

Lehmann, Jürgen

Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 631-636



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lehmann, Jürgen: Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 631-636 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69980

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 4 – Juli/August 1997

Thema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität von Schule

- 537 DIETLIND FISCHER/HANS-GÜNTER ROLFF
Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen
und Risiken von „Schulautonomie“
- 551 KINGSLEY EVANS
Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule
und der Lehrer
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE
Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ
Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den
Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule
- 597 MATS EKHOLM
Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen
mit alternativen Ordnungsmodellen

Diskussion: Umwelterziehung

- 611 FRITZ REHEIS
Ökologie als Frage der Zeit. Eine Antwort auf Helmut Heid
und Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN
Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

Diskussion: Einheitsschule – Zeitgeschichte und Strukturproblem

- 639 PETER DREWEK
Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“.
Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip
im DDR-Bildungswesen“

- 659 GERT GEISSLER
Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen,
veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner

Besprechungen

- 677 ANNETTE SCHEUNPFLUG
Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen System und
Umwelt: Fragen an die Pädagogik
- 680 THOMAS FUHR
Harm Paschen: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer
Differenzen
- 683 MANFRED LÜDERS
Gerhard de Haan: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen
der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens
- 686 HEINZ-ELMAR TENORTH
Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität.
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
- 689 KARL-HEINZ ARNOLD
Silvia-Iris Lübke: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der
Laborschule

Dokumentation

- 693 Pädagogische Neuerscheinungen

Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

Zusammenfassung

Eine Reihe von Konzepten zur Umweltbildung betont in den letzten Jahren zunehmend die ökologische Handlungsorientierung in der Umweltpädagogik. Einige Umweltpädagogen sehen hierin eine problematische Tendenz zur Indoktrination. In dem Beitrag wird versucht, diese Bedenken zu zerstreuen. Es wird argumentiert, daß ökologisches Handeln als Lernziel aus anderen Gründen in der Tat sehr problematisch ist, nämlich dann, wenn es als individuelles unpolitisches Handeln konzipiert wird.

Die zunehmende Betonung des Verhaltens, der Handlungsorientierung oder Handlungskompetenz als Lernziel der Umweltbildung, welche seit den achtziger Jahren zunehmend in der Umweltpädagogik und später auch in den einschlägigen Lehrplänen und Didaktiken eine Rolle zu spielen begann, rief in den letzten Jahren kritische Stimmen auf den Plan, welche in dem Vorwurf der „Indoktrination“ gipfelten.

Bevor ich auf diesen Vorwurf näher eingehe, will ich zu erklären versuchen, warum es eigentlich seit den frühen achtziger Jahren zu dieser zunehmenden Betonung des umweltgerechten Verhaltens bzw. der ökologischen Handlungsorientierung als Lernziel in der Umweltbildung kommen konnte. Da etablierte Schulfächer in dieser Entwicklung zur Handlungsbetonung nicht teilnahmen, gibt es wahrscheinliche Gründe, die im speziellen Bereich von Umweltpolitik und Umweltbildung angesiedelt sind.

- Ein Grund mag der sein, daß Umweltbildung (Umwelterziehung, Ökopädagogik, ökologisches Lernen) kein eigenständiges Schulfach darstellt, in dem „vested interests“, also alte Traditionen mit kodifizierter Ausbildung, besetzten Revieren und professionalisierter Interessensvertretung für innovative Bestrebungen nicht gerade förderlich ist. Handlungsorientierte Ansätze (und nicht nur diese) sind in solchen Schulfächern sicherlich weniger gut durchsetzbar.
- Die Protagonisten der Umweltbildung stammen größtenteils selber aus der Umweltbewegung, die ja ihre „Anfangserfolge“ weniger aus Debatte und Diskurs, sondern mehr im Tätigwerden – von Naturschutzarbeit bis zu Anti-Kernkraftwerks-Demonstrationen – erleben.
- Die Enttäuschung, nicht nur der Umweltaktivisten, über die mangelnden Fortschritte bei der Lösung der Umweltprobleme trotz massenhafter Aufklärung ließen viele den Glauben an die Macht der Aufklärung, also des Wissens, der Reflexion und Diskussion, partiell verlieren. So entstand die Hoffnung,

daß Wissen und Reflexion, gepaart mit zunehmendem Handlungseinüben in der Schule, der Gesellschaft eine spätere Erwachsenengeneration präsentieren würde, welche die Umweltprobleme tatkräftig löst.

Gegen diese aus verständlichen Motiven resultierende Tendenz zu Verhaltens- oder Handlungsorientierung in der Umweltbildung sind jüngst von einigen Pädagogen Argumente vorgebracht worden, die in dem Vorwurf der Indoktrination gipfeln. So etwa DE HAAN in einem exzellenten Beitrag: „Wer in der Umweltbildung die Chance zu Indoktrination wittert, ... der begibt sich in ein klassisches Konfliktfeld der Pädagogik“ (DE HAAN 1993, S. 131). Oder: „Das indoktrinäre Modell der Erzeugung von umweltrelevantem Verhalten ... reduziert [die Umweltbildung] auf den Sinn, Produkte hervorzubringen, deren Merkmale der Umweltbildende selbst bestimmt“ (S. 123). Und weiter: „Das Resultat der indoktrinären Umweltbildung [fiele] fremden Zwecken gemäß aus. Damit würde die Aufgabe, selbständig Zwecke zu identifizieren, nicht erfüllt“ (S. 132). Und eine andere Stimme: „Die programmatische Forderung an die Umweltpädagogik, das individuelle Handeln in den Vordergrund zu stellen, ... dient der Indoktrination generalisierter, aber nicht universell richtiger Verhaltensweisen“ (JÜDES 1995, S. 5).

Diese Argumente sind recht erstaunlich. Man kann gegen die zunehmende Handlungsorientierung in der Umweltbildung eine Menge Argumente ins Feld führen (s. u.), aber nicht, daß sie indoktrinär sei.

Schauen wir uns zunächst mal an, was Pädagogen unter Indoktrination verstehen. Gemeint sind dabei die „Formen eines Unterrichts, in denen mit zum Teil stereotyp – repetierenden Mustern und Verabsolutierungen gearbeitet wird (Glaubenssätze werden als Wahrheiten ausgegeben), die Schüler in einer rezeptiven Stellung belassen und abweichende Meinungen nicht (oder nur in geringfügigem Maße)“ zugelassen werden (STROSS 1989, S. 723).

Wenn man sich diese Definition, die DE HAAN kennt (1993, S. 129) genau betrachtet, verwundert es, wie er den Indoktrinationsvorwurf erheben kann. Mir sind wenigstens keine didaktischen Entwürfe in der Umweltbildung mit Handlungsorientierung bekannt,

- in denen stereotyper repetierender Unterricht geplant wird,
- ständig Verabsolutierungen stattfinden sollen,
- Glaubenssätze eine zentrale Rolle spielen,
- Schüler nur rezeptiv lernen sollen (wie geht das im handlungsorientierten Unterricht eigentlich?).

Im Gegenteil, mir bekannte didaktische Konzepte mit Handlungsorientierung sehen durchweg kooperative Arbeitsformen, Diskussionen, Exkursionen, Projekte, Interviews u. ä. vor (vgl. MAREK 1993; Behörde für Schule ... 1994). Aber auch aus anderer Warte ist der Indoktrinationsvorwurf problematisch.

- Es fehlt hier schon mal die grundlegende Voraussetzung: nämlich das Interesse von Didaktikern oder Lehrern an indoktrinierenden Prozessen. Ich kann in der gesamten Umweltbewegung einschließlich aller Umweltbildenden niemanden erkennen, auf den diese Merkmale zutreffen. Natürlich geht es auch in der Umweltszene um Durchsetzung von Ideen und Einfluß, aber dieser richtet sich in der Regel nicht auf die Erlangung individueller Vorteile, son-

- dern auf die ökologische Verbesserung der Gesamtheit (mir ist natürlich nicht unbekannt, daß auch Indoktrinierer diesen Anspruch erheben).
- Es fehlt das Element der Verschleierung von Interessen und der typischen indoktrinären Ideologie. Kaum ein gesellschaftlicher Bereich ist in den letzten beiden Jahren öffentlicher, kontroverser und für alle transparent diskutiert worden als die Umweltproblematik. Hinzu kommt, daß die Umweltthemen von der Wissenschaft in die Diskussion gebracht worden sind (vgl. CARSONS 1962; EHRLICH/EHRLICH 1972), die sich gegen herrschende Ideologien wandte. Damit bestreite ich nicht, daß auch Wissenschaft Ideologien transportieren oder Wissenschaftler indoktrinäre Tendenzen verfolgen können, aber Wissenschaft ist nicht gerade das Paradebeispiel indoktrinärer Bemühungen.
 - Die Belehrten sind der Umweltbildung – anders als in der totalitären Pädagogik – überhaupt nicht schutzlos ausgeliefert. Von ihrer familiären Sozialisation her bringen sie eine Reihe von ökologischen Kenntnissen und auch Praktiken mit (etwa im Müllbereich, bei der Pflege von Pflanzen und Tieren, beim Energiesparen etc.). Sie erleben die Schule als merkwürdige Stätte, in der meist nur reflektiert und nicht auch so gehandelt wird, wie sie es mitunter aus dem Elternhaus oder aus den Medien erlebt haben. Im übrigen hat meiner Kenntnis nach noch niemand die Umwelterziehung im Elternhaus, die ja Kinder und Jugendliche viel mehr auf bestimmte ökologische Verhaltensweisen „festlegt“, indoktrinär genannt.

Dem Indoktrinationsvorwurf fehlen also substantiell wesentliche Voraussetzungen. Aber auch gesellschaftspolitisch ist dieser Vorwurf unverständlich, da er von seiten ökonomisch relevanter Gruppen, welche seit Jahren in ihrem Bereich z.B. berufliche Ausbildung mit wenig ökologischem Einschlag betreiben, gegen die schulische Umweltbildung verwendet werden kann. Diese sind an der ökologischen Handlungsorientierung in der Schule wenig interessiert. Diese berufliche Ausbildung, welche den Auszubildenden konkretes Handeln bis ins Mikroskopische abverlangt, wurde meines Wissens noch von keinem Umweltpädagogen als „indoktrinär“ bezeichnet.

Ich nehme an, daß der Vorwurf der Indoktrination auf einem fundamentalen Mißverständnis gründet. Dem Mißverständnis nämlich, die Vertreter der Handlungsorientierung in der Umweltbildung wollten die Belehrten auf eine Verhaltensbatterie oder eine Handlungssequenz festnageln, etwa nach der Vorstellung, alle Schüler sollten zu Anti-Atomkraft-Demonstranten oder zu Käufern von Rapsöl-Kraftfahrzeugen erzogen werden. Bei der Forderung nach mehr Handlungsorientierung geht es aber nicht um inhaltliche Festlegungen, sondern um das Bemühen, Schüler mögliche, durchaus verschiedene Wege zur Lösung der Umweltprobleme handelnd erleben zu lassen, sei es in Simulationen, sei es am realen Objekt. Welche der verschiedenen Wege der Schüler als Schüler oder späterer Erwachsener für sich favorisiert, ist natürlich seine eigene Leistung. Niemand will ihm diese abnehmen.

Interessant ist übrigens, daß DE HAAN den Indoktrinations- bzw. Manipulationsvorwurf explizit abschwächt im Zusammenhang mit der aufkeimenden Diskussion des Konzepts der Nachhaltigkeit in der Umweltbildung. Denn diese neue Entwicklung „zielt nicht auf Verhaltensmanipulation ab, sondern auf Reflexion und Pluralität“ (DE HAAN 1995, S. 103).

Ich bin mir gar nicht sicher, ob die Nachhaltigkeitsdebatte sowohl in der Gesellschaft als auch in der Umweltbildung die Menschen nicht auf noch konkretere Handlungen festzulegen beabsichtigt als die Umweltbildung, die DE HAAN indoktrinär nennt. Er selbst führt interessanterweise Beispiele aus „Sustainable Netherlands“ an, wo vorgerechnet wird, wieviel Energie, Konsum und Verkehr genau der einzelne sich in Zukunft leisten können (S. 98). Auch die Idee aus dieser Nachhaltigkeitsdiskussion, jeder Bürger sollte sein individuelles „Öko-Konto“ führen „zur Verhaltenssteuerung“ (vgl. JÜDES 1995, S. 9), spricht eine deutliche Sprache. Fazit: Der Indoktrinationsvorwurf ist unbegründet, wenig erkenntnisfördernd und politisch bedenklich. Auch die Entgegensetzung eines „indoktrinären“ und eines „reflexiven“ Zielansatzes in der Umweltbildung (DE HAAN 1993, S. 129) trägt nicht, da der indoktrinäre, sprich handlungsorientierte Ansatz eine Erweiterung des reflexiven ist.

Auch Umweltpädagogen, die reflexive Auseinandersetzungen mit der Umweltproblematik als Lernziel vertreten, gehen in der Regel nicht davon aus, daß nicht konkret gehandelt werden soll: Der Handelnde soll lediglich selbständig zum Handeln kommen. Was richtiges Handeln ist, ändert sich natürlich historisch und wird permanent diskutiert. Wer Handlungsorientierung als Lernziel vertritt, sieht das genauso, er versucht lediglich, den Lernenden in verschiedenen historisch möglichen und sich verändernden Situationen Handlungen konkret bekannt zu machen. Die Unterschiede sind also weniger elementar, als sie erscheinen.

Ökologisches Handeln als Lernziel?

Daß die bisher in der Schule auf Sparflamme und mit suboptimalen Methoden betriebene Umweltbildung (vgl. EULEFELD u. a. 1993) bisher kein verstärktes ökologisches Handeln hervorbrachte, ist von vielen Sozialforschern belegt worden (z. B. LANGEHEINE/LEHMANN 1986). Man ist sich auch darüber einig, daß viele Menschen ein relativ hohes Umweltbewußtsein besitzen, aber wenig ökologisch handeln. Erklärungen für diese Spaltung liegen vor. So verweisen etwa DIEKMANN und PREISENDÖRFER (1992, S. 239 ff.) auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Umweltbewußten in „High-“ und „Low-cost“-Situationen. DE HAAN und KUKARTZ (1994) sehen das ökologische Handeln mehr von kulturellen „Lebensstilen“ als vom Umweltbewußtsein determiniert. Wenn diese Analysen zutreffen, hat die Schule von vornherein wenig Chancen, das Handeln nachhaltig zu beeinflussen.

Handeln als Lernziel kann das bekannte Paradox erzeugen, welches WATZLAWICK (1971) beschreibt, wenn es als „Du-sollst-Botschaft“ auftritt. Lernen von Handeln ist ein Akt der versuchsweisen Eigentätigkeit, in dem der Lernende auch fiktive oder konkrete Modellpersonen imitieren kann. Dieser Handlungstyp ist in der Familie oder anderen Sozialisationsgruppen sehr erfolgreich. Er setzt die Identifikation mit der imitierten Person voraus. Das ist in der Schule in der Regel nicht der Fall. Dort gibt es außerdem in der Regel kaum Personen, die als ökologische Modelle taugen.

Die grundlegende Frage ist, ob individuelles konkretes Handeln, vorausgesetzt, es kann erfolgreich vermittelt werden, überhaupt sinnvoll anzuzielen sei.

Um dies zu beantworten, muß natürlich näher untersucht werden, um welches Handeln es überhaupt gehen soll. Mit konkretem Handeln oder Handlungsorientierung wird meist – so versteht es jedenfalls die Indoktrinationsdiskussion – konkrete Tätigkeit im Haushalt oder Verkehr gemeint, die mit Energiesparen, Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder umweltbewußtem Einkaufen verbunden sind. Es ist weniger politisches Handeln oder Sprachhandeln allgemein gemeint. Konkretes Handeln, so ist meine Behauptung, ist insofern durchaus weit verbreitet, wenn auch zuvorderst in Low-cost-Situationen im Sinne von DIEKMANN und PREISENDÖRFER (1992), in denen der organisatorische und finanzielle Aufwand relativ gering ist. Ein drastisches Beispiel hierfür sind die vielen Aktivitäten der Menschen im Abfallbereich. Man muß sich allerdings fragen, und diese Problematik kann hier nur angedeutet werden, ob diese Aktivitäten auch zu einer Veränderung im Abfallsystem geführt haben. So hat der Verbrauch von Verpackungstoffen als auch der Restmüll trotz des gesteigerten Umweltbewußtseins steigende Tendenz. Der Bürger zahlt immer höhere Abfallpreise. Einzelne Wertstoffmärkte, wie z. B. Altpapier, sind dabei zu kollabieren, andere, wie z. B. Kunststoff, dienen fast ausschließlich zur Feuerung von Kraftwerken oder werden exportiert. Dies meint sicherlich HEID (1992, S. 130), wenn er ausführt, daß das individuelle umweltgerechte Verhalten auch die Schädigungsverursachung schütze.

Auch KROL (1993) sieht das ähnlich. Er hält konkretes ökologisches Handeln als Forderung an einzelne Gruppen, hier speziell an ökonomische Entscheidungsträger, wie HEID (1993) postuliert, für wenig hilfreich. Für ihn liegt die Lösung nicht darin, auf die „Spielzüge“ der Akteure einzuwirken, sondern die „Spielregeln“ der Wirtschaft zu verändern, also z. B. die Kosten für das beliebige Wirtschaftsgut Natur zu verteuern (Stichwort: Ökosteuer). Umweltprobleme sind KROL zufolge „das Ergebnis rationalen Verhaltens von Produzenten und Konsumenten unter dem Regime irrationaler Institutionen, nicht das Ergebnis von Fehlverhalten einzelner“. Es gälte also, diese Institutionen zu verändern. KROL zieht zwar nicht diese Konsequenz, aber es hätte eine gewisse Logik, die Forderung nach politischem Handeln zur Veränderung dieser Institutionen als Lernziel zu formulieren. Und es ist vertretbar, handlungsorientierenden Unterricht mit Einübung alternativer Handlungsmöglichkeiten als eine Voraussetzung oder zumindest ein hilfreiches Instrument zur Erzielung von Handlungskompetenz zu fordern.

Wer dies leugnet, überläßt der „Umweltzerstörungsbildung“ vollständig das Feld. Diese „Bildung“, welche im Effekt, natürlich nicht in der Zielsetzung, nachhaltige Umweltzerstörung bewirken kann, ist überall in der Gesellschaft übermächtig. Die Massenkonsumgesellschaft vermittelt den Kindern vom jüngsten Alter an wirksame Modelle des Konsums in den verschiedenen Varianten, welche von Medien und gewaltiger, kapitalstarker Werbung ständig vertieft und konsolidiert wird. Diese Erziehung arbeitet nicht mit Curricula, Didaktiken oder Schulbüchern. Sie ist aber fast ganztägig ständig präsent, wird getragen vom vernetzten Interaktionssystem der Medien, des Elternhauses und der Peergroups. Ökologische Motive und Themen spielen in diesen Systemen quantitativ und qualitativ nur eine randständige Rolle. Bei vielen Menschen herrscht das Gefühl vor, daß man diese Thematik „nicht mehr hören kann“. Besonders in den letzten Jahren bewegt sich das Lebensgefühl, welches ab 1970 durchaus

ökologisch durchdrungen war, immer klarer hin zu Individualismus, Freizeit, Erleben (SCHULZE 1992).

Mit der „Ökologisierung der Schule“, die den Akzent von den Unterrichtsinhalten vermehrt auf die ökologische Situation der Schule selber richtet, indem sie die Schüler an deren Haushalt partizipieren läßt, wird das Problem der Handlungsorientierung neu diskutiert werden müssen. Diese Entwicklung, die sich erst zögernd abzeichnet, tritt in keiner Weise als „Du-sollst“-Botschaft, sondern als Möglichkeit zur freien Selbstbestimmung der Schüler und Lehrer in Erscheinung.

Literatur

- Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung: Gewässer im Stadtteil. Das Umweltprojekt GREEN. Hamburg, 1994.
- CARSONS, R.: Der stumme Frühling. München 1962.
- DIEKMANN, A./PREISENDÖRFER, P.: Persönliches Umweltverhalten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992), S. 226–251.
- EHRlich, A./EHRlich, P.: Bevölkerungswachstum und Umweltkrise. Frankfurt a. M. 1972.
- EULEFELD, G. u. a.: Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften 138.) Kiel 1993.
- HAAN, G. DE: Sustainable Development: Beobachtungen aus anthropologischer Sicht. In: A. FISCHER (Hrsg.): Sustainability Ethos. Hattingen, Akademie für Jugend und Beruf. 1995, S. 89–106.
- HAAN, G. DE: Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext. In: H. APEL u. a. (Hrsg.): Orientierungen zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn 1993.
- HAAN, G. DE/KUKARTZ, U.: Determinanten des persönlichen Umweltverhaltens. Forschungsgruppe Umweltbildung. FU Berlin. Papers. Berlin 1994, S. 94–107.
- HEID, H.: Ökologie als Bildungsfrage. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 113–138.
- JÜDES, U.: Hat Umweltbildung eine Zukunft? In: Umweltbildung in Rheinland-Pfalz. Dokumentation des Runden Tisches Umweltbildung am 28. 6. 1995 in Mainz. Mainz 1995.
- KROL, G.-J.: Ökologie als Bildungsfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 651–671.
- LANGEHEINE, R./LEHMANN, J.: Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein. (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.) Kiel 1986.
- LEHMANN, J.: Umwelterziehung, Umweltprobleme und ökologisches Handeln. In: H.J. SEYBOLD/D. BOLSCO (Hrsg.): Umwelterziehung: Bilanz und Perspektiven. Kiel 1993, S. 234–242.
- MAREK, R. (Hrsg.): Praxisnahe Umwelterziehung. Wien 1993.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultur-Soziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1992.
- STROSS, A.: Indoktrination. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek 1989, S. 722–726.
- WATZLAWICK, P.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1971.

Abstract

In the past few years, various concepts of environmental education have increasingly accentuated the orientation towards ecological action in environmental pedagogics. A number of environmental pedagogues consider this a problematic trend towards indoctrination. The author tries to dispel these misgivings. He argues that the environmental action approach has other shortcomings, especially if conceptualized as individual unpolitical action.

Anschrift des Autors

Dr. Jürgen Lehmann, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, IPN-Gebäude, Olshausenstr. 62, 24098 Kiel