

MATTHIAS SELLMANN

Umweltbildung mit sozialem Tiefgang Ein Projektbericht

Was Bildung mit Ethik zu tun hat und Ethik mit Bildung dürfte aus den theoretischen Beiträgen dieses Jahrbuches hinlänglich deutlich geworden sein. Daß sich die theoretische Konzeptionierung dieses Verhältnisses jedoch auch in der realen Bildungspraxis bewähren kann, soll im folgenden anhand eines Projektberichtes gezeigt werden. Es handelt sich um das von 1994 bis 1998 am Katholisch-Sozialen Institut der Erzdiözese Köln (KSI), in Bad Honnef durchgeführte Projekt »Umweltbildung und ihre sozialem Fundierung«. Dieses hatte ausdrücklich den Auftrag, der Umweltbildung für Erwachsene einen innovativen Anstoß zu vermitteln, indem sozialem Reflexionen für die Durchführung konkreter politisch-ökologischer Seminare aufbereitet wurden.

Was an der Zielbestimmung (I) im eigentlichen Sinne als innovativ gelten kann, wird durch einen ausführlichen Blick in die derzeit laufenden Positionsbestimmungen der Disziplin Umweltbildung deutlich (II). Die Präsentation der zentralen Ergebnisse und Produkte bildet den zweiten Hauptteil des Berichtes (III). Eine kurze Auswertung von Erfahrungen, Defiziten und gewonnenen Einsichten in die Fortentwicklung der Umweltbildung (IV) bildet den Schluß.

I. ZIELE: POLITIK UND ETHIK ALS LERNFELDER DER UMWELTBILDUNG

1993 nahm das auch als Clearingstelle des Konsultationsprozesses »Zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland« bekanntgewordene KSI Gespräche mit der Deutsche Bundesstiftung Umwelt DBU, in Osnabrück auf, um miteinander ein Bildungsprojekt abzusprechen, welches exemplarisch für einen neuen Typ von Umweltbildung stehen könnte. Leitend bei der Zielsetzung war die Erkenntnis aus der Umweltbewußtseinsforschung, daß bisherige Bildungsformen, die mehr auf die Vermittlung von Faktenwissen oder auf die Erzeugung ökologischer Betroffenheit abstellen, nicht zu einer Änderung im Umweltverhalten führen.¹ Man vermutete als Arbeitshypothese, daß die aktive Reflexion auf gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen eines sachgerechten Umwelthandelns von größerer Relevanz sein würde, um über Bildungsprozesse verantwortliches Umweltverhalten zu fördern. Auftrag an das KSI war die Einbindung der Lernfelder »ethische Reflexion« und »politische Partizipation« in ein neues, so bisher nicht didaktisch erprobtes Design von Umweltbildung. Ab 1994 nahm das Projekt unter dem Titel »Umweltbildung und ihre sozialem Fundierung« die Arbeit auf.

Das Projekt stand auf der formalen Ebene unter folgenden Zielvorgaben:

- Entwicklung eines *Curriculums* für die politisch-ökologische Erwachsenenbildung
- Erprobung dieses Curriculums in *Pilotseminaren*
- Erstellung eines *Mediensets* zur Planung und Durchführung von Seminaren, die auf dem obigen Curriculum aufbauen.

¹ Vgl. dazu Peter Preisendörfer/Axel Franzen, Der schöne Schein des Umweltbewußtseins. Zu den Ursachen und Konsequenzen von Umwelteinstellungen in der Bevölkerung, in: Andreas Diekmann/Carlos C. Jäger (Hrsg.), Umweltsoziologie, Opladen 1996, 219–244.

Das Projekt wurde von der DBU mit 192.000 DM Fremdmitteln und vom KSI mit ca. 80.000 DM gefördert. Auf der personellen Ebene gab es einen Projektleiter², ein Sekretariat sowie einen wissenschaftlichen Beirat aus Erwachsenenbildnern und Bildungsplanern, Umweltpsychologinnen, Vertreterinnen aus Umweltverbänden und Verbraucherzentralen, zwei diözesanen Umweltbeauftragten und einem Professor der Christlichen Sozialethik als Vorsitzendem.

II. HINTERGRÜNDE: ZUR POSITIONSBESTIMMUNG ZEITGEMÄßER UMWELTBILDUNG

Das innovative Potential der oben skizzierten Zielbestimmung erschließt sich bei einem Blick auf die derzeit in großer Offenheit verlaufenden Selbstverständnisdebatten innerhalb der jungen pädagogischen Disziplin Umweltbildung. Ohne Frage steht diese vor perspektivreichen Herausforderungen. An kaum einen Zweig der pädagogischen Fakultät richten sich so weitgehende politische Erwartungen, kaum einer kann so hohe Tagesaktualität des Themenspektrums für sich beanspruchen, kaum ein Zweig ist aber auch von so grundlegenden Paradigmenwechseln und infrastrukturellen Schwierigkeiten der Bildungslandschaft betroffen wie die Umweltbildung.³ Diese nimmt ihre Impulse nicht nur aus der spezifisch pädagogischen Forschung auf, sondern reflektiert umweltpolitische Änderungen genauso wie umweltpsychologische, umweltsoziologische und umweltethische Innovationen. Sie ist von ihren Multiplikatoren und Praktikern genauso abhängig wie von ihren Konsumenten – und da diese sehr oft zu der sich dynamisch wandelnden Umweltbewegung gehören, registriert die Konzeptbildung der Umweltpädagogik natürlich auch diese Impulse. Ganz allgemein kann man sagen: Umweltbildung spiegelt die Entwicklungen in der Umweltszene, und diese hat sich rasant zu einer nicht nur sektoral, sondern gesamtgesellschaftlich innovativen Kraft entwickelt.

Ein Blick auf die sich verändernden Rahmenbedingungen von Umweltbildung tut also not. Dies ist schon deshalb von größter Wichtigkeit, weil die Einsichten in die Folgen veränderter Parameter bestimmte Bildungsstrategien hinfällig machen. Vier solcher »Sackgassenschilder« sollen im folgenden anhand von entscheidenden Entwicklungs- und Erkenntnisschüben der letzten Jahre identifiziert werden. Es sind dies

- die 92er Riokonferenz mit der Etablierung des Leitbildes einer »nachhaltigen Entwicklung« (1);
- die Institutionalisierungsdynamik der Umweltbewegung (2);
- die »kulturelle Wende« der Umweltbildung (3);

² Von 1994 bis Anfang 1996 *Stefan Vesper*; ab 1996 bis April 1998 der Autor.

³ Aus der Fülle der derzeitigen Debatte nur die wichtigsten neuesten Titel: *Klaus Schleicher/Christian Möller*, Perspektivwechsel in der Umweltbildung, Hamburg 1997; *Axel Beyer* (Hrsg.), Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg 1998; *Gerhard de Haan/Udo Kuckartz* (Hrsg.) Umweltbildung und Umweltbewußtsein, Opladen 1998; *Martin Beyersdorf/Gerd Michelsen/Horst Siebert*, Umweltbildung, Neuwied 1998; *Gerhard de Haan u. a.* (Hrsg.), Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, Heidelberg 1997; Heft Politische Ökologie 51/1997, Zukunftsaufgabe Umweltbildung; *Reinhold E. Lob*, 20 Jahre Umweltbildung in Deutschland – eine Bilanz, Köln 1997.

- die neueren modernitätssoziologischen Studien über das Naturverhältnis industrialisierter Gesellschaften (4).⁴

1. Der Beitrag der Riokonferenz 1992

Die Weltklimakonferenz von 1992 hat mit der Verabschiedung der »Agenda 21« ein enorm wichtiges Signal in mehrere Richtungen gesetzt. Erstens wurde die enge und untrennbare Verbindung von Entwicklungs- und Umweltpolitik erkannt und reflektiert. Eine ökologische Engführung des Konzeptes »Nachhaltigkeit« verbietet sich fortan ebenso wie eine isolierte Fortführung traditioneller Wachstums- und Bevölkerungspolitik in den Ländern des Südens. Zweitens hat Rio den politischen Diskurs in eine sozioethische Dimension hineingestellt und hierfür das Konzept der inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit aktualisiert⁵. Dies bewirkt drittens eine akzentreiche Verschiebung des wissenschaftlichen Diskurses in Richtung ihres Wirklichkeitsbezuges. Diese Verschiebung »zielt auf die enge Verknüpfung von Wissenschaft und der Entscheidung, was ihr Gegenstand, ihre Forschungsfelder und ihre Resultate sein sollen.«⁶ Viertens ist damit die Belebung zivilgesellschaftlicher Formen der kommunalen und regionalen Partizipation in den Ländern der Erde angezielt: Konsultationsprozesse zwischen Bürgern und Bürokratie sollen die kreative Selbstorganisation des »nachhaltigen« Zusammenlebens vor Ort begünstigen (Agenda 21, Kap. 28.3). Es rücken damit aber fünftens gerade die kulturellen Lebenswelten der Menschen in den Blick. Aus dem technikdominierten Ansatz früherer Umweltpolitik wird ein kulturell-symbolischer. Bedeutsam, weil Anknüpfungspunkte für politische Innovationen werden nun gesellschaftliche Trends, persönliche Motive, Milieuprägungen, soziale Netzwerke und regionale Besonderheiten.

Die Konsequenzen für die Umweltbildung liegen auf der Hand. Es kann nach Rio keine ökologistische Engführung der Bildungsinhalte mehr geben,⁷ Ethik muß zentraler Bestandteil des Themenkanons werden,⁸ die Initiierung von Bildungsprozessen kann sich nicht in Wissensvermittlungen erschöpfen, sondern muß auf politische Veränderung und auf die Befähigung zu politischer Partizipation abzielen; an die Seite der naturwissenschaftlich-technischen Bildungsangebote müssen solche gestellt werden, die direkt in die kulturellen Vollzüge der Adressaten übernommen werden können.

⁴ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an *Matthias Sellmann*, Vernetzen lernen! Inhaltliche Begründung und didaktische Konzeption eines Curriculums ethisch-politischer Umweltbildung, in: *ders./Stephanie Conein* (Hrsg.), Vernetzen lernen! Ethik und Politik als Lernfelder der Umweltbildung. Theoretische Fundierung – Medien und Materialien für 12 Kurseinheiten, Bad Honnef 1998. Der Fokus der Argumentation liegt in den jeweiligen Konsequenzen für eine gesellschaftstheoretisch reflektierte Umweltbildung.

⁵ Vgl. dazu *Markus Vogt*, Das Vernetzungsprinzip als umweltethische Konkretion des Leitbildes der Nachhaltigkeit, in: *Sellmann/Conein*, 10-27 (Anm. 4).

⁶ *Gerhard de Haan*: Paradigmenwechsel. Von der schulischen Umwelterziehung zur Bildung für Nachhaltigkeit, in: *Politische Ökologie*, 22-26; 24 (Anm. 3).

⁷ »Sollte man überhaupt noch von *Umweltbildung* reden?« – Diese Frage signalisiert einen zentralen Fokus der Selbstverständnisdebatte innerhalb der Disziplin. Einige Vertreter favorisieren die Namensgebung »Bildung für Nachhaltigkeit«; vgl. dazu die Beiträge im Aufsatzband von *Axel Beyer* (Anm. 3).

⁸ So auch *de Haan u. a.*, (Anm. 3) in ihren inhaltlichen und politischen Empfehlungen an das Bundesbildungsministerium.

2. Das »Ende der Aufklärung« in der Umweltbewegung

Umweltbildung verdankt sich wesentlich den Impulsen aus der Umweltbewegung. Über deren Wandlungen informiert die Verbändesoziologie, die gerade in jüngster Zeit materialreich belegen, daß die Umweltbewegung in ein schwieriges Stadium ihrer jungen Geschichte eingetreten ist.⁹ Ralf Bammerlin formuliert das Paradox: »Die Umweltbewegung ist mit ihrem eigenen Erfolg konfrontiert«.¹⁰ Dieser Erfolg wird für Umweltakteure aber gerade nicht als Durchbruch, sondern als Krise erfahrbar. Es fehlen Persönlichkeiten, Konzepte und Erfahrungen für die Jetztzeit, in der alle von Umweltverantwortung reden und sich damit offensichtlich nur von konkreter Verwirklichung dispensieren. Der Konfrontations- und Aufklärungsstrategie muß nunmehr eine Kooperations- und Durchsetzungsstrategie nachfolgen. Gerade diese nüchterne Standortbestimmung aber katapultiert die Umweltbewegung in ein mehrfaches Dilemma.¹¹ Erstens ist sie abhängig von zahlenden Mitgliedern bzw. Sponsoren. Diese sind aber desto schwerer mobilisierbar, je mehr die übrigen gesellschaftlichen Eliten den Eindruck erwecken können, daß sie ebenfalls aktiv in die umweltpolitische Verantwortung eingestiegen sind und sich das Thema »Umweltverantwortung« im öffentlichen Gespräch verflüchtigt und hinter den Anliegen der sozialen Sicherung, der Geldwertstabilität oder der nationalen Identitätsfindung zurückfällt.

Zweitens sind es die Mitglieder gewohnt, daß der Umweltverband einen Konfrontationskurs fährt. Ein forcierter Umschwung in die Kooperationsstrategie riskiert massiven Mitgliederschwund. Drittens sind den Medien konstruktive Vorschläge zu bestimmten Themen der Umweltpolitik schwer vermittelbar. Sie sprengen das gewohnte Schema »David gegen Goliath« und sind in ihrer Substanz wesentlich komplizierter als symbolträchtige Kampagnen etwa zu »unschuldigen« Robben. Außerdem verlangt die Öffentlichkeit gerade gute Nachrichten, Erfolgsmeldungen. Werden diese aber gebracht, entsteht der Eindruck leichter Lösbarkeit von Umweltproblemen. Viertens sind Wirtschaft und Politik von schon erreichten Dialogmarken wieder abgerückt: Hatte man Ende der 80er Jahre begründete Hoffnung auf einen mit gemeinsamen Kräften erreichbaren sozialökologischen Umbau der Industriegesellschaft quasi »im Durchmarsch«, so zerstörte das Weltereignis der Deutschen Einheit diese gemeinsame Stoßrichtung und drängte sie zurück. In der Umweltbewegung herrscht daher die Skepsis des »gebrannten Kindes« gegenüber der von der Verbändesoziologie anempfohlenen Dialogstrategie vor. Denn nachdem durch die Kontakte zur Wirtschaft und durch die Erfahrung des deutschen Einigungsprozesses die ökonomischen Zwänge auch in den Reihen der Umweltbewegung durchaus anerkannt werden, kann man nun nicht einfach zur Konfrontationsstrategie zurückkehren. Die »Wahrheit«, die die Umweltverbände zu verkünden haben, ist darüber hinaus alles andere als bequem. Denn soviel ist klar geworden: Der sozialökologische (oder auch »nachhaltige«) Umbau der Industriegesellschaft ist keineswegs im Durchmarsch zu haben. Er setzt tiefe Eingriffe in gewohnte Produktions- und Konsumtionsweisen aller Gesellschaftsmitglieder und Änderungen der Lebensstile voraus.

⁹ Vgl. ausführlich folgende Studien: *Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen*, Umweltgutachten 1996. Zur Umsetzung einer dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung, Kap. 3, Stuttgart 1996; *Karl-Werner Brand u. a.*, Ökologische Kommunikation in Deutschland, Opladen 1997; *Markus Kaczor*, Strategien ökosozialer Bewegungen zur Veränderung gesellschaftlichen Bewußtseins und gesellschaftlicher Strukturen, in: *Matthias Sellmann (Hrsg.)*, Umweltethik und ihre gesellschaftliche Vermittlung. Reflexionen und Umsetzungen, Bad Honnef 1997, 119-162; *Ralf Bammerlin*, Vernetzungskompetenz als Durchsetzungsbedingung ökologischer Anliegen im umweltpolitischen Raum, in: *Sellmann/Conein*, 28-39 (Anm. 4).

¹⁰ *Bammerlin*, 30 (Anm. 9).

¹¹ Vgl. zum folgenden *Brand u. a.* Kap. 8 (Anm. 9).

All diese Faktoren lassen sich als immenser Fortbildungsbedarf der Umweltverbände lesen¹², und so eröffnet sich ein weites Betätigungsfeld für die Umweltbildung. Diese Bildung muß sich allerdings aufklärerischer und konfrontativer Schemata enthalten; sie sollte weniger die ökologische Mobilisierung von Endverbrauchern als vielmehr die Kompetenzausbildung von Akteuren betreiben. Hier sind die Vermittlung von Kommunikations-, Medien- und Teamkompetenzen genauso wichtig zu nehmen wie Inhalte oder Kampagnen.

3. Die »kulturelle Wende« der Umweltbildung

In den theoretischen und empirischen Arbeiten der Umweltbildungsforschung als wissenschaftlicher Disziplin zeigt sich ein hohes Maß an Selbstkritik. Es sind besonders die Ergebnisse der Umweltbewußtseinsforschung, die den Ruf nach einem neuen Paradigma der Umweltbildung verstärkt haben. Bisher konnte nämlich keine statistische Signifikanz über den Zusammenhang von Umweltinformation und Umweltverhalten gezeigt werden. Es ist eben nicht so, daß sich derjenige umweltbewußter verhält, der vieles über Entstehung und Ausprägung von Umweltproblemen weiß. Ähnliches gilt für die Variable »Umwelteinstellung«: Auch hier ergibt sich kein Zusammenhang zum Handeln.¹³ Dies ist ernüchternd, waren doch der weitaus größte Teil aller bisherigen Umweltbildungsanstrengungen genau auf die Vermittlung von Wissen und auf den Aufbau einer stabilen Umwelteinstellung gerichtet¹⁴.

Es wird daher eine »kulturelle Wende« der Umweltbildung vorgeschlagen¹⁵. Denn defizitär war bislang das Forschungsdesign der Bewußtseinsstudien: »Die meisten Analysen basieren auf standardisiert erfaßten Meinungsäußerungen, die mit wissenschaftlich-normativen Vorgaben des »Umweltbewußtseins« bewertet wurden. Dies ist insofern ein Problem, als damit *nicht* die Alltagswirklichkeit der Menschen erfaßt wird und Aussagen über das Umweltbewußtsein in der Bevölkerung *nicht* an das Alltagshandeln rückgebunden sind.«¹⁶ Es verbietet sich, statistische Berechnungen und theoretische Schlußfolgerungen jenseits kulturspezifischer Betrachtung vorzunehmen. In die Forschung und in die Umweltbildung sollen daher künftig u. a. folgende Faktoren einfließen: alltagsweltliche Milieus, in der sozialen Gruppe typische Lebensstile, milieuspezifische Reaktions- und Deutungsmuster, familiär grundlegende Sozialisationsmuster usw. Ganz im Sinne der Riokonferenz konzentriert sich eine kulturell gewendete Umweltbildung also auf die regionalen und milieugebundenen Lebenswelten der Menschen. Als Grundorientierung übernimmt sie vom Leitbild der »Nachhaltigkeit« die Perspektive der Vernetzung und der Gerechtigkeit; im Effekt zielt sie auf lebenspraktische Relevanz ab, indem sie sich den Umweltverhaltensbereichen

¹² Hierauf hebt v. a. *Bammerlin* (Anm. 9) ab.

¹³ Vgl. *Gerhard de Haan/Udo Kuckartz*, Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen, Opladen 1996; sowie *dies.*, Umweltbildung (Anm. 3); *Dietmar Bolschol/Hansjörg Seybold*, Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch, Berlin 1996, 23-39.

¹⁴ Im historischen Rückblick beleuchtet dies *Conein*, Vernetztes Lernen als Forderung einer zeitgemäßen Umweltbildung, in: *Sellmann/Conein*, 40-51 (Anm. 4).

¹⁵ Vgl. dazu v. a. die Empfehlungen in *de Haan u. a.* (Anm. 3) sowie allgemein die bisher genannten Studien von *de Haan* als dem Vorsitzenden der DGU (Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung).

¹⁶ *Karl-Werner Brand u. a.*, Umweltbewußtsein und Alltagshandeln. Eine empirische Untersuchung sozial-kultureller Orientierungen, Opladen 1997, 61; Hervorhebung im Text.

zuwendet, »die tatsächlich einen starken Effekt auf die Umweltsituation und die Ressourcennutzung haben.«¹⁷

4. Die modernitätssoziologischen Studien über das Naturverhältnis industrialisierter Gesellschaften

Alle drei vorgenannten Entwicklungsschübe reagieren ausdrücklich auf neuere Erkenntnisse allgemeiner Gesellschaftstheorie, die sich in den letzten Jahren verstärkt den Gründen der ökologischen Gefährdung menschlichen Zusammenlebens zugewandt hat¹⁸. Als forschungsleitender und die Grenzen der Soziologie sprengender Beitrag kann dabei das Buch »Risikogesellschaft« von Ulrich Beck¹⁹ angesehen werden. Becks prägnante Etikettierung unserer Gesellschaft ist inzwischen zu einem Hauptbegriff der Soziologie geworden.²⁰ Der Untertitel dieses Werks markiert das dahinterliegende Forschungsprogramm: »Auf dem Weg in eine andere Moderne«.²¹ Beck sieht die Gegenwart im Übergang von der »einfachen« zur »reflexiven Moderne«. Die »einfache Modernisierung« ist das Projekt der Industrialisierung mit seinem völligen Umbau der Produktionsstrukturen (Marktwirtschaft), der Sozialstrukturen (Auflösung der Stände und Milieus), der Machtstrukturen (parlamentarische Demokratie) und der Rechtsstrukturen (individuelle Freiheitsrechte). Dieses Projekt ist ungewöhnlich erfolgreich verlaufen und hat eine neuartige Gesellschaftsform hervorgebracht, die eine hohe Stabilität bei extremer Effektivität kennzeichnet: die »moderne Gesellschaft«. Die Moderne ist von ihren aufklärerischen Wurzeln her die Vision der freiheitlichen Selbstbestimmung, der gesicherten und gerechten Güterverteilung, aber auch des ungebremsen Fortschrittes der wissenschaftlichen, technischen und moralischen Naturbeherrschung. Man feierte geradezu den Sieg über die Abhängigkeiten, die ein vormodernes Naturverhältnis mit sich brachte und war fasziniert von den Möglichkeiten, die die Beherrschung der Natur bot. Ein klarer Dualismus von Natur und Gesellschaft war die Folge. Der zivilisatorische Prozeß stand der Natur gegenüber und bediente sich ihrer – sei es in den Naturwissenschaften, um Erkenntnisse zu sammeln, sei es in der Technik, um Naturkräfte zu verwerten, sei es in der Ökonomie, um die Natur als »freies Gut« in den Produktionsprozeß einspeisen zu können, sei es in der Politik, um imperiale Prozesse gegen sog. »Naturvölker« zu organisieren, sei es in der Gesellschaftslehre, um die kulturellen Wirklichkeiten von den natürlichen unterscheiden zu können.

In der Gegenwart stehen moderne Gesellschaften vor der Frage, wie sie sich in die Tragkapazität der Natur reintegrieren können. Denn typische Modernisierungsrisiken haben

¹⁷ De Haan u. a., 180 (Anm. 3). Nach de Haan/Kuckartz, Umweltbildung, 11 (Anm. 3) sind dies v. a. die Sektoren »Energie«, »Mobilität«, »Ernährung« und »Bauen und Wohnen«.

¹⁸ Vgl. dazu den Band »Umweltsoziologie« von Diekmann/Jäger (Anm. 1).

¹⁹ Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986.

²⁰ Vgl. Wolfgang Zapf, Entwicklung und Zukunft moderner Gesellschaften seit den 70er Jahren, in: Hermann Korte/Bernhard Schäfers (Hrsg.), Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie, Opladen, 3. Aufl. 1995, 195-210, v. a. 204ff. Bekanntgewordene Werke der sog. »Risikosoziologie« sind u. a. Niklas Luhmann, Soziologie des Risikos, Berlin/New York 1991; Franz-Xaver Kaufmann, Der Ruf nach Verantwortung. Risiko und Ethik in einer unüberschaubaren Welt, Freiburg/Basel/Wien 1992.

²¹ Beck hat seine Argumentation in den letzten 12 Jahren durch zahlreiche Publikationen vorangetrieben; vgl. im hier thematisierten Zusammenhang besonders seinen Aufsatz: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne, in: ders./Scott Lash/Anthony Giddens, Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt am Main 1996, 19-112.

neuartige Gefährdungsdimensionen für die gesamte Zivilisation hervorgebracht: Nukleare Verstrahlung, Erderwärmung und Bodendegradation sind nur die bekanntesten. Es gibt jedoch keinen Rückgriff mehr in eine »unschuldige« Naturbeziehung, in der ein einfaches »Bewahren« der Schöpfung dem Problemstand dieser Risiken entsprechen könnte. Die »einfache« Moderne muß sich auf sich selbst besinnen, also »reflexiv« werden. Das heißt, da, wo Natur in den Herrschaftsraum des Menschen übergegangen ist, muß sie auch mit den Instrumenten und Erfahrungen menschlichen Herrschaftswissens bearbeitet bzw. gestaltet werden. In Kurzform: »Natur ist...politisch geworden.«²² Der Rückgriff auf Natur als zu schützendes Objekt (Umweltschutzpolitik, Naturschutzgebiete) ist damit genauso wenig sachgerecht wie der ethische Ruf nach einer »Orientierung an der Natur«. Im theoretischen Zugriff einer »vergesellschafteten Natur« bekommt die kreative Gestaltung der Natur erste Priorität – der Mensch soll sich gerade nicht aus der Natur entfernen, sondern ein neues, aber aktives Verhältnis zur Natur gewinnen.²³ Umweltbildung wird damit letztlich zur politischen Bildung.

III. ERGEBNISSE: »VERNETZEN LERNEN!«

Vor dem ausgebreiteten Hintergrund lassen sich folgende Anforderungen zusammenfassen, die für eine sach- und zeitgemäße Umweltbildung in Anschlag zu bringen sind: Integrierte Themenvielfalt; ethische Fundierung; Vorrangstellung der Kompetenzvermittlung; Ausrichtung auf politische Anschlußfähigkeit; Einbezug der kulturellen Lebenswelt der Akteure; reflexive Ausrichtung auf Modernisierungsprozesse. Diese Sammlung ist keineswegs vollständig, sondern will nur das Feld abstecken, in welchem dann die notwendigen didaktischen und methodischen Erwägungen präzisiert werden müssen.²⁴ Diese didaktische und praktische Konkretion leistete das Projekt in dem dreigliedrig vorgelegten Ergebnis des Curriculums, des Mediensets und der Kurspraxis.

1. Das Curriculum

Als zentrales Vermittlungsziel von Umweltbildungsprozessen obigen Zuschnittes bringt das Projekt die Begriffsfigur der »Vernetzungskompetenz« in die Diskussion ein. Die pädagogisch-andragogische Konzeption dieser Kompetenz steht in der Denklinie des Sachverständigenrat der Bundesregierung für Umweltfragen (SRU), der in seinem bekannten Gutachten von 1994 die grundlegende Herausforderung des ökologischen Problemkomplexes nach Rio in dessen Vernetzungsstruktur erkannte.²⁵ Wie bekannt und inzwischen auch so-

²² Beck, Risikogesellschaft, 109 (Anm. 19).

²³ Bei Otfried Höffe, *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*, Frankfurt am Main 1995, heißt dieses Postulat »Oikopoesie«; bei Jürgen Mittelstraß, *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*, Frankfurt am Main 1992 »Einheit von technischem Verstand und praktischer Vernunft«; bei Gernot Böhme, *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt am Main 1995 »Ökologische Naturästhetik«.

²⁴ Nicht erwähnt wurden z. B. bisher die politischen und nachfragespezifischen Entwicklungen in der Bildungsszene überhaupt, konkret: die nachlassenden Teilnehmerzahlen für politische Bildungsveranstaltung; der Trend zur karrieresichernden Weiterbildung; die Dezentralisierungstendenzen bei den Anbietern usw.; vgl. dazu für die Umweltbildung etwa Heino Apel, *Umweltbildungsmanagement*, in *Beyersdorf/Michelsen/Siebert*, 313-321 (Anm. 3).

²⁵ Vgl. *Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen, Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung*, Stuttgart 1994.

zialethisch breit rezipiert²⁶, entwickelten die »Umweltweisen« in Reaktion auf diese Einsicht das »Retinitätsprinzip« als die grundlegende ethische Orientierung für die Herausforderungen der Gegenwart.

Aus diesem Prinzip sind bildungsspezifische Empfehlungen ableitbar. Der Umweltrat sieht selbst im Verstehen des ökologischen Schlüsselprinzips der Vernetzung auch die entscheidende didaktische Schlüsselqualifikation. Dieses Verstehen setzt dabei v. a. vier grundlegende Qualifikationen voraus:²⁷

- Kognition, d. i. das Denken in Zusammenhängen und Kreisläufen;
- Reflexion, d. i. das Hinterfragen individueller wie gesellschaftlicher Praxis;
- Antizipation, d. i. das Abschätzen und »Hochrechnen« künftiger Entwicklungen;
- Partizipation, d. i. die Beteiligung an diesen gesellschaftlichen Bewertungsprozessen.

Insgesamt akzentuiert der Umweltrat aber sehr stark die kognitive und bewußtseinsbezogene Komponente. Im Nachfolgegutachten von 1996 heißt es: Alle Maßnahmen der Umweltbildung in Schule, Hochschule, beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung sollten dazu beitragen, »daß das zur Realisierung des Leitbildes einer dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung erforderliche, im Retinitätsprinzip angelegte vernetzte Denken sich in allen Bevölkerungsschichten entwickelt und daß der unerläßliche gesellschaftliche Wille auf breiter Basis geweckt und gefördert wird.«²⁸

Im Sinne des Lernfeldes Politik scheint hier eine wichtige Präzisierung angezeigt, die den Zuschnitt des Curriculums »Vernetzen lernen!« entscheidend geprägt und gegenüber dem Sachverständigengutachten anders akzentuiert hat. Es wird hier vorausgesetzt, daß es nicht nur um Prozesse vernetzten *Denkens* gehen kann.²⁹ Die kognitive Dimension der Vernetzung als Persönlichkeitsdisposition ist sicherlich eine grundlegende; genauso wichtig erscheinen aber affektive und vor allem instrumentelle Qualifizierungen. Denn natürlich bilden sich Vernetzungsprozesse zunächst individuell im Denken und Fühlen des Vernetzungsakteurs ab, der verschiedene Interessenlagen, Wertprioritäten oder auch Gesellschaftsentwürfe aufnimmt und nebeneinanderstellt. Die eigentlich effektive Vernetzungsleistung betrifft aber nicht Themen, Inhalte, Emotionen oder Positionen, sondern Personen und Prozesse.³⁰ Vernetzung in diesem Zusammenhang ist eine zutiefst praktische und ereignishaft große, die im Aufeinandertreffen und ergebnisbezogenen Dialogisieren von konfliktträchtig gegensätzlich eingestellten Partnern besteht. Dies erfordert spezifische Qualifikationen im instrumentellen Bereich. Hierzu gehören rhetorische Fertigkeiten genauso wie moderierende, kommentierende, motivierende oder empathiebezogene.

²⁶ Vgl. etwa Vogt, Retinität: Vernetzung als ethisches Leitprinzip für das Handeln in komplexen Systemzusammenhängen, in: S. Bornholdt/P. Feindt (Hrsg.), *Komplexe adaptive Systeme* (= Forum für interdisziplinäre Forschung 16), Dettelbach, 25-44; Wilfried Lochbühler, »Nachhaltige Entwicklung«: Eine Herausforderung für die christliche Sozialethik, in: ThG 41 (1998), 138-149; Wilhelm Korff, Schöpfungsgerechter Fortschritt. Grundlagen und Perspektiven der Umweltethik, in: HK 51 (1997), 78-84. Die ethische Perspektive der Nachhaltigkeit bzw. der Retinität bestimmt auch – in steigender Reichweite – die Textorganisation der kirchlichen Verlautbarungen: Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit, hrsg. von dem Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Gemeinsame Texte 9), Bonn 1997 sowie Handeln für die Zukunft der Schöpfung, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, (Die Deutschen Bischöfe – Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen 19), Bonn 1998.

²⁷ Vgl. Sachverständigenrat, Gutachten 1994, Nr. 404-408, v. a. 407 (Anm. 25).

²⁸ Sachverständigenrat, Gutachten 1996, Nr. 441 (Anm. 9).

²⁹ Diese Kritik führen auch de Haan u. a., 9-12 (Anm. 4) aus.

³⁰ Dieser Weg, der auch beschreibbar wäre als die Entwicklung von der Partizipation zum Konsens, ist die eigentliche und entscheidende Herausforderung in den bundesweit aufgebrochenen Lokale Agenda-Prozessen.

Folgende Arbeitsdefinition von *Vernetzungskompetenz* ist daher für die Projektarbeit entscheidend geworden:

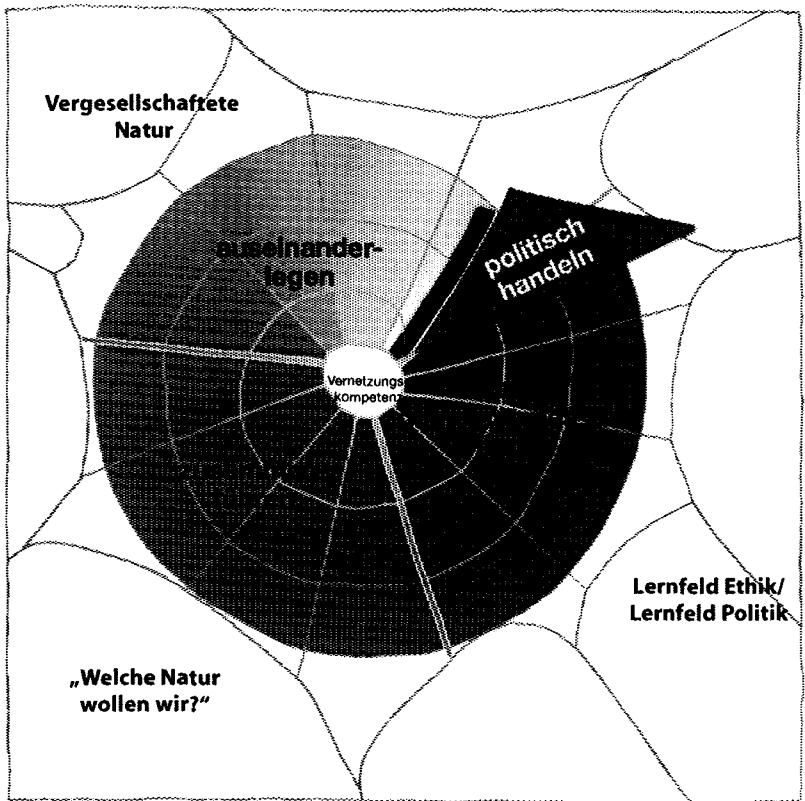
»Vernetzungskompetente Akteure bringen sich in politische Prozesse mit dem allgemeinen Anliegen ein, die ihnen zugänglichen Zivilisationsprozesse an die Tragekapazität der Natur rückzubinden. Sie sind in der Lage

- die jeweiligen Elemente des vorliegenden Problems zu *differenzieren*,
- in einem zweiten Schritt diese Elemente zu *integrieren*,
- auf eine Vernetzungslösung hin zu *konkretisieren*,
- und letztere zur *Durchsetzung zu bringen*.«

Auf diese Weise hat der Akteur das über Bildungsprozesse abgearbeitete Problem als Vernetzungsproblem identifiziert und damit die Ebene erreicht, die einer modernitätstheoretisch geprüften Gegenwartsanalyse adäquat ist. Genau die drei Schritte der Differenzierung, der Integration und der Konkretion, bzw. der Operationalisierung, bezeichnen daher auch die Qualifikationen, die die pädagogische Grundorientierung Vernetzungskompetenz auslegen. Es wurden nur die einfacheren Begriffe gewählt:

- *Auseinanderlegen*,
- *Zusammenführen und*
- *ein gemeinsames Ziel finden*.
- Die vierte Qualifikation ist dann der Vollzug der partizipativen Einflußnahme – wir nennen sie: *politisch Handeln*.

Im Schaubild des Curriculums wird erkennbar, daß jeder Qualifikation ein bestimmter Lernzieltyp zugeordnet ist: Das »Auseinanderlegen« verlangt eher kognitive Erkenntnisleistungen – hier geht es um die grundlegende Einsicht, daß die voranschreitende »Vergesellschaftung von Natur« weniger zur *Naturbewahrung* als zur aktiven und gemeinsam verantworteten *Naturgestaltung* ruft. In der Qualifikation »Zusammenführen« werden kommunikative Verständigungsprozesse unter der Leitdebatte »Welche Natur wollen wir?« geschult. Die Qualifikation »ein gemeinsames Ziel finden« integriert die Lernfelder Politik und Ethik v. a. über einschlägige Simulationen und Trainings. Die Qualifikation »Politisch handeln« fällt insofern aus der Systematik heraus, als sie letztlich über Bildungsprozesse nur vorbereitet, nicht aber real vermittelt werden kann. Alle Qualifikationen bauen aufeinander auf und ergeben einen idealtypischen Stadienverlauf eines Vernetzungsprozesses.



auseinanderlegen – exemplarische Lernziele:

- Erkenntnis von Wechselwirkungen, Rückkopplungsschleifen und Aufschaukelungseffekten zwischen ökologischen und sozialen Kreisläufen
- Erkenntnis der Mechanismen und der Komplexität moderner Gesellschaften
- Erkenntnis von Natur und Landschaft als kulturell geprägte Größen

zusammenführen – exemplarische Lernziele:

- Verständigung über kulturelle Prägungen der persönlichen Naturwahrnehmung
- Verständigung über verschiedenartige Natursichten und -bilder
- Verständigung über die Gegenläufigkeit kultureller und naturbezogener Wahrnehmung
- Verständigung über den historischen Wandel gesellschaftlicher Naturverhältnisse

ein gemeinsames Ziel finden – exemplarische Lernziele:

- Training von Toleranz gegenüber eigenen und fremden umweltethischen Argumentationen
- Training von Kooperationsfertigkeiten
- Training strategischer und kommunikativer Fertigkeiten in Verhandlungen
- Training moderierender Fertigkeiten in Verhandlungsprozessen

politisch handeln = Lernziel des ganzen Bildungsprozesses

2. Das Medienset³¹

Es ist in der konkreten Bildungspraxis immer etwas ärgerlich, wenn sich die Verfasserinnen und Verfasser von Curricula die Anwendungsdimension ersparen und ihre Vorschläge nicht dem Praxistest aussetzen. Als Beitrag zu einer etwas friedlicheren Koexistenz von curriculärer Theorie und praktischer Kursarbeit wurde daher im KSI/DBU-Projekt das Medienset »Vernetzen lernen!« entwickelt und in über 40 Kurz- und Langseminaren erprobt. Dieses Set stellt im Begleitbuch den curricularen Ansatz vor und unterfüttert ihn in einem Theorieteil mit wissenschaftlichen Aufsätzen, präsentiert im Hauptteil II aber 12 Kurseinheiten, die geeignet sind, die oben skizzierten Qualifikationen in Kursen der Erwachsenenbildung auszubilden.

Das Neue und Praktische: Diese Kurseinheiten arbeiten zum großen Teil auf der Grundlage von nicht papierformatigen Medien (Filme, Dias, Rollenanweisungen, Poster, Kunstdrucke usw.), und *alle(!)* Medien liegen im Set bereit. Es ist nur bisweilen etwas Kopierarbeit nötig, und schon steht einer Seminargestaltung mit den Kurseinheiten nichts mehr im Wege. Damit kommt »Vernetzen lernen!« nicht nur der viel geäußerten Forderung nach einer Erweiterung des Methoden- und Medienspektrums der Umweltbildung nach,³² sondern berücksichtigt auch die ganz alltäglichen Sach- und Zeitwänge der Bildungsarbeit. Eine sofort einsichtige Navigation mit Symbolen, großflächiger, farbiger und attraktiver Graphik sowie der Comicfigur Netty (bezeichnenderweise eine Spinne) ermöglichen ein Minimum an Suchkosten für die jeweils passende Kurseinheit. Jede Kurseinheit ist ausführlich beschrieben, bringt den nötigen fachlichen Hintergrund und alle Hinweise zur Durchführung. Anschließend werden kurze Erfahrungsberichte mit der Einheit aufgelistet. Darüber hinaus schlagen die Autoren zu jeder Standardversion der Lerneinheit verschiedene Variationen vor. Die Kurseinheiten bauen aufeinander auf und ermöglichen die Durchführung ganzer Seminarreihen, sind aber auch in sich verwendbar, etwa, wenn nur ein Abend oder ein einzelner Vortrag gestaltet werden soll.

Eine Kurseinheit trägt z. B. den Titel: »Ökologische Artothek«. Lernziel ist die gemeinsame Verständigung über verschiedenartige Natursichten und -bilder, Bezugsqualifikation ist das »Zusammenführen«. Der Seminarraum wird in eine Galerie verwandelt, indem an einer 10 Meter langen Kordel mit Wäscheklammern 21 Kunstdrucke befestigt werden (alles im Set enthalten!). Diese Bilder zeigen alle Naturdarstellungen, allerdings von *Adolph Menzel* bis *Andy Warhol* in sehr verschiedenen Gestaltungsstilen, Farbgebungen und auch Atmosphären. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wandern durch die Galerie mit einem Arbeitsblatt, das sie bittet, sich jeweils ein Bild für verschiedene Zimmer ihres Hauses auszuwählen, also: Wohnzimmer, Heizungskeller, Gartenhäuschen usw.³³ Im Plenum stellt zunächst jede und jeder die persönliche Bildwahl vor und erläutert die Assoziationsketten von den Räumen zu den Bildern. Hier wird bereits die Verkettung von kultureller (meist: ästhetischer) Bedürfnisdimension zur Natur wirksam. Natur ist eingelassen in Lebensstile, bewußter Situationsgestaltung, Inszenierung der eigenen Unverwechselbarkeit usw. Es wird deutlich, daß sich das Bedürfnis nach Natur in sehr vielen Spielarten ausdrücken kann, die z. T. auch verdrängt werden möchten (und dann – als Bild – in den Heizungskeller gehängt werden würden). Dieser Eindruck wird nun noch durch ein kurzes Referat der Kursleitung vertieft, der die innere Logik des Bildangebotes der »Ökologischen Artothek«

³¹ Die Ausführungen zu diesem Punkt orientieren sich an *Sellmann*, Vernetzen lernen! – Schlüsselkompetenz in einer »Bildung für Nachhaltigkeit«, in: *Erwachsenenbildung* 4/1998, 172–175.

³² Vgl. etwa die Kritik an der »Buchschele« und dem »Dozierstil« in der Umweltbildungsszene bei *de Haan u. a.* 1997, 163–166 (Anm. 4).

³³ Um es hier zu nicht zuviel auseinanderstrebenden subjektiven Raumbezügen kommen zu lassen, sind die Räume assoziativ festgelegt, z. B.: Heizungskeller (Ort, den man nur sehr ungern oder gar nicht aufsucht), oder Wohnzimmer (Ort der Entspannung).

verdeutlicht. Die 21 Bilder variieren nämlich sieben Motive, die der Philosoph *Otfried Höffe* als die Weisen herausgearbeitet hat, mit dem der Mensch an die ihn umgebende Natur herantreten kann – und dies dann im Verlauf der Kunstgeschichte auch immer wieder ins Bild gebracht hat.³⁴ Beispiele für solche Motivlagen sind: Natur als das Schöpferische, das Schöne, das Grausame, das Anstrengende usw.

In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Naturbild, mit dem Naturbild der anderen, mit den jeweiligen kulturellen Verflochtenheiten dieser Naturbilder und mit der Vielfalt der Naturfunktionen, wie sie kulturhistorisch erfahrbar wurde, geschieht diese gegenseitige Verständigung und Selbstrelativierung, die die Qualifikation »zusammenführen« erzielen will (vgl. Lernzielkatalog im Schaubild).

Weitere Beispiele für Kurseinheiten sind: »Rio bei Nacht« – ein kommunikatives Rollenspiel zur Komplexität moderner Gesellschaften; »Aus dem Herzen der Natur« – eine gemeinsame Analyse eines Bierwerbespots; »Entdecken Sie Ihre eigene ethische Position« – ein philosophischer Fragebogen; »Zwischen Gewerbegebiet und Lachsschnitte« – ein Lobbysimulationsspiel u. a. m.

3. Die Kurspraxis

Alle Kurseinheiten, Medien und Materialien sowie der gesamte Zuschnitt des Curriculums wurden in über 40 Kurs- und Seminareinsätzen erprobt. Die hier gemachten Rückmeldungen der Teilnehmer/innen sowie die Erfahrungen der Kursleitung flossen sofort in die Konzeptionen des Projektes ein. Von den Kurstypen her handelt es sich zumeist um Wochenendseminare, gelegentlich um Tagesveranstaltungen, einmal um einen zweiwöchigen Familienbildungsurlaub. Besondere Höhepunkte waren die bisher fünf »Bad Honnefer Fachkolloquien Umweltbildung und Umweltethik«. Hier treffen sich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Fachwissenschaften, Erwachsenenbildung, Verwaltung, Medien und gelegentlich Wirtschaft, um bestimmte Querschnittsthematiken aus Sicht ihrer Professionen zu erörtern. Die bisherigen Titel dieser Kongressreihe sind: »Umweltbildung und Umweltethik. Startpositionen« (1994)³⁵; »Sozialökologische Forschung« (1995); »Umweltethik und Gesellschaft. Verortungen – Träger – Vermittlungsstrategien« (1996)³⁶; »Das Vernetzungsprinzip in der Umweltbildung« (1997); »Ökologie und Ästhetik« (1998).

Trugen die Fachkolloquien – zusammen mit den Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirates – v. a. zu den inhaltlichen Inputs des Projektes bei, so waren die »normalen« Seminare eher der Bewährungsfall: Wie kann es gelingen, über Bildungsprozesse die Ethik so ins Spiel zu bringen, daß Menschen angeregt werden, über ihr Naturverhältnis zu reflektieren und sich aktiver in die politische Diskussion einzubringen? Dies war die zentrale Frage im Projektverlauf. Wie groß diese Herausforderung im Alltagsgeschäft der Bildungsarbeit ist, kann der ermessen, der folgende drei Faktoren mitbedenkt:

1. Ethik ist für die meisten Menschen ein sehr abschreckender Begriff. »Ethik« steht für etwas Sprödes, Kompliziertes, Akademisches und Unzugängliches. Ethik ist etwas für die Freizeit oder für Entspannungsübungen, hat aber mit politischer Praxis oder der Bewältigung des Alltages (zu) wenig zu tun. Wenn politische Bildung es schon schwer hat, Teilnehmerzahlen zu realisieren, so gilt dies für Ethikseminare im gleich mehrfachen Sinn.
2. Wenn es auch noch um *Umweltbildung* geht, potenziert sich der Befund. Ökologische Erwachsenenbildung hat mit starken finanziellen Engpässen und schwindender Nachfrage zu kämpfen; wie Ethik hier konkurrenzstark zu anderen Angeboten sein soll, ist völlig unklar.

³⁴ Vgl. *Höffe*, 105-110 (Anm. 23).

³⁵ Z. T. publiziert in: *Stefan Vesper (Hrsg.)*, Umweltbildung und Umweltethik. Startpositionen eines Projektes, Bad Honnef 1995.

³⁶ Publiziert in: *Sellmann*, Umweltethik (Anm. 9).

3. Es gibt bestimmte Zielgruppen, die auf ökologische Themen eher nicht ansprechbar scheinen. Mit u. a. genau diesen Personengruppen aber wurde im Projekt gearbeitet. Beispiele sind etwa Betriebsräte der Metallindustrie, Seniorinnen und Senioren aus Arbeitnehmerverbänden oder Berufsschüler/innen.

Diese scheinbaren Hindernisse wurden im Projekt als Sprungbretter und als Lernerfahrungen gesehen – und übrigens auch als Bestätigung, nämlich für die im Projektziel erkannte Notwendigkeit, Ethik über Bildungsprozesse politisch anschlussfähig zu machen.

Nachdem die ersten Kurse, die frei ausgeschrieben waren und in ihrer Titulierung das Wort »Ethik« verwendeten, ausfielen bzw. sehr dürtig besetzt waren, war sehr schnell klar, daß man eine andere Strategie zu fahren hatte:

Ethik wurde fortan eher *implizit* ins Programm aufgenommen, um die oben skizzierten unmittelbaren Widerstände und automatisierten Reaktionen zu umgehen. V.a. fand sich der Hinweis auf Ethik nicht mehr im Titel der Seminare. Dies muß man nicht als Kapitulation vor einem widerborstigen Nachfragetrend verstehen, sondern eher als Herausforderung, den in Rio geforderten Anwendungsbezug von Ethik bis in die Seminarorganisation hinein einzulösen.

Die Kurse wurden zum großen Teil nicht mehr am freien Markt ausgeschrieben, sondern mit Kooperationspartnern realisiert, die bestimmte Thematiken in Seminaren vertiefen wollten und von der Projektidee einer politisch anschlussfähigen Ethikreflexion so angezogen waren, daß diese in die gemeinsame Seminarkonzeption einfließen konnte. So gab es etwa ein Seminar mit der Verbraucherzentrale NRW mit dem Thema »Vom Wissen zum Handeln. Wie Umweltengagement motivieren?«. Hier bestand der »implizit-explicit« ethische Anteil in der Durchführung der Kurseinheit 10: »Entdecken Sie Ihre eigene ethische Position!«. Diese Einheit ist das spielerische und durchaus humorvolle Ausfüllen eines Fragebogens, zu dessen Statements man Antwortvorgaben ankreuzt, deren Punktwerte dann das eigene Ethikprofil verdeutlichen. Dieser Lernschritt war allen Teilnehmer/innen plausibel und wurde dankbar begrüßt. Denn das eigene Ethikprofil und das anderer zu kennen, ist eine Voraussetzung für die Stimulierung von Motivation bei sich und bei anderen.

Vergleichbare Kooperationen gab es z. B. mit der Entwicklungsgenossenschaft EDCS, mit dem Forum Umwelt und Entwicklung oder mit der IG Metall.³⁷

Ein sehr wichtiges und weiterführendes Ergebnis der Kursarbeit soll an dieser Stelle noch ausführlicher vorgestellt werden, auch weil sich hier die Strategie der impliziten Ethikreflexion besonders deutlich zeigt. Im Projektverlauf konnte eine besonders enge Zusammenarbeit mit dem BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz) begonnen werden, die bis heute andauert. Sehr günstig fügten sich hier die Ausgangslagen des KSI und des BUND zu einer win-win-Situation: Das KSI und sein Projekt waren auf der Suche nach Kooperationspartnern und konnten konkurrenzlos günstige Konditionen für Fortbildungsveranstaltungen anbieten; der BUND war auf der Suche nach einem Fortbildungskonzept, das die innere Umorientierung des Verbandes »von der Konfrontation zur Kooperation« einleiten konnte. Gedacht war an ein Schulungsangebot für die Führungskräfte des Verbandes, dessen Verlauf im Verband ein Forum für die anstehenden Debatten darstellen würde. Da der BUND wie alle Umweltverbände aber bisher keine Bildungstradition und -kommunikation aufgebaut hatte, benötigte man einen professionellen Kooperationspartner aus der Bildungszene.³⁸

Die ersten Gespräche verliefen für die Projektleitung überraschend – weniger, weil man eine sofortige Passung der Anliegen feststellte, sondern mehr, weil der BUND sein Vorha-

³⁷ Zur Resonanz des didaktischen Ansatzes sowie des Kursangebotes vgl. auch unter V.

³⁸ Vgl. die Ausführungen zur veränderten Situation der Umweltverbände unter II.2.

ben in Seminarziele kleidete, die auf den ersten Blick der Intention des Projektes zu widersprechen schienen. Auf die Frage: »Von der Konfrontation zur Kooperation: Was braucht Ihr?«, antworteten die Verbandsvertreter: »Wir brauchen Schulungen im Zeitmanagement; im Vorgehen beim Lobbying; in der Gestaltung von Sitzungen; im Führungsverhalten usw.« Insgesamt wurde eine Erweiterung des arbeitstechnischen und organisatorischen Kompetenzspektrums angefragt.

Trotz dieser zunächst fernliegenden Zielangaben ergab der weitere Dialog sehr schnell, daß das Projekt nicht zur billigen Finanzierung der verbändlichen Organisationsentwicklung mißbraucht werden sollte. Dies zeigt folgende Überlegung: Jeder Erwerb von Kompetenz – in diesem Fall von Sozial- und Kommunikationskompetenz im weitesten Sinne – setzt eine Einsicht in die Notwendigkeit dieses Bildungsprozesses voraus. Genau hier aber greift ein Konfrontationsschema: Wenn ich es nicht für nötig erachte, mit meinem politischen Gegner adäquat kommunizieren bzw. meinen Verband als Bündnispartner anbieten zu können, werde ich für eine derartige Ausbildung keine Investitionen erbringen.

Im Gespräch kristallisierte sich daher die attraktive Möglichkeit heraus, mit einer Seminarreihe konkrete Schulungen anzubieten, deren grundsätzlicher Nutzen sofort einsichtig war (z.B.: In diesem Seminar erlernen Sie die grundlegenden Fertigkeiten des Zeitmanagement) und gleichzeitig den inneren Prozeß der Akzeptanz des Kompetenzerwerbes zu begleiten – was in diesem Fall zweifelsohne eine ethische Reflexionsleistung bedeutete. Mit anderen Worten: Das konkrete Nutzenversprechen zieht die Teilnehmer/innen an; und trotzdem durchzieht jede Seminarphase eine ethische Tiefenüberlegung.

Ein Modellseminar (Wochenende) hatte damit folgenden Ablauf (beispielhaft dargestellt am Seminar: Erfolgreiche Lobbyarbeit im Umweltschutz):

- *Freitagabend:* Kennenlernen der Teilnehmer/innen und Referent/innen. Referat darüber, warum es angesichts der neuen gesellschaftlichen Anforderungen an Umweltverbände wichtig ist, die kommende Schulung zu absolvieren. Diskussion über das Referat mit der Möglichkeit, grundsätzliche Bedenken gegen die Übernahme von Managementmethoden ins Verbandsleben zu äußern. Beispiel: Der Vortrag thematisiert u. a., daß Umweltverbände in der Lage sein müssen, Bündnisse auf Zeit auch mit Wirtschaftsvertretern einzugehen, wenn es den Politikzielen des Verbandes dient. Die sehr lebhaft diskussion geht darum, welches Menschenbild man von anderen Gesellschaftsmitgliedern hat; wo die Grenze zur Korruption beginnt; ob man überhaupt etwas von anderen Gruppen lernen will usw. Man sieht: Es werden zutiefst ethische Aspekte berührt, ohne daß dies programmatisch eingefordert würde.
- *Samstag:* Am Samstag werden die Methoden und Inhalte des Seminars in komprimierter Form von professionellen Managementtrainern vermittelt. Diese sind offen für die (ethisch) reflexiven Prozesse, die auch jetzt, während des »normalen« Trainings, in den Teilnehmer/innen ablaufen. Beispiel: Trainiert werden: Zielbestimmung, Zeitplanung, Instrumentenauswahl und Evaluation des Lobbying; eine praktische Fallstudie wird durchexerziert.
- *Sonntag:* Der dritte Tag dient der Vertiefung der Inhalte und der Selbstbeauftragung der Teilnehmer/innen. Beispiel: Formulierung der Lobby-Idee, die man während der nächsten Woche nach dem Seminar realisieren will.

Insgesamt wurden in dieser Form bisher 10 Seminare absolviert. Die Themenpalette reicht von Führungstraining über die Grundlagen des Coaching (– Gruppenleitung) bis hin zu Fragen der Kundenbindung. Die Seminare wurden nach anfänglichen Akzeptanzschwierigkeiten zunehmend positiver frequentiert und werden gegenwärtig als fester Bestandteil des Verbandsangebotes etabliert.

V. ERFAHRUNGEN, DEFIZITE UND EIN KURZER AUSBLICK

Gerade der zuletzt geschilderte Erfahrungsbereich zeigt auf, welches Potential in der Begegnung zwischen einem kirchlichen und einem umweltpolitischen Akteur liegt. Auf eine allgemeine Formel gehoben: Wenn die Kirche ihr sozialetisches Potential an praktische Realitätsbewältigungen anschließt, ihre Bemühungen auf zeitgenössische Politikprobleme konzentriert und hier konstruktive Beiträge anbietet, dann ist sie eine begehrte Bündnispartnerin für sehr viele gesellschaftliche Gruppen. Im Projekt war auch erfahrbar, daß viele Menschen Kirche so normalerweise nicht erleben, sondern sich von ihrer zumeist sehr expliziten Forderung nach Ethik dominiert fühlen. Andererseits war dann gerade die Kirche ein besonders glaubwürdiger Partner, wenn es ihr gelang, die Tiefenströmung der ethischen Reflexion so einzubringen, daß sie die politische Problembearbeitung ergänzte.

Das Projekt und sein konkretes Ergebnis – das Medienset mit dem Curriculum – stößt gegenwärtig auf große Resonanz und Zustimmung bei Umweltbildnern, bei Aktiven innerhalb der Lokalen Agenda 21 und bei Akteuren der Umweltverbände.³⁹ Diese Personengruppen erleben einen Wiedererkennungseffekt bezüglich der im Curriculum dargestellten Notwendigkeit, Vernetzungskompetenz zu erwerben – einfach weil sie selber jeden Tag vor Vernetzungsproblemen stehen. Das Set wurde im Allerwelts-Haus Köln genauso vorgestellt wie beim Deutschen Städtetag NRW; es wurde in der Zeitschrift »ökopädnews« (Nr. 87/1998) und den »Agenda-Stadtgesprächen« (Nr. 11/1998) genauso rezensiert wie vom Infodienst »Theologische Erwachsenenbildung« (Nr. 27/1998) oder in den »Katechetischen Blättern« (1/1999).

Dies zeigt zum einen: Das KSI konnte mit seinem Vorgehen neue Zielgruppen der Bildungsarbeit erschließen. Es sind im wesentlichen Multiplikatoren, die bereits in umweltpolitischen Zusammenhängen stehen und ein bestimmtes Konfliktbewußtsein haben.

Zum anderen aber wird auch ein Defizit deutlich: Es ist dem Projekt nicht gelungen, sog. »Endverbraucher« zu erreichen. Auch wenn etliche Seminare mit dieser Zielgruppe durchgeführt werden konnten, so zeigte sich doch die eigentliche Nachfrage nach Vernetzungskompetenz nur bei den umweltpolitischen Akteuren. Endverbraucher erkennen offensichtlich weniger den Verwendungsnutzen von ethischer Reflexion und politischer Partizipation im Umweltbereich. Sie sind eher an individuellen Gesundheitsfragen oder Verbrauchertipps interessiert, weniger an der *gesellschaftlich-kulturellen* Dimension des Umweltproblems.

In dieser Problemanzeige liegt die mögliche Fortentwicklung nicht nur des vorgestellten Projektes, sondern der Umweltbildung überhaupt: Es muß gelingen, umweltrelevante Verhaltensanforderungen inhaltlich und kommunikativ so auszudifferenzieren, daß diese Postulate in die lebensweltlichen und milieuspezifischen Alltagscodes der Menschen übersetzt werden können. Umweltverhalten muß etwa als »Genußsteigerung«, als »Staatsbürgerpflicht«, als »Selbstverwirklichung« oder als »Statusgewinn« inszenierbar und kommunizierbar werden.⁴⁰

³⁹ Das Medienset kann über den Buchhandel bezogen werden (ISBN: 3-927566-17-9) oder direkt beim KSI, Selhofer Str. 11, 53604 Bad Honnef; Tel.: 02224/955-0; Fax: -100.

⁴⁰ Vgl. zu dieser programmatischen These auch das neue Programm der AG Umweltbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die u. a. als drängende Fragestellung künftiger Umweltbildungsforschung formuliert: »Wie kann man das Sustainability-Leitbild ... populär machen?« und dann in eine Reflexion über pluralisierte Denk- und Lebensstile einsteigt; vgl. in *de Haan/Kuckartz*, Umweltbildung, 261-270, Zitat 267 (Anm. 3); sehr instruktiv in diesem Zusammenhang die Studie von *Brand u. a.*, Umweltbewußtsein (Anm. 16); eine knappe Illustration pluralisierter Konsumstile auf der Grundlage der neuesten SINUS-Milieus bietet *Sellmann*, Konsum ist nicht gleich Konsum. Das Panorama der deutschen Konsummilieus, in: KSA-Informationsdienst Konsum und Sucht 2/1998, 2-5.

Dies ist allerdings leichter analysiert als verwirklicht – was nichts anderes heißt als: Neue Projekte müssen her.

Matthias Sellmann, Dipl. Theol. und ex. Sozialwissenschaftler, ist Referent für Sozialethik an der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle in Hamm.