

Norbert Jung

Naturschutz und Umweltbildung – auseinandergelbt?

Die Frage dieses Buches, ob Naturschutz und Umweltbildung eigentlich am gleichen Strang ziehen, ist für viele, die dem etwas ferner stehen, eine merkwürdige. Wieso sollten zwei Wirkungsfelder, denen doch beiden das Bemühen um die Erhaltung der natürlichen Lebensvielfalt, die Förderung einer Mensch-Natur-Beziehung und damit einer dauerhaft dynamischen Balance zwischen beiden am Herzen liegt, nicht synergetisch zusammenwirken?

Wer das Verhältnis von Umweltbildungsakteuren und Naturschützern aber aus der Praxis kennt und näher betrachtet, bekommt zuweilen verwundert Sorgenfalten. Manche Umweltbildungspraktiker sagen nach erst einmal ratlosem Überlegen: Es ist nicht selten eine Nichtbeziehung da – als ob Naturschützer und Umweltbildungsakteure auf zwei verschiedenen Inseln agieren. Sie scheinen nicht selten wenig voneinander zu wissen. Ausnahmen machen allgemein Menschen, die sich in einer Doppelfunktion engagieren, wie es bspw. in der Naturwacht Brandenburg der Fall ist¹.

Zum anderen gibt es verstreut überall Beispiele, wo Naturschutz durch eine unflexible und z.T. verständnislose Handhabung der gesetzlichen Naturschutzvorschriften kraft Gesetzes die Umweltbildung aus ökologisch und daher auch pädagogisch wertvollen Gebieten ausschließt. Damit wird, wie schon Reusswig (2003) feststellte, eine Verbotsmentalität an den Tag gelegt, anstatt Umweltbildungsakteure einzuladen, die Naturschätze dem Erleben und Erfahren und damit der Wertebildung gelenkt und behutsam zugänglich zu machen². Zwei Beispiele mögen solche restriktive Naturschutzmentalität illustrieren:

Die Kinder des Waldkindergartens Hobrechtsfelde am Stadtrand von Berlin leben, spielen und erkunden die Natur täglich in einem Teil des ehemaligen Rieselfeldgeländes, das Mitte der 80er Jahre nach Beendigung dieser Nutzung als Großexperiment variabel aufgeforstet und seiner natürlichen Entwicklung überlassen wurde. Ein Paradies für den Erkundungs- und Betätigungsdrang der Kinder mit viel wild durcheinander wachsender Natur, Waldstücken, Hainen, hoch begrastem Freiflächen, kleinen Hügeln und einem kleinen Tümpel mit Fröschen darin als besonders attraktiver Aufenthaltsort für die Kinder. Es war ihr

1 Siehe den Beitrag von Manfred Lütkepohl in diesem Band.

2 Siehe hierzu die Beiträge von Heike Molitor und Tim Taeger in diesem Band.

„Revier“, sozusagen ihr Lebensraum, in dem sie lernten, mit der Natur umzugehen, mit ihr vertraut zu werden und ihre Liebe zu ihr täglich zu leben. Da gab es viel zu beobachten, zu staunen, zu erzählen. Im Zuge eines großen Entwicklungsprojektes kam nun eines Tages der Naturschutz und zäunte das Gebiet ein, weil darin Rinder und Pferde eine halboffene Waldlandschaft schaffen sollten. Erst nachdem der Waldkindergarten sich vehement dagegen bei den Behörden wehrte, wurde schließlich ihrem „Revier“ nicht alles abgeknapst. Aber vom Teich waren die Kinder ausgesperrt: eine wichtige Erfahrungsmöglichkeit weniger. Ironie des Schicksals: „Es sind seitdem auch keine Frösche mehr vorhanden“, sagt eine Erzieherin, wohl wegen der Rinder. Die Kinder schauen nun hinter dem Zaun zu, wie Naturschutz geschieht. „War gar nicht so leicht, den Kinder zu erklären, warum sie nicht mehr auf die Wiese dürfen ...und das Ganze sinnvoll für die Natur sein soll“ (Holzheuser 2014).

Eine Studentin der HNE³ Eberswalde entwickelte nahe der Stadt Gransee für ihre Diplomarbeit ein Umweltbildungskonzept, das in einem Lehrpfad umgesetzt werden sollte. Das Konzept war aus fachlicher Umweltbildungssicht gut, da die Studentin didaktisch gut auf das Erleben und die Auseinandersetzung mit Vielfalt und entsprechende Kenntnisvermittlung orientierte. Der Pfad, in den nasserem Teilen als Knüppelpfad bzw. Steg geplant, tangierte dabei auch ein kurzes Stück das Seeufer, das Naturschutzgebiet ist. Da die Studentin zugleich mit dem Konzept auch die Realisierung im Auge hatte, legte sie dies den zuständigen Naturschützern vor. Von denen erhielt sie ein entschiedenes Nein: Es bestünde die Gefahr, dass durch die Teilnehmer geschützte Tiere gestört würden, daher müsse sie das Naturschutzgebiet ausklammern. Auf Nachfragen stellte sich heraus, dass Untersuchungen für diesen bloßen Verdacht gar nicht existierten, er also unbegründet war (Born 2006). Das Ergebnis: ein Lehrpfad mit etwas verminderter Ausstrahlungswirkung, ohne mitweltliches Erleben von Vielfalt, sondern eher mit der musealen Botschaft: Das, was dahinten ist, das ist das Wertvolle, das wir lieben und schützen sollten...

Das hier vorliegende Verhaltensmuster der Naturschützer, pauschal und ohne gründliche Analyse vor allem des Verhaltens der Tiere Störungen zu postulieren und deren Vermeidung durchsetzen zu wollen, ist häufig anzutreffen und bedarf unbedingt einer kritischen Debatte, es wäre einmal ein eigenes lohnendes Thema! Einerseits stören Tiere sich täglich gegenseitig, sind also darauf eingestellt. Andererseits gibt es zahlreiche Beispiele, wie auch durchaus scheue Arten (z.B. Graugans) „Störungen“ durch vorbeigehende Menschen tolerieren⁴ oder sich an (friedliche) Menschen gewöhnen. Zuweilen hat es den Anschein, dass Naturschützer zwar statisch das Vorkommen ihrer Schützlinge, aber oft wenig Subtiles von deren Verhalten und Anpassungsfähigkeit kennen.

In der Geschichte des Naturschutzes im vorigen Jahrhundert findet man genügend Quellen, die zeigen, dass für eine Reihe von Protagonisten des Naturschutzes das Zusammengehen von tätigem Schutz, eigener Bildung und Weiterbildung sowie informativer Aufklärung in Öffentlichkeit und Schule

3 Hochschule für nachhaltige Entwicklung.

4 Siehe hierzu den Beitrag von Manfred Lütkepohl in diesem Band.

selbstverständlich war⁵. Man wusste eigentlich von Anfang an: Die Natur kann nur der lieben und als Wert erkennen, der sie im Dialog mit ihr erfährt, erlebt und dadurch intim kennenlernt. Und nur was man liebt und was man für *wert* hält, ist man bereit zu schützen – mittlerweile eine Binsenweisheit. Aber darüber hinaus bietet das emotionale Erleben von Natur auch noch Gratiswirkungen für Persönlichkeitsentwicklung und psychische wie körperliche Gesundheit (s. Gebhard 2009, Jung/ Molitor/ Schilling 2012 u.a.).

Was sind die Ursachen für die erwähnten Konflikte und offenbar allzu oft ganz unterschiedliche Einstellungen?⁶ Einige Aspekte möchte ich hier unter dem Eindruck einbringen, dass unterschiedliche Denk- und Sichtweisen und damit auch Einstellungen eine Rolle spielen.

Selbstverständnisse im Naturschutz

Der schon erwähnte Sozialwissenschaftler Fritz Reusswig befragte Naturschützer und nicht im Naturschutz tätige Bürger nach ihren Begründungen für Naturschutz und verglich diese (Reusswig 2003). Das Ergebnis stellte er in einer Grafik dar (Abb.1). Die hierin zusammengefassten Kategorien waren:

1. *Nachhaltige Nutzung*: Schutz unserer Ressourcengrundlagen auch in der Zukunft.
2. *Heimat*: Schutz der Schönheit und Eigenart der heimischen Natur.
3. *Ökologie*: Wissenschaftlich begründeter Schutz der Funktionsfähigkeit des Naturhaushalts.
4. *Ethik*: Naturschutz als ethisch-moralische Verpflichtung.

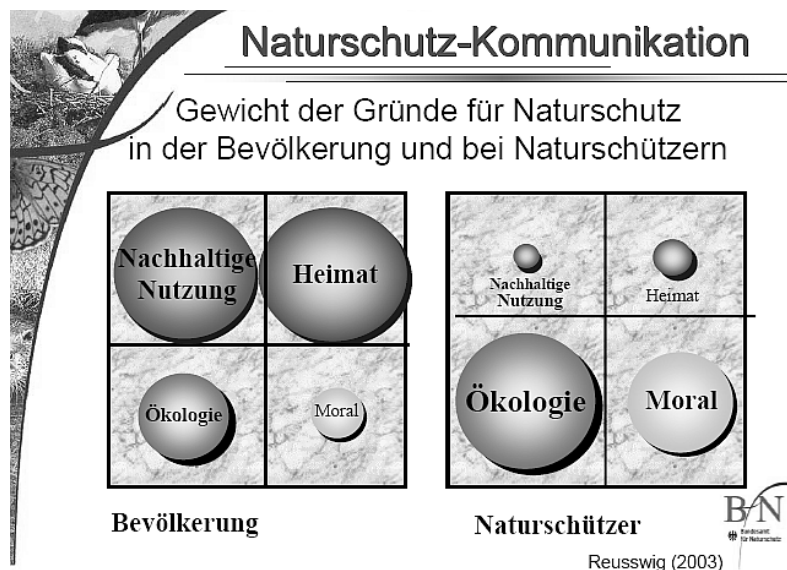
Nach dieser Umfrage zeigte sich sowohl Erstaunliches als auch Bedenkliches: Während für die Bevölkerung Nachhaltigkeit, also auch Dauerhaftigkeit, Schönheit und Eigenart der Natur als Bestandteil der eigenen Heimat im Vordergrund standen, spielten für die Naturschützer das ökologische Funktionieren (Hauptsache, „der Natur“ geht es gut?) und Moral (du sollst – du sollst nicht) die entscheidende Rolle. Es ist zu vermuten, dass sich das in den letzten zehn Jahren nicht völlig geändert hat, es steckt immer noch in den Köpfen mancher Naturschützer. Mit Bezug auf den Umweltbildungskonflikt etwas platt gesagt: Es könnte doch alles so schön sein, wenn nur die Menschen nicht wären. Nur eben gehören Naturschützer

5 Siehe den Beitrag von Hans-Werner Frohn in diesem Band sowie Auster 2014.

6 Anm.d.Hrsg.: Da diese Frage nicht einfach zu beantworten war, sind für diesen Band verschiedene Fachexperten eingeladen worden, um dieses Spannungsfeld von verschiedenen Seiten zu beleuchten und aufzuhellen.

auch dazu! In der Praxis heißt das allzu oft: die Menschen aussperren aus der Natur⁷. Nur die Auserwählten dürfen rein – die Naturschützer (Jung 2014).

Abb.1: Gewicht der Gründe für Naturschutz, gekennzeichnet durch die Größe der Kreise (aus Reusswig 2003).



Das Ergebnis der o.e. Umfrage ist allerdings wiederum im Grunde verständlich, wenn man im Naturschutzgesetz und den Verlautbarungen des Bundesamtes für Naturschutz liest, dass unter Umweltbildung in vorderster Front naturwissenschaftliche Wissensvermittlung, also quasi Biologieunterricht im Freien verstanden wird. In einem Positionspapier des Bundesamtes von 2010 ist über Bildung in Großschutzgebieten folgendes zu lesen:

„Das BNatSchG schreibt für Nationalparke die Aufgabe einer „naturkundlichen Bildung“ und der „wissenschaftlichen Umweltbeobachtung“ vor [§24(2)...]“ und

„Die traditionelle naturkundliche Wissensvermittlung spielt hierbei eine wichtige Rolle, sie ist jedoch z.B. um konkrete sozioökonomische und globale Querbezüge sowie um die Vermittlung von Kompetenzen zu ergänzen.“ (BfN 2010).

Von emotionaler Naturerfahrung keine Rede. Erleben wird zuweilen erwähnt, aber stets zweitrangig. Haben einige Naturschützer vergessen, welche

⁷ Siehe den Beitrag von Heike Molitor in diesem Band.

Leidenschaft durch intimes Naturerleben sie einst erst zum Naturschutz gebracht hat (Jung 2009b)? Dabei ist es doch seit Jahrzehnten eine bekannte, psychologisch gut erforschte Tatsache, dass trockenes Wissen allein keine Einstellungen und damit auch keine Schutzmotivation schafft. Der Naturschutz scheint etwas sehr Menschliches aus seinem Anliegen verdrängt zu haben: Das aus Erleben geborene Emotionale als Träger aller Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen. In der letzten Zeit mehrten sich Stimmen, die nun wieder fordern, auch in der Naturschutzargumentation die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse mit dem emotionalen Erleben und der Bedeutung der Schönheit von Natur für den Menschen und seine seelische Gesundheit⁸ zu ergänzen, Naturschutz also wieder „ganz“ zu machen im ursprünglichen Sinne. Und das heißt, den naturwissenschaftlichen Alleinvertretungsanspruch in der Naturschutzargumentation aufzugeben⁹. Klaus Töpfer sprach jüngst von „Schönheit nachhaltig leben“ als Ziel in der Naturschutz- und Umweltbewegung¹⁰.

Das Problem macht sich allzu leicht an der zuweilen verräterischen Wortwahl des Naturschutzes fest. So stammt der nun schon reichlich in die öffentliche Diskussion eingedrungene Begriff „Biodiversität“ aus der Biologie, also einer Naturwissenschaft (zudem noch direkt aus dem Englischen sehr direkt übersetzt), ist also eigentlich nur für die Verständigung unter Fachleuten gedacht. Er beschreibt nicht eine emotional besetzte Schutzmotivation, sondern einen Sachverhalt. In der Alltagskommunikation ist es ein trocken und blutleer wirkender Begriff, der kaum in der Lage ist, Herzenswärme für den Naturschutz und emotionales Interesse zu wecken (Dies verhält sich mit dem Nachhaltigkeitsbegriff ebenso.). Es geht doch um die Vielfältigkeit und Schönheit blutvollen und schöpferischen Lebens auf unserem Planeten! Der Brodowiner Naturschützer und Schriftsteller Reimar Gilsenbach schreibt nach einer Analyse von Naturschutzsprache: „...Wie könnt ihr von so Lebendigem nur in einer so toten, grauen, so abstoßenden Sprache sprechen!“ (Gilsenbach 1997:15). Harte Worte.

Auf der 1.Umweltbildungskonferenz des Landes Berlin am 4.9.14 erzählte Christiane Schell vom BfN¹¹ von einer UNESCO-Tagung, auf der ein Fachkollege aus Surinam sagte, er verstehe nicht, warum die Deutschen immer von Biodiversität reden und nicht von Natur. „Auf einer Wanderung durch die Landschaft begegnet uns nicht die Biologie, sondern die Natur“, schrieb der Pädagoge und Umweltethiker Gernot Strey (1989:47). Insofern ist nachvollziehbar, aber auch zu hinterfragen, dass Umweltbildung im

8 Siehe hierzu den Band 2 dieser Reihe: Auf dem Weg zu gutem Leben.

9 Z.B. die Präsidentin des BfN, Beate Jessel, auf dem Expertenworkshop „Die Natur und das gute Leben“, Uni.Potsdam, 27./28.3.14, s.a. den Beitrag von Uta Eser in diesem Band.

10 Kulturradio rbb 23.9.14, 22.50 Uhr.

11 Bundesamt für Naturschutz.

Naturschutz nicht selten als fachliche Weiterbildung im naturwissenschaftlichen Sinne (miss)verstanden wird. So hören die Klagen über kaum vorhandene Artenkenntnisse nicht auf. Welche Motivation aber soll den naturentfremdeten Normalbürger, den Jugendlichen vorm Computer antreiben, dies wissen zu wollen? Und was soll ein Bürger in seinem Alltag mit der Information machen, wie eine Ödlandschrecke aussieht, wie viele Orchideenarten auf einer Wiese blühen und wo der Schwarzstorch brütet (Jung 2009b)? Diese Fragen sind zu diskutieren, die Antworten könnten Haltungen verändern.

Wenn wir zurückblicken auf die Zeit der Entstehung des Naturschutzes Anfang des vorigen Jahrhunderts, finden wir keine Trennung zwischen Bildung und Naturschutz. Im Gegenteil, beides geschah oft in einem Tun und wurde auch so propagiert, angefangen von Hugo Conwentz und besonders ausgeprägt beim Landtagsabgeordneten, Pädagogen und Naturschützer Wilhelm Wetekamp (Auster 2014, Frohn in diesem Band). Damit einher ging in der naturschützerisch verbundenen Bildung und Erziehung auch stets eine unverzichtbare „Herzensbildung“, also die Entfaltung emotionaler Haltungen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg folgte der Naturschutz diesen Prinzipien ebenso. Ich hatte das Glück, in den mecklenburgischen Naturschutz ebenfalls auf diese Weise hineinzuwachsen: Geleitet durch den Neustrelitzer Lehrer, Maler, Heimatforscher und Naturschutzbeauftragten Walter Gotsmann gingen praktische Naturschutzarbeit, emotionale Aneignung und Kenntniserwerb Hand in Hand, „learning by doing“ wie es der amerikanische Pädagoge John Dewey kennzeichnete. In den 50er und 60er Jahren waren Lehrer nicht selten nebenbei wesentliche Naturschutzakteure und Heimatforscher. Ab den 70er Jahren aber begann sich in Ost und West die Dominanz der Naturwissenschaft im Naturschutz durchzusetzen, während die Umweltbildung einen eigenen Weg ging, nun getragen von Pädagogen, die auch nicht unbedingt im Naturschutz aufgewachsen waren und z.T. rational aufklärerisch die sich entwickelnden Umweltkrisen bannen wollten – eine Illusion, wie sich herausstellte. So stehen im Naturschutz im Grunde zwei Denkweisen mit fließenden Übergängen nebeneinander:

1. Naturwissenschaftlich-mechanistisches, beweisorientiertes Denken, das die Subjektivität und damit auch Emotionalität der Menschen als Haupttriebkraft ausblendet (nach dem Motto: ‚Wenn wir das so und so mühselig erforscht haben, müssen die Menschen doch einsehen, dass...‘ (Tun sie aber leider allzu selten...!)).
2. Emotionale, ganzheitliche, mitweltliche Haltungen im Sinne eines Lebensschutzes (Naturfreunde), für die Schönheit, Freude an der Natur, Heimatbindung, seelisches Wohlbefinden u.ä. wichtige Naturschutzgründe sind und die mit Kenntnisreichtum praktisch wirken. (s.Abb.1).

Der Frage nach den Ursachen dieser Denkweisen und den Unterschieden zu Umweltbildung wird im Naturschutz leider kaum gestellt. Dass beide Haltungen auch in der Umweltbildung anzutreffen sind, darf nicht verschwiegen werden. Letztlich ist weiterhin zu fragen, inwieweit die banale Erkenntnis, dass auch der Mensch Natur (nicht nur in Körperbau und Physiologie, sondern auch in seinem Verhalten) und nicht nur Sozialisationsprodukt ist, in das Denken eines übergreifend verstandenen Naturschutzes einzubeziehen ist. Wenn Naturschutz als Lebensschutz verstanden wird, ist er auch Menschenschutz – im Kleinen wie im Großen¹². Das wäre ein weiteres lohnendes Thema.

Verständnis von ganzheitlicher Umweltbildung

In der theoretischen und praktischen Alltagserfahrung bestätigt sich immer wieder, dass unter Umweltbildung durchaus höchst unterschiedliche Inhalte verstanden werden. Einer der Altmeister der Umweltbildung, Steve van Matre nennt als zwei allgemeine Ziele von Umweltbildung die folgenden (van Matre 1998:93f.):

1. Entwicklung und Förderung einer vertrauten Beziehung zur Natur
2. Erziehung und Bildung zu dauerhaft umwelt- und sozial gerechtem Verhalten.

Van Matre grenzte sich deutlich von einer „Beimischungspädagogik“ ab, die meinte, es wäre schon Umweltbildung, wenn man in der Schule statt mit Autos mit Bäumen rechnet. Ihm ging es darum, bei den Kindern und Jugendlichen die Entfaltung einer emotionalen, tiefen und verständnisreichen Beziehung mit Geschick zu ermöglichen. Beziehungsbildung ist also in der modernen Umweltbildung der zentrale Begriff geworden (s.a. Gebhard 2009, Jung 2009a:136ff. u.a.). Denn erst sie, nicht das rationale Wissen, lässt emotional verwurzelte Überzeugungen und Werthaltungen entstehen. Und damit ist sie auch die Quelle jeder Naturschutzmotivation. In der Umweltbildung ist es wie in der Bildung überhaupt: Sie muss für jeden die Inhalte setzen, die ihm gerecht werden, die seine Entwicklung fördern. Und das können beim einen überraschende emotionale Erlebnisse, wie das Beobachten eines Grünspechtes bei der Nahrungssuche auf der Wiese oder die Faszination einer großartigen Landschaft sein, beim anderen der Wissens- und Kenntniserwerb, weil er mehr über diese Natur erfahren möchte oder gar beruflich oder ehrenamtlich dort arbeiten möchte. Nach den zugrunde liegenden *psychologischen* Mechanismen wäre also stets zu fragen: Welche

12 Siehe hierzu den Beitrag von Gerhard Trommer in diesem Band.

motivationalen Voraussetzungen bringt der Teilnehmer mit (warum und was „will“ er überhaupt)? Welche emotionalen, praktischen und theoretischen Erfahrungen sind vorhanden? Welches Wissen ist vorhanden? Die Fragen sind für jede Bezugsgruppe stets: Woher? Wohin? Wozu? Tab.1 versucht hier eine Systematisierung, damit in Diskussionen leichter klargestellt werden kann, von *welcher* Art Umweltbildung man spricht.

Tab.1: Vorschlag einer Systematisierung von Umweltbildung

<i>Voraussetzungen</i>	<i>Bildungskategorie</i>	<i>Inhalte, Formen</i>
Für Menschen <i>ohne</i> tiefe emotionale Naturbeziehung („Naturentfremdete“) ¹³	Umweltbildung im engeren Sinne („starke“ U.), Naturerfahrung im weitesten Sinne	Emotionale Beziehung und Verständnis erfahren und entfalten lassen, Naturentfremdung verringern durch Programme in der Natur, dadurch Alltagsbezüge erkennen. Das schafft Naturliebe, -verbundenheit und Werte und in deren Folge Interesse und Motivation für Wissen und Engagement.
	Umweltbildung im weiteren Sinne („schwache“ U.), Naturinformation	Wissen und Aufklärung aus zweiter Hand: Zeitung, Filme, Bücher, Infozentren, Ausstellungen, Vorträge, Seminare, Schulunterricht.
Für Menschen <i>mit</i> emotionaler Naturbeziehung („Naturverbundene“)	Natur- und umweltbezogene Aus- und Weiterbildung	Kurse, Spezialistenbildung (Arten, Lebensformen, Geobiowissenschaften), Studium, Nachhaltigkeitsbildung (gesellschaftliche Bildung, ‚Globales Denken‘) ¹⁴

Wie jede Systematisierung hat auch diese sicher ihre Wenn’s und Aber’s. Auch gibt es ganz sicher Grauzonen und Überschneidungen. Dennoch wird

13 In diese Kategorie fallen auch Kinder, obwohl sie – wenn nicht verschüttet – eine primäre und intuitive Naturliebe haben, diese aber erst erleben und entfalten können und müssen (Ermöglichungspädagogik). Insofern trifft für diese der Begriff „naturentfremdet“ nicht zu.

14 Hier ist auch denkbar, dass eine starke soziale Überzeugung die motivationale Basis sein kann (z.B. Gerechtigkeit). Dennoch wird ein Nachhaltigkeitsverständnis erst dann komplett sein, wenn rational und emotional begriffen wurde, wie die Natur funktioniert. Die unverzichtbare Basis bleibt die Natur, das Leben.

der Versuch, Artenkenntnisse in einer Schulklasse zu vermitteln, in der die Schüler „keinen Bock“ darauf, also keine (emotionale) Motivation dazu haben, keine Früchte im Sinne der Entwicklung einer positiveren Haltung zur Natur tragen. Hier ist weitere Forschung darüber gefragt, was Menschen antreibt und begeistert.

Umweltbildung ist nach dieser Auffassung immer Persönlichkeitsbildung, die helfen will, dass sich intrinsische Motivationen und Werthaltungen entwickeln können. Die beliebten Naturfilme und noch so wirkungsvolle Zeitungsartikel über Natur und Naturschutz bewirken nur bei dem etwas, bei dem sie auf bereits fruchtbaren Boden (zumindest einer Neugier) fallen. Ansonsten sind sie zwar beliebt, haben aber so gut wie keine Auswirkungen, bleiben Unterhaltung. Begeisterung ist dagegen der Motor fruchtbaren Tuns, wie es auch die Neurobiologie bestätigt (z.B. Hüther 2009). Jeder halbwegs erfahrene Praktiker weiß das. Begeisterung braucht für ihr Entstehen zwei Quellen: Die Freiheit eigener Erfahrung und begeisternde Mitmenschen als Lehrer oder Begleiter. Dem Kirchenlehrer Augustinus (354-430 n.Chr.) wird der Satz zugeschrieben „In dir muss brennen, was du in anderen entzünden willst“. Es ist die Kunst in der praktischen Umweltbildung, dies im Sinne einer Ermöglichungspädagogik zu gestalten. In Waldkindergärten kann man das ganz praktisch erleben (s.a. Warmbold 2012).

In dieser Hinsicht braucht der Naturschutz die Umweltbildung dringend, wovon in der Praxis oft leider wenig zu spüren ist. Zumindest aber profitiert er personell von ihr: Alle engagierten Naturschützer haben eine meist intensive Naturerfahrungskarriere in Kindheit und Jugend hinter sich (Lude 2001 u. 2005, Jung 2009a u.a.). Dass das Zusammenwirken in beider Sinne geht, zeigen u.a. die Mitarbeiter der Naturwacht (s.o.). Dabei müssen die Begegnungen und notwendigen Auseinandersetzungen um Haltungen und Denkweisen, wenn es sich um verschiedene Personen handelt, auf Augenhöhe geschehen. Denn jede Seite hat einen wichtigen Erfahrungsschatz zu bieten¹⁵.

Hier wäre zu wünschen, dass der Naturschutz, der durch die Gesetze in seinem Rücken in der stärkeren Position ist, nicht versucht, die Umweltbildung für seine Zwecke instrumentalisieren zu wollen¹⁶. Damit würde ein uraltes Bildungsdilemma bedient, dass nämlich die Bildung es immer dann ausputzen soll, wenn man seine Probleme nicht selbst ausreichend angegangen ist (Das wird auch in der Politik gerne gemacht). Der Vorschlag von Tim Taeger in diesem Band, dass man doch den Kernzonen des Naturschutzes auch eine ebenso geschützte „Naturerlebnis-Zonierung“ mit eigenen Kernzonen an die Seite stellen sollte, könnte

¹⁵ Siehe hierzu den Beitrag von Vera Luthardt in diesem Band.

¹⁶ Jede humane Bildung kann nach Nida-Rümelin (2013) nur jenseits von Instrumentalisierung für die Zwecke von Personen oder Gruppen (Wirtschaft, Organisationen usw.) erfolgreich sein.

tatsächlich ein neues Kapitel im Zusammenwirken von Naturschutz und Umweltbildung aufschlagen.

Literatur

- Auster, Regine (2014): Heimat – eine historische Spurensuche. In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.): Vom Sinn der Heimat...(EBBN Bd.3). Opladen: Budrich UniPress. S.61-86.
- Born, Maren (2006): „Konzeption eines Naturerlebnispfades am Geronsee bei Gransee“. Diplomarbeit, HNE Eberswalde.
- BfN (Hrsg.) (2010): Großschutzgebiete in Deutschland – Ziele und Handlungserfordernisse. Positionspapier. http://www.bfn.de/fileadmin/MDB/documents/wirubers/bfn-positionspapier_grossschutzgebiete.pdf (22.5.13).
- Gebhard, Ulrich (2009): Kind und Natur...Wiesbaden: VS.
- Gilsenbach, Reimar (1997): Natur – was ist das eigentlich? Brodowin: Gilsenbach&Gilsenbach Eigenverlag.
- Holzheuser, Ronya (2014): Naturerfahrungsmöglichkeiten in Waldkindergärten in urbanen Räumen. Bedeutung, Grenzen und Möglichkeiten. Bachelorarbeit, HNE Eberswalde.
- Hüther, Gerald (2009): Ohne Gefühl geht gar nichts. Worauf es beim Lernen ankommt. Theaterstage Freiburg. <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=uptmvGKYwAo&feature=endscreen> (20.3.14).
- Jung, Norbert (2009a): Ganzheitlichkeit in der Umweltbildung: Interdisziplinäre Konzeptualisierung. In: Brodowski, Michael et al.(Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Budrich. 129-149.
- Jung, Norbert (2009b): Naturschutz und Umweltbildung. Ziehen beide am gleichen Strang? Vortrag Festkolloquium 150.Geburtstag Wilhelm Wetekamp (1859-1945), Demokrat, Pädagoge, Naturschützer. Potsdam, Haus der Natur, 17.9.09 (Manuskript beim Verfasser).
- Jung, Norbert (2014): Natur und Bildung im Spiegel der Zeit. Festvortrag 60 Jahre Landeslehrstätte für Naturschutz Müritzhof. Waren, 18.9.14 (Manuskript beim Verfasser).
- Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.) (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Werteentwicklung. (EBBN Bd.2). Opladen: Budrich UniPress.
- Lude, Armin (2001): Naturerfahrung und Naturschutzbewußtsein. Innsbruck: Studienverlag.
- Lude, Armin (2005): Naturerfahrung und Umwelthandeln...In: Unterbruner, Ulrike/Forum Umweltbildung (Hrsg.): Naturerleben. Neues auf Forschung & Praxis zur Naturerfahrung. Innsbruck: Studienverlag.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.

- Van Matre, Steve (1998): Earth Education – ein Neuanfang. Lüneburg: IEED.
- Reusswig, Fritz (2003): Naturorientierung und Lebensstile. LÖBF-Mitteilungen Nr.1/2003:27-34. S.a.: <http://www.stiftung-naturschutz-bw.de/servlet/PB/show/1227988/Emde.pdf> (17.9.09).
- Strey, Gernot (1989): Umweltethik und Evolution. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Warmbold, Wiebke (2012): Kinder brauchen Bildung und Bindung. In: Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid (Hrsg.): Auf dem Weg zu gutem Leben...(EBBN Bd.2).Opladen: Budrich UniPress. S.187-208.

