Lars Wohlers
und
Bruce Johnson
(Herausgeber)

EARTH EDUCATION

Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen

edition erlebnispädagogik
Lüneburg

EARTH EDUCATION.
EIN PROGRAMMATISCHER BEITRAG ZUM ERFAHRUNGSLERNEN

Schriftenreihe

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

– Band 26 –

Herausgegeben

von

Prof. Dr. phil. habil. PhDr. Jörg W. Ziegenspeck

UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Wohlers, Lars:
Earth Education. Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen/Lars Wohlers und Bruce Johnson
Institut für Erlebnispädagogik e.V., Lüneburg. -
Lüneburg : Verl. Ed. Erlebnispädagogik, 2003
(Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik ; Band 26)
ISBN 3-89569-060-0

© 2003 by edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Herstellung: Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISBN 3-89569-060-0

Institut für Erlebnispädagogik e.V.
Lüneburg

Lars Wohlers
und
Bruce Johnson
(Herausgeber)

EARTH EDUCATION

Ein programmatischer Beitrag zum Erfahrungslernen

Verlag
"edition erlebnispädagogik"
Lüneburg

INHALTSVERZEICHNIS

Bruce Johnson und Lars Wohlers
Einleitung 3

Bruce Johnson
Die Rolle von Erlebnissen beim Verstehen, Fühlen & Umsetzen 5

Lars Wohlers and Bruce Johnson
Earth Education: Ein programmatischer Ansatz zum Erfahrungslernen 16

Maren Brauser
Earth Education Programme 27

Duncan Martin
Earth Education Forschung 38

Michael Mayer
Organisationsstruktur: Die Arbeitsweise des Institute for Earth Education 55

Angaben zu den Autoren 70

Buchhinweise 71

Bei der Umschlaggestaltung wurde das urheberrechtlich geschützte Logo von „Earth Education" benutzt, wie es international eingeführt wurde. Wir danken für die Genehmigung des Abdrucks !

Die Herausgeber bedanken sich bei Cornelia Grabichler für die Übersetzung einiger der Beiträge vom Englischen ins Deutsche !

Bruce Johnson und Lars Wahlers

EINLEITUNG

In den 1960er Jahren wurde Steve Van Matre eingestellt, um sich um das Naturprogramm in einem Ferienlager für Jungen in Wisconsin/USA zu kümmern. Ferienlager gehören in Amerika seit Jahrzehnten zur Tradition. Sie werden manchmal von gemeinnützigen oder religiösen Organisationen gesponsert und wie Privatfirmen geleitet. Ferienlager haben bereits unzähligen jungen Menschen zu lehrreichen Erlebnissen verholfen. Sie sind oft weit weg von Städten und bieten Jungen und Mädchen die Gelegenheit, zwischen einer Woche und zwei Monaten fern von zu Hause zu verbringen. Ferienlager, die früher traditionell nur eine Vielzahl von Freizeitaktivitäten im Freien beinhalteten, spezialisieren sich immer mehr auf verschiedenste Angebote, von Computern über gesunde Ernährung bis hin zu sportlichen Aktivitäten.

Eines Sommers kam Van Matre nun in einem solchen Lager an. Es lag in einem Waldgebiet im Norden der USA, ein perfekter Ort für ein Naturprogramm. Das Lager war umgeben von eindrucksvollen Wäldern und befand sich am Ufer eines schönen Sees. Es gab Wiesen, Moore und einen echten Sumpf; die Pflanzenvielfalt war überwältigend, und es wimmelte von Tieren. Der Erfolg für Naturprogramme in einer solchen Umgebung war offenbar sicher. Die Jungen waren sieben Wochen in dem Lager, lang genug um sich wirklich in diesen unglaublich schönen Ort zu verlieben. Und das taten sie auch. Begeistert kamen die Jungen Jahr für Jahr zurück, weil sie Freundschaften erneuern und sieben wundervolle Wochen wirklich genießen konnten.

Voller Begeisterung kam Steve Van Matre in diesem Lager an und übernahm das Naturprogramm. Er fand Bestimmungsbücher und Vergrößerungsgläser, Schmetterlings- und Planktonnetze, Sammelfläschchen und Insektennadeln. Somit schien alles vorhanden, was er brauchte - bis auf die Jungen. Doch wo waren die? Warum kamen sie nicht zum Naturprogramm? Steve suchte im Lager und fand den Grund. Die Jungen fuhren Wasserski oder Kanu oder schwammen im See. Sie spielten Tennis oder Fußball. Sie schossen auf dem Schießplatz mit Pfeil und Bogen oder Gewehren. Sie waren unglaublich aktiv - aber nur miteinander. Als er sie beobachtete, bemerkte er, dass sie im Prinzip ihre ganze Zeit auf einer Lichtung, also einem *gerodeten* Waldstück, aber nicht im Wald selbst verbrachten. Sie tauchten nicht ein in die Natur; sie waren lediglich davon umgeben. Der schöne Wald war wie ein Zaun, der sie von der Welt trennte.

Die Überlegungen von Steve gingen dahin, dass wenn er die Jungen nur in den Wald locken könnte, sie bestimmt begeistert wären. Also bot er seine Naturkurse an, in denen sie Insekten und Blätter sammelten, Bäume und Vögel identifizierten und mit Bodenarten experimentierten. Ein paar Jungen kamen auch, mehr jedoch an den Tagen, an denen sie etwas präparierten. Aber die meisten kamen *nicht*, und die, die kamen, waren nicht sehr begeistert. Sie waren eigentlich eher gelangweilt, und Steve war frustriert. Er liebte die Natur und wollte den Jungen diese Liebe vermitteln. Was konnte er in dieser Situation unternehmen?

Das Problem war, dass er das tat, was in dem Naturprogramm in diesem Lager immer gemacht worden war. Das aber beteiligte die Jungen nicht aktiv an den Geschehnissen der Natur; es hielt sie eher auf Distanz. Sie erlebten die Natur nicht wirklich, sie betrachteten sie

nur. Sie berührten sie, aber sie empfanden nichts dabei. Sie hörten nicht wirklich hin; sie nahmen lediglich Geräusche wahr. Steve wollte dies ändern. Er realisierte, dass er diese Jungen in die Natur „eintauchen" musste, wenn er ihre Liebe zur Natur wecken wollte. Es war seiner Ansicht nach nicht genug, über Natur zu *lernen*, sie mussten Natur *erleben*.

Van Matres neues Programm hieß Acclimatization (Akklimatisierung), denn akklimatisieren bedeutet, sich an seine Umgebung anpassen, sich zu Hause fühlen. Das war es, was er tun wollte, den Jungen helfen, sich in der Natur zu Hause zu fühlen. Natürlich erwies sich das als schwieriger, als es auf den ersten Blick erschien. Was Van Matre und seine Mitarbeiter in den Anfängen von Acclimatization lernten, wurde die Grundlage für alles, was wir heute in Earth Education machen.

Earth Education lässt sich im Rahmen von „experiential education", die auf unser Verhältnis mit der Natur abzielt, verorten. Sie verhält sich zur traditionellen Naturkunde wie die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Untersuchung zur Lektüre über Wissenschaft in einem Textbuch. In Earth Education werden die TeilnehmerInnen aktiv am Lernprozess beteiligt - und darum geht es schließlich bei „experiential education" -, so dass sie nicht passiv Informationen absorbieren, sondern aktiv Wissen im Sinne von Verständnis konstruieren.

Dieses Buch ist Earth Education gewidmet. Bruce Johnson beginnt mit "Die Rolle von Erlebnissen beim Verstehen, Fühlen und Umsetzen". Der Autor untersucht die zentrale Rolle von persönlichen Erlebnissen beim Lernen von ökologischen Konzepten, beim Entwickeln von Gefühlen und beim Lebensstilwandel. Lars Wohlers und Bruce Johnson diskutieren in dem Artikel "Earth Education: Ein programmatischer Ansatz zum Erfahrungslernen" den programmatischen Ansatz von Earth Education und kontrastieren ihn mit dem eher allgemein interdisziplinären Ansatz in der Umweltbildung. Maren Brauser beschreibt in "Earth Education Programme" Programmbeispiele. Im Artikel, "Earth Education Forschung", fasst Duncan Martin die weltweite Forschung über Earth Education Programme zusammen und skizziert den anstehenden Forschungsbedarf. Abschließend beschreibt Michael Mayer in "Organisationsstruktur" das Institute for Earth Education, die Organisation, die sich der Entwicklung und Verbreitung von Earth Education Programmen widmet.

***Begrifflichkeiten**: Nach längeren Diskussionen über die unterschiedlichen Bedeutungen von EXPERIENCE im Deutschen haben wir uns bei der vorliegenden zweisprachigen Publikation für den Begriff ERLEBNIS statt für ERFAHRUNG entschieden. Der Grund dafür ist, dass ERLEBNISpädagogik als Fachrichtung im Deutschen bekannt und anerkannt ist. Dennoch möchten wir betonen, dass die reflexive Akzentuierung, die mit dem Begriff der ERFAHRUNG einhergeht, in Earth Education eine wichtige Rolle spielt. Hier zeigt sich unseres Erachtens auch die Verschmelzung von Erlebnispädagogik und Erfahrungslernen, wie sie sich auch in Deutschland abzeichnet.*

Bruce Johnson

DIE ROLLE VON ERLEBNISSEN BEIM VERSTEHEN, FÜHLEN & UMSETZEN

1. Das Warum, Was und Wie von Earth Education

Earth Education ist der Prozess, Menschen dabei zu helfen, harmonischer und freudvoller mit der natürlichen Umwelt zu leben. Dieser Prozess wird oft mit dem Modell „Warum, Was und Wie" [1] beschrieben. Das Warum erklärt die Ziele von Earth Education. Das Was erklärt die wichtigen Komponenten. Das Wie erklärt, wie Earth Education-Programme all dies erreichen.

Das WARUM

Bewahren – Wir meinen, dass die Erde, so wie wir sie kennen, durch ihre menschlichen Passagiere bedroht ist.

Fördern – Wir meinen, dass Menschen, die mehr Verständnis und mehr Gefühl für den Planeten als einem Raumschiff des Lebens entwickeln, einsichtiger, gesünder und glücklicher sind.

Ausbilden – Wir meinen, dass wir ErdanwältInnen brauchen, die als UmweltpädagogInnen und Vorbilder wirken und das Leben der nichtmenschlichen Erdbewohner verteidigen.

Das WAS

Verstehen – Wir setzen darauf, in den Menschen ein elementares Verständnis für die wesentlichen ökologischen Systeme und Gemeinschaften des Planeten zu entwickeln.

Fühlen – Wir setzen darauf, in den Menschen tiefe und dauerhafte emotionale Bindungen an die Erde und das Leben auf ihr anzulegen.

Umsetzen – Wir setzen darauf, die Menschen zu einer Veränderung ihres Lebensstils auf der Erde zu bewegen.

Das WIE

Strukturieren – Wir setzen auf umfassende Programme mit aufregenden, magischen Lernerfahrungen, die auf spezifische Ergebnisse ausgerichtet sind.
Vertiefen – Wir setzen auf viele bereichernde, unmittelbare Kontakte mit der natürlichen Umwelt.

---

[1] Van Matre, Steve (1990): *Earth Education – ein Neuansatz*. Greenville, WV: Cedar Cove.

Beziehen – Wir setzen auf die Chance, den Menschen Zeit zu verschaffen, in natürlicher Umgebung mit sich allein zu sein und über alles Leben nachzudenken.

Der erste Teil, das "Warum", ist ziemlich einfach. Wir Menschen beeinflussen durch unsere Lebensweise die lebenserhaltenden Systeme der Natur. Die Menschen müssen dies verstehen, sich dafür interessieren und dies dann entsprechend umsetzen. Earth Educator sind sich klar über das Ziel und die Bedeutung dessen, was sie tun.

Das "Was" braucht etwas mehr Erklärung. Es ist der Kern dessen, was Earth Education zu tun versucht. Alle Earth Education-Programme beinhalten drei Teile: Verstehen, Fühlen und Umsetzen. Verstehen beschäftigt sich damit, wie die natürliche Umwelt funktioniert, mit dem Erlernen von ökologischen Konzepten. Fühlen betrifft die Entwicklung des affektiven Bereichs, der den Menschen hilft, persönliche Beziehungen mit der natürlichen Umwelt aufzubauen. Umsetzen bedeutet, in Hinblick auf unsere persönlichen Auswirkung auf den Planeten und seine Lebenssysteme Lebensstilentscheidungen zu treffen.

In ähnlicher Form besteht das "Wie" aus drei Komponenten, die charakteristisch für Earth Education-Programme sind. "Strukturieren" meint, dass wir es für sinnvoll erachten, Programme zu verwenden, um Erfahrungen zu ermöglichen. "Vertiefen" bezeichnet die Herstellung von Kontakten mit der natürlichen Umwelt. "Beziehen" umschreibt Gelegenheiten für Alleinsein und für die Reflexion individueller Erfahrungen.

Viele Menschen im allgemeinen Bereich des Umweltlernens, inklusive derer, die Umweltbildung, Nachhaltigkeitsbildung und so weiter anbieten, würden mit dem Warum übereinstimmen und tun es auch. Earth Educator haben jedoch mehr als ein gemeinsames Ziel; wir sind uns einig über das, was wir unterrichten (das Was) und verfolgen dabei denselben methodischen Ansatz (das Wie). Dieser Artikel beschreibt, wie Earth Education dabei vorgeht. Hierbei wird das "Was" aus dem Blickwinkel von Erfahrungen untersucht.

2. Erlernen von ökologischen Konzepten (Verstehen)

Aktuelle Bildungsreformanstrengungen auf der ganzen Welt, besonders im Bereich der Wissenschaft[2] und der Mathematik fordern eine Richtungsänderung weg vom bloßen Wissenserwerb hin zum konzeptuellen Verständnis[3]. Die „großen Ideen" und „das Gesamtbild" sind häufig verwendete Begriffe. Sie sind auch die Eckpfeiler des Verstehens in Earth Education. Eigentlich sind sie von Anfang an ein Teil von Earth Education gewesen, wie es in den späten 1970er Jahren in dem Buch Sonnenschiff Erde™[4], dem ersten Earth Education-Programm, detailliert beschrieben wurde. „Beschäftige Dich mit den großen Zusammenhängen des Lebens."[5] Anstatt Litaneien von Fakten zu lehren oder sich auf

---

[2] National Research Council. (1996). *National science education standards.* Washington, D.C.: National Academy Press.

[3] Kennedy, Mary (1998): Education reform and subject matter knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 35* (3), 249-263. See also Johnson, Bruce (submitted): "Concept teaching: Beyond categorization." *Journal of Science Teacher Education.*

[4] Im Folgenden handelt es sich um Warenzeichen des Institute for Earth Education, Cedar Cove, Greenville, WV 24945, USA: "Sunship" (Sonnenschiff), "Earthkeepers" (Erdhüter), "Lost Treasures" (Verlorene Schätze)

[5] Van Matre, Steve (1979): *Sunship Earth.* Martinsville, IN: American Camping Association. P. 12

Vorgänge zu konzentrieren, liegt der Schwerpunkt auf dem Verstehen von fundamentalen ökologischen Konzepten.

2.1 Die Konzepte

In Earth Education beschäftigen wir uns mit den „Vier Großen" Konzepten: Energiefluss, Kreisläufe, Wechselbeziehungen und Wandel. Natürlich gibt es noch viel mehr ökologische Konzepte, und in einigen unserer Programme beziehen wir andere mit ein. Sonnenschiff Erde hat drei weitere Konzepte: Vielfalt, Gemeinschaft und Anpassung. Verlorene Schätze, Naturfamilie und Erdlinge ersetzen diese jedoch mit vorläufigen Konzepten für jüngere Teilnehmer. Die „Großen Vier" sind jedoch fundamentale Konzepte, die die Menschen unserer Meinung nach verstehen müssen, wenn sie begreifen sollen, wie das Leben auf unserem Planeten funktioniert.

Energiefluss ist der Prozess, der den Funken allen Lebens gibt. Lebewesen erhalten ihre Energie von der Sonne[6], indem sie von Grünpflanzen aufgefangen, durch Photosynthese in Nahrung umgewandelt und dann durch die Nahrungskette an Tiere weitergegeben wird. Der Großteil der Energie in jeder Stufe einer Nahrungskette wird von der Pflanze oder dem Tier verbraucht und dann als Wärme abgegeben, aber ein Teil der Energie wird eingelagert und durch die Nahrungskette weitergegeben. Vor langer Zeit starben Pflanzen und Tiere und wurden gerade im richtigen Zustand von der Natur begraben, um nach Millionen von Jahren fossile Brennstoffe wie Kohle, Öl und Erdgas zu werden. Diese fossilen Brennstoffe liefern den Großteil der Energie, die wir verwenden, um unsere Autos zu tanken, in der Dunkelheit Licht zu haben, unsere Bauernhöfe zu betreiben und unsere Häuser zu heizen. Natürlich sind diese fossilen Brennstoffreserven nicht unbegrenzt vorhanden, und die für eine Energiegewinnung notwendige Verbrennung dieser Rohstoffe verschmutzt die Umwelt.

Kreisläufe handeln davon, wie Materialien verwendet werden. Bis auf das Hinzufügen von meteoritischen Mineralien und eventuell Wasserdampf von Kometen, sind die Stoffe, aus denen die Erde und das Leben auf ihr bestehen, seit Entstehung der Erde vorhanden. Sie werden ständig wiederverwertet und gehen dabei durch große Kreisläufe. Im Luftkreislauf geben Pflanzen als Teil der Photosynthese Sauerstoff ab[7]. Tiere atmen diesen Sauerstoff ein und stoßen Kohlendioxid aus. Im Wasserkreislauf kondensiert Wasserdampf in der Luft und wird zu Niederschlag, der in einen Fluss oder See und schließlich in den Ozean oder den Grund fließt, um dann wieder von den Pflanzen aufgenommen zu werden. Evaporation und Transpiration geben Wasserdampf in die Luft zurück. Im Boden- (Nährstoff-) Kreislauf entziehen Pflanzen dem Boden Nährstoffe. Wenn Pflanzen ihre Blätter verlieren oder sterben, ermöglicht der Verfall den Nährstoffen, in den Boden zurückzukehren. Tiere sind ebenfalls ein Teil dieses Kreislaufs, indem sie ihre Nährstoffe aus den Pflanzen und Tieren, die sie fressen, erhalten. Ihre Nährstoffe kehren durch ihre Abfallstoffe oder wenn sie sterben in den Boden zurück. Zusätzlich zu der Tatsache, dass wir selber aus Stoffen dieser Kreisläufe bestehen, unterbrechen die Menschen manchmal diese Kreisläufe und fügen Schadstoffe hinzu.

---

[6] Es gibt natürlich Ausnahmen, wie z.B. das Leben um Öffnungen am Meeresboden herum, das chemische Energie verwendet, die dort freigesetzt wird.

[7] Pflanzen nehmen ebenso wie Tiere Sauerstoff auf und geben Kohlendioxid ab. Die Sauerstoffmenge, die sie abgeben übertrifft jedoch bei weitem die Sauerstoffmenge, die sie aufnehmen.

Wechselbeziehungen gibt es überall. Wie Barry Commoner sagte, „Alles ist mit allem verbunden."[8] Einige Lebewesen stehen miteinander im Wettbewerb, wie zum Beispiel, wenn Pflanzen um Sonnenlicht oder Tiere um Futter kämpfen, während andere (in erster Linie, ohne es zu wissen) zusammenarbeiten, wie beispielsweise Tiere, die eine Frucht fressen und dadurch Energie und Nährstoffe bekommen, gleichzeitig aber die Samen der Pflanze verbreiten. Alle Pflanzen und Tiere stehen in Wechselwirkung mit anderen lebenden oder nicht lebenden Dingen, manchmal hängen sie von anderen ab und manchmal beeinflussen sie sie. Als Menschen haben wir oft unbeabsichtigten Einfluss auf andere Lebewesen. Wir können einfach nicht nur eine Sache tun; alles, was wir tun, hat Auswirkungen, die wir nicht beabsichtigen. Zum Beispiel verbrennen wir Kohle, um Strom herzustellen, aber dieser Vorgang trägt zur Umweltverschmutzung bei und gibt Kohlendioxid in die Atmosphäre ab.

Wandel geschieht die ganze Zeit. Einige Veränderungen passieren langsam über Tausende oder Millionen von Jahren hinweg. Kontinente bewegen sich, und Seen werden zu Sümpfen. Wir können nicht sehen, wie diese Veränderungen vor sich gehen, aber wir finden Spuren davon und sehen einzelne Stufen. Andere Veränderungen passieren schneller und geben uns dadurch die Gelegenheit zu sehen, wie sie vonstatten gehen. Pflanzen und Tiere wachsen, und eine Jahreszeit geht in die andere über. Manchmal versuchen wir, natürliche Veränderungen aufzuhalten, wie zum Beispiel, wenn wir Gift auf unseren Rasen sprühen, um das Wachstum von „Unkraut" zu verhindern. Manchmal beschleunigen wir den Wandel auch, bspw. durch den Kahlschlag von Wäldern.

Dieses konzeptuelle Verständnis unterscheidet sich von dem, was meist im weiten Feld des Umweltlernens vermittelt wird. In Naturkunde besteht das Wissen hauptsächlich aus Artenbestimmung. Bei Outdoor Education handelt es sich oft um Freizeitaktivitäten im Freien. In Umweltbildung geht es gewöhnlich um Wissen über bestimmte Umweltprobleme oder Problemlösestrategien. In Earth Education meinen wir, dass es wichtig ist, mit ökologischen Kenntnissen zu beginnen. Zu verstehen, wie die Welt ökologisch funktioniert, ermöglicht es den Menschen, weisere Entscheidungen zu treffen, im Hinblick auf

1. ihre Auswirkungen auf die natürliche Umwelt,
2. die Art und Menge von Energie, die sie verwenden,
3. die Art und Menge von Stoffen,
4. die Art und Weise, in der diese tatsächlich benützt und entsorgt werden,
5. die Art und Weise der Interaktion mit anderen Lebewesen und wie sie mit Veränderungen umgehen.

Die Namen von Pflanzen und Tieren zu kennen, ist nur rezitierbares Wissen. Probleme ändern sich. Ökologisches Verständnis hingegen ist grundlegend.

Es ist *eine* Sache zu entscheiden, welche Konzepte gelehrt werden sollen. Eine ganz andere Sache ist die Frage danach, wie dies methodisch umgesetzt werden kann. Wenn das Ziel darin besteht, Fakten und rezitierbares Wissen zu vermitteln, gibt es viele Methoden, die funktionieren. Wenn das Ziel jedoch konzeptuelles Verständnis ist, wird es schwieriger. Dies trifft besonders dann zu, wenn man abstrakte Konzepte wie die „Großen Vier" behandelt. In Earth Education haben wir ein Modell entwickelt, mit dem Konzepte durch Erlebnisse gelehrt werden.

---

[8] Commoner, Barry (1971): *The Closing Circle*. New York: Bantam Books. p. 29.

2.2 Konzepte erleben

Wenn man den Menschen helfen will, ökologische Konzepte wirklich zu verstehen, sind einige Ideen besonders wichtig. Diese Ideen bilden die Basis für unseren Ansatz des konzeptuellen Unterrichtens.

1. Das Abstrakte konkretisieren
2. Die Erlebnisse und das Wissen der Teilnehmenden verbinden
3. „Magie" hinzufügen
4. Gelegenheiten anbieten, das Verständnis auf die natürliche Umwelt anzuwenden

In Earth Education versuchen wir oft alles Mögliche, um abstrakte Konzepte zu konkretisieren. Die Teilnehmenden kriechen in Sonnenschiff Erde in ein riesiges Blatt, um über Photosynthese zu lernen. In Erdhüter verwenden sie eine Landkarte, um vergrabene Zeitkapseln zu finden und auszugraben, um dadurch über Wandel zu lernen. In Sonnenschiff III arbeiten die Teilnehmenden in einer „Kreislauffabrik", einem riesigen Rube Goldberg-artigen Apparat, um die Luft-, Wasser-, und Bodenkreisläufe in Bewegung zu setzen, die einem „Baum" beim Wachsen helfen. Wir haben herausgefunden, dass es bei der Behandlung dieser Konzepte wichtig ist, unseren Teilnehmenden etwas zum Anfassen und Benutzen zu geben, und ihnen ein Erlebnis zu vermitteln, anstatt ihnen etwas zu erzählen oder sie etwas lesen zu lassen.

Dabei stellen wir auch eine Verbindung her zu ihren früheren Erlebnissen und ihrem Vorwissen, indem wir Metaphern verwenden, die sie kennen. In Erdhüter beziehen wir uns auf essen mit „knabbern", Nahrungsketten werden als „Knabberketten" bezeichnet, und die ganze Aktivität findet an einem Ort namens „Mutter Naturs Knabberkantine" statt. In Sonnenschiff Erde „speisen" die Teilnehmer bei dem gleichen Konzept in Herrn Sonnes Restaurant, und in SONNENSCHIFF III besuchen sie eine Pizzabude, um echte Pizzen zu bestellen und zu essen. Wir bauen auf Bekanntem auf.

Natürlich konkretisieren diese Aktivitäten nicht nur das Abstrakte und stellen die Verbindung zu persönlichen Erlebnissen her, sondern sie machen auch noch Spaß und sind aufregend. Ein fundamentaler Teil aller Earth Education-Programme ist die „Magie", die die Erlebnisse lebendig macht. Was ist diese Magie? Van Matre versucht, sie folgendermaßen zu beschreiben.

> „Wir meinen, dass Magie einen unwiderstehlichen Einfluss gleichermaßen auf Alt und Jung hat, und dennoch entzieht sich dieser geheimnisvoll verzaubernde Bestandteil unserer Arbeit beinahe jeglicher Beschreibung. Es genügt wohl, wenn ich sage, dass die Magie etwas verspricht, dass sie verblüfft und entzückt, selbst wenn es Ihnen ganz leise und sanft angeboten wird. Egal in welcher Umgebung, die Magie ergreift und reißt Sie mit. Machen Sie sich keine Sorgen. Wenn es soweit ist, werden Sie sie fühlen, denn als Antwort auf ihr Ziehen wird eine Welle von Emotionen in Ihnen aufsteigen.
>
> Worüber wir hier sprechen, ist pädagogische Magie, nicht Bühnenzauber. Bühnenzauber bewirkt Erstaunen mit Hilfe von Unerwartetem und Unerklärlichem. Wenn zweiundzwanzig Clowns aus einem Kleinwagen aussteigen, dann widerspricht das allen bestehenden Vorstellungen des Möglichen. Tatsächlich scheinen sich die Leute im Laufe der Zeit nach solchen Tricks zu sehnen. Sie glauben ziemlich bereitwillig, was ihnen vorgemacht wird und lassen sich von dem sich entwickelnden

Geschehen mitreißen. Warun ist das so? Vielleicht läuft das unbewusst ab. Ich nehme an, sie möchten diese Gefühle von Wunder und Ehrfurcht aus ihren Kindertagen zurückholen. Sie lassen sich darauf ein, in der Erwartung, dass ihre Belohnung die Rückkehr der lebhaften Erfahrungen sein wird, die sie in ihrer Jugend genossen haben.

Bei Earth Education beinhaltet die Magie einige Eigenschaften, auf denen auch der Bühnenzauber immer beruht hat. Aber wir haben hier den Zauberern eines voraus: Wir fordern unsere Teilnehmenden zum Mitmachen auf. Sie brauchen nicht zuzusehen: Sie können ein Teil davon werden. Natürlich kann es sein, dass sie auch hier genau wie beim Bühnenzauber ein bisschen daran glauben müssen, aber wir versprechen ihnen etwas Besonderes: Wenn sie bereit sind, ein bisschen Phantasie beim Aufbau unseres Szenarios zuzulassen, dann können sie zu DarstellerInnen anstatt zu ZuschauerInnen werden. Wir sagen: „Los Leute, kommt hoch. Und *macht mit*!"[9]

Magie ist in Earth Education nicht auf Konzeptaktivitäten beschränkt, sondern wir nehmen immer etwas davon mit auf, wenn wir Lernerlebnisse entwickeln.

Schließlich sind wir der Meinung, dass es für unsere Teilnehmenden wichtig ist, die Konzepte mit der natürlichen Umwelt in Verbindung zu bringen. Man könnte natürlich ein riesiges Blatt im Klassenzimmer aufbauen, aber wir halten es für sehr wichtig, dieses Blatt lieber inmitten von echten Pflanzen zu haben, die tatsächlich Photosynthese betreiben. Schließlich ist unser riesiges Blatt nicht echt; echt hingegen ist das kleine grüne Blatt an einer lebendigen Pflanze, die die Teilnehmenden berühren und die von Tausenden von anderen Pflanzen umgeben ist, die ebenfalls Photosynthese betreiben - *das* ist echt.

Wir dachten an all diese Punkte, als wir das IAA-Lernmodell für die Verwendung in unseren Konzeptaktivitäten entwickelten. Wir haben eigentlich zwei verschiedene Kategorien von Konzeptaktivitäten, die wir als „Vehikel" bezeichnen. Eines dieser Vehikel ist ein *Konzeptpfad*, den wir in Sonnenschiff Erde verwenden und der aus einer Reihe von Stationen besteht, die kreisförmig angeordnet sind. Kleingruppen, die aus einem Leiter mit fünf bis sieben Teilnehmenden bestehen, begehen den Pfad, wobei jede Gruppe an einer anderen Station beginnt. An jeder Station finden sie eine Aktivität, die zwischen 20 und 30 Minuten dauert. Das andere Vehikel ist ein KONZEPTEtREFFEN, eine längere Aktivität, die gewöhnlich etwa eine Stunde dauert und sich auf ein einziges Konzept konzentriert. KONZEPTEtREFFEN werden sowohl in Erdhüter als auch in SONNENSCHIFF III verwendet. Beide Vehikel verwenden das IAA - Lernmodell.

2.3 I-A-A Lernmodell

I -- Informieren
(Vermittlung von Wissen über ein natürliches Prinzip oder einen Prozess)

A -- Aufnehmen
(Konkretisierung des Abstrakten durch aktives, physisches Engagement)

A -- Anwenden
(Verstärkung des Lernziels durch den Transfer des Wissens auf die natürliche Umgebung)

---

[9] Van Matre, Steve (1990): *Earth Education - Ein Neuanfang*. Greenville, WV: Cedar Cove. S. 209.

Informieren: Der erste Schritt besteht darin, die „Bühne" aufzubauen und die Teilnehmenden auf die Aktivität einzustimmen. In Sonnenschiff Erde geschieht dies, indem ein kurzer Absatz im Schülerpass gelesen wird, wenn die Teilnehmenden am Ort der Aktivität ankommen. Ebenso wird in Erdhüter ein Absatz im Handbuch der Schüler gelesen. Auch für SONNENSCHIFF III gibt es ein Handbuch. Darin geht es um die Funktionssysteme des Planeten Erde. Das Handbuch wird in der Schule durchgearbeitet, bevor die SchülerInnen an dem Programm teilnehmen. In allen Programmen werden die Teilnehmenden auf die Ideen, die in der Aktivität entwickelt werden, vorbereitet.

Aufnehmen: Der zweite Schritt besteht darin, das Konzept zu konkretisieren. Dies kann durch ein Rollenspiel geschehen, bei dem die Teilnehmenden in Sonnenschiff Erde Wolken spielen, die Regen machen, oder indem sie in Erdhüter eine Pflanze oder ein Tier verkörpern und physisch eingewoben werden in ein riesiges Netz des Lebens, oder indem sie in SONNENSCHIFF III eine alte Museumsausstellung rekonstruieren. In jedem dieser Programme beteiligen sich die Teilnehmenden an Erlebnissen, durch die sie aktiv ihr Verständnis konstruieren.

Anwenden: Im letzten Schritt wird dieses Verständnis auf die unmittelbare natürliche Umwelt übertragen. Bei Sonnenschiff Erde zeichnen und beschriften die Teilnehmenden in ihren Pässen ein in ihrer Umgebung befindliches Beispiel zu dem Konzept, mit dem sie sich gerade beschäftigt haben. Ebenso wird in Erdhüter verfahren. Teilnehmende dieses Programms tragen in ihren Handbüchern bspw. nach der Kreislaufaktivität Teile der Luft-, Wasser- und Bodenkreisläufe ein, die unmittelbar vorliegen. Die Teilnehmenden in SONNENSCHIFF III zeichnen ein Lebewesen das sie gerade sehen, in ihre Handbücher, und beschreiben, wie es mit anderen biotischen oder abiotischen Dingen in Wechselwirkung steht. Auf diese Art und Weise Konzepte zu lernen hilft den Teilnehmenden, sie wirklich zu verstehen und nicht nur Fakten auswendig zu lernen. Dadurch dass sie aktiv am Bildungsprozess teilnehmen und nicht nur passiv Informationen absorbieren, haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, dies auf aufregende und unvergessliche Art und Weise zu tun. Sie lernen nicht nur Konzepte, sie erleben sie.

3. Gefühle entwickeln (Fühlen)

Persönliche Erlebnisse sind nicht nur unerlässlich bei der Bildung von ökologischem Verständnis, sondern auch bei der Entwicklung von Gefühlen. Da wir von Gefühlen über die natürliche Umwelt sprechen, sprechen wir von persönlichen Erlebnissen. Wir sehen regelmäßig sensationelle Orte im Fernsehen oder in Filmen, gelegentlich fahren wir sogar hin, aber welche Orte bedeuten uns wirklich etwas? Ist es nicht bspw. ein gutes Gefühl, nach einer Reise nach Hause zurückzukehren, selbst wenn die Reise an einen Ort führte, der viel schöner war als unsere eigene Gegend? Wir entwickeln starke Gefühle für Orte, die wir gut kennen, an denen wir einen Großteil unserer Zeit verbringen. Natürlich kann es passieren, dass diese Gefühle nicht positiv sind, falls die Orte hässlich, stressig oder unsicher sind.

In Earth Education beziehen wir Gelegenheiten mit ein, durch die die Teilnehmenden starke positive Gefühle für die natürliche Umwelt entwickeln können, indem sie Zeit in der Natur verbringen. Die Orte, die in Earth Education-Programmen verwendet werden, sind meist keine unberührten Gegenden oder Touristenziele. Es sind eher örtliche Parks, Waldstücke, Naturzentren oder sogar Schulgelände. Sie haben jedoch alle ein natürliches Flair. Der örtliche Park eignet sich nicht, wenn er nur aus gemähtem Gras besteht. Das Schulgelände reicht nicht aus, wenn es nur aus Sport- und Parkplätzen besteht. Ein geeigneter Ort braucht

ein ungepflegtes Flair, wo Pflanzen uneingeschränkt wachsen dürfen und Tiere, zumindest soweit als möglich, leben dürfen, wie sie wollen.

Warum ist das so wichtig? Die Natur, die viele Leute heutzutage täglich erleben, ist ausgewählt und kontrolliert. Wir bepflanzen unseren Garten nach unseren Wünschen und jäten oder vernichten „Unkraut", das wir nicht mögen. Wir füttern Vögel, um sie anzulocken, und töten Insekten, wodurch wir die Vögel verscheuchen. Wir wählen nur den Teil der Natur, den wir wollen. Wir versuchen, die Natur zu kontrollieren, einzuschränken und ordentlich und sauber zu machen. Die Erlebnisse, die die meisten Leute täglich mit der Natur haben, bestärken sie in der Vorstellung, dass wir die Natur kontrollieren müssen und sie so benützen, wie es uns passt. Daniel Quinn[10] erklärt, dass die Geschichte, die unsere „Mutterkultur" uns lehrt, nämlich dass wir über und jenseits der Naturgesetze stehen, weit verbreitet wäre. Wir werden von Nachrichten überflutet, die uns sagen, dass wir die Natur kontrollieren. Bedenken Sie, dass es in Earth Education unser Ziel ist, zu helfen, dass Menschen harmonischer und freudvoller *mit* der natürlichen Umwelt leben. Wir wollen, dass die Teilnehmenden zumindest gewahr werden, dass eine andere Sichtweise möglich ist, eine Sichtweise, die die Menschen in und nicht über den natürlichen Lebenserhaltungssystemen als einem Teil der natürlichen Umwelt verortet. Um das zu tun, wollen wir sicherstellen, dass unsere Teilnehmenden Orte erleben, an denen der menschliche Einfluss nicht so dramatisch ist und an denen sie ein Gefühl für frei funktionierende, nicht von Menschen kontrollierte Natur bekommen können.

Wenn man natürlich solche Orte nur als „Kulisse" nutzt, dann heißt das noch gar nichts, wie Van Matre so dramatisch in seinem Ferienlagerprogramm erkennen musste (s. Einleitungskapitel). Die Tatsache, dass man sich an einem bestimmten Ort befindet, bedeutet noch lange kein Erlebnis. Die Menschen kommen oft mit Barrieren an solch einen Ort, die sie daran hindern, engen persönlichen Kontakt herzustellen. Sie haben oft das Gefühl, dass es zwar in Ordnung ist, zu schauen, aber nicht, etwas zu berühren. Sie hören nicht die Geräusche des Ortes, nehmen seine Gerüche nicht wahr, nicht seine Beschaffenheit und sehen sich den Ort auch nicht richtig an. Sie bleiben draußen und schauen hinein, anstatt „drinnen" zu sein, teilweise, weil sie sich vor den Kreaturen fürchten, die dort vielleicht "lauern" könnten, teilweise, weil sie besorgt sind, dass sie sich schmutzig machen könnten. Ein anderer schwerwiegender Grund ist jedoch, dass sie einfach oft schlicht nicht wissen wie sie es anstellen können. Sehvermögen, der Tast-, Geruchs- und Gehörsinn sind verkümmert. Sie müssen geschärft werden. Man muss den Menschen oft beibringen, wie sie ihre Sinne verwenden sollen. Die Schranken, die sie aufgebaut haben, müssen überwunden werden, und neue Fähigkeiten müssen vermittelt werden.

In Earth Education versuchen wir dafür zu sorgen, dass die Teilnehmenden Zeit in der Natur verbringen. Aber wir entwickeln auch Erlebnisse, die ihnen dabei helfen, die genannten Barrieren zu überwinden und neue Fähigkeiten zu entwickeln. Genauso wie wir spezielle Arten von Aktivitäten oder Vehikel für das Verständnis haben, so haben wir auch welche für die affektive Ebene[11].

Erdenwanderungen sind eine Alternative zu einem traditionellen Spaziergang in der Natur. Anstatt sich darauf zu konzentrieren, Dinge zu bestimmen, ist es eine leichte, erfrischende Begegnung mit der Natur. Der Schwerpunkt liegt auf der Schärfung der Sinne, während der Reichtum der natürlichen Umwelt hervorgehoben wird.

---

[10] Quinn, D. (1992). *Ishmael*. New York: Bantam Books.

[11] Weitere Informationen über die Vehikel oder die Aktivitätskategorien, die hier erwähnt werden, finden Sie in "Programs, Vehicles and Activities", einer Broschüre, die beim IEE erhältlich ist.

Vertiefungserlebnisse zielen darauf ab, die Perspektiven der Teilnehmenden zu ändern, durch multisensorische Aktivitäten, die die Barrieren überwinden helfen. In Sonnenschiff Erde werden beispielsweise die Ängste der Teilnehmenden, nachts draußen zu sein, überwunden, in dem sie während der Aktivität Nachtgucker schrittweise mit der Schattenseite des Planeten, der Nachtzeit, bekannt gemacht werden.
Entdeckungsparties sind ein anderes Vehikel, das sich auf die Entwicklung des Sinnes für Staunen und Ort konzentriert. In Erdhüter erkunden die Teilnehmenden einen neuen Ort, indem sie E.M.s Tagebuch, das Tagebuch eines fiktiven Naturfreundes und die dazugehörige Landkarte als Orientierungshilfe nehmen, so dass sie gerade genug Struktur haben, dass die Gruppe sich nicht verirrt. Der Leiter bzw. die Leiterin bleibt im Hintergrund und lässt die Teilnehmenden entscheiden, wo genau sie hingehen und was sie als nächstes tun wollen.
Alleinsein-fördernde Aktivitäten sind strukturierte Erlebnisse, die den Teilnehmenden helfen, alleine Zeit in natürlicher Umgebung zu verbringen. Dies wird in vielen Earth Education-Programmen durch Magische Flecken erreicht. Alle Teilnehmenden verbringen täglich Zeit an ihrem magischen Flecken und sitzen alleine draußen in der Natur, in Kontakt mit dem Fluss des Lebens.
Jede dieser Aktivitäten verwendet unterschiedliche Ansätze, um den Menschen zu helfen, natürliche Orte wirklich zu erleben.

Solche Erlebnisse ermöglichen es den Teilnehmenden, mit der natürlichen Umwelt auf eine Weise zu interagieren, wie es die meisten allein nie tun würden. Die Struktur und der Hauch von Magie sind effektive Techniken, um den Teilnehmenden zu helfen, ihre Barrieren zu überwinden und neue Wahrnehmungsfähigkeiten auszuprobieren. Solche Erlebnisse sind unerlässlich und der Kern dessen, worum es bei Earth Education geht.

4. Lebensstil ändern (Anwenden)

Umweltbildung basiert heutzutage sehr auf Problemen. Die Schüler lernen über Umweltprobleme und erforschen Ideen, wie sie gelöst werden können. In manchen Fällen sammeln sie Daten über ein Problem oder machen Rollenspiele mit Komitees, die zur Lösung der Probleme geschaffen wurden. In Earth Education haben wir einen anderen Ansatz gewählt. Anstatt uns auf Probleme zu konzentrieren, konzentrieren wir uns auf persönliche Auswirkung. Warum? Wir wollen da beginnen, wo die Teilnehmenden sind, anstatt ein Thema von draußen hereinzubringen, über das sie wenig oder keine Kontrolle haben. Also fangen wir mit persönlichen Erlebnissen an. Jeder von uns macht täglich Dinge, über die wir wenigstens ein bisschen Kontrolle haben und die andere Dinge beeinflussen. Wir verbrauchen Energie und Materialien. Wir verschwenden und bewahren. Wir verschmutzen und säubern. Wir töten Pflanzen und Tiere und lassen andere leben. Wir beginnen genau damit, was wir jeden Tag tun.

Die meisten Menschen wüssten nicht, worüber man spricht, wenn man die Tatsache betont, dass sie jeden Tag viele Entscheidungen treffen, die andere Lebewesen und die natürlichen Prozesse, die sie unterstützen, beeinflussen. Dies sind meist keine bewussten Entscheidungen. Viel zu wenig Leute sind sich dessen bewusst, wie die Dinge, die sie tun, die natürlichen Systeme und die lebenswichtigen Prozesse beeinflussen. Das hoffen wir zu ändern.

Obwohl jedes Earth Education-Programm eine Anwendungskomponente enthält, bei der die Teilnehmenden Möglichkeiten wählen, um ihre Einwirkung zu vermindern und ihre Gefühle

für die natürliche Umwelt zu verstärken, ist SONNENSCHIFF III[12], unser Programm für junge Jugendliche, das beste Beispiel dafür. Die Teilnehmenden brauchen eine Genehmigung für alle Energie und Materialien, die sie während eines dreitägigen Erlebnisses vor Ort nutzen. Tägliche Sitzungen bieten Zeit dafür, zu analysieren, wie viel an jedem Tag verwendet wurde, und um zu überlegen, wie am nächsten Tag weniger verwendet werden kann. Die Teilnehmenden werden zwar dazu angespornt, weniger zu verwenden, entscheiden jedoch selbst, ob sie dies auch tun wollen. Wesentliche Eckpfeiler des Programms bestehen darin,

zu verdeutlichen, wie wir Energie und Material, oft auch unreflektiert, verwenden,
und den Teilnehmenden Gelegenheiten zur Entscheidungsfindung zu bieten.

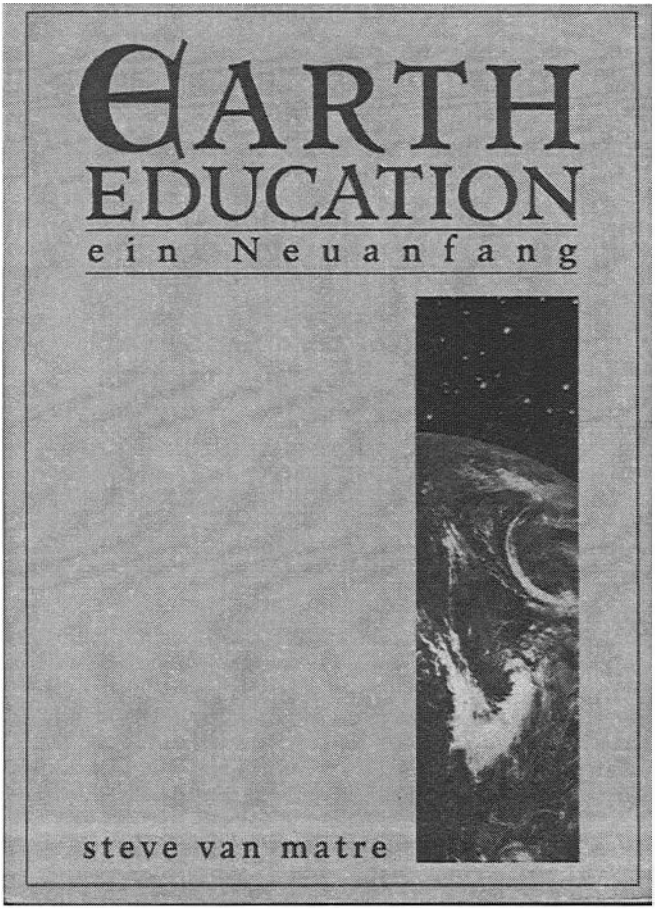
Wir sind uns natürlich bewusst, dass das Lernen von Umweltproblemen und Strategien zu ihrer Lösung auch seine Zeit und seinen Platz hat. Wir meinen aber, dass dies aufbauen sollte auf soliden ökologischen Vorkenntnissen sowie auf Erfahrungen mit der Beschäftigung und der Veränderung des eigenen Umweltverhaltens. Da zu beginnen, wo wir sind, und dann nach außen weitere Themenfelder mit einzubeziehen, hilft unserer Meinung nach dabei, eine solidere Grundlage für zukünftiges Handeln zu bilden.

5. Schlussbemerkung

Erlebnisse in Earth Education sind vielseitig. Sorgfältig geplante Erlebnisse helfen dabei, Verständnis zu konstruieren, Gefühle zu entwickeln und all dies zu verarbeiten. Wenn wir hoffen, den Menschen zu helfen, die Lebenserhaltungssysteme, die unser Leben ermöglichen, zu verstehen, zu schätzen und entsprechend zu handeln, sind solche reflektierten Erlebnisse unbedingt notwendig.

---

[12] Das SONNENSCHIFF III-Programm wird in Maren Brausers Artikel "Earth Education Programme" in dieser Ausgabe detaillierter beschrieben.



Van Matre, S.: Earth Education: Ein Neuanfang

Lars Wohlers and Bruce Johnson

EARTH EDUCATION: EIN PROGRAMMATISCHER ANSATZ ZUM ERFAHRUNGSLERNEN

Ohne in die weit ausgreifende Diskussion um Erfahrungslernen einzusteigen, soll einleitend knapp auf Übersetzungsfragen eingegangen werden.
Im Titel der englischen Fassung, die als erste entwickelt wurde, entschieden sich die Autoren für den Begriff „purposeful experience", was auf Grund des Zusatzes „purposeful" in der deutschen Fassung mit „Erfahrungslernen" übersetzt wurde.
Es besteht bei dem Begriff „experience" die Notwendigkeit in einer Übersetzung darzulegen, weshalb Erlebnis und nicht Erfahrung (oder umgekehrt) als deutscher Begriff gewählt wurde. Weitgehend Einigkeit scheint in der deutschsprachigen Diskussion darüber zu bestehen, dass allgemein mit dem Terminus „Erlebnis" eher im nachhinein nicht weiter bewusst reflektierte Situationen zu bezeichnen sind, die „im Widerspruch standen zu den (...) Erwartungen, die im Vorfeld vorhanden waren"[13]. Demgegenüber zeichnet sich pädagogisch gefördertes Erfahrungslernen durch die Integration bewusster Reflexionsabschnitte aus, wodurch diese einen „höheren Objektivitätswert"[14] besitzen. Abgesehen vom Grad reflexiver Involvierung lässt sich weiter festhalten, dass viele Erlebnisse in der Summe zu Erfahrungen werden können (ebd.). In diesem Sinne ließen sich Earth Education Programme als erfahrungsorientierte Lernspielabenteuer bezeichnen. Dabei verweist der Begriff „Abenteuer" wiederum auf den hohen Erlebniswert.

In den ersten Tagen von Earth Education während des Acclimatization Sommer-Camp Programms (s. Einleitungskapitel) herrschte viel Aufregung. Dieser damals neue Ansatz war u.a. deswegen so reizvoll, weil er im Zuge der Überwindung verschiedener Lernbarrieren auf einen Zuwachs an sensorischem Bewusstsein ausgerichtet war. Die Teilnehmer kamen so in engen Kontakt mit ihrer natürlichen Umgebung. Neu und aufregend, vom Charakter her sorglos, entsprach der Ansatz eher einem scheinbaren Herumtollen im Wald. Tatsächlich aber bestand Acclimatization aus einer Reihe hochgradig durchdachter Erlebniseinheiten. Die allgegenwärtige Spontanität war mit großer Sorgfalt geplant.
Steve Van Matre, Begründer von Acclimatization und Earth Education, hatte entdeckt, dass es nicht ausreicht, Menschen nur mit „nach draußen" zu nehmen. Verschiedene Wahrnehmungsbarrieren, hielten die Teilnehmenden davon ab, die Dinge „da draußen" wirklich zu erleben. Sie schauten zwar hin, gingen aber nicht darüber hinaus. Van Matre entschloss sich daher, erfahrungsorientierte Lerneinheiten zu entwickeln, um besagte Barrieren zu überwinden. Das war die Grundlage für die frühe Entscheidung, einen programmatischen Ansatz in Earth Education zu wählen.

Dieser Beitrag soll erklären, wie sich der programmatische Ansatz von Earth Education vom allgemeineren „Beimischungsansatz" unterscheidet, den sich die Umweltbildung gewöhnlicher Weise zu eigen macht.
Gleichzeitig greift der Beitrag Bedenken auf, die verschiedentlich auf Grund des sehr strukturierten Charakters von Earth Education geäußert werden. Die Zweisprachigkeit dieses

[13] http://www.semghs.bl.bw.schule.de/semiproj/1996/erlebpad.htm#B, (Stand: 23.10.02)

[14] Ziegenspeck, Jörg: Erlebnis – Versuch einer Begriffserklärung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. in: Bundesamt für Naturschutz: Naturerfahrungsräume – Ein humanökologischer Ansatz für naturnahe Erholung in Stadt und Land. Reihe: Angewandte Landschaftsökologie Heft 19. Bonn-Bad-Godesberg 1998. 141 – 151.

Beitrags stellt eine einzigartige Gelegenheit dar, diese Bedenken aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, deutschen und amerikanischen. Um diese Möglichkeit weitgehend zu nutzen, haben sich die Autoren entschieden, eine Art „akademische Diskussion" zu führen, wodurch Standpunkte und Perspektiven bzgl. verschiedener wichtiger Punkte diskursartig ausgetauscht werden können.
Lars Wohlers von der Universität Lüneburg in Deutschland beginnt die Diskussion. Bruce Johnson von der Universität Tucson/Arizona in den USA und Co-Autor bei Steve Van Matres Earth Education Büchern und Materialien, antwortet und setzt die Diskussion fort.
Wir hoffen, dass die „akademische Diskussion", die wir gewählt haben, Sie, die Leserinnen und Leser, dazu anregt, Earth Education aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und die Diskussion mit Freunden und Kollegen weiter zu führen.

WOHLERS: Earth Education nimmt für sich in Anspruch, statt des in der Umweltbildung allgemein üblichen Beimischungsansatzes einen eher programmatischen Ansatz zu vertreten. Könntest du diesen Ansatz erklären und auch wie er sich vom Beimischungsansatz unterscheidet?

JOHNSON: Bei Earth Education haben wir klare Vorstellungen davon, was wir erreichen wollen. Wir versuchen, dies durch einen programmatischen Ansatz umzusetzen. Earth Education Programme haben spezifische Ziele und wohlüberlegte Strategien, um Lernenden zu helfen, die gesetzten Ziele zu erreichen. Das ist der Kern der programmatischen Methode. Alles basiert auf Bildungsprogrammen, wobei diese definiert werden als „sorgfältig erstellte, gezielte, aufeinander folgende und aufeinander aufbauende Lernerfahrungen"[15]. Der Beimischungsansatz dagegen basiert auf dem Glauben, dass Umweltlernen nicht so direkt sein sollte. Anstatt spezifische Programme zu nutzen, werden Umweltaktivitäten und -botschaften dem regulären Curriculum „beigemischt". So könnten Lehrer bspw. laut dieser Methode einige umweltbezogene Naturerforschungen mit in ihren Unterricht einbeziehen, die Schüler ein Buch mit einer umweltbezogenen Botschaft lesen lassen, oder mit den Schülern auf dem Schulhof die Anzahl der Blätter auf dem Boden schätzen lassen, indem sie Stichproben auf verschiedenen Bodenflächen zählen. Hierbei gibt es keine spezifischen Ergebnisse für den Einzelnen und ebenso wenig einen übergeordneten Gesamtzusammenhang. Es ist also ein deutlicher Unterschied zu erkennen zwischen dem programmatischen und dem Beimischungsansatz.

In den USA wurde der Beimischungsansatz[16] vor einigen Jahrzehnten von vielen der frühen Förderer von Umweltbildung genutzt. Die Erklärung dafür war, dass nicht mehr Zeit zur Verfügung stünde, ein weiteres Fach in den ohnehin übervollen Stundenplan zu integrieren. Daher schien die beste Variante zu sein, überall ein kleines bisschen zu machen. Dieses Argument macht dann Sinn, wenn man glaubt, dass Umweltbildung nicht wirklich wichtig ist. Ich glaube, das ist das grundlegende Problem. Die Kultusministerien werden mit immer lauter werdenden Rufen nach mehr Leistung bzgl. Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften geradezu bombardiert und sie reagieren darauf mit Lehrplanmaterialien, Weiterbildung für Lehrkräfte und mehr Zeit für diese Bildungsbereiche in den Stundenplänen der Schüler. Sie hören von professionellen Umweltpädagogen, dass es ausreichend sei, wenn die Lehrer einige umweltbezogene Stunden hier und da zwischen schieben. Wie können wir glauben, dass sie es wirklich ernst meinen? In Earth Education haben wir uns dafür

---

[15] Van Matre, Steve (1998): Earth Education – ein Neuanfang. S. 17.

[16] North American Association for Environmental Education (1999): Excellence in Environmental Education: Guidelines for Learning, p. 3.

entschieden, dass Umweltlernen viel zu wichtig ist, um es dem Zufall zu überlassen. Earth Education ist entwickelt worden als eine ernsthafte pädagogische Antwort auf die Umweltkrise.

Interessanterweise gibt es Anzeichen dafür, dass selbst begeisterte Verfechter des Beimischungsansatzes nach 30 Jahren fruchtloser Arbeit anfangen, zu merken, dass dieser Ansatz keine Wirkung hat. In Arizona wird Project WILD, eines der etabliertesten Modelle des Beimischungsansatzes in den USA, vollständig überarbeitet, weil:

> „Wir können nicht länger damit zufrieden sein, einfach Aktivitäten anzubieten: wir versuchen vielmehr, unseren Pädagogen zu helfen, nicht nur die Bedeutung der Aktivitäten zu verstehen und wie sie diese am besten in das Schulgeschehen miteinbeziehen können, sondern auch - und das ist grundlegend - wie man es schafft **eine geeignete Sequenz von Bildungsaktivitäten in einen pädagogisch vernünftigen Rahmen** zu bringen (...). Während die meisten Pädagogen, die an Project WILD Seminaren teilgenommen haben, zwar die Aktivitäten nutzten, die ihnen in den Workshops gezeigt wurden, haben es nur wenige gewagt, darüber hinauszugehen, um in Folge zusätzliche Aktivitäten zu erproben und aufzunehmen, die auf bereits vorhandenen Konzepten aufbauen: Statt dessen entscheiden sie sich bspw. für das allseits bekannte „Oh, Hirsch!" (Anm. des Übersetzers: engl. dear=Liebling, deer=Hirsch), gefolgt von „Heute hier, morgen fort?" - ohne irgendeine Aktivität zu nutzen, die geeignet wäre, ein grundlegendes Bewusstsein und eine Wertschätzung für Wildtiere und Habitate zu schaffen. Einige haben möglicherweise direkt "Dämmen oder nicht dämmen" durchgeführt – eine wunderbare Aktivität, **wenn die Grundlage entsprechend vorhanden wären**. Ohne diese Grundlage sind wir aber möglicherweise wesentlich näher am Umwelt-Aktivismus als an der Umwelt-Bildung." (Hervorhebungen im Original)[17]

Obwohl die Kritik am Beimischungsansatz wächst, ist er in den USA immer noch weit verbreitet. Ist das in Deutschland auch so?

WOHLERS: Ja, definitiv, auch wenn dieser Ansatz hier zum Teil auch als „interdisziplinär" oder neuerdings „transdisziplinär" bezeichnet wird. Es ist immer noch so, dass die Autoren, die diese Begriffe verwenden, nicht erläutern, welcher Teil von welchem Lernprozesse dazu bestimmt ist, welches Ziel zu erreichen, zumindest nicht auf einem spezifischeren Niveau. Lass mich ein Beispiel geben: In Deutschland haben wir ein Komitee für Bildungsplanung und Forschungsförderung, in dem die Bundesregierung und Ländervertreter zusammenkommen. Unter anderem wird dort auch über Innovationen für die Schule diskutiert[18]. Das strategische Ziel des gegenwärtigen, sogenannten Programms, das dieses Komitee entwickelt hat, hat drei Teile[19]:

1. Interdisziplinäres Wissen - was im Grunde meint, dass wir lernen müssen, mehr in Wechselbeziehungen zu denken, um Probleme lösen zu können.

---

[17] Schedler, Karen (2002): Focus WILD: Arizona – More than just a 'facelift'. In Arizona Association for Environmental Education Newsletter, January/February 2002, p. 2. (Italics and bold are as presented in the original article.)

[18] http://www.blk-bonn.de/aufgaben.htm

[19] de Haan, Gerhard (2002): 1. Vorläufiger Bericht zur summativen Evaluation des BLK-Programms "21". Berlin. 8ff..

2. Partizipatorisches Lernen - das auch interdisziplinär, aber ebenso projektorientiert sein sollte. Die Idee dabei ist, einem der zentralen Punkte der Lokalen Agenda 21 zu folgen; der Teilnahme aller sozialen Gruppen bezogen auf nachhaltige Entwicklung.
3. Innovative Strukturen - womit gemeint ist, dass sich Schulen ein eigenes Profil bezogen auf die Agenda 21 zulegen und sich vor allem nach außen öffnen sollen, um ein Netzwerk mit außerschulischen Zentren, Unternehmen, den Medien, usw. aufzubauen.

Mein Eindruck ist, dass es hier eher allgemein um *gute Bildung* geht, als um Umweltbildung. Wahrscheinlich werden jetzt viele Experten damit argumentieren, dass Umweltbildung ohnehin ein zu enger Begriff ist und dass wir heutzutage vielmehr über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sprechen. Aber das erweitert die Möglichkeiten des Beimischungsansatzes sogar noch stärker, denn dabei sollen wir alles aus kultureller, ökologischer und ökonomischer Perspektive betrachten. Ein Problem ist, dass weder die Agenda 21 noch die Diskussion über Nachhaltigkeit wirklich einen Fokus für die Planung von Bildung bieten. Ich frage mich oft, ob es überhaupt irgendetwas gibt, das nicht unter den großen Schirm, den die Nachhaltigkeit aufgespannt hat, passt. Der Höhepunkt des sogenannten Programms, das ich vorhin erwähnt habe, ist, Bildung für Nachhaltigkeit in jeden Teil der schulischen Bildung zu integrieren. Die Evaluation dieses Programms zeigt nun, dass einige Lehrer schon so erfolgreich damit waren, Umweltthemen in ihr Curriculum zu integrieren, dass das einzige, das man kritisieren könnte, die Frage danach wäre, worauf das Ganze abzielt[20]. Das ist kein neues Phänomen – eine Studie bezüglich Umweltbildung für Angestellte in Unternehmen von Mitte der 90er hat gezeigt, dass die Inhalte von Umweltbildung oft "bis zur Unkenntlichkeit"[21] beigemischt oder „integriert" wurden.

Ich glaube, dass, was da passiert, wird sehr gut von Van Matre umschrieben: "Stellen Sie sich vor, Sie müssten mit dem Flugzeug irgendwo hinfliegen. Stecken Sie beim Einsteigen den Kopf ins Cockpit und fragen den Piloten, wo er fliegen gelernt hat. Wenn er antwortet: „Na, ein bisschen im Mathematikunterricht, da haben wir ein paar Tragflächenberechnungen gemacht. Ach, und in Geschichte haben wir auch etwas über die Geschichte der Fliegerei gehört. Und dann habe ich im Deutschunterricht einen Aufsatz über die Fliegerei geschrieben. Er war ziemlich gut, ich habe sogar eine zwei dafür bekommen." Würden Sie an Bord bleiben?"[22]

Jetzt sollte man denken, dass wir auf der universitären Ebene finanzielle und personelle Mittel hätten, um dies detaillierter aufzuarbeiten und um solide Programme zu entwickeln. Aber das scheint noch nicht mal eine geringe Priorität zu haben, zumindest nicht in Deutschland. Obwohl es viele Publikationen und Konferenzen in den letzten 20 bis 30 Jahren gegeben hat, reden wir immer noch über Umweltbewusstsein, Nachhaltigkeit, Konstruktivismus, Lebensstile, etc. ohne dies in die Praxis umzusetzen. Und selbst viele Praktiker sind meist immer noch themenorientiert. Ich sage nicht, dass wir nicht mit spezifischen Umweltthemen in verschiedenen Fächern arbeiten sollten, aber ich meine, dass gute Bildung die Lernenden mit einem Grundwissen ausstatten sollte, das dann über sich selbst hinaus weist. Wir sollten unsere Lernenden mit solchem Wissen ausstatten und sie dazu motivieren, davon ausgehend, Details zu reflektieren. Trotz der wissenschaftlichen Debatte darüber, wie wichtig doch der

---

[20] de Haan, Gerhard (2002): 1. Vorläufiger Bericht zur summativen Evaluation des BLK-Programms "21". Berlin. 77.

[21] Nitschke, Christoph et al. (1995): Berufliche Umweltbildung – wo steckst du? Bielefeld: Bertelsmann. 154.

[22] Van Matre, Steve (1998): Earth Education – ein Neuanfang. S. 14f.

interdisziplinäre Ansatz sei, gibt es kaum theoretische Unterstützung für die Idee, Umweltbildung zu verbessern, indem man sie bis zur Unkenntlichkeit, ohne einen klaren Fokus, integriert.

JOHNSON: Richtig, es gibt nicht viel theoretische Unterstützung für den Beimischungsansatz. Tatsächlich ist das Gegenteil der Fall. Forschungen über das Wissen von Experten belegt die Notwendigkeit für Struktur. Studien, die sich damit beschäftigt haben, wie Experten in einem bestimmten Gebiet denken und Probleme lösen, haben gezeigt, dass „Expertenwissen um Kernideen herum organisiert ist...."[23]. Dies führt zu Empfehlungen das „Lehrpläne ebenfalls so aufgebaut werden sollten, dass ein konzeptuelles Begreifen möglich wird. Viele Ansätze der Lehrplan-Planung erschweren es den Schülern, das Wissen der Bedeutung entsprechend zu organisieren. Häufig beschäftigen sie sich nur oberflächlich mit Fakten, bevor sie das nächste Thema angehen; es ist wenig Zeit dafür vorhanden, wichtige, organisierende Ideen zu entwickeln."[24] Zusätzlich wird in Dokumenten zur Bildungsreform in den USA[25] für einen Wechsel plädiert vom bloßen Auswendiglernen isolierter und oft trivialer Informationen hin zu einem Verstehen der großen Ideen. Immer nur Häppchenweise zu lernen trivialisiert nicht nur das Thema, sondern es erschwert auch sehr, über eine oberflächliche Beschäftigung hinauszukommen und verringert automatisch die Chance, dass die Schüler das Gelernte auf sinnvolle Art und Weise organisieren bzw. anordnen.

Nun könnte man diese Probleme möglicherweise auch mit dem Beimischungsansatz lösen und es gibt wahrscheinlich sogar einige, die es geschafft haben. Das zu bewältigen würde sorgfältiges Planen erfordern, um sicher zu gehen, dass die Lernenden alle notwendigen Teile und einen Rahmen erhalten, um das Ganze sinnvoll zu ordnen. Diese Planung sollte von jemandem vorgenommen werden, der sich sehr gut in der Materie auskennt und der auch viel Zeit dafür zur Verfügung hat. Das ist aber nicht der typische Weg, der für den Beimischungsansatz beschritten wird. Lehrer, die häufig nur sehr geringes Hintergrundwissen über ökologische Konzepte haben und nur über sehr wenig Planungszeit verfügen, bekommen normalerweise ein Aktivitätenset, manchmal auch eine Einweisung von wenigen Stunden und Ihnen wird gesagt, dass sie von diesem Set dann auswählen können, was immer sie interessiert und was zu anderen Dingen in ihrem Unterricht passt. Hier ist ein Beispiel, wie die Methode den Lehrern in Projekt-WILD erklärt wird: „Da diese Materialien ergänzend sind – entwickelt um in den bestehenden Unterricht integriert zu werden – können die Lehrer einzelne Aktivitäten frei auswählen. Jede Aktivität kann für sich alleine stehen, ohne irgendeine weitere Aktivität von Projekt-WILD. Es besteht keine Notwendigkeit, die Aktivitäten in einer bestimmten Reihenfolge durchzuführen, und man muss nicht alle Aktivitäten durchführen, auch nicht für einen bestimmten Jahrgang"[26]. Es gibt kaum irgendwelche Bemühungen, die großen Zusammenhänge zu identifizieren oder Wege zu entwickeln, wie die Inhalte sinnvoll organisiert werden könnten, weder für Lehrkräfte noch für die Schüler. Das ist also sicherlich nicht die Art von pädagogischer Erfahrung die wir

---

[23] Bransford, Brown, & Cocking (2000): How People Learn. Washington, D.C.: National Academy Press. p. 42.

[24] Bransford, Brown, & Cocking (2000) How People Learn. Washington, D.C.: National Academy Press. p. 42.

[25] American Association for the Advancement of Science (1993): *Benchmarks for science literacy: A Project 2061 report*. New York: Oxford University Press; American Association for the Advancement of Science (2001): *Designs for science literacy*.; National Research Council (1996): *National science education standards*. Washington, D.C.: National Academy Press.

[26] Western Regional Environmental Education Council (1985): *Project Wild: Elementary Activity Guide*. p. x.

benötigen. Lehrer brauchen mehr als nur Ansammlungen von Aktivitäten, sie brauchen sorgfältig ausgearbeitete Programme.

Natürlich ist Zeitmangel bei der Planung nicht nur auf Lehrer beschränkt. Zeit neue Erfahrungen und Ansätze zu planen, zu entwickeln und auszuprobieren und darüber hinaus auch noch genügend Geld zu haben, um die Aktivitäten auch durchzuführen ist ein großes Problem in den USA. Gibt es solche Probleme auch in Deutschland?

WOHLERS: Ich glaube, dass dies weit verbreitete Probleme in vielen Ländern sind. Institutionen in Deutschland, die Umweltbildung anbieten, werden oft bis zu 44 % vom Staat subventioniert. Weitere finanzielle Quellen stellen Spenden dar, wobei drei von fünf Zentren hieraus mitfinanziert werden. Ein kleiner Teil des Einkommens wird über Gebühren bestritten, die für Programme erhoben werden. Die meisten der Zentren in Deutschland haben mit ihren Haushaltsmitteln zu kämpfen, sowohl was die Mitarbeiter anbelangt, als auch die Ausstattung[27].

Dann auch Ressourcen für qualifiziertes Personal, z.B. in Schutzgebieten. Dazu gibt es zahlreiche Studien, die belegen, dass die Qualifikation der Mitarbeiter im Bereich Umweltpädagogik häufig eine naturwissenschaftliche und keine pädagogische Ausbildung beinhaltet. Neben Biologen, Förstern, etc., die in diesen Zentren arbeiten, werden die Programme häufig durchgeführt von jungen Leuten (FÖJler, Zivis), Arbeitslosen, die in einer ABM-Maßnahme stecken oder Freiwilligen, etc. Es gibt keine regelmäßigen Aus- und Weiterbildungen für diese Mitarbeiter, ganz abgesehen davon, dass die Zeit, die sie dort verbringen, meist nicht reicht, um ein wirkliches Programm zu entwickeln. Ich sage nicht, dass diese Menschen nicht ihr Bestes geben, aber Studien zeigen, dass wirklich professionell ausgebildete Pädagogen mit genügend Ressourcen in diesem Bereich einfach fehlen[28].

JOHNSON: Ähnliche Probleme gibt es auch bei uns. Ein Teil des Problems ist darauf zurückzuführen, dass Umweltbildung jeglicher Art als ein Extra, ein Zubrot gilt, etwas das gut ist, wenn Zeit und Geld vorhanden ist, statt, dass Umweltbildung eine Schlüsselqualifikation von Bildung ist. Ich glaube, dass dies auf die Probleme mit dem Beimischungsansatz zurückzuführen ist. Die Botschaft dieses Ansatzes ist, dass es nicht wichtig genug ist, in den Lehrplan fest mit aufgenommen zu werden. Also fällt Umweltbildung oft als erstes weg, sobald das Geld knapp wird.

Ein anderes Problem ist darauf zurückzuführen, dass in Earth Education nicht nur das Verständnis im Vordergrund steht, sondern auch die Gefühle. Umweltbildung in den USA ist hier eingeknickt. In den 90ern wurde Umweltbildung deswegen attackiert, vor allem in unserem Staat, in Arizona. Zuerst wurden 1994 „Werte" als Bestandteil des Umweltbildungs-Lehrplans gestrichen, indem folgender Passus daraus eliminiert wurde, laut dem Umweltbildung „positive Einstellungen und Werte gegenüber der Umwelt entwickeln und bürgerliche sowie soziale Verantwortung in Bezug auf Umweltthemen fördern sollte." Ein Jahr später wurde die Anforderung, dass an allen Schulen im Staat Umweltbildung unterrichtet werden muss komplett gestrichen. Künftig sollten Schulen frei sein, zu entscheiden, ob Umweltbildung angeboten wird oder nicht, vorausgesetzt, dass das Umweltbildungsprogramm auf einer „zeitgemäßen wissenschaftlichen Information" basiert und „eine Diskussion der wirtschaftlichen und sozialen Bedeutungen" von natürlichen

---

[27] http://www.service-umweltbildung.de/content.php3?docTag=Eva_Kap3_3_TrBewOrg_Bew

[28] Wohlers, Lars (2001): Informelle Umweltbildung am Beispiel der deutschen Nationalparke. Aachen: Shaker Verlag. 145ff.

Ressourcen und der Umwelt mit einbezieht, soweit es das Land Arizona und seine Bürger betrifft. Im Jahr 2000 wurde das Gesetz erneut dahingehend geändert, das Umweltbildung definiert wurde als „Bildungsprozess, Programme und Aktivitäten, die vor allem entwickelt wurden, um das Wissen der Schüler um wissenschaftliche und ökonomische Prinzipien, Konzepte und Fakten in Bezug auf Umweltthemen und –fragen zu fördern, und die auf eine objektive, faire und ausgeglichene Art und Weise gelehrt wird."[29] Gefühle haben hier ganz offensichtlich keinen Platz, man muss sich an die Fakten halten.

Auf der nationalen Ebene passierte recht ähnliches. Umweltbildung wurde vor allem eine auf aktuelle Umweltthemen (bei der Fakten vermittelt werden) und auf die Recherche wissenschaftlicher Daten (Erwerb wissenschaftlicher Fertigkeiten) basierende Bildung. Mit Earth Education haben wir einen anderen Ansatz gewählt. Das Wissen, das wir vermitteln möchten, ist ein Verständnis davon, wie die Welt funktioniert, ökologische Konzepte statt Kenntnisse von aktuellen Themen und Fertigkeiten. Wie kann man aktuelle Probleme verstehen, ohne ein solides Verständnis für die ökologischen Konzepte? Noch wichtiger für diese Diskussion dürfte sein, dass wir durch Earth Education versuchen, die Gefühle zu stärken. Wir sprechen jetzt nicht über die Gefühle in bezug auf aktuelle Umweltthemen, wir sprechen über die Gefühle gegenüber der natürlichen Welt. Wir möchten, dass die Menschen positive Gefühle in Bezug auf die Erde und dem Leben auf ihr haben. Wir wollen und wir können die Menschen natürlich nicht dazu zwingen, diese Gefühle zu entwickeln. Was wir aber tun können, ist, Gelegenheiten anzubieten, durch die das möglich ist.
Alleine schon die Beschäftigung mit „Gefühlen", darüber zu reden, erregt bei vielen Menschen, die pädagogisch tätig sind, Besorgnis, obgleich wir uns regelmäßig in der Schule mit Gefühlen auseinandersetzen. Lehrer möchten, dass ihre Schüler es toll finden, ein Buch zu lesen, Lehrstoff zu lernen, den Umgang mit Lehrbüchern zu pflegen. Lehrer wollen, dass die Schüler ein Verlangen entwickeln, lebenslang zu lernen. In Earth Education wollen wir, dass unsere Teilnehmer es genießen, die Natur zu beobachten, sich daran zu erfreuen und für sie zu sorgen. Wir wollen, dass die Teilnehmer ein Verlangen danach haben, einen Kontakt zur natürlichen Umwelt und zum Leben herzustellen, der ein Leben lang andauert.
Natürlich sprechen wir hier über Werte. Kaum einer kann bestreiten, dass man die „Lust zu Lesen" lehren kann. Einige Menschen aber bestreiten, dass man lehren kann, die Umwelt zu lieben. Vor einigen Jahren, als ich noch Direktor einer Outdoor-Schule war, die das Erdhüter-Programm anbot, beschwerte sich ein Vater beim Direktor der teilnehmenden Schule über das Programm. Er sagte, dass wir die Kinder lehren würden, dass der Mensch ein Teil der Natur ist, und dass er damit nicht einverstanden sei. Der Vater glaubte, dass die natürliche Umwelt nur ein Vorrat an Ressourcen für die Menschen sei, die so genutzt werden könnten, wie die Menschen es gern hätten. Das sei das Prinzip, das er seinen Kindern lehren wollte. In über 25jähriger Arbeit in diesem Gebiet, war das die direkteste Kritik an den Werten, die wir versuchen zu lehren. Wie sind wir damit umgegangen? Der Direktor der Schule hat ein Komitee aus Lehrern, Eltern und Mitarbeitern zusammengestellt, die herausfinden sollten, ob die Werte, die bei Erdhüter gelehrt werden, mit denen übereinstimmen, die die Schule auch lehren würde. Der Konsens war, dass dies die Werte seien, die gelehrt werden sollten. Der Vater nahm seine Kinder aus der Schule (niemand anders sonst) und das Erdhüter-Programm wurde fortgesetzt.

Letztendlich können wir nicht garantieren, dass die Teilnehmer positiver in Bezug auf die Umwelt denken und fühlen, aber auch kein Lehrer kann versichern, dass alle Schüler

[29] S. Arizona Revised Statutes no. 41-2252, section B and section G, no. 2. http://www.azleg.state.az.us/ars/41/02252.htm

genießen, Bücher zu lesen. Das sollte aber nun nicht heißen, dass wir aufgeben sollten, es zu versuchen.

Wohlers: Ja, das sehe ich ähnlich. Durch die wissenschaftliche Sicht der Welt scheinen immer noch viele Menschen zu glauben, dass wissenschaftliches Wissen gefühlsneutral ist. Ich nehme an, dass dies auch der Grund ist, warum wir z.B. in wissenschaftlichen Artikeln vorgeben, neutral zu sein, was ja aber an sich unmöglich ist. Alles was wir tun, ist eng verbunden mit unseren Werten und Prinzipien. Aber wir geben vor, dass es nicht „wir" sondern „die Wissenschaft" ist, die Position bezieht. Und das ist ein Problem. Obwohl bekannt ist, dass Wissen nur einen kleinen Teil unserer täglichen Entscheidungsprozesse ausmacht, halten wir uns meist nur an „die Fakten". Vor einigen Jahren gab es eine interessante Studie über den Einfluss von Umweltausstellungen. Was die Forscher herausfanden, war, dass häufig viel zu viel Wissen zu gerade aktuellen Umweltproblemthemen vermittelt werden sollte. Es fehlten die positiven Erfahrungen in Natur und Umwelt[30].

Ein weiteres Problem, das in Deutschland ab und an thematisiert wird, scheint mit der Werte- versus Fakten-Diskussion verbunden zu sein; nämlich, ob Earth Education ein ideologischer oder ein pädagogischer Ansatz in bezug auf die ökologische Krise ist. Aus der Erfahrung heraus würde ich meinen, das hat verschiedene Gründe.
Erstens steht Earth Education dafür, dass ein bestimmtes konzeptuelles Wissen zunächst wichtiger ist, als andere Arten von Wissen. Wir müssen zumindest in groben Zügen lernen, wie das Leben auf der Erde funktioniert, statt uns primär mit Einzelheiten zu beschäftigen, z.B. der Entwicklung von Schmetterlingen, Honigherstellung, oder Papierherstellung.

Zweitens steht Earth Education dafür, dass der Lernende das Wissen assimilieren muss, damit es für ihn nützlich sein kann.

Drittens, und vor allem hier kommen Werte ins Spiel, versucht Earth Education die Lernenden mit Wissen und, viel wichtiger noch, mit Motivation auszustatten, damit sie bewusst ihre eigenen Entscheidungen darüber treffen können, wie es sich umweltfreundlicher leben lässt. Das ist, im Gegensatz zu vielen anderen Ansätzen, ein ziemlich klarer Standpunkt. In der Umweltbildung ist es nicht üblich, deutlich zu formulieren, wo es hingehen soll und wie man dorthin gelangt.

Ein Indiz dafür, dass diese Einstellung verbreitet ist, ist die Definition von Umweltbildung, die die Grundlage einer vor kurzem stattgefundenen Evaluation von Umweltbildungseinrichtungen in Deutschland bildete. Dort heißt es: „Umweltbildung ist das, was die Befragten dafür halten"[31]. Natürlich muss man auf diese Weise keine Position beziehen und außerdem passt buchstäblich alles in diese sogenannte Definition. Das seltsamste ist aber die Begründung für diese Definition. Zunächst wurde eingeräumt, dass eine derartige Definition wahrscheinlich auf Widerspruch stoßen würde, sie aber dennoch verwendet wurde, um niemanden per Definition auszuschließen. Dann verglichen die Autoren ihre Definition mit einer fiktiven bundesweiten PKW-Erhebung. Sie argumentierten, dass es eben sinnvoller wäre, alles im Straßenverkehr zu zählen, das einen Motor besitzt und auf vier Rädern rollt, statt zu sagen, ein Auto sei nur dann ein Auto, wenn es mindestens 100 PS hätte[32]. Ich meine,

---

[30] Scher, Marita Anna (Hg.) (1998): Studie zur Wirkung von Umweltausstellungen. Schriftenreihe des Staatlichen Museums für Naturkunde und Vorgeschichte. Heft 7. Oldenburg. 87.

[31] http://www.service-umweltbildung.de/content.php3?docTag=Eva_Kap1

[32] http://www.service-umweltbildung.de/content.php3?docTag=Eva_Kap1

dass die Einschränkungen, die die Autoren verwendet haben, um ein Auto zu beschreiben, viel präziser und aussagekräftiger sind, als ihre Definition von Umweltbildung! Ihre Beschreibung eines Autos hat drei sehr klar beschriebene Teile, während die Definition von Umweltbildung alles sein könnte.

Es scheint, als ob eine Art unterschwellige Angst vorhanden ist, zu diesem Thema eine eigene Position zu beziehen. Falls man sich doch positioniert, kann es sehr gut passieren, dass man in eine Diskussion über Ideologie gerät. Dies gilt noch viel mehr für die Frage, ob Veränderung ein anzustrebendes Ziel für Umweltbildung ist. Wir hatten mal eine Einrichtungsmitarbeiterin, die sich weigerte, mit uns zu arbeiten, weil es zu Veränderung bei den Teilnehmern kommen würde. Ein weiteres Beispiel ereignete sich nach einem Erdhüter-Programms[33] vor einigen Jahren. Hier rief der Vater eines Teilnehmers die Einrichtung an, weil er dem Programm nicht traute. Als er von den Mitarbeitern gefragt wurde, was der Grund für sein Misstrauen sei, antwortete er: „Nun, es ist nur – alles passt so gut zusammen." Glücklicherweise sah er ein, was er da gerade gesagt hatte, nach dem er gefragt wurde, ob es nicht gut wäre, wenn endlich einmal irgendetwas in diesem Bereich zusammenpassen würde.

Ab und an gibt es Leute, die Earth Education als „Weltanschauung" bezeichnen, was auf Deutsch nur eine nette Umschreibung für Ideologie ist – und Ideologie ist etwas, das einen negativen Beigeschmack hat. Die, wenn du so willst, positive Seite, ist, dass die Leute merken, dass dies ein ernsthafter Ansatz ist. Die negative, dass einige Bedenken haben, ihre Kinder könnten möglicherweise in eine Art ideologische Gruppe geraten. Das kommt nicht zuletzt auf Grund der sogenannten Magie, also der Motivationselemente in Earth Education, z.B. die Erdfrau in Sonnenschiff III.

Oft hilft es, wenn man diese Dinge anspricht, aber manchmal hatten wir den Eindruck, dass da noch etwas anderes war, dass allerdings von Seiten der Kritiker nicht offen angesprochen wurde. Manche scheinen sich durch die Kritik von Steve in seinem Buch „Earth Education – ein Neuanfang" angegriffen zu fühlen, und andere haben vielleicht nur eine sehr andere Einstellung zur Umwelt, genau wie in deinem Beispiel.
Es gibt da einen sehr interessanten Artikel von einem Erziehungswissenschaftler zu der Frage, ob es Veränderungen geben sollte oder nicht. Seine Schlussfolgerung war, dass der in diesem Zusammenhang z.T. erhobene „Indoktrinationsvorwurf (...) unbegründet, wenig erkenntnisfördernd und politisch bedenklich" sei[34]. Aber natürlich ist dies eine akademische Sichtweise und was letztendlich zählt, ist, wie Eltern, Lehrer und Mitarbeiter die Sache sehen.

JOHNSON: Umweltpädagogen in den USA behaupten mit Stolz, sie würden eher das Wie statt das Was von Denkprozessen vermitteln[35], während Earth Education angeblich lehren würde, was zu denken sei. Das ist der Kern der Ideologie-Bedenken. Aber versuchen wir wirklich zu vermitteln, was gedacht werden soll? Schauen wir uns dazu einmal ein Earth Education Programm an, um diese Frage zu beantworten.

---

[33] Van Matre, S. & Johnson, B. (1997): *Erdhüter – Vier Schlüssel, um jungen Menschen zu helfen, mit der Erde in Einklang zu leben.* Greenville, WV: The Institute for Earth Education. S.a. "Earth Education Programme" von Maren Brauser in dieser Ausgabe der „Kleinen Schriften zur Erlebnispädagogik".

[34] Lehmann, Jürgen: Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik. in: Zeitschrift für Pädagogik, 43 Jg., 1997, Nr. 4. 631 - 636.

[35] Western Regional Environmental Education Council (1985): *Project Wild: Elementary Activity Guide.* p. ix.

Das Programm heißt Sonnenschiff III[36] und ist entwickelt worden für Jugendliche im Alter von 13 und 14 Jahren. Das ganze Programm dreht sich um zwei zentrale Ideen: Wahrnehmung und Entscheidung. Den Teilnehmern wird am Anfang des Programms gesagt, dass wir sie unterstützen möchten, einen anderen Weg zu sehen, eine alternative Möglichkeit, ihre Beziehung zur natürlichen Umwelt wahrzunehmen. Seit Jahren wurden sie mit Informationen bombardiert, die die Natur als eine Ressource darstellen, die genutzt werden kann. Wir möchten ihnen vermitteln, dass auch eine andere Sichtweise möglich ist, nämlich die Welt als etwas wahrzunehmen, bei dem wir integrierter Bestandteil sind, dass wir sowohl von ihr abhängen, als auch Teil von ihr sind. Einen Weg, der „mehr mit den natürlichen Systemen und Gemeinschaften harmoniert"[37]. Aber wir sagen den Teilnehmern auch, dass es an ihnen liegt, wie sie sich letztendlich entscheiden.

Daniel Quinn bezeichnet in seinem Buch *Ishmael*[38] die dominante Weltsicht als „Mutterkultur". Er zeigt auf, dass diese so weitverbreitet ist, dass wir gar nicht wissen, dass es sie gibt. Durch Earth Education möchten wir den Menschen helfen, ihre Wahrnehmung zu ändern, so dass sie diese „Mutterkultur" bemerken können. Letztendlich muss aber jeder selber entscheiden, welchem Weltverständnis er oder sie folgen möchte. Wir möchten nur wirklich versuchen, den Teilnehmern bewusst zu machen, dass es verschiedene Wege gibt.

In diesem Beispiel beeinflussen wir die Teilnehmer m.E. viel weniger in ihrem eigenen Denken, als dies viele Umweltbildungsmaterialien tun, die die Idee verstärken, dass die natürliche Umwelt eine Ressource für die Menschen darstellt. Völlig klar ist auch, dass wir in Hinblick darauf, was gedacht werden soll, weit weniger beeinflussend wirken, als die konstanten „Erde-als-Ressource" Botschaften, die jungen Menschen von Werbefachleuten vermittelt werden und die sie dazu drängen, so viel wie möglich zu konsumieren. Mit Earth Education lehren wir nicht, *was* man denken soll, aber wir versuchen die Menschen zum mitdenken anzuregen. Wir wollen, dass sie über ihre Beziehung zur Erde nachdenken.
In Wirklichkeit ist es sehr anmaßend, zu glauben, wir könnten irgend jemanden lehren, wie man denkt oder was man denken soll. Wir versuchen weder das eine, noch das andere. Stattdessen möchten wir ihnen lieber etwas zum Nachdenken geben. Das ist das wirklich radikale an dem, was wir tun. Die dominante Weltsicht in unserer heutigen Gesellschaft möchte nicht hinterfragt werden. Die einzige Wahl, die die Menschen treffen müssen, ist, welche Marke sie lieber konsumieren. Wir möchten erreichen, dass junge Menschen erkennen, dass sie sich auch dafür entscheiden können, *nicht* zu konsumieren. Das wiederum ist keine Ideologie, aber es fordert eine Ideologie heraus. Das ist es, glaube ich, was hinter den Bedenken steckt.

WOHLERS: All die Jahre, in denen ich mit Earth Education gearbeitet habe, habe ich immer die wirklich durchdachten Programme, Aktivitäten, Leiter- und Leiterinnenrichtlinien usw. geschätzt. Abgesehen davon, dass du weißt, was und wie du etwas tust, hilft es auch in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen. Bislang habe ich noch keinen anderen Umweltbildungsansatz kennengelernt, der derart sorgfältig entwickelt wurde und der nicht einfach nur Teil der aktuellen Bildungsmode ist.
Als Einstieg dazu, was Earth Education im Grunde ausmacht, gibt Maren Brauser im folgenden Beitrag eine Übersicht über Programme und Programmentwicklung des IEE.

---

[36] Van Matre, S. & Johnson, B. (2000). *Sonnenschiff III: Wahrnehmung und Entscheidung für die bevorstehende Reise.*

[37] Van Matre, S. & Johnson, B. (2000). *Sonnenschiff III: Wahrnehmung und Entscheidung für die bevorstehende Reise.* S. 21.

[38] Quinn, D. (1992). *Ishmael.* New York: Bantam Books. (frei übersetzt)

ZEITSCHRIFT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber

PD Dr. Torsten Fischer
Prof. Dr. phil. Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Diese Zeitschrift wurde als überregionaler Informationsdienst *"Segeln und Sozialpädagogik"* 1981 begründet und wird seit 1987 als *"Zeitschrift für Erlebnispädagogik"* fortgeführt. Sie wendet sich an die Personen und Institutionen, die der Erlebnispädagogik persönlichkeitsbildende Bedeutung beimessen. Als erste und bisher einzige Zeitschrift im deutschsprachigen Raum widmet sie sich primär der Erlebnispädagogik und kontinuierlich ihrem handlungsorientierten Anliegen. Sie hat sich inzwischen zu einem wichtigen Forum des überregionalen Gedanken- und Meinungsaustauschs entwickelt und dabei wesentlich dazu beigetragen, die Inhalte des sehr lebendigen Fachgesprächs auf unterschiedlichen Ebenen nicht nur zu bestimmen, vielmehr auch zu differenzieren und zu verbreitern: Neben freizeitpädagogisch und natursportlich orientierten Anliegen, Aktionen und Projekten sind in jüngerer Zeit auch musisch-künstlerische, technische, kulturell und ökologisch akzentuierte Praxis- und Forschungsfelder ins Blickfeld geraten und gleichzeitig ins Zentrum des internationalen erlebnispädagogischen Interesses gerückt. Die *"Zeitschrift für Erlebnispädagogik"* bietet sich also als Kommunikations-Plattform an; sie lädt zum Mitdenken, Mitarbeiten und Mitmachen ein.

Die Erlebnispädagogik kann heute als *Alternative* und *Ergänzung* tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verstanden werden. Sie ist in der Reformpädagogik verwurzelt, geriet nach dem II. Weltkrieg fast völlig in Vergessenheit und gewinnt in dem Maße neuerlich an Bedeutung, wie sich insbesondere Schul- und Sozialpädagogik kreativen Problemlösungsstrategien verschließen. Als Alternative sucht die Erlebnispädagogik neue Wege *außerhalb* bestehender Institutionen, als Ergänzung wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze *innerhalb* alter Strukturzusammenhänge zu finden.

Von einer solchen vorläufigen Ortsbestimmung aus werden folgende Schwerpunkte wichtig und gewinnen mehr und mehr in allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Bedeutung:

- *Historische und gesellschaftspolitische Aspekte der Erlebnispädagogik,*
- *theoretische und praktische Konzepte und Erfahrungen der Erlebnispädagogik und*
- *Inhalte und Methoden der Erlebnispädagogik.*

Daraus resultieren unterschiedliche Aufgabenstellungen und Herausforderungen, denen sich die Schriftleitung und die Autoren dieser Zeitschrift verpflichtet wissen.

Zeitschrift
für Erlebnispädagogik
im Auftrag des
Instituts für Erlebnispädagogik e.V.
an der Universität Lüneburg
im
Verlag edition erlebnispädagogik

Anschrift von Redaktion und Schriftleitung:

Universität Lüneburg – Scharnhorststr. 1 – 21335 Lüneburg
Telefon: (04131) 40 61 47 – Telefax: (04131) 40 61 48
e-mail: ziegenspeck@uni-lueneburg.de
Homepage: www..Institut-fuer-erlebnispaedagogik.de

Die *"Zeitschrift für Erlebnispädagogik"* erscheint jährlich in 12 Ausgaben (zum Teil werden auch Doppel- oder Dreifachhefte publiziert). Der Abo-Preis beträgt EUR 60,-- (incl. Porto und Verpackung); zahlbar jährlich; Kündigung zum Jahresende mit vierteljährlicher Frist. Das einfache Heft kostet EUR 5,-- , das Doppelheft EUR 10,-- und das Dreifachheft EUR 15,-- (excl. Porto und Verpackung). Manuskripte und Rezensionsexemplare sind an die Redaktion zu richten. Manuskripte sind - möglichst nach vorheriger Absprache - in satzfertigem Zustand und einseitig geschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingereichte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die inhaltliche Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Schriftleitung vor. Die Rücksendung von unverlangt eingereichten Rezensionsexemplaren bzw. Manuskripten kann nicht zugesagt werden. Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag. Entsprechende Wünsche werden von der Redaktion an den Verlag weitergeleitet. Die in der *"Zeitschrift für Erlebnispädagogik"* veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzungen, Nachdruck (auch von Abbildungen), Vervielfältigungen auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendungen sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Von der Redaktion genehmigte Vervielfältigungen sind mit genauer Quellenangabe zu versehen. Die *"Zeitschrift für Erlebnispädagogik"* wird zum Selbstkostenpreis hergestellt und vertrieben, Autoren-Honorare können daher nicht gezahlt werden.

© by Institut für Erlebnispädagogik e.V. an der Universität Lüneburg

Druck und Herstellung:
Altstadt-Druck – Hauptstr. 4 – 29575 Altenmedingen

ISSN 0933 - 565 X

Zu diesem Buch:

Das „Institute for Earth Education" (IEE) ist die größte, internationale Non–profit - Organisation im umweltpädagogischen Bereich. Neben einer kritisch-reflektierenden Begleitung von Entwicklungen der Umwelt- und Erlebnispädagogik besteht die Arbeit des IEE im wesentlichen in der Entwicklung umweltpädagogischer Lernspielabenteuer.

Mit derzeitig Zweigen in den USA, Kanada, Australien, Japan, Deutschland, Finnland, Großbritannien, den Niederlanden und Italien bemüht sich das IEE um eine professionelle pädagogische Antwort auf unsere Umweltkrise. Die Wurzeln der Arbeit des IEE reichen zurück bis in die 1960er Jahre und haben allein in der Naturpädagogik weltweit Aufmerksamkeit und Nachahmung gefunden. Aktuell werden die didaktischen und pädagogischen Ansätze von Earth Education auch zunehmend von der Scientific Community reflektiert. In diesem Zusammenhang ist der vorliegende Band entstanden, mit der Intention, der interessierten Leserschaft auf diesem Wege einen ersten Einblick in Earth Education zu vermitteln.

Neben der kompakten Darstellung von Earth Education Grundlagen (Kapitel 2: Die Rolle von Erlebnissen beim Verstehen, Fühlen und Umsetzen; Kapitel 3: Earth Education: Ein programmatischer Ansatz zum Erfahrungslernen) wird in Kapitel 4 ein Überblick über existierende und angedachte Earth Education Programme gegeben. In Kapitel 5 wird der derzeitige, internationale Stand der Forschung zu Earth Education vorgestellt, bevor abschließend die Organisation des „Institute for Earth Education" (IEE) selber vorgestellt wird.

Zu den Herausgebern:

Johnson, Bruce:

Dr. Johnson forscht und lehrt zu environmental learning und science education an der University of Arizona/Tuscon, USA. Seinen Schwerpunkt bildet Earth Education. Seit mehr als zwanzig Jahren ist er in der Earth Education-Programmentwicklung tätig.

Wohlers, Lars:

Als Mitbegründer und Vorstandsmitglied im Institute for Earth Education Deutschland e.V. beschäftigt sich Dr. Wohlers seit 12 Jahren in Theorie und Praxis mit Earth Education Programmen. Neben seinem Schwerpunkt informelle Umweltbildung (environmental interpretation) ist Earth Education ein Hauptthema seiner Arbeit am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg.

ISBN 3-89569-060-0