

Thorsten Ludwig

Natur- und Kulturinterpretation – Amerika trifft Europa

Natur- und Kulturinterpretation (engl. Heritage Interpretation) ist ein seit der Mitte des 20. Jh. in den Nationalparks der USA entstandenes Bildungskonzept. Es dient der Bewahrung unseres Natur- und Kulturerbes und wird in vielen englischsprachigen Ländern als Studienfach gelehrt. Wenngleich das Konzept aus den USA stammt, lassen sich seine Wurzeln auch in der mitteleuropäischen Geisteswelt ohne weiteres bis ins 18. Jh. zurückverfolgen. Interpretation sucht nach Anknüpfungspunkten zwischen unmittelbar erlebten Natur- oder Kulturphänomenen und der Lebenswelt derer, die sie erleben. Meist geschieht dies in der freien Landschaft, oft aber auch in Städten oder in besucherorientierten, non-formalen Bildungseinrichtungen wie in Museen, Zoologischen oder Botanischen Gärten. Der vorliegende Beitrag zeigt Parallelen in den geistigen Hintergründen beiderseits des Atlantik auf und prüft sie auf ihre Aktualität. Darüber hinaus wird gefragt, ob das Konzept über den gelungenen Brückenschlag zwischen westlichen Industrienationen hinaus auch anderen Kulturen gerecht werden kann. Berücksichtigt wird hierbei insbesondere die Idee einer weltweiten Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine knappe Einführung in wesentliche Aspekte der Natur- und Kulturinterpretation geht dem voraus.

1. Was kennzeichnet das Konzept der Natur- und Kulturinterpretation?

Im US National Park Service wird der Begriff „Heritage Interpretation“ seit 1940 für die besucherorientierte Informations- und Bildungsarbeit verwendet (Mackintosh 1986). Zurückgeführt wird die Idee der Interpretation unseres Natur- und Kulturerbes auf John Muir (1838-1914). Muir, der als Gründervater des Naturschutzes in den USA gilt, schrieb 1871 im (späteren) Yosemite-Nationalpark in sein Tagebuch:

„Ich interpretiere die Felsen, erlerne die Sprache der Flut, des Sturms und der Lawinen. Ich mache mich mit den Gletschern und den wilden Gärten vertraut und komme dem Herzen der Welt so nah wie ich nur kann“¹
(Ludwig 2003 nach Sharpe 1982:VII).

Muir unterstellte damit, dass Naturphänomene eine Sprache sprechen, die in die Sprache dessen zu übersetzen ist, der diese Phänomene wahrnimmt. Als Grundlagenwerk der Natur- und Kulturinterpretation gilt *Interpreting Our Heritage*, ein kleiner, populär geschriebener Band, der erst 1957 durch den Journalisten Freeman Tilden (1883-1980) verfasst wurde, und der Teil eines Maßnahmenkatalogs zur Behebung von Mängeln in der Besucherbetreuung des US National Park Service war. Während Muir noch davon ausging, die Leistung der Interpretation eigenständig zu erbringen, ging es Tilden bereits darum, Menschen, für die die betreffenden Phänomene nicht Teil ihrer Lebenswelt sind, bei deren Interpretation zu unterstützen. Im 1916 gegründeten US National Park Service ist dies traditionell Aufgabe der Park Ranger. Der Interpretive Ranger stellt dort eine eigene Berufsgruppe dar. Den Kern der Veröffentlichung von Tilden bildeten eine Definition und die Erläuterung von sechs Prinzipien der Interpretation (siehe Kasten).

Prinzipien der Interpretation

- 1) Interpretation bleibt fruchtlos, wenn sie das, was präsentiert werden soll, nicht mit der Persönlichkeit oder den Erfahrungen des Besuchers in Beziehung bringt.
- 2) Interpretation und Information sind nicht das gleiche. Interpretation ist eine Form der Entdeckung, die allerdings immer auf Fakten beruht.
- 3) Interpretation ist eine Kunst, die verschiedene Fertigkeiten voraussetzt – ganz gleich, ob es um naturwissenschaftliche, historische oder andere Themen geht.
- 4) Interpretation möchte den Besucher zu eigenem Denken und Handeln anregen; es ist nicht Ziel, ihn zu belehren.
- 5) Interpretation vermittelt Ganzheiten, nicht Teile. Interpretation nimmt den Besucher dementsprechend auch als ganzen Menschen wahr.
- 6) Interpretation für Kinder macht eigene Programme erforderlich. Sie darf nicht nur aus einer Abwandlung der Programme für Erwachsene bestehen.

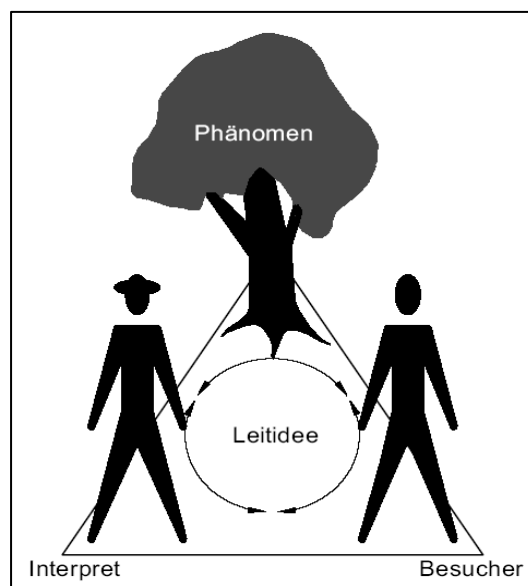
Quelle:Ludwig 2003 nach Tilden 1977:9

Heritage Interpretation wird von Tilden definiert als „ein Bildungsprozess, der – statt nur Faktenwissen weiterzugeben – Bedeutungen und Zusammenhänge enthüllen möchte und zwar unter Nutzung originaler Gegenstände,

1 „I'll interpret the rocks, learn the language of flood, storm and the avalanche. I'll acquaint myself with the glaciers and wild gardens, and get as near to the heart of the world as I can.”. (Sharpe 1982:VII)

durch Erfahrungen aus erster Hand und mit veranschaulichenden Mitteln² (Ludwig 2003 nach Tilden 1977:8). Noch vor wenigen Jahren hat die Tatsache Verwunderung hervorgerufen, dass das erste Prinzip zur Gestaltung dieses Bildungsprozesses nicht etwa den zu vermittelnden Stoff betrifft, sondern die Frage, inwieweit die spannende Enthüllung einer hinter konkret wahrnehmbaren Phänomenen stehenden Idee (Tilden 1977:8)³ die Inhalte „mit der Persönlichkeit oder den Erfahrungen des Besuchers in Beziehung“ setzt (s.Kasten S.98). Im Wesentlichen dieser Anspruch erklärt aber die Wirkung, die von den Führungen (*interpretive walks*) vieler Ranger in den US-Nationalparks ausgeht (vgl. Lötsch/Trommer in ARGE Umwelt-erziehung 1996). Wie noch gezeigt werden soll, ist dieser Aspekt für die Frage, wie zeitgemäß das Konzept der Interpretation ist, nicht unerheblich. In der Praxis bedeutet dies, dass Interpret, Besucher und Phänomen gleichberechtigt um eine zentrale Leitidee (engl. *theme*) gruppiert sind (Abb.1).

Abb.1: Das Interpretationsdreieck



Quelle: Bauszus 2004 nach Ludwig 2003

2 Heritage interpretation is „an educational activity which aims to reveal meanings and relationships through the use of original objects, by firsthand experience and by illustrative media, rather than simply to communicate factual information“. (Tilden 1977:8)

3 “Interpretation is the revelation of a larger truth that lies behind any statement of fact“.

Der Interpret bietet dem Besucher diese Leitidee als „Übersetzungsvorschlag“ an. Leitidee und Phänomen dürfen dabei nicht als Thema im landläufigen Sinn (in der Interpretation engl. *topic!*) missverstanden werden (Ham 1992). Mit dem Phänomen ist ein konkreter Ort gemeint oder das, was dort tatsächlich wahrnehmbar ist: der Felsen, das überflutete Flusstal oder der Lawinenabgang, um in den Bildern von John Muir zu sprechen. Es gilt, die besondere Wirkung, die von diesem unmittelbar wahrnehmbaren Phänomen ausgeht, zu erfassen (engl. *sense of place* – vgl. Carter 2001). Das sich aus dieser Sichtweise ergebende Interpretationsdreieck, für das der an das Kommunikationsmodell der Themenzentrierten Interaktion (Cohn/ Terfurth 1993) erinnernde Begriff „*Interactive Threesome*“ verwendet wird (Lewis 1995), liegt jeder Interpretation zugrunde. Es gilt nicht nur für die personalen, sondern auch für die medialen Formen, bei denen der Interpret bspw. durch eine Tafel oder durch ein Audioelement vertreten wird.

Um deutlich zu machen, dass sich hinter der Sichtweise der Interpretation keine vollkommen neue Erkenntnis verbirgt, sei hier Novalis (Friedrich von Hardenberg, 1772-1801) als ein früher Dichter der Romantik zitiert. Er schreibt in seinem Romanfragment „Die Lehrlinge zu Saïs“ (Hardenberg 1798:104/105) mit Blick auf die Vermittlung von Natur:

„Ein Verkündiger der Natur zu sein, ist ein schönes und heiliges Amt...Nicht der bloße Umfang und Zusammenhang der Kenntnisse, nicht die Gabe, diese Kenntnisse...an bekannte Begriffe und Erfahrungen anzuknüpfen und die...fremd klingenden Worte mit gewöhnlichen Ausdrücken zu vertauschen, selbst nicht die Geschicklichkeit,...die Naturscheinungen in...treffend beleuchtete Gemälde zu ordnen,...alles dies macht noch nicht das echte Erfordernis eines Naturkündigers aus...Wer in ihr alles sucht,...der wird nur den für seinen Lehrer und für den Vertrauten der Natur erkennen, der mit Andacht und Glauben von ihr spricht“.

In seiner Charakterisierung des Naturkündigers führt Novalis die wesentlichen Kriterien dessen an, was Interpretation im Sinne von Tilden (1977) kennzeichnet. Die Parallelen zu den Kompetenzen, die für Interpreten im US National Park Service (USNPS 1996) festgeschrieben worden sind, sind verblüffend. Zurückzuführen ist dies vor allem darauf, dass hinter all diesen Vorstellungen die Zusammenführung einzelner Aussagen in einer Leitidee steht, die den Fakten übergeordnet ist und eine tiefere Wahrheit repräsentiert (engl. *larger truth*, Tilden 1977:8).

In der *personalen Interpretation* – also bspw. bei einer Führung – kann der Interpret im Austausch mit dem Besucher für seine Leitidee werben oder sich auf die gemeinsame Suche nach einer solchen begeben. Bei der *medialen Interpretation* – also bspw. bei der Gestaltung eines Pfades – ist das schwieriger, weil ein Dialog nicht möglich ist. Hier entwickelt die Leitidee

ihre Zugkraft oft, indem sie Universalien, wie Geburt, Freude, Familie, Sterben, Trauer u.a. bedient (Brown 1991), die für die meisten Menschen an sich von Bedeutung sind. Eine Leitidee, die auf einem Universal aufbaut, entfaltet ihre Wirkung damit oft auch unabhängig vom soziokulturellen Hintergrund des Besuchers und unabhängig von der historischen Epoche, in der wir uns etwa bei der Kulturinterpretation bewegen. Freilich ist dadurch ihre Wirksamkeit im Hinblick auf die Passgenauigkeit in die Lebenswelt des Besuchers eingeschränkt.

Wo findet sich Natur- und Kulturinterpretation in der mitteleuropäischen Geistesgeschichte wieder?

Neben den im vorangegangenen Abschnitt zitierten Ausführungen des Dichters Novalis gibt es insbesondere im 19. Jh. zahlreiche weitere Verbindungen zwischen der Natur- und Kulturinterpretation und unserer mitteleuropäischen Geisteswelt, von denen hier nur einige schlaglichtartig aufgeführt werden können. In der Zusammenschau von Geist und Natur und in der Notwendigkeit, die Sprache der Natur zu verstehen und für sich selbst zu übersetzen, unterscheidet sich die bereits skizzierte Haltung von John Muir nicht wesentlich von der seines Zeitgenossen Ernst Rudorff (1840-1916). Rudorff, der als zentrale Figur des Naturschutzes in Deutschland gelten darf, erklärte in diesem Zusammenhang: „Nicht wie die Dinge an sich beschaffen sind, sondern was sie dem Geist bedeuten, macht ihren eigentlichen Wert aus“ (Rudorff 1897:55). „Die Dinge“ bezogen sich bei Rudorff im Sinne des von ihm geprägten Heimatbegriffs auf Natur- wie auf Kulturobjekte. Bei Muir wie bei Rudorff kommt jedoch die entscheidende Bedeutung der vom Ausgang her grundsätzlich offenen Wechselwirkung zwischen der Lebenswelt des Menschen und seinem natürlichen oder kulturellen Umfeld zum Ausdruck. Die Gedanken von Muir und Rudorff lassen sich nun beiderseits des Atlantik vielfältig und ohne Schwierigkeiten bis in die erste Hälfte des 19. Jh. zurückverfolgen.

Für die Geistesgeschichte der USA bedeutsam ist hier vor allem die von Ralph Waldo Emerson (1803-1882) und Henry David Thoreau (1817-1862) begründete, philosophisch-religiös-literarische Bewegung des Transzendentalismus (von lat. *transcendere* – hinübersteigen, Schulz 2002). Emerson und Thoreau riefen dazu auf, der Unterwerfung wilder Natur und naturnah lebender Menschen durch die ins innere Nordamerika vordringende europäische Zivilisation entgegenzutreten und Fremdartiges nach Verbindendem suchend zu durchdringen. Zwei ihrer wesentlichen Werke waren die unter dem Titel *Nature* erschienenen Essays zur Natur (Emerson 1841) sowie ein in *Walden oder Leben in den Wäldern* beschriebener Selbstversuch eines reflektierten, naturnahen Lebens (Thoreau 1854).

Im deutschen Sprachraum bezeichnete der weit gereiste Naturforscher Alexander von Humboldt (1769-1859), dem wir auch den Begriff „Naturdenkmal“ verdanken (Trommer 1993), Naturräume bisweilen als „Gemälde“ (Humboldt 1808:5). Er ließ seine öffentlichen Reisevorträge zur Veranschaulichung durch großformatige Bilder illustrieren und verwendete bei deren Erläuterung eine bildhafte und volksnahe Sprache, die ihm – quer durch alle gesellschaftlichen Gruppen hindurch – ein begeistertes Publikum bescherte. Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) versuchte Naturwissenschaft, Philosophie, Politik und Dichtung in einer Zusammenschau miteinander zu verbinden und betrachtete den Menschen dabei nicht als externen Betrachter, sondern als innerhalb des Betrachtbaren stehend, weil systematisch zu diesem gehörend („Wär’ nicht das Auge sonnenhaft, wie könnten wir das Licht erblicken?“, Goethe 1810:177). Goethe war es auch, der überzeugt erklärte: „Man suche nur nichts hinter den Phänomenen, sie selbst sind die Lehre“ (ebd.), und ganz im Sinn der von Bernhard Heinrich Blasche (1766-1832) begründeten „Naturbildung“ (Trommer 1997) im Phänomenalen nach leitenden Ideen suchte. Die Zusammenführung von Naturerkenntnis und Naturliebe war für Goethe wie für Blasche ein wichtiges Bildungsziel. Die Nähe dieser europäischen Auffassungen zum Konzept der Interpretation wird nicht zuletzt in einem Zitat aus der *Harzreise* von Heinrich Heine (1797-1856) deutlich:

„Eben wie ein großer Dichter, weiß die Natur auch mit den wenigsten Mitteln die größten Effekte hervorzubringen. Da sind nur eine Sonne, Bäume, Blumen, Wasser und Liebe. Freilich fehlt letztere im Herzen des Beschauers, so mag das Ganze wohl einen schlechten Anblick gewähren, und die Sonne hat dann bloß soundsoviel Meilen im Durchmesser, und die Bäume sind gut zum Einheizen, und die Blumen werden nach den Staubfäden klassifiziert, und das Wasser ist nass“ (Heine 1826:18/19).

Dieses Zitat unterstreicht nicht nur die Bedeutung der „Romantik [...als] Schlüsselbegriff der Umweltinterpretation“ (nach Aldridge 1989:81)⁴, es leitet auch das Kapitel „The Priceless Ingredient“ (die unbezahlbare Zutat) des Grundlagenwerkes *Interpreting Our Heritage* (Tilden 1977:89) ein, in dem sich Tilden die entsprechenden Auffassungen zu eigen macht. Natur und Kultur standen in all diesen Betrachtungen ganz selbstverständlich nebeneinander, Natur wurde vom Menschen reflektiert und mit seiner eigenen Lebenswelt in Beziehung gesetzt, eine Sicht, die, wie Trommer (1993) nachweisen konnte, durchaus auch noch in den pädagogischen Schriften des späten 19. Jh. eine Rolle gespielt hat (vgl. Junge 1885) – bis hin zur Aufnahme des Faches „Heimatkunde“ in den Schulunterricht (vgl. Conwentz 1904). Aus mitteleuropäischer Sicht war diese Zusammenschau geradezu zwingend, stand hier doch die Bewahrung von Kulturlandschaften im Sinne eines umfassenden

4 „Romanticism is a key concept in environmental interpretation...” (Aldridge 1989:81).

Heimatschutzes (Rudorff 1897) von Beginn an im Vordergrund. Nachdem in den USA seit 1930 auch das Kulturerbe von nationaler Bedeutung in die Zuständigkeit des US National Park Service übergegangen war (Mackintosh 1986), blieb Interpretation dort nicht mehr nur auf Natur beschränkt. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür ist das 1932 eröffnete Freilichtmuseum Colonial Williamsburg (Virginia), in dem Interpreten die Geschichte des Siedlungsortes aus dem 17.Jh. über Rolleninterpretationen lebendig werden ließen. Tilden schrieb:

„Architektur und Mobiliar machen viel aus; wir bewundern sie, und wir ziehen unsere Schlüsse daraus. Aber wir müssen auch einen Weg finden, sie von dem Anschein zu befreien, sie seien erstarrt, als gerade niemand zu Hause war“ (Tilden 1977:69)⁵.

Im Fall der historischen Interpretation wurde nun allerdings ein im Ursprung europäischer Ansatz übernommen und mit den Wesensmerkmalen des Konzepts in Einklang gebracht. Denn das, was Tilden forderte, hatte der schwedische Philologe Artur Hazelius (1833-1901) bereits 1891 in dem aus dem Nordischen Museum hervorgegangenen und seither von Darstellern in volkstümlichen Trachten betreuten Freilichtmuseum Skansen bei Stockholm umgesetzt⁶. Heute gibt es innerhalb des US National Park Service zahlreiche National Historic Sites, die keine Freilichtmuseen im europäischen Sinn, sondern gewachsene und weiterhin bewohnte Siedlungen von historischer Bedeutung sind, und die als solche von Park Rangern betreut werden.

Wie aktuell ist Natur- und Kulturinterpretation in Zeiten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Seit 1992 gilt das mit dem Brundtlandt-Bericht (Hauff 1987) eingeführte Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung als international wegweisend. Nachhaltige Entwicklung ist demnach „eine Entwicklung, welche die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation befriedigt, ohne die Fähigkeit zukünftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen“ (Hauff

5 „Architecture and furnishings are much; we admire and draw conclusions from them, but we must find the art to keep them from seeming to have been frozen at a moment of time when nobody was at home“ (Tilden 1977:69).

6 An dieser Stelle sei angemerkt, dass der US National Park Service die Park Interpretation zeitweise auf europäische Wurzeln zurückführt und in diesem Zusammenhang auf das Jahr 1920 verwiesen hat. Dies ist zweifelhaft, da einerseits in Europa keine besucherorientierten Bildungsangebote aus dieser Zeit gefunden werden konnten, während andererseits Enos Mills im Rocky Mountain-Nationalpark bereits vor 1920 eine Trail School mit einem Zertifizierungsprogramm für Naturführer aufgebaut hatte (Mills 1920).

1987:46). Da insbesondere die Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation nicht exakt beschrieben sind, wird diese Definition seit ihrer Einführung je nach Interessenlage sehr unterschiedlich ausgelegt (vgl. Hopwood 2005). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gilt als ein werteorientiertes Konzept, das u. a. auf das Herausstellen der Rolle der Bildung in Kap.36 der Agenda 21 (UNCED 1992) zurückgeht, und zu dem für die Jahre 2004-2014 eine UN-Weltdekade ausgerufen wurde (UNESCO 2005). Im Sinne „starker Nachhaltigkeit“ (Ott / Döring 2007) umfasst BNE laut UNESCO 2009⁷ u. a.:

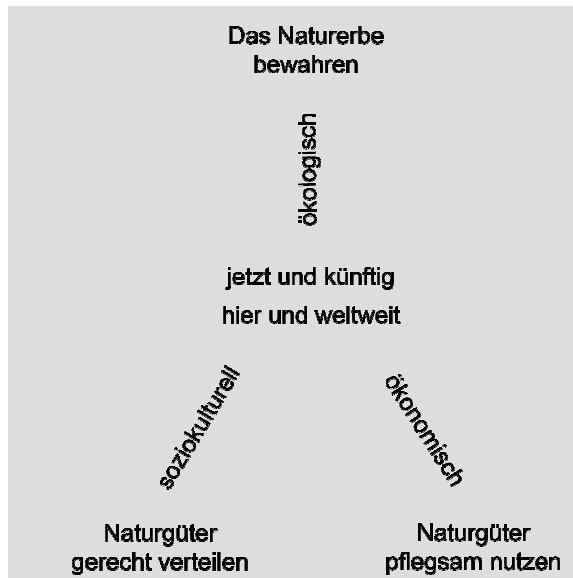
- die Errungenschaften der Vergangenheit anzuerkennen, zu schätzen und zu bewahren
- die Wunder und die Völker der Erde zu würdigen
- den Zustand des Planeten zu bewerten, sich darum zu sorgen und ihn wieder herzustellen.

Um dies auch im Hinblick auf künftige Generationen zu ermöglichen, sollen die zu bewahrenden Naturgüter vor Ort und weltweit pflegsam genutzt und gerecht verteilt werden (s.Schema Abb.2). Bildung für nachhaltige Entwicklung soll somit zu einer Weitung der Perspektiven befähigen. Es geht um die „Herbeiführung eines Einstellungswandels“ durch die „Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“ (UNCED 1992: Kap.36). Dabei darf nicht übersehen werden, dass Interpretation ihre Wirksamkeit im wesentlichen in der non-formalen Kurzzeitbildung entfaltet und hinsichtlich ihrer Handlungsrelevanz nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verhaltensangeboten und Handlungsanreizen zu sehen ist (vgl. Fietkau & Kessel 1981).

Die Weitung der Perspektiven erfordert noch einmal eine Ausweitung des klassischen Prinzips der Interpretation, statt eines Ausschnitts das Ganze zu betrachten („to present a whole rather than a part“), um so zu tieferen Einsichten zu gelangen (Tilden 1977:9). Wie üblich geht Interpretation dabei von konkret wahrnehmbaren Phänomenen aus. Als Schlüsselphänomene einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gelten Natur- oder Kulturphänomene, die an der Schnittstelle zwischen Natur, Nutzung und Verteilung stehen. Interpretation mit Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verbinden bedeutet somit zunächst, sich an geeigneten Orten auf die Suche nach solchen Schlüsselphänomenen zu begeben.

7 “Education for sustainable development is about learning to: respect, value and preserve the achievements of the past; appreciate the wonders and the peoples of the Earth,... assess, care for and restore the state of our planet;...” (UNESCO 2009).

Abb. 2: Dimensionen nachhaltiger Entwicklung



Ludwig orig.

Auch bei der Auseinandersetzung mit BNE-Schlüsselphänomenen geht es den Grundsätzen der Interpretation entsprechend weniger darum zu belehren, als darum, das eigene Denken herauszufordern („not instruction, but provocation“, Tilden 1977:9). Anhand sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände oder Ereignisse sowie geeigneter Leitideen findet ein Austausch über mögliche Entwicklungen und weltweite Zusammenhänge statt, ohne den Bezug zur Situation vor Ort und zur Lebenswelt der Besucher zu verlieren. Einer dänischen Initiative folgend verabschiedete der Weltkongress der International Ranger Federation im Hinblick auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung 2003 fünf Punkte zur Erweiterung der im ersten Abschnitt genannten Grundsätze der Interpretation (IRF 2003)⁸:

8 „...incorporates sustainability principles throughout interpretive programs/projects and develops with audience members ideas for actions that are practical and realistic locally while considering broader or global impacts; plans all aspects of interpretive events in a way that demonstrate sustainable development principles; uses materials from suppliers who exhibit responsible actions that support sustainable development; strengthens the capacity of people to be involved in the decision making process about lifestyle and development; demonstrates an honest, ethical and clear approach to sustainability“ (IRF 2003).

- Nachhaltigkeitsprinzipien in die Interpretation aufzunehmen und mit den Besuchern praktische und realistische Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die vor Ort anwendbar sind und zugleich umfassendere bis hin zu weltweiten Wechselwirkungen berücksichtigen
- Sämtliche Gesichtspunkte von Interpretationen so zu planen, dass die Grundsätze zukunftsfähiger Entwicklung deutlich werden
- Materialien von Ausstattungsfirmen zu verwenden, die durch verantwortungsvolles Handeln zeigen, dass sie eine zukunftsfähige Entwicklung unterstützen
- Die Fähigkeit der Menschen zu stärken, sich in Entscheidungsprozesse in Bezug auf Lebensstile und Entwicklungen einzubringen.
- Eine aufrichtige, moralisch einwandfreie und eindeutige Einstellung zu Nachhaltigkeit zu zeigen

Von der Überzeugung ausgehend, dass Natur- und Kulturinterpretation bereits wichtige Voraussetzungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung erfüllt, haben sich die drei bundesweiten Verbände EUROPARC Deutschland, Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) und Bundesverband Naturwacht unter wissenschaftlicher Begleitung durch die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde im BNE-Dekadeprojekt ParcInterp zusammengeschlossen. Im Rahmen dieses durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt geförderten Projekts sollen die Inhalte des Zertifizierungslehrgangs Natur- und Kulturinterpretation (Ludwig 2008) um Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erweitert und daraus bis 2011 verbindliche Qualitätskriterien für die besucherbezogene Bildung in deutschen Großschutzgebieten abgeleitet werden.

Bis zu welchem Punkt kann BNE-orientierte Natur- und Kulturinterpretation die Bewahrung kultureller Vielfalt unterstützen?

Natur- und Kulturinterpretation ist dem Erhalt unseres Natur- und Kulturerbes verpflichtet. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen die vor Ort vorhandenen Phänomene und deren Wahrnehmung durch ihre Besucher (Tilden

1977). In diesem Sinn handelt es sich um ein Konzept, das in der Lage sein sollte, sich nicht nur den Verhältnissen in den USA und in Europa, sondern ebenso anderen Kulturen und ihrer Sicht auf Natur anzupassen. Auch in der Bildung für nachhaltige Entwicklung spielt die Wertschätzung kultureller Vielfalt eine herausragende Rolle (UNESCO 2009). Weil sich sowohl Natur- und Kulturinterpretation als auch Bildung für nachhaltige Entwicklung vorrangig in westlichen Industrienationen entwickelt haben, besteht jedoch grundsätzlich die Gefahr, das westliche Werteverständnis über das Werteverständnis anderer Kulturen zu stellen. Anhaltspunkte hierfür gibt es v.a. in Bezug auf das Wirtschaftlichkeitsdenken, das im 20. Jh. noch eine nachgeordnete Rolle gespielt hatte. BNE war noch im Entstehen begriffen, und Interpretation war überwiegend Gegenstand kostenfreier Angebote öffentlicher Einrichtungen (Sharpe 1982).

Ausgehend von dem methodischen Anspruch, tiefere Einsichten spannend zu enthüllen (Tilden 1977) lässt sich in der Natur- und Kulturinterpretation in jüngerer Zeit aber eine Entwicklung ausmachen, die das Konzept über den Wunsch, den Unterhaltungswert zu steigern (Ham 1992) und über das Ziel, Einrichtungen durch Einnahmen abzusichern (Beck & Cable 1998, Brochu 2003) zunehmend als Marketinginstrument versteht und entsprechend anpreist (Misiura 2006). Dass Besucherangebote bspw. zum Erhalt eines alten Gebäudes beitragen, das nicht unter Schutz steht und anderweitig verfallen würde, ist grundsätzlich zu begrüßen. Wenn der Erhalt schutzwürdiger Objekte aber davon abhängig gemacht wird, ob Besucher bereit sind, das Natur- und Kulturkapital durch entsprechende Investitionen überhaupt erst in Wert zu setzen, und von einer Interpretation und der damit verbundenen Würdigung solcher Objekte abgesehen wird, wenn sie nicht hinreichend marktfähig ist, dann ist von einem verantwortlichen Umgang mit dem Natur- und Kulturerbe nicht mehr auszugehen. Der Dynamik des marktwirtschaftlichen Systems entsprechend sind mittlerweile sogar Verwaltungen von UNESCO-Welterbestätten in ihrer Interpretationsplanung vorrangig mit der Vermarktung ihrer Objekte befasst (vgl. Historic Scotland 2002). Ein Welterbetitel wird angesichts seiner drohenden Aberkennung durch die UNESCO von einem deutschen Ministerpräsidenten als „verzichtbar“ erklärt (Pawassar 2007), und eine Neuauszeichnung als Welterbe wird an anderer Stelle von der Industrie vorangetrieben, weil es dabei um einen wichtigen Standortfaktor auf dem „internationalen Verdrängungsmarkt“ geht (Schlosser 2008:12). Dieses Ausgreifen des Ertragsdenkens ist auch im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu beobachten. Während die UNCED die Zusammenschau wirtschaftlicher Aspekte mit ökologischen und sozialen Notwendigkeiten gefordert hat (UNCED 1992), haben die Industrienationen mittlerweile ein „Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit“ populär gemacht, das „von der integrativen und gleichberechtigten Berücksichtigung ökonomischer, ökologischer und sozialer Belange“ ausgeht (BMF 2010) und

ökologisch-soziale Veränderungen nur dann akzeptabel erscheinen lässt, wenn das Wirtschaftswachstum *in den Industrieländern* dadurch nicht gehemmt wird. Eine maßgebliche Institution ist in diesem Zusammenhang die OECD, in der alle westlichen Industrienationen vertreten sind – jedoch nur ein Land mit überwiegend muslimischer Bevölkerung (Türkei) und kein afrikanisches Land. Im Rahmen des OECD-Programms PISA (Programme for International Student Assessment, OECD 2007) wurden Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen (Michelsen 2005) definiert, die u.a. auf ein erfolgreiches Bestehen auf freien Märkten und auf die zügige Bereitstellung von Arbeitskräften ausgerichtet sind (OECD 2005), denn „bereits heute zieht Deutschland aus der Entwicklung seines Humankapitals keine Wachstumsbeiträge mehr“ (Anger et al. 2006:30). Kritiker stellen hierzu fest: „Das alte Paradigma, in dem Bildung als Kulturgut und Fachwissen verstanden wurde, wird nun vollständig durch ein neues, ökonomistisches Leitbild abgelöst“ (Münch 2009:30). „Die Schulen, wie immer sie organisiert sein mögen und wie immer das Milieu aussieht, in dem sie agieren, werden damit zu Trainingstätten für die heimlichen Lehrpläne der OECD-Ideologen“ (Liessmann 2006:86).

Als „in der Fachwelt anerkanntes Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (de Haan 2009:5) lehnt sich die für den formalen Bildungsbereich entwickelte Idee der Gestaltungskompetenz (de Haan 2008) ausdrücklich an das PISA-Kompetenzmodell an, dessen Ziel es ist, „ein gutes Leben in einer gut funktionierenden Gesellschaft verwirklichen zu können“ (de Haan 2009:23). Die PISA-Kompetenzen „beziehen sich primär auf Fähigkeiten, die beruflich verwertbar sind und auch instrumentalisiert werden können“ (Zeuner et al. 2005:12). Obgleich Gestaltungskompetenz sehr weit gefasst ist, steht kaum eine ihrer Teilkompetenzen einer freien Marktentwicklung entgegen; etwa indem Lernende befähigt würden, genügsam zu leben, dauerhafte Gemeinschaften aufzubauen oder sich als Teil der Natur zu verstehen. Alle diese Punkte erachten Praktiker non-formaler Bildung aber als bedeutsam (Ludwig 2006). Lediglich die „Fähigkeit zur Empathie, zum Mitleid und zur Solidarität“ (de Haan 2009:31) findet sich in einer Teilkompetenz wieder. Die aus der formalen Bildung bekannte Dreiteilung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz wird in Richtung Selbstkompetenz verschoben, während Sachkompetenz vor allem noch methodische Fertigkeiten meint. Eine denkbare ethische Erweiterung der Sozialkompetenz um Umweltaspekte findet nicht statt (vgl. de Haan 2007), wie auch insgesamt darauf hingewiesen wird, dass es nur darum gehen kann, Menschen „zu ermöglichen, sich moralisch verhalten zu können (nicht: müssen, denn das würde dem Überwältigungsverbot widersprechen)“ (de Haan 2009:14)⁹. Nachhaltige Entwicklung

9 Schiele (1996) zeigt auf, dass es beim Überwältigungsverbot als Grundsatz des in der politischen Bildung entstandenen Beutelsbacher Konsenses um Erhalt der Menschenwürde

wird damit in erster Linie aus der Verwirklichung des Selbst heraus begründet, das sein Handeln dann vor allem an seinen Fähigkeiten (zu motivieren, zu partizipieren, zu reflektieren,...) und an den bestehenden Verhaltensangeboten ausrichtet, innerhalb derer es seine Kompetenzen entfalten kann. Ob diese Angebote Handeln im Sinne nachhaltiger Entwicklung nahe legen, hängt im Wesentlichen von den politisch-wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ab. Da die weitgehend eigenständige Erarbeitung ökologisch-sozialer Werte und Einstellungen auch eine „moralische Überforderung des Individuums“ (Jung 2007:86) darstellen kann, ist nicht davon auszugehen, dass der Einzelne eine Veränderung der Marktgesetze, die dem Kompetenzmodell zugrunde liegen, tatsächlich anstrebt. Wenngleich eine große Mehrheit der Jugendlichen in Deutschland verbindliche Grundregeln für erforderlich hält, wird die Verantwortung hierfür doch ganz wesentlich bei Politik und Wirtschaft gesehen (Böcker 2009:13). Gestaltungskompetenz befähigt eher dazu, als „*Homo oeconomicus*“, der auf Mehrung des persönlichen Nutzens aufgrund für ihn vernünftiger Entscheidungen innerhalb aktueller Marktentwicklungen bedacht ist, in einem politisch-wirtschaftlichen System zu bestehen, einem System, das beansprucht, die „Marktwirtschaft überall auf der Welt zum Grundgerüst einer nachhaltigen Entwicklung werden zu lassen“ (BMF 2010). Hierfür spricht auch der Wunsch, Menschen „wettbewerbsfähiger und selbstsicherer“ zu machen (UNECE 2005:2). Hinweise, um weltweit von einer „ökologischen und sozialen Marktwirtschaft“ (BMF 2010) sprechen zu können, fehlen. Auch die Art und die Rolle des Wirtschaftens sowie das damit verbundene Menschenbild sind aber als *Intangible Heritage* (UNESCO 2003) Teil der Vielfalt menschlicher Kultur, die in den westlichen Industrieländern kaum noch zu finden ist.

Obwohl das Konzept der Interpretation nicht nur tief in unserer Geistesgeschichte verwurzelt ist, sondern auch selbst auf eine lange Geschichte zurückblicken kann, ist es durchaus zeitgemäß und in der Lage, aktuelle Anforderungen wie die einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit der Verknüpfung ökologischer, soziokultureller und wirtschaftlicher Aspekte zu erfüllen. Dem Erhalt unseres Natur- und Kulturerbes einschließlich unserer kulturellen Vielfalt ist aber nur dann ein langfristiger Erfolg beschieden, wenn es der Politik gelingt, die Steuerung der Bildungsbereiche gegenüber der freien Wirtschaft in der Hand zu behalten. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung sind hier dringend entsprechende Maßnahmen und Kurskorrekturen notwendig.

und Schutz vor Indoktrination ging. „Beutelsbach hilft z. B. mit einer kontroversen Diskussion nicht weiter, wenn es darum geht, wie das Ozonloch geschlossen werden kann“.

Literatur

- Aldridge, Don (1989): How the Ship of Interpretation was Blown off Course in the Tempest - Some Philosophical Thoughts. In: Uzzel, D. (Hrsg.): Heritage Interpretation. London: Belhaven Press.
- Anger, Christina/ Plünnecke, Axel/ Seyda, Susanne (2006): Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- ARGE Umwelterziehung (Hrsg.) (1996): Bildungsparorama Nationalparke. Wien: ÖGNU.
- Bauszus, Juliane (2004): Interpretationspfad Greifswalder Oie. Diplomarbeit. Eberswalde: FH Eberswalde.
- Beck, Larry/ Cable, Ted (1998): Interpretation for the 21st Century. Champaign: Sagamore Publishing.
- BMF, Bundesministerium der Finanzen (2010), Nachhaltigkeit . http://www.bundesfinanzministerium.de/nr_3414/DE/BMF__Startseite/Service/Glossar/N/001__Nachhaltigkeit.html (20.12.10)
- Böcker, Malte (2009): Jugend und die Zukunft der Welt. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung..
- Brochu, Lisa (2003): Interpretive Planning. Fort Collins: interpPress.
- Brown, Donald (1991): Human Universals. New York: McGraw-Hill.
- Carter, James (Hrsg.) (2001): A Sense of Place: An Interpretive Planning Handbook. <http://www.greentourism.org.uk/SOFP.PDF> (19.2.09).
- Cohn, Ruth/ Terfurth, Christina (1993): Lebendiges Lehren und Lernen. Stuttgart: Klett-Cotta..
- Conwentz, Hugo (1904): Die Heimatkunde in der Schule. Berlin: Borntraeger.
- de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Berlin: Freie Universität.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung in: Bormann, Inka. & de Haan, Gerhard (Hrsg.) Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Haan, Gerhard (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Grundschule. Berlin: BMU.
- Emerson, Ralph Waldo (1841): History. In der Ausgabe von 1983: Essays and Lectures. New York: Library of America.
- Fietkau, Hans – Joachim/ Kessel, Hans (1981). Umweltlernen. Königstein: Hain.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1777 (1810)): Zur Farbenlehre. Schriften zur Naturwissenschaft. Ditzingen: Reclam.
- Ham, Sam (1992): Environmental Interpretation. Golden: Fulcrum.
- Hardenberg, Friedrich von (1989 (1798)): Die Lehrlinge zu Saïs. Berlin: Aufbau.
- Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.
- Heine, Heinrich (1980 (1826)): Die Harzreise. Stuttgart: Reclam.
- Historic Scotland (2002): The heart of neolithic Orkney World Heritage Site: Interpretation Plan. Edinburgh: Historic Scotland.

- Hopwood, Bill/ Mellor, Mary/ O'Brien, Geoff (2005): Sustainable Development - Mapping Different Approaches. In: Wiley Online Library (Hrsg.) Sustainable Development. 13.1: 38-52. John Wiley & Sons.
- Humboldt, Alexander von (1999 (1808)): Ansichten der Natur. Ditzingen: Reclam.
- IRF - International Ranger Federation (2003): Shared Principles - Heritage Interpreters Promoting Sustainable Development.
- Jung, Norbert (2007): Ganzheitliche, nachhaltige Umweltbildung in: Hellwig, Martin/ Hemker, Reinhold (Hrsg.) Jahrbuch für Nachhaltigkeit, Jg.1:80-91. Münster: ecotransfer.
- Junge, Friedrich (1985(1885)): Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. St. Peter-Ording: Lühr & Dircks, (Neuaufgabe).
- Lewis, William (1995): Interpreting for Park Visitors. Eastern Acorn Press.
- Liessmann, Konrad (2006): Theorie des Unbildung. Wien: Paul Zsolnay.
- Ludwig, Thorsten (2006): BNE in der Bildungspraxis der Naturwacht Brandenburg (unveröffentlichter Bericht). Joachimsthal: Naturschutzfonds Brandenburg.
- Ludwig, Thorsten (2008): Kurshandbuch Natur- und Kulturinterpretation. Borgentreich: Gicom.
- Mackintosh, Berry (1986): Interpretation in the National Park Service. Washington: US Department of the Interior.
- Michelsen, Gerd (2005): Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Hiller, Bettina/ Lange, Manfred (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven für die Umweltbildung: 13–28. Münster: ZUFO, Universität Münster
- Misiura, Shashi (2006): Heritage Marketing. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Münch, Richard. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten – Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development (2005): The Definition and Selection of Key Competencies.
- OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development (2007): PISA – The OECD Programme for International Student Assessment.
- Ott, Konrad/ Döring, Ralf (2004): Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. Marburg: Metropolis.
- Pawassar, Astrid (2007): Sächsische Sturheit. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Das Parlament Nr. 13/26.3.2007. Berlin.
- Rudorff, Ernst (2004 (1897)): Heimatschutz. Bonn: Deutscher Heimatbund
- Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach: Wochenschau.
- Schlosser, Pierre (2008): UNESCO-Welterbe in Deutschland – Chancen und Potentiale in Nordhessen. In: Wirtschaft Nordhessen, Juni 2008. Kassel: IHK.
- Schulz, Dieter (2002): Amerikanischer Transzendentalismus.. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sharpe, Grant (1982): Interpreting the Environment. New York: John Wiley & Sons
- Thoreau, Henry David (1979 (1854)): Walden oder Leben in den Wäldern. Zürich: Diogenes.
- Tilden, Freeman (1977): Interpreting Our Heritage. Chapel Hill: The University of South Carolina Press.

- Trommer, Gerhard (1993): Natur im Kopf. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Trommer, Gerhard (1997): Die Natur in der Umweltbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- UNCED – United Nations Conference on Environment and Development (1992): Agenda 21. Rio de Janeiro: UNCED.
- UNECE - United Nations Economic Commission for Europe (2005): Strategie über die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wilna: UNECE.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2003): Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Paris: UNESCO Executive Board.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2005): Draft International Implementation Scheme for the United Nations Decade on Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO Executive Board.
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2009): Vision and Definition of ESD. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (30.3.09)
- USNPS - US National Park Service (1995): Employee Training & Development Strategy. Washington: US Department of the Interior.
- USNPS - US National Park Service (1996): Essential Competencies for National Park Service Employees. Washington: US Department of the Interior.
- Zeuner, Christine/ Mundt, Petra/ Nielsen, Birger/ Nielsen, Kurt Aagaard (2005): Ökologische Kompetenz. Flensburg: Europäische Kommission.