

Sonderdruck aus:

Jung, Norbert; Molitor, Heike; Schilling, Astrid (Hrsg.) 2018:
Was Menschen bildet. Bildungskritische Orientierungen für gutes
Leben. Opladen: Budrich UniPress. S.21-38

Norbert Jung

Welche Bildung?

Versuch einer Problemorientierung

Über Bildung wird überall geredet und viel geschrieben. Der Begriff erfährt eine Entwertung durch beliebigen Gebrauch. Überall wird nach mehr Bildung gerufen, und das schon sehr lange, in der Politik ebenso in Umwelt- und Naturschutzorganisationen und der Öffentlichkeit (z.B. Leinfelder 2014, Luthardt 2015, s.a. Liessmann in diesem Band). Es scheint beinahe wie ein Adelstitel zu sein, Bildung zu fordern, denn Bildung ist eben gut. Über das, *was* Bildung ist, was sie sein *kann* und was eben auch nicht darüber wird zu wenig kritisch nachgedacht. Die skeptischen Stimmen¹ sind in der Minderheit, nehmen aber zu (z.B. Petri 1992, von Hentig 2007, Hüther 2010, Liessmann 2010, 2014, Nussbaum 2012, Nida-Rümelin 2013, Dörpinghaus 2017, u.a.). So nimmt es nicht wunder, dass unter dem Begriff „Bildung“ ganz Unterschiedliches verstanden wird. Das Humboldt'sche Bildungsideal (W.v. Humboldt 2017) wird wohl zuweilen mit Respekt erwähnt, aber wenig wirklich ernst genommen oder, wie bei Klafki (1991:20ff.) für nicht mehr „zeitgemäß“ erklärt und einer soziologischen ‚Modernisierungs‘kritik unterzogen. Selbst der einst unterschiedene Begriff „Erziehung“ wird nicht selten darunter subsumiert, scheint aber anrüchig geworden zu sein (sensu ‚Gesinnungserziehung‘).

Als ich mich 1996 auf eine Hochschullehrerstelle an der Fachhochschule Eberswalde bewarb, hieß diese Professur noch „Umweltbildung und –erziehung.“ Der Begriff „Erziehung“ wurde später gestrichen.

1 Es sei darauf verwiesen, dass griech. *sképtomai* (σκεπτομαι) ‚denken‘ heißt...

Für die außerschulische Umweltbildungspraxis ist das alles eher verwirrend als klar: Woran *soll* man sich orientieren? Sind die Prinzipien der Schulbildung, die wir alle durchlaufen haben, auf Umweltbildung ohne Bedenken zu übertragen (was auch z.T. praktiziert wird)? Klagen und Kritik über Schulbildungspolitik gibt es reichlich, aber von bildungspolitischer Seite wird das scheinbar zum Anlass genommen, lediglich ein „mehr desselben“ zu fordern (was Paul Watzlawick (1985:27ff.) als verbreitete neurotische, also wenig erfolgversprechende Verhaltensweise oder Reaktion charakterisiert).

Welches Verständnis von Bildung in der außerschulischen Umweltbildung/BNE im weitesten Sinne vorliegt, hat nicht nur Auswirkungen auf die Ergebnisse bei den Teilnehmern von Bildungsprozessen, sondern auch die berufliche Einstellungspraxis von Natur- und Umweltschutzorganisationen. Nach meinen Erfahrungen wurden nicht selten Personen, die keine (Schul-) Pädagogik-Ausbildung hatten, bei Bewerbungen in Umweltbildungseinrichtungen abgelehnt. Das hieß: Nur wer eine schulpädagogische Ausbildung hat, kann gute Umweltbildung machen. Damit wurde das rationalistische und nutzenorientierte (s.u.) Schulbildungsverständnis auf die Umweltbildungspraxis übertragen. Einem ganzheitlichen Verständnis – wie bei Pestalozzi, Rousseau oder W.v.Humboldt – entsprach das nicht. Demgegenüber zeigte sich, dass das fruchtbare Aufblühen der Wildnispädagogik in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten weitgehend durch Personen getragen wurde und wird, die keine akademische schulpädagogische Ausbildung hatten, dafür aber eine intensive und breite Erfahrungsbasis als eigenen Bildungshintergrund mitbrachten.

Verunsicherungen der Umweltbildungspraktiker

Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig schrieb 1996: „Die Frage lautet nun – wir hören sie täglich – mit einem leisen Ton der Ungeduld: ‚Welche Bildung brauchen wir und wollen wir eigentlich?‘...“ (Hentig 2004:15).

Die gegenwärtige Bildungsdebatte scheint noch nicht viel weiter zu sein. Sie arbeitet mit einer Reihe von als Selbstverständlichkeit vorgetragenen Unklarheiten, die plausibel klingen, aber für den Praktiker aus Gründen seiner praktischen Tätigkeit schwer einzuschätzen sind². Vielfach steht, nach meiner Erfahrung gut nachvollziehbar, der Wunsch nach ‚Rezepten‘ für die Arbeit, nach neuen Praxisideen und nach Anleitung im Vordergrund, fremdgesteuert gewissermaßen. Zuweilen regen sich, das hat sich im Rahmen der Umweltbildungspraxis in der Diskussion um BNE immer wieder gezeigt,

2 Anm. d. Hrsg.: Siehe hierzu auch den Beitrag von Wauquiez in diesem Band.

unklare intuitive Aversionen, gefühlte Skepsis (z.B. Birkel 1999), auch unter dem durch die politische Top-Down-Strategie zur Durchsetzung der BNE entstandenen Anpassungszwang: Fördergelder gibt es häufig nur bzw. bevorzugt für Projekte, in denen „BNE“ oder „Nachhaltigkeit“ vorkommt (allerdings länderbezogen unterschiedlich). So versuchen sich eine Reihe von Umweltbildungspraktikern und –praktikerinnen mit diesem Konzept anzufreunden, zwangsläufig. Man möchte ja auch nicht als rückständig betrachtet werden, wenn von prominenten Erziehungswissenschaftlern und auch ihnen folgend normativ behauptet wird, dass die „alte Umweltbildung“ nun abgelöst wird von der moderneren „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (z.B. Michelsen 2006). Dieser normative Druck ist für politische Entscheidungen notwendig (Agenda 21, UNESCO Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung). Wenn er als Forderung für die Bildungspraxis angewandt wird, hat das Folgen. So finden sich nach meiner Erfahrung, grob gesagt zwei Lager in der Umweltbildungspraxis: Diejenigen, die versuchen, dem BNE-Konzept von Schlüsselkompetenzen m.o.w. gerecht zu werden und diejenigen, die andere Methoden für wirksamer und wichtiger halten, wie z.B. die Wildnispädagogik. Es gibt auch Kombinationsversuche, und, ebenfalls nach meiner Erfahrung mit einer Reihe von Praktikern „Mogeleien“, bei denen Programme mit BNE bezeichnet werden, während das praktische Tun im Kernkonzept der BNE nicht per se enthalten ist. Was wiederum *nicht* heißt, dass solche Praktikerprogramme *nicht* auf nachhaltige Entwicklung zielen, nur eben auf anderen Wegen! Das alles zeugt von Verunsicherung und unklaren Konzepten. Die Wissenschaft ist also gefragt, jeweils seinen Teil zur Klärung beizusteuern. Die Beiträge des vorliegenden Buchbandes stehen in diesem Kontext.

Klärungen: Was meinen wir eigentlich?

Bildung

Bildung heißt im Wortsinn, dass sich etwas heranbildet: ein Begreifen, eine Erkenntnis, eine erlebte Erfahrung, ein Verständnis, ein Sinn, ein Wert, ein Verantwortungsgefühl, eine Haltung – das ließe sich noch fortsetzen; Menschsein bildet sich (Liessmann 2010:59), oder wie es von Hentig zusammenfasst: „Bilden ist sich bilden...Der Mensch bildet sich...Das Leben bildet.“ (v.Hentig 2007:37ff.) Das heißt z.B. *nicht*: das Erzeugen von moralischem Druck (z.B. „die armen Tiere müssen für uns sterben...“), von normativem Schuldgefühl und rationalen Verhaltensvorschriften (z.B. „iss

kein Fleisch, damit die Klimakatastrophe verhindert wird“ oder „verbessere deine CO₂-Bilanz“). Moralischer Druck kommt von außen, aus Gemeinschaft und Gesellschaft. Eigene Haltung und eigenes Urteil kommen von innen durch Selbstentfaltung und Aneignung. Und das heißt auch nicht: Aneignen von viel Wissen, um von einem Betrieb, einer Institution, einer Person, einer gesellschaftlich herangetragenen Ideologie benutzt, quasi „verwertet“ zu werden („employability“, s.u.).

Bildung ist, schon im Sinne W.v.Humboldts (v.Humboldt 2017) und J.W.v. Goethes (Eckermann 1926) immer Selbstbildung zu eigener Urteilsfähigkeit, also die Möglichkeit, in vielfältigen Lebensbereichen Erfahrungen mit sich und der Welt machen, sich anzueignen und damit sich entwickeln zu können³ (s.a. v.Hentig 2007:37ff., Nida-Rümelin 2013, Liessmann 2010:54). Sie hat damit immer auch etwas von *Eigensinn*⁴ in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes zu tun. Nida-Rümelins Verständnis von lebensweltlich verstandener Bildung bekräftigt dies explizit (Nida Rümelin 2013, ebenso v.Hentig 2007). Solcherart verstandene Bildung ermöglicht eine breite Entfaltung von Persönlichkeit, ist also Persönlichkeitsbildung. Im Blick auf eine ungewisse Zukunft brauchen wir genau das. Das heißt, dass es nicht (allein) auf Wissensmengen ankommt, sondern z.B. auf Werthaltungen und Urteilsfähigkeit, die sich nicht an den gerade aktuellen Wissensmengen festhalten müssen⁵. Dazu gehört die Fähigkeit zum begründeten Nein-Sagen. „Große, aber auch kleine Ideen, werden nicht von Ja-Sagern erfunden“ (Dörpinghaus 2017:678). Das gilt auch für alle öffentlichen Bemühungen, in Bildungsprozessen eine sog. „politische Korrektheit“ einzufordern, was dann das Gegenteil von freier Bildung und Entscheidung ist (wer hat die Wirkmacht festzulegen, was ‚korrekt‘ ist?).

Eine gebildete Persönlichkeit allein ist in der Lage und hat das *Bedürfnis*, verantwortlich vor sich, der Gemeinschaft und der Gesellschaft zu handeln – aus sich heraus (W.v.Humboldt 2017, Meyer-Abich 2012 u.a.).

Für den Wiener Philosophen Konrad Liessmann⁶ ist „Bildung schlechthin das Programm der Menschwerdung durch geistige Arbeit an sich und der Welt“ (Liessmann 2010:59). Damit ist Bildung keine ausschließliche Angelegenheit von Pädagogik-Experten, auch wenn dies in der landläufigen Diskussion immer mal wieder so scheint. Im Grunde kann Jeder Möglichkeiten dafür schaffen, gestalten und ergo etwas dazu sagen und beitragen. Was die Wissenschaften anbetrifft, bedeutet es, dass eigentlich jede akademische Richtung dazu etwas aussagen kann. Dass das wiederum zu ganz unterschiedlichen Begriffsverständnissen von Bildung führen kann,

3 Anm. d. Hrsg.: Siehe hierzu auch den Beitrag von Nida-Rümelin in diesem Band.

4 Anm. d. Hrsg.: Siehe hierzu den Beitrag von Renz-Polster in diesem Band.

5 Anm. d. Hrsg.: Siehe hierzu den Beitrag von Ibsch und Herrmann in diesem Band.

6 Anm. d. Hrsg.: Siehe auch den Beitrag von Liessmann in diesem Band.

dürfte einleuchten. In dem Buch „Natur, Emotion, Bildung – vergessene Leidenschaft?“ (Jung, Molitor, Schilling 2015) haben ausgewiesene Experten die Unterschiedlichkeit allein für das Begriffsverständnis zwischen Umweltbildung und Naturschutz zusammengetragen und diskutiert. Es ist immerhin ehrlich, wenn Ausbildungsstätten für (Schul-)Pädagogen, also Universitäten, ihre entsprechenden Institute oder Fakultäten mit der Kennzeichnung „Erziehungswissenschaften“ versehen, nicht ‚Bildungswissenschaften‘. Die Unterscheidung von „Bildung“ und „Erziehung“ macht Sinn.

Legen wir das oben dargelegte Bildungsverständnis zugrunde, liegt der Schwerpunkt von Bildung *nicht* auf von außen gesetzten Zielen (der Politik, der Wirtschaft, der Institutionen usw., so wie in der Schulbildung üblich ist), also *extrinsisch* motiviert, sondern auf dem individuellen, von innen gesteuerten Prozess des Individuums, also *intrinsisch* motiviert (s.a. Meyer-Abich 2012), Klafki (1991:20) nennt es etwas deklassierend subjektivistisch. Damit wird bestätigt, dass gute, oder wie Julian Nida-Rümelin (2013) schreibt, „humane Bildung“ stets Selbstbildung ist, die der Entfaltung und inneren Entwicklung der Anlagen und Persönlichkeitspotentiale eines Menschen ist⁷ (s.o.). Selbstbildung wäre also das Gegenteil eines wie auch immer didaktisch mehr oder weniger geschickten „Einrichterns“. Das ist nicht ganz neu (z.B. J.W.von Goethe 1835 (Eckermann 1926)).

Sabine Schimma (Klassik Stiftung Weimar) fasst Goethes Bildungsverständnis in einer Recherche so zusammen: „Bildung ist ein lebenslanger Prozess, in dem der Mensch selbsttätig seine individuellen Anlagen entfaltet. Er ist nicht passiver Empfänger äußerer Einflüsse, sondern eignet sich diese in Auseinandersetzung mit der Welt aktiv gestaltend an. In diesem Sinne wird jede Bildung zur Selbstbildung...Die Anschauung der Natur, die an der klassischen Antike orientierte Ästhetik und die handwerkliche Schulung sind die Eckpfeiler von Goethes Bildungsbegriff. Dieser bezieht sich...nicht nur auf die geistige, sondern gleichermaßen auf die emotionale und körperliche Entwicklung des Menschen. Goethe sah es als Aufgabe des Pädagogen an, die persönlichen Fähigkeiten des Kindes zu erkennen und angemessene Bedingungen für dessen Selbstentfaltung zu schaffen.“ (Schimma 2015:62)

Insofern ist es ein guter Rat, ein von außen auferlegtes Aufstellen und Fordern von „Bildungszielen“ als festgelegten Wissensinhalten stets kritisch zu hinterfragen, Nida-Rümelin (ebd.) nennt es gar „inhuman“.

Auch wenn es manchem gegen den Strich geht: Es ist problematisch, wenn, wie ich es auf einer Pädagogen tagung an der Uni Siegen auf einem Workshop erlebt habe, eine Professorin fordernd dafür warb, dass es jetzt die dringende Aufgabe der Bildungspraxis sei, die von der UNESCO im

7 Selbst in Ausbildungen, die Lernziele vorgeben müssen, gilt das Bonmot, das z.B. jeder Hochschullehrer zumindest in seinen Auswirkungen kennt: Es wird nie das gelernt, was gelehrt wird.

Weltaktionsprogramm festgelegten 17 Entwicklungsziele umzusetzen. Hier werden politische Aufgaben auf die Bildung umgelegt. Dafür ist Bildung nicht da.

Wenn Klafki (1991:29; 56ff.) als Kennzeichen einer modernen Allgemeinbildung „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (wie bspw. auch die Umweltkrise) als inhaltliche Bildungsziele benennt und er das Humboldt'sche Bildungsideal für nicht „zeitgemäß“ erklärt, dann gibt er damit von außen Sollwerte vor, die *allen* vermittelt werden *sollen*. Das steht dem notwendigen *Wollen* von Selbstbildung entgegen. Mit einer so von außen gesetzten Zielstellung wird – indirekt oder direkt – Bildung idealistisch instrumentalisiert und für eine gesellschaftliche Anpassung benutzt⁸. Klafki schreibt: „Im Mittelpunkt eines *heute* als pädagogisch verbindlich zu bestimmenden Allgemeinen der Bildung wird...*das* stehen müssen, was uns alle und voraussehbar [! NJ] die nachwachsenden Generationen zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz.“(ebd.:29) Abgesehen davon, dass durchaus ernsthafte Wissenschaften beim Begriff „voraussehbar“ Zweifel anmelden, können die von Klafki geforderte heutige Problemsicht und daraus abgeleiteten gegenwärtigen Lösungsansätze („Theorie des gegenwärtigen Zeitalters“, ebd.:56) wohl kaum mehr Vertrauen einflößen, denn die allen sichtbaren zerstörerischen Kräfte der gesellschaftlichen Gegenwart versprechen mit einem „Weiter so!“ keine humane Zukunft.

Das vielfach im Nachhaltigkeitsdiskurs immer wieder geforderte „Umdenken“, also das *Infrage-stellen* solcher bei uns allen bestehenden Selbstverständlichkeiten, wie Konsumismus und derzeitiger Wohlstand, Marktwirtschaft, „westliche Werte“, Geist-Materie-Dualismus (Naturbild), disziplinar eingegengtes Menschenbild (Reduktionismus), szientistische Kommunikation u.a. (Jung 2015a, Jung 2017) erfordern kreative Ideen, die nur von (selbst-) gebildeten Persönlichkeiten zu erwarten sind. Ändert sich nicht vielleicht schon etwas, wenn wir statt „Umwelt“ und „Umweltbildung“ von „Mitwelt“⁹ und „Mitweltbildung“ sprechen würden (s.a. Jung 2015c)? Dann ginge es nicht nur um CO₂ und Klima.

Bildung als Verwertungsprinzip– Employability

Man könnte dieses Kapitel auch betiteln: Instrumentalisierung von Bildung für die Zwecke Anderer ist keine Bildung. Die Begründung ergibt sich aus dem oben Gesagten: Wenn wir mit dem Verständnis von Bildung als Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbildung in der umwelt- und

8 Dass es für ein soziales Wesen wie den Menschen immer eine gewisse Anpassung geben muss, war auch Wilhelm von Humboldt schon klar. Die Frage ist allerdings, woran konkret sich anzupassen wäre und in welcher Beziehung das zur Persönlichkeitsentwicklung steht. Weitere Erörterung darüber übersteigt den Rahmen dieses Beitrags.

9 Grimms Wörterbuch 1854.

nachhaltigkeitsbezogenen Bildungspraxis arbeiten, wofür gute praktische wie theoretische Gründe sprechen, dann gilt auch dort eine gewisse Ergebnisoffenheit. Wir sprechen dann von *Ermöglichungspädagogik*¹⁰, also das didaktisch geschickte Bereitstellen und auch Auswählen verschiedener Erfahrungsbereiche mit Natur oder Kultur¹¹. Was die Teilnehmer z.B. in solchen bereitgestellten Möglichkeitsbereichen erfahren, erleben, verstehen und erkennen, bestimmen sie. Solchermaßen Selbstbildung ist, und das ist für Persönlichkeitsentwicklung unverzichtbar, stets auch Selbsterfahrung. Wer in der Natur ist, erfährt und erlebt nicht nur das Außen, sondern auch seine eigenen emotionalen und geistigen inneren Bewegungen (Gebhard 2009, Krejcarek 2005, Schwiersch 2004, Theobald 2003). Es ist das Gegenteil von der in der Gesellschaft herrschenden Vorstellung von einer notwendig scheinenden Allgegenwart von vorgegebenen Lernzielen in der Bildung. Es ist eine Du-sollst-Pädagogik. Dörpinghaus (2017:674ff.) untersuchte als Beispiel das Lebenslange Lernen, das für, der Modernität verpflichtete Gemüter eine selbstverständliche gesellschaftliche Pflicht (!) ist. Ausgehend davon, dass jeder Mensch, solange er lebt, täglich irgendetwas lernt, stellt der Autor fest, dass die Konzeptualisierung und Stilisierung dieser Alltagsweisheit in den 1960er und 1970er seitens der Politik und Wirtschaft erfolgte und „mit der Sorge verbunden [war], das europäische Wirtschaftssystem sei nicht leistungsfähig genug...Diese Unsicherheit wird in der Folge eine der wichtigsten Steuerungsgrößen...im Bildungssektor.“(ebd.:674) Immer mehr geriet die öffentliche Bildung in den Sog von Messbarkeit des Nutzens für die Wirtschaft.

„Die [so] erwünschte Employability als generelles sowie unspezifisches Ziel des Bildungssystems führt... zu einem Primat der bloßen Verwertung des Lernens... Das gegenwärtige Bildungssystem konditioniert den Menschen als flexibles Bedürfnissubjekt, das nur noch zu wollen hat: Employability.“ (ebd.:675f.)

Auch in UNESCO-Dokumenten wird die zu bewertende Messbarkeit der Ergebnisse des Lebenslangen Lernens (informell und non-formal) als Schwerpunkt ausgeführt (UNESCO 2012).

Wir sollten also, wenn uns von außen (Gesellschaft, Institutionen, Wirtschaft) Lernziele vorgegeben werden, darüber nachdenken, wem das nützt: unserer Persönlichkeitsentwicklung oder unserer Brauchbarkeit für politische oder wirtschaftliche Zwecke auf dem Markt.

10 Hier besteht eine Ähnlichkeit mit der Montessoripädagogik.

11 Siehe hierzu auch den Beitrag von Martens et al. in diesem Band.

Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Auch die Herkunft des inflationär gebrauchten Begriffes der „Kompetenz“ aus Anforderungen der Wirtschaft (Mertens bei Eichwald 2017), die die wesentliche Ursache der Umweltkrisen ist, stört merkwürdigerweise niemand in der grünen Bewegung – ein nachdenkenswerter blinder Fleck! Bis dahin wurden, auch in der Pädagogik, die Begriffe „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ benutzt, wenn es nötig war. Inzwischen wird jedes vollbrachte Verhalten, jede gelungene Bewegung als „Kompetenz“ bezeichnet (Grabowski 2014, Liessmann 2014, s.u.). Damit wird der Begriff inhaltsleer¹². In der Bildung wird der Begriff als Zielvorgabe von Fähigkeiten angewandt, die mit entsprechenden Maßnahmen erlernt werden *sollen*. Nach dem *Wollen* (als Kriterium selbstbestimmten Lernens) wird nicht gefragt.

Dieses Verständnis wurde mit der Logik der Messbarkeit („Evaluation“) von Kompetenzen und Wissensbeständen gekoppelt. Messen benötigt jedoch einen Maßstab, der von außen erstellt wird. Das entspricht der Industrialisierung menschlicher Fähigkeiten, nämlich der Herstellung von identischen Produkten, also von identischem, austauschbarem und eben messbarem Wissen und Fähigkeiten unabhängig von der Persönlichkeit. Die Einmaligkeit der Persönlichkeit, die den Menschen menschlich macht, spielt also keine Rolle (Liessmann 2010:38 ff.). Liessmann (a.a.O.:98) zitiert aus Bröcklings „Glossar der Gegenwart“ zum Stichwort „Evaluation“: „Die Evaluation schafft so erst die Wirklichkeit, die sie zu bewerten vorgibt“...“, d.h. man passt sich an das an, was als ‚gut‘ vorgegeben wird.

Diese Entwicklung wird noch einmal verstärkt durch die vielfach unkritisch übernommene und quasi als ‚alternativlos‘ erklärte Digitalisierung, da die Messbarkeit hier automatisiert werden kann. Um es zugespitzt zu formulieren: Der Roboter bestimmt, wer gebildet ist! Dass die gesundheitlichen und bildungsmindernden ‚Kollateralschäden‘ durch unkontrollierte exzessive IT-Nutzung international zunehmen, ist inzwischen ein Dauerthema (z.B. Diefenbach 2016, Hüther 2007, 2012, 2016, Spitzer 2017 u.a). In einem in England gemachten Experiment wurde 130 000 Schülern zeitweilig ein Handyverbot auferlegt: „In den Jahren danach nahmen die Leistungen signifikant zu“, schreibt der Hirnforscher Manfred Spitzer. Und: „Empathie lässt sich nicht vor dem Bildschirm lernen“ (BLZ 2017). Beides hat für eine humane Bildung Bedeutung.

Der Pädagoge Joachim Grabowski (2014:10f.) kritisiert am Kompetenzbegriff ebenfalls einerseits die Fokussierung auf Messbarkeit „die allein noch nichts zur Förderung oder besseren Vermittlung der in Frage

12 Siehe hierzu den Beitrag von Schulz in diesem Band.

stehenden Fähigkeitsbereiche“ beiträgt, sowie die inflationäre Ausdehnung des Begriffes auf jede beliebige Tätigkeit (s.a. Dörpinghaus 2017).

Beispiele

Liessmann (2014:48f.) verdeutlicht die Absurdität einer solchen scheinwissenschaftlicher Beliebigerkeit: „Der für die Schweiz vorgelegte ‚Lehrplan 21‘ [2014 abgerufen; N.J.] brachte es für die Grundschule auf annähernd 4000 Kompetenzen, die entwickelt, geübt, getestet, überprüft und angewandt werden sollen...“ und vermerkt weiter ironisch: „Dass Schüler im Sprachunterricht ‚ihre Aufmerksamkeit auf sprechende Personen richten können‘, wird rasch zu einer Kompetenz.“ Dass dieses Verhalten bereits jeder Säugling ohne Pädagogik kann, ist den Schöpfern dieses Lehrplans offenbar entgangen.

Beispiele weiterer unsinniger Kompetenzbezeichnungen, wie Kleinstwagen-Kompetenz, Enttabuisierungskompetenz, Lückenkompetenz, Todesstrafenkompetenz u.a. finden sich bei Grabowski (2014:11).

In verschiedenen psychologischen Studien wurden die psychischen und körperlichen Wirkungen untersucht, die bei Personen in Situationen auftraten, in denen sie *Ehrfurcht* empfanden (überwältigende Naturerfahrungen, aber auch soziale Situationen). Diese Personen waren danach – z.T. bei ganz anderen Aufgaben – aufmerksamer, nahmen differenzierter wahr, verhielten sich freigiebiger und sozial verträglicher, empfanden angenehme Demut, wurden neugieriger, reflexiver und kritischer, ihr Denken wurde geschärft, sie waren stresstoleranter und ihr Immunsystem war gestärkt (Dick 2017). Sind das nun zehn Kompetenzen, die errungen wurden oder nur eine...? Und ist das lehrbar?

Den zweifellos rationalen, scharfsinnigen Denker Albert Einstein hat gerade die Ehrfurcht offenbar sehr bewegt: „Wer sich nicht mehr wundern und in Ehrfurcht verlieren kann, ist bereits seelisch tot.“ Und: „Ich kann nicht anders als Ehrfurcht haben vor allem, was Leben heißt, ich kann nicht anders als mitempfinden mit allem, was Leben heißt. Das ist der Anfang und das Fundament aller Sittlichkeit.“ (zit. bei Dick 2017)

Objektbeziehung statt Kompetenz

Aus evolutionärer Erkenntnis sind Kompetenzen nicht etwas, was man noch nicht hat und erst messbar erlernen muss. Vielmehr sind es *angeborene Potenziale*, für deren Entfaltung und Übung allerdings eine passende Umwelt gegeben sein muss. Es sind „Voraussetzungen für die Entfaltung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wahrnehmungen des Individuums“ (Wessel 2015:314). Diese Entfaltung können wir beim Kleinkind wunderbar beobachten, nämlich durch Ausprobieren, *Learning by doing*. Dieses Verständnis von Kompetenz setzt allerdings ein anderes Menschenbild voraus, das von angeborenen Grundpotenzialen des Menschen ausgeht

(Biopsychosoziale Einheit Mensch, Wessel 2015, Jung 2011:15ff., Jung 2015c:84f. u.a.). Die weitgehend in Pädagogik und Öffentlichkeit übliche Lesart nimmt dagegen an, dass alles Mögliche aus heiterem Himmel gelernt werden kann und muss, ohne dass vorher im Menschen dazu Grunddispositionen, Triebe, Verhaltensalgorithmen, Bedürfnisse oder Grundmotivationen vorhanden wären.

Für Naturerfahrungen ist es nicht bedeutsam, ob ein Kind bspw. eine abstrakte „Kompetenz“ zur Orientierung im Wald hat, sondern zu welchen Objekten (Gegenstände, Räume, Situationen) es – bewusst oder unbewusst – eine Beziehung hergestellt hat¹³. Beziehung und Bezogenheit ist wohl das wichtigste Geschehen in der umwelt- und nachhaltigkeitsbezogenen Bildung (Gebhard 2009, Jung 2009, 2015c, 2017, ÖEAV Alpenvereinsjugend 2004 u.a.). Objektbeziehung und Objektrepräsentanzen sind lernpsychologisch und –biologisch das, was konkret gelernt wird (Ehlers u. Holder 2007:48ff, 233ff., Leontjew 1971, Spitzer 2009). Es ist zu überlegen, ob nicht die Kennzeichnung der Entfaltung konkreter Objektbeziehungen in der Bildung sinnvoller ist, als die Zuweisung von Kompetenzen.

Was passiert z.B. bei einer konkreten Naturerfahrung? Wenn wir allein die Momentaufnahme auf Abb.1 betrachten und diesen Bildungsprozess in Einzelheiten zu zerlegen versuchen, würden wir auf Anhieb eine ganze Reihe von Wirkungen benennen können, die parallel im Gehirn abgespeichert werden (der ‚Kitt‘ dafür ist die emotionale Berührtheit):

- Wahrnehmung (visuell: Form, Farben, taktiles Gefühl von Feuchte und Kühle, Gewicht),
- Verhalten des Tieres (z.B. wenig beweglich),
- Hand-Auge-Koordination, motorische Kontrolle,
- Fähigkeitserfahrung, ihn zu tragen,
- eigene emotionale Verbundenheit/ Bindung,
- Stolz/ Freude über das Gelingen des Fanges,
- Neugier wird wachgehalten,
- Gedanken entstehen (tragen zu Denkmustern bei),
- Erfahrung, still zu halten, Vorsicht (sonst ist der Frosch weg),
- Ereignis wird mit der sozialen Beziehung und Kommunikation verbunden,
- der Moment, die Situation und die Rahmenbedingungen prägen sich ein.

Das alles macht eine objekt- oder situationsbezogene Erfahrung aus. Objektbeziehung und –repräsentanz entstehen hier durch den ganzheitlichen „Aneignungsprozess“ (Gebhard 2009, Leontjew 1971, Rousseau 1963). Was ist dabei nun ‚Kompetenz‘, was „muss“ gelernt werden, was lernt sich von selbst?

13 Siehe hierzu den Beitrag von Renz-Polster in diesem Band.

Der Philosoph Werner Theobald¹⁴ (2013:104ff.) verbindet das Außen der Dinge mit der emotionalen Widerspiegelung im Inneren auf einen Nenner hin:

„Keine noch so gut begründete, rational-ethische Argumentation kann die Beziehung ersetzen, die...durch das einigende Band der Liebe entsteht.“

Solch komplexe Erfahrungen kann man nicht „lehren“, sondern nur ermöglichen. Da das Lerngeschehen in konkreten Erfahrungsräumen ebenfalls immer ganzheitlich und nicht in Einzelkompetenzen zerstückelt geschieht, wäre es m.E. in der Umweltbildung sinnvoller, von „Erfahrungsorten“ als von „Lernorten“ zu sprechen.

Abb.1: Ein Kind macht nicht nur eine emotionale Erfahrung, s.o.

(Foto: Renz- Polster u. Hüther 2013:34)



Fazit: Wir zerstückeln das besondere Ganze einer Persönlichkeit und eines Erfahrungsgeschehens, wenn wir jede ihrer Regungen mit einer ‚Kompetenz‘ belegen und dabei menschliche Wesenszüge auslassen, die sich z.B. in

14 Siehe hierzu Theobalds Beitrag in diesem Band.

Naturerfahrungen¹⁵ spontan entfalten (können): Liebe, Staunen, Begeisterung, Sinnhaftigkeit, Verbundenheit, Mitgefühl, Ehrfurcht und Ergriffenheit (s.o.).

Bildung und Ausbildung – zwei verschieden Paar Schuhe

In den bisherigen Gedankengängen haben wir nicht nach der Bildung gefragt, die zu beruflichen Kenntnis- und Fertigungszielen führt: der Ausbildung. Das Kind muss z.B. in der Schulbildung die in einer Kultur gängigen basalen Kulturtechniken lernen (Schreiben, Rechnen, Ausdruck) oder doch üben (Malen, Singen etc.) (s. Nida-Rümelin 2013). Über Weitergehendes wird dann bis heute gestritten. Eindeutiger sind dagegen meist die Vorstellungen, was ein bestimmter Handwerker, ein Lehrer, Mathematiker oder Bankangestellter können und wissen muss. Das alles ist Aus- und Weiterbildung: Die Ziele und das Curriculum werden fremdbestimmt; das Selbstbestimmte daran ist, dass derjenige eine *Motivation* hat, es lernen zu *wollen*.

In der alltäglichen Debatte über Bildung, ob im öffentlichen Raum oder auch im persönlichen Gespräch, wird kaum danach gefragt: Ist der Vorgang eine Ausbildung zu einem bestimmten, von außen gesetzten (Bsp.: Schule) oder auch selbst gewählten (Bsp.: Berufsausbildung) Zwecke (s.o.), oder eher ein Möglichkeitsfeld, eine Situation in der die Persönlichkeit, ihre Erfahrung, ihre Erkenntnis, ihre Werte, ihre Verantwortung, ihre Urteilsfähigkeit entfalten und üben kann. Nida-Rümelin (2013) knüpft das vorrangig an Situationen in der Lebenswelt des Menschen. Bieri (2015:90) fasst zusammen, „dass *Bildung* etwas ganz anderes ist als *Ausbildung*.“ So legen Bildungsziele im Bereich des Naturschutzes („Kinder haben zu wenig Artenkenntnisse“) insgeheim nahe, dass man sich offenbar eine Fachausbildung von Kindern zu kleinen Naturforschern und –schützern wünscht, indem ihnen möglichst viel naturwissenschaftliches Fachwissen, natürlich altersspezifisch und oft auf den Lehrstoff der Schule bezogen (!) beibringt¹⁶ (Jung 2015b:11ff). Naturliebe und –verbundenheit eines Kindes (als Teil der Persönlichkeitsbildung) entsteht aber nicht durch das Erlernen naturwissenschaftlichen Wissens, sondern durch selbstbildendes Erfahren und Erleben.

Naturwissenschaft *kann* infolge ihrer streng begrenzten Forschungsmethodik und damit auch Aussagefähigkeit weite Bereiche dessen, was einem Kind in der

15 Auch übrigens in kulturell kunstvoll gelungenen Stadtlandschaften, z.B. im Inneren der großen mittelalterlichen Dome (Dick 2017).

16 Siehe hierzu den Beitrag von Renz-Polster in diesem Band.

Natur an Bildung geschieht, gar nicht erfassen, wie Erleben von Faszination und Schönheit, Wohlbefinden, emotionale Bindung an Lebewesen und Orte und Liebe dazu usw. – darüber wird zu wenig oder doch nicht ausreichend nachgedacht.

Bildung, an der Kinder in ihrer Persönlichkeit wachsen können und zwar möglichst in der ganzen Breite, die die Situation hergibt, findet in ganzheitlich angelegten Umweltbildungsprogrammen oder auch – maßnahmen, wie z.B. dem Waldkindergarten statt (s. Wauquiez in diesem Band, Warmbold 2012). Dort geschieht Persönlichkeitsbildung im besten Humboldt'schen Sinne. Dem Erleben und der Begeisterung entspringt dann die Neugier auch auf naturwissenschaftliches Wissen. Ein Schema für die systematische Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung im Umweltbildungsbereich auf motivationspsychologischer Grundlage findet sich bei Jung (2015b:18).

Der Ruf nach Bildung als politisches Ersatzhandeln

Bildung ist in unseren heutigen Zeiten eine Angelegenheit, zu der alle Wissenschaften, jede Kunst und jede Meisterschaft etwas zu sagen haben; denn insbesondere schöpferische Berufe bedürfen ausgeprägter Persönlichkeiten. Wohlbegründete Bildungskritik am dominierenden Verständnis der gegenwärtigen Bildungspolitik kommt verständlicherweise besonders von integrativer, also philosophischer Seite (z.B. Liessmann 2010, 2014, Nida-Rümelin 2013, Nussbaum 2012, Precht 2014, Schulz in diesem Band). Unterstützung bekommen sie dabei von der Neurobiologie (Hüther, Spitzer: s. Literatur; sowie Roth 2010), aber auch aus Naturwissenschaft (Hasse 2006), Medizin (Bastian, Renz-Polster in diesem Band) und Entwicklungspsychologie (z.B. Dollase 2012).

Die oben skizzierte Entwicklung des dominierenden Bildungsverständnisses hin zu einer Instrumentalisierung für politische und wirtschaftliche Zwecke, *employability* genannt, lässt uns im Zweifel, wo Bildungspolitik eine Persönlichkeitsbildung in unserem obigen Sinne einordnet.

So hatte es eine, wenn auch problematische Ehrlichkeit an sich, dass man in der offiziellen Bildungspolitik in der DDR nicht von „sozialistischer Bildung“ sprach, sondern weitgehend von „sozialistischer Erziehung“, also der Indoktrination auf ein staatlich-ideologisches Ziel hin. Es *sollten* sich alle möglichst die ideologischen Vorgaben und Denkweisen aneignen, eben „umerzogen“ werden.

Ich habe oben schon etwas angedeutet, was vielen Bildungspraktikern irgendwann aufgeht: Dass von der Politik dann nach Bildung gerufen wird, wenn sie selbst die nötigen Entscheidungen nicht trifft – oder auch nicht treffen will. Das wird auch im Zielbereich nachhaltiger Entwicklung deutlich. Die Bonner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung geht von einer politischen Feststellung aus (ESD 2009):

„Trotz beispiellosen Wirtschaftswachstums im 20. Jahrhundert leiden noch immer zu viele Menschen unter anhaltender Armut und Ungleichheit...Die globale Finanz- und Wirtschaftskrise macht die Risiken nichtnachhaltiger ökonomischer Entwicklungsmodelle und auf kurzfristigen Gewinn ausgerichteter deutlich...“

Anstatt nun Forderungen nach politischen Maßnahmen zu stellen, die auf die Verursacher, nämlich die Entscheidungsträger in Politik und Wirtschaft zielen, wird die Last der Veränderung auf den Verbraucher „umverteilt“; obwohl konstatiert wird: „Wir besitzen das Wissen, die Technologie und die Fähigkeiten, die für ein Umsteuern erforderlich sind.“(ebd.) Und dann wird das klare Ziel benannt, dass die Bevölkerung ihre Konsumgewohnheiten ändern muss und dass dies *die Bildung* zu bewerkstelligen hätte. Hier darf die Frage erlaubt sein, ob diese Strategie nicht das latente Ziel einer Instrumentalisierung von Bildung für staatliche Zwecke verfolgt, die politisches Regierungshandeln gegenüber den Verursachern erfordern. Fundierte Kritik an solcher ‚Umverteilung‘ der Verantwortung haben z.B. Grunwald (2012), Hasse (2006), Skidelsky und Skidelsky (2013) oder Welzer (2013) vorgelegt¹⁷.

Gute Bildung in dem oben skizzierten Verständnis darf davon ausgehen, dass gut gebildete Persönlichkeiten intrinsische Motivationen, Überzeugungen, Wertvorstellungen besitzen, die ein verantwortungsvolles und urteilsfähiges Handeln ermöglichen, von privaten Entscheidungen bis hin zu politischer Verantwortung; anders wäre ja der Aufstieg der grünen Bewegung nicht möglich gewesen. Kritik an der Instrumentalisierung von Umweltbildung als Ersatzhandeln der Politik wurde schon vor 25 Jahren laut. Der Berliner Kinderpsychiater und Psychoanalytiker Horst Petri schrieb:

„Die Gefahr [bestehe], dass Umwelterziehung zum Alibi für ein rücksichtslos ausbeuterisches System wird und mit ihr von der notwendigen politischen Auseinandersetzung abgelenkt wird.“ (Petri 1992:176)

Petri zitiert dazu Hasse, der noch schärfer formuliert:

„Umwelterziehung betreibt Scheinaufklärung und funktioniert damit als Ideologie.“ Indem die Illusion der Verhaltensänderung des Einzelnen geschürt werde, „wird von den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen abstrahiert...Das Motto ‚Umweltschutz fängt bei Dir selber an‘ soll doch wohl heißen ‚Umweltschutz darf nicht bei der Systemkritik und schon gar nicht bei der

17 Siehe hierzu den Beitrag von Liessmann in diesem Band.

Ideologiekritik ansetzen'...“ Umwelterziehung Sorge so für eine Minimierung politischer Reibung (ebd.)¹⁸.

Wir scheinen glücklicherweise inzwischen ein Stück weiter zu sein, denn Systemkritik gibt es inzwischen genug. Diese Sätze können uns aber eine Anregung sein, Entscheidungen und Forderungen, die heute an die Bildung herangetragen werden, kritisch und verantwortungsbewusst zu prüfen. Auch in der Umweltbildungsszene haben Viele die Zusammenhänge erkannt.

Ein eigenes Beispiel dafür: Die 1. Berliner Umweltbildungskonferenz, die – wohl auch in der Tendenz der o.e. Instrumentalisierung –im Konferenztitel schon herausstellen wollte, was „Umweltbildung für Berlins biologische Vielfalt“ tun könne. Ich begann meinen Vortrag mit den Fragen:

„1. Wer hat entscheidenden Einfluss auf die Vielfalt und Vielgestaltigkeit von Biotopen und Naturräumen, von Pflanzen und Tieren? und daraus folgend:
2. Sind diese Entscheidungsträger Teilnehmer unserer Umweltbildungsveranstaltungen und –maßnahmen?“ (Jung 2015a)

Der plötzlich einsetzende Zwischenapplaus erschreckte mich fast, weil das ungewöhnlich war. Es zeigte aber, dass die politisch-wirtschaftlichen Hintergründe schnell verstanden wurden.

Fazit: Die in diesem Beitrag behandelten Themen, Kritiken und Probleme sind nicht neu und treffen sowohl für europäische als US-amerikanische Verhältnisse zu (Nussbaum 2012). Es soll eine Sammlung von Kernthemen sein, die in umwelt- und nachhaltigkeitsbezogener Bildung relevant und des Nachdenkens wert sind. Das Urteil ist, wie immer, dem Leser überlassen...

Literatur

- Beer, Wolfgang/ de Haan, Gerhard (1984): Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim: Beltz.
- Bieri, Peter (2015): Wie wollen wir leben? München: dtv.
- Birkel, Simone (1999): Beitrag auf der Email-Diskussionsplattform umweltbildung@rz.uni-frankfurt.de, 25. Oktober 1999.
- BLZ (2017): „Empathie läßt sich nicht vom Bildschirm lernen.“ Interview von Mechthild Hennecke mit Manfred Spitzer. Berliner Zeitung, 7./8.10.17: 17.
- Dick, Stanislaw (2017): Ergriffen von der weiten Welt. Berliner Zeitung (Magazin-Wissen&Forschen) vom 7./8.10.17:4-5.
- Diefenbach, Sarah/ Ullrich, Daniel (2016): Digitale Depression: Wie neue Medien unser Glücksempfinden verändern. München: mvg.

18 Hier muss einem möglichen Missverständnis vorgebeugt werden: Sowohl Hasse und Petri als auch Grunwald sind nicht der Ansicht, dass der Bioladenkunde nun wieder wahllos einkaufen soll. Nur: Ersatz für Politikhandeln und -veränderung kann seine Bemühung nicht sein.

- Dollase, Rainer (2012): Umwelterziehung und Entwicklungspsychologie – Was brauchen Kinder wirklich? In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.). Auf dem Weg zu gutem Leben...Opladen: Budrich UniPress:19-30.
- Dörpinghaus, Andreas (2017): Abschied vom Lebenslangen Lernen. Gedanken über ein komplexes anthropologisches Phänomen. *Forschung&Lehre* 24.8:674-678.
- Eckermann, Johann Peter (1926 [1835]): Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Berlin: Knauer Nachf.
- Eichwald, Fred (2017): Arbeits-abc.de-Was sind eigentlich Schlüsselqualifikationen? [https://arbeits-abc.de/was-sind-eigentlich-schlüsselqualifikationen/\[7.10.17\]](https://arbeits-abc.de/was-sind-eigentlich-schlüsselqualifikationen/[7.10.17])
- Ehlers, Wolfram/ Holder, Alex (2007): Psychologische Grundlagen, Entwicklung und Neurobiologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ESD 2009 (Hrsg.): UNESCO World Conference for Sustainable Development, 31 March – 2 April 2009. Bonn. http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclarationDE.pdf [Download 2011]
- Gebhard, Ulrich (2001): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden: VS.
- Grabowski, Joachim (Hrsg.) (2014): Sinn und Unsinn von Kompetenzen...Opladen: Budrich.
- Grunwald, Armin (2012): Ende einer Illusion. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. München: oekom.
- Skidelsky, Robert/ Skidelsky Edward (2013): Wieviel ist genug? Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens. München: Kunstmann.
- Hasse, Jürgen (1986): Umwelterziehung in der Krise: Gegen die Lust am Untergang. *Westermanns Päd. Beitr.* 9/1986:22
- Hasse, Jürgen (2006): Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – schwache Perspektiven. In: Hiller, Bettina/ Lange, Manfred (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung. Münster: Univ./ZUFO:29-44.
- von Hentig, Hartmut (2004 [1996]): Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz.
- von Humboldt, Wilhelm (2017): Schriften zur Bildung. Hrsg. Gerhard Lauer. Auswahl von Schriften 1793-1809. Stuttgart: Reclam.
- Hüther, Gerald (2007): Digitalisierung. Gespräch. <http://www.gerald-huether.de/content/mediathek/populaerwissenschaftliche-beitraege/inhaltliche-uebersicht/digitalisierung/> [besucht 5.10.2017]
- Hüther, Gerald (2010): Sinnstiftung. <http://www.youtube.com/watch?v=oNrMx6EhNmw&feature=related> [besucht 6.10.17].
- Hüther, Gerald (2012): Wie digitale Medien unser Gehirn verändern. <https://www.swr.de/unternehmen/-/id=3586/mmm7ol/index.html>. [besucht 5.10.2017]
- Jung, Norbert (2005): Naturerfahrung, Interdisziplinarität und Selbsterfahrung. Zur Integration in der Umweltbildung. In: Unterbruner, Ulrike/ Forum Umweltbildung (Hrsg.): Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung. Innsbruck: Studienverlag:87-98.
- Jung, Norbert (2009): Ganzheitlichkeit in der Umweltbildung: Interdisziplinäre Konzeptualisierung. In: Brodowski, M. et al.(Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Barbara Budrich:129-149.
- Jung, Norbert 2010: Kultur – Weisheit der Gemeinschaft. In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.): Natur im Blick der Kulturen. Naturbeziehung

- und Umweltbildung in fremden Kulturen als Herausforderung für unsere Bildung. Opladen: Budrich UniPress:9-26.
- Jung, Norbert (2015a): Umdenken statt Aktionismus. In: Umweltbildung für Berlins biologische Vielfalt (Hrsg. Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt). Berlin: Sen.verw.Stadt.Umw./ Rangsdorf: Natur+Text:30-32.
- Jung, Norbert (2015b): Naturschutz und Umweltbildung – auseinandergelebt? In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.): Natur, Emotion, Bildung – vergessene Leidenschaft? Zum Spannungsfeld von Naturschutz und Umweltbildung. Opladen: Budrich UniPress:11-22.
- Jung, Norbert (2015c): Beziehung, Freude am Natursein. Argumente für ein mitweltliches Menschenbild. In: Schloßberger, Matthias (Hrsg.): Die Natur und das gute Leben. (BfN-Skripten 403). Bonn: Bundesamt für Naturschutz:83-88.
- Jung, Norbert (2017): Nachhaltigkeit ohne Naturverbundenheit?... In: M. Gröger/ M. Janssen/ J. Wiesemann (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Siegen: universi.
- Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.) (2015): Natur, Emotion, Bildung – vergessene Leidenschaft? Zum Spannungsfeld von Naturschutz und Umweltbildung. Opladen: Budrich UniPress.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Krejcarek, Martin (2005): Zur Qualität des Grenzgehens: Umweltbildung, Erlebnispädagogik und Naturerfahrung. In: Unterbruner, Ulrike/ Forum Umweltbildung (Hrsg.): Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung. Innsbruck: Studienverlag:165-180.
- Leinfelder, Reinhold (2014): Das Anthropozän-Konzept. Ein neuer Ansatz für fachübergreifende Umweltbildung. Vortrag, 1. Berliner Umweltbildungskonferenz „Umweltbildung für Berlins Biologische Vielfalt“, 4.9.2014, Berlin.
- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1971): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen.
- Liessmann, Konrad Paul (2010): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- Ludwig, Werner (2016): Wir verlernen, was die Technik uns abnimmt. Interview mit Gerald Hüther. Stuttgarter Zeitung.de, 10.6.2016. <http://www.stuttgarterzeitung.de/inhalt.interview-mit-gerald-huether-wir-verlernen-was-die-technik-uns-abnimmt.9ccb83e9-617c-4a0f-bdf0-1502af56b33b.html> [besucht 5.10.2017]
- Luthardt, Vera (2015): Treffpunkte – Naturschutz und Umweltbildung in Symbiose. In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.): Natur, Emotion, Bildung – vergessene Leidenschaft? Zum Spannungsfeld von Naturschutz und Umweltbildung. Opladen: Budrich UniPress:113-122.
- Meyer-Abich, Klaus (2012): Was hindert uns daran, nachhaltig zu wirtschaften? In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung. Opladen: Budrich UniPress:93-112.

- Michelsen, Gerd (2006): Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Hiller, Bettina/ Lange, Manfred (Hrsg.: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung. Münster: Univ./ZUFO:13-28.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber.
- Nussbaum, Martha (2012): Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: Tibia.
- ÖEAV Alpenvereinsjugend (Hrsg.) (2004): Naturbeziehung von Biotopen und Psychotopen. 3D Special natur-mensch. Innsbruck: Alpenvereinsjugend.
- Petri, Horst (1992): Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder. Zürich: Kreuz.
- Precht, David (2014): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann.
- Renz-Polster, Herbert/ Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Weinheim: Beltz.
- Roth, Gerhard/ Grün, Klaus-Jürgen/ Friedman, Michel (2010) (Hrsg.): Kopf oder Bauch? Zur Biologie der Entscheidung. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Rousseau, Jean-Jaques (1963 [1762]): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Schimma, Sabine (2015): Individualität statt Kollektiverziehung. Goethes Bildungsverständnis. In: Holler, Wolfgang/ Püschel, Gudrun/ Werche, Bettina (Hrsg.): Lebensfluten – Tatensturm. Weimar: Klassik Stiftung Weimar.
- Schwiersch, Martin (2004): Da ist keine Stelle, die dich nicht sieht...In: ÖEAV Alpenvereinsjugend (Hrsg.) (2004): Naturbeziehung von Biotopen und Psychotopen. 3D Special natur-mensch. Innsbruck: Alpenvereinsjugend:22-28.
- Spitzer, Manfred (2009): Lernen. Heidelberg: Spektrum.
- Spitzer, Manfred (2017): Cyberkrank! Wie das digitale Leben unsere Gesundheit ruiniert. München: Droemer TB.
- Theobald, Werner (2003): Mythos Natur. Die geistigen Grundlagen der Umwettbewerb. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- UNESCO (2012): UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation for the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).
- Warmbold, Wiebke (2012): Kinder brauchen Bildung und Bindung. Waldkindergärten...In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.): Auf dem Weg zu gutem Leben.... Opladen: Budrich UniPress:187-208.
- Watzlawick, Paul (1985): Anleitung zum Unglücklichsein. München: Piper.
- Welzer, Harald (2013): Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt/M.: Fischer.
- Wessel, Karl-Friedrich (2015): Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik. Berlin: Logos.

