

Schaar, Katrin

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz? Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 509-516



Quellenangabe/ Reference:

Schaar, Katrin: Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz? Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 509-516 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311091 - DOI: 10.25656/01:31109

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311091>

<https://doi.org/10.25656/01:31109>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 4

Offensive Pädagogik

404

Andreas Flitner und Klaus Klemm:

Unternehmensberater machen Schulpolitik

In der Not der öffentlichen Haushalte droht das betriebswirtschaftliche Denken die pädagogische Phantasie mehr und mehr zu begrenzen. Dagegen wird hier – offensiv – auf Sachverhalte aufmerksam gemacht, die den Blick auf die Notwendigkeiten der Reformentwicklung wieder freisetzen können.

Annedore Prengel

Gesamtschule – Schule der Vielfalt

408

Die pädagogische Schlüsselfrage, wie sich Gleichheit und Verschiedenheit zueinander verhalten, fordert insbesondere die Gesamtschulen heraus. Die „Pädagogik der Vielfalt“ zielt auf die bewußt gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften, in denen nicht mehr ein Teil der SchülerInnen systematisch zu „schlechten“ SchülerInnen gemacht wird. Wie keine andere Schulform treibt die Gesamtschule als Schule der Vielfalt jene Reformentwicklung voran, der sich das Bildungswesen auf Dauer nicht wird entziehen können.

Ludwig Duncker

Mit anderen Augen sehen lernen

421

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

Angeichts der „Vielfalt“, die sich in vielen Dimensionen unserer Lebenswelt mehr und mehr entfaltet, sollten Kinder frühzeitig lernen können, mit verschiedenen „Perspektiven“ umzugehen und ihre eigene Sicht der Dinge zu erarbeiten. Unter dem Konzept der Mehrperspektivität“ (Giel/Hiller 1974 ff.) kann ein solcher Prozeß unter erkenntnistheoretischen, philosophischen, strukturalistischen sowie politischen Aspekten didaktisch produktiver gestaltet werden als in einigen aktuellen Konzepten der Schultheorie, von denen der Autor sich kritisch abgrenzt.

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule

434

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Spätestens seit den 60er Jahren haben sich die ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik stark verändert, ohne daß die Schule darauf angemessen reagiert hätte. In sechs Thesen wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Schule und Gesellschaft verdeutlicht. Es wird erkennbar, wie notwendig eine entsprechend weitgehende Reform der Schule wäre – aber zugleich wird deutlich, daß eine solche Politik nicht einmal im Ansatz vorhanden ist.

Herbert Kastner

Entwicklungsaufgaben der Schulreform

443

Neue Herausforderungen für die Gesamtschulen

Die Gesamtschulen können durchaus auf ihre bisherigen Entwicklungen stolz sein, weil in vielen Bereichen eine gute Entwicklungsarbeit geleistet worden ist. Aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen steht die Schule vor neuen Herausforderungen, denen die Gesamtschulen am besten gewachsen sein dürfen.

Ulf Preuss-Lausitz

Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule?

447

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Immer wieder und mit eher wachsender Intensität wird in der Öffentlichkeit gefragt, ob es nicht möglich sein könnte, einige Probleme des öffentlichen Schulwesens dadurch zu lösen, daß man den privaten Schulen einen größeren Raum gibt. – Bevor man sich so entscheidet, sollte allerdings bewußt sein, wie es sich mit diesen „Alternativen“ tatsächlich verhält. Manches Merkmal dieser Institutionen dürfte eher zu Skepsis Anlaß geben!

Horst Dichanz

Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen

463

Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung

In den USA ist eine Entwicklung zu beobachten, die dazu führt, daß die öffentlichen Schulen nicht mehr – wie bisher – in erster Linie durch kommunale Grundsteuern, sondern zunehmend durch Verbrauchssteuern finanziert und überhaupt immer mehr als eine „private“ Angelegenheit gesehen werden. Gleichzeitig werden den Schulen immer mehr Aufgaben zugemutet, ohne sie in die Lage zu versetzen, diese auch bewältigen zu können. Die erkennbaren Folgen geben zu Besorgnis Anlaß.

Jörg Schlömerkemper

Von der Koedukation zur Kooperation

474

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit

In der Koedukationsdebatte scheint es schwierig zu sein, eindeutige Lösungsperspektiven zu finden, die unter allen Bedingungen „richtig“ sind. Dies könnte daran liegen, daß die Betroffenen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben. Lehren und Lernen sollte deshalb so arrangiert sein, daß solche Antinomien transparent werden und eine neue Verbindlichkeit entwickelt werden kann.

Nicht mehr die Jungen, sondern die Mädchen sind in der Schule bevorzugt – die „kleinen Helden“ sind immer deutlicher „in Not“. Eine wirksame Mädchenerziehung muß folglich durch eine sinnvolle Jungenpädagogik ergänzt werden. Der Beitrag begründet diese Forderung und gibt für die praktische Umsetzung bedenkenwerte Anregungen.

Hans-Eberhard Nuhn

Lehrerbildung in der Sekundarschulwerkstatt

498

Erfahrungen an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Offener, schüler- und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Lehrerbildung, die sich nicht auf gutes Zureden beschränkt, sondern entsprechende Arbeitsformen bereits in der Ausbildung erleben läßt. Nach dem erfolgreichen Vorbild der Kasseler Grundschulwerkstatt wurde versucht, eine Werkstatt für die Sekundarstufe einzurichten. Die ersten Erfahrungen sind ermutigend.

Katrín Schaar

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

509

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Daß Kinder zur Natur ein fürsorgliches Verhältnis haben sollen, gilt als selbstverständlich. Bestritten wird hier anhand von Beobachtungen, daß dies am besten durch Naturerlebnisse gefördert werden kann. Alternativ wird dafür plädiert, die Unterschiedlichkeit von Naturerlebnissen reflexiv zu bearbeiten.

Neuerscheinungen:

- Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. (JöS)
- Hans-Martin Stimpel: Krieg, Bildung, Überleben. (JöS)
- Hans-Peter de Lorent: Schule ohne Vorgesetzte. (Andreas Köpke)
- Hans-Christoph Berg: Suchlinien. (Ewald Terhart)
- Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: Lehrkunst. (Ewald Terhart)
- H.-P. de Lorent und G. Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. (Andreas Köpke)
- Rolf Gutte: Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand. (JöS)
- Kathrin Kramis-Aebischer: Stress, ... im Lehrberuf. (BG)
- Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. (BG)
- K. Goetsch und A. Köpke (Hg.): Schule neu denken und gestalten. (JöS)
- Otto Seydel: Zum Lernen herausfordern. (JöS)
- Claus-Günter Frank: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. (JöS)
- H. Muszyński und E. Walterová: Curricula in der Schule: Polen – Tschechische Republik. (JöS)
- M. Löw, D. Meister und U. Sander (Hg.): Pädagogik im Umbruch. (JöS)
- Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder. (JöS)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1996 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten machen Anpassungen unerlässlich. Ab 1. Januar 1996 kostet das Abonnement DM 85,-, für Studenten DM 75,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Unsere Kinder sollten sensibler und achtender mit der Natur umgehen – diese Absicht wird allenthalben als Erwartung an Maßnahmen zur Umweltbildung geknüpft. Eine Sensibilität für die Belange der Natur wird dabei als ein Ausdruck von Umweltbewußtsein erachtet, welches Umweltbildung entwickeln sollte. In diesem Zusammenhang wird dann unter anderem gefordert, daß sich die Menschen als „Kultur- und Naturwesen“ begreifen lernen, die die „Distanz zur Natur“ überwinden sollen (Göpfert 1988, S. 17 und S. 19). Erst „wenn ich die einzelnen Arten kenne, wenn ich die Artenvielfalt zu überschauen in der Lage bin, wenn ich das Miteinanderleben der Arten begreife, kann ich das, was man heute so abstrakt als Ökologie bezeichnet, als Wunderbares, als Reichtum, als etwas Faszinierendes erfahren. Erst dann kann ich diese Vielfalt als etwas erkennen, von dem ich möchte, daß es zu meiner Umgebung gehöre“ (ebenda, S. 10). Besonders über eine „Schulung der Wahrnehmung“ im direkten Erleben verspricht man sich eine „Ausbildung eines liebevoll-achtsamen Verhältnisses zu den natürlichen Erscheinungen, die einem zum Beispiel den Duft einer Blume oder den Gesang eines Vogels wertvoll sein lassen ...“ (Göppel 1991, S. 33). Man glaubt, daß jemand, der die Natur nicht liebt, sie auch nicht verteidigen wird (vgl. Bölts 1992, S. 14).

Wenn hier von einem generalisierenden „man“ gesprochen wird, so ist damit nicht gesagt, daß sich die *Diskussion um die Umweltbildung* einzig auf dieser Ebene abspielt. Insbesondere de Haan weist auf die unterschiedlichen theoretischen Konzepte in der Umweltbildung hin, die auch den kulturellen Kontext in reflektierter Weise stärker berücksichtigen wollen und das Anliegen von Umweltbildung nicht in der Ausbildung einer „Liebe zur Natur“ definieren (vgl. de Haan 1993 und 1994b). Dennoch hat Kahlert in einer inhaltsanalytischen Studie der umweltbildnerischen Literatur gezeigt, daß implizite Alltagstheorien bezüglich des Naturverständnisses und der Ursachenbestimmung der ökologischen Krise gehäuft auftauchen. Eine tragende Alltagstheorie von Umweltbildung identifiziert er in der Aussage, „der Umweltzustand offenbare die Entfernung des Menschen von seinen natürlichen Wesensgrundlagen“ (Kahlert 1990, S. 69 und ausgeführt S. 69 f.). Diese Alltagstheorie ist es, die zu der Forderung von Natursensibilisierung in der Umweltbildung führt.

Betrachtet man die Praxis der Umweltbildung, so wird man tatsächlich feststellen, daß der „naturliebende“ Ansatz, der in der theoretischen Debatte lediglich einen Strang der Überlegungen und Gewißheiten darstellt, in der angewandten Umweltbildung zentral ist. Natursensibilisierung durch die Förderung der Sinne, wie auch das Anlegen von Naturlehrpfaden oder von

Schulteichen, scheinen für viele Projekte den Angelpunkt der Umweltbildung auszumachen.

Das direkte Erkennen – das Erkennen der Umwelt nicht als Umwelt, sondern als Mitwelt (Mayer-Abich 1984 und 1987; Altner 1987, S. 54) – führt dabei für viele über die sinnliche Wahrnehmung, um „aus dem gefühllosen Absolutismus gegenüber der Mitwelt wieder herauszufinden“ (Mayer-Abich 1987, S. 48). Zentral wird dann das Erleben: „Unmittelbares Erleben der Natur ermöglicht uns, vollständig in den Geist der natürlichen Welt einzudringen. Es hilft, tief in uns ein inniges Gefühl des Dazugehörens und des Verstehens zu entdecken. Wenn Menschen Liebe und Sorge für die Erde entwickeln sollen, dann brauchen sie solche direkten Erfahrungen. Sonst bleibt ihr Wissen abgehoben und theoretisch und berührt sie niemals wirklich“, sagt zum Beispiel Cornell, einer der Väter der Idee der Natursensibilisierung (Cornell 1989, S. 38 f.).

Man kann, will man die zugrundeliegenden Forderungen auf den Punkt bringen, den vorgestellten Ansatz als *dreistufige Argumentationsfigur* im Aufbau etwa wie folgt zusammenfassen und umreißen:

1. Eine Ursache für den verantwortungslosen Umgang mit Natur liege darin, daß Natur im Lebensalltag der Menschen nicht mehr erfahrbar, der Mensch von seiner inneren und äußeren Natur entfremdet sei.
2. Wollte man einen verantwortungsvollen Umgang mit Natur durch den Erziehungsprozeß gewährleistet sehen, dann müsse es Kindern ermöglicht werden, direkte Erfahrungen mit der Natur, direkte Erfahrungen mit Tieren und Pflanzen zu machen.
3. Sind solche Erfahrungen erst einmal realisiert, dann – und einige behaupten: nur dann – ergebe sich die Hinwendung zu einer naturliebenden Einstellung und zum Naturschutz quasi selbstläufig.

Diese Denkfigur stellt *das Feld der Natursensibilisierung* für die Umweltbildung in den Mittelpunkt. Denn erst in der aufmerksamen und sinnlichen Begegnung mit der Natur könne – so die Annahme – Natur angemessen und in ihrer Ganzheit erfahren werden. Die adäquate Naturerfahrung scheint dann zur notwendigen Voraussetzung für die richtige Einstellung zur Natur zu avancieren. Es wird hierbei ein Wirkungsmechanismus unterstellt, daß durch die Naturerfahrung mit allen Sinnen eine umweltbewußte Einstellung erzeugt werden könnte. Die Naturerfahrung wird zum Mittel der Erzeugung umweltbewußter Denkweisen und umweltbewußten Verhaltens.

Ich bin skeptisch, ob der Wirkungsmechanismus, dessen Argumentationsfigur ich soeben zu skizzieren versucht habe, in dieser Form haltbar ist. Ist es denn wirklich so, daß, wer direkt mit Natur in Berührung kommt, sie zu achten und zu lieben beginnt? Und speist sich andererseits nicht auch gerade die Ökologiebewegung aus dem Protest gegen Technologien, wie der Atomkraft, und aus politischen Überlegungen, die mit einer direkten und sinnlichen Naturbegegnung oder Naturliebe erst einmal gar nichts zu tun haben? Wird die Chemie in der Landwirtschaft nicht gerade von Personen eingesetzt, die im ländlichen Gebiet sehr nahe mit pflanzlicher und tierischer Natur verbunden sind?

Auch wenn die Erklärung der Notwendigkeit von Naturbegegnung als tragfähiger pädagogischer Voraussetzung für ein verändertes Mensch-Natur-Verhältnis zunächst eingängig erscheint, so machen neben den Einwänden auf der gesellschaftspolitischen Ebene vor allem auch einige Beobachtungen in realen Lernfeldern der Umweltbildung stutzig.

Zwei kleinere Szenen möchte ich vorstellen, die meinen Argwohn für den pädagogischen Bereich unterfüttern sollen. Es handelt sich dabei um Auszüge aus Feldprotokollen, die im Rahmen einer ethnographischen Begleituntersuchung zu dem vom Bundesministerium f. Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBFT) geförderten Brandenburgischen Modellversuch „Umweltlernen in der Grundschule“ als Dokumente teilnehmender Beobachtung während zweier Projektwochen erstellt wurden.¹ Betrachten möchte ich zwei Situationen, in denen Kinder sich zum einen unangeleitet und zum anderen angeleitet mit Natur auseinandersetzen (vgl. ausführlicher Schaar 1994 und 1995).

Eine Gruppe von sechs Kindern befand sich ohne die Anwesenheit von Pädagogen an einem künstlich angelegten Teich. Dieser liegt innerhalb des Geländes der zentralen Umweltbegegnungsstätte, dem Durchführungsort des Modellversuches. Der Teich ist in der Mitte über einen Steg begehbar; von hier aus können Kinder beobachten und verschiedene Messungen vornehmen. Dabei hatte am Vortag eine Ringelnatter einige Aufregung erzeugt. In dem Feldtagebuch findet sich folgender Bericht:

Die Kinder hatten wieder die Ringelnatter gesichtet. Die Natter schaute sehr gebannt auf einen Frosch, der ebenfalls im Teich schwamm. Susanna² hockte an der Uferseite und spritzte von dort aus Wasser auf die Natter, bis diese wegschwamm. Die anderen schimpften: „Ey Susanna, laß das, warum hast 'n das gemacht?“

Susanna: „Ich wollte nicht, daß die den Frosch ißt!“

Carl: „Na und? Die hat doch auch Hunger.“

Friederike war zwar zunächst gegen die Vertreibung, befand dann jedoch: „Na, aber die kann Algen fressen, nicht den Frosch.“

Joe: „Ja, der Frosch soll bleiben.“

Die Natter wand sich am Ufer entlang. Alle Kinder waren erregt und liefen hinterher. Andy begann, den Stock in das Wasser zu tauchen und auf die Natter zu spritzen. „Laß das jetze mal“, sagt ein Kind.

Joe: „Jetzt müssen wir ganz ruhig sein.“

Friederike ging mit dem Stock zu der Ringelnatter und trieb sie an. Sie sollte sich bewegen. Ein anderes Kind wollte Friederike zurückhalten mit dem Argument, daß sich die „Schlange“, wie die Kinder sie nannten, ausruhen wolle. Doch Friederike pirschte sich ungeachtet dessen ganz nah ran und berührte mit einer schnellen Bewegung der Hand die Ringelnatter. Begeistert rief sie aus: „He, ich hab sie angefaßt!“

¹ Die Veröffentlichung der wiedergegebenen Sequenzen erfolgt mit freundlicher Genehmigung des PLIB. Institutionell ist der Modellversuch beim Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB) angesiedelt. Die Laufzeit erstreckte sich vom November 1991 bis zum Februar 1995.

² Alle Namen sind geändert.

Nun wollten die anderen sie auch anfassen, und zwar auch die Kinder, die zunächst eine Berührung der Schlange zu verhindern suchten. Zwei Kinder schafften es noch, die Schlange zu berühren, bevor diese sich nun doch sehr aufgeschreckt in einen anderen Beckenabschnitt des Teiches verzog. „Jetzt haut sie ab“; die Kinder hinterher.

Sobald das Tier nicht mehr zu sehen war, begann eines der Kinder mit einem Stock nach ihr zu stochern, um es wieder zum Erscheinen zu bringen.

Einerseits kursierten dabei Sätze wie: „Laßt sie jetzt mal“ oder „Der da ist ein Tierquäler, der kriegt den Stock nicht“ und gleichzeitig war da aber die Attraktion, eine Ringelnatter zu sehen und auch anzufassen. Die Natter wurde sofort wieder aufgestöbert. Andy schlug auf sie ein und piekte aggressiv seinen Stock auf sie. Er stampfte mit voller Wucht auf den Rand des Sees, um die Natter aufzuschrecken ... Die anderen Kinder waren kurzzeitig aufgebracht, stocherten danach aber ebenso, wenn auch weniger aggressiv.

Ich habe die Szene aus zwei Gründen ausgewählt: Es findet eine direkte Begegnung von Kindern mit der Natur statt: Die Kinder entdecken und beobachten ein Tier, zu dem vorher bei keinem der Kinder Kontakt bestanden hatte. Allerdings ist *keine eindeutige Wirkung* dahingehend auszumachen, daß die Kinder zu einem auf den Schutz der Natter ausgerichteten Verhalten veranlaßt worden wären. Vielmehr scheint im Kern der Szene eine Ambivalenz zu liegen: Es sind unterschiedliche Begründungen, die von teils verschiedenen, teils aber auch den selben Kindern herangezogen werden, in die die Kinder ihr aktuelles Verhalten einbetten:

„Ich wollte nicht, daß die den Frosch ißt“, war die Begründung für Susanne, die Ringelnatter zu vertreiben. Der Frosch sollte am Leben bleiben. In dieser Weise wurde die Natter zum Feind des Frosches, den es zu vertreiben galt. Der Einwand dagegen: *„Na und? Die hat doch auch Hunger!“* stellte diese Sichtweise massiv in Frage und bezog Position für den Feind, nämlich die Natter. Unter dem Gesichtspunkt, daß diese Hunger hätte, war der Tod des Frosches durchaus hinzunehmen und mit einem lapidaren *„Na und?“* zu belegen. Den Wendepunkt und die Vermittlung zwischen dem Konflikt, wer denn nun ein größeres Existenzrecht hätte (die Ringelnatter oder der Frosch), markierte der Ausspruch, daß doch die Natter auch Algen fressen könnte, so daß der Frosch am Leben bliebe. *„Der Frosch soll bleiben.“*

Neben der ethischen Ambivalenz der Frage, in welches Tier sich die Kinder denn nun hineinversetzen sollen, sind noch weitere Interessen wichtig – die der Kinder selbst. Die Fremdheit des Tieres verursacht Aufregung. Wer hat schon eine richtige Ringelnatter selbst je gesehen oder gar angefaßt? Das erfordert Mut und kommt einem kleinen Abenteuer gleich. Dem standen dann jedoch andere Erwägungen gegenüber: Einem Kind wird ein Stock verweigert, weil man ihn als „Tierquäler“ entlarvt. Doch das Verhalten war widersprüchlich. Trotz der immer kursierenden Argumente, die dafür sprachen, die Schlange in Ruhe zu lassen, war es für die Kinder, die diese Begründungen vorbrachten, eben doch auch attraktiv, die Natter aufzuschrecken, und zwar ohne daran zu denken, wie diese sich dabei fühlen würde.

Ich sage nicht, daß dieses Resultat zwangsläufig wäre. In einer anderen Kindergruppe halte ich es für durchaus denkbar, daß sie sich dazu entschlos-

sen hätte, auf eine Störung der Natur zu verzichten. Und in einer dritten – wer weiß – hätte das Tier möglicherweise sein Leben lassen müssen.

Wichtig ist mir an dieser Beobachtung folgendes: *Die Wahrnehmung der Situation und das daraus abgeleitete Verhalten resultierten aus der Diskussion und dem Wortwechsel in der Kindergruppe. Die Naturwahrnehmung selbst hat erst einmal nichts Natürliches, sondern sie ist schon immer Interpretation* (vgl. de Haan 1994a). „Natur so zu sehen, so mit ihr umzugehen, ist immer schon Resultat eines Umweltbewußtseins, das sich anders vermittelt, als durch die direkte sinnliche Wahrnehmung der Natur. Es sind die Lehrenden, auch die (Massen-)Medien, es ist die gesteuerte Aufmerksamkeit, es ist die Teilhabe an den Empfindungen anderer, die die Natur zur lebens- und schützenswerten macht.“ (ebd., S. 7)

In der zitierten Szene scheint die Frage, ob die Schlange so oder so gesehen werden solle und ob so oder so mit ihr umgegangen werde, zunächst durchaus noch offen gewesen zu sein. Doch schienen die Argumente, die für einen behutsamen Umgang mit der Schlange sprachen, vor allem der im gesellschaftlichen Kontext geführten und medial vermittelten Auseinandersetzung entlehnt zu sein. Allein der Terminus „Tierquäler“ legt dies nahe.

Wenn nun aber die direkte Naturbegegnung nicht eindeutig ein schützendes („laßt sie jetzt mal“), achtloses („na und“) oder gar das jeweilige Naturphänomen gefährdendes Verhalten (Andy schlug auf die Schlange ein und piekte aggressiv seinen Stock auf sie) in Gang setzt, dann wird interessant, *in welcher Weise Aufmerksamkeiten, Akzente und Bewertungen in umweltbildnerischen Lernrahmen durch Erwachsene gesetzt werden*, die die Natur zu einer lebens- und schützenswerten werden lassen sollen. Dazu möchte ich einen Auszug aus einem Gespräch zum Abschluß einer Projektwoche heranziehen, während der sich eine Klasse praktisch, beobachtend, spielerisch und darstellerisch mit dem „Leben der Ameisen“ beschäftigte. Im Feldtagebuch findet sich folgender Eintrag:

Frau T., die Lehrerin, stellte dann die Frage, ob die Kinder denn jetzt noch einen Ameisenhaufen kaputtmachen würden?

Die Kinder, die sich äußerten, meinten ziemlich bestimmt, daß sie das nicht tun würden. Auf Nachfrage, warum sie dies nicht tun wollten, nannten die Kinder z.B. „die würden angreifen“, „die machen unser Haus ja auch nicht kaputt“, „die sind unsere Freunde“. – Da gab es dann aber von manchen anderen Kindern Widerspruch. Manuela nannte als Argument gegen die Freundschaftsbeziehung zu Ameisen, daß diese sie angepullert hätten.

Lehrerin: „Aber die sind nicht eklig, ne?“

Manuela: „Doch“

Anderes Kind: „Ich finde die süß.“

Auch dieses Beispiel verweist auf einen je *unterschiedlichen Umgang mit Naturbegegnungen* bei den Kindern. Für Manuela stand fest: Jemand, der ihr Säure ins Gesicht spritzt, kann unmöglich als Freund angesehen werden. Aus der Perspektive von Erwachsenen mag das kein triftiger Grund sein, aus der Perspektive des Kindes war dies jedoch wesentlich. Die Liebe zur Natur scheint für Erwachsene sogar eher ein Wert zu sein, der gerade *unabhängig* von der konkret gemachten Erfahrung des Kindes gelten soll (Manuela nannte als Argument gegen die Freundschaftsbeziehungen zu

Ameisen, daß diese sie „angepullert“ hätten). Um Kinder dazu zu bringen, die Natur in allen ihren Facetten letztlich positiv zu beurteilen, bedarf es offenbar eines Zuredens, das die Interpretation der Erfahrung betrifft: „Die sind nicht eklig, ne?“

Aus der Erwachsenensicht scheint es angestrebt zu sein, zu *einer eindeutigen Interpretation der Dinge* zu gelangen – ja man kann sich eine andere Interpretation kaum vorstellen. Dies gilt als Ergebnis des gesunden Menschenverstandes, ist jedoch meiner Auffassung nach eine kulturelle Setzung. Kein Kind sollte nach einer solchen Projektwoche Ameisen eklig finden – so lautet häufig die umweltbildnerische Intention. Aber dies ist eben nur *eine mögliche Interpretation*, die andere Perspektiven und Sichtweisen, die ebenfalls aus der direkten Erfahrung resultieren können, ausschließt.

Die Interpretation ist also durchaus *nicht selbstläufig* und direkt aus den Erfahrungen der Naturbegegnung und Natursensibilisierung ableitbar. Sie wird vermittelt durch Medien, Lehrende und den weiteren kulturellen Kontext. Die Frage nach richtigem Verhalten wird innerhalb einer Kindergruppe durchaus nicht einheitlich beantwortet – genausowenig wie in der gesellschaftlich-ökologischen Diskussion (man betrachte z. B. die Frage, ob man durch die Standorte regenerativer Energieträger wie Windkraftanlagen die Vogelflugrouten stören darf oder ob Atomkraftwerke angesichts der Klimafolgen von Kohleenergie nicht doch das kleinere Übel darstellen usw.). Über all das muß nachgedacht, geredet, und auch gestritten werden – und der Maßstab zur Bewertung dieser Handlungen kann nicht in der Natur oder in der Ökologie gefunden werden (vgl. Kallert 1991, S. 110). Und bei vielen Fragen ergeben sich die Wertungen schon aus der *unterschiedlichen Wahrnehmung* (wo sich der eine durch Straßenlärm belästigt fühlt, stellt der Lärm beispielsweise bei einer Technoparty für andere keine Belästigung dar. Mit dem Hinweis auf ein (scheinbar) eindeutiges Ziel, nämlich das eines in jedem Falle liebenden und schützenden Umgangs mit Natur, wird diese Vielschichtigkeit und Mehrperspektivität aufgehoben.

Eine als selbstläufig gedachte Liebe zur Natur führt so in der Konsequenz dazu, *das individuelle Verhältnis zu normieren* (vgl. de Haan 1993). Das entzieht das Verhältnis zwischen Mensch und Natur nicht nur einer gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzung, sondern es klammert auch eine moralische Entscheidung aus. Die Frage nach dem guten ökologischen Zusammenleben wird zugunsten einer Lehre vom Guten aufgegeben (vgl. von Hentig 1989).

Mein Argwohn gegenüber den immer wieder behaupteten Wirkmechanismen des Naturerlebens hat sich also entlang der geschilderten Szenen eher bestätigt. Dies führt mich nun dazu, den Ansatz der Natursensibilisierung andernorts, ja, vielleicht sogar gerade entgegengesetzt zu suchen: Statt darauf zu hoffen, bei den Kindern eine positive Einstellung zur Natur initialisieren zu wollen, könnte gerade die Unterschiedlichkeit der Naturwahrnehmungen Diskussionen und Erörterungen bei den Kindern und mit den Kindern auslösen. In dieser Form könnte Natursensibilisierung verstärkter Bestandteil einer eher an Reflexion interessierten Umweltbildung werden. Die Erörterung der verschiedenen Naturwahrnehmungen sollte dabei nicht darauf hinauslaufen, daß am Ende eine einheitliche und damit allge-

mein anerkannte Sichtweise der Natur entstünde. Aufgabe wäre es vielmehr, mittels Umweltbildung einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem thematisiert wird, wie unterschiedlich das Mensch-Natur-Verhältnis konstituiert werden kann. Dies ist das, was man sich unter dem Terminus der *Differenzpflege* in der Umweltbildung vorstellen kann (vgl. de Haan 1993, S. 154 und 1994b, S. 17 ff.). Dazu erscheint es wichtig, Zeit und Raum bereitzustellen, in dem Kinder alleine und miteinander Naturerfahrungen machen können. Diese können zum Anlaß für wechselseitige Gespräche mit Aushandlungscharakter werden (vgl. zur Lernqualität in Kindergruppen auch Lambrich/Scholz 1992).

Will man die Erfahrungen und Handlungen dann pädagogisch aufgreifen, so könnten Fragen, die in der Handlungssequenz auftauchen, weiter thematisiert werden: Wer ist Feind, wer ist Freund, was macht Freundschaftsbeziehungen aus? Welche unterschiedlichen Begründungen für Sympathien und Abneigungen kann es geben? Unter welchen Gesichtspunkten ist Fleischessen legitim oder nicht legitim? Was ist Faszination? Worin besteht Abenteuer? Was macht Natur für mich attraktiv oder unattraktiv? Wie geht man mit Tierquälern um? Was ist überhaupt ein Tierquäler? Warum interessiere ich mich nicht für Tiere?

Ein solcher Ansatzes von Umweltbildung hält die Interpretation des Wahrgenommenen offen und stellt es den Kindern frei, die angebotenen Deutungen und Orientierungen zu nutzen oder aber für sich abzulehnen. Gerade die Vielfältigkeit von konkreten und direkten Erfahrungen in der Natur und die unterschiedlichen damit verbundenen Empfindungen scheinen einen vielversprechenden Ansatzpunkt für die Bearbeitung zentraler Fragen zu liefern.

Literatur

- Altner, Günter: Umweltethik – der Schutz unserer Umwelt als Teil einer globalen Verantwortung. In: Calließ, J.; Lob, R. E. (Hg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. I, Düsseldorf 1987. S. 51-56
- Bölts, Hartmut: Ökologisch-soziale Praxis begründen. Elemente eines praxeologischen Reformkonzeptes. In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.) 1992: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Die Deutsche Schule, Beiheft 2. Weinheim: Juventa 1992, S. 11-22
- Cornell, Joseph: Mit Freude die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für alle, Mülheim an der Ruhr 1989
- Göpfert, Hans: Naturbezogene Pädagogik. Weinheim 1988
- Göppel, Rolf: Umwelterziehung – Katastrophenpädagogik? Moralerziehung? Ökosystemlehre? oder ästhetische Bildung? In: Neue Sammlung, 31, 1991, 11, S. 25-38
- de Haan, Gerhard: Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext. In: Apel, Heino; de Haan, Gerhard; Siebert, Horst: Orientierungen zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn 1993, S. 110-172
- de Haan, Gerhard: Von Kindern lernen, was umweltgerechtes Verhalten ist? In: Umwelt-Erziehung, 1/1994, 1994a, S. 5-7
- de Haan, Gerhard: Umweltbildung im kulturellen Kontext, Paper 94-101 der Forschungsgruppe Umweltbildung. Berlin 1994b
- Hentig, Hartmut von: Werte und Erziehung. In: Criblez, Lucien; Gonon, Philipp (Hg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989

- Kahlert, Joachim: Alltagstheorien in der Umweltpädagogik. Eine sozialwissenschaftliche Analyse, Weinheim 1990
- Kahlert, Joachim: Die mißverstandene Krise. Theoriedefizite in der umweltpädagogischen Kommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik. 37, 1991, 1, S. 97-122
- Lambrich, Hans-Jürgen; Scholz, Gerold: Schau mal ... In: Neue Sammlung. 32, 1992, 2, S. 287-300
- Mayer-Abich, Klaus: Menschliche Wahrnehmung der natürlichen Mitwelt. In: Caließ, J.; Lob, R. E. (Hg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. I. Düsseldorf 1987, S. 42-50
- Schaar, Katrin: Ethnographische Studien zur Umweltwahrnehmung: Ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen in der Umweltbildung zwischen Coenästhetik und Diakritik. Paper 94-117 der Forschungsgruppe Umweltbildung. Berlin 1994
- Schaar Katrin: Umweltbildung und selbstbestimmte Lernprozesse. Teilergebnisse einer kulturorientierten ethnographischen Begleituntersuchung zum BLK-Modellversuch „Umweltlernen in der Grundschule“. Erscheint in: Modelle zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Evaluation und Zukunft der Umwelterziehung in Deutschland. Band 6. Kiel 1995

Katrin Schaar, geb. 1965, Dipl.-Päd., Mitarbeiterin an der „Arbeitsstelle für Ökologie und Pädagogik“ bei Prof. Dr. de Haan an der Freien Universität Berlin; Mitglied der „Forschungsgruppe Umweltbildung“; Begleitforschung im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Umweltlernen“ des Landes Brandenburg und des BLK-Modellversuchs „Umweltbildung im Ballungsraum des wiedervereinigten Berlins“; seit 1994 Lehrbeauftragte für ethnographische Forschungsmethoden an der FU Berlin. Anschrift: Arbeitsstelle für Ökologie und Pädagogik, Freie Universität Berlin, Arnimallee 10, 14195 Berlin.