

### 3 Gibt es konstruktivistische Mindestanforderungen an die Umweltbildung?

*Kersten Reich*

Aus der Sicht eines sozialen Konstruktivismus können Konstruktionen nicht beliebig sein. Sie stehen in der Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Praktiken, Routinen und Institutionen. Sie lassen sich hierbei mindestens aus drei Perspektiven bearbeiten:

- (1) Rekonstruktionen versuchen, diese Vermittlungen in den Kontexten ihrer Entstehung und Verwendung nachzuzeichnen, zu beschreiben und zu erläutern.
- (2) Dekonstruktionen wollen die Vermittlungen in ihren Auslassungen, Widersprüchen, Brüchen usw. kritisch prüfen.
- (3) Konstruktionen sind eigene Vermittlungsversuche, die zu neuen Lösungen in den Vermittlungen selbst führen.

Nehmen wir diese drei Perspektiven für Umweltanalysen oder die Konstruktionen von Umweltbildung, dann erkennen wir, daß soziale Konstruktivisten nicht bloß subjektiv ihre Umwelt oder Bildung erfinden, sondern immer auch einiges schon zu entdecken oder zu kritisieren haben, was als Umwelt oder Bildung vorliegt. Diese drei skizzierten Perspektiven decken sich teilweise mit Konstrukten, die insbesondere in den Sozialwissenschaften gegenwärtig relevant sind. Hier gibt es unterschiedliche Beobachtermodelle, um einen empirischen und theoretischen Rahmen der Beschreibung des Verhältnisses und der Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Perspektiven in der Lebenswelt zu bezeichnen und zu deuten. Unter teilweise Bezug auf vorliegende Modelle von Giddens (1995), Bourdieu (1987, 1993) und Habermas (1988) habe ich ein Modell entwickelt, das auch für eine Analyse der Umweltbildung interessant sein kann (vgl. Reich 1998 b, 290 ff.).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Die nachfolgende Spezifikation von Beobachterperspektiven schließt sehr umfassende Überlegungen ein, die in Reich (1998 a und b) entwickelt werden. Hier kann ich nur andeuten, daß das nachfolgend dargestellte Modell mindestens die Spannungen von Subjekten in Aktionen (Ereignissen), von Beziehungen und Inhalten, von Sinn- und Werten in unterschiedlicher Verständigung und in den Setzungen unterschiedlicher Verständigungsgemeinschaften, von Wahrheit und Wissen als Objektivierungen mit Machtansprüchen, von Normen und Geltungen nach den Legitimationen bestimmter (pluraler und widerstreitender) Verständigungsgemeinschaften umfaßt.

Hierbei geht es um die Beschreibung eines Beobachterkonstruktes, das Mindestanforderungen aus sozialwissenschaftlicher Sicht setzt, wobei das Konstrukt Beobachterperspektiven einführt, die ich für sinnvoll halte, die aber keine *ausschließende Notwendigkeit* nur dieser Mindestanforderungen begründen wollen. Es bleibt der Prüfung durch Verständigungsgemeinschaften überlassen, inwieweit sie mit Hilfe dieses Konstrukts Umweltphänomene breiter, offener oder eben anders als mit anderen Modellen interpretieren können. Für einen Konstruktivismus, der sich kulturtheoretisch und sozial weit definieren will, erscheint mir aber andererseits eine Festlegung von Mindestanforderungen wichtig, um einen gemeinsamen Stand von Verständigung zu erzeugen.<sup>2</sup>

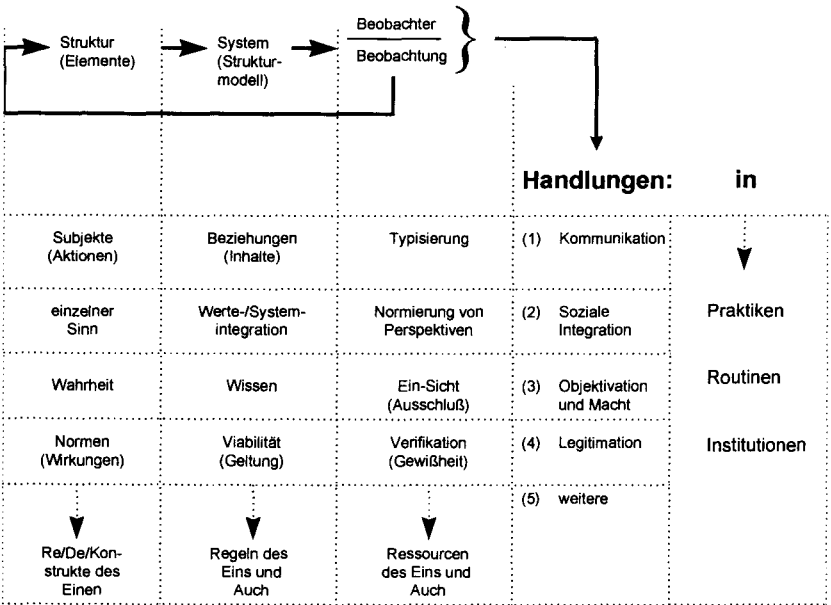


Abb. 1: Mindestanforderungen an ein konstruktivistisches Lebensweltmodell (aus Reich 1998 b, 292)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Diese Position wird im Konstruktivismus weniger vom radikalen Konstruktivismus, sondern vom Kulturalismus oder interaktionistischen Konstruktivismus vertreten.

<sup>3</sup> In der interaktionistisch-konstruktiven Diskurstheorie wird dieses Modell in ein prozedurales Modell überführt, das nicht nur die Felder der notwendigen Beobachtung und Begründung beschreibt, sondern diese auch in ihrer Dynamik zu erfassen versucht. Diese komplizierende Sicht wird in diesem Beitrag ausgelassen, vgl. Reich (1998 b, 307 ff.).

Zur Orientierung für die Argumentation soll ein Übersicht-Schaubild dienen. Die Grundvoraussetzung des Modells ist das Wechselspiel zwischen Beobachtern und Beobachtungen.<sup>4</sup> Beobachter sind alle Subjekte, die in die Wahrnehmung, in die Re/De/Konstruktionen von lebensweltlichen Vorgängen eingreifen und diese – in welcher Form auch immer – bearbeiten. Beobachtungen sind Festlegungen in einem verständigenden, kulturellen Kontext. Schauen wir näher auf die Wirkungsebene der Beobachtungen, die Beobachter vornehmen, dann fällt auf, daß mindestens zwei Leistungen durch Beobachtung erforderlich werden, wenn wir in eine lebensweltliche Argumentation übergehen:

Die erste Voraussetzung bezeichne ich als *Struktur*. Giddens (1995, 77) sagt, daß Strukturen Regeln, Ressourcen oder Transformationsbeziehungen enthalten, die als Momente sozialer Systeme erscheinen. Ich spreche von Elementen, die als Momente in einer beobachtenden Prozedur angesehen werden können. Nehmen wir an, ein Beobachter will bestimmen, was er als Umwelt auffaßt. Was ist in seiner Wahrnehmung, neben seiner sinnlichen Gewißheit des Augenblicks, die sozialwissenschaftliche Wahrnehmung, die in seiner Beobachtung liegt? Er benötigt zum Beobachten offensichtlich bereits einen Sinn, eine Intention, eine vorausgesetzte Wahrheit oder Wirkungsannahme, die er als ein beobachtetes Muster – also als eine Struktur – in den Aktionen beobachten kann. Verfügt er nicht über diese strukturelle Kompetenz der Einordnung, der Wahrnehmung in seiner sinnlichen Gewißheit, so erscheint die Welt als ein Chaos von Auchs, in dem keine hinreichende symbolische Ordnung herrscht. Die Strukturbildung ist mit anderen Worten die Festlegung von relevanten Elementen oder Momenten in der Beobachtung, die zugleich als spätere Voraussetzung weiterer Beobachtungen genommen wird, um wissenschaftliches (aber auch alltagsbezogenes) Beobachten nach den Maßstäben einer Verständigungsgemeinschaft zu organisieren. Sie ist damit ein re/de/ konstruktiver Vorgang der Fixierung eines Eins gegenüber den Möglichkeiten der Auchs. Insoweit ist die Festlegung dessen, was eine Umwelt »ist«, die Konstruktion einer Einheit (als Integration verschiedener Gesichtspunkte), die sowohl in ihren Elementen als auch in ihrer konstruierten Strukturordnung zu explizieren ist.

Die Elemente, die wir als Strukturen wahrnehmen und die dann gleichsam »dinghaft« durch unsere Vernunft geistern, sind immer Teil von Beobachtungen. Die Elemente unserer Beobachtungen sind aufgrund von Intentionen im Beobachten immer schon strukturell geordnet. Wir können dies aufgrund der Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeobachtern bemerken und korrigieren. Der Beobachter, der von einer Umwelt-Definition ausgeht, kann die bevorzugte Wahrnehmung von Elementen und Strukturgebundenheiten korrigieren. Interessant ist jedoch, daß dies fast nie

<sup>4</sup> Vgl. dazu insgesamt auch die Ausführungen in Reich (1998 a, Kapitel I).

aus der sinnlichen Gewißheit selbst heraus geschehen kann, sondern Unsicherheiten im vorausgesetzten Strukturmodell erforderlich macht. Er wird nämlich für andere Strukturelemente vor allem dann Aufmerksamkeit aufbringen, wenn er von Theorien weiß, die den Vorgang anders wahrnehmen und deuten. Als besonders problematisch wird er seine eigene Theorie dann empfinden, wenn er sie nicht hinreichend verifizieren kann. Aber dies ist meist durch den Einbezug einer Untertheorie störender Bedingungen ausgeschlossen (vgl. Reich 1998 a, 199 f.).

Die zweite Voraussetzung nenne ich *System*. Für Giddens (1995) sind dies reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren (Beobachtern) oder Kollektiven (Verständigungsgemeinschaften), die als regelmäßige soziale Praktiken organisiert werden. Aber dies ist für mich nur eine Seite des Systembegriffs, der direkt auf sozialwissenschaftliche Bezüge abhebt. Im Sinne einer symbolischen Ordnung bezeichnen Systeme auch die paradigmatische Ordnung der Strukturelemente zu einer Gesamtstruktur, einem Ordnungs-Modell, das ein Wissen über Regeln, Bezüge, Beziehungen in reproduktiver oder rekonstruktiver Weise umfaßt. Hier weiß z.B. unser Beobachter, der eine Umwelt beobachtet, nicht nur von den Wahrnehmungen, auf die er als Strukturen besonders zu achten hat, sondern er weiß auch von den Regeln, nach denen er systematisch die Wahrnehmungen interpretiert. Im symbolischen System sind sowohl für die Inhaltsseite (als traditionelle Fassung von Diskursen) als auch für die Beziehungsseite (in Diskursen immer auch zugrunde liegende zwischenmenschliche Interaktion) Regeln bestimmt. Diese Regeln betreffen zur Bestimmung eines Systems insbesondere die Raum-Zeit-Verhältnisse und die Normen der Wertung, die festgelegt sind (selbst wenn diese Festlegungen dem wissenschaftlichen Selbstbeobachter entgehen und erst kritisch durch Fremdbeobachter rekonstruiert werden).

Die zweite Voraussetzung macht es allerdings erforderlich, alltägliche und wissenschaftliche Beobachtungen zu unterscheiden. Der alltägliche Beobachter benötigt zwar immer auch eine (zumindest selbstgestrickte) Strukturübersicht, die die Elemente seiner Beobachtungen in eine gewisse Ordnung bringt. In wissenschaftlichen Modellen aber ist hier ein System erforderlich, das wir auch als ein Strukturmodell bezeichnen können. Es besteht nach Kuhn (1976) aus einem paradigmatischen Kern mit unterschiedlichen Variationsmöglichkeiten.

Mit diesen Bestimmungen habe ich ein Konstrukt entworfen, das typisch für eine diskursive Verständigung ist. Wir setzen eine bestimmte Abfolge von Ideen voraus, schließen andere aus, lassen etliches fort, um einen Rahmen für Interpretationen zu gewinnen. Aber kann sich dieser Diskurs auch in der Verständigung bewähren? Für wen ist er viabel? Dies erfahren wir erst, wenn wir uns das Verhältnis von Prozedur und Inhalten näher ansehen.

Betrachten wir den oberen Teil meines Schemas noch einmal im Zusammenhang: Beobachter und Beobachtungen stehen in einem Wechselverhältnis, wobei es immer neue Beobachter geben kann, die vorherrschende Beobachtungsmuster aufnehmen oder verändern. Beobachtungen haben gegenüber Beobachtern ein gewisses Beharrungsvermögen, sofern sie alles Beobachten auf bestimmte Elemente konzentrieren und dies zu einer Struktur (im wissenschaftlichen oder vorwissenschaftlichen Sinne) zusammenfassen. Zu einer wissenschaftlichen Theorie wird diese Zusammenfassung erst durch System (Ordnung) als Modell bzw. umfangreiche Theorie mit einer Festlegung der Gegenstände, Prozeduren, der geeigneten Beobachtungsmodalitäten und der dabei zugelassenen Beobachter.

Insbesondere der letzte Punkt schränkt mein Modell von Beobachter und Beobachtung ein: Wissenschaften tendieren mit ihrer Festlegung der zugelassenen Beobachter dazu, sich für andere Beobachter und deren mögliche Beobachtungen zu immunisieren. Sie tendieren zu einer systemimmanenten Betrachtungsweise. Die Beobachtungen sind zirkulär in die Differenzierung von Strukturen und Systemen eingeschlossen. Beobachtungen strukturieren unter Beachtung dieser Voraussetzungen die Wahrnehmungen, die Beobachter machen. Beobachtungen halten die Kontinuität oder Veränderung von Strukturen und Systemen fest, die dann in der Argumentation symbolisch in Strukturen oder Systemen kodifiziert und regelhaft festgeschrieben werden.<sup>5</sup> Beobachtungen sind dabei zugleich Ressourcen für die Bestimmung von Strukturelementen und Systembedingungen.

Für die Umweltbildung sind die bisher gemachten Feststellungen sehr relevant. Gerade im Umweltbereich agieren Beobachter, Teilnehmer und Akteure, die in ihrem Nach- und Nebeneinander stets ein plurales Herangehen an Weisen der Beobachtung ausdrücken. Die Beobachtungen konzentrieren dieses Herangehen auf bestimmte symbolische Aktionen, die in Praktiken, Routinen und Institutionen erscheinen. Beobachtungen verknappen somit die Beobachter. Sie sorgen durch Zirkularität von Struktur – System – Beobachtung dafür, daß sich Regeln etablieren, die Perspektiven begründen und Ausschlüsse bedingen. Hier ist im Rahmen der Debatten um eine methodologische Fundierung der Umweltbildung öfter darauf verwiesen worden, daß naive Ableitungen aus einer unterstellten »guten Natur«, einer zu verurteilenden »schlechten Gesellschaft«, einem scheinbar unvermeidbaren Verzicht auf technologische Entwicklung, einer Nachhaltigkeit der Entwicklung als Einklang mit der Natur usw., die Konstrukteure immer selbst in Herleitungsschwierigkeiten bringen (so z.B. Kahlert 1991, Heid 1992). Begriffe wie Natur und Umwelt sind selbst Konstrukte von Verstän-

<sup>5</sup> Mein Modell unterscheidet sich von Giddens Theorie der Strukturierung durch die entschiedeneren Hervorhebung des Wechselverhältnisses von Beobachter und Beobachtung.

digungsgemeinschaften, die je eigenen Interessenlagen und Machtkonstellationen unterliegen. In ihnen spiegeln sich im wesentlichen drei Prozeßebenen:

- (1) *Umweltpraktiken und Praktiken der Umweltbildung*: Praktiken sind bewußt oder unbewußt ausgeführte, teilweise reflexive, in Zeit und Raum erscheinende, wiederkehrende Tätigkeiten. Nach Bourdieu sollten wir beachten, daß wir solche Konstrukte bevorzugt als Felder beobachten, was uns zugleich unser beobachtendes »Fenster« zu thematisieren zwingt. Verweigern wir diese Thematisierung, dann erzeugen wir leicht eine naive Weltsicht auf die Umwelt.
- (2) *Umweltroutinen und Umweltausbildungen*: Sie erscheinen dann als Routinen, wenn die Wiederkehr in ritualisierter, fest vorgeschriebener Weise beobachtet wird. Solche Routinen werden meist nach einem Vorbild- oder Modellverhalten erworben; sie dienen vorrangig der Aufrechterhaltung und Bewahrung einer sozialen Integration. Insbesondere Goffman (1971) beschreibt symbolvermittelte Routinen sehr ausführlich. Sie erscheinen als Arbeitstag, Freizeitregelungen, soziale Ereignisse wie Feiern, ritualisierte Begegnungen mit konventionellen Regeln, als Sportveranstaltungen, bürokratische Abläufe, oder bezogen auf unser Thema: als erwartete Routinen an das Umweltthema: Rekonstruktionen von Natur, Betroffenheit gegenüber Veränderungen der Natur durch Technisierung usw. Mit Bourdieu erkennen wir ein ganzes Feld praktischer Funktionen in solchen Routinen, die er als ein System kognitiver und motivationaler Strukturen bezeichnet, die in einem Habitus gipfeln. Dieser Habitus ist ein in Routinen stehender Erzeugungsmechanismus von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die sich als symbolische Ordnung ausdrücken. Hier stehen sich in wechselseitiger Zuschreibung von Rollen sehr oft Natur-, Öko- oder Umweltpädagogen und jene anderen gegenüber, die verantwortlich für die Krisen des Ökosystems zu sein scheinen. Das Problem besteht nun darin, daß sich beide Gruppen als Beobachterkonstrukt nach den Erwartungsroutinen verhalten: was unweigerlich in Klischeebildungen führen wird. Andererseits sind es nun gerade diese Feindbilder, die immer wieder aus berechtigten Anlässen mobil machen, um sich gegen »Umweltsünden« zu schützen und »Umweltsünder« zu bekämpfen.
- (3) *Institutionen der Umweltpolitik und der Umweltbildung*: Am deutlichsten sehen wir die Wirkungen von Routinen in Institutionen, in denen das symbolische Wissen und die Verhaltensstandards einer Kultur kodiert und tradiert werden. Solche Institutionen, zu denen Schulen gehören, zu denen aber auch alle weiteren Bildungsträger, die mit Umwelt befaßt sind, gerechnet werden können, sind für die Bildungsseite entscheidend. Sie sind allerdings nicht losgelöst von jeweiliger Umweltpolitik und den

weiteren – vor allem ökonomischen – Kontexten von Konstruktionen der Umwelt zu betrachten, die ihnen erst einen Kontext von zugelassenen Praktiken und Routinen ermöglicht.

Hier nun findet sich ein Problem, das in der konkreten pädagogischen Umweltarbeit immer wieder Schwierigkeiten erkennen läßt: Handlungen in, mit, über, gegen bestimmte Umwelt finden in sozialer Hinsicht immer in Praktiken, Routinen und Institutionen statt. Je mehr wir zu den Routinen und Institutionen übergehen, desto reglementierter werden die Handlungen beschreibbar. Dies korrespondiert mit einer Zunahme von symbolischer Disziplinierung. Da Umwelt als ein soziales Verständigungskonstrukt in einer zunehmend pluraler gewordenen Gesellschaft sich entwickelt, ist mit grundlegenden Verständnisschwierigkeiten bei einer kritischen Rekonstruktion zu rechnen:

- Es gibt keinen besten oder letzten Beobachter, der uns eindeutig und für immer (universal) aussagen könnte, welche Umwelt oder welche Bildung über Umwelt für alle Menschen die beste wäre. Sowohl Umwelt als auch Bildung sind Verständigungskonstrukte, auf die man sich zunächst einigen muß und bei denen nicht erwartet werden kann, daß es zu harmonischer Einigung kommt. Hier ist nicht mit Letztbegründungen im Sinne einer Konsenspflicht zu arbeiten, weil im Widerstreit der Interessen eher mit Dissens zu rechnen sein wird.
- Dies zeigt sich sehr deutlich bei Rekonstruktionen. Zwar lassen sich in engen Beobachtungsfeldern methodisch eindeutig schädigende Wirkungen bestimmter Umwelten auf Menschen oder andere Organismen nachweisen, aber je komplexer die Betrachtungswinkel gewählt werden, desto unschärfer und widersprüchlicher erscheinen die Ergebnisse.
- Insoweit ist eine dekonstruktivistische Sichtung nicht nur der Umweltbelastungen durch Lehrende und Lernende erforderlich, sondern auch eine ständige kritische Dekonstruktion der eigenen Umweltmodelle, die immer mit bestimmten Unterstellungen arbeiten. Nur eine Begründungsarbeit gegenüber den eigenen Intentionen und Erkenntnisunschärfen wird helfen, eigene Vorurteile in begründete Urteile zu verwandeln.
- Diese Arbeit aber bleibt in der Regel im deutschen Schulunterricht zu akademisch und theoretisch. Dies liegt an der Bevorzugung der re- oder dekonstruktiven Perspektive, die sich leicht mit Quellenstudien und theoretischer Diskussion nach herkömmlichen Lehrmethoden organisieren läßt. Sehr viel aufwendiger und schwieriger ist hingegen ein konstruktiver Umgang, der sich durch Projekte, Gruppenarbeiten, Handlungsorientierungen im Rahmen von Simulationen, Planspielen, Zukunftswerkstätten, den Einbezug systemischer und konstruktiver Methoden (vgl. z.B. Reich 1997, 217 ff., 1998 c, d) eröffnet. Hier wird

die Beobachterrolle mit einer Teilnehmerrolle an konkreten Umweltprozessen als sozialen Verständigungskonstrukten nicht nur theoretisch oder virtuell erprobt, sondern auf jene Praktiken, Routinen und Institutionen zurückbezogen, die im jeweiligen Alltag bedeutsam sind. So wird vor allem die grundlegende Spannung und Widersprüchlichkeit von Umwelt erfah- und reflektierbar, die uns gegenwärtig in einer kritischen Umweltbildung bestimmt: immer in diesem einerseits der »Rettung« einer Umwelt zu stehen und andererseits persönlich mit zu ihrem jeweiligen »Ruin« beizutragen.

- Insoweit bedingt Umweltbildung, daß sich Pädagogen ihrerseits von den höheren Weihen einer absoluten Moral oder universeller aufklärerischer Gerechtigkeit abwenden müssen, um sich dem Konstruktionsprozeß jeweiliger Umwelten und Bildungen hierüber bewußter als demokratischen Prozeß stellen zu können. Es ist dies ein Abschied, wie er von Laclau/Mouffe (1991) analog gegenüber dem Marxismus beschrieben wurde: jede Form von hegemonialer Re/Konstruktion eines Gegenstandes, über den man ein vermeintlich sicheres, dauerhaftes und universales Wissen erreichen will, wird von vornherein die demokratische Prozedur einer Verständigung darüber, was wir als Beobachter und Teilnehmer und Akteure mit unserem Konstrukt wollen, wie wir dieses viabel in unsere Lebenswelt einpassen, zerstören.

Diese Argumente sind nun allerdings keine Aufforderung zur Beliebigkeit. Es hat sich aus sozial-konstruktivistischer Sicht erwiesen, daß mindestens vier Analyseebenen sinnvoll zu begründen sind, wenn wir lebensweltliche Konstrukte bearbeiten wollen. Diese Analysen scheinen mir auch für die Umweltbildung wesentlich zu sein (wir kehren damit zum Übersichtsbild zurück):



### 3.1 Kommunikation

	Struktur (Elemente)	System (Strukturmodell)	Beobachter _____
(1) Kommunikation	Subjekte (in Aktionen)	Beziehungen (vor Inhalten)	Beobachtung Typisierung
	die Aktionen von Subjekten re/de/ konstruieren Umwelten	Umweltkonstruk- te setzen stets Beziehungen (in Kommunikation) voraus	Beobachtungen erzwingen typisierte Verein- fachungen wie z.B. Umwelt- schützer, Na- turfreund, Ökopädagoge usw.

Abb. 2: Kommunikation

Kommunikation bezeichnet ein wechselseitiges inhaltliches und beziehungs-mäßiges Interagieren von Menschen. Im Rahmen der Vielzahl der Beobachter gibt es unendliche Beobachtungen über Variationen von Kommunikations-stilen und -merkmalen. Im Rahmen der Verständigung bestimmter Beobachter mittels Beobachtungen liegen unterschiedliche Typisierungen von Kommu-nikation vor. Dies ist zugleich eine Begrenzung der Möglichkeiten, offen zu kommunizieren. Was begrenzt unsere Offenheit? In Beobachtungen setzen wir typisch immer schon das als Wiederholung voraus, was im Einzelfall ein singuläres Ereignis sein mag. Aber wer soll in einer Strukturierung und Systematisierung von Kommunikation ohne Typisierungen schauen können? Vor diesem Hintergrund entstehen auch die Vereinfachungen, in denen sich Umweltfreunde und -gegner in ihren Klischees begegnen können.

Die Elemente oder Momente, die mit solchen Typisierungen auftreten, sind Subjekte in ihren beobachtbaren Aktionen. Hier *erscheint* ein wahr-nehmbares Handeln, das oft an Äußerlichkeiten festgemacht wird. Dies macht Kommunikation zugleich schwierig, weil das Subjektive gegen jede Typisierung streitet, wenn es sich subjektiv im weitesten Sinne äußern will. Insbesondere durch eine verobjektivierende und verdinglichende Beobach-tungspraxis werden solche Äußerungsmöglichkeiten reduziert. Bemerkt man dies, so muß man radikal die Beobachtungspraxis ändern. In den Sozial-wissenschaften zeigen Handlungsforschungen mit teilnehmender Beob-

achtung, biographische und subjektzentrierte (qualitative) Methoden deshalb an, daß die Typisierungen stets fragwürdig sind. Der beobachtende Sozialwissenschaftler ist sich seiner Strukturelemente (der Subjekte in ihrer Aktionsvielfalt) nicht eindeutig sicher. Ihre bloße Verdinglichung oder Versprachlichung reicht nicht hin, um die Ereignisbezogenheit von Kommunikation zu erfassen. Mindestens wird es erforderlich, die Unterschiedlichkeit von Beobachtungen aus der Sicht der Beobachteten wie der Beobachtenden zu erfassen. Wird Kommunikation hingegen als entsubjektiviertes Verfahren funktionalisiert, wie es z.B. bei Luhmann geschieht<sup>6</sup>, dann wird durch eine Maximierung von Typisierungen (Formalisierungen) genau das ausgelöscht, was Kommunikation lebendig macht und am Leben erhält: Subjektivität als nicht eindeutig formalisierbares Ereignis. Dies gilt insbesondere auch für die Kommunikation als System: Beziehungen als zirkuläre Verhältnisse drücken Subjektivität in wechselseitigen Begegnungen, in Praktiken und Routinen aus, die – als Typisierung – einer eigenen Psychologik unterliegen (vgl. Reich 1998 b, Kap. III.).

Wenn wir uns mit Umweltkonstrukten oder Umweltbildung als Teil des konstruktiven pädagogischen Umgangs befassen, dann erscheinen mir unter Einbezug dieser kommunikativen Voraussetzungen drei perspektivische Fallen vermieden werden zu müssen:

- *Objektfallen* entstehen dann, wenn der konstruktive Status der Umwelten als Konstrukte übersehen wird. Insbesondere Naturalisierungen unserer Erkenntnis gaukeln uns vor, daß es eine letztlich klar, eindeutig ableitbare wissenschaftliche Wahrheit über die Natur, die Umwelt, die Anthropologie und abgeleitete Bildung geben könnte. Solche Ansichten dekonstruiert der soziale Konstruktivismus, denn er sieht sie bloß als vorgängige Praktiken, Routinen und Institutionen, in die Kommunikation jeweils eingewoben ist. Eine Rekonstruktionsarbeit wird hiermit aber nicht überflüssig. Besonders bei Zweck-Mittel-Relationen lassen sich durchaus eindeutige Rekonstruktionen vornehmen. So können wir ziemlich genau rekonstruieren, welche Voraussetzungen die Konstruktion einer bestimmten Maschine hat. Insgesamt lassen sich alle Zweck-Mittel-Relationen recht eindeutig methodisch rekonstruieren (vgl. Hartmann/Janich 1996, 1998). Aber wir müssen zugleich die Begrenztheit solcher Analysen zugeben. Umwelt ist ein zu komplexes Konstrukt; es gibt hier zwar einzelne beobachtbare Bereiche, die so weit reduktiv betrachtet werden können, daß es zu möglichst einfachen Beschreibungen im Sinne von eher gesund oder ungesund, eher nützlich (für wen?) oder unnützlich usw. kommen kann, aber es gibt keine eindeutigen und einfältigen Antworten, wenn wir die Umwelt komplexer – in ihren systemischen Bezügen zur

<sup>6</sup> Zur ausführlicheren Kritik an Luhmann vgl. Reich (1998 a, 312 ff.).

Lebenswelt – betrachten. Insoweit ist ein systemisches Denken erforderlich, daß die Faktorenviefalt akzeptiert und die Begrenztheit von Fragen und Antworten, die wir pädagogisch bearbeiten können, für alle Beteiligten offenlegen hilft.

- Als *Machtfalle* wirkt der Umstand, daß es keine herrschaftsfreie Kommunikation gibt, wenn wir sozial-konstruktivistisch argumentieren. Auch der scheinbar machtlose Umweltpädagoge mit seinen Intentionen von Umweltschutz ist kein machtfreier Mensch, er erzeugt auch kein herrschaftsfreies Wissen und sein Diskurs mag zwar im Bemühen um herrschaftsentlastete Kommunikation (etwa in den Intentionen von Habermas) stehen, aber die Machtbezogenheit auch seiner Konstrukte und bewertenden Kontrollen verweist ihn auf das, was er an anderen gerne kritisiert. Sehen wir die agierenden Subjekte als machtfrei und autonom, als bloß autopoietische oder selbstorganisierte Monaden, ohne ihre Beziehungen und Inhalte vor dem Hintergrund von Praktiken, Routinen und Institutionen der Macht zu reflektieren, dann ent-sozialisieren wir unser konstruktivistisches Modell. Dann aber wissen wir als Konstruktivisten kaum noch Antworten auf die Fragen, die mit unserer Lebens- oder Umwelt zu tun haben; alles entschwindet ins Beliebige der bloß subjektiven Meinungen. Insoweit stehen Konstruktivisten in einem Dilemma: einerseits können sie nicht die Unschärfen umgehen, die soziale Konstruktionen mit sich bringen, andererseits aber sind solche Konstruktionen nicht beliebig, sondern erfordern Streit und Konfliktbewältigungen, um die Teilnehmer einer Umwelt, die Akteure einer Umwelt und die Beobachter dieser Teilnahmen und Aktionen selbst als mächtig anzuerkennen: zumindest mächtig in dem Sinne, daß wir nie unbeteiligt an dem Konstrukt Umwelt sind.
- Als *Beziehungsfalle* wirken vor allem die Interpunktionen, die im Kontext mit Objektivationen und Macht in der Kommunikation gebildet werden, und die die vermeintlich autonome Beziehungsposition der Subjekte stets einklammern oder durchqueren. Beziehungen sind unsere primäre menschliche Umwelt, dieses Konstrukt des menschlichen Zusammenlebens ist dem sozialen Konstruktivismus als Analyserahmen sehr wichtig. Als Falle wirkt hier eine Unterschätzung der konkreten Beziehungsarbeit, was verhindert, daß wir uns realistisch den konkreten Interaktionen stellen, die unsere Praktiken, Routinen und Institutionen regeln und damit auch unser Umweltbewußtsein in einen sozialen Kontext stellen. Übersehen wir die Beziehungsfallen, dann verharren wir zu sehr in einer kognitivistischen und rationalen Erklärung der Lebenswelt, die mittels Ent-Psychologisierung wesentliche Teile der lebensweltlichen Beziehungen vernachlässigt. Für die Umweltbildung ist dies ein sehr konkretes Problem. Man kann lange über Umweltbewußtsein theore-

tisieren, aber nur in zwischenmenschlicher Praxis lassen sich Einsichten realisieren.

- Nehmen wir diese drei Reflexionsebenen auf, und beziehen wir sie auf die Kommunikation in ihrer Bedeutung für Mindestanforderungen an eine konstruktivistische Lebensweltanalyse im Blick auf Umwelt, dann sehe ich vor allem folgende Aufgaben:
- Im Bereich der Struktur (Elemente) erscheinen Subjekte in ihren zirkulären Aktionen, was stets ein Vorgang von hoher Offenheit und Beobachervielfalt bleiben sollte. Alltägliche und wissenschaftliche Beobachtungen gehen hier meist unterschiedliche Wege, wobei die Beziehungswirklichkeit bis heute zu sehr aus dem Beobachtungsspektrum der Wissenschaften, auch der Pädagogik, herausfällt. Für lebensweltliche Diskurse im Blick auf Umwelt ist sowohl die Anerkennung der hier herrschenden Unschärfe als auch eine große Offenheit der Beobachtungskonfigurationen und Beobachtungsprozeduren notwendig. Empirische Beschreibungen von Aktionen können nie hinreichend ohne Beschreibungen der Selbstbeobachter in ihren Aktionen vorgenommen werden. Teilnehmer und virtuelle Teilnehmer, Beobachter und virtuelle Beobachter sind in ihren wechselseitigen Wahrnehmungen mindestens zu unterscheiden, um hinreichend die eingenommenen Selbst- und Fremdbeobachterpositionen zu markieren. Dies sind Voraussetzungen des Bildungsprozesses. Zur Umweltbildung gehört daher eine ständige und konsequente Beteiligung aller Beobachter, Teilnehmer und Akteure im Konstruktionsprozeß »Umwelt«.
- Kommunikativ betrachtet stehen Beziehungen vorrangig *vor* allen Inhalten. Dies verändert das sozialwissenschaftliche Denken erheblich, weil es nicht nur die Beziehungen (in ihren Praktiken, Routinen, Institutionen) möglichst konkret in das kommunikative Bewußtsein holen will, sondern auch den mit Umwelt befaßten Theoretiker oder Praktiker in seiner Verstrickung hierin zu thematisieren hat. Für die Umweltbildung bedeutet dies konkret: bevor du dich ausgiebig mit den (meist sehr fernen) anderen in ihrer Umwelt befaßt, solltest du lieber dich in deinen Beziehungen in, mit, gegen, über deine (nähere und weitere) Umwelt beschäftigen. Dies gelingt nur in Projekten, die neben der Inhaltsseite auch die Beziehungsseite artikulieren. Gerade in unseren Beziehungen leben und erleben wir Umwelt. Umwelt ist kein Beobachtungsgegenstand dort draußen, den ich außerhalb von Interaktionen erfahren kann, sondern immer an die Interaktion mit anderen schon gebunden.
- Insoweit sind Dialoge und nicht Monologe über Umwelt zu führen. Dies ist die Chance, die Umwelt als Konstrukt in eine lebendige Auseinandersetzung zu holen.

Gleichwohl entkommt kein Ansatz dabei einer Typisierung. Diese bedeutet, daß wir aus der Vielfalt der Beobachtermöglichkeiten durch die Einschränkungen unserer Beobachtung bestimmte Subjekte in einem bestimmten Verhalten (in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung) hervorheben und als Muster, als typisch beschreiben. Insoweit sind wir gezwungen, auch eine dekonstruktivistische Perspektive nicht nur zuzulassen, sondern gegen unsere Vereinfachungen stets zu fordern: Die konstruktivistische Verständigungsgemeinschaft benötigt die verschiedenen Beobachterperspektiven (der Akteure und Selbst-/Fremdbeobachter in direkter/virtueller/imaginärer Teilnahme), um so eine Relativierung der Typisierungen zu leisten und die Machtfrage in der Kommunikation sowohl für die Inhalts- als auch die Beziehungsseite wenigstens thematisieren zu können. Dies scheint nun gerade für den Umweltbereich eine dringliche Grundaufgabe in der Organisation von Analyse- und Bildungsprozessen zu sein, da in der Umwelt alle Widersprüche der Gegenwart erscheinen.

### 3.2 Soziale Integration

	Struktur (Elemente)	System (Strukturmodell)	Beobachter _____ Beobachtung
(2) Soziale Integration	einzelner Sinn	Werte-/System- integration	Normierung von Perspektiven
	konstruierte Sinnelemente der Umwelt (z.B. Natur, »heile Welt«, nachhaltige Entwicklung usw.)	unterschiedliche Umwelttheorien	Perspektivische Modelle, die andere Perspektiven ausschließen

Abb. 3: Soziale Integration

Soziale Integration wird auf der Ebene der Beobachtung mittels einer Normierung von Perspektiven konstruiert. Solche Integration, die als Verhaltensprogramm auf die Herausbildung von Identität zielt, die sich auch als Muster sozialen Verhaltens oder gemeinsamer Werte und Normen von

Verständigungsgemeinschaften bezeichnen läßt, basiert auf einer Sinnintegration, die intentional geprägt ist. Sinn ist das wesentliche intentionale Strukturelement, das die Voraussetzung für soziale Systemintegration bildet. Sinn ist auch eine Grundkategorie re/de/konstruktiver Verständigungen über Umwelt oder Umweltbildung.

Soziale Integration stellt sich auf der Systemebene als normenreguliertes Verhalten dar. Solche Normenregulierung kontrolliert und diszipliniert verschiedenen Sinn unter einer gemeinsamen Perspektive. Diese erscheint als Lebenskonzept, als Weltbild oder Weltanschauung, als soziales Verständnis oder soziale Verständigungsleistung, die systemisch wirkt: also auf alle Sinnelemente und -momente selbst zurückstrahlt und Beobachtungen in diesem Feld reguliert und normiert. Solche Integration ist in vielen Umwelttheorien leider nur implizit enthalten und nicht deutlich genug explizit reflektiert (insbesondere bei allen naturalisierten Begründungen, die mit Bildern einer heilen, unzerstörten, schönen Umwelt oder Natur operieren).

Die soziale Integration dient der Rekonstruktion einer Gesellschaft. Zwar müssen unter dem Druck von Pluralität heute nicht mehr alle bzw. überwiegende Teile der gesellschaftlichen Sinnproduktion nach einheitlichen Perspektiven angeeignet werden, was eine re/de/konstruktivistische Vielfalt ermöglicht, aber dennoch lassen sich immer wieder Haupt- und Nebenströmungen von Werte- und Systemintegrationen beobachten, die strukturell auf die Re/De/Konstrukteure zurückwirken. In dieser Hinsicht konnte es zu einer Entwicklung vom Natur- und Umweltschutzunterricht bis hin zu Konzepten der Umweltbildung kommen.

Im Bereich der sozialen Evolution wirken die Beobachterurteile bestimmter Verständigungsgemeinschaften immer schon normativ und ausschließend. Auch hier wirken die Objekt-, Macht- und Beziehungsfallen. Sie haben uns verdeutlicht, daß es sich bei der sozialen Evolution keinesfalls um einen einheitlichen und widerspruchsfreien Raum handelt. Indem wir vielmehr unterschiedliche Interessen, Macht, Objektivationszwänge als Strategien bestimmter Verständigungsgemeinschaften erkennen, dekonstruieren wir zugleich die Vorstellung einer gesamtgesellschaftlich möglichen Universalisierung auf nicht hintergehbare Normenperspektiven hin. Zugleich halten wir damit aber den Anspruch fest, jegliche Normierung als Ausdruck einer sozialen Integration von Verständigungs- und Geltungsgemeinschaften hinterfragen zu müssen. Diese kritische und skeptische Grundhaltung erweist sich bei Fragen der Umwelt als besonders vorrangig, da die soziale Integration in diesem Feld gerne mit dem Argument sogenannter Sachzwänge vorgebracht wird, um bestimmte Interessenlagen durchzusetzen.

Nehmen wir die soziale Integration in ihrer Bedeutung für Mindestanforderungen einer konstruktivistischen Analyse der Umweltbildung, dann will ich folgendes besonders hervorheben:

- Der einzelne Sinn ist die Bezugnahme auf einen Sinn, ein einzelnes Sinnelement, das sich als Behauptung einer bestimmten Bedeutung, eines Argumentes, eines Wertes, einer Norm darstellt. Eine soziale Intention oder Bewertung wird aus solchen Sinnelementen zusammengesetzt. Mitunter steht *ein* Sinn wie z.B. der Umweltschutz im Vordergrund der Behauptung, für die (Post-)Moderne als Multiobligationsgesellschaft ist jedoch die Vervielfältigung der Sinnelemente immer entscheidender geworden, um den Wandel der sozialen Integrationen zu beschleunigen. Je mehr die Beobachter nur in einem vorgeordneten Theoriemodell denken, desto mehr werden ihnen jedoch einzelne, teilweise widerstreitende Sinnbedeutungen entgehen. Bei rekonstruktiven Praktiken ist deshalb gerade hier eine dekonstruktivistische Methode gefragt, die den bemerkten und erarbeiteten Sinn in seinen möglichen Ergänzungen oder nach blinden Flecken untersucht. Dies scheint für das Umweltthema besonders maßgebend zu sein, um einem Rückfall in restaurative Sinnproduktionen (die gute, heile Naturwelt der Vergangenheit) mit all ihrer Naivität zu entgehen.
- Die Werte- oder Systemintegration ist in der (Post-)Moderne ohnehin schwierig geworden, da Werte und Deutungssysteme nicht nur gegeneinander streiten, sondern auch meist innerlich widersprüchlich geworden sind. Der Beobachter muß spezifizieren, unter welchem Fokus er eine solche Integration beschreibt.
- Aus der Sicht der eigenen Beobachtungen wird bei einer Re/De/Konstruktion von sozialer Integration immer eine Normierung eigener Perspektiven vorgenommen. Diese Normierung führt notwendig Werturteile der jeweiligen Verständigungsgemeinschaft in den Beobachtungsprozeß ein. Transparent werden Beobachtungen erst, wenn der Hintergrund solcher Normierungen nicht verschleiert, sondern nach der Interessenlage dokumentiert wird. Hier zeigt sich auch, daß ein ethischer Anspruch im Grunde für jede Theorie unausweichlich ist, weil im Blick auf soziale Integrationen eine Normierung von Perspektiven immer erfolgt. Dann stellt sich die Frage: Welche ist die wünschenswerte? Inwieweit kann das Erwünschte normativ aus der Sicht einer Verständigungsgemeinschaft auch für andere sinnvoll aufgestellt werden? Die Umweltbildung sollte solche Fragen stellen, auch wenn die Lösungsvorschläge selbst nicht mehr auf einen besten oder letzten Beobachter rekurrieren können. *Als Konstrukte* aber sind sie politisch und ethisch wichtig, um in einem dialogischen Verfahren an eigenen Lösungen der Beteiligten zu arbeiten. So kann ein partielles, bewußtes Eintreten für bestimmte Umweltaktionen auch in der Bildung begründet gelingen: aus *unseren* Beobachtungen leiten wir folgendes ab – dies wäre ein solcher Ausgangspunkt für veränderndes Handeln. Es drückt eine bewußte soziale Integration aus, für die der Prozeß der Begründungs-

Meinungs- und Mehrheitsfindung selbst wesentlich geworden ist und den sie explizit dokumentieren will.

### 3.3 Objektivationen und Macht

	Struktur (Elemente)	System (Strukturmodell)	Beobachter <hr/> Beobachtung
(3) Objektivationen und Macht	Wahrheit	Wissen	Ein-Sicht (Ausschluß)
	Umwelt- Wahrheiten	Umwelt-Wissen	Eindimensio- nalität

Abb. 4: Objektivationen und Macht

Objektivationen von Handlungen sind aus der interaktionistisch-konstruktiven Sicht immer mit Macht verbunden. Im Sinne Foucaults nehmen Beobachter, wenn sie Beobachtungen im Rahmen einer Verständigung organisieren, Ausschlüsse vor, die ihren Ein-Sichten zugrunde liegen. Hier wird im Diskurs von Wahrheit und Wissen das Eins gegenüber möglichen Auchs betont. Keine verobjektivierende Theorie kann ohne Vereinfachung und Ausschluß existieren.

Auch im Konstruktivismus verschwindet die Wahrheit nicht einfach. Aber sie wird gekränkt (vgl. ausführlich Reich 1998 a). Wir benötigen sie immer wieder, um etwas verobjektivierend auszusagen. Auch im Alltag ist Wahrheit ein gängiges Beobachtungselement. Es hilft uns, sinnliche Gewissheiten, Wahrnehmungen und Sachverhalte zu koordinieren und unter eine gemeinsame (hoffentlich verhandelbare) Perspektive von Verständigung und Erklärung zu stellen. Dabei geht die Verständigung allerdings der Erklärung notwendig voraus. Nichts erklärt sich von allein, auch wenn wir in unseren Wahrnehmungen oft meinen, die Welt vollständig und richtig vor uns zu sehen. Aber oft sehen wir den Wald vor lauter Bäumen nicht. Wir bemerken nämlich kaum mehr, welche Vorverständigungen alle unsere Erklärungen – auch die scheinbar einfachsten und sinnlich gewissesten – benötigen. Was uns meist auch verborgen bleibt, das ist die Position der Macht, die sich durchgängig schon daraus ergibt, daß zwar alle Menschen für Beobachtungen zugelassen sein sollten, es aber niemals gleichberechtigt sind. Die vorgängigen Verständnisleistungen unserer Lebenswelt machen hier schon deshalb eine Gleichbehandlung unmöglich, weil sie uns als irrational erscheinen würde. Ein Baby oder Kleinkind kann trotz eigener Kompetenzen nicht



überall ein gleichermaßen kompetenter Beobachter wie ein Erwachsener sein; ein Gebildeter sieht »mehr« als ein Ungebildeter, ein alter Mensch anders als ein junger; eine Frau anders als ein Mann usw. Einerseits habe ich eben festgestellt, daß es keinen objektiv besten oder letzten Beobachter geben kann, andererseits kommt er lebensweltlich im Blick auf Objektivationen unseres symbolischen Zusammenlebens ständig vor. Hier konkurrieren auf Gleichberechtigung drängende Beziehungen mit den Ungleichheiten einer symbolvermittelten Welt. Objekt-, Macht- und Beziehungsfallen wirken nach dieser Sicht ständig ineinander.

Die Wahrheit ist als wissenschaftliches Kriterium immer in ein System des Wissens eingebettet. Wissenschaft als bloße Wahrheitsbehauptung aber wäre ein naives, ahistorisches und ungebildetes Unterfangen. Allerdings ist der Diskurs des Wissens auch nimmersatt, weil er ständig nach mehr Wissen verlangt. Seine auf Gleichheit oder Pluralität zielende Unmöglichkeit wurzelt darin, daß dieses Mehr an Wissen nicht außerhalb einer ausschließenden, verengenden und vereinfachenden Beobachtung gewonnen werden kann. Jeder Sieg ist zugleich ein Verlust.

Besonders das Wechselspiel von Objektivitätsansprüchen und kommunikativen oder auf soziale Integration bedachten Handlungen verdeutlicht die Unausweichlichkeit von Macht und Interesse, die jeder verobjektivierenden Handlung zu eigen sind. Es zeigt allerdings auch die Komplexität von wahren und wissenden Beschreibungen. Die Strategie der Ausschließung von Kommunikationen oder sozialen Konstruktionen, um Fragen der Objektivität möglichst wissenschaftlich rein anzusetzen, scheidet heute zunehmend mehr an lebensweltlichen Zusammenhängen. Dies machen gerade Umweltfragen überaus deutlich. Eine reine Objektivität kann allenfalls als ignorante und vereinseitigende Strategie betrieben werden, die sich für den lebensweltlichen Kontext der eigenen Theorie- und Beobachtungsbildung und auch für die lebensweltlichen Folgen nicht interessiert.<sup>7</sup>

Nehmen wir Objektivationen und Macht in ihrer Bedeutung für Mindestanforderungen einer konstruktivistischen Analyse, dann will ich folgendes besonders hervorheben:

- Die Position der Wahrheit als ein Strukturelement ist stets durch die Beobachtungsstrategien als Re/De/Konstrukte von Wirklichkeit relativiert. Wahrheit in Diskursen ist kein ausschließlicher Platz, der uns stets sicher und eindeutig sein kann, sondern nur eine wechselhafte Besetzung (vgl. dazu genauer Reich 1998 b, 307 ff.).

---

<sup>7</sup> Ein illustratives Beispiel hierfür ist der Bau und die Testung von Atombomben. Weder die lebensweltliche Ethik des Forschers (vgl. den Fall Oppenheimer) noch die lebensweltlichen Probleme für die Testopfer wurden hinreichend bedacht.

- Das Wissen unterliegt wie die Wahrheitssuche Praktiken, Routinen und Institutionen, die es jeweils an gesellschaftliche, soziale, kulturelle Zeitgeisterscheinungen anpassen. Gerade hierin erscheinen Machtpositionen, die sich dadurch verschleiern, daß sie in einer Zeit als gewohnt, vertraut und sinnvoll – kurzum als normal – gelten. Solche Geltung wird auf mehr oder minder fiktive gesellschaftliche, soziale, kulturelle Mehrheiten bezogen. Dieser Bezug verschleiert sehr oft den Zugang zur Vielgestaltigkeit der Lebenswelt. Insofern erfordern rekonstruktive Objektivationen eine Anstrengung, im Wissen auch über die gewohnten, vertrauten, sinnvollen und normalen Perspektiven hinauszusehen und neue Konstruktionen zu fördern. Es gibt in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft nicht nur einen gesellschaftlichen, sondern vor allem auch einen wissenschaftlichen Reformstau: Nicht die Wiederkehr des scheinbar bewährten Selben, das in seinen gewohnten Bahnen kreist, sondern die Kreativität von neuen Lösungen ist gefragt. Dazu aber müssen erst einmal neue Fragen zugelassen werden. Aber dies bedeutet Machtverluste, die gerade traditionelle Institutionen – insbesondere Universitäten – nicht freiwillig zugehen (vgl. dazu z.B. Bourdieu 1992).
- Wissenschaftler betonen ihre Einsichten meist mehr als ihre Auslassungen und Ausschließungen. Konstruktivisten sind aufgrund ihrer Beobachtungs- und Erkenntnisansprüche gezwungen, die eigenen Einsichten nicht zu überschätzen. Solche Überschätzung halten sie gerade anderen Ansätzen als Fehler vor. Insofern ist hier ein Moment der Selbstkritik von vornherein eingebaut. Dies fordert bei re/konstruktiven Tätigkeiten insbesondere eine dekonstruktive Haltung heraus: Wie können wir die Ausschlüsse ertragen? Welche Ergänzungen erscheinen als möglich?
- Umweltbildung wird oft zu einfach aus der Perspektive von Wissen und Wahrheit gesehen, ohne die Vernetzung dieses Wissens und dieser Wahrheiten in die Kontexte von Macht, Kommunikation, sozialen Zwängen und Integrationen, oder in vorgeordnete Legitimationszwänge zu bedenken. Dagegen helfen nur ein erweitertes Verständnis über Umwelt und ein veränderter Bildungsbegriff. Wird Umwelt konsequent als ein Konstrukt von sozialen Verständigungsgemeinschaften und deren Normierungen von viablen Lösungen gesehen, dann wird es notwendig sein, Wissen und Wahrheiten aus den Elfenbeintürmen einsamer Forschung in das »Dickicht der Lebenswelt« zurückzuholen. Und auch die Bildung ist konstruktivistisch begründet nicht mehr etwas, das von anderen für Ungebildete gemacht und sanktioniert wurde, sondern wird als ein Prozeß gesehen, in dem die Bedeutungen durch die Beteiligten konstruiert werden: was hier z.B. rekonstruktiv bedeutsam ist, kann nicht allein durch bürokratische Apparate (Lehrpläne) vorentschieden werden, sondern muß sich in der Prozedur selbst erweisen. Am besten wird gelernt, wenn aus eigener Einsicht und mit eigenem Begehren gelernt

werden kann. Am schlechtesten, wenn das Lernen äußerlich bleibt und die Bildung bloß aufgezwungen wird. Das führt nämlich – ganz entgegen der Bildungserwartungen des traditionellen Unterrichts – bloß immer weiter in die Unbildung. Man sollte bei diesen Aussagen Konstruktivisten allerdings nicht unterstellen, daß sie nun alles Wissen ins Beliebiges stellen und das Lernen damit gleichsam abschaffen wollen. Wer aktiv mit Lerngruppen arbeitet, der weiß, daß dies gar nicht das Problem ist: Lerngruppen wollen vielmehr in der Regel immer mitentscheiden, für welche Verwendungen sie lernen. Dann sind sie auch bereit, sich sehr komplexen Lernaufgaben zu stellen. Lehrer, die allerdings Angst vor den Beziehungen mit ihren Schülerinnen haben, die Demokratie auf die Stimmenabgabe bei Parlamentswahlen beschränken, werden solche Bedürfnisse leicht verfehlen und wenig gute Vorbilder für ein aktives Lernen oder eine lebendige Demokratie oder eine effektive Umweltbildung sein können.

### 3.4 Legitimationen

	Struktur (Elemente)	System (Strukturmodell)	Beobachter _____
(4) Legiti mation	Normen (Wirkungen)	Viabilität (Geltung)	Beobachtung Verifikation (Gewißheit)
	Normen und Wirkungen einer konstruierten Umwelt	Umweltviabilität als Konstrukt	die Umwelt als konstruierte Gewißheit

Abb. 5: Legitimationen

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Handlungen ist die Legitimation. Sie reicht von strikter Reflexion bis hin zu bloßer Rechtfertigung. Als Strukturelement hebt sie immer auf bestimmte Normen und deren Wirkungen in einem lebensweltlichen Kontext ab. Die Ereignisse der Lebenswelt werden aus legitimierender Perspektive kurzum als Wirkungen und sehr oft als Fakten beschrieben, die einen normativen Sinn, eine normative Intentionalität und Zweckmäßigkeit, Nützlichkeit oder Hoffnung ausdrücken. Im Bereich der Umwelt erscheinen diese Normen und Wirkungen als Ausdruck einer

konstruierten Umwelt. Es darf nicht der Fehler gemacht werden, als Legitimationsausgangspunkt etwa die Natur oder Umwelt selbst zu sehen, da so ein naturalisierter Hintergrund, eine Ontologie des Natürlichen, bereits *vor* die Konstruktion von Akteuren, Teilnehmern und Beobachtern gesetzt ist. Diese Form der Legitimation muß immer schon unterstellen, als gäbe es eine Abbildungsmöglichkeit solcher außermenschlichen Natur auf die Konstrukte der Menschen über ihre konstruierte Umwelt. Dies führt notwendig in erkenntnistheoretische Aporien, wie sie insbesondere von Hartmann/Janich (1998) zutreffend kritisiert werden.

Die Legitimationen über Umwelt sind nicht nur ein wissenschaftliches Problem, sondern betreffen stets auch den Alltag. Legitimationen sind hier von sehr unterschiedlichen Beobachterstandpunkten möglich. Im Alltag bleiben Legitimationen allerdings oft vordergründig. Die Praktiken, Routinen und Institutionen scheinen hingegen in unterschiedlichem Grad durch sich selbst legitimiert. Es sind normative Wirkungsgefüge, die allein schon durch Funktionalität für sich sprechen. Aber erst eine wissenschaftliche Reflexion sichert ihnen eine Legitimation, die sie als *viabel* (im Kontext einer spezifischen Geltungstheorie) darstellt. Insoweit ist *Viabilität* von Umwelt immer auch ein Legitimationsproblem der mit Umwelt befaßten Wissenschaften. Allerdings steht diese *Viabilität* stets auch unter den Perspektiven der Objekt-, Macht- und Beziehungsfallen.

Es stellt sich die Frage, inwieweit in Kommunikation, sozialer Integration und Objektivationen/Macht nicht bereits inhärent Legitimationsansprüche enthalten sind. Dies ist bei Umweltfragen wohl immer der Fall. Wenn wir nämlich auf die Beobachtungsleistungen sehen, dann sind Typisierungen, Normierungen von Perspektiven, Ausschlußbedingungen immer unter einem Legitimationsdruck. Die beobachteten Strukturelemente und mehr noch das entwickelte System/Strukturmodell sollen eine Theorie legitimieren. Aber diese Legitimation, die in den drei Perspektiven eingeschlossen ist, reicht in der Regel in wissenschaftlichen Diskursen nicht hin. Sie muß auch gesondert reflektiert werden, um Transparenz zu gewinnen. Damit reflektiert die sich legitimierende Sicht auf die Voraussetzungen, die sie macht. Reflektieren wir z.B. auf kommunikative Handlungen im Blick auf Umwelt und Umweltbildung, dann werden die Subjekte in ihren Aktionen nunmehr als normative Figuren und Operationen in einem Legitimationskonzept unseres Ansatzes erkennbar.

Alle Behauptungen von Elementen, die sich auf ein *Eins* fixieren, setzen Normen voraus. Als System setzen sie voraus, daß etwas als *viabel* erachtet wird. Dies ist die Geltungsreflexion, die eine Beobachterperspektive legitimiert. Schließlich suchen wir auch für die Beobachtung stets eine Legitimation anzuführen, die ich als Verifikation markieren will. Wir sind im eigentlichen Sinne nicht in der Lage, Sachverhalte eindeutig zu falsifizieren, weil wir sie nie gegen alle möglichen Einwendungen und Möglichkeiten

absichern können. Wir verifizieren vor allem durch empirische Belege immer das, was wir gerade mit unseren Einsichten können, d.h. vor allem durch Ausschluß gewinnen. Als Gewißheit von Beobachtungsleistungen dient es dann direkt der Legitimation, die wir für die Strukturelemente und ein System legitimativ nutzen.

Nehmen wir die Legitimation in ihrer Bedeutung für Mindestanforderungen einer konstruktivistischen Umweltanalyse, dann will ich folgendes besonders hervorheben:

- Unter einer legitimierenden Perspektive erkennen wir schon für die Wahrnehmung von Strukturelementen, daß wir nicht nur Nutznießer von verifizierbaren Gewißheiten in unserer Beobachtung sind, sondern auch bereits ihr Opfer. Die Verifikation normiert unsere Einseitigkeiten, indem sie Wirkungen beschreibt, die als zukünftige Norm für unser beobachtendes Handeln gelten. Solche legitimierten Normen schreiben sich als einzelne Wahrheit, einzelner Sinn, als relevantes Subjekt mit musterhaften Aktionen ein. Die Legitimation vollendet scheinbar die Beobachtungen, indem sie ihnen eine Gewißheit verleiht, die uns unangreifbar gegen Kritik macht. Die Gewißheit sinnlicher Wahrnehmungen über Umwelt verleitet oft dazu, naturalisierte Legitimationen zu entwickeln und die Konstruktion der Naturalisierung unkritisch zu übersehen. Doch dürfen wir nicht übergehen, daß die Legitimation durch und durch selbst ein re/de/konstruktiver Vorgang ist. Dominiert eine Rekonstruktion, dann werden wir schnell Opfer vorgegebener Theorien. Dominiert eine Dekonstruktion, dann erschöpfen wir uns oft im bloßen Kritisieren aller Theorien. Dominiert unsere Konstruktion, dann werden wir oft blind gegen die Lösungen von anderen.
- Diese Schwierigkeiten wiederholen sich auf der Ebene des Systems oder der Strukturmodelle. Die Zuschreibung einer Viabilität der Umweltkonstruktionen als Geltungserfordernis verweist uns auf Interessen- und Machtlagen, die das zu legitimierende Re/De/Konstrukt erst in seinem Kontext zeigen. Versuche, solche Kontexte zu universalisieren, sehe ich als prinzipiell gescheitert an, weil sie das, was wir ereignishaft als Macht in Kontexten erleben, ebenso leugnen müssen wie alle Unwägbarkeiten und Unbestimmtheiten der Kontexte selbst, die durch unterschiedliche Beobachter ans Tageslicht kommen. Setzen wir hingegen auf eine Universalisierung der Beobachter, dann erheben wir einen von diesen (oder eine Verständigungsgemeinschaft) in eine gleichsam göttliche Position. Selbst wenn er vorher keine Macht hätte (was gänzlich unwahrscheinlich ist), so hätte er nachher so viel Macht, daß wir diesen Beobachter besser schon vorher bekämpfen sollten.
- Es geht hier nämlich nie um eine bloße Verifikation von bestimmten Ereignissen durch neutrale Beobachtungen, Beschreibungen oder Aus-

sagen, um aus dieser Gewißheit Fakten und Geltungen abzuleiten. Die Ansprüche, Faktizität zu beobachten, sind immer schon durch Geltungsansprüche mitbestimmt. Die Geltungsansprüche unterliegen zwar einem Legitimationsdruck, aber keine Verständigungsgemeinschaft kommt ernsthaft in Schwierigkeiten, wenn Fremdbeobachter ihr Abweichungen zwischen Legitimationsanspruch und Durchführung vorhalten. Schwierigkeiten ergeben sich nur dann, wenn der eigene Legitimationsanspruch inkohärent wird, indem die störenden Bedingungen, die verifiziert werden, zunehmen oder die Beobachterrollen sich verschieben, weil die Interessen- und Machtlage sich selbst verändert. Diese Aussagen gelten allesamt auch für den Konstruktivismus. Er hat sich dem Legitimationsdruck durch andere Theorien ja bisher vor allem dadurch gestellt, daß er möglichst nah an naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zu verifizieren versuchte, warum seine neue Struktur- und Systemsicht legitim sei. Dies führte, so denke ich, zu einer beklagenswerten Einseitigkeit, die wir heute durch eine kulturelltheoretische Öffnung ausgleichen sollten.

Aber wird man mir an dieser Stelle der Legitimation nicht zurecht ebenso eine Einseitigkeit vorwerfen können? Ich denke ja. Im Blick auf umweltbezogene Legitimationen können wir auch gar nichts anderes erwarten, denn die Legitimationen, die sich auf Kommunikation, soziale Integration und Objektivierungen/Macht beziehen, sind schon aufgrund dieses Bezuges immer einseitig orientiert. Ihr legitimes Mittel, die Verifikation durch ein empirisches Sinnkriterium, läßt hier keinen Ausweg, weil dieses nicht außerhalb von Typisierungen, Normierungen und Ein-Sichten/Aus-Schlüssen bestimmter Verständigungsgemeinschaften, die einen normativen Rahmen setzen, situiert sein kann.

Ist so gesehen wissenschaftlicher Fortschritt in der Analyse von Umwelt und Umweltbildung überhaupt noch möglich? Ja, aber nicht als universeller Vorgang, der unabhängig von der Lebenswelt und Umwelt uns quasi als ein natürliches oder göttliches Abbild zur Verfügung steht. Fortschritt selbst ist eine legitimierende Beschreibung der Entwicklung von kommunikativen, sozial-integrativen und objektivierenden/machtbezogenen Verständigungsgemeinschaften. Wir haben aber die Gewißheit verloren, daß diese Gemeinschaften – auch als wissenschaftliche Gemeinschaften – hinreichend erfassen können, was an einzelnen Beobachterpositionen für immer sinnvoll erscheinen soll. Fortschritt ist nur ein Beobachterkonstrukt eines »main streams«, eines Sogs von gewohnten, vertrauten und normalen Handlungen. Deshalb ist der Dekonstruktivist eine wesentliche Figur im interaktionistischen Konstruktivismus. Ohne ihn laufen wir auch als Konstruktivisten Gefahr, fortschrittsgläubig im Sinne unkritischer Annahme der massenhaft legitimierten Ideologien zu werden.

### 3.5 Weitere Handlungsbeschreibungen

*Weitere* Handlungsbeschreibungen im Wechselspiel von Beobachter und Beobachtungen sind als Re/De/Konstrukte stets möglich und bezogen auf die Umwelt oder Umweltbildung sinnvoll. Die vier genannten Aspekte aber scheinen mir grundlegend notwendig, weil sie bei Inhalts- und Beziehungsbetrachtungen der Lebenswelt und Umwelt stets ineinandergreifen und nicht vernachlässigt werden sollten. Kommunikation ohne die Aspekte der sozialen Integration, die die Offenheit des kommunikativen Handelns in Normen-, Wert- und Sinnbezügen bündigt, wird zu einer oberflächlichen Betrachtungsweise. Objektivierungen und Macht sind die durchgängigen Vermittlungen jeder Kommunikation, sozialen Integration und für jegliche Legitimationsleistungen wesentlich. Legitimationen schließlich sind ein diskursiv erzeugtes Band von Verständigungsgemeinschaften, um Handlungen begründet in den Kontext ihrer Sicht und in Abgrenzung zu anderen Sichtweisen zu stellen. Mit den vier Aspekten wird daher ein interaktionistisch-konstruktiver *Mindestanspruch* an Deutungen (z.B. über Umwelt und Umweltbildung) gestellt, der zwar erweitert werden kann, aber nicht minimiert werden sollte. Werden einzelne Aspekte nämlich ausgeblendet, so wird der Hintergrund re/de/konstruktiven Handelns zu wenig in die Tiefe und Breite nachvollziehbar.

Sehen wir auf die Strukturelemente in unseren Beobachtungen nach meinem Modell, dann fungieren sie im Rahmen der verschiedenen Handlungsaufgaben als Re/De/Konstrukte des Einen, um vielfältige Auchs auszuschließen. Dank der Beobachtertheorie des interaktionistischen Konstruktivismus sind wir den reduktiven Schwächen dieser Position aber nicht hilflos ausgeliefert. Als Norm können wir verlangen, daß bereits die Auswahl der Strukturelemente einer kritischen Reflexion unterliegt: rekonstruktiv, indem wir uns vergegenwärtigen, seit wann und warum diese Struktur relevant wurde; konstruktiv, indem herausgearbeitet wird, welche Wirkungen für welche Beobachter (Teilnehmer, Akteure, Beteiligte) dies lösungsorientiert bedeutet; dekonstruktiv, indem ein Teil der Forschungsarbeit auf die Verstörung (ggf. bis hin zur Aufgabe) der eigenen Perspektive verwendet wird. Blicken wir auf die Verwandlung der Strukturelemente in ein System oder in ein Strukturmodell, dann erkennen wir deutlich ein Generalisierungsproblem, das uns scheinbar vom Stückwerk in die Ganzheit führt, aber darin große Gefahren birgt: rekonstruktiv sollten wir deshalb versuchen, die Generalisierung ebenso zu hinterfragen wie die Strukturelemente, und wir sollten uns immer bewußt machen, daß wir mit Rekonstruktionen von Wirklichkeit hantieren; konstruktiv, indem wir das generalisierte Konstrukt auf möglichst viele Sachverhalte in Praktiken, Routinen, Institutionen beziehen, um seine Viabilität (auch in den sozialen Folgen für unterschiedliche Menschengruppen) zu prüfen;

dekonstruktiv, indem wir diese Prüfung dort anhalten, korrigieren, verwerfen, wo sie sich als nicht hinreichend in bezug auf die immer einzuholenden Perspektiven der Selbstbeobachter (also vor allem der Betroffenen) in solchen Kontexten erweist.

Was uns immer kritisch stimmen sollte, das ist der Umstand, daß diese Forderungen meistens daran scheitern, daß Systeme und Strukturmodelle bereits im vorhinein festlegen, wie die Beobachtungen nur ablaufen können. Hier erscheint ein Immanenzproblem, das allen Wissenschaften innewohnt. Es führt zur Begrenzung von Beobachtungen, denn diesen Sinn hat in erster Linie das Unternehmen, Strukturelemente zu definieren und Systeme oder Strukturmodelle aufzubauen. Deshalb fordert der interaktionistische Konstruktivismus mehr als ein einfach konstruktivistisches, auf ein bloßes Machen hin orientiertes Denken. Um die Fallen der Immanenz zu überwinden, müssen Konstruktivisten sich auch in andere Systeme und Strukturmodelle hineinversetzen, um deren Beobachtungsmöglichkeiten zu nutzen. Dies kann allerdings keine Nutzung im Sinne einer willfährigen Übernahme sein, sondern bedeutet Rekonstruktion aus einer eigenen Sicht bei gleichzeitiger Beachtung systemtranszendierender Beobachtungen. Da Theorien hier sehr widerständig sind, erscheint es als unabdingbar, einen Wechsel in die konkreten Felder der Praktiken selbst vorzunehmen. Dieses Anliegen, das wir z.B. aus den Arbeiten Bourdieus kennen, bedeutet für Rekonstruktionen, möglichst umfassend die Akteure, Teilnehmer, mehr oder minder entfernt Beteiligte – die immer allesamt auch Beobachter sind – in die rekonstruktiven Beobachtungen, die wir als Fremdbeobachter führen, einzubeziehen. Konstruktiv verlangt dies einen empirischen Ansatz, der vor allem die Kurzzeitperspektiven von Untersuchungen aufgibt und sich stärker auf die Unschärfen der Analyse selbst – bis hin in die zirkulären Aspekte der Beziehungswirklichkeiten – mit langem Atem einläßt. Dekonstruktiv aber bedeutet es eine ständige Selbstkritik, die auch durch direkte Auseinandersetzung mit äußeren Kritikern stimuliert werden kann.

Schauen wir letztlich auf die Wirkungen, die die Beobachtungen dann ihrerseits auf die Auswahl und Sicht von Strukturelementen einnehmen, dann erkennen wir auch an dieser Stelle ein Reduktionsproblem. In jeder Theorie sehen wir nur das, was wir erwarten. Für anderes haben wir gar keine Kategorien. Auch hier muß die Rekonstruktion nicht nur als Hilfe, sondern auch als Hilflosigkeit verstanden werden. Was haben wir in unserer Beschränktheit nicht in den Blick nehmen können? Was ist in unseren Konstruktionen noch sehr einseitig ausgefallen? Können wir dekonstruktiv betrachtet überhaupt hinreichend mit unserem Ansatz die Komplexität der Umwelt erfassen, oder haben auch wir nur eine der vielen Theorien uns re/konstruiert, die zu nichts führen: weder eine kritische analytische Sicht auf die derzeitigen Verhältnisse noch Lösungsansätze zu einer Veränderung? Beobachtungen stellen aus dieser Sicht Ressourcen dar, die Lösungen



thematisieren helfen. Wissenschaftlich gesehen dominieren besonders in den Humanwissenschaften derzeit leider mehr die Analysen, die im nachhinein den Veränderungsprozeß der Moderne begleiten, weniger aber die Konstrukte, die massenhaft Menschen erreichen und ihrerseits auf Veränderungen und Lösungen einwirken. Dieses Defizit – auch beobachtbar in der Umweltbildung – liegt an einer geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Überbetonung der Rekonstruktion. Gerade in den Wissenschaften, in denen Umweltanalysen und Umweltbildung situiert sind, sollte Teilnehmern von Anbeginn ermöglicht, aber auch von ihnen gefordert werden, eigene konstruktive Beiträge zu leisten, um so Aspekte der Umwelt und der Bildung – im Sinne der hier beschriebenen Mindestanforderungen – mit den von ihnen vertretenen Theorien praktisch zu verbinden.

### 3.6 Literatur:

- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1987
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1992
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1993
- GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York (Campus) 1995<sup>2</sup>
- GOFFMAN, E.: Interaktionsrituale. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1971
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1988
- HARTMANN, D./JANICH, P. (HG.): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1996
- HARTMANN, D./JANICH, P. (HG.): Die Kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998
- HEID, H.: Ökologie als Bildungsfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Heft 1
- KAHLERT, J.: Die mißverstandene Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg. 1991, Heft 1
- KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1976<sup>2</sup>
- LACLAU, E./MOUFFE, C.: Hegemonie und radikale Demokratie. Wien (Passagen) 1991
- REICH, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1997<sup>2</sup>
- REICH, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998 a
- REICH, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998 b
- REICH, K.: Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogik, Heft 7-8/1998 c
- REICH, K.: Konstruktivistische Unterrichtsmethoden. In: system schule, Heft 2/1998 d