussion und mehr Freiheit der interviewten Person bezüglich ihrer Reaktionsmöglichkeiten. Wir wollten den interviewten Personen Raum dafür lassen, von ihrer Arbeit berichten zu können, und ihnen auch die Möglichkeit geben, ihren Ideen Ausdruck zu verleihen. Das semi-strukturierte Interview bietet dafür ein geeignetes Fundament, da hier mehr Offenheit in der Gesprächsführung möglich ist, und gleichzeitig doch ein Rahmen des Themenbereiches vorgegeben wird, der für uns von Interesse ist. Die Interviews wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt, der von uns im Vorfeld den Personen zur Verfügung gestellt wurde.

Das Leitfadeninterview ist nach Bortz und Döring[919] die aktuellste Form der qualitativen Datenerhebung. Der Leitfaden für die Interviews ist das Grundgerüst unserer

914 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.72.
915 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.72.
916 Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, 2007, S.72.
917 Vgl.: Steinke, I. (Hrsg.)/ Flick, U./ Kardorff v., E.: Qualitative Forschung: Ein Handbuch, 2007, S. 350.
918 Opie, C.: Doing Educational Research, 2004, 118ff.
919 Bortz, J./ Döring, N.: Forschungsmethoden und Evoluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 2007, S. 314.

Datenerhebung und der Datenanalyse. Mithilfe des Leifadens werden Daten vergleichbar, jedoch lässt er genug Spielraum für spontan aus der Interviewsituation heraus auftretende neue Fragen und Themen.[920]

Für die qualitative Forschung lässt sich feststellen, dass ihre Analyse primär auf „interpretation, summary and integration“[921] beruht. Die Ergebnisse von qualitativen Studien werden „more supported by quatations and case descriptions than by tables or statistical measures“[922].

In unserer Arbeit haben wir uns darauf konzentriert, bereits vorhandenes Alltags-Wissen über die Praxis zu erheben. Dieses Wissen haben wir für unsere eigene Arbeit nach der Erstellung von eigenen Kriterien ausgewertet, die aufgrund einer inhaltlichen Orientierung an der Literaturrecherche und durch Vorgaben unseres Betreuers zustande kam.

920 Bortz, J./ Döring, N.: Forschungsmethoden und Evoluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 2007, S. 314.
921 Weiss, S.R.: Learning from Strangers. The art and method of qualitative interview studies, 1994, S.3.
922 Weiss, S.R.: Learning from Strangers. The art and method of qualitative interview studies, 1994, S.3.

14. Darstellung des qualitativen Materials nach den formulierten Kriterien – Halbauer, Silberhorn

14.1 Ziele der Bildungsarbeit

In den Interviews wurde deutlich, dass die Befragten sich aus persönlicher Überzeugung im Erwachsenenbildungsbereich für dieses Thema engagieren. Zwei der Befragten Personen hatten eine wissenschaftliche Vorbildung zu diesem Thema und engagierten sich jeweils in unterschiedlichen Kontexten zu diesem Thema (eine Person im Rahmen einer Umweltbildungsorganisation, und eine andere Person im wissenschaftlichen Bereich und privat im ehrenamtlichem Erwachsenenbildungsbereich), wobei dies auch Einfluss nahm auf die Ausgestaltung der Zielsetzungen.

Eine dritte Person hatte zuvor eine „fachfremde“ Vorbildung, und arbeitet jetzt beruflich im Bereich der Vermittlung des Thema Klimawandels und Anpassung an den Klimawandel im erwachsenenbildnerischen Bereich. Deutlich erkennbar war, dass in jedem Fall Ziele im Bereich der Bewusstseinsbildung zu diesem Thema angesiedelt waren, wobei diese im Falle der wissenschaftlichen Vorbildung in diesem Bereich klarer ausformuliert waren.

Hier war auch die persönliche Betroffenheit der Befragten klarer ausformuliert und somit deutlicher erkennbar. Der Interviewpartner 5 führte an, „naturwissenschaftlich ausgerichtet“ zu sein, mit dem „Schwerpunkt Geographie und dort wieder stark Klimatologie orientiert.“ [923]

Das Bildungsziel seiner Arbeit war dahin gehend ausgerichtet, dass, „... *unsere Ergebnisse und die Erkenntnis, aus meiner Arbeit auch in gut aufbereiteter Form, den Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit mit allen Mitteln zugängig gemacht werden musste*“[924] Umweltpädagogik sorgte als ideales Instrument, dass Menschen über umweltpolitische Entscheidungen und Forschungsergebnisse über „Anpassung“ und „Anpassung an den Klimawandel“ informiert wurden. Der Interviewpartner 3 war im außerschulischen Bereich tätig und hielt Vorträge in verschiedenen öffentlichen Einrichtungen, Öffentlichkeitsarbeit[925], wie zum Beispiel an einer Stadtbibliothek und hielt Kurse für die Umweltberatung ab.[926]

Das Ziel seiner Tätigkeit war es in weitesten Sinn „… *Wissen weiter zu geben und auf der anderen Seite generell … zeigte er den Menschen auch andere Zugänge zur Natur auf,*

923 Interview 5, S.1, Zeile 4-6.
924 Interview 5, S.2, Zeile 4-6.
925 Interview 3, S.2, Zeile 13 und Zeile 21.
926 Vgl. Interview 3, S.2, Zeile 11.

dazu zählten ökologische Themen.“[927] Für ihn bedeutete Umweltpädagogik, den Menschen bei zu bringen, wie sie mit der Umwelt umgehen sollten.“[928] Ein weiteres Ziel der Bildungsarbeit war „etwas handgreifliches“ zu bringen, womit er meinte, dass seine Vorträge sehr praxisbezogen waren.

Die Teilnehmer bekamen „was zusehen“, „sinnlichen Eindrücke“[929] entstanden. Umweltpädagogik als ganzheitlicher Ansatz (Kopf, Herz, und Hirn)[930] gab dem Menschen die Möglichkeit, die Natur wahrzunehmen. Der ganzheitliche Ansatz in Umweltpädagogik sorgte für die sinnliche Wahrnehmen des Menschen.[931]

In den Interviews ging hervor, dass Umweltbildungsveranstaltungen in der beruflichen Aus-und Weiterbildung angeboten wurden. Eine Veranstaltung hatte den Schwerpunkt: „Bauen, Wohnen, Energie“.[932] Umweltpädagogische Bildungsarbeit in der Aus- und Weiterbildung sorgten für die Aneignung von fachlichen Kenntnissen und technischen Neuheiten auf dem Gebiet der Energieverbrauchsenkung“, die für die berufliche Tätigkeit von großer Bedeutung waren.[933] Umweltpädagogik im Aus- und Weiterbildungsbereich wurde in Interview 1 auch als Beitrag für die Umsetzung der österreichischen Klimastrategie angeführt.[934]

In Interview 2 wurde als Ziel genannt einen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zu machen.

„*Mir geht es darum einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung zu machen. Und da eben Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung zu nutzen, (...) und das sowohl bei der eigenen Unterrichtstätigkeit oder bei der Projekttätigkeit einzusetzen“.*[935]

In Interview 6 wurde die persönliche Betroffenheit besonders klar ausformuliert, und dieses Ziel stellte sich als Beitrag zu einem soziopolitischen Wandlungsprozess dar. Der Klimawandel erschien als ernstes Problem, welches Handeln erforderlich macht und hier sollte die Bevölkerung erreicht werden, indem mit Erwachsenen darüber gesprochen wird.[936] Ebenso stand aber der Wunsch im Vordergrund, einen Beitrag leisten zu wollen. Der Klimawandel war hier „verquickt“ mit „*...überhaupt einer Transformation der Gesellschaft.“*[937] Bei jener Person ohne wissenschaftliche Vorbildung zu diesem Bereich, kamen die Ziele mehr von anderer Stelle. Dies waren europäische Ziele. Trotzdem ging es auch hier um Bewusstseinsbildung, um Aufklärungsarbeit und um die Vermittlung von

927 Interview 3, S.1, Zeile 15 und S.2, Zeile 40-43.
928 Interview 3, S.1, Zeile 21-25.
929 Interview 3, S.5, Zeile 16-19.
930 Vgl. dazu : Kapitel „Umweltbildung“ in dieser Diplomarbeit
931 Interview 3, S.5, Zeile 22.
932 Interview 1, S.2 Zeile 1.
933 Interview 1, S.4 Zeile 34.
934 Interview 1, S.4, Zeile 5-9.
935 Interview 2, S.3, Zeile 27-30.
936 Interview 6, S.2, Zeile 29-35.
937 Interview 6, S.3, Zeile 37-42.

Wissen, das man praktisch anwenden kann.[938] Trotz dieser „nicht fachinternen“ (nicht im Bereich der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung) Zielbestimmung wurde für die eigene Arbeit der Bildungsinstitution aber doch ein Ziel angegeben, dass auch in der Fachliteratur als allgemeines Ziel der Umweltpädagogik und spezifischer noch der erwachsenenorientierten Umweltbildung erscheint. Es ging hier um die Vermittlung von Fachwissen, welches in der Folge zu einer Verhaltensänderung führen soll. Durch die Umweltbildung sollte die Bedingung der Möglichkeit für umweltgerechtes Verhalten geschaffen werden.

„*...sie werden sich nicht immer so verhalten, aber sie werden versuchen, sie haben es einmal gehört und vielleicht beeinflusst das auch ihr Verhalten. Also man kann ja nie kontrollieren (...). Aber zumindest ist es wichtig, dass man davon weiß und davon Ahnung hat.*“[939]

14.2 Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung: Bezugnahme auf Kenntnisse und Vorerfahrungen der Teilnehmenden

Deutlich wurde in den Interviews, dass das Prinzip der Teilnehmerorientierung, welches auch im Kapitel der Erwachsenenbildung dieser Diplomarbeit diskutiert wird, ein virulentes Thema war für die befragten Personen. Jede der befragten Personen integrierte dieses Konzept aber in eigener Weise in die praktische Bildungsarbeit.

In der erwachsenenorientierten umweltbildnerischen Praxis wurde das Prinzip der Teilnehmerorientierung oftmals vermischt mit dem Prinzip der Zielgruppenorientierung, welches ebenfalls in dieser Diplomarbeit im Kapitel der Erwachsenenbildung diskutiert wird. In den Interviews wurden die Prinzipien nicht mit der in der Pädagogik dafür üblichen Bezeichnung „Teilnehmerorientierung“ und „Zielgruppenorientierung“ benannt, sondern es wurde versucht Elemente der Teilnehmerorientierung und der Zielgruppenorientierung zu erheben, die sich in der umweltbildnerischen Praxis wiederfinden lassen.

In einem Interview wurde erwähnt, dass es von der Art der Veranstaltung abhing, ob die Kenntnisse und Vorerfahrungen einbezogen werden. Hier war also der Kontext dafür ausschlaggebend, ob den Vorerfahrungen Raum gelassen wird, oder nicht. Hier bestimmt also der organisatorische Kontext die Methode.[940] In diesem Fall wurden bei Vorträgen die Vorerfahrungen der Teilnehmenden nicht einbezogen in die Bildungsveranstaltung. In diesem Interview gab es den Hinweis, dass selten ein einheitliches Vorwissen vorhanden ist, und dass dann trotzdem systematisch der Inhalt abzuhandeln ist, jedoch je nach

938 Interview 4, S.1, Zeile 27-32.
939 Interview 4, S.2, Zeile 15-19.
940 Interview 6, S.7, Zeile 46.

Vorkenntnissen in unterschiedlicher Tiefe oder Geschwindigkeit.

In einem Interview wurde erwähnt, dass die Teilnehmenden im Wesentlichen alle eine ähnliche Vorbildung hatten und daran interessiert waren, dieses Wissen in ihrem Beruf anwenden zu können. In diesem Fall wurde von sehr homogenen Vorkenntnissen ausgegangen, wobei der Hinweis kam, dass „*...muss man sich trotzdem immer an die Zielgruppe anpassen, dass man quasi der Erfahrungen der Leute* (sic).“[941] Hier wurde eher von dem Kollektiv einer Sozialgruppe ausgegangen, was eher dem Prinzip der Zielgruppenorientierung entspricht.[942]

Sehr deutlich von dem Einbau der persönlichen Vorstellungen und Vorerfahrungen in Bildungsmaßnahmen im Sinne der Teilnehmerorientierung wurde in einer Umweltbildungseinrichtung ausgegangen, wobei dies mit Hinweis auf die Bildung für Nachhaltige Entwicklung geschah.[943] Die Auskunft diesbezüglich war, dass Ideen, Vorstellungen, Erfahrungen und Wissen, auch fehlerhaftes Wissen in die Arbeit eingebunden wurden.

In diesem Interview wurde auch das Prinzip der Zielgruppenorientierung dezidiert als solches benannt, und mit der Bedeutung versehen, genau darauf zu schauen, wer die Personen waren, mit denen gearbeitet wurde.[944] In Interview 2 wurde angesprochen, dass die Zielgruppen im Vordergrund stehen, und dass ausgehend vom Zielgruppenbezug der Einsatz von Medien, vornehmlich war hier von Neuen Medien wie Twitter und Facebook die Rede, bestimmt wurde.[945] In Interview 1 wurde von einem Vorwissen bzw. von einer praktischen Vorerfahrung ausgegangen, da die Teilnehmer im Beruf standen und somit meistens ein Vorwissen mitgebracht haben.[946]

Die Teilnehmen waren alle in der gleichen Branche tätig, daher wurden die Lerninhalte auf die Teilnehmer und deren Vorwissen abgestimmt.[947] Die Lehrveranstaltung fand zu meist in den Bildungseinrichtungen statt, die die notwendigen Rahmenbedingungen für die Lehrveranstaltung bieten konnten. [948] In Bezug auf Vorwissen bzw. Kenntnisse über neue Medien, wurde im Interview 1 angeführt, dass ein „Umgang mit dem Computer als Vorsetzung“ für die Kursteilnahme galt.[949] Viele technische Berechnungen mussten mit Hilfe von speziellen Computerprogrammen errechnet werden und setzten somit eine gewisse Vorerfahrung mit den neuen Medien voraus. In Interview 5 wurde von den Teilnehmern kein Vorwissen erwartet, da die methodisch-didaktische Umsetzung vorsah,

941 Interview 4, S.3, Zeile 28-29.
942 Vgl. dazu: Kapitel „Erwachsenenbildung“ in dieser Diplomarbeit.
943 Interview 2, S.4, Zeile 34-36.
944 Interview 5, S.5, Zeile 14-16.
945 Interview 2, S.7, Zeile 15-19.
946 Interview 1, S.4. Zeile 11-17.
947 Vgl. Interview 1, S.4, Zeile 10-12.
948 Interview 1, S.3, Zeile 14-15.
949 Interview 1, S.5, Zeile 36-38.

die Zielgruppe mit den nötigen Grundwissen vor Ort zu informieren.[950]

14.3 Vermittlungsmethoden in erwachsenenbildnerischen Umweltbildungsprozessen

Wie im vorigen Punkt bereits dargestellt, war die Zielgruppenorientierung ausschlaggebend beim Einsatz von bestimmten Methoden und Medien. In Umweltbildungseinrichtungen wurde bei der Konzeption des Methodeneinsatzes vorab überlegt, wer die Zielgruppen waren, welcher Altersklasse sie zuzurechnen waren, und was bekannt war über persönliche Hintergründe. Ausgehend von diesem Überlegungen wurden überlegt, wie man diese Zielgruppe am besten erreichen kann und dementsprechend wurden auch einzelne Bildungsveranstaltungen entworfen.[951]

Innovation und Offenheit gegenüber neuen didaktischen Konzepten und gegenüber Neuen Medien waren Kennzeichen von zwei Bildungsinstitutionen der Umweltbildung, deren Mitarbeiter wir befragten.

„*...ich denke wir sind immer innovativ, also bei uns wird ständig was neues ausprobiert und umweltpädagogisch glaub ich, dass wir schon auf dem aktuellsten Stand sind*."[952]

„*...die inhaltlichen und teilweise auch die methodischen Zugänge die sich ändern und den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden.*"[953]

In einem Interview wurden partizipatorische Ansätze als Methode der Vermittlung genannt. Dies wurde mit „association" bezeichnet.

Weiters genannt wurden Vorträge, die von Experten für die Bildungseinrichtungen gehalten wurden, und in deren Anschluss dann meistens Gruppenarbeiten durchgeführt wurden. Dies scheint in der erwachsenenbezogenen umweltpädagogischen Praxis eine beliebte Methode zu sein, denn hier gab es mehrfache Bezugnahmen auf diese Methode in den Interviews. Eine von uns befragte Person, die nicht in einer bestimmten Institution tätig war, nannte diese Methode ebenfalls, wobei sie die Vorträge vor der Gruppenarbeit hielt.[954] Ziel dabei war, dass die Teilnehmenden selbst aktiv werden konnten und ihre verschiedenen Zugänge und Erfahrungen untereinander austauschen konnten.

In einer Umweltbildungseinrichtung wurden ebenfalls Gruppenarbeiten durchgeführt, wo die Teilnehmenden selbst ein Thema erarbeiten sollten und in einem so genannten Dialogforum eine Fragestellung beantworten sollten.[955]

Im Dialogforum wurde dann die Erarbeitung auf einem Flipchart verschriftlicht und dann

950 Interview 5, S.3 Zeile 2-3.
951 Interview 2, S.7, Zeile 15-22.
952 Interview 4, S.4, Zeile 4-5.
953 Interview 2, S.5, Zeile 35-37.
954 Interview 6, S.10, Zeile 8-9.
955 Interview 4, S.5, Zeile 13.

im Plenum präsentiert.

Eine weitere erwähnte Methode sind so genannte „World Cafe“, wo die Teilnehmer in unterschiedlicher Zusammensetzung über ein Thema diskutieren und die Diskussionsgruppen nach einer bestimmten Zeit wechseln.[956] Als Methode der Wissensvermittlung wurde auch das Entwerfen von Posters und das Analysieren von Zeitungsmeldungen genannt.

Radiointerviews, Presseinterviews und Fernsehinterviews waren ebenfalls in der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik eingesetzte Methoden zur Wissensvermittlung.[957]

Als Medien wurden Filme, Publikationen, Broschüren und Fachartikel in Zeitschriften, aber auch PowerPoint-Präsentationen genannt, ebenso postalische Sendungen.[958]

In den meistens Interviews kamen Gruppenarbeiten, Einzelarbeiten sowie Diskussionen für die Gestaltung der Kurse zur Anwendung, der einen Austausch von theoretischen und praktischen Erfahrungen ermöglichte.

In Interview 1 wurde eine Lernmethode dargestellt, die die Selbstkontrolle des erworbenen Wissens ermöglicht. Diese Methode wird häufig im Erwachsenenbildungsbereich eingesetzt.[959] Aus Interview 1 ging hervor, dass verschiedene Lernmethoden eingesetzt wurden, die einen formellen Bildungsabschluss für die Zielgruppe ermöglichten (Wissenschecks, Tests, Multiple-Choice-Test)[960]. In fast allen Interviews wurde die Präsentation von PowerPoint Folien angeführt.[961] Die PowerPoint Folien enthielten nur kurze Informationen, dies ermöglichte eine flexiblere Gestaltung es Vortrages, wobei die Konzeption der Ausführung vom Veranstalter vorgegeben und auf die Zielgruppe zugeschnitten war.[962] In einem Interview wurde angeführt, dass die Präsentation von ein „paar Folien“ mit einer „Verkostung“ verbunden war und dadurch die Möglichkeit für Fragestellungen und Diskussionen angeregt wurden [963] Aus Interview 3 ließ sich entnehmen, dass Veranstaltungen die der Öffentlichkeitsarbeit dienten, einen sehr starken Praxisbezug aufwiesen.[964] In Interview 5 wurden die Teilnehmer mit Klimaschutzmaßnahmen durch transdisziplinäre lokale Projekte vertraut gemacht.[965] Dies waren Projekte, die in der Realbegegnung stattfanden, wodurch die Wahrnehmung für die Umweltthematik verstärkt wurde und gleichzeitig die Motivation für die Beteiligung an

956 Interview 6, S.10, Zeile 31.
957 Interview 4, S.5, Zeile 34-35.
958 Interview 4, S.5, Zeile 34-39.
959 Vgl. dazu: Kapitel „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ in dieser Diplomarbeit.
960 Interview 1, S.6, Zeile 3-8.
961 Interview 3, S.3, Zeile 41 und Interview 5, S.3 Zeile 37.
962 Interview 3, S.3, Zeile 27.
963 Interview 3, S.3, Zeile35 und S.4, Zeile5.
964 Vgl. Interview 3, S.2, Zeile 19-20.
965 Interview 5, S.4, Zeile 1-2.

Umweltschutzmaßnahmen erhöht werden konnte.[966]

„…dass wir sagen können (…) … wir haben alles in unserer Macht stehende getan, damit Österreich durch den Klimawandel keine starken Schäden davon trägt, dass die Gesellschaft weiterhin funktioniert, das die Wirtschaft weiterhin funktioniert, dass die Lebensqualität gehalten werden kann.“[967]

14.4 Neue Medien und Formen der politisch-sozialen Beteiligung

Umweltbildungsinstitutionen greifen in der Bildungsarbeit besonders gerne auf so genannte Neue Medien. Hier kam die Affinität der Lehrenden zu elektronischen Medien zum Ausdruck. Einen hohen Stellenwert in der Bildungsarbeit hatten Webzeitungen, Internet, Facebook, Lernvideos, Twitter, regelmäßige Newsletter, Youtube und Email.[968] Eine Bildungseinrichtung hatte eine eigene Youtube-Seite mit Lernvideos zu verschiedenen Themenbereichen. Jede Bildungseinrichtung war im Besitz einer eigenen Website. Hier wurde darauf verwiesen, dass Socialmarketmedia[969] in der praktischen Bildungsarbeit Einsatz finden.

Jene von uns befragte Person, die in keiner speziellen Einrichtung tätig war, verzichtete auf den Einsatz von digitalen Medien in ihrer Bildungsarbeit, wobei dies eine bewusst getroffene Entscheidung war, obwohl sich die befragte Person, durchaus der Relevanz dieser Formen der Kommunikation der Lernenden bewusst war.[970]

Alle befragten Personen anerkannten die Möglichkeiten der Neuen Medien. Jeder der Lehrenden war sich darüber im Klaren, dass Facebook und Twitter auch eine Möglichkeit darstellten, um Menschen zu erreichen.

In den Interviews kam zum Ausdruck, dass eine Affinität der Lehrenden zu so genannten Neuen Medien deren Einsatz in der praktischen Bildungsarbeit deutlich begünstigt.

Flashmobs wurden in den Interviews mit Aktionismus in Verbindung gebracht und kamen daher nicht zum Einsatz, da dies nicht mit den Zielen der Bildungsarbeit der befragten Personen einher ging.[971]

14.5 Einfluss von konstruktivistischen Ansätzen in der praktischen Bildungsarbeit

Bezüglich des Einflusses konstruktivistischer Ansätze erhielten wir nur begrenzt Informationen. In einem Interview wurde umrissen, dass der Konstruktivismus ein

966 Interview 5, S.4, Zeile 1-2.
967 Interview 5, S.4, Zeile 21-25.
968 Interview 4, S.5, Zeile 24ff.
969 Eine Erklärung dazu befindet sich in dieser Diplomarbeit im Kapitel 7.4 „Umweltpädagogische Erwachsenenbildung und der Community Approach“.
970 Interview 6, S.17, Zeile 1-2.
971 Interview 4, S.6, Zeile 20-21.

weitgehend unbekanntes Konzept war. In einer Bildungseinrichtungen wurde angegeben, dass dieses Konzept unter Naturwissenschaftlern wenig relevant war, und daher keine entscheidende Grundlage für die eigene Tätigkeit darstellte.[972] Von einem anderen Interviewpartner wurde dahingehend geantwortet, dass der Konstruktivismus insofern einfließt, als dass sich jeder sein eigenes Weltbild konstruiert.[973] Im Interview 1 stand Konstruktivismus als möglicher Lösungsansatz für die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Problemen im Bereich der Umsetzung von Umweltschutzmaßnahmen. Diese konstruktivistische Bildungskonzeption bezieht systematischen Denken in ihre Bildungsmaßnahmen ein und „…*es geht darum Systeme zu erfassen, Interventionen, nicht nur in der Ursachenforschung stecken zu bleiben sondern Zukunftsvisionen zu verdichten, über Maßnahmen, Indikatoren Schritt für Schritt ins Große und Ganz ins Detail zu gehen wie man es in der Planung macht.*“[974]

Die befragte Person aus Interview 1 führte an, dass Konstruktivismus bzw. die Auseinandersetzung mit dem systemischen Ansatz und die Relevanz der konstruktivistischen Denkens im Bereich der Umweltpädagogik eine wichtige Rolle spiele.[975]

14.6 Stellenwert und Einfluss der Umweltethik in der Bildungsarbeit

Bei drei der befragten Personen spielte die Umweltethik eine Rolle in der Erwachsenenbildungsarbeit, und hier vor allem in der praktischen Umsetzung, jedoch nicht als wissenschaftliches Thema. In einem Interview wurde der Zusammenhang der Umweltethik mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung erwähnt.[976] Hier wurde betont, dass die Umweltethik in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein Kernthema ist, und dass es hier beim Bildungsaspekt um intergenerationelle Gerechtigkeit geht.[977]

In den Interviews wurde die Relevanz der Umweltethik für globale soziale Problemlagen erwähnt. In Interview 4 wurde thematisiert, dass Umweltethik besonders den Menschen betrifft und nicht nur den Schutz der Umwelt.[978] Die Umweltethik sorgte hier weiters für soziale Gerechtigkeit, die Gesundheit des Menschen und für die Gleichberechtigung. Auch in Interview 6 war die Umweltethik als wissenschaftliches Konstrukt zwar nicht bekannt,

---

972 Interview 2, S.8, Zeile 8-9.
973 Interview 4, S.6, Zeile 32.
974 Interview 1, S.2, Zeile 32-36.
975 Interview 1, S.2, Zeile 30-31 und Vgl. dazu: Kapitel „Konstruktivismus und Umweltbildung“ in dieser Diplomarbeit.
976 Interview 2, S.8, Zeile 42-43.
977 Interview 2, S.8, Zeile 43-45.
978 Interview 4, S.7, Zeile 15-17.

aber hier lag die Einschätzung vor, dass sie in der Praxis schon Einfluss hatte.[979] In Interview 5 wurde explizit hingewiesen, dass ethische Diskussionen eine große Rolle im Zusammenhang mit Gerechtigkeit und konkreten Anpassungsnahmen auf lokaler und internationaler Ebene haben.[980] Anpassungsmaßnahmen im Kontext einer Debatte um soziale Gerechtigkeit mussten sich einer ethischen Prüfung unterziehen, damit Schuldzuweisungen an Menschen, die am wenigsten verantwortlich für klimatische Veränderungen waren, vermieden werden konnten.[981] Umweltethik sorgte für einen befriedigenden Ausgleich zwischen den erhobenen Ansprüchen in Bezug auf Klimawandel und Anpassungsmaßnahmen.[982]

14.7 Sozialer Hintergrund der Teilnehmenden

14.7.1 Bildungshintergrund

In unsern Interviews konnten wir herausfinden, dass sich die Rezipienten der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung aus zwei Personengruppen zusammensetzte. Die erste Gruppe bestand aus Personen, die sich beruflich mit dem Thema „Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel“ beschäftigen. Die zweite Gruppe waren Teilnehmer, die sich für das Thema auch privat interessieren.

In beiden Gruppen ist deutlich zu erkennen, dass die eine große Mehrheit der Teilnehmenden eine akademische Vorbildung hat. In einem Interview wurde beziffert, dass in etwa 99 Prozent über eine tertiäre Vorbildung verfügten.[983] In Interview 6 wurde erwähnt, dass die Zielgruppe „*...natürlich Akademiker*“[984] waren, wobei die meisten Absolventen von Fachhochschulen und Mittelschulen waren. Leute, die beruflich mit dem Thema „Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel“ zu tun hatten, und die Besucher von Bildungsveranstaltungen waren, kamen oftmals von der Berufsgruppe der Beamten und Gemeinderäte. In Interview 1 stammten alle Teilnehmer aus dem handwerklichen Bereich.

Die meisten Teilnehmer hatten die Pflichtschule absolviert und eine Lehrausbildung abgeschlossen hatten.[985] Der Interviewpartner 5 hatte Veranstaltungen für verschiedenen Zielgruppen durchgeführt. Einige Veranstaltungen waren in Bereich der Aus- und Weiterbildung für PädagogInnen im Pflichtschulbereich angesiedelt. Die Teilnehmer hatten alle eine Lehrerausbildung bzw. die Lehramtsprüfung absolviert.[986] Die zweite Zielgruppe

979 Interview 6, S.18, Zeile 24.
980 Interview 5, S.6, Zeile 35-38.
981 Interview 5, S.6, Zeile 24-26.
982 Interview 5, S.7, Zeile 2-6.
983 Interview 2, S.10, Zeile 50.
984 Interview 6, S.23, Zeile 34.
985 Interview 1, S.3, Zeile 11.
986 Interview 5, S.1, Zeile 30-31.

bestand aus Forschern und Forscherinnen, die sich mit dem Thema „Klimawandel und Anpassungsstrategien“ auseinandersetzten. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen kamen zum größten Teil aus dem Wissenschaftsbereich.[987]

Die dritte Zielgruppe bestand aus Politikern und Geschäftsleuten (Bürgermeister, Baumeister usw.) und Entscheidungsträger, die in den Ländern und Gemeinden anzutreffen waren und über denen expliziten Ausbildung keine Angaben gemacht wurden.

14.7.2 Geschlechtszugehörigkeit

Bezüglich der Geschlechtsunterschiede bei Teilnehmenden erhoben wir teilweise widersprüchliche Praxisdarstellungen. In Interview 6 wurde erwähnt, dass ein annähernd ausgewogenes Verhältnis zwischen Männern und Frauen besteht[988], während in Interview 2 dargestellt wurde, dass das Verhältnis im außerschulischen Bereich zwar ausgeglichener war, dass jedoch im Gegensatz zum formalen Bildungsbereich mehr Männer an Bildungsveranstaltungen teilnahmen.[989]

Im nonformalen Bereich der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung erwies sich die Repräsentanz der beiden Geschlechter als ausgeglichen zu sein. In einem Interview wurde darauf hingewiesen, dass das Geschlechtsverhältnis der Teilnehmenden die momentane Anstellungssituation von Personen, die aus beruflichen Gründen umweltpädagogische Bildungsmaßnahmen besuchten, widerspiegelte.

Bemerkenswert erschien, dass in Interview 6 erwähnt wurde, dass es eine Gleichverteilung in der Partizipation in Bildungsmaßnahmen zwischen Männern und Frauen gab, dass jedoch die Aufnahmebereitschaft bei den Frauen höher war als bei den Männern.[990] Aus Interview 1 ging hervor, dass mehr Männer als Frauen die Veranstaltung besucht hatten. Der Interviewpartner 1 wies in diesem Zusammenhang auf eine sehr geringe Frauenquote im technischen Bereich hin.[991]

14.7.3 Migrationshintergrund

Aus den durchgeführten Interviews ging hervor, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung eine hochgradig marginalisierte Gruppe darstellten. In den durchgeführten Interviews wurde versichert, dass fast keine Migranten in Bildungsmaßnahmen der erwachenenbildnerischen Umweltpädagogik mit Bezug zum Thema „Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel“ partizipieren.

987 Interview 5, S. 2, Zeile 30-33.
988 Interview 6, S.23, Zeile 44.
989 Interview 2, S.11, Zeile 9-11.
990 Interview 6, S.23, Zeile 48.
991 Interview 1, S.10, Zeile 27-33.

Diese auffällig geringe Partizipation wurde einerseits in Zusammenhang mit der gegenwärtigen geringen Repräsentation vom Migranten als Lehrende im Bildungswesen in Verbindung gebracht. Andererseits wurde der Zusammenhang zwischen der Teilnahme in umweltpädagogischen Bildungsmaßnahmen, einem damit einhergehenden hohen Bildungsabschluss und der häufigen so genannten „Niedrigqualifizierung" von Migranten aufgezeigt.[992]

Es wurde in einem Interview aber ausdrückliche erwähnt, dass Migranten jederzeit „willkommen" geheißen wurden, dass aber erst ein einziges Mal eine türkisch-sprechende Frau einen Kurs in der Erwachsenenbildung gehalten hat in der Bildungseinrichtung des Interviewten.[993] In Interview 4 wurde geschätzt, dass die Beteiligung von Migranten etwa bei einem Drittel oder einem Viertel in Wien, und in den anderen Bundesländern bei einem Sechstel lag.[994]

In Interview 6 wurde geschätzt, dass eine von zehn Personen in Bildungsmaßnahmen Migrationshintergrund hat.[995] Die häufigste Gruppe an Teilnehmenden mit Migrationshintergrund stellten Personen aus Ex-Jugoslawien dar, gefolgt vom Menschen mit osteuropäischem Migrationshintergrund und noch eine kleinere Gruppe waren Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, die an umweltbildnerischen Erwachsenenbildungsmaßnahmen teilnahmen.

Der Interviewpartner 1 führte einen starken Zuwachs der Teilnehmer mit polnischen Migrationshintergrund an Weiterbildungsveranstaltungen in Österreich an. Besonders viele polnische Akademiker und Ingenieure zeigten großes Interesse an Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Ökologie.[996] In Interview 1 wurde weiters angeführt, dass die Teilnehmer aus dem handwerklichen Bereich mit Migrationshintergrund aus Ex-Jugoslawien, am wenigsten an Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen im Erwachsenenbereich teilnahmen.[997]

14.7.4 Einfluss der österreichischen und internationalen Umweltpolitik auf die Bildungsarbeit

Die österreichische Umweltpolitik nahm nur indirekt Einfluss auf die praktische Bildungsarbeit der Befragten.

In Interview 6 wurde dargestellt, dass „*die österreichische Umweltpolitik ein trauriges Kapitel ist, insbesondere die Klimapolitik ist ein sehr trauriges Kapitel*."[998]

992 Interview 4, S.9, Zeile 23-25.
993 Interview 4, S.9, Zeile 35.
994 Interview 4, S.9, Zeile 45-48.
995 Interview 6, S.24, Zeile 37.
996 Interview 1, S.11, Zeile 7-9.
997 Interview 1, S. 11, Zeile 5.
998 Interview 6, S.25, Zeile 33-34.

In der praktischen Bildungsarbeit werden Informationen zu gesetzlichen Grundlagen der österreichischen Umweltpolitik vermittelt. Hier war also die Vermittlung jener Richtwerte und Grenzwerte für Umweltbelangen relevant, die die österreichische und europäische Umweltpolitik vorgibt. In Interview 4 wurde dargestellt, dass die Politik generell auf die Bildungsarbeit Einfluss nimmt, da die Politik Lernziele und Standards formulierte, die es in der Bildungsarbeit umzusetzen und zu erreichen galt.[999]

In Interview 6 wurde angesprochen, dass eine, von der österreichischen Politik und der Wirtschaft signalisierte „Bildungsfeindlichkeit", das größte Problem für die Bildungsarbeit im Kontext der Erwachsenenbildung, aber auch für die Bildungsarbeit im hochschulischen Kontext darstellte.[1000]

Als Beispiel für diese beobachtete Bildungsfeindlichkeit wurden negative Politikermeldungen bezüglich des Schul- und Hochschulwesens angeführt.

In Bezug politische Entscheidungen und Maßnahmen zur Umsetzung von Anpassungsstrategien wurde in Interview 5 angeführt, dass es in Österreich konkrete politische Entscheidungen gab, die dahingehend ausfielen, dass diese Entscheidungen sowohl in einen breiten Beteiligungsprozess der verschiedenen Ebenen einschloss, als auch die praktische Umsetzung von Anpassungsmaßnahmen erfolgreich ermöglichten.[1001]

Als Beispiel führte der Interviewpartner 5 an, in verschiedenen Bundesländern, Gemeinden und mit den Leuten gemeinsam an der Umsetzung von Anpassungsmaßnahmen zusammenzuarbeiten, um für Anpassung auf lokale Erfordernisse angepassten „Raum" zu schaffen.[1002] Aus einigen Interviews ging hervor, dass es den meisten politischen Entscheidungen, die im Zusammenhang mit Maßnahmen an die Anpassung an den Klimawandel stehen, an Kontinuität bei der Finanzierungen von Umsetzungsmaßnahmen fehle.[1003] Interviewpartner 1 sprach einen Mangel an Vernetzung bzw. Koordination von Umweltbildungsveranstaltungen die österreichischen Bundesländern betreffend, an. Beispielsweise hatten Bildungsinstitute innerhalb eines Bundeslandes die gleichen Lehrveranstaltungen angeboten, was darin resultierte, dass aus mangelnder Teilnehmerschaft die Veranstaltungen abgesagt wurden.[1004]

999 Interview 4, S.10, Zeile 31-33, Zeile 39-41.
1000 Interview 6, S.26, Zeile 10ff.
1001 Interview 5, S.5, Zeile 17-22.
1002 Interview 5, S.5, Zeile 25-31.
1003 Interview 5, S.7, Zeile, 14-21.
1004 Interview 1, S.4, Zeile, 4-18.

14.8 Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Befragung

Die Zielsetzungen der erwachsenenpädagogischen Umweltbildungsprozesse, welche im Zuge der Befragung genannt wurden, sind drei übergeordneten Gruppen zuordenbar. Die erste Gruppe beinhaltete Zielsetzungen aus dem Bereich der Wissensvermittlung von politische Entscheidungen und Forschungesergebnissen. Die zweite Gruppe der pädagogischen Intentionen betraf das Gebiet der Bewusstseinsbildung. Hierzu zählten primär die Vermittlung sinnlicher Eindrücke der natürlichen Umwelt, was den starken Praxisbezug dieses Anliegens erkennen lässt. Der dritte Bereich der Bildungsziele stellt jenen der persönlichen Involviertheit der Lehrenden in diesen Themenkomplex dar. Aus allen Interviews ging hervor, dass es den Befragten ein Anliegen war, einen Beitrag zum Umweltschutz und zur Bekämpfung soziapolitischer Benachteilgung, die aus Umweltbedrohungen entsteht, zu leisten.

Die Wissensvermittlung, die ein Ziel der praktischen Bildungsarbeit darstellte, wurde in Einklang gebracht mit dem jeweiligen Wissensstand der Zielgruppe einer Bildungsveranstaltung. So fand das unterschiedliche Vorwissen der Teilnehmer in den spezifischen Kursen zur Erwachsenenbildung in unterschiedlichen methodisch-didaktischen Konzepten Anwendung, wobei Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung als grundlegende Prämisse jeder Konzeption der erwachsenenbildnerischen Umweltbildungsarbeit betrachtet werden kann.
Die Zielgruppenorientierung nahm auch Einfluss auf die Wahl von Vermittlungsmethoden. Auch konstruktivistische Ansätze hatten Bedeutung für die Wahl der verwendeten Methoden, wobei der Konstruktivismus bei den befragten Personen in der Umweltbildung kaum eine relevante Postion innehatte. Als Methoden der praktischen Bildungsarbeit wurden in der qualitativen Befragung partizipatorische Ansätze genannt. Dazu zählten Techniken wie das „World Cafe“, aber auch Dialogforen, Diskussionsrunden und Gruppenarbeiten. Weitere Verfahren stellten Frontalvorträge, der Entwurf von Poster und die Analyse von Zeitungsmeldungen dar. Medien der direkten Wissensvermittlung waren Filme, Publikationen, Broschüren, Zeitschriften, Fachartikel, PowerPoint-Präsentationen und postalische Sendungen.

Im Bereich der Neuen Medien wurde in der Befragung auf Internet, Webzeitungen, Facebook, Twitter, Newsletter, Lernvideos, Youtube und Email eingegangen. Jede Umweltbildungsinstitution hatte einen eigenen Account auf dem Netzwerk von Facebook.

Zielgruppenorientierung war ein in der erwachsenenpädagogischen Umweltbildungspraxis

sehr relevantes Merkmal für die gesamte Konzeption einer Bildungsveranstaltung.
Bezüglich der Zielgruppe der Teilnehmenden war ein Ergebnis der Befragung, dass die große Mehrheit der Besucher von Bildungsmaßnahmen eine akademische Vorbildung hatte. Im Bereich der Geschlechtszugehörigkeit wurde der Anteil von Männer und Frauen unter den Teilnehmern höchst unterschiedlich angegeben wurde. Teilnehmer mit Migrationshintergrund waren signifikant unterrepräsentiert.

Auf der politischer Ebene wurde von den Interviewpartner konkretisiert, das zwar Standards und Ziele vorgegeben werden, jedoch Handlungsbedarf bezüglich Koordination, Finanzierung und Umsetzung besteht.

15. Resümee – Halbauer, Silberhorn

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit war die Frage, welche Ansätze der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik im Zeitraum von 2000 bis 2010 ökologische Bedrohungen thematisieren und welche Entwicklungen und Inhalte den fachinternen Diskurs prägen.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche zeigten, dass die erwachsenenbildnerische Umweltbildung von 2000 bis 2010 Inhalte, Zielsetzungen und Lehr-und Lernmethoden sowohl von der Erwachsenenbildung als auch von der Umweltpädagogik übernommen hat.
Die Erwachsenenbildung hat eine lange geschichtliche Tradition, während die Umweltbildung eine relativ „junge“ Disziplin der Pädagogik ist, die erst in den 1970er Jahren entstand.
Die Erwachsenenbildung ist ein Sektor, in dem Bildungsaktivitäten in hohem Grade dem nonformalen Bereich und dem informellen Bereich zuzurechnen sind. In der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung herrschen ebenfalls zum überwiegenden Teil nonformale Bildungsangebote vor, die in den meisten Fällen nicht-abschlussbezogenen Bildungsveranstaltungen zuzurechnen sind. Eine weitere Gemeinsamkeit beider Bereiche besteht darin, dass sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Umweltbildung weitgehend unabhängig von äußeren strukturierenden Einflüssen (wie Beispielsweise öffentliche Finanzierung) sind.

Schaub und Zenke betonen die weitgehende Freiheit der Erwachsenenbildung von gesetzlichen Regelungen, die Unabhängigkeit bei der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Angebote, die freie Wahl der Mitarbeiter sowie die umfassende Selbstverwaltung der meisten Träger der Erwachsenenbildung.[1005]
Jene Charakterisierung, die Schaub und Zenke für die Erwachsenenbildung treffen, hat nach den Erkenntnissen unserer qualitativen Interviews auch Gültigkeit für die erwachsenenorientierte Umweltbildung.

Es folgt eine kurze Darstellung der gemeinsamen Aufgaben und Ziele der Erwachsenenbildung und der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik.
Auf der Ebene der Bildungsinhalte ist die Erwachsenenbildung nicht auf ein Thema festzulegen, da hier jede Fragestellung bearbeitet werden kann, mit der sich Erwachsene

1005 Schaub, H./Zenke, K.G.: Wörterbuch der Pädagogik, 2007, S.207.

auseinandersetzen. Eine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die Gestaltung und Herstellung von Lernmöglichkeiten, die die Entfaltung der Individuen fördern soll.

Ziel der Umweltbildung ist auch die Entfaltung von Individuen, jedoch steht hierbei in den meisten Ansätzen der erwachsenenorientierten Umweltbildung eine gesellschaftspolitische Ausrichtung im Vordergrund.
Beide Disziplinen sind auf die Emanzipation von Erwachsenen ausgerichtet, jedoch hat die Umweltbildung im Gegensatz einen spezifischen thematischen Fokus, der sich auf die Thematisierung von ökologischen Aspekten spezialisiert. Als eine gemeinsame Zielsetzung beider Disziplinen kann es betrachtet werden, Erwachsene in ihren Emanzipationsbestrebungen und Partizipationsbemühungen zu unterstützen.

In unserer Literaturrecherche stellten wir fest, dass die Problematik der ökologischen Bedrohungen in den Ansätzen der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik thematisiert wird.

Im Zuge unserer qualitativen Interview stellten wir fest, dass die Thematisierung in der Praxis meistens nicht explizit ist, sondern dass ökologische Gefahren oft mit anderen Themen gleichzeitig behandelt werden.
Bezüglich des Einflusses der Umweltpolitik auf die erwachsenenorientierte Umweltbildung stellten wir fest, dass die Umweltpolitik wiederholt pädagogische Institutionen mit dem Ziel der Lösung gesellschaftlicher Probleme beeinflusst hat. Im Laufe des 20. Jahrhunderts erfolge eine enorme Expansion des Bildungswesens, welche zu einer Ausdifferenzierung einer Vielzahl von pädagogischen Konzepten führte. Diese Ausdifferenzierung der pädagogischen Konzepte hatte auch Einfluss auf die Umweltpädagogik, die bei der Bewältigung ökologischer Problemstellungen auch die damit einhergehenden sozialen Gefährdungen forciert.
Je nach Ansatz der erwachsenenorientierten Umweltbildung unterscheiden sich die Zielsetzungen und die Begründungen für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich der ökologischen Gefahren. Als übergreifende Zielsetzung der erwachsenenorientierten Umweltbildung kann die Ermöglichung von politischer Partizipationsfähigkeit bezeichnet werden. Ein übergeordnetes Ziel der Umweltbildung ist der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen.[1006] Menschen sollen durch erwachsenenorientierte Umweltbildung jene Fähigkeiten erlangen, die dazu notwendig

1006 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7-9.

sind, um, Verantwortung für ihre Umwelt übernehmen zu können.[1007] Weitere Bestrebungen der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik sind die Bewusstseinsbildung und die Förderung von Kompetenzen zur Mitbestimmung innerhalb der Gesellschaft.
Mitbestimmungsfähigkeit und partizipative Fähigkeiten sollen es den Menschen ermöglichen, konstruktiv auf ihre Umwelt Einfluss zu nehmen. In der erwachsenenbildnerischen Umweltbildung ist eine Verbreitung konstruktivistischer Ansätze vor allem bei der Konzeption von Vermittlungsmethoden feststellbar.
Konstruktivistische Ansätze nehmen aber auch Einfluss auf die Zielsetzungen der erwachsenenorientierte Umweltbildung, da diese nach konstruktivistischen Annahmen entworfen werden. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt, sondern dass sich jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit erschafft.[1008] Der Konstruktivismus nimmt an, dass jeder Mensch seine Umwelt anders interpretiert, und dass im Prozess der Interaktion unsere gegenseitigen Wirklichkeiten aufeinandertreffen und aufeinander abgestimmt werden. Die Wirklichkeitskonstruktion wird dabei als ein aktiver und strukturierender Prozess angenommen. Nach Arnold bedeutet dies im Zusammenhang mit der umweltpädagogischen Erwachsenenbildung, dass neue Inhalte und Ergebnisse des Lernens vor dem Hintergrund eines bereits vorhandenen Wissens selbst konstruiert werden.[1009]

Siebert zufolge ist es oberstes Ziel des didaktischen Handelns, Erwachsene zu „*...motivieren und zu unterstützen, sich lernend mit sich, den Mitmenschen und der Welt auseinander zu setzen.*“[1010] Auch die Umweltbildung hat das Ziel durch das Herstellen einer bestimmten Beziehungsebene eine Reflexion der Umwelt zu ermöglichen. Daher finden sich konstruktivistische Ansätze in der erwachsenenorientierten Umweltbildung wieder.

In der Erwachsenenbildung werden im Konzept der Teilnehmerorientierung die Kenntnisse und Vorerfahrungen der Teilnehmer einbezogen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Erwachsene neue Inhalte dadurch aneignen, indem sie auf bereits vorhandene Inhalte aufbauen und diese mit neuen Inhalten in Beziehung setzen und bestehendes Vorwissen neu strukturieren und erweitern. Auch der Konstruktivismus geht davon aus, dass

1007 Michelsen, G.: Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Beratung, Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, 2000, S.7-9.
1008 Von Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P.(Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, Beiträge zum Konstruktivismus, 1994, S.1.
1009 Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 2006, S.5.
1010 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2009, S.27.

Wirklichkeiten immer jeweils subjektiv konstruiert werden. Die erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik hat dieses Konzept von der Erwachsenenbildung übernommen und auf ihren Fachbereich adaptiert. Die weite Verbreitung konstruktivistischer Ansätze in der Erwachsenenbildung erklärt auch, warum dieses Konzept großen Einfluss auf den Einsatz so genannter Neuen Lehr- und Lernmethoden im erwachsenenbezogenen Umweltbildungsbereich hat.
Besonders die großen Gestaltungsmöglichkeiten der Neuen Medien erlauben es dem erwachsenen Lerner, in den Vermittlungsprozess einzugreifen und sich konstitutiv am eigenen Wissenserwerb beteiligen. Neue Medien bieten somit die Möglichkeit den eigenen Lernprozess gemäß der eigenen Vorerfahrungen und dem eigenen Lerntempo zu gestalten.[1011] Der Einsatz Neuer Medien bietet viele Möglichkeiten, Lehr-Lernprozesse konstruktivistischen Konzepten der erwachsenebildnerischen Umweltbildung entsprechend zu gestalten.

Im Zuge der Erstellung dieser Diplomarbeit zeichnete sich die besondere Bedeutung der österreichischen und der internationalen Umweltpolitik für die erwachsenenorientierte Umweltbildung ab.
Marz et al. stellen fest, dass die spezifischen Zielsetzungen von Umweltbildung, ihre inhaltliche und methodische Ausgestaltung sowie Strategien zur Realisierung von Umweltbildung maßgeblich auf internationaler Ebene erarbeitet wurden, und dass Umweltbildung weltweit als politisches Instrument zum Krisenmanagement in die Bildungs- und Ausbildungssysteme von außen hineingetragen worden ist.[1012]

Die Politik fordert von der Umweltbildung immer wieder, dass sie zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beizutragen hat. Ökologische Probleme werden als gesellschaftliche Problem betrachtet, weil hier in Bedrohungssituationen gesellschaftliche Probleme zusätzlich verschärft werden. Umweltbildung soll also, so fordert die Politik, dazu beitragen, gesellschaftliche Probleme zu lösen, und auch bildungsferne Menschen dahingehend auszubilden, sich besser vor gegenwärtigen und künftigen ökologische Bedrohungen schützen zu können.
Die Frage der gesellschaftlichen Benachteiligung durch die unterschiedliche Betroffenheit von ökologischen Bedrohungen wird auch im Bezug auf die Geschlechterdebatte thematisiert. In unserer Literaturrecherche konnten wir feststellen, dass Frauen in der Umweltbildung im Zeitraum von 2000 bis 2010 eine marginalisierte Gruppe sind.

1011 Weidauer, C.: Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animationserstellung. In: Balzert, H. (Hrsg.): Forschung in der Softwaretechnik, 2002, S.35.
1012 Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, 1996, S.41.

Diese Feststellung erwies sich als unzutreffend für unsere Erhebung der erwachsenenorientierten Umweltbildungspraxis. Diese zeigte eine annähernde Gleichverteilung in der Bildungsbeteiligung zwischen Männern und Frauen.

16. Anhang - Halbauer, Silberhorn

16.1 Leitfaden für die ExpertInneninterviews

zum Thema: Umweltpädagogik in der Erwachsenenbildung

1. **Zur Person**
    1. Ich möchte Sie bitten, sich zunächst vorzustellen mit Ihrer Ausbildung/Qualifikation, mit Ihrem Berufsweg und der beruflichen Tätigkeit, die sie derzeit ausüben.
    2. mit Fokus auf die aktuelle Tätigkeit als Kursleiter/ Lehrperson
    3. Wie würden Sie Ihre pädagogische Arbeit bezeichnen? Als was verstehen Sie sich?
    4. Was sind Ihre Ziele in der pädagogischen Arbeit/Bildungsarbeit?

2. **Begriffe /Konzepte:Was verbinden Sie mit dem Begriff UmweltpädagIhreogik oder Umweltbildung?**
    1. Umweltpädagogik und Umweltbildung sind ja sehr unscharfe Begriffe, die vielfach ganz unterschiedlich gebraucht werden.
    2. Was verstehen Sie unter umweltpädagogischen Arbeiten? Welche Begriffe verwenden Sie?
    3. Wie würden Sie Ihre Idee von umweltpädagogischem Arbeiten jemanden erklären, die /der sich in dem Feld überhaupt nicht auskennt?

3. **Wie ist Ihr eigener Bezug zum Thema Umweltpädagogik in der Erwachsenenbildung?**
    1. Welche Rolle spielt Umweltpädagogik/Umweltbildung als Konzept oder spielen umweltpädagogische Ansätze und Methoden in Ihrer Arbeit?
    2. Welche Rolle spielen Erfahrungen und Kenntnisse über Umweltpädagogik/Umweltbildung der KursteilnehmerInnen und Studierenden für Sie? An welcher Stelle wird Ihnen dies deutlich? Beispiel?
    3. Ggf. nachfragen: Wie beziehen Sie diese Erfahrungen und Kenntnisse über Umweltpädagogik/Umweltbildung in Ihrer Arbeit bzw. in den Unterricht mit ein?

4. **Didaktik in der Umweltbildung:** Zur Alltagspraxis der Arbeit mit umweltpädagogischen Ansätzen: Beispiele
    1. Mich interessiert nun etwas konkreter zu erfahren, wie Sie Ihre… (Kurse, Veranstaltungen, Vorträge…) durchführen.
    2. Was tun Sie konkret? Können Sie mir ein Beispiel geben?

3. (ggf. wie auch Sie umweltpädagogische Methoden/Konzepte in Ihre Arbeit ein?
4. Gelungene Beispiele?Probleme?
5. Hat sich im Laufe der Jahre Ihre Arbeit mit umweltpädagogischen Ansätzen geändert?

5. **Klimawandel: Das Kernthema unserer Diplomarbeit ist die erwachsenenbilldnerische Beschäftigung der Umweltpädagogik mit dem Thema Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel.**
   1. Kennen Sie in diesem Zusammenhang erwachsenenbildnerische Institutionen, die das Thema Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel vermitteln? Kennen Sie persönlich Kollegen die sich mit der Vermittlung dieses Themas beschäftigen?

6. **Konzeptionelle Grundlagen der Bildungsarbeit**

   1. Worauf stützen Sie sich in Ihrer Arbeit?
   2. Mit welchen Methoden arbeiten Sie in Ihrer Arbeit?
   3. Arbeiten Sie nach einem bestimmten Konzept oder theoretischen Ansatz?
   4. Wie gelangen Sie zu neuen Methoden?
   5. Welche Weiterbildungsangebote im Bereich der Medienarbeit gibt es?
   6. Wie würden Sie das Thema Klimawandel und Anpassung an den Klimawandel vermitteln?
   7. Mit welchen Methoden würden Sie das Thema Klimawandel vermitteln?
   8. Welche Medien setzen Sie in Ihrer Arbeit ein?
   9. Setzen Sie in Ihrem beruflichen Wirken so genannte neue Medien ein?
   10. Welche Bedeutung nehmen für Sie Formen der politisch-sozialen Beteiligung wie zum Beispiel Flashmobs und neue Medien wie zum Beispiel Facebook oder Twitter oder in der erwachsenenorientierten umweltpädagogischen Praxis ein?
   11. Welchen Stellenwert messen Sie konstruktivistischen Ansätzen in Ihrer täglichen Arbeit bei? Welche Elemente des Konstruktivismus fließen in Ihre Arbeit ein?
   12. Hat Umweltethik einen Einfluss und Stellenwert in Ihrer täglichen Bildungsarbeit? Wenn ja welchen, wie schaut der Einfluss der Umweltethik auf Ihre Arbeit konkret aus?

7. **Voraussetzungen und Rahmenbedingungen**
   1. Was sind Ihrer Meinung nach unabdingbare Voraussetzungen für umweltpädagogisches Arbeit/ im Bereich der Umweltbildung?
   2. Welche Qualifikationen sind Ihrer Meinung nach für diese Arbeit wichtig?
   3. Wie ist Ihre Arbeit institutionell eingebunden?
   4. (ggf. Bekommen Sie Unterstützung für Ihre umweltpädagogischen Ansätze in der Institution?)
   5. Gibt es fachliche Vernetzung?

6. Mit wem können Sie sich über Ihre Arbeit und mögliche Probleme und Fragen austauschen?
7. Welchen Bildungshintergrund und sozialen Hintergrund haben Ihre RezipientInnen? Welche Geschlechtszugehörigkeit hat die Mehrheit Ihrer Adressaten und AdressatInnen? Besuchen TeilnehmerInnen mit
8. Migrationshintergrund Ihre Bildungsmaßnahmen?
9. Wie häufig besuchen TeilnehmerInnen, die afrikanische, lateinamerikanische oder asiatische Migrationshintergründe haben, Ihre Bildungsmaßnahmen?
10. Welchen Einfluss hat die österreichische Umweltpolitik auf Ihre Bildungsarbeit?

11. Was würden Sie sich für die Zukunft Ihrer umweltpädagogischen Bildungsarbeit wünschen? Allgemein? Ganz persönlich?

12. Gibt es noch etwas, was Sie zum Thema Umweltpädagogik/Umweltbildung sagen möchten?

16.2 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Nachhaltigkeit als „Drei-Säulen-Ansatz“ S.104

16.3 Literaturverzeichnis

Altner, G./ Böhme, G./ Ott, H. (Hrsg.): Natur erkennen und anerkennen. Über ethikrelevante Wissenszugänge zur Natur, Graue Edition, Reutlingen, 2000.

Apel, H./ Kraft, S.: Online Lehren, Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2003.

Apel, H. (Hrsg.)/ Rieß, W. (Hrsg.)/ Kyburz-Graber, R. u.a.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2006.

Apel, H./ Wolf, G.: Multimedia in der Umweltbildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2005.

Apel, H. (Hrsg.)/ Siebert, H./ Haan, G. de: Orientierungen zur Umweltbildung, Verlag Julius Kleinkhardt, 1993.

Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1995

Arnold, R./ Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, 5. Auflage, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006.

Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, Julius Klinkhardt Verlag, 2.Auflage, Bad Heilbrunn, 2010.

Astleitner, H.: Qualität des Lernens im Internet – Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2002.

Azeiteiro, U.M./ Gonçalves, F./ Pereira, M./ Pereira, M.J./ Leal Filho, W. & Morgado, F. (eds.): Science and Environmental Communication – Towards the Integration of Science Education, Experimental Science Activities and Environmental Education. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2008.

Barth, M.: Gestaltungskompetenz durch neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH, Berlin, 2007.

Bayertz, K. (Hrsg.): Praktische Philosophie. Grundorientierungen angewandte Ethik, rowohlt, Hamburg, 1994.

Beck, U./ Sommer, W. (Hrsg.): LEARNTEC 97. Europäischer Kongreß für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung. Tagungsband, Karlsruhe, 1997.

Becker, G.: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven, Verlag, Leske + Budrick, Opladen, 2001.

Bernahrd, A. (Hrsg.)/ Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Deutscher

Studien Verlag, 1. Auflage, Weinheim, 1997.

Bernahrd, A. (Hrsg.)/ Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Deutscher Studien Verlag, 2. Auflage, Weinheim und Basel, 2001.

Beyer, A. (Hrsg.) u.a.: Fit für Nachhaltigkeit? Biologisch-anthropologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verlag Leske + Budrick, Opladen, 2002.

Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Verlag Krämer, Hamburg, 1998.

Beyer, A. (Hrsg.): Fähig für die Zukunft. Schlüsselqualifikationen für nachhaltige Entwicklung, Krämer, Hamburg, 1998.

Birnbacher, D.: Ökologie und Ethik, Philipp Reclam, Stuttgart, 2005.

BMUKK: (Hrsg.): OECD - Länderprüfbericht über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.2/ 2004, BMUKK, Abteilung V/8 – Erwachsenenbildung, Wien, 2004.

BMUKK (Hrsg.)/ Schneeberger, A.: Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung . Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens; Studie im Auftrag des BMUKK, Materialien zur Erwachsenenbildung, 2005, 2; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung V/8 – Erwachsenenbildung, Wien.

BMUKK/ BMWF: Bildungsentwicklung in Österreich 2004-2007, Wien, 2008.

BMUKK (Hrsg.)/ Schneeerger, A./ Petanovitsch, A./ Schlögl, P.: Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA IV), Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.1/ 2008, BMUKK, Abteilung Erwachsenenbildung V/8, Wien, 2008.

BMUKK (Hrsg.)/ Lassnig, L.: LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung, Wien, 2010.

Brilling, O./ Kleber, E.W.: Hand-Wörterbuch Umweltbildung, Baltmannsweiler Schneider Verlag, Hohengehren, 1999.

Bolsche, D./ Haan, G. de (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung, Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission „Umweltbildung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungseissenschaft, Band 6, Verlag Leske + Budrick, Opladen, 2000.

Bolscho, D./ Eulefeld, G./ Seybold, H.: Bildung und Ausbildung im Umweltschutz, Economica Verlag GmbH, Bonn, 1994.

Bolscho, D. (Hrsg.)/ Michelsen, G. (Hrsg.)/ Degenhardt, L. u.a.: Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogische Konsequenzen, Leske + Budrich Opladen, 2002.

Bortz, J./ Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften, Springer Medien Verlag, 3.Auflage, Heidelberg, 2003.

Bortz, J./ Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften, Springer Medien Verlag, Heidelberg, 2003.

Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik, Alfred Körner Verlag Stuttgart, 2005.

Bonz, B. (Hrsg.)/ Nickolaus, R./ Schanz, H. (Hrsg.): Umweltbildung und Berufsbildung. Bildung konkret. Band 3, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 2002.

Bowers, C.A.: Educating for Eco-Justice and Community, University of Georgia Press, Athens, 2001.

Bölts, H.: Umwelterziehung. Grundlagen, Kritik, Modelle für die Praxis, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1995.

Brenner, A.: UmweltEthik: ein Lehr- und Lesebuch, Academic Press, Fribourg, 2008.

Bräse, V.: Außerschulische Umweltbildung. Positionierung und Perspektiven am Beispiel des Ökologischen Bildungszentrums München, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2004.

Brickwede, F./ Peters, U. (Hrsg.): Umweltkommunikation – vom Wissen zum Handeln – 7.Internationale Sommerakademie St. Marienthal, Erich Schmid Verlag, Berlin 2002.

Bruckmeier, K. (Hrsg.)/ Serbser, W.H. (Hrsg.): Ethik und Umweltpolitik. Humanökologische Positionen und Perspektiven, oekom Verlag, Gesellschaft für ökologische Kommunikation mbH, München, 2008.

Burroughs, W.J.: Climate Change. A Mulitdisciplinary Approach, Cambridge University Press, 2007.

Clover, D. (Hrsg.): global perspectives in environmental adult education, Peter Lang Publishing, 2004.

Dahncke, H. (Hrsg.)/ Hatlapa, H.H. (Hrsg.)/ Bauer, H. u.a.: Umweltschutz und Bildungswissenschaften, J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1991.

Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung (Hrsg.): Modelle zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland, DGU, Kiel, 1995.

Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung (Hrsg.): Modelle zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland, Kiel, 1995.

Dietz, T. (Hrsg.)/ Stern, P.C. (Hrsg.): New Tools for Environmental Protection. Education, Information, and Voluntary Measures, National Academy Press, 2002.

Duffy, Th.M./ Jonassen, D.H./ Strommen, E. (Hrsg.): Constructuvusm and tehe Technology of Instruction: A Conversation, Hillsdale, 1995.

Duffy, Th, M./ Lowyck, J./ Jonassen, D.H.: Designing Environments for Constructive Learning, Berlin, 1993.

Duden 5: Das Fremdwörterbuch, Auflage 9, 2007.

Engelhard, K. (Hrsg.). Umwelt und nachhaltige Entwicklung, Waxmann, Münster, New York, 1998.

Erdmann, K. H. (Hrsg.): Perspektiven menschlichen Handelns. Umwelt und Ethik, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1992.

Eulefeld, G./ Bolscho, D./ Seybold, H. (Hrsg.): Umweltbewußtsein und Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung, IPN Kiel, 1991.

Evangelische Kommentare 6, Monatszeitschrift zum Zeitgeschehen in Kirche und Gesellschaft, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1968.

Faber, M./ Manstetten, R.: Mensch – Natur – Wissen. Grundlagen der Umweltbildung, Vandenhoeck & Ruprecht,Göttingen, 2003.

Faulstich, P./ Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten, Juventa Verlag, Weinheim, 2008.

Faulstich, P./ Zeuner, C.: Erwachsenenbildung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2010.

Fischer, A./ Ehrke, M./ Hahn, G.u.a.: Vom Elfenturm zum Ladentisch – Nachhaltige Potenziale im Handel, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren, 2009.

Fischer, A./ Vogel, T. (Hrsg.): Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Ansprüche und Umsetzung in der beruflichen Bildung, Bielefeld, 2000.

Flath, H./ Fuchs, G. (Hrsg.): Umwelterziehung und Geographieunterricht, Gotha: Justus Perthers, 1997.

Foerster, H. von: Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1993.

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, ro ro ro Verlag, 1980.

Fricke, G.: Von Rio nach Kyoto. Verwaltungssache Weltklima: Global Governance, Lokale Agenda 21, Umweltpolitik und Macht, Verlag Dr. Köster, Berlin, 2001.

Frohne, I. (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1999.

Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2007.

Gaus, H. (Hrsg.)/ Härtel, M./ Stockmann, R.: Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung. Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2000.

Gärtner, H. (Hrsg.)/ Hellberg-Rode, G. (Hrsg.) Stoltenberg, U.: Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2001.

Gerstenmaier, J./ Mandl, H. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Handlungsansätze, Hogrefe Verlag, 2000.

Gethmann, C.G./ Kloepfer, M./ Nutzinger, H.G.: Langzeitverantwortung im Umweltstaat, Economica Verlag, Bonn, 1993.

Giesel, K.D./ Haan, G. de/ Rode, H. (Hrsg.): Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, 2002.

Glasersfeld, E. von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1996.

Glasersfeld, E. von: Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken, Carl-Auer-Systeme Verl. und Verl. Buchh., Heidelberg, 1997.

Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1999.

Gonon, P./ Klausner, F./ Nickolaus, R. (Hrsg.). Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben, Verlag Barbara Budrich, Opladen, 2006.

Haan, G. de u.a.: Umwelt als gesellschaftliche Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, Springer, Berlin/Heidelberg, 1997.

Haan, G. de (Hrsg.)/ Bolscho, D. (Hrsg.)/ Becker, G.: Konstruktivismus und Umweltbildung, Leske + Budrich, Opladen, 2000.

Haan, G. de (Hrsg.)/ Hamm-Brüchner, H. (Hrsg.)/ Reichel, N. (Hrsg.): Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied, 2000.

Haan, G. de./ Kamp, G./ Lerch, A. u.a.: Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Verlag Springer, Berlin Heidelberg, 2008.

Haan, G. de./ Kuckartz, U. (Hrsg.): Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltige Entwicklung, Opladen: Leske & Budrich, 1998.

Hauff, V. (Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bricht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Greven, 1987.

Häusler, R.: Erfundene Umwelt. Das Konstruktivismus-Buch für Öko-und andere Pädagogen, oekom Verlag, München, 2004.

Heimbach-Steins, M.: Brennpunkt Sozialethik. Theorien, Aufgaben, Methoden, Freiburg im Breisgau, 1995.

Heinrich, H. (Hrsg.)/ Minsch, J./ Rauch, F. u.a.: Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Eine lernende Strategie für Österreich, Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG,

Münster, 2007.

Homburg, A./ Mattheis, E.: Umweltpsychologie, Umweltkrise, Gesellschaft und Individuum, Juventa, Weinheim, 1998.

Holzapfel, G.: Erfahrungsorientiertes Lernen im Erwachsenen. Didaktisches Handeln am Beispiel Bildungsurlaub, U&S-Pädagogik: Erwachsenenbildung und Gesellschaft, Baltimore, München, Wien, 1982.

Howarth, R. (Hrsg.)/ Sinnott-Armstrong W. (Hrsg.): Perspectives on Climate Change: Science, Economics, Politics, Ethics, Elsevier Ltd, 2005.

Högger, D. (Hrsg.)/ Nagel, U./ Bachmann-Affolter, C.: Innovation durch Umweltbildung, Verlag Pestalozzianum, Zürich, 2000.

Hörner, W./ Drinck, B./ Jobst, S.: Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2010.

Isildar,Y.G. /(Hrsg.)/ Paslack, R./ Vormans, K.: Umweltethik. Eine Einführung für Lehrende und Studierende, Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung München, 2010.

Issling, L.J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, Beltz, Psychologie-Verl.-Union, Weinheim, 1995.

Jurin, R.R./ Roush, D./ Danter, J.: Environmental Communication – Skills and Principles for Natural Resource Managers, Scientists, and Engineers, Springer Science+Media B.V., Second Edition, Heidelberg, 2010.

Kaulpe, G.: Umweltplanung, Eugen Ulmer GmbH & Co. Verlag, Stuttgart, 2002.

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Julius Beltz Verlag, Weinheim, 1963.

Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1976.

Klimsa, P.: Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung, Dt. Studienverlag, Weinheim, 1993.

Keller, J.A./ Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch, Verlag Herder Freiburg im Breisgau, 1993.

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritische Didaktik, Beltz, Weinheim, 1994.

Klemm A.: Klimaschutz nach Marrakesch, Carl Heymanns Verlag KG, 2002.

Klier, A.: Umweltethik. Wider die ökologische Krise, Tectum Verlag, Marburg, 2007.

Knowles, M.S./ Holton, E.F. III/ Swanson, R.A./ Jäger, R.S.: Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen, Spektrum Akademischer Verlag, 6.Auflage, München, 2007.

Kölsch, O./ Lucker, T.: Naturschutz und Biologische Vielfalt Heft 50. Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fokus: Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des F+E-Vorhabens „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Positionierung des Naturschutzes, Bundesamt für Naturschutz Bonn – Bad Gedesberg, 2008.

Krommer, L./ Hatwagner, K.: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Umweltkompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojektes, Österreichisches Inst. für Jugendforschung, Wien, 2005.

Küttnig, G.: Global Environmental Politics. Comcepts, theories and case studies, Routledge, Oxon, 2011.

Kyburz-Graber, R./ Halder, U./ Hügli, M. u.a. (Hrsg.): Umweltbildug im 20.Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, Waxmann Münster Verlag, München/Berlin, 2001.

Küssel, H.: Konstruktivistische Unterrichtsmethoden. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung, Verlag Lang, Frankfurt am Main, 1993.

Leal Filho, W./ Manke, F./ Schmidt-Tome', P. (eds.): Information, Communication and Education on Climate Change – European Perspectives, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2007.

Leary, N. et.al. (Hrsg.): Climate Change and Adaption, Earthscan, London, Stearling, VA, 2008.

Lehner, F.: Einführung in Multimedia. Grundlagen, Technologien und Anwendungsbeispiele, Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, Wiesbaden, 2001.

Lehmann, J.: Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein, Leske & Budrich, Opladen, 1999.

Leinwather, T.: Die Ansätze ökologischer Ethik in den Statuten österreichischer Natur-und Umweltschutzorganisationen, Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, Wien, 2000.

Lenk, H. (Hrsg.)/ Maring, M.: Natur – Umwelt – Ethik, Band 4, LIT Verlag, Münster, Hamburg, London, 2003.

Lenz, W.: On the Road Again. Mit Bildung unterwegs, Studien-Verlag, Innsbruck, Wien, 1999.

Lenz, W.: Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!!!“, LIT Verlag, Wien, 2005.

Lepschy, D./ Rocha, K. Da/ Sturm, R./ AMS Österreich (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik und Sozialarbeit im Kontext des arbeitsmarktorientierten Lifelong Learning. Didaktische und methodische Handreichungen an die Aus- und Weiterbildungspraxis sowie die berufliche Praxis, Communicatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, Wien, 2009.

Lim, B. (Hrsg.)/ Spanger-Siegfried E.: Adaption Policy Frameworks for Climate Change: Developing Strategies, Policies and Measures, Cambridge University Press, 2005.

Ludwig, J./ Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 – 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, Juventa Verlag, Weinheim und München, 2006.

Malinsky, A.H. (Hrsg.)/ Niedermair G.: Schriftenreihe Umwelt und Gesellschaft. Reihe A, Band 3, Umweltbildung in der Erwachsenenpädagogik. Eine ganzheitliche Aufgabe, Universitätsverlag Rudolf Trauner, 1991.

Maturana, H. R./ Varela, F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, 1. Auflage, Scherz, Bern, Wien, 1987.

Mayring, P.: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, Beltz Verlag, 5. Auflage, Weinheim und Basel, 2002.

Messner-Mezgolits, M.: Umweltbildung: Eine Analyse erwachsenenorientierter Umweltbildungsmaßnahmen – am Beispiel eines diesbezüglichen Seminars der Umweltberatungsstelle „die umweltberatung“ - unter besonderer Berücksichtigung konstruktivistisch orientierter didaktischer Ansätze, Diplomarbeit, Uni Wien, 2007.

Meueler, E.: Die Türen zum Käfig: Wege zum Subjekt, Klett-Cotta, Stuttgart, 1993.

Moliter, H.: Nachhaltige Orientierung bei Akteuren sozialer Bewegungen. Lokale Initiativen als Möglichkeitsraum lebenslangen Lernens im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung, Verlag Lang, Frankfurt am Main, Wien, 2003.

Morgado, F. (eds.): Science and Environmental Educaion. Towards the Integration of Science Education, Experimental Science Activities and Environmental Education, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008.

Natur und Kultur, Gesellschaft für ökologisch-nachhaltige Entwicklung, 5 (2), 2004.

Nagl, M.: Game-assisted E-Learning in der Umweltbildung, Univ.-Diss, Uni Wien, Wien 2010.

Niedermair, G.: Umweltbildung in der Erwachsenenbildung. Eine ganzheitliche Aufgabe, Trauner Verlag, Linz, 1999.

Nida-Rümelin, J. (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung, Kröner Verlag, Stuttgart, 1996.

Nuissl, E.: 50 Jahre für die Erwachsenenbildung, Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts, Bertelsmann Verlag GmbH & Co KG, Bielefeld, 2008.

Ott, K.: Umweltethik zur Einführung, Junius Verlag GmbH, Hamburg, 2010.

Opie, C.: Doing Educational Research, SAGE Publications Ltd, London, 2004.

Österreich, H. : Natur-und Umweltpädagogik für sozialpädagogische Berufe, Bildungsverlag EINS GmbH Troisdorf, 2008.

Österreich, H.: Basiswissen Natur- und Umweltpädagogik für die sozialpädagogische Erstausbildung, Bildungsverlag EINS GmbH Troisdorf, 2010.

Österreichisches Institut für Jugendforschung (Hrsg.)/ Kromer, I./ Hatwagner, K.: Beiträge zur Jugendforschung, Band 10. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Vom Umweltinteresse zur nachhaltigen Umweltkompetenz. Ergebnisse eines österreichischen Forschungsprojekts, Österreichisches Institut für Jugendforschung Wien, 2005.

Parlow, R. (Hrsg.)/ Kerns, C./ Häusler, K.: Nachhaltigkeit ist Veränderung, Akteure der Umwelt-und Nachhaltigkeitsbildung im Interview zu Entwicklung, Veränderung und Strategie, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin 2009.

Pesendorfer, D.: Paradigmenwechsen in der Umweltpolitik – Von den Anfängen der Umwelt- zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich?, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007.

Pretzmann, G. (Hrsg.)/ Schnarrer, J.M. u.a.: Umweltethik. Manifest eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur, Verlag Leopold Stocker, Graz, 2001.

Preißer, F./ Neumann-Lechner, A.: Umweltpädagogik in Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit. Aspekte und Arbeitsfelder ökologisch orientierter Bildungsarbeit in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik,Verlag Julius Klinkhardt, Bad Helbrunn, 1991.

Psenner, R./ Matulla, Ch./ Schmidt, R.: Klimawandel in Österreich, Die letzten 20.000 Jahre … und ein Blick voraus, Universität Innsbruck, 2009.

Rahmstorf, S./ Schellhuber, H.J.: Der Klimawandel, Verlag C.H.Beck OHG, München, 2007.

Reheis, F.: Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule, Schneider Verlag Hohengehren, 2005.

Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbusch mit Methodenpool, Verlag Beltz, Weinheim, Basel, 2008.

Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H./ Prenzl, M.: Computerunterstützte Lernumgebungen. Planung, Gestaltung und Bewertung, Publicis MCD Verlag, Erlangen, 1994.

Ritter-Mamczek, B.: Selbstmanagement als Lernkompetenz Erwachsener, wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin, Berlin, 2007.

Reich, K.: System-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interatktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Verlag Beltz, Weinheim, 2010.

Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1999.

Rummler, H. M.: Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 1991.

Schaub, H./ Zenke, K.G.: Wörterbuch Pädagogik, Deutscher Taschenbuchverlag München, 2007.

Saylan, C./ Blumstein, D.T.: The Failure of Environmental Education (And How We Can

Fix IT), University of California Press, Berkley and Los Angeles, 2011.

Schmitz, P.: Ist die Schöpfung noch zu retten? Umweltkrise und christliche Verantwortung, Würzburg, 1985.

Schleicher, K. (Hrsg.)/ Kyburz-Graber, R./ Halder, U./ Hügli, A./ Ritter, M.: Umweltbildung im 20. Jahrhundert. Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven, Waxmann, Münster, 2001.

Schleicher, K. (Hrsg.): Umweltbewußtsein und Umweltbildung in der Europäischen Union, Verlag Dr. R. Krämer, Hamburg, 1995.

Schmidt, B.: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive, VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2009.

Schmidt, T.: Umweltbildung durch gesellschaftliches Engagement. Potentiale des „Freiwilligen Ökologischen Jahres“, Reinhold Krämer Verlag, Hamburg, 2001.

Seeberg, C.: Life Long Learning – Modulare Wissensbasen für elektronische Lernumgebungen, Springer Verlag, Heidelberg, 2003.

Seybold, H.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perpektiven und neue Kommunikationsmedien. Leske + Budrich, Opladen, 2001.

Siebert, H.: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, VAS, Frankfurt am Main, 2002.

Siebert, H.: Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung, Verlag DIE, Frankfurt am Main, 1998.

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Verlag Luchterhand, Neuwied, 1999.

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in der Schule und Erwachsenenbildung, 3. Auflage, Verlag Beltz, Weinheim, 2005.

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres Lernen GmbH, Augsburg, 2009.

Siemer, H.: Das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine systematische Diagnose mit der Schemata Qualität und Nachhaltigkeit, Leuphana Universität, Lüneburg, 2007.

Stähli, F./ Gassmann, F.: Umweltethik. Die Wissenschaft führt zurück zur Natur, Bohmann Buchverlag Manz, Forits Verlag FH, Aurau-Wien-Köln, 2000.

Statistik Austria (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES): Kommissionsverlag Verlag Österreich GmbH, Wien, 2009.

Steinke, I. (Hrsg.)/ Flick, U./ Kardorff, E. von: Qualitative Forschung, Ein Handbuch, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 2007.

Stipproweit, A./ Seeber, G./ Marz, F. (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, Verlag Petra Knecht, 1998.

Tavangarian, D./ Nölting, K.: Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen, Waxmann GmbH, Münster, 2005.

Thevißen, W.: Weiterbildung und selbstorganisiertes Lernen. Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung, Shaker Verlag, Aachen, 2002.

Tokar, B.: Toward Climate Justice. Perspectives on Climate Crisis and Social Change, Communalism Press, Porsgrunn, 2010.

Trippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen, Leske & Budrich, 2002.

Tulodziecki, G./ Hagemann, W./ Hezig, B. u.a. (Hrsg.): Neue Medien in den Schulen, Projekte-Konzepte-Kompetenzen. Initiative: B.I.G: - Bildungswege in der InformationsGesellschaft; eine Bestandsaufnahme, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 1996.

UNESCO-Kommission der Bundesrepublik Deutschland,Österreich und der Schweiz (Hrsg.): Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung in Tiflis 1977, UNESCO-Konferenzbericht Nr.4, München/New York/London/Paris, 1979.

Umwelt & Bildung. Heft 3a, Umweltverband, Verleger Forum Umweltbildung, Wien, 2005.

Umwelt & Bildung. Heft 4, Umweltverband, Verleger Forum Umweltbildung, Wien, 2004.

Umwelt & Bildung. Heft 4, Umweltverband, Verleger Forum Umweltbildung, 2005.

Varwick, J.: Globale Umweltpolitik, Wochenschau Verlag, Schwallbach, 2008.

Vogel, T. (Hrsg.)/ Fischer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit, Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Ansprüche und Umsetzung in der beruflichen Bildung, Bertelsmann, Bielefeld, 2000.

Watzlawick, P.: Die erfundene Welt. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, R. Piper & Co, München, 1994.

Wiedenauer, C./ Baltzert, H. (Hrsg.): Multimediale Lehr- und Lernsysteme. Effiziente Aufgaben- und Animationserstellung, Spektrum Akademischer Verlag GmbH, Heidelberg/ Berlin, 2002.

Weinert, F.E. (Hrsg.)/ Mandl, H. (Hrsg.)/ Reinmann-Rothmeiner, G.: Psychologie der Erwachsenenbildung, Enzyklopädie der Erwachsenenbildung, Serie 1, Pädagogische Psychologie, Band 4, Hogrefe Verlag, Göttingen, 1997.

Weiss, R.: Learning from Strangers. The Art and Method of Qualitative Interview Studies, The Free Press, Simon and Schuster Inc., 1994.

Westbury, I./ Hopmann, S./ Riquarts, K. (Hrsg.): Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey.

Winkler, G.: Umwelt und Bildung. Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung, Kallmeyer, Seelze-Velber, 1995.

Wohlers, L. (Hrsg.): Methoden informeller Umweltbildung, Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2003.

Wolf, G./ Peuke, R.: Mehr Partizipation durch neue Medien, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, 2003.

Wolf, G.: Konstruktivistische Umweltbildung. Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005.

World Commission on Environment and Development (WCED): Our Common Future, World Conmmission on Environment and Development, Oxford University Press, 1987.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Heft 1, Waxmann Verlag, Nürnberg, 2002.

Zeitschrift für Pädagogik 41. Heft 6, Beltz Psychologie Verlag Union, Weinheim, Basel, 1995.

Zeitschrift Pädagogik und Schulalltag 50, Heft 4, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, 1995.

16.3.1 Internetseiten

URL:http://www.nachhaltigkeit.inof/arktikel/ziele_undwege_1337.htw (Abgerufen:29.12.2011).

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18301/bine_strategie_folder.pdf (Abgerufen: 8.Jänner 2012).

URL: http://www.bmukkl.gv.at/medienpool/15069/rundschreiben_1994_35.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

URL: http://www.vhs-bw.de./abteilung/politik-gesellschaft-umwelt/nachhaltigkeit-lernen.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

URL: http://www.bmbf.de/pub/bb_bildung_nachhaltige_entwicklung.pdf (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

URL: http://www.umweltbildung.ch/IIb/download/eckpfeiler.pdf (Abgerufen: 23.Jänner 2012).

URL: http://www.agenda21-treffpunkt.de/info/bildung-nachaltig.htm (Abgerufen: 3.Februar 2012).

URL: http://www.diezeitschrift.de/42005/kruse.0301.htm (Abgerufen: 3.Februar 2012).

URL: http://www.dekade-bw.de (Abgerufen: 5.Jänner.2012).

URL: http://www.konstruktivismus.uni.koeln.de (Abgerufen: 5.Jänner.2012).

URL: http://www.NaturundKulturzeitschriftNachhaltigkeitundUmweltbildung (Abgerufen: 27.Februar 2012).

URL: http://www.leibi.de/takaoe/88_03.htm (Abgerufen: 26.Februar 2012).

URL: http://www.journalnachhaltigkeit.at (Abgerufen: 8.März 2012).

URL: http://www.umweltbildung.bayern.de/idee/index.htm (Abgerufen: 4.Dezember 2011).

URL: http://www.blk-bonn.de (Abgerufen: 20.Jänner 2012).

URL: http://www.agenda21.de (Abgerufen: 27.Februar 2012).

URL: http://www.vhs-bw.de (Abgerufen: 27.Dezember 2011).

URL: http://www.transfer21.de (Abgerufen: 3.März 2012).

URL:http://www.accc.gv.at/cop7.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL:http://unfccc.int/documentation/documents/advanced_search/items/3594.php#beg (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://www.un.org/jsummit/html/basic_info/basicinfo.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://daccess-ods.un.org/TMP/1134579.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://www.unece.org/environmental-policy/areas-of-work/education-for-sustainable-development-esd/about-us/the-strategy.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/alt/umweltbildung/texte/sru94_umweltbildung.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2010).

URL: http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/press_kit/road.shtml (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goal (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://www.un.org/geninfo/bp/enviro.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm (Abgerufen: 4.Jänner 2012).

URL: http://www.clubofrome.org/?p=324 (Abgerufen: 4.Jänner 2012).

URL: www.un.org/**millennium**/sg/report/state.htm (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: http://sedac.ciesin.columbia.edu/es/esi/downloads.html (Abgerufen: 2.Jänner 2012).

URL: ***elsa.ub.uni-kl.de/ressource306/*** (Abgerufen: 5.Jänner 2012).

URL: www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1973_171_0/1973_171_0-html (Abgerufen: 5.Jänner 2012).

URL: www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR99556 (Abgerufen: 5.Jänner 2012).

URL: http://www.nordlicht.uni-kiel.de/soma.htm (Abgerufen: 27.November 2011).

URL: http://www.soziales.fh-dortmund.de/diederichs/veranst/multimd3.htm (Abgerufen am 4.Jänner 2010).

URL: http://unfccc.int/cooperation_and_support/education_and_outreach/items/2529.php (Abgerufen: 29.Dezember 2011).

URL: http://unfccc.int/essential_background/kyoto_protocol/items/1678.php (Abgerufen: 29.Dezember 2011).

URL: http://marcjelitto.de/mmub/tagungen/jelitto3.htm (Abgerufen: 30.Dezember 2011).

URL: http://marcjelitto.de/mmub/tagungen/jelitto3.htm (Abgerufen: 30.Dezember 2011).

URL: http://www.wsl.ch/fe/wisoz/projekte/c3alps/index_DE (Abgerufen: 7.Mai 2012).

16.4 Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit jenen Ansätzen der erwachsenenbildnerischen Umweltpädagogik, die sich im englisch- und deutschsprachigen Raum in der Zeit von 2000 bis 2010 mit ökologischen Bedrohungen auseinandersetzen. Ziel der Arbeit war es, Ziele, Inhalte und Methoden der erwachsenenorientierten Umweltbildung im Untersuchungszeitraum zu ermitteln.

Die erwachsenenorientierte Umweltpädagogik ist ein Bereich, der seine Inhalte, Methoden und Zielsetzungen sowohl aus der Erwachsenenbildung als auch aus der Umweltbildung in den eigenen innerdisziplinären Diskurs integriert hat. Die vorliegende Arbeit versucht darzustellen, wie erwachsenenbildnerische Umweltpädagogik das Thema der ökologischen Bedrohungen bearbeitet und welche Vermittlungsstrategien sich dabei in der Theoriebildung und in der Praxis etabliert haben. Mittels Literaturrecherche wurde versucht, die erwachsenenbildnerische umweltpädagogische Theoriebildung im deutsch- und englischsprachigen Raum im Zeitraum von 2000 bis 2010 aufzuzeigen. Mit Hilfe von Experteninterviews wurde die diesbezügliche Praxis in Hinblick auf ihre Zielsetzungen und Methoden betrachtet.

Die Untersuchungen ergaben, dass ein Ergebnis der Literaturrecherche war, dass die erwachsenenorientierte Umweltpädagogik im Untersuchungszeitraum kaum neue inhaltliche Impulse erhalten hat. Im Gegensatz dazu stellte sich in Bezug auf die Praxis der erwachsenenbildnerische Umweltbildung heraus, dass sowohl in der Formulierung der Zielsetzungen als auch in der Entwicklung von Vermittlungsmethoden eine deutliche Entwicklung festgestellt werden konnte.

16.5 Abstract

The items of exploration of this diploma thesis are concepts of the environmental adult education, which deal with the topic of ecological threats in the German and English field in the time from 2000 to 2010. The aim of this thesis is to explore intentions, content and teaching methods of the environmental adult education in the period of examination.

The environmental adult education is a field, which integrates its content, teaching methods and intentions from the adult education and the environmental education into the inner-disciplinary discourse.

The purpose of the thesis is to present how the environmental adult education discusses the subject of ecological threats and which methods of education have been developed in the theoretical debate as well as in the practical work. Through the research of the literature we tried to identify the theoretical work in English and German language from 2000 to 2010.

With the method of expert interviews we wanted to examine the practical work in the environmental adult education. Our findings from the bibliographical research were that, there was barely new development as regards content in the period of examination. This was not the case for the practical field of the environmental adult education. From our expert interviews we were able to see a remarkable development regarding content and teaching methods in the environmental adult education.

16.6 Curriculum Vitae

Persönliches	**Gerda Halbauer** geboren am 10. Mai 1967 in Wallern Burgenland	
Kontakt	Gerda.Halbauer@A1.net	
Ausbildung		03/2006 –
	Universität Wien	
	Bildungswissenschaft	
	Universität Wien Rechtswissenschaften	10/2003 – 09/2004
	Studienberechtigungsprüfung	02/2003 – 10/2006
	Rechtswissenschaften, Psychologie und Pädagogik	
	Diplomlehrgang für Montessori - Pädagogik	02/1999 – 11/2000
	1230 Wien	
	Bundesinstitut für Sozialpädagogik - für Berufstätige 2500 Baden	02/1992– 02/1995
	Bundesrealgymnasium - für Berufstätige 1150 Wien	02/1989 – 06/1991
	Landwirtschaftliche Fachschule	09/1981 – 06/1983
	7100 Neusiedl am See	
	Hauptschule	09/1977 – 06/1981
	7152 Pamhagen	
	Volksschule	09/1973 – 06/1977
	7151 Wallern	
Beruflicher Werdegang	**Wissenschaftliche Tätigkeit**	03/2009 – 06/2010
	Forschungs-/Evaluierungsprojekt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule	
	Wien	
	Sozialpädagogin/ Erzieherin	09/1983 – lfd.
	im Josefinum – private Katholische Volksschule	
	1140 Wien	
	Tagesinternatsleiterin/ Hortleiterin	09/2007 – lfd.

16.7 Curriculum Vitae

Persönliches

Martina Silberhorn
geboren am 11.Juli 1980 in Wien

Säulengasse 21/6
1090 Wien

Kontakt

martina.silberhorn@chello.at

Ausbildung

Universität Wien — 03/2005 – lfd.
Bildungswissenschaft

Universität Wien — 03/2005 – 06/2010
Politikwissenschaft

Berufsbildende Höhere Schule — 09/1995 – 06/2001
Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik; Patrizigasse 2; 1210 Wien

Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium — 09/1990 – 06/1995
Wiedner Gürtel 68, 1040 Wien

Volkschule — 09/1986 – 06/1990
G. Wilhelm Pabst-Gasse 2, 1100 Wien

Beruflicher Werdegang

Wissenschaftliche Tätigkeit — 03/2009 – 07/2009

Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung

Sensengasse 3, 1090 Wien

Hortpädagogin und Kindergarten- und Kleinkindpädagogin — 06/2006 – 10/2009
Kleinkind- und Kindergartenpädagogin bei „Kinder in Wien“ — 09/2009 – 06/2010
Hortpädagogin in der Informatik-Hauptschule St. Andrä-Wördern und in der Volksschule Königstetten, Bezirk Tulln

Kindergarten- und Kleinkindpädagogin — 12/2010-lfd.
Kleinkind- und Kindergartenpädagogin bei „“Lehranstalten Mater Salvatoris“, Bildungszentrum Kenyongasse, Stollgasse 8, 1070 Wien

16.8 Eidesstattliche Erklärung

Wir bestätigen mit unseren Unterschriften, dass wir im aktuellen Semester berechtigt sind, Prüfungen im Rahmen jener Studienrichtung abzulegen, deren Studienkennzahl wir korrekt und vollständig angegeben haben. Wir sind immatrikuliert und haben die angeführte Studienrichtung inskribiert.

Überdies bestätigen wir mit unserer Unterschrift, dass wir die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst haben und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher, noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, Juni 2012

Gerda Halbauer	Mag. Martina Silberhorn