Frank Corleis

Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule: Naturerlebnispädagogik?

Mit einem Vorwort von
Jörg W. Ziegenspeck

edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Frank Corleis

Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule: Naturerlebnispädagogik?

Schriftenreihe
Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik
- Band 23 -

---

herausgegeben

von:

Prof. Dr. Jörg W. Ziegenspeck

Institut für Erlebnispädagogik e.V.

an der

Universität Lüneburg

Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule : Naturerlebnispädagogik? :
Frank Corleis. Mit einem Vorw. von Jörg W. Ziegenspeck.
Lüneburg : Ed. Erlebnispädagogik, 2000
(Schriftenreihe kleine Schriften zur Erlebnispädagogik ; Bd. 23)
ISBN 3-89569-048-1

Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany

© 2000 by Verlag edition erlebnispädagogik – Lüneburg

Herstellung: Books on Demand GmbH

ISBN-3-89569-048-1

Schriftenreihe
Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik
- Band 23 -

Frank Corleis

Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule:

Naturerlebnispädagogik?

Mit einem Vorwort
von
Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Verlag
edition erlebnispädagogik - Lüneburg
ISBN-3-89569-048-1

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort Prof. Jörg W. Ziegenspeck – Universität Lüneburg 6

1. Einleitung, Danksagung und Widmung 8

2. Entwicklung der Umweltbildung 11

2.1. Umweltbildungspolitik 12
2.2. Schulische und außerschulische Umweltbildung 16
2.2.1. Umweltbildung in der Schule 16
2.2.2. Umweltbildung außerhalb von Schule 19

3. Theoretische Ansätze und Konzepte zur Umweltbildung 23

3.1. Theoretische Ansätze zur Umweltbildung 23
3.2. Bedeutung und Definition von Naturerleben 27
3.3. Konzepte der Umweltbildung 30
3.3.1. Naturbezogene Pädagogik 30
3.3.2. Ganzheitliches Lernen 32
3.3.3. Rucksackschule 35
3.3.4. „Von den Sinnen zum Sinn" und „Ebenen des Naturverständnisses" 38
3.3.5. Flow Learning 41

4. Naturerlebnispädagogik 46

4.1. Pädagogik von Naturerleben 48
4.2. Wirkung von Naturerleben auf die Bildung von Werten und Einstellungen 51
4.3. Der Begriff „Lernen" beim Naturerleben 53
4.4. Das Spiel als Methode der Naturerlebnispädagogik 60
4.5. Das „Erlebnis" in der Pädagogik 64
4.5.1. Das „Erlebnis" in der Naturerlebnispädagogik 65
4.5.2. Das „Erlebnis" in der Reformpädagogik 66

5. Naturerlebnispädagogik und Schule 73

5.1. Naturerlebnispädagogik und Rahmenrichtlinien 73
5.2. Zielgruppenorientierung 79

6. Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Umweltbildungs-Partnern im „Projekt Wald“ 88

6.1. Handlungsorientierter Unterricht 88
6.2. Das Thema „Wald“ in der Schule 93
6.3. Außerschulische Möglichkeiten zum Thema „Wald“ 96
6.4. Naturerlebnispädagogik in der außerschulischen Umweltbildung 102
6.5. Das Thema „Wald“ – Praktische Beispiele zur Naturerlebnispädagogik 104

7. Multimediale Umwelterfahrungen 107

7.1. Computer zur Reformation des schulischen Lernens? 107
7.2. Das Neue am Lernen mit Computern 108
7.3. Neue Medien und Konstruktivismus 110
7.4. Konstruktivistische Betrachtung von Erlebnissen und Erfahrungen im Unterricht 111
7.5. Zu den Folgen von digitaler Wirklichkeit 115
7.6. Die neue Kommunikationsebene der virtuellen Vernetzung 115
7.7. Der Stellenwert primärer Erfahrungen im Vergleich zu medial vermittelten 117
7.8. Welche „Welt-Wirklichkeit“ soll Schule vermitteln? 119
7.9. Multimedia-Kompetenz und virtuelle Erfahrungen 120

8. Diskussion der Öffnung von Schule durch Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Umweltbildung 122

9. Literatur und Abbildungen 133

9.1. Literaturverzeichnis 133
9.2. Fotos, Abbildungen, Tabellen 139

10. Naturerlebnis-Spiele 141

0. Vorwort

Nicht selten drohen bei akademischen Lehrveranstaltungen praktische Bezüge abhanden zu kommen. Das liegt einerseits an der zentralen Aufgabe, denen man sich im studiengangsspezifischen Kontext als Dozent verpflichtet weiß (wissenschaftliche Theorien bilden den Hintergrund von Lehre und Forschung), das kann aber auch in der "lupenreinen" Ausbildung von Hochschullehrern verankert sein (nach dem Abitur lassen das Studium mit anspruchsvoller Promotion und Habilitation kaum Spielräume für 'Ausflüge' in die Praxis). So wird geteilt, was zusammengehört: Studium und Referendariat, Hochschule und Leben, Theorie und Praxis, Lehrende und Lernende. Brücken entdeckt man selten.

Unter einem umfassenderen Blickwinkel freilich dürfte das jeweilige Berufsfeld, auf das auch im Studium hinorientiert werden muss, nicht außer acht geraten. Im Gegenteil: Gerade den Erfordernissen der Praxis - beim Lehramtsstudium also denjenigen der Schule, des Unterrichtes und der 'Welt der Kinder' - muss zentrale Aufmerksamkeit gewidmet werden. Wissenschaft steht im Dienste einer bedeutsamen Aufgabe und eines klaren Ziels: Kindern und Jugendlichen Entwicklungs-, Lern- und Orientierungshilfe zu geben, ihnen also auf dem Weg zur kritischen Urteils- und zur eigenen Entscheidungsfähigkeit, letztlich zur Mündigkeit in einer sich rasch und global verändernden Welt konkrete Hilfestellung und angemessene Flankierung zu geben.

Um so mehr freut es mich, auf ein Buch hinweisen zu dürfen, das im Projektzusammenhang der Lehrerbildung entstand, und seinen Ursprung in der Praxis hat. Im Titel kommt die Programmatik zutage: einerseits werden 'Natur' und 'Schule' aufeinander bezogen, andererseits handelt es sich um ein Plädoyer für eine ergänzende erzieherische Sichtweise, in der die Erlebnispädagogik ihre notwendige und wesentliche ökologische Ergänzung erfährt. Dass eine solche Zusammenführung und Erweiterung behutsam erfolgen muss und auch Gefahren in sich birgt, wird vom Autor gesehen und durch das Fragezeichen sichtbar gemacht.

Frank Corleis ist doppelt qualifiziert, weil er sowohl ein Forststudium (in Göttingen) als auch ein Pädagogikstudium (in Lüneburg) erfolgreich absolvierte; zudem konnte der Autor in der Praxis vielfältige Erfahrungen sammeln, die in seine Überlegungen - wie man rasch merken wird - kontinuierlich einflossen. In dem Begriff 'Naturerlebnispädagogik' also, der in diesem Buch als Methode der Umweltpädagogik begründet wird, behält die Erlebnispädagogik zwar ihre tragfähige Bedeutung bei, wird allerdings um ein wichtiges erzieherisches Aufgabenfeld, nämlich die Natur, ergänzt.

Als 'Vater der modernen Erlebnispädagogik' bin ich hocherfreut, wenn junge Menschen auf der eigenen Grundlegung aufbauen, die ursprünglichen Ideen mit Augenmaß einbeziehen, ergänzen und erweitern. Ökologische Sichtweisen dürften das Verantwortungsspektrum erweitern, das wir haben und für die kommenden Generationen verantwortlich wahrnehmen müssen. In diesem Sinne ergänzt das Buch von Frank Corleis mit der innovativen Akzentuierung einer "Naturerlebnispädagogik" die Lüneburger Bemühungen der letzten zwanzig Jahre.

Lüneburg, im Herbst 2000

Jörg W. Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

1. Einleitung

„In der Schule soll doch gelernt werden! Warum geht mein Kind während des Unterrichts in den Wald, um dort zu spielen?" fragte mich eine besorgte Mutter nach der Schule, als ich dort an einem Vormittag zu Gast war. Ich konnte damals nur antworten, dass wir den ganzen Tag im Wald gespielt, geforscht, gemalt und Erlebnisse ausgetauscht hatten. Mit dieser Auskunft war die Mutter nicht zufrieden, schließlich bestätigte sich ihre Befürchtung.

Das Gespräch ereignete sich 1994, als ich für eine Grundschulklasse aus Barsbüttel (bei Hamburg) Umweltbildung zum Thema „Wald" angeboten hatte. Die Befürchtung der Mutter, dass mit Spielen im Wald nicht gelernt werden könne, konnte ich damals nicht widerlegen, und sie hat mich bis heute beschäftigt. Dieses hat schließlich dazu geführt, dass ich mich in diesem Buch ausführlich mit „Naturerleben" auseinandersetzen werde.

In dem vorliegenden Buch sollen unterschiedliche Konzepte der Umweltbildung vorgestellt und daraufhin untersucht werden, inwieweit sie Naturerleben didaktisch mit einbeziehen. Der Begriff *„Naturerlebnispädagogik"* soll hergeleitet werden, indem mögliche pädagogische Merkmale und Aspekte von Naturerleben herausgefunden werden. Außerdem sollen Möglichkeiten innerhalb und außerhalb von Schule aufgezeigt werden, wie Naturerlebnispädagogik als ein Bestandteil von Umweltbildung umgesetzt werden kann. Dieses wird unter dem Gesichtspunkt der Lokalen Agenda 21 diskutiert.

Im **Kapitel 2** wird vorgestellt, wie sich Umweltbildung in den letzten 30 Jahren innerhalb und außerhalb von Schule entwickelt hat. Dabei werden die inhaltlichen Veränderungen untersucht und dargestellt.

In ausgewählten Umweltbildungskonzepten wird im **Kapitel 3** deren didaktische Einbindung von Naturerleben überprüft und diskutiert. Zuvor stelle ich jedoch unterschiedliche theoretische Ansätze zur Umweltbildung vor.

Im **Kapitel 4** beschäftigt sich das Buch mit der „Pädagogik von Naturerleben". Hier soll die pädagogische Wirkung und Bedeutung von Naturerleben anhand der Aspekte „Lernen", „Spielen" und „Erleben" betrachtet werden.

Die Verwendung des Begriffes *„Naturerlebnispädagogik"* dient dabei als Hypothese und soll vor dem Hintergrund pädagogischer und didaktischer Modelle überprüft werden. Diese Untersuchung ist vom Ansatz her neu, so dass mit den vorliegenden Ergebnissen die weitere didaktische Diskussion über die Umsetzung von Naturerleben im Rahmen von nachhaltiger Bildung im Bezug auf Umweltbildung angeregt werden soll.

In **Kapitel 5** erfolgt eine Gegenüberstellung von *Naturerlebnispädagogik* mit den schulischen Möglichkeiten für die erste bis zur zehnten Klasse. Dazu werden exemplarisch in den Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen inhaltliche Möglichkeiten für *Naturerlebnispädagogik* untersucht. Zum anderen beschäftige ich mich damit, für welches Schüleralter *Naturerlebnispädagogik* unter entwicklungspsychologischen Aspekten geeignet ist.

In **Kapitel 6** werden praktische Beispiele zur Umsetzung von Naturerlebnispädagogik genannt. Dabei geht es exemplarisch um die Verknüpfung von Schule und außerschulischer Umweltbildung im Sinne einer Naturerlebnispädagogik anhand des konkreten Beispiels „Projekt Wald" dargestellt. Dabei beziehe ich mich auf Anwendungen in den Klassen 5 und 6 (Orientierungsstufe) im Lande Niedersachsen. Diese Auswahl soll dazu dienen, praktische Möglichkeiten und eine der Idealvorstellung entsprechende Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Partnern aufzuzeigen.

In **Kapitel 7** soll ein Blick auf die heutige bildungsdidaktische Forderung nach der didaktischen Integration des Computers in der Schule gerichtet werden. Dabei sollen Chancen und Risiken von Erlebnissen in einer „virtuellen Welt" aus konstruktivistischer Sicht im Sinne von Umweltbildung diskutiert werden.

Diskussion und abschließender Ausblick im **Kapitel 8** dienen dazu, pädagogische und politische Forderungen für die Zukunft der schulischen Umweltbildung als das Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Partnern zu formulieren.

Als ein Ergebnis dieser Arbeit gebe ich als Fortsetzung der „Anekdote" vom Beginn der Einleitung wieder: Heute würde ich der besorgten Mutter selbstbewußt sagen: *„Ich habe mit meinem außerschulischen Beitrag die Umweltbildung ihres Kindes in der Schule ergänzt. Ihr Kind konnte heute morgen den Wald erleben und hat dabei (natürlich) gelernt!"*

In diesem Buch stelle ich eine sehr vielseitige Betrachtung an. Dadurch werden sehr vielfältige Themenbearbeitungen und somit sehr zahlreiche Aspekte aufgegriffen. Mit den verschiedenen Perspektiven werden politische, gesellschaftliche, pädagogische und psychologische Sichtweisen berücksichtigt. Die gebotene Vielfalt verlangt zwar eine große Aufmerksamkeit vom Leser, stellt aber zugleich die Chance dar, unter mehreren Perspektiven und somit „ganzheitlich" Naturerleben innerhalb und außerhalb von Schule zu reflektieren. Zum anderen versteht sich das vorliegende Buch auch als Studienbuch – und somit als Lektüre zum umfassenden Einstieg in einzelnen Teilbereichen. Um den Lesern eine bessere Orientierung zu verschaffen und außerdem eventuelle Unklarheiten oder Missverständnisse zu ersparen, sei folgendes zum Abschluss der Einleitung angemerkt:

➢ Bedeutende Ergebnisse, Thesen und Zusammenfassungen in den Kapiteln sind zur Verdeutlichung durch Umrahmung und Schattierung hervorgehoben.

- Die Verwendung der Begriffe „Schule" und „Unterricht" bezieht sich nicht auf bestimmte Schulstufen oder Unterrichtsformen, sondern versteht sich institutionell.
- Das Buch richtet sich nach der neuen Rechtschreibung. Bei Zitaten älteren Datums kann es vorkommen, dass noch die alte Rechtschreibregelung angewendet wird.
- Bei der Verwendung von maskulinen Begriffen wie „Lehrer", „Umweltpädagoge", usw. schließe ich das feminine Geschlecht in dieser Arbeit gleichermaßen ein, ohne es explizit zu kennzeichnen. Ich beabsichtige damit keine geschlechtliche Differenzierung, sondern ausschließlich eine bessere Lesbarkeit der Arbeit.

Danksagung und Widmung

Ich möchte an dieser Stelle den Dank für die vielfältigen Anmerkungen, Ergänzungen und Korrekturen allen an diesem Buch Beteiligten aussprechen. Die anregenden fachlichen und konstruktiven Diskussionen mit Kolleginnen und Freunden empfand ich stets als Bereicherung und habe diese gerne unter dem Zeichen der Themenstellung des vorliegenden Buchtitels aufgenommen. Für sie stellvertretend sei Matthias Quistorf (Hanstedt) genannt. Widmen möchte ich dieses Buch meinen Eltern, die mir in meinem Werdegang stets unterstützend und gewährend zur Seite standen.

Lüneburg im Oktober 2000 **Frank Corleis**

2. Entwicklung der Umweltbildung

Aufgabe der Erziehung ist es, der nachwachsenden Generation die in der Gesellschaft vorhandenen und für ihren Bestand und ihre Entwicklung als wichtig angesehenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln. Das Ziel ist eine von „emanzipierten und mündigen Bürgern gebildete Gesellschaft". Es wird auch als „Bildung" bezeichnet. Bildung stellt dabei eine fortlaufende Aufgabe dar, die einen Persönlichkeitszustand bezeichnet, der den Einzelnen befähigt, sein Handeln auf Einsicht und Sachkompetenz zu gründen und es kritisch-prüfend unter dem Prinzip der Selbstbestimmung zu verantworten.[1] Da sich Bildung an der Gesellschaft orientiert, verändern sich mit dem gesellschaftlichen Wandel auch ihre Inhalte und Ziele (Definition von „Bildungszielen" siehe Kapitel 4.1.). Somit hat sich auch Umweltbildung in der Vergangenheit inhaltlich fortlaufend verändert. Im Vorfelde muss herausgestellt werden, warum sowohl die Begriffe „Umwelterziehung" als auch „Umweltbildung" in dieser Arbeit verwendet werden und woran sie sich unterscheiden.

Die Gedanken zu einer Umwelterziehung haben sich in der Vergangenheit zur Umweltbildung manifestiert. Diese begriffliche Wandlung (Erziehung $\Longleftrightarrow$ Bildung) zeigt bereits Tendenzen zur inhaltlichen Veränderung. Sie ist aus gesellschaftspolitischen Strömungen entstanden. Mittlerweile ist Umwelt*bildung* im Bildungssystem etabliert. Durch diese Wandlung ist es erforderlich, beide Begriffe parallel nebeneinander zu verwenden. Unterschiedliche Konzepte zur Umweltbildungsarbeit haben sich als Ergebnis dieser Entwicklung herauskristallisiert. Für ein Verständnis der unterschiedlichen Ansätze und Konzepte zur Umweltbildungsarbeit ist es daher erforderlich, die Entwicklung von Umweltbildung aufzuzeigen. Im folgenden Kapitel werde ich drei Ereignisse der Entwicklung vorstellen:

1. Entwicklung der Umweltbildungspolitik durch bedeutende politische Entscheidungen
2. Entwicklung von Umweltbildung innerhalb von Schule
3. Entwicklung von Umweltbildung außerhalb von Schule

Die Darstellung versteht sich als eine grobe Übersicht. Sie erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

---

[1] Vgl. Kaiser, A. und Kaiser, R. (1992); Lenzen (1998)

2.1. Umweltbildungspolitik

Zum Ende der 70er Jahre wurden zum ersten Mal in der Vergangenheit Anzeichen der Umweltzerstörung von Politik und Gesellschaft wahrgenommen. Als Folge dieser „ersten Wahrnehmung" von Umweltzerstörung bildete sich eine „ökologische Bewegung", die „Zukunftsdiskussionen" führte.[2] Aus der Erkenntnis heraus, dass die Menschen ihre eigenen Lebensgrundlagen zerstört haben, entstand die Forderung nach Umweltschutz.
Diese Diskussion begann mit dem Bericht des Club of Rome, der 1972 auf die „Grenzen des Wachstums" hingewiesen hat. Dadurch wurde internationale Aufmerksamkeit erregt, da er als wissenschaftlicher Bericht das bisherige Wirtschaftswachstum sehr kritisch unter dem Aspekt der Rohstoffverknappung betrachtete.[3] Dadurch wurden die politischen Parteien mit den Tatsachen der Umweltzerstörung konfrontiert und mussten sich damit beschäftigen. Die Partei „Die Grünen" wurde in dieser Zeit (1979) gegründet. Sie hat maßgeblich daran mitgewirkt, im Rahmen ihrer politischen Arbeit auf die Probleme der Umweltzerstörung hinzuweisen. Greenpeace wurde 1980 gegründet und gab als NGO (= non government organization) wichtige Impulse zur Bewusstseinsbildung gegenüber den Umweltproblemen.
Im Verlauf der „ökologischen Bewegung" kam es auch zur politischen Forderung nach anderen gesellschaftlichen Bildungsinhalten. Man wollte Umweltschutz in das Bildungssystem integrieren. Schule sollte zur ökologischen Bewusstseinserziehung genutzt werden. Mit dieser „Erziehung zum Umweltschutz" sollte ein Bewusstsein gegenüber umweltschädlicher Produktion der Industrie und Wirtschaft erreicht werden. Dieses war die Geburtsstunde einer „Umwelterziehung".
In der Diskussion der Umwelterziehung ging es vorerst um zwei Ziele: Zum einen sollte mit der Umwelterziehung ein Umweltbewusstsein geschaffen, zum anderen eine ökologische Handlungskompetenz erreicht werden. Getragen wurde dieser Ansatz zur Umwelterziehung von der Annahme, dass durch Erziehungsprozesse jeder Einzelne in die Lage

---

[2] Kleber, E.W. (1993), S. 41
[3] Vgl. van Dieren, W. (1995): Der Club of Rome wurde 1968 von sechs Persönlichkeiten der westeuropäischen Länder in Rom gegründet. Seine Mitglieder aus Industrie, Naturwissenschaft, Soziologie, und vielen anderen Fachbereichen waren der Überzeugung, dass die Regierungen der Umweltbedrohung nur unzureichend Aufmerksamkeit widmeten, und dass es daher erforderlich sei, dass unabhängige Menschen verschiedener Herkunft und Denkweisen die Weltsituation untersuchen und ihre Schlußfolgerungen den Politikern und Bürgern zugänglich zu machen. Die Berichte 1972 und 1995 entstanden als Zusammenfassung der Ergebnisse des Club of Rome.

versetzt wird, in verantwortungsvoller Weise am Erkennen und Lösen von Umweltproblemen und an der Gestaltung von Umwelt teilzuhaben. Damit wurde der Umwelterziehung die Aufgabe zugewiesen, einen wesentlichen Beitrag zur Lösung der vorherrschenden Umweltkrise zu leisten. Da die Probleme der Umweltzerstörung international von so großer Bedeutung waren, fand 1977 in Tiflis (UdSSR) die erste Weltkonferenz der UNESCO[4] zur Umwelterziehung statt. Bereits 1972 war eine UNESCO - Konferenz zur „Umwelt des Menschen" (Man and the Biosphere = *MAB*) in Stockholm zum weltweiten Bewusstseinswandel auf dem Gebiet des Umweltschutzes einberufen worden. Diese gilt als Vorläufer der Tiflis-Konferenz. Auf der Konferenz in Tiflis wurde dann das „Umwelterziehungsprogramm der UNESCO" verkündet, und es wurden Strategien seiner weltweiten Durchsetzung erarbeitet.

1980 trafen sich die für Bildung zuständigen Kultusminister, um das Umwelterziehungsprogramm der UNESCO zu interpretieren. In der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Thema „Umwelt und Unterricht" sollten die politischen Forderungen auf den Bildungsauftrag der Schule übertragen werden. Der Beschluss dieser Konferenz sprach sich dazu für eine Aufnahme von Umwelterziehung in die Lernpläne aller Schulen aus. Umwelterziehung sollte so ein anerkannter Lern- und Studienbereich in allen Ebenen des Bildungswesens werden. Sie wurde jedoch nicht als eigenes Fachgebiet gesehen, sondern sollte integraler Bestandteil der Unterrichtsfächer werden. Zu bedenken ist, dass dieser Beschluß lediglich eine Empfehlung aussprach. Die Verbindlichkeit der Umsetzung wurde somit nicht eindeutig vorgeschrieben.[5] „Theoretisch" ist Umwelterziehung jedoch durch die KMK 1980 ein fester Bestandteil des schulischen Bildungsauftrages in Deutschland geworden.

Entstehung von Umwelterziehung

Umwelterziehung entstand aus der Konfrontation der administrativen Umweltpolitik zum Ende der 70er Jahre mit den Umweltproblemen. Sie war anfänglich auf das Herausbilden von „Umweltbewusstsein" und „ökologischer Handlungskompetenz" angelegt und sollte einen wesentlichen Beitrag zur Lösung der Umweltkrise leisten.[6]

[4] UNESCO = United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
[5] Kleber, E.W. (1993), S. 46

In den achtziger und neunziger Jahren fand innerhalb von Schule eine „didaktische Diskussion“ statt, ob und wie Umweltbewusstsein und ökologische Handlungskompetenz erreicht werden können. Dabei wurde die bildungspolitische Forderung nach „Anerziehung“ der Ziele von Umwelterziehung im „gewöhnlichen“ schulischen Unterricht in Frage gestellt. Im Verlauf der Diskussion wurde deutlich, dass für Umwelterziehung neue didaktische Konzepte erstellt werden müssen.[7] Die ersten Konzepte zur schulischen Umwelterziehung stammen aus dieser Zeit und greifen den Versuch einer ersten didaktischen Konkretisierung auf. Sie verstehen sich dabei als Vorschläge für die praktische Umsetzung von Umwelterziehung in der Schule.

Eine neue Epoche der politischen Entwicklung von Umwelterziehung beginnt erst in diesem Jahrzehnt. Bis dahin haben keine wesentlichen Veränderungen stattgefunden. 1992 gab es in Rio de Janeiro (Brasilien) die Welt-Umweltkonferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung. Dabei wurde von 179 Staaten der Erde die Agenda 21 verabschiedet. Mit diesem Dokument haben sich die unterzeichnenden Staaten auf das Leitbild einer nachhaltigen[8], umweltgerechten Gestaltung ihrer Gesamtpolitik verpflichtet. Die Agenda 21 bezieht sich auch auf Belange der Umweltbildung. So betrifft das Kapitel 36 der Agenda 21 konkret die Ziele von Umweltbildung. Denn auch „Bildung“ sollte auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet werden. Zum Thema „Umweltbildung“ führt das Kapitel 36 aus:

> *„...Eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung und Erziehung soll sich sowohl mit der Dynamik der physikalischen/biologischen und der sozioökonomischen Umwelt als auch mit der menschlichen Entwicklung auseinandersetzen und alle relevanten Fachdisziplinen einbinden sowie formale, nonformale Methoden und wirksame Kommunikationsmittel einsetzen“.* [9]

Damit wird die Agenda 21 sowohl Leitbild als auch Basis für die zukünftige Umweltbildungsentwicklung. Was sie jedoch konkret für die inhaltlichen Ziele der Umweltbildungsarbeit und deren Umsetzung bedeutet, bleibt vorerst unklar. Die Agenda fordert schließlich nur die *Ausrichtung der Umweltbildung auf Nachhaltigkeit.* Dieses ist sehr abstrakt formuliert und bietet bis heute für die Praxis der Umweltbildung wenig Anhaltspunkte.

---

[6] Vgl. Bölts, H. (1995), S. 1 ff.
[7] Bolscho, D. und Seybold, Hj. (1996), S. 82
[8] Der Begriff "Nachhaltigkeit" stammt aus unterschiedlichen Bereichen der Wirtschaft. So nutzt z.B. nachhaltige Forstwirtschaft nur die Menge an Holz, welche anderweitig auch wirklich nachgewachsen ist. Somit kann die Ressource "Holz" auf Dauer (nachhaltig) genutzt werden.

Mit dem Ziel der Konkretisierung der Umsetzung der Agenda 21 sind deshalb immer wieder Konferenzen einberufen worden. Das Umweltgutachten des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen (SRU) hat 1994 auf nationaler Ebene für die Umweltbildung deutliche Zielvorgaben formuliert. So stellt das Gutachten die Notwendigkeit einer Gesamtvernetzung der kulturellen Bedürfnisse und Absichten mit der Natur fest. Grundlage ist die Annahme, dass „nur ein vernetztes ökologisches Verständnis zum aktiven ökologischen Handeln führen kann"[10]. Als (eigentliche) Besonderheit wurde in dem Gutachten herausgestellt, dass Bewusstsein nicht ausschließlich ökologische sondern auch soziale und individuelle Komponenten beinhalten müsse. Es wurde die These aufgestellt, dass Nachhaltigkeit dauerhaft nur dann erreichbar sei, wenn das Recht auf gleiche Lebenschancen für alle Menschen dieser Erde dauerhaft gesichert werde.[11]

Diese Vernetzung von „Umweltverträglichkeit", „Sozialverträglichkeit" und „Individualverträglichkeit" wird auch als *„Retinität"*[12] *bezeichnet.* Retinität ist eine „Durchführungsbestimmung" für die Umsetzung der Agenda 21. Seit 1992 findet eine fortlaufende Diskussion um eine Entwicklung der Umweltbildung im Sinne der Agenda 21 statt. Heute werden die vorhandenen Umweltbildungskonzepte evaluiert und im Sinne einer nachhaltigen Bildung weiterentwickelt.

Eine Zusammenfassung der Umweltbildung seit Anfang der 70er Jahre im Hinblick auf deren politischen Entwicklung hat Michelsen vorgenommen. Er fasst diese in drei Phasen zusammen: [13]

---

[9] Vgl. Bundesumweltministerium, S. 261 ff., Bonn, 1997
[10] Vgl. Michelsen, G. in: Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H. (1998), S. 48 ff.
[11] vgl. Kleber, E.W. (1993)
[12] Retinität stammt von „rete" = das Netz. Es bedeutet begrifflich die „Vernetzung" von unterschiedlichen Aspekten zur neuen Sinngebung. Neben dem Begriff „Nachhaltigkeit" ist "Retinität" zum Leitwort der Agenda 21 geworden.
[13] Vgl. Michelsen, G. in: Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H. (1998)

Phasen der Umweltbildungspolitik (nach Michelsen):
• Im ersten Jahrzehnt standen vor allem politische Erklärungen zur Umwelterziehung in Verbindung mit Umweltpolitik im Vordergrund. Diese Phase kann auch als ***„programmatische Phase"*** der Umweltbildung bezeichnet werden.
• Im Zeitraum der 80er bis Anfang der 90er Jahre war die praktische Umsetzung der Umweltbildung für die Entwicklung prägend. Gleichzeitig wurden aus einer Kritik an der Bildungspolitik heraus verschiedene Konzepte zur Umweltbildungsarbeit entwickelt. Michelsen fasst dieses unter dem Stichwort *der* ***„pragmatischen Phase"*** der Umweltbildung zusammen.
• In der dritten Phase geht es um die Forderung von Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 21. In der heutigen Zeit wird in einer ***„reflexiven und zukunftsorientierten Phase"*** die gezielte Weiterentwicklung der Umweltbildung verfolgt.

2.2. Schulische und außerschulische Umweltbildung

2.2.1. Umweltbildung in der Schule

Die bildungspolitischen Forderungen der letzten 30 Jahre haben dazu geführt, dass Umweltbildung heute im schulischen Unterricht durchgeführt wird. Dabei sollen in allen Fächern Themen des Umweltschutzes aufgegriffen werden. [14]

Es muss jedoch gefragt werden, *in welchem Umfang* diese Themen aufgegriffen worden sind und *inwieweit die Ziele von Umweltbildung damit erreicht werden können*. Ein Blick auf die schulischen curricularen Inhalte in Bezug auf Umwelterziehung soll diese Frage klären. Nach der Kultusministerkonferenz 1980 kam es bereits 1982 zur Änderung der Rahmenrichtlinien und Lehrpläne von den Ländern. Umwelterziehung wurde zwar im allgemeinen Teil der Lehrpläne gefordert und als fächerübergreifendes Ziel formuliert, in den einzelnen Fächern wurde dieses aber kaum thematisch berücksichtigt. So weisen nur wenige inhaltliche Empfehlungen der Fächer eine Verbindung zur Umwelterziehung auf.

Kleber weist als Erklärung dieses Mangels darauf hin, dass die Offenheit und Unbestimmtheit der damaligen bildungspolitischen Beschlüsse bis heute dazu geführt hat, dass Umwelterziehung in den Lehrplänen eher mit Zurückhaltung realisiert wurde, als dass sie konkret verankert werden konnte. [15]

Inhalte schulischer Umweltbildung:

Das Institut für Pädagogische Naturwissenschaften (IPN) in Kiel hat Befragungen an Schulen durchgeführt, mit denen deren bisher realisierte Umwelterziehung untersucht und näher analysiert werden konnte. Die empirischen Untersuchungen des IPN von 1985 und 1991 gaben Aufschluss über die genaue inhaltliche Entwicklung der Umweltbildung in dieser Zeit.[16]:

1985: Schulische Umweltbildung hat ihren Kernbereich in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Erdkunde, Chemie und Physik. Der Anteil der Unterrichtsverteilung für umweltrelevante Themen lag 1985 im Mittel aller Fächer bei ungefähr 10-15% des gesamten Unterrichtsinhaltes.

1991: Die Verteilung hat sich zwischen 1985 und 1991 zugunsten nicht naturwissenschaftlicher Fächer verschoben. So sind dieses vor allem der Deutschunterricht, sowie die Fächer Englisch, Sport und Mathematik. Von einer rein naturwissenschaftlichen Orientierung der Umweltbildung kann also ab 1991 nicht mehr gesprochen werden. Wie die Abbildung 1 zeigt, wird Umweltbildung zunehmend auch unter dem fächerübergreifenden Aspekt behandelt. So werden die Themen zum Beispiel innerhalb einer Projektwoche angeboten und müssen dann fächerübergreifend bearbeitet werden.

---

[14] vgl. Kleber, E.W (1993)
[15] ebd. S. 48
[16] Das IPN arbeitet als Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften überregional und gesamtstaatlich. Es soll durch seine Forschungen die Pädagogik der Naturwissenschaften weiterentwickeln und fördern. Die in dieser Arbeit verwendetete Studie des IPN wurde von Bolscho, D. und Seybold, Hj. (1996) und von Euelefeld, G. et.al. (1993) veröffentlicht. Darin sind über alle Klassen- und Schulstufen unwillkürlich verteilt Befragungen an unterschiedlichen Schulen in Deutschland durchgeführt worden. Der Umfang der Stichprobe lag 1985 bei 60 und 1991 bei 131 befragten Schulen.

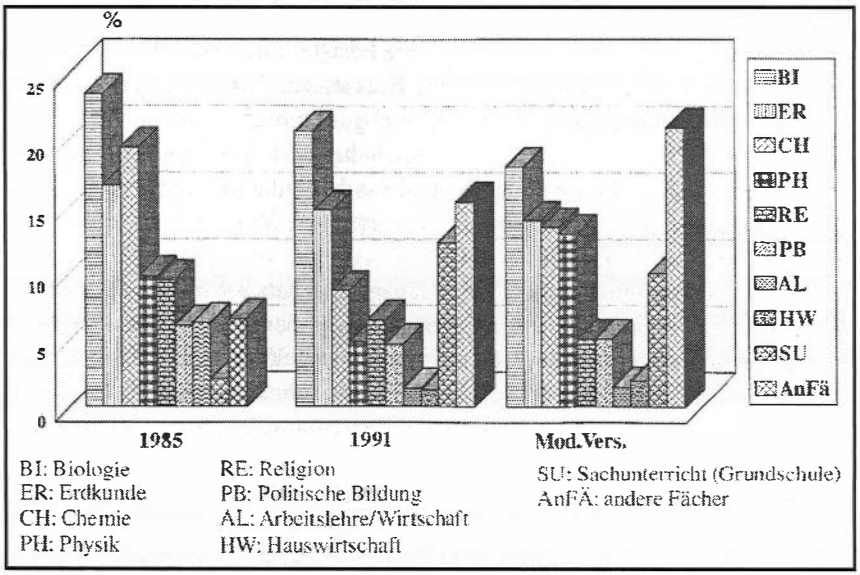


Abbildung 1: Schulische Umweltbildung in den Fächern

Die Studie von Bolscho und Seybold hat unter anderem die Anzahl der unterrichteten Themen im Bereich der Umwelterziehung festgestellt. Über alle Alters- und Schulstufen verteilt wurde in Deutschland jeweils1985 und 1991 an 131 zufällig ausgewählten Schulen folgendes Ergebnis ermittelt:[17]

Die Anzahl der unterrichteten umweltrelevanten Themen hat sich zwischen 1985 und 1991 nicht entscheidend verändert. Sie hat sogar geringfügig abgenommen (1985: 1,3 Themen und 1991: 1,2 Themen pro Klasse und Schuljahr)[18].

Die Studie gab jedoch keine Auskunft über den zeitlichen Rahmen der Bearbeitung von umweltrelevanten Themen. Dadurch lässt sich keine genaue Aussage über die Bedeutung von Umweltbildung im schulischen Unterricht treffen.

---

[17] Vgl. Bolscho, D. und Seybold Hj. (1996)

2.2.2. Umweltbildung außerhalb von Schule

Umweltbildung findet jedoch nicht nur im Rahmen von Schule statt. Auch die sogenannten „außerschulischen Einrichtungen" bieten Umweltbildung an. Es existiert derzeit ein sehr großes Angebot, das von Akademien, Kirchen, Volkshochschulen, Umweltzentren bis hin zu Naturschutzverbänden und Umweltgruppen organisiert wird.

Ein genauer Überblick über die Formen und Inhalte der außerschulischen Umweltbildung ist schwer zu erhalten, da sehr viele Einrichtungen nicht organisiert und somit nur ungenau zu erfassen sind. Lediglich die Zahl der in der ANU[19] organisierten Umweltzentren ist bekannt. In Deutschland gibt es zur Zeit 479 Umweltzentren, die Umweltbildungsangebote für ganz unterschiedliche Zielgruppen bereithalten.[20] Die Entwicklung der Anzahl von Zentren wird in der Tabelle 1 verdeutlicht.

Zeitraum	Bayern	Württemberg Baden	Berlin	Brandenburg	Hamburg	Hessen	M.V.P.	Niedersachsen.	N.R.W.	Rheinland Pfalz	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen	**Summe:**
Vor 1972	2		3				3	2	4		2		1		**15**
1972-76	2	2	1			2			1		1		7		**16**
1977-81	2	2		1		2	1	9	6			1	2		**26**
1982-86	6	10	2	1	4	1	1	6	20	2			5	1	**59**
1987-91	17	12	3	25	2	6	3	18	23	3	16	11	13	6	**158**
1992-96	8	6	1	19		3	7	17	22	3	19	11	9	1	**126**
Summe	**37**	**32**	**10**	**46**	**6**	**14**	**15**	**52**	**76**	**8**	**38**	**23**	**37**	**8**	**479**

Tabelle 1: Entwicklung der Umweltbildungszentren in Deutschland bis 1996

[18] ebd. S. 116
[19] In der Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung (ANU) sind die meisten der Umweltbildungseinrichtungen organisiert. Sie ist also das Sprachrohr für die außerschulische Umweltbildung in Deutschland.
[20] Die 479 Zentren wurden 1996 ermittelt, vgl. Kochanek et.al. (1996).

Aus der Tabelle 1 geht hervor, dass bis zum Jahr 1986 nur wenige Einrichtungen gegründet wurden. Erst in den Jahren 1987 bis 1991 kam es zum sprunghaften Anstieg der Umweltzentren in Deutschland. So wurden in nur fünf Jahren 158 Zentren gegründet. Danach stieg die Zahl weiter an. Mit durchschnittlich 25 neu gegründeten Zentren im Jahr ist der Trend jedoch bis 1996 leicht zurückgegangen. Weiterhin fällt bei einer Betrachtung auf, dass die Zentren nicht gleichmäßig in den Ländern verteilt sind. So sind in Nordrhein-Westfalen neben Niedersachsen und Brandenburg die meisten Einrichtungen vorhanden. Eine Besetzung der Einrichtungen mit Personal erfolgt vor allem mit abgeordneten Lehrerstellen. Die Lehrer der umliegenden Schulen werden für die Betreuung dabei mit einigen Stunden ihrer Lehrertätigkeit freigestellt. Zum anderen arbeiten Mitarbeiter, die aus ABM-Mitteln oder als Honorarkräfte bezahlt werden, in den Einrichtungen.

Die größeren Umweltschutzverbände beteiligen sich mittlerweile auch an der Umweltbildung. Vor allem die Bildungsaktivitäten von WWF, Greenpeace, NABU, BUND, Schutzgemeinschaft Deutscher Wald und nicht zuletzt auch von den Landesjagdverbänden mit deren „Lernort Natur"[21] sind bereits größtenteils satzungsgemäß verankert.
Auch in den Tätigkeitsfeldern einiger Berufe ist Umweltbildung verankert. So ist „Waldpädagogik"[22] ein fester Aufgabenbereich der Forstverwaltungen geworden. Neben der normalen Öffentlichkeitsarbeit im Wald als Dienstaufgabe der Förster sind sogenannte „Funktionsbeamte" in Jugendwaldheimen und vor allem in Ballungsräumen abgestellt, um Waldpädagogik anbieten zu können.[23] Auch einige Kommunen und andere behördliche Einrichtungen engagieren sich in der Umweltbildung. So wurde zum Beispiel in Aachen 1980 eine erste Umweltbildungsstelle fest eingerichtet.[24] Andere Kommunen sind dem Beispiel gefolgt und haben ähnliche Projekte initiiert. Genaue Zahlen dieser Entwicklung liegen jedoch nicht vor.

---

[21] "Lernort Natur" wurde 1990 von der Arbeitsgemeinschaft Jagd und Schule als festes Programm in die Aufgaben der Landesjagdverbände aufgenommen. Dazu wurden ebenfalls Arbeits- und Lernmaterialien entwickelt.

[22] Der Begriff "Waldpädagogik" wird seit den 80er Jahren verwendet. Er stellt kein eigenes pädagogisches Konzept der Umweltbildung dar, sondern vereint "waldbezogene Bildungsarbeit" und "forstliche Öffentlichkeitsarbeit" miteinander.

[23] In Jugendwaldheimen wird Schulklassen ein bis zwei Wochen neben praktischen Pflegemaßnahmen im Wald Umweltbildung angeboten. Organisiert werden die Heime von den Forstverwaltungen. "Funktionsbeamte" werden von den Verwaltungen ausschließlich für eine besondere Tätigkeit, so zum Beispiel Waldpädagogik, Naturschutz oder etwas Ähnliches, eingestellt.

In den letzten Jahren hat sich eine ökologische Bewusstseinsveränderung von Verbrauchern an Konsum- und Dienstleistungsgütern eingestellt. Dieser Trend führt zu einer Zunahme des Verbraucherinteresses an den Produktionsbetrieben und Produktionsabläufen. Es scheint, als möchten sich die Verbraucher selber davon überzeugen, wie ökologisch und umweltverträglich die Herstellung der Produkte wirklich ist. Die Produktionsbetriebe haben dieses Bedürfnis erkannt und bieten Informationen für die Öffentlichkeit an. Man könnte die Bedeutung dieser Aktivitäten auf die Bezeichnung „Öffentlichkeitsarbeit" reduzieren. Meiner Meinung nach entspricht diese, wenn auch an „public relations" orientierte Arbeit, jedoch ebenfalls den Zielen von Umweltbildung. Als ein Beispiel ist dabei der „Lernort Bauernhof"[25] zu nennen. Dabei öffnen Landwirte ihre Betriebe auf unterschiedliche Art und Weise. Sie veranstalten vor allem für Schulklassen und Familien Angebote, wie der „Tag des Hofes" und „Erlebnisveranstaltungen". Als eine neuere Entwicklung ist ein freiberufliches Engagement in der Umweltbildung zu beobachten. So verdienen sich mit der freiberuflichen Tätigkeit vor allem Personen aus naturwissenschaftlichen und pädagogischen Berufen ihren Unterhalt. Oft aus Mangel an einem klassischen Betätigungsfeld wächst das Angebot an freiberuflichen Dienstleistungen ständig an.

Inhalte der außerschulischen Umweltbildung:

Inhaltliche Schwerpunkte außerschulischer Umweltbildung liegen vorwiegend im naturkundlichen Themenbereich und in der „ganzheitlichen Naturerfahrung".[26] Neue Inhalte kommen durch public-relation von Firmen in Bereichen der Landwirtschaft, Ernährung, Müll und Abfallentsorgung hinzu. Oft entsprechen dabei die Inhalte den Qualifikationen und Fähigkeiten der Personen, die Umweltbildung betreiben: Ein Förster wird sich mit Waldpädagogik sehr stark auf die Themen des Waldes beziehen, wohingegen ein Biologe in seiner Themenwahl eher zoologisch oder botanisch geprägt sein wird. Eine Umfrage der ANU unter 479 Umweltzentren hat 1996 inhaltliche Schwerpunkte bei den Themen „Gewässer", „Pflanzen", „Wald", Landwirtschaft", „Boden", „sonstige Tiere", „Insekten", Verkehr" und „Klima" gezeigt[27]. Die inhaltliche Ausrichtung ist dabei je nach Zentrum sehr unterschiedlich.

---

[24] Ute Reifferscheidt ist seit 1980 feste Mitarbeiterin im Umweltamt der Stadt Aachen und führt praktische Umweltbildungsarbeit in Form von Waldpädagogik durch.

[25] "Lernort Bauernhof" wurde von der IMA (Informationsgemeinschaft der Bauern- und Genossenschaftsverbände e.V.) initiiert. Die Idee entsprach einer Öffnung der Bauernhöfe als Lernorte für Schulen und Familien zur Information und Imagepflege der Landwirtschaft. Das SCHUBZ Lüneburg beschäftigt z.B. für ihr Projekt Lernort Bauernhof eine Dipl.-Agrarlng. als ABM-Kraft, die zwischen Landwirtschaft und Schulen vermittelt.

[26] Vgl. Winkel, G., (1993) und (1995)

[27] vgl. Kochanek et. al., (1996)

Die Freiberufler in der Umweltbildungsarbeit orientieren sich inhaltlich vor allem an den besonderen Wünschen und Interessen der Kunden, da sie marktwirtschaftlich arbeiten müssen, um ihre Existenz zu sichern. Umweltbildung droht dann zum Animationsprogramm zu werden und sich immer mehr von inhaltlichen Details abzulösen. Zu den Veranstaltungen auf dem freien Bildungsmarkt gehören Angebote von der Gestaltung eines Kindergeburtstages bis hin zum Ausflug von Firmen. Kritisch angemerkt werden muss, dass marktwirtschaftlich bedingt die Gefahr besteht, Natur nur noch als Kulisse bei den „events"[28] zu nutzen.

Zusammenfassung der Entwicklung der Umwelterziehung

- Die ursprüngliche schulische Umwelterziehung hat sich zur gesamtgesellschaftlichen Umweltbildung entwickelt. Aus der bildungspolitischen Forderung nach Erziehung zu ökologischen Handlungskompetenzen in der Schule ist ein Selbstverständnis geworden, dass auch von außerschulischen Einrichtungen wahrgenommen wird. So wird außerschulische Umweltbildung von Umweltzentren, Naturschutzverbänden, Forstverwaltungen, Landwirten, Freiberuflern und Kommunen angeboten.
- Die inhaltlichen Schwerpunkte der Umweltbildung in der Schule liegen in den naturwissenschaftlichen Fächern. Zusätzlich gibt es ein Bemühen, Umwelterziehung fächerübergreifend zu bearbeiten. Der Anteil von umweltrelevanten Themen im Unterricht liegt heute bei ungefähr 10-12 Prozent.
- Das außerschulische Angebot an Umweltbildung ist sehr vielfältig. Es resultiert meistens aus den individuellen Voraussetzungen der Anbieter und spricht damit ganz unterschiedliche, auch gesellschaftspolitische Inhalte wie Verkehr, Abfall und Energie an.

[28] event (engl.) = Ereignis. Das Wort wird im Zusammenhag mit Umweltbildung zur Beschreibung eines besonderen Ausfluges in die Natur verwendet. Dabei handelt es sich nicht um normale Naturbegegnungen, sondern außergewöhnliche abenteuerliche Naturerfahrungen. Natur wird auf die Bedeutung reduziert, dass sie den Rahmen für freizeitliche Spannung, "thrill" und "action" bietet.

3.Theoretische Ansätze und Konzepte der Umweltbildung

Die Entwicklung von Umweltbildung in den letzten dreißig Jahren basierte auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen. Nachdem festgestellt wurde, dass der gewöhnliche Rahmen von Schule für eine Umsetzung von Umwelterziehung nicht geeignet war, wurde mit verschiedenen theoretischen Annahmen und Ansätzen eine didaktische Präzisierung versucht. Dieses wird auch als „didaktische Diskussion der Umweltbildung" bezeichnet.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden vorerst die theoretischen Ansätze der Umweltbildungsbewegung vorgestellt. Mit der Darstellung wird weder eine zeitliche Reihenfolge noch die Vollständigkeit angestrebt, vielmehr sollen damit unterschiedliche „geistige Strömungen" dargestellt und verdeutlicht werden.

3.1.Theoretische Ansätze zur Umweltbildung

Die theoretischen Ansätze haben unterschiedliche didaktische Zielvorstellungen, wie „Umweltbewusstsein" zu erreichen ist. Sie lassen sich daher auch nach diesem Aspekt inhaltlich unterscheiden.
Keiner der unterschiedlichen Ansätze ist dabei bislang empirisch auf seinen „didaktischen Erfolg" hin bestätigt worden. Man kann daher meiner Meinung nach auch nicht von *einem richtigen Ansatz* sprechen, sondern muss diese alle gemeinsam betrachten. Von unterschiedlichen Autoren wird an den einzelnen Ansätzen zur Umweltbildung kritisiert, dass sie von Annahmen ausgehen, die nicht empirisch belegbar seien.

Kahlert bezeichnet es als:

> „...*doppelte Selbstillusion*, dass behauptet wird, man wisse, *was* für Mensch und Gesellschaft gut sei und würde darüber hinaus wissen, *wie* dieses durch gezielte Beeinflussung anderer Menschen zu erreichen sei."[29]

Ich verstehe die Ansätze daher auch als „verschiedene Versuche", die Zielvorstellungen von Umweltbildung zu erreichen.

---

[29] Kahlert, J. (1990)

Michelsen und andere Autoren weisen darauf hin, dass eine erhebliche Diskrepanz zwischen Bewusstsein und dem tatsächlichen Verhalten besteht. So kann nach psychologischen Erkenntnissen nicht davon ausgegangen werden, dass ein ökologisches Bewusstsein auch automatisch zum ökologischen Verhalten führt. [30] Das Kriterium „Bewusstsein" als alleinige Zielvorstellung von Umweltbildung kann also nicht aufrecht erhalten werden. Es sollte vielmehr danach gefragt werden, wie ein ökologisches Bewusstsein zum aktiven Umwelthandeln führen kann. Somit stellt dieses auch einen wichtigen Aspekt bei den didaktischen Konzepten zur Umweltbildung (vgl. Kapitel 3.3.) dar.

Am Anfang wurde Umweltbildung als **Umwelterziehung** betrachtet. Zur Durchführung von Umwelterziehung wurde dabei der herkömmliche schulische Unterricht als die geeignete Möglichkeit angesehen. Die Bildungspolitik forderte zu dieser Zeit ausdrücklich eine Umwelt*erziehung* und richtete sich mit diesem Appell somit vorerst nur an Schulen.
Mit einer „Erziehung" wollte man im pädagogischen Prozess ökologisches Handlungsbewusstsein „anerziehen". Auf die Ursachen der Umweltzerstörung wurde dabei inhaltlich nicht eingegangen. Der Ansatz stellte daher nicht die bestehende Wirtschaftspolitik in Frage. Die Warnungen des Club of Rome`s, die dieser 1972 in seinem Bericht „Grenzen des Wachstums" ausgesprochen hat, konnten damit nicht berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2).
Andere theoretische Ansätze kritisierten gerade diese Annahme der Umwelterziehung, Umweltbewusstsein ließe sich im Rahmen herkömmlichen Unterrichtes erreichen. Die „Gegenbewegung zu diesem schulischen Verständnis von Umwelterziehung" sah Umweltbildung als Bildungsp*rozess*. Dieser müsse sich aus dem herkömmlichen schulischen Feld loslösen und könne nur auf das Erziehungsziel hinwirken.[31] Außerdem wurde in der Gegenbewegung zur Umwelterziehung kritisiert, dass sich die negativen institutionellen Bedingungen der Schule auf den Erfolg der Umweltbildungsarbeit auswirken würden. Zum einen sei dieses die bisherige Methodik des schulischen Unterrichts und zum anderen die negative Wirkung der Benotung (Selektion). Beides würde das Lernen von „wirklich Neuem" unterbinden. Man müsse vielmehr neue didaktische Wege finden, um die Zielvorstellung von Umweltbildung umsetzen zu können. [32]

---

[30] Michelsen, G. in: Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H. (1998)
[31] Vgl. de Haan, G. (1989)

Die Weiterentwicklung der Umwelterziehung führte zu neuen theoretischen Ansätzen. Diese fassen die frühere Umwelt*erziehung* von nun an als Umwelt*bildung* auf. Die Theoriediskussion wurde vor allem in den 80er Jahren und Anfang der 90er-Jahre geführt.

In der **Naturbezogenen Pädagogik** ist die Forderung nach pflegerischen Umgang und unmittelbarer Begegnung mit Natur die wesentlichen inhaltlichen Faktoren. Dieser Ansatz stützt sich vor allem auf die theoretische Annahme, dass eine Notwendigkeit von Naturbeobachtung, Lernen mit allen Sinnen und Naturerfahrung bei der Umweltbildung besteht. Durch einen emotionalen Zugang zur Natur werde ein Bewusstsein von ökologischen Zusammenhängen intendiert. Ausschließlich diese eigenen Erfahrungen würden zum Ziel von Umweltbildung führen.

In weiterer Kritik an dem ursprünglichen, lediglich auf das Individuum „Mensch" bezogenen Ansatz der Umwelterziehung entwickelte sich der Ansatz der **Ökopädagogik.** Grundlage des Konzeptes ist eine gesellschaftspolitische Reflexion: Zentrales pädagogisches Element stellt die Annahme dar, dass eine wirkliche positive Änderung der Umweltsituation nur mit einem Reflexionsprozess erreicht werden könne, der auf die Zukunft ausgerichtet sein muss. Der ökopädagogische Ansatz beinhaltet allerdings keine konkreten Beispiele für die Umsetzung in der Praxis der Bildungsarbeit. [33]

Der Ansatz des **Ökologischen Lernen** baut auf der Ökopädagogik auf. Als Erweiterung versucht er, Beispiele für die praktische Umsetzung in der Umweltbildung zu entwickeln und in das theoretische Modell zu integrieren. Das wichtige Element im Ansatz ist die Forderung nach einem schulischen Lernprozess, der sich jedoch von dem klassischen Bildungssystem abhebt. So solle „innovativ"[34] gelernt werden. Die Elemente dieses „neuen Lernens" bilden „Situations- und Problemorientiertheit", „Reflexion", „Handlungsorientierung", „Antizipation und Partizipation". [35]

An diesen Ansatz angelehnt wurde die **lebensweltliche Orientierung von Umweltbildung**. Sie geht von der individuellen Lebenswelt der Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen aus. Dabei wird versucht, einen didaktischen Rahmen von Umweltbildung auf der Grundlage unterschiedlicher Kriterien wie Betroffenheit, Ganzheitlichkeit, Vernetzung,

---

[32] Vgl. Bolscho, D. und Seybold, Hj. (1996), S. 79 ff.
[33] ebd.
[34] Das Gegenteil von „innovativem" Lernen ist das „tradierte Lernen". Der Club of Rome spricht 1979 von einer Krise des tradierten Lernens. Er begründet diese damit, dass durch den Erwerb festgelegter Auffassungen, Methoden und Regeln im tradierten Lernen nur die bekannten und sich wiederholenden Situationen zu bewältigen sind. Wirklich neue Erkenntnisse sind nur durch eine Distanz zum existierenden System mit dem innovativen Lernen möglich.
[35] Vgl. Kleber, E.W. (1993)

Wissenschaftsorientierung und Handlungsorientierung zu entwickeln.[36] Der Mensch wird als Teil von Natur aufgefasst und daher auch im Rahmen der Umweltbildung berücksichtigt. Mit der folgenden Übersicht sollen die einzelnen Ansätze zusammengefasst werden. Dabei wird versucht, die didaktischen Zielvorstellungen der Ansätze hervorzuheben:

Ansatz:	**Didaktische Zielvorstellungen:**
Umwelterziehung	Erziehung zur ökologischen Handlungskompetenz, = *anerzogenes Bewusstsein*
Naturbezogene Pädagogik	Erfahren von Natur als positives Element, = *„erlebtes" Bewusstsein*
Ökopädagogik	Kritisches Reflektieren von Natur im Hinblick auf Zukunft, = *reflexives zukunftsorientiertes Bewusstsein*
Ökologisches Lernen	Soziologisches Reflektieren über die und in der Natur, = *Mitweltbewusstsein*
Lebensweltorientierte Umweltbildung	Individuelles biographisches Reflektieren, = *biographisches Bewusstsein*

Die theoretischen Ansätze wurden didaktisch konkretisiert und bilden die Grundlage von den unterschiedlichen *Umweltbildungskonzepten*.

In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass Naturerlebnisse als wichtiges Element in der Umweltbildung angesehen werden. Zur Überprüfung dieser Annahme soll in einem zweiten Schritt eine Überprüfung der didaktischen Konzepte auf ihren jeweiligen Bezug zum Naturerleben erfolgen. Eine vorläufige Betrachtung von unterschiedlichen Umweltbildungskonzepten und den konkreten Äußerungen der Autoren im Rahmen dieser Arbeit hat ergeben, dass sehr viele sich inhaltlich auf Naturerleben beziehen. Somit musste vor Beginn einer Analyse von Konzepten eine Auswahl getroffen werden. Aufgrund der quantitativen Beschränkung werden im Folgenden nur Konzepte vorgestellt, die einen deutlichen didaktischen Bezug gegenüber Naturerleben beinhalten.

[36] Vg. Michelsen, G., in: Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H. (1998)

3.2. Bedeutung und Definition von Naturerleben

Für ein Verständnis der didaktischen Bedeutung von Naturerleben sollte vorerst beschrieben werden, was in dieser Arbeit unter dem Begriff „Naturerleben" verstanden wird. Für den Begriff „Naturerleben" sind bislang nur wenige konkrete Beschreibungen anderer Autoren vorhanden. Beim Suchen nach einer Definition und einer konkreteren Beschreibung von Naturerleben in Verbindung mit Umweltbildung konnte ich feststellen, dass beides einerseits zwar oft als didaktische Grundlage Verwendung findet, die damit verbundene Bedeutung jedoch kaum näher beschrieben wird.

Somit ergibt sich eine erste Feststellung: „Alle reden in der Umweltbildung von Naturerleben, beschreiben aber nicht im Detail, was sie damit eigentlich verbinden..." Dieses lässt natürlich an der Glaubwürdigkeit der konzeptionellen Umweltbildungsdidaktik zweifeln. Lediglich Maaßen, Trommer und Janßen haben sich ausführlicher mit dem Begriff des „Naturerlebens" beschäftigt. Dabei stützt sich die diesem Buch zugrunde liegende Vorstellung von Naturerleben mit einer kleinen Ergänzung auf die Definition von Janßen. Dieser führt aus:

> *„Naturerleben ist das subjektive Innewerden von Naturphänomenen, die als bedeutsam empfunden werden."*[37]

Nach meiner Vorstellung muss für die Verwendung des Begriffes „Naturerleben" in diesem thematischen Zusammenhang jedoch eine Erweiterung vorgenommen werden: Es sollte das Wort „empfinden" durch „wahrnehmen" ersetzt werden. Mit „Wahrnehmung" kann deutlicher ausgedrückt werden, dass es eine mögliche Anleitung zum bewussten und gelenkten Innewerden mit Naturphänomenen geben kann. „Empfindungen" hingegen sind kaum pädagogisch beeinflussbar, weil sie sich vor allem unbewusst vollziehen. Wahrnehmungen können jedoch angeleitet werden.

Durch pädagogische Beeinflussung können zum Beispiel bewusst bestimmte Kanäle (Sinnesreize) zur Wahrnehmung von Natur geöffnet werden. Für eine spätere pädagogische Betrachtung erscheint mir daher die folgende Definition geeigneter:

> ➢ **Definition von Naturerleben für die Themenstellung „Naturerlebnispädagogik":**
> Naturerleben ist das subjektive Innewerden von Naturphänomenen, die individuell als bedeutsam wahrgenommen werden.

[37] Janßen, W. (1997)

Zum anderen muss beschrieben werden, was beim Naturerleben der Begriff „Natur" im Sinne einer Umweltbildung bedeutet.

Der Naturbegriff kann den Menschen entweder als *ein Gegenüber* von Natur oder als *ein Teil von ihr selbst* betrachten. Brämer spricht dabei auch von der „Subjekt-Objekt-Dialektik".[38] Damit wird beschrieben, dass der Mensch bei einem Verständnis von „Natur" sich selber entweder als Subjekt, oder als Teil von Natur und dann als Objekt wahrnimmt. Dieses anthropozentrische[39] Problem um die Stellung des Menschen im Verhältnis zur Natur ist auch in die unterschiedlichen theoretischen Ansätze eingeflossen. Diese haben in ihrer jeweiligen Annahme ein differenziertes Verständnis von „Natur". Während die Umwelterziehung zum Ende der siebziger Jahre eine Trennung zwischen Menschen und Natur zugrunde legte, sehen andere (neuere) Ansätze den Menschen als Teil von Natur (vgl. Kapitel 3.1.).

Trommer bringt in die Diskussion um „Natur" den Begriff „Wildnis" ein. Er unterscheidet in seinem *Drei-Umwelten-Modell* zwischen Wildnis, Kulturlandschaft und Zivilisationslandschaft. Während Wildnis für ihn unberührte Natur beschreibt, stellt Zivilisationslandschaft den Menschen in den Vordergrund. Eine Kulturlandschaft beinhaltet sowohl Mensch als auch Natur in Interaktion zueinander. Trommer stellt mit dem Wildnisbegriff *„die Trennschärfe zwischen dem technisch Manipulierbaren und dem Freien der Natur* her".[40]

Für den Begriff „Naturerleben" erscheint mir das Verständnis von „Kulturlandschaft" für die Natur als angebracht. Damit wird der Mensch als ein Teil von Natur aufgefasst. Das Erleben von Natur im Sinne dieses Verständnisses findet somit auch in der vom Menschen beeinflussten Natur statt. Mit diesem Verständnis soll „Natur" für die Herleitung des Begriffes „Naturerlebnispädagogik" aufgefasst werden. Als eine Ergänzung dazu nennt Brämer drei Kriterien, mit denen die subjektiven Naturbilder geordnet werden können.[41]

Naturbegriff in der mehrperspektivischen Betrachtung (nach Brämer):

- Natur aus der Sachperspektive (Naturwissenschaft)
- Natur aus der Wertperspektive (Religion, Ästhetik, Ethik)
- Natur aus der Handlungsperspektive (individueller Umgang mit Natur)

[38] Brämer, R. (1998), S. 73
[39] Der Begriff „Anthropologie" beschreibt die Wissenschaft vom Menschen und seiner Entwicklung in natur- und geisteswissenschaftlicher Sicht.
[40] Trommer, G. (1996), S. 13-15
[41] Brämer, R. (1998), S. 76-81

Die „Wahrnehmung" von Natur (im Sinne der vorherigen Definition von Naturerleben) wird durch diese unterschiedlichen Perspektiven beeinflusst. Daher sollte meiner Meinung nach der Naturbegriff in der didaktischen Konzeption von Umweltbildung aus dieser Mehrperspektivität hervorgehen. Auch Maaßen, Trommer und Janßen haben Naturerleben mehrperspektivisch betrachtet. Sie haben dabei unterschiedliche Dimensionen von Naturerlebnissen festgestellt. Maaßen beschreibt fünf Dimensionen des Naturerlebens[42] :

Die fünf Dimensionen des Naturerlebens (nach Maaßen):

- Naturerleben als anthropologische Kategorie
- Naturerleben als gesellschaftlich-politische Kategorie
- Naturerleben als Erweiterung der Naturwissenschaft
- Naturerleben als reflexiver Vorgang, in dem die Begegnung selbst zum Gegenstand der Betrachtung wird
- Naturerleben als pädagogische Kategorie

Naturerleben wird als *anthropologische Kategorie* aufgefasst, weil es einem natürlichen Bedürfnis der Menschen entspreche. Der Mensch nähert sich der Natur zum einen ohne Absicht, etwas zu verändern. Zum anderen bekommt er in dem Naturerlebnis eine Erfüllung durch ideelle Werte wie Wärme, Ruhe oder Ausstrahlung. Der Naturbezug des Menschen ist für seine Existenz unabdingbar. Er ist somit vom Menschen und der Gesellschaft anerkannt, gewollt und in politischen Entscheidungen inbegriffen. Dieses wird unter der *gesellschaftlich-politischen Kategorie* verstanden. Naturerleben dient einer *Erweiterung der Naturwissenschaft,* weil es das rein rationale Wissenschaftsverständnis erweitert. In der phänomenologischen Betrachtung von Naturerleben ist es ein *reflexiver Vorgang.* Der Aufenthalt in der Natur kann durch pädagogische Planung und Durchführung derart gestaltet werden, dass möglichst viele Naturbegegnungen inszeniert werden. Somit ist Naturerleben auch *pädagogische Kategorie* (siehe dazu meine Ausführungen im Kapitel 4).

[42] Maaßen, B. (1994), S. 8

Janßen und Trommer formulierten 1988 die „zehn Komponenten des Naturerlebens"[43]:

Zehn Komponenten des Naturerlebens:

- Naturerleben ist originale Begegnung mit der Natur.
- Naturerleben ist für jeden Menschen mit sinnlichen Wahrnehmungen möglich.
- Naturerleben setzt innere Gestimmtheit voraus.
- Naturerleben ist emotional und individuell.
- Naturerleben kann weitere Phantasie und Kreativität anregen.
- Naturerleben ist nicht determinierbar.
- Naturerleben kann zu widerstreitenden Gefühlen anregen.
- Naturerleben steht mit Naturkenntnis und Naturverständnis im Zusammenhang.
- Naturerleben ist eine Basis selbstbestimmten Handelns für Natur und Umwelt.
- Naturerleben erfordert sensibel anleitende Didaktik.

Mit der Darstellung der unterschiedlichen Auffassungen von Naturerleben soll gezeigt werden, dass später vorgestellte didaktische Konzepte den Begriff „Naturerleben" sehr vielfältig und offen einschließen. Die Vorstellung von Naturerleben umfasst somit ein weites Assoziationsbild.

3.3. Konzepte der Umweltbildung

3.3.1. Naturbezogene Pädagogik

Die grundlegende These von Hans Göpfert lautet:[44]

> *„In der Zivilisation ist der Kontakt zur Natur verlorengegangen. „Naturentfremdung" als Folge führt dazu, dass eine geringe Betroffenheit bei Umweltproblemen einsetzt. Der Gleichgültigkeit gegenüber den Umweltproblemen kann jedoch durch eine herkömmliche Umwelterziehung nicht begegnet werden."*[45]

---

[43] Vgl. in: Janßen, W. (1997)

[44] Göpfert ist Dozent für Schulpädagogik an der Universität Regensburg. Seine inhaltlichen Ziele in der Lehrerbildung liegen in der humanen, friedensorientierten und naturbezogenen Pädagogik in der Schule. Daraus entwickelte er das Konzept der Naturbezogenen Pädagogik.

[45] Göpfert, H. (1997), S. 8

Göpfert`s *Naturbezogene Pädagogik* greift in ihrem didaktischen Konzept den verlorengegangenen Bezug zur Natur auf. Für ihn liegt die zentrale Aufgabe von Umweltbildung darin, die Natur für den Menschen wieder erlebbar zu machen. Der Mensch soll sich als Naturwesen begreifen, sich der Natur zugehörig fühlen und eine Geborgenheit in der Natur spüren. Aus diesem emotionalen Bewusstsein heraus ergäbe sich eine veränderte (naturbezogene) Verhaltensweise. „Die Liebe zur Natur" wird somit als Grundlage für deren Bewahrung angesehen.[46] Göpfert geht davon aus, dass die Natur in ihrer Vielfalt und Einmaligkeit erlebt werden muss, um Eingriffe und Zerstörungen bewusst wahrnehmen zu können. Seine Pädagogik richtet sich dabei gezielt an Kinder und Jugendliche.

Er führt dazu aus:

> *„Die Jugendlichen brauchen einen Schonraum, ein Stückchen heile Welt, um dort Kräfte zu sammeln, um sich selbst zu finden, ehe sie mit der kaputten Welt konfrontiert werden."*[47]

Die Naturbezogene Pädagogik stellt die *ganzheitliche* Naturbegegnung in den Mittelpunkt ihrer Didaktik. Die Ganzheitlichkeit umfasst dabei eine sinnliche, meditative, ästhetische, spielerisch entdeckende und verstehende Naturbegegnung. Göpfert sieht die Vorstellung „vom Leben im Einklang mit der Natur" als das pädagogische Ziel seiner Naturbezogenen Pädagogik. Als Methoden gehören für ihn auch das Pflegerische im Garten und schützende Aktivitäten in der Natur dazu. Das Konzept geht von einer positiven Wirkung vom Umweltbewusstsein für die Bereitschaft zum schützendem Handeln in der Natur aus. Ein positives Bewusstsein werde dabei durch die Identifikation mit dem Objekt „Natur" entwickelt. Andere Autoren stellen diese Meinung von Göpfert jedoch in Frage.[48] Brämer hat durch jüngere empirische Erhebungen einen Zusammenhang zwischen Umweltbewusstsein, ökologischer Handlungskompetenz und naturschutzorientierten Naturerfahrungen nachgewiesen.[49] Dieses könnte somit Göpferts Theorie stützen. Brämer legt in seiner Studie Naturerleben und die Naturbegegnung aus der Aktivität in Umweltschutzmaßnahmen in der Jugendzeit zugrunde, während Göpfert von der ausschließlichen Begegnung mit „heiler" Natur ausgeht. Dieses schränkt eine Vergleichbarkeit mit anderen Konzepten ein.

---

[46] Vgl. Göpfert, H. (1994)
[47] Bolscho, D. und Seybold, Hj. (1996), S. 86
[48] Vgl. Kalff, M., (1994); de Haan, (1989) und Bolscho, D. und Seybold, Hj. (1996)

10. Naturerlebnis-Spiele :

Mit den folgenden beiden Spielevorschlägen kann der Leser „erste Schritte" auf dem Weg einer Naturerlebnispädagogik gehen.

Für weitere Vorschläge wird vor allem die Literatur von J. Cornell, (1991) *„Mit Kindern die Natur erleben"* und (1991) *„Mit Freude die Natur erleben"*, sowie das Buch *„Walderlebnis-spiele"* (1997), Hrsg. Höhere Forstbehörde Westfalen-Lippe aus dem Verlag an der Ruhr empfohlen. Daneben sind zahlreiche Buchtitel mit vielfältigen praktischen Möglichkeiten zur Naturerlebnispädagogik auch in anderen Verlagen erschienen; unter anderem *„Mit Kindern in den Wald"* von Saudhof / Stumpf (1998) und *„Waldfühlungen"* von A. und B. Neumann (1999) im Ökotopia Verlag. Eine umfassende Auflistung weiterer Buchtipps befindet sich unter www.naturerlebnispaedagogik.de/materialien/literaturtips.

Naturerlebnis-Spiel : „Waldfee"

Zielgruppe:	6 bis ca. 11 Jahre
Teilnehmerzahl:	10 bis 20 Personen (gerade Teilnehmerzahl, da Paarbildung)
Material:	Gegenstände, die entsprechend der Personenzahl doppelt vorhanden sind und aus der natürlichen Umgebung stammen können. Lehmkugel
Vorbereitung:	2 Lehmkugeln, Gegenstände in doppelter Ausführung zum Fühlen sammeln (z.B. Schneckenhaus, Früchte, Baumpilz, Rinde, Zweige, Fell, Zähne, Zapfen...)
Dauer:	15 Minuten
Ziel:	Kennenlernen der Gruppe, Förderung des Tastsinnes, Einstimmung

Einführungsgeschichte:
„Als Walddetektiv gehen wir gleich auf Spurensuche. Dabei sind gerade die ganz kleinen Dinge, die man oft nur am Fühlen erkennen kann, besonders wichtig"

Spielablauf:
Die Teilnehmer stellen bilden zum Austeilen der Materialien einen Kreis (möglichst mit dem Gesicht nach außen). Jeder hält seine Hände auf den Rücken und empfängt vom Spielleiter einen Gegenstand. Diese bleiben nun in der Hand auf dem Rücken. Jeder Teilnehmer erhält seinen Gegenstand in die rechte Hand und öffnet diese nur dann, wenn ein Mitspieler den Gegenstand mit seiner linken Hand ertasten will. Das Tasten erfolgt Rücken an Rücken. Die Teilnehmer mit dem gleichen Gegenstand bilden ein Paar und dürfen sich nun beratschlagen, um welchen Gegenstand es sich bei Ihnen handelt. Zuvor haben sich natürlich die Paare kennengelernt.
Wenn jeder seinen Partner gefunden hat, bildet man wieder einen Kreis. Der Spielleiter fordert jedes Paar auf, sich vorzustellen und den Gegenstand zu benennen und zu zeigen.

Anschließend erzählt der Spielleiter die Geschichte von der Lehmkugel:
„Diese Lehmkugel ist etwas ganz besonders; die Finder haben Glück! Sie stammt nämlich von der Waldfee, welche jede Nacht Lehmkugeln mit eingeformten Wunschzetteln ein-sammelt. Alle von der Waldfee gelesenen Wünsche, die einen ideellen Hintergrund haben, werden bei Vollmond von ihr eingesammelt und irgendwann erfüllt werden. Wenn also jemand hier im Wald während des weiteren Tages Lehm findet, so kann er einfach einen Zettel mit einen Wunsch schreiben, diesen in die Kugel tun und in den Wald legen."

Am geeignetsten wäre die Durchführung des Spieles an einer offenen Bodenstelle, wo sichtbar Lehm zu finden ist.

Naturerlebnis-Spiel: „Wer bin ich?“

Zielgruppe: ab 9 Jahre
Teilnehmerzahl: mindestens 2 Personen, ansonsten beliebig
Material: Postkarten mit Tier- / Pflanzenbildern, Wäscheklammern
Vorbereitung: keine
Dauer: ca. 15 Minuten
Ziel: Tier- und Pflanzenökologie, Lernen des gezielten Fragens, Spaß in der Gruppe

---

Spielablauf:

Der Spielleiter heftet jedem Teilnehmer eine Postkarte mit Pflanzen- oder Tierbild mit einer Wäscheklammer auf den Rücken. Diese Postkarte darf dazu nicht vorher von den Betreffenden einsehbar sein.

Nun gibt es zwei Möglichkeiten, das Spiel auszuführen: Entweder bilden sich Pärchen, die zusammen spielen, oder es wird ein Kreis gebildet, in dem ein Freiwilliger steht. Bei beiden Möglichkeiten geht es darum, dass jeder nacheinander erraten muss, was für ein Tier oder eine Pflanze (Postkarte) er ist. Der Partner oder der gebildete Kreis dürfen auf die Fragen des Ratenden nur mit „Ja“, „Nein“ oder „Vielleicht“ antworten. Somit sind ganz gezielte Fragen erforderlich, um zum Ziel zu kommen.

Wenn das Tier oder die Pflanze herausgefunden wurde, wird dieses mit einem lauten Beifall belohnt, und der nächste Teilnehmer darf raten.

Sinnvoll ist es, dass Kinder im Grundschulalter im Kreis raten, da dann jeweils individuelle Hilfestellung zu den Fragen gegeben werden können. Auch sollte der Spielleiter zu Beginn des Spieles einige Tipps zur Fragemethodik geben. Denn nur wer gezielt und überlegt fragt, kommt an die Lösung.
Ältere Kinder und Erwachsene können auch als Pärchen oder Dreiergruppen zusammen spielen. Jedoch müssen auch sie über die Spieleffektivität genau informiert werden.

Die Auswahl der Tier- oder Pflanzenarten, die erraten werden sollen, muss vorher sehr sorgfältig vom Spielleiter vorgenommen werden. Je jünger die Teilnehmerinnen, desto einfacher sollten die Fragen sein. Für 8 bis 10-Jährige reicht bereits das Erraten der Tier- oder Pflanzengattung. Bei älteren Kindern kann man dann schon ein bisschen genauere Antworten als Maßstab anlegen.

KLEINE SCHRIFTEN ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Band 1: Jörg Ziegenspeck:
ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick.
Bericht über den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Erlebnispädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Lüneburger Anstöße und Projekte.
Dokumentation der geleisteten praktischen und theoretischen Arbeit (1980 - 1992).
Lüneburg 1992, 4. Aufl., 200 S., DM 25,-- (ISBN 3-929058-39-1)

Band 2: Jörg Ziegenspeck (Bearbeiter):
OUTWARD BOUND.
Gutachterliche Äußerungen für einen Löschungsantrag beim Deutschen Patentamt.
Lüneburg 1987, 62 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-40-5)

Heft 3: Detlef Soitzek / Peter Weinberg / Jörg Ziegenspeck:
SEGELSCHIFF 'THOR HEYERDAHL'.
Eine schwimmende Jugendbildungsstätte.
Lüneburg, 1. Aufl. 1988; 2. Aufl. 1991, 80 S., 3. unveränderte Aufl., DM 8,50
(ISBN 3-929058-41-3)

Heft 4: Dorothee Loos:
SEGELN UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT.
Ein Literaturbericht.
Lüneburg 1989, 96 S., DM 7,50 (ISBN 3-929058-42-1)

Heft 5: Reiner Hildebrandt (Hrsg.):
ERLEBNISORIENTIERTER SCHULSPORT.
Sechs Beiträge zur erlebnispädagogischen Praxis.
Lüneburg 1990, 72 S., DM 8,-- (ISBN 3-929058-43-X)

Heft 6: Dietrich Kowalsky (Hrsg.):
DER MARTINS-PASS.
Internationales Freundschafts-Friedens-Freizeit-Tagebuch aus Nürnberg.
Lüneburg 1990, 72 S., DM 7,50 (ISBN 3-929058-44-8)

Heft 7: Margrit Küntzel-Hansen:
MUSIKALISCHE FRÜHERZIEHUNG ALS ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Lüneburg 1990, 28 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-45-6)

Heft 8: Juliane Schmieglitz-Otten:
DAS BOMANN-MUSEUM CELLE.
Ein erlebnispädagogischer Lernort.
Lüneburg 1997, 40 S., DM 8,50 (ISBN 3-89569-030-9)

Heft 9: Klaus Miedzinski:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN SÜDAMERIKA.
Bericht über den Bau eines Spielplatzes im Slum.
Lüneburg 1991, 2. erw. Aufl. 1995, 72 S., DM 10,-- (ISBN 3-89569-011-2)

Heft 10: Martin Firker (Bearbeiter):
"FLY JUIST".
(Motor-)Segelfliegen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1991, 72 S., DM 7,50 (ISBN 3-929058-48-0)

Heft 11: Torsten Fischer:
DIE UNITED-WORLD-COLLEGES.
Modelle internationaler Internatserziehung auf reformpädagogischer Grundlage.
Lüneburg 1991, 28 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-49-9)

Heft 12: Christian Salzmann:
REGIONALES LERNEN UND UMWELTERZIEHUNG.
Beispielhafte erlebnispädagogische Reflexionen.
Lüneburg 1991, 20 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-50-2)

Band 13: Ulla Mehls (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK ZU PFERD.
Beiträge zur Reittherapie und Heilpädagogik.
Lüneburg 1992, 148 S., DM 22,50 (ISBN 3-929058-79-0)

Heft 14: Eckart Balz:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
Schulleben - Schulsport - Schullandheim.
Lüneburg 1993, 2. unveränderte Aufl. 1996, 32 S., DM 7,50 (ISBN 3-929058-81-2)

Heft 15: Helmut Schmerbitz / Wolfgang Seidensticker:
ERFAHRUNGSLERNEN IM SPORTUNTERRICHT DER LABORSCHULE.
Theorie und Praxis einer pädagogischen Konzeption.
Lüneburg 1993, 29 S., DM 6,-- (ISBN 3-929058-82-0)

Heft 16: Angela Hünke von Podewils:
ERLEBEN UND VERKÖRPERN.
Theaterspielen in der Erlebnispädagogik.
Lüneburg 1993, 58 S., DM 12,50 (ISBN 3-929058-91-X)

Heft 17: Helmut Brückner (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGISCHE PRAXISBEREICHE AN DEN LANDERZIEHUNGSHEIMEN.
Berichte und Beispiele.
Lüneburg 1993, 86 S., DM 16,-- (ISBN 3-929058-92-8)

Heft 18: Ulf Händel:
AUFBRUCH INS OFFENE
OUTWARD BOUND ALS EREIGNIS
Texte zur Erlebnispädagogik
Lüneburg 1995, 32 S., DM 10,-- (ISBN 3-89569-007-4)

Heft 19: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.) unter Mitarbeit von Anneke Riess:
FAHRT INS LEBEN.
Der "Outward Bound-Preis 1994":
Erlebnispädagogische Projekte stellen sich vor.
Lüneburg 1996, 127 S., DM 22,50 (ISBN 3-89569-016-3)

Heft 20: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
DAS MUSEUM ALS ERLEBNISPÄDAGOGISCHER LERNORT
Museumspädagogik in den Museen der Freien und
Hansestadt Hamburg und ihrer näheren Umgebung
Lüneburg 1997, 132 S., DM 20,-- (ISBN 3-89569-022-8)

Heft 21: Bernhard Sieland:
HAST DUE HEUTE SCHON GELEBT ?
Impulse zur Selbstentwicklung.
Lüneburg 2000, 176 S., DM 15,-- (ISBN 3-89569-044-9)

Heft 22: Ernst-Rainer Lesch / Gabriele Jarochowski-Lesch:
LERNEN UNTER WASSER.
Theoretische und praktische Überlegungen zum Sporttauchen
als erlebnispädagogische Möglichkeit.
Lüneburg 2000, 81 S., DM 12,50 (ISBN 3-89569-047-3)

Band 23: Frank Corleis
Die Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule:
Naturerlebnispädagogik?
Lüneburg 2000, 148 S., DM 19,50 (ISBN 3-89569-048-1)

Verlag
edition erlebnispädagogik
im
Institut für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg
Wissenschaftliche Leitung:
Univ.-Prof. Dr, phil. Jörg W. Ziegenspeck
Scharnhorststraße 1
21335 Lüneburg
Telefon: 04131-406147
Telefax: 04131-406148

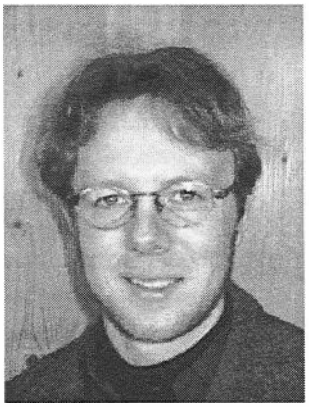
Zum Autor:

Frank Corleis:

Bis 1994 Studium der Forstwirtschaft in Göttingen (Dipl.-Ing. Forst); anschließende Tätigkeit in der Öffentlichkeitsarbeit bei der Landesjägerschaft Hamburg; 1995/96 Anwärterdienst für den gehobenen Forstdienst in Niedersachsen; 1995 Gründung und Leitung des Büro`s für Naturerlebnispädagogik, dort neben der Durchführung erlebnisbezogener praktischer Umweltbildung div. Werkverträge, u.a.:1997 Umweltbildungs-Konzept im Nationalpark Hochharz und 1999/2000 Leitung der Projektarbeitsgruppe für Konzept und Errichtung eines Umwelterlebnispfades des Landerziehungsheims, Schule Marienau als dezentrales EXPO-Projekt für die Weltausstellung Hannover; ehrenamtliche Mitarbeit im Schulbiologie- und Umweltbildungszentrum (SCHUBZ) Lüneburg; bis 2000 Studium der Erziehungswissenschaften für Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Lüneburg (Grund- und Hauptschullehrer).

Kontakt-Adresse:

Frank Corleis, Postfach 1364, 21303 Lüneburg
E-Mail: frank.corleis@naturerlebnispaedagogik.de



Das Büro für Naturerlebnispädagogik

Umweltpädagogik – Fortbildungen – Projekte

Das Büro für Naturerlebnispädagogik wurde 1995 von Dipl.-Ing. (Forst) Frank Corleis bei Stade gegründet. Heute arbeitet es am Universitätsstandort Lüneburg als Team aus ganz unterschiedlichen Fachdisziplinen:

- In der praktischen Umweltpädagogik als Dienstleistung für Schulklassen und Kindergärten sowie bei Kindergeburtstagen und bei Events von Familien, Betrieben und Institutionen.

- In der Fortbildung und Schulung von Lehrerinnen, ErzieherInnen und interessierten Eltern in der Naturerlebnispädagogik und speziellen Themen der Umweltbildung.

- In der wissenschaftlichen Forschung zur Naturerlebnispädagogik und Waldpädagogik sowie anderen Themen der Umweltbildung. Dabei besteht eine Kooperation mit dem Institut für Erlebnispädagogik an der Universität Lüneburg.

- In der Entwicklung und Herstellung von naturpädgogischen Lernspielen, Dioramen und Lernpfaden, sowie im Vertrieb von pädagogischen Hilfsmitteln wie Literatur, Präparaten, Lupen, Binokularen und akustischen und visuellen Medien.

- Im Projektmanagement der Umweltbildung. Dabei führt das Büro für Naturerlebnispädagogik Projekte von der Idee über Finanzierung bis zur Fertigstellung im Team mit den Auftraggebern und deren individuellen Möglichkeiten durch.

Büro für Naturerlebnispädagogik
(in der Fa. Naturschutz-Management)
Postfach: 1364, 21303 Lüneburg
Telefon: 04131-380789, Telefax: 04131-854345
E-Mail: buero@naturerlebnispaedagogik.de,
Internet: http://www.naturerlebnispaedagogik.de

Naturerleben

ist ein fester Bestandteil in den Konzepten der Umweltbildung innerhalb und außerhalb von Schule geworden. Welche pädagogische Bedeutung können Naturerlebnisse jedoch im schulischen Alltag haben? Darüber liegen bislang nur wenig Erkenntnisse vor.

Der Autor Frank Corleis ist studierter Förster und Lehrer und arbeitet im Büro für Naturerlebnispädagogik sowohl in der praktischen als auch theoretischen Umweltbildung. In diesem Buch beschäftigt er sich mit der Entwicklung von Umweltbildung in den letzten 30 Jahren und überprüft die etablierten Modelle und Konzepte zur Umweltbildung auf deren didaktische Bedeutung und Wirkung von Naturerlebnissen. Als eine innovative Leistung untersucht der Autor die pädagogische Bedeutung von Naturerlebnissen in der Schule. Dabei werden unterschiedliche Lernmodelle und das Lernen als Prozess vorgestellt und im Zusammenhang mit Naturerleben diskutiert. Anhand des konkreten Beispieles „Projekt Wald" wird die Umsetzung von Naturerlebnispädagogik vor dem Hintergrund der schulischen Voraussetzungen mit zahlreichen Anregungen und Möglichkeiten aus der Praxis dargestellt.

Für die Schule wird zunehmend die Integration des Computers in den Unterricht gefordert. Der Autor untersucht in einem weiteren Kapitel die Frage nach der Qualität von virtuellen „Naturerlebnissen" für die schulische Umweltbildung. Aus konstruktivistischer Sicht werden die virtuellen Erlebnisse via Multimedia den originalen Erlebnissen in der Natur gegenübergestellt.

Dieses Buch versteht sich als ein Versuch der Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Umweltbildung innerhalb und außerhalb von Schule als Beitrag zur Diskussion einer Umsetzung der lokalen Agenda 21 in der Umweltbildung.

ISBN-3-89569-048-1