

Gerold Scholz

Umwelterziehung in Deutschland

Für die deutsche Kultur lassen sich vier grundlegende Naturvorstellungen ausmachen.

- (1) Die Vorstellung einer „unberechenbaren Natur“
- (2) Die Vorstellung einer „strapazierfähigen Natur“
- (3) Die Vorstellung einer „empfindlichen Natur“
- (4) Die Vorstellung einer „in Grenzen toleranten Natur“.

Die Natur als unberechenbar zu denken, bedeutet zu unterstellen, man könne nicht wissen, wie die Natur auf einen Eingriff reagiert.

Wer Natur als strapazierfähige Basis menschlichen Handelns betrachtet, geht davon aus, die Natur würde Eingriffe in sie immer wieder ohne gefährliche Konsequenzen für sich oder den Menschen auffangen.

Von einer empfindlichen Natur zu sprechen heißt, von der Natur anzunehmen, daß sie nichts vergibt, daß kleine Eingriffe alles in ein Chaos stürzen können.

Von der in Grenzen toleranten Natur auszugehen meint, daß man sie bis zu einem gewissen Punkt für belastungsfähig hält.

Diese Vorstellungen korrespondieren mit Gefühlen. Sie beschreiben einen Aspekt einer Konstruktion des Verhältnisses von Mensch und Natur und damit eine Dimension der Beziehung des Menschen zur Natur. Diese unterschiedlichen Naturvorstellungen legen auch unterschiedliche Handlungsweisen nahe oder legitimieren diese.

Der Beginn der Umwelterziehung in Deutschland läßt sich charakterisieren als Auseinandersetzung mit dem Bild der strapazierfähigen Natur. Die Natur galt bis dahin als im Prinzip unerschöpflich. Der Beginn der Umwelterziehung hatte die Darstellung der Gefährdung der Natur zum Ziel. Diese Darstellung dramatisierte erheblich. In den Medien, gleich ob Zeitschrift, Buch oder Film entstand eine didaktische Grundidee, die sich rückblickend als „Katastrophenpädagogik“ darstellt.

Als Beispiel:

Eine große deutsche Zeitschrift zeigte Fotomontagen eines entwaldeten Deutschlands. Rings um das Schloß Neuschwanstein stand kein einziger Baum mehr. Das war eine Projektion in die neunziger Jahre.

Zum Glück hat sich die Landschaft um Neuschwanstein wenig geändert.

Die Darstellung der drohenden Katastrophe sollte zu einer Katharsis und damit zur Umkehr führen. Eine der Folgen war sicherlich, daß es vor allem bei Kindern und Jugendlichen dazu führte, daß Ängste nun auf der Folie von Umweltproblemen formuliert wurden. Umweltangst bei Kindern wurde von einigen Autoren als Beleg für die Existenz realer Umweltkatastrophen ausgegeben. Tatsächlich waren sie wohl eher Ergebnis der inszenierten Dramatisierung und Emotionalisierung. Die Katastrophenpädagogik steht dabei im Widerspruch zu der pädagogischen Einsicht, daß Angst und Zukunftsangst keine brauchbaren Erziehungsmittel sind.

Auf der Ebene pädagogischer Konzepte schlug sich die Dramatisierung nieder als „Betroffenheitspädagogik“. Ihr Kerngedanke läßt sich so formulieren: Da Kinder nicht in der Lage sind, abstrakte und globale Zusammenhänge zu verstehen, muß man ihnen die Empfindlichkeit der Natur am einzelnen Ausschnitt aus der Natur nahebringen. Das

individuelle Kind wird mit einem konkreten Stück Natur zusammengebracht. Das Kind erfährt nicht das Waldsterben, sondern den möglichen Tod eines einzelnen Baumes. Diese Erfahrung macht es betroffen und deshalb bereit, sich für diesen Baum und die Natur insgesamt einzusetzen.

In der Grundschulpädagogik ist dieses Konzept weit verbreitet. Zu seinem Verständnis ist eine zweite Betrachtungsweise notwendig.

Ich habe oben von Naturvorstellungen gesprochen. Ebenso lassen sich emotionale bzw. mentale Grundhaltungen zur Natur ausmachen.

- (1) Man kann der Natur gleichgültig gegenüberstehen
- (2) Man kann der Natur emphatisch zugewandt sein
- (3) Man kann der Natur feindlich gegenüberstehen

Es ist naheliegend, daß es zu den Zielen der Umwelterziehung gehört, gleichgültige oder feindliche Haltungen zur Natur zu überwinden und durch emphatische Beziehungen zu ersetzen. Ein großer Teil der Umwelterziehung für Kinder im Grundschulalter, enthält dieses Ziel.

Um dies zu verstehen, muß man sich einen zweiten Diskurs betrachten. Parallel zum ökologischen Diskurs und mit ihm verschränkt gab es in der pädagogischen Diskussion einen Diskurs über die Entfremdung durch schulisches Lernen. Die Lernkritik zielte auf die Abgehobenheit schulischer Lernprozesse und ihre Indifferenz gegenüber Interessen, Bedürfnissen und Beziehungen. Schulisches Lernen sollte wieder ganzheitlich auf die sinnlichen und emotionalen Bedürfnisse von Kindern bezogen sein.

Diese pädagogische Diskussion war allerdings nur ein Teil eines Diskurses um die Entfremdung des Menschen von seinen natürlichen Lebensgrundlagen. Hier verschränkt sie sich mit dem ökologischen Diskurs. In dieser Sicht erscheinen Kinder als jene Menschen, die (noch) nicht durch die Gesellschaft verdorben sind.

Rückblickend läßt sich die Geschichte so erzählen: Das Erschrecken der Erwachsenen über ihre Blindheit gegenüber der Natur läßt sie als Ursache ihrer Blindheit einen historischen Prozeß identifizieren, der zur Entfremdung von der Natur geführt hat. Aus dieser Sicht ist es konsequent, Kindern, die noch nicht diesem Prozeß unterworfen waren, eine größere Nähe zur Natur zu unterstellen. Die Betroffenheitspädagogik inszeniert durch die direkte Begegnung von Kind und Natur einen Bruch mit dem Prozeß der Enkulturation der Kinder in diesen fortlaufenden Entfremdungsprozeß.

Anders gesagt: Die Erwachsenen waren sich angesichts der Umweltprobleme nicht mehr sicher, ob das, was sie tun, richtig ist.

Man kann den ökologischen Diskurs in eine Reihe stellen mit den großen Enttäuschungen der Menschheit. Diese Stufen verbinden sich mit Galilei oder Freud. Die Erde ist nicht Mittelpunkt des Kosmos und der Mensch wird nicht von seinem Bewußtsein gesteuert, sondern von seinem Unterbewußtsein.

Die ökologische Einsicht sagt, daß das Streben der Menschen, nicht, wie erhofft, linear in das Paradies führt. Diese Enttäuschung verändert das Verhältnis der Generationen zueinander.

Die Unsicherheit über den richtigen Weg zur Verbesserung der Lebensbedingungen, die durch die Erkenntnis ökologischer Zusammenhänge entstanden ist, verändert das Verhältnis von Tradition und Kreativität, von Erfahrung und Experiment. Da die Inhalte zum Teil fragwürdig geworden sind, die bisherigen Erfahrungen als problematisch angesehen werden, betont der pädagogische Diskurs heute zwei didaktische Grundsätze:

Erstens: Der Weg ist das Ziel und

Zweitens: Kinder sollen selbständig eigene Erfahrungen machen.

Beides sind Ansichten oder Einsichten, die in Deutschland in der pädagogischen Diskussion insgesamt eine Rolle spielen und die sich vor allem in der Umwelterziehung niedergeschlagen haben. Gerade die Einsicht in Umweltprobleme sollte durch pädagogische Konzepte vermittelt werden, deren Methode nicht dem Inhalt widerspricht.

Für die Umwelterziehung scheinen mir also zwei Ziele zur Zeit vorrangig diskutiert zu werden:

1. Die Vermittlung einer Naturvorstellung, einer in Grenzen toleranten Natur und
2. Die Vermittlung von Empathie gegenüber der Natur.

Ich stelle nun einige Modelle dar, die eines oder beider Ziele anstreben.

Vernetzung als Perspektive

Das Ziel, eine Naturvorstellung einer in Grenzen toleranten Natur zu vermitteln, stellt sofort die Frage nach den Grenzen der Toleranz. Diese Frage läßt sich nicht einheitlich für eine konstruierte „ganze“ Natur beantworten. Die Frage selbst verlangt eine Differenzierung des Erkenntnisobjektes. Als Forschungsprogramm gibt diese Leitidee den Rahmen ab für eine fachlich sich zunehmend differenzierende und damit immer feiner tzierende Feststellung von Grenzen, Grenzwerten und Systemzusammenhängen. Natur erscheint dabei als ein dreidimensionales Netzwerk, dessen einzelne Knoten bekannt sein müssen, um den Zusammenhalt des Netzes abschätzen zu können.

Eine schulische Konsequenz daraus ist die Vermittlung ökologischen Wissens. Dieses Wissen enthält nun zwei Ebenen. Die eine Ebene betrifft die Kenntnis einzelner Gegebenheiten, Tiere, Pflanzen, Schadstoffe, Ressourcen etc. Die zweite betrifft die Vermittlung der Beziehungen zwischen den einzelnen Knoten und die Vermittlung von Kenntnissen über die Folgen dieser Beziehungen. Die ökologische Einsicht in die Vernetztheit einzelner Faktoren hat die Vorstellung davon verändert, was Fachwissen ist. Am deutlichsten erkennbar ist dies in dem Schulfach, daß sich von Haus für „Natur“ zuständig fühlt: In der Biologie.

Die Vermittlung artenspezifischen Wissens im Biologieunterricht konkurriert oder wird ergänzt durch die Vermittlung des Wissens über die Beziehungen der Arten. Da beides nicht ohne einander auskommen kann, stellt sich die Frage nach der Perspektive. Die einzelnen Arten können entweder aus dem Netzwerk heraus betrachtet werden oder umgekehrt: das Netz ergibt sich aus der Kenntnis der einzelnen Arten. Gleich wie: Ein ökologisch orientierter Biologieunterricht unterscheidet sich vom traditionellen Biologieunterricht durch den Bezug auf das Netzwerk. Im Mittelpunkt steht in diesem Unterricht nicht das einzelne Tier oder die einzelne Pflanze, sondern der „Lebensraum“.

Themen sind nunmehr einzelne Lebensräume wie Watt, Wüste, Urwald oder Ozean und Beziehungen wie Nahrungsketten, Umwandlungen des Kohlenstoffs, Wasserkreisläufe, ökologische Nischen, Bevölkerungsvermehrung usw.

Nicht das einzelne Tier interessiert, sondern seine Funktion in der Nahrungskette.

Nicht der einzelne Baum, sondern seine Funktion steht im Mittelpunkt.

Dieses Verständnis eines ökologischen Unterrichtes als systembezogener Biologieunterricht hat eine inhaltliche und eine methodische Kritik auf sich gezogen.

Die inhaltliche Kritik besteht darin, daß ökologische Probleme keine biologischen sind.

Umwelterziehung als Unterrichtsprinzip betrifft alle Fächer. Und sie betrifft alle

Fachwissenschaften, da sie als Fachwissenschaften gesellschaftliche Auswirkungen haben und damit das Verhältnis Mensch und Natur betreffen.

Die methodische Kritik sagt, daß der Blick auf die Funktion statt auf die Individuen eine weitere Entfremdung zur Natur mit sich bringen würde. Statt Empathie zu ermöglichen würde Distanz vorausgesetzt und erzeugt.

Die inhaltliche Kritik hat wiederum zu zwei Konsequenzen geführt. Die eine Konsequenz bestand darin, die einzelnen Fächer auf ihren ökologischen Bezug hin zu befragen. Die zweite heißt: fächerintergrierender Unterricht. Zumeist in Projektform.

Der Unterricht in den deutschen Schulen ist - mit teilweiser Ausnahme der Grundschulen - nach Fächern geordnet. Umwelterziehung als Unterrichtsprinzip verlangt nun danach, dieses Prinzip in den einzelnen Fächern abzubilden: In Physik, Musik, Sport, Sprachen, deutscher Literatur, Geographie, Chemie, Mathematik oder Physik. Die Frage lautet: Welchen Beitrag können diese Fächer leisten für die Einsicht in die Grenzen einer toleranten Natur beziehungsweise in die Voraussetzungen und Folgen der oben genannten grundlegenden Naturvorstellungen. Der Grundgedanke, Umwelterziehung als Unterrichtsprinzip und nicht als Unterrichtsfach zu verstehen ergibt sich aus der weiter oben genannten Überlegung, daß die Nichtwahrnehmung ökologischer Probleme Ergebnis einer kulturellen Entwicklung sei. An dieser Entwicklung waren dann alle Wissenschaften beteiligt.

Für die naturwissenschaftlichen Fächer Physik, Chemie und Mathematik rücken zwei Aspekte in den Vordergrund. Der eine Aspekt besteht darin, naturwissenschaftliches Fachwissen an Beispielen zu vermitteln, die sich mit ökologischen Problemen beschäftigen.

Wenn es ökologisch ist, mit dem Fahrrad statt mit dem Auto zu fahren, so wird die Vermittlung von Rechenverfahren am Beispiel „Fahrrad“ geübt. Die Physik macht etwa die Luftverschmutzung zum Thema und die Chemie zum Beispiel den „Sauren Regen.“ In allen genannten Beispielen ist das ökologische Problem das Trittbrett, auf dem die Vermittlung naturwissenschaftlichen Fachwissens geschieht. Dies ist eine - soweit ich es übersehen kann - übliche Form der Integration des ökologischen Themas in den naturwissenschaftlichen Fachunterricht geworden.

Weniger durchgesetzt hat sich die Vermittlung naturwissenschaftlichen Wissens in einer Verbindung mit einer Diskussion naturwissenschaftlicher Verantwortung. Diese Diskussion findet weitgehend außerhalb der naturwissenschaftlichen Schulfächer statt. Sie geschieht eher in den sozialwissenschaftlichen Fächern. Hier gibt es Diskussionen um den Sinn oder Unsinn von Atomkraftwerken, um Risiken der Gentechnologie usw.

In den im weitesten Sinne sozialkundlichen Fächern, wie Sozialkunde, Ethikunterricht, Religionsunterricht spielen ökologische Themen eine große Rolle. In ihnen geht es vor allem um die Frage der Auswirkungen von Naturwissenschaft und Technik einerseits und um den Zusammenhang von Ökologie und Entwicklung.

Der Gesellschaftsbezug dieser Themen wird didaktisch im Sinne einer Aufforderung zu eigenem Handeln gewendet. Der Ort, an dem sich die gesellschaftlichen Verflechtungen ökologischer Fragen und Interessen erfahren läßt, ist die Region. Die Regionalisierung ökologischer Zusammenhänge enthält auch die Möglichkeit der Erfahrbarkeit der Wirkungen eigenen gesellschaftlichen Handelns. Die in Grenzen tolerante Natur wird so erfahrbar als gesellschaftliche Toleranzgrenze. In diesem Kontext sollen Schüler lernen ökologisch zu handeln.

Die Handlungen lassen sich unterteilen in
(1) gesellschaftsbezogene Handlungen und
(2) individuelle Handlungen

Gesellschaftliche Handlungen meinen, sich in die gesellschaftliche Organisation des Umgangs mit Natur einzumischen.

Individuelle Handlungen beschreiben, was der Einzelne tun soll, um seinen Beitrag zu einem ökologisch verträglichen Umgang mit der Natur zu leisten, d.h. zu einem Umgang, der die Grenzen der Natur einhält.

So ergeben sich die folgenden pädagogischen Ziele:

- (1) Wissen über die Grenzen der Natur
- (2) Empathie gegenüber der Natur
- (3) Individuelle Handlungsbereitschaft
- (4) Gesellschaftliche Handlungsbereitschaft

Neben den naturwissenschaftlichen und den sozialkundlichen Fächern läßt sich eine dritte Gruppe identifizieren. Das sind die geisteswissenschaftlichen Fächer. Das ist in Deutschland vor allem der Deutschunterricht als Literaturunterricht und der Kunstunterricht. In literarischen Texten wird deren Reflexion auf die Natur nachgegangen. Im Kunstunterricht wird die Auseinandersetzung mit ökologischen Themen provoziert. Die Themen „Wasser“ und „Abfall“ stehen hier im Vordergrund.

Projektunterricht

Schulfächer, die ökologische Themen aufgreifen, setzen sich immer zwei Verdächtigungen aus. Der eine Verdacht besteht darin, daß sie gewissermaßen kostenlos versuchen auf einem Trittbrett mitzufahren. Der Bestand des Faches ändert sich nicht, er benutzt nur modische Attribute. Das sind zum Beispiel ökologische Themen. Bei vielen der vorhandenen fächerorientierten Unterrichtsmaterialien trifft dies wohl zu. Bei anderen ist das Ergebnis der Integration ökologischer Frage eine Veränderung der Fachsystematik.

Der zweite Verdacht ist grundlegender. Er lautet in etwa: Die Fächerorientierung selbst, die Aufteilung der Welt in lauter Einzeldisziplinen selbst, sei eine Ursache für die mangelnde Sensibilität gegenüber der Natur und die mangelnde Einsicht in die gesellschaftlichen Prozesse. Auf der didaktischen Ebene wiederholt sich diese Kritik im Kern. Die Schule habe sich allzu sehr von den wichtigen gesellschaftlichen Prozessen isoliert und die Zersplitterung der Fächer führe zu einer Ansammlung von Wissen aber nicht zum Verstehen und erst recht nicht zu Handlungen.

Die Verbindung von Schule und Gesellschaft sei wieder herzustellen, um Schüler in der Gesellschaft auch handlungsfähig zu machen.

Beide Ziele, nämlich die Integration der Fächer und den Gesellschaftsbezug miteinander zu verbinden, verspricht das Projekt. Darüber hinaus ist es auf Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Schüler angelegt.

Projekte gehen von einem vorhandenen gesellschaftlichen Problem aus und stellen an die Schüler die Anforderung, durch Analyse und Handeln eine Veränderung der gegebenen Situation zu bewirken. Projekte sind in diesem Sinne praktisch. Die Praxis erfolgt nicht im Sinne einer Anwendung gelerntem theoretischen Wissens. Vielmehr stellt die Frage nach der richtigen Praxis die Aufgabe, das Problem wissenschaftlich-analytisch zu untersuchen. Da jedes Problem komplex ist, werden die einzelnen Disziplinen auf ihre Brauchbarkeit zur Lösung des Problems herangezogen. Diese werden während der Durchführung des Projektes erworben. Alle Schüler arbeiten an der Aufgabe mit, ohne daß alle das Gleiche tun. Dies verlangt die Planung der Kooperation und der Abfolge der Arbeitsschritte.

Projekte haben ihre Chancen und Grenzen in dem Situationsbezug. Themen, die über diesen Situationsbezug hinausgehen, zum Beispiel „Überbevölkerung“ können nicht als Projekt bearbeitet werden, weil Schüler zwar komplex Wissen erwerben mögen, aber keine Handlungsmöglichkeiten erhalten. Die Handlungen wiederum wirken als gesellschaftliche Handlungen im Sinne einer Evaluation. Die Frage, ob eine Handlung richtig war oder falsch, kann sich erst erweisen, wenn man gesellschaftlich handelt und nicht allein in der Schule.

Damit wird eine weitere Kategorie deutlich, mit der sich Umwelterziehungsmodelle betrachten lassen. Unterschieden werden kann zwischen

- (1) Wissen als Kenntnis fachlicher Zusammenhänge
- (2) Handlungswissen als Fähigkeit im Kontext gesellschaftlicher Gegebenheiten zu handeln
- (3) Reflexionswissen als Fähigkeit, die eigenen Handlungen begründen als auch in Frage stellen zu können.

Handeln stellt immer die Frage nach dem „richtigen Handeln.“ Handlungsorientierung allein kann darüber keine Auskunft geben. Jede Handlung ist untrennbar verwoben mit Reflexion. Aus dieser Sicht läßt sich auf einen neuen Ansatz zur Umwelterziehung hinweisen:

Nachhaltigkeit.

Nachhaltigkeit faßt Kriterien zur Analyse von Entwicklungsvorhaben zusammen. Ihre Kriterien sind u.a.:

- Gleiche Lebensansprüche für alle Menschen und für künftige Generationen
- Partizipation aller Bürger an der Planung, verbunden mit der Möglichkeit, die eigenen Interessen einzubringen
- Die Nutzung natürlicher Ressourcen in dem Ausmaß ihrer Regeneration
- Die Belastung der Umwelt nur in dem Maße ihrer Selbstreinigungskräfte
- Die Finanzierung der Entwicklung neuer Ressourcen aus der Ausbeutung nicht erneuerbarer Ressourcen.

Das Konzept Nachhaltigkeit enthält keine Regeln für richtiges Handeln, wohl aber einen Denkhorizont für Auseinandersetzungen über die Frage, was richtig ist und was falsch.

Ich erläutere dies an einem Beispiel, daß in Deutschland eine große Rolle spielt.

Viele Schulen haben begonnen, ihre eigenen Ressourcenverbrauch und die von ihr ausgehende Umweltbelastung zum Gegenstand von Unterrichtsvorhaben zu machen. In der einen Form läuft dies darauf hinaus, daß den Schülern bestimmte Verhaltensweisen erlaubt wurden oder verboten. Als Betrachter hat man häufig den Eindruck, daß die Begründung, dieses oder jenes Verhalten sei ökologisch, nicht stichhaltig ist. Vielmehr habe manche Lehrer ihre Vorlieben für allgemein gültig erklärt. Das Ergebnis ist eine mehr oder weniger anpassungsbereite Nachahmung durch die Schüler.

In anderen Fällen haben Schüler und Lehrer miteinander über Veränderungen diskutiert, die ressourcenschonend sind und die Umwelt wenig belasten. In diesen Diskussionen wird deutlich, daß Umweltfragen auch Wertfragen sind.

Denn auch das Konzept der Nachhaltigkeit enthält eine Entscheidung, die selbst wieder der Reflexion zugänglich gemacht werden muß, wenn Bildungsprozesse sich nicht zu Sozialisationsprozessen verselbständigen sollen. Zu den Spannungen in dem Verhältnis Mensch und Natur gehört nicht nur die begrenzte Belastungsfähigkeit der Natur und von daher die Forderung der Verteilungsgerechtigkeit, sondern auch die Spannung zwischen

Freiheit und Gerechtigkeit. Nachhaltigkeitsfragen sind auch immer Fragen nach Machtverhältnissen.

Schulgarten

Zum Schluß komme ich noch einmal auf die methodische Kritik zurück. Die Form der Vermittlung, so hieß es, soll dem Inhalt entsprechen. Umweltwissen, die Fähigkeit, individuell und gesellschaftlich handeln und reflektieren zu können, soll verbunden sein mit einer Methode des Lehrens und Lernens, die ein emphatisches Verhältnis zur Natur möglich machen soll. Die Freiheit des Handelns soll bestehen und gleichzeitig sollen die Wirkungen der eigenen Handlungen erkennbar werden.

Eine der Bereiche, die in Deutschland lange Zeit eine Rolle gespielt haben, zur Zeit aber eher wieder vergessen werden, ist die Anlage eines Schulgartens. Wenn man den Schulgarten nicht allein unter den Gesichtspunkten betrachtet, einen möglichst hohen Ertrag zu erzielen und zur Arbeitsdisziplin zu erziehen, so bietet er viele Faktoren, die eine Umwelterziehung begünstigen:

Ich nenne einige:

Die Pflege des Gartens erfordert Wissen.

Die Gestaltung des Gartens verbindet ökonomische mit ökologischen und ästhetischen Fragen.

Die Kultivierung des Gartens als Kultivierung von Natur erfordert eine Reflexion über den Wert der Natur.

Die notwendig zu treffenden Entscheidungen erfordern eine Reflexion der eigenen Werte.

Die Tatsache, daß der eigene Garten an die Gärten der anderen angrenzt und diese beeinflusst, verlangt die Berücksichtigung der Interessen der anderen.

Die Bedeutung unberechenbarer Einflußfaktoren wie Witterung verlangt eine Handlungsweise, die nicht technisch ist, sondern die eigenen Handlungen jeweils abstimmt auf die Bedingungen der Handlungsmöglichkeiten.

Der Versuch, einen Garten langfristig zu erhalten, verlangt, sich über die Bedingungen für Nachhaltigkeit bewußt zu werden.

Die einzelnen Teile des Gartens bekommen ihr Gewicht durch die gesamte Anlage. Die Schönheit des Einzelnen wie die des Ganzen wird als Wert erkennbar.

Die Belastung des Gartens mit regional verursachten Faktoren (zum Beispiel Luftverschmutzung oder Wassermangel) macht die Beziehung zwischen den Wünschen des Einzelnen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erkennbar.

In einem Garten schließlich läßt sich etwas gestalten, was nicht nur nützlich ist oder schön. Es kann auch einzigartig sein und das heißt: der Garten ermöglicht die Erfahrung einer Phantasie und Kreativität, die durch Anpassung an die Natur zu etwas Neuem, von Menschen geschaffenen, gelangt.

Umwelterziehung hat also auch die Aufgabe, das Schöne zu ermöglichen und auf die Kreativität des Menschen zu verweisen.