

Fund, Dietmar

Kritik der Umwelterziehung

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5 (1982) 1, S. 17-26



Quellenangabe/ Reference:

Fund, Dietmar: Kritik der Umwelterziehung - In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 5 (1982) 1, S. 17-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268733 - DOI: 10.25656/01:26873

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268733>

<https://doi.org/10.25656/01:26873>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Entwicklungs- Pädagogik

• Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik

KANN DURCH ERZIEHUNG DIE
GESELLSCHAFT VERÄNDERT WERDEN?

KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG

LERNEN VON DER DRITTEN WELT

LEBEN UND LERNEN

NEUE BÜCHER - REZENSIONEN

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES
TAGEBUCH

/1982

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

ZEP – Unterentwicklung und Oberentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Pädagogik

ISSN 072-2433

- Herausgeber:** Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24,
Tel. 07121 / 6 66 06
- Schriftleitung/
Redaktion:** Gottfried Orth, Darmstädter Str. 17, 6108 Wehenstein, 6108
Seitz+Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24;
Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen
- Erscheinungsweise:** mindestens 2, höchstens 4 Ausgaben im Jahr
- Preise:**
- | | |
|--------------------------------|----------|
| Abonnementpreise Institutionen | DM 18,00 |
| Einzelbezieher | DM 15,00 |
| Studenten | DM 12,00 |
| Förderjahresabonnement | DM 50,00 |
| Einzelheft | DM 4,50 |
| Doppelheft | DM 9,00 |
- Konto:** Raiffeisenbank Rommelsbach-Sickenhausen Nr. 44 702 008
Bankleitzahl: 600 699 44
- Bestellungen:** ZEP, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24

Manuskripte bitte in dreifacher Ausfertigung an die Schriftleitung.

Nachdruck mit Quellennachweis und gegen Übersendung von Belegexemplaren erwünscht.

INHALT

REDAKTIONSJOURNAL	2
ALFRED K. TREML: KANN DURCH ERZIEHUNG DIE GESELLSCHAFT VERÄNDERT WERDEN?	4
DIETMAR FUND: KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG	17
TRAUGOTT SCHÖFTHALER: LERNEN VON DER DRITTEN WELT	27
ALFRED K. TREML MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (8)	34
DAS GROSSE FRIEDENSQUIZ	39
ZEITSCHRIFTENRUNDSCHAU	42
COMIC: DAS SCHÖNSTE AN UNSEREN SCHULEN	45
REZENSIONEN: + ÖKO-PÄD. ZEITSCHRIFT FÜR ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGIK	46
+ HANSEN/PAUSEWANG: UMDENKEN LERNEN	48
+ MOSER (HG.): SOZIALE ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE ALTERNATIVEN	52
+ ADAFRIK U.A.: SÜDAFRIKA-HANDBUCH	55
ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN	57
LESERBRIEFE	59

Dietmar Fund

KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG

Die Umwelterziehung ist die bisher einzige bedeutende und praktisch gewordene Antwort der institutionalisierten Pädagogik auf die Herausforderung der globalen Überlebenskrise. Allenfalls noch von der Friedenspädagogik gingen seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre vergleichbare Initiativen aus. Ist die Umwelterziehung eine angemessene Reaktion auf die große Herausforderung, die von den Krisen der Industriegesellschaft ausgeht? Oder ist sie nur eine didaktische Mode, ein austauschbarer neuer Inhalt im alten Fächerkanon der Schule?

In ihren ersten Ansätzen beschränkte sich Umwelterziehung auf Themen, die man am ehesten mit "Umweltschutz" auf den Begriff bringen kann, ihr Ort war und ist - von wenigen Ausnahmen aus der Erwachsenenbildung abgesehen - die Schule. Es handelte sich dabei meistens um einzelne Unterrichtsmaterialien zu klassischen Umweltschutzthemen, wie z.B. "Wasser", "Luft", "Lärm", "Müll" und dergleichen. Handbücher, die diese Themen zusammenfassend behandelten, erschienen erst einige Jahre später (vgl. MENESINI/SEYBOLD 1978; WINKEL/GÜRTLER/BECKER 1978; KLEIN 1981).

Der Begriff "Umwelterziehung" selbst kam erst Mitte der siebziger Jahre auf. Erst ab diesem Zeitpunkt erscheinen auch Publikationen zu einer Didaktik der Umwelterziehung (vgl. z.B. den sehr interessanten, aber nicht repräsentativen Ansatz bei KATTMANN 1976).

Überblickt man die Literatur zur Umwelterziehung heute, so kann man feststellen, daß sie sich in zwei Bereiche gliedern läßt: zum einen in die - inzwischen fast unübersehbar gewordene - Vielzahl von Unterrichtsmaterialien, wozu ich auch Handbücher zur Umwelterziehung zähle; hier dominieren nach wie vor die klassischen Themen des Umweltschutzes. Zum anderen gibt es inzwischen eine, im Vergleich dazu überschaubare Anzahl an Publikationen, die sich mit einer *Didaktik der Umwelterziehung* beschäftigen, also so etwas wie eine Theorie der Umwelterziehung diskutieren. Vor allem in diesem

Bereich muß eine Rekonstruktion und Kritik der Umwelterziehung ansetzen. Dabei wird der Akzent zwangsläufig weniger auf einer Darstellung, als vielmehr auf der Kritik einiger wichtiger Prämissen und Folgen liegen.(1)

UMWELTERZIEHUNG IN DEN SCHULEN DER BRD

In zwei Untersuchungen wurden inzwischen Ergebnisse über die Verwirklichung der Umwelterziehung in den Schulen der BRD vorgelegt (BECK 1981; BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD 1982). Der Stand der Umwelterziehung wurde dabei aus Lehrplänen und aus der Analyse von Schulbüchern und Arbeitsmaterialien abgelesen. Die Ergebnisse sind aufschlußreich.

(1) Eine ausführlichere Auseinandersetzung dazu findet sich in meiner Zulassungsarbeit, vgl. FUND 1982. Im übrigen erschien inzwischen eine, über weite Strecken deckungsgleiche, Kritik der Umwelterziehung, die ich nicht mehr berücksichtigen konnte: PETER MEYER: Probleme des Ökologieunterrichts. In: MOSER, H. (Hg.): Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen. München 1982, S. 71 - 100. Vgl. dazu auch die Rezension in diesem Heft.

BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD stellen fest, daß Umwelterziehung in allen Schulstufen in Lehrpläne und Schulbücher Eingang gefunden hat. Da aber in den Lehrplänen die Koordinierung der Themen nicht vorgesehen ist, wird ein fächerübergreifender Unterricht erschwert (vgl. S. 39). "Fast immer werden umweltrelevante Themen nur aus der Sicht eines Faches etwa in den Schulbüchern behandelt. Fächerübergreifende Ansätze ... fehlen fast völlig." (BECK 1981, S. 53).

Auf die Bedeutung von außerschulischen Arbeiten wird kaum hingewiesen: "Umweltthemen (werden) in der BRD zum größten Teil theoretisch innerhalb der Schulen bearbeitet" (ebd.). Sowohl in Lehrplänen als auch in Schulbüchern ist die Tendenz erkennbar, naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte getrennt voneinander zu verbinden.

Bezogen auf die Lernmittel stellt BECK besonders für die Sekundarstufe I ein Defizit fest. In den Sekundarstufen sehen beide Untersuchungen bislang die Umwelterziehung am wenigsten verwirklicht. Das hängt offenbar damit zusammen, daß dort das Fächerprinzip dominiert, was eine Integration der fachspezifischen Sichtweisen erschwert, während im Sachunterricht der Primarstufe alle Aspekte der Umwelterziehung durch einen Lehrer abgedeckt werden kann.

BECK weist dabei auf die Abhängigkeit der Umwelterziehung von ihrer Verankerung im Lehrplan hin, wenn er feststellt: "Der Anteil der zu behandelnden Themen bei jeder Schulart und Schulstufe ist umso größer, je jünger die Lehrpläne sind." (ebd., S. 52).

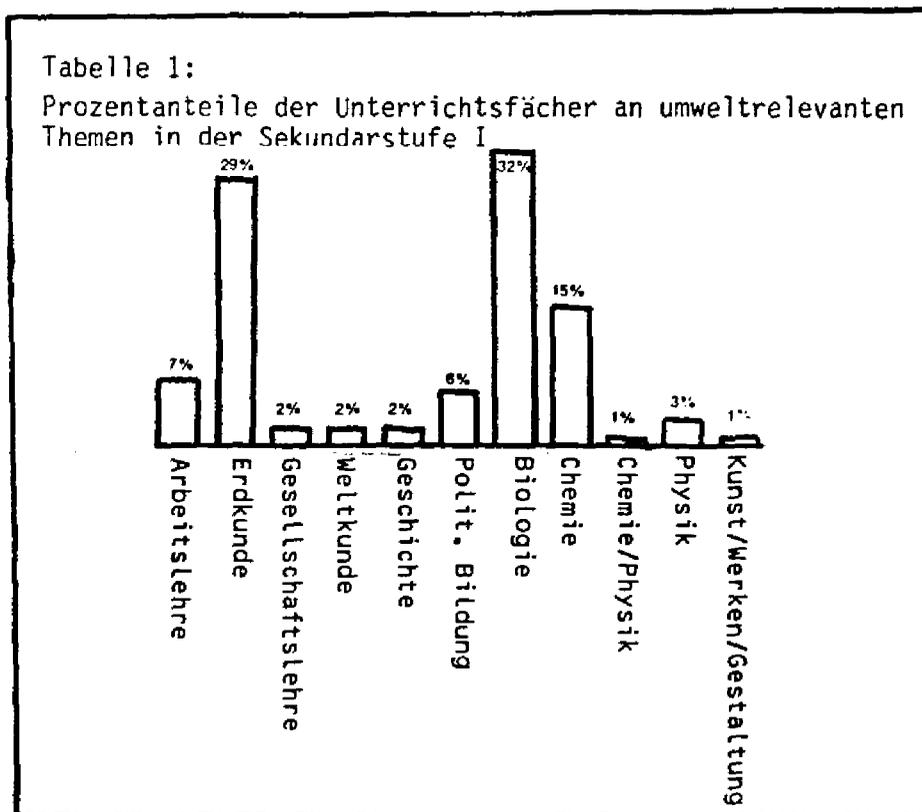
Die Untersuchung, auf die BECK zurückgreift, prüfte Lehrpläne und Schulbücher nach dem Umfang der in ihnen enthaltenen, zum Bereich der Umwelterziehung gehörenden Themen. Die Untersuchung kommt im Gegensatz zu jener von BOLSCHO u.a. zu folgendem Ergebnis: "... auf die Fächer Biologie und Erdkunde (entfallen) ... die größten Anteile, jedoch weisen auch andere naturwissenschaftlichen Fächer wie Physik und Chemie hohe Anteile umweltrelevanter Themen in den Lehrplänen

auf. Deutlich geringer ist demgegenüber die Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Fächer wie Gesellschaftslehre/Sozialkunde und Arbeitslehre/Wirtschaftslehre, während auf die restlichen Fächer nur geringe Anteile entfallen." (S. 51).

Das gegensätzliche Urteil von BOLSCHO u. a., Sozialkunde sei drittes Zentrierungsfach der Umwelterziehung, erklärt sich damit, daß die Autoren dies aus der (normativen) Forderung ableiten, die im Rahmen einer Didaktik der Umwelterziehung aufgestellt wurde (vgl. dazu BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD, IPN, S. 32, sowie die dazugehörigen Anmerkungen 12 und 13 auf S. 56 f.).

Die Wirklichkeit an unseren Schulen sieht leider anders aus, wie die empirische Studie von BECK beweist: Umwelterziehung ist vor allem in Lehrplänen und Lernmitteln der naturwissenschaftlichen Fächern, kaum aber in solche der sozialwissenschaftlichen Fächer eingegangen und wird deshalb innerhalb der verschiedenen Schulstufen bzw. Bundesländer verschieden stark verwirklicht sein. Allerdings macht man den "Versuch, alle als wichtig betrachteten Themen mit Unterrichtsmaterialien abzudecken. Aber bekommt man in solchen relativ kleinen Unterrichtseinheiten die komplexen Zusammenhänge der jeweiligen Themen besser in den Griff?

Ein Beispiel dafür, daß diese Vorgehensweise auch zu Beginn der achtziger Jahre noch vorherrscht, ist das 1981 erschienene Buch "Praktische Umwelterziehung", das einer 10-seitigen Erklärung des Begriffs "Ökologie" eine ca. 200-seitige Aufreihung von für Umwelterziehung relevanten Themen folgen läßt (vgl. KLEIN 1981, S. 3 ff.). Diese für Umwelterziehung charakteristische Addition von Themen offenbart eine zum größten Teil theoretisch nicht begründete Auswahl von Phänomenen, die nur als Teilprobleme angegangen werden, ohne sie zuvor mit anderen Teilproblemen in Verbindung gebracht und auf ihre gesellschaftlichen Ursachen zurückgeführt zu haben.



Quelle: Beck 1981

BLINDE FLECKEN IN DER UMWELTPÄDAGOGIK

Eine Folge dieser zu kurz greifenden Reflexion ist die *Ausschließung dreier Probleme*, die mir folgenswer erscheint.

Erstens thematisiert Umwelterziehung in der Regel nicht die Rolle bisher dominanter Problemlösetechniken. Insbesondere greift sie die *Rolle der technischen Problemlösung* nicht an. Kennzeichnend dafür sind Beispiele für praktische Umwelterziehung, die BOLSCHO u.a. erwähnen. Sie erprobten z.B. eine Unterrichtseinheit zum Thema "Wasserverschmutzung". Dabei machten Schüler Wasseranalysen und führten Befragungen durch. Sie stellten dabei fest, daß Wasserverschmutzung u.a. mit wirtschaftlichen Argumenten verteidigt wird. Schließlich folgern die Autoren daraus: "Schüler erfahren dadurch, daß Umweltschutzmaßnahmen bei den gegebenen politischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen differenzierter Lösungen

bedürfen, die in vielen Fällen aufgrund wirtschaftlicher Interessengegensätze nur schwer durchsetzbar sind." (BOLSCHO/EULEFELD/SEYBOLD 1980, S. 123 f.). Im Anschluß an dieses Beispiel weisen die Autoren nicht darauf hin, daß auch die "politischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen" veränderbar sind oder gar verändert werden müssen. Im Gegensatz dazu werten sie die Tatsache, daß nach der Durchführung dieser Unterrichtseinheit in einer beteiligten Gemeinde deshalb eine Kläranlage gebaut wurde, als Erfolg ihrer Unterrichtseinheit.

Darin zeigt sich m.E. die Tendenz der Umwelterziehung, technische Problemlösestrategien nicht zu hinterfragen, sondern sie kritiklos anzustreben, also bei der Problemlösung solche Strategien zu bevorzugen, die zentralistisch, arbeitsteilig und technisch unter Berücksichtigung ökonomischer Interessen die Symptome angeht. Dabei wird ignoriert, daß Probleme auch vor ihrer Entstehung vermieden werden können und es deshalb darum gehen müßte, solche gesellschaftliche Struktu-

ren zu schaffen, die vorsorgend die Ursachen der Probleme vermeidet.

Umwelterziehung fördert letztlich die Einsicht, daß Probleme in erster Linie unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet werden müssen und nur technisch und nachträglich gelöst werden können. Damit reproduziert sie jenes Problemloseverhalten, das unsere Industriegesellschaft kennzeichnet und das jede Veränderung in Wachstum übersetzt.

Zweitens hängt damit eng zusammen, daß Umwelterziehung die faktisch fehlende Interdisziplinarität der verschiedenen wissenschaftlichen Zugriffsweisen auf Wirklichkeit nicht thematisiert. Sie übernimmt Problemlösemuster, die in den einzelnen Wissenschaften entwickelt wurden, ohne zu fragen, ob denn diese Muster nicht selbst beschränkt sein könnten, während sie in der Schule gerade Interdisziplinarität fordert.

Bei näherer Betrachtung der Gedanken über die Interdisziplinarität in der Schule springt ins Auge, daß die Umwelterziehung das Problem, wie die verschiedenen Sichtweisen der Fächer am besten zu integrieren seien, allenfalls additiv gelöst hat. Umwelterziehung reiht, ohne ihre Entscheidungen zu begründen, sozialwissenschaftliche Sichtweisen an die nach ihrer Einschätzung vorrangigen naturwissenschaftlichen Sichtweisen (s.o.!). Auch die drei von BOLSCO u.a. genannten Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts beantworten nicht die Frage nach einer angemessenen Sichtweise, die sich letztlich beim Schüler einstellen soll. Die damit offengebliebene Entscheidung wird nicht dem Schüler überlassen bleiben, sondern vom dominanten Fachlehrer entschieden werden.

Durch die *Dominanz naturwissenschaftlicher Sichtweisen* wird den Schülern suggeriert, daß man mit Problemen nur so umgehen kann, wie dies die Naturwissenschaften tun: nachträglich, technisch, scientistisch (vgl. dazu SEITZ 1981). Die Trennung von Politik und Alltag und die Wissenschaftsgläubigkeit bleiben gestützt, wenn Problemlösungen alleine von Politikern und Wissenschaftlern erwartet wird.

Drittens thematisiert die Umwelterziehung nicht die Rolle von Lernen oder Erziehung an der Entstehung oder der Abarbeitung der Umweltprobleme. Keiner der mir bekannten Autoren vertritt die Ansicht, daß auch eine Form des Lernens an der Entstehung der Umweltprobleme beteiligt sein könnte. MENESINI/SEYBOLD sehen Umweltschutzunterricht als "*eine Möglichkeit, den Machtfaktor Öffentlichkeit für den Kampf gegen die Umweltverschmutzung zu informieren und zu mobilisieren*" (S. 13). Schule soll also in erster Linie Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten verbreiten helfen und erst in zweiter Linie den Umgang des Schülers selbst mit Umweltproblemen fördern, worauf BOLSCO u.a. den Schwerpunkt legen. BOLSCO/EULEFELD/SEYBOLD sehen aber die Chancen der Erziehung, die Umweltprobleme zu bekämpfen, etwas differenzierter. Sie sind der Meinung, daß "*... jegliche Erziehung nur sehr begrenzt gesamtgesellschaftliche Veränderungen zu leisten imstande ist. Da diese Entscheidungen in wesentlich höherem Maße von wirtschaftlichen und politischen Interessen bestimmt werden, ist allein durch die Veränderung des Bewußtseins und Handelns des einzelnen die politische und ökonomische Öffentlichkeit noch nicht verändert.*" (1980, S. 16).

Es wäre in der Tat kurzschlüssig, von einer Veränderung einzelner Schüler gesellschaftliche Veränderungen zu erwarten. Aber in der Hoffnung auf die Wirksamkeit der Umwelterziehung übersehen BOLSCO u.a., daß sie gerade mit ihrer Neutralität im politisch-wirtschaftlichen Bereich ihre eigenen Ziele gefährden. Mit einer kritiklosen Hinnahme einer technischen Lösung von Umweltproblemen, die in ihren Schriften immer wieder durchschimmert, gewährleisten sie erst, daß sich ihr eigenes Urteil bewahrheitet: "*Die Chancen der Umwelterziehung liegen im Bereich der Erfahrung von Umwelt, ihre Grenzen dagegen werden sehr schnell bei der Gestaltung der Umwelt sichtbar.*" (ebd. S. 17).

UMWELTERZIEHUNG ÜBERSIEHT DEN "HEIMLICHEN LEHRPLAN"

So wenig Einfluß auf die Gesellschaft die Umwelterziehung der Erziehung auch beimißt, so sehr betont sie implizit die Wirksamkeit des Unterrichts im Hinblick auf ihr Ziel, den besseren Umgang der Schüler mit Umweltproblemen zu fördern. Deutlich wird dies besonders an dem durch BOLSCHU u.a. erwähnten *Problem der Notengebung*. BOLSCHU/EULEFELD/SEYBOLD sehen es zwar als problematisch an, für handlungsorientierte und besonders fächerübergreifende Vorhaben Noten zu geben (vgl. ebd., S. 50), sehen aber letztlich Umwelterziehung und Notengebung trotzdem als miteinander vereinbar an.

Bei einer entsprechenden Gestaltung von Tests, die nach einem Zusammenhangwissen fragen sollen, glauben sie, daß Noten vor allem der Selbstkontrolle dienen können. *"Die Lernerfolgskontrolle dient der Rückmeldung der eigenen Leistung an den einzelnen Schüler, d.h. sie zeigt ihm seinen Fortschritt im Unterricht an."*

Mit solchen optimistischen Gedanken lassen die Autoren ihre eigenen schulpädagogisch bestätigten Erkenntnisse wieder vergessen, wie z.B. die, daß die Schüler oft nur für die Noten lernen (vgl. ebd.). Erkenntnisse aus der Diskussion um den "heimlichen Lehrplan" lassen sie völlig vermissen. Stattdessen betont die Umwelterziehung die Bedeutung intentionaler und manifester Lehrprozesse und übersieht dabei den Einfluß jener latenten Lernprozesse, die von der (gleichbleibenden) Form des schulischen Lernens ausgehen. Die zentrale Selektionsfunktion, die über die Benotung der individuellen Leistung erfolgt, macht alle Inhalte gleichgültig und damit austauschbar. Mußten früher die Schüler die Nebenflüsse der Donau lernen, so müssen sie heute vielleicht deren giftigen Schadstoffe kennen. Aber hat sich damit wirklich viel verändert?

UMWELTERZIEHUNG ALS FACHDIDAKTIK

Nach BOLSCHU/EULEFELD/SEYBOLD bleibt es dem einzelnen Lehrer überlassen, über die fächerübergreifende oder fachspezifische Behandlungsweise eines Themas zu entscheiden, sofern ihm nicht der Lehrplan diese Entscheidung bereits abnimmt. Ein situationsbezogener Unterricht, der sich an den Interessen der Schüler orientiert, wird durch Lehrplan und Lehrer stark eingeschränkt. In der Regel wird sich die Tendenz durchsetzen, daß der Fachlehrer den Unterricht plant und nicht die Schüler. *"Leitender Gesichtspunkt sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch beim Unterricht selbst ist die systematische Erschließung des Themas. Sie wird zunächst von dem Lehrer durchgeführt, der die Unterrichtseinheit plant; er bestimmt die Teile, die von verschiedenen Fächern bearbeitet werden müssen. Danach wird mit dem jeweiligen Fachlehrer die - abgrenzbare und im gewissen Maße auch eigenständige - Aufgabenstellung besprochen und der Unterricht dann in zeitlicher Folge Schritt für Schritt in den einzelnen Fächern durchgeführt."* (ebd. S. 23).

Die "systematische Erschließung" des Themas erwarten die Autoren nicht vom Schüler, sondern erster Linie vom Lehrer als Vertreter einer speziellen Fachdisziplin. Die geforderte "systematische Erschließung des Themas" läuft aber damit Gefahr, nur die Systematik der jeweiligen Fachdisziplin widerzuspiegeln.

In einem Nebensatz wird deutlich, daß BOLSCHU u.a. ausschließlich intentionales und manifestes Lernen anstreben. Themen werden *"systematisch im Hinblick auf eine vollständige Bearbeitung unterrichtet"* (vgl. ebd. S. 24). Daraus spricht die Stimme des Didaktikers, der davon überzeugt ist, daß bestimmte Inhalte vermittelt werden müssen. Die Kenntnis vor allem von *naturwissenschaftlichen* Fakten wird als Zwischenziel vor eine handlungsorientierung und eine situationsbezogenheit gesetzt. Diese Kenntnis soll der Lehrer vermitteln; an ein Einbeziehen vielleicht bereits vorhandener Kenntnisse der Schüler ist in keiner Klassenstufe gedacht.

Umwelterziehung ist in erster Linie eine Arbeit von Fachdidaktikern. Das zeigt sich auch an der Art und Weise, wie sie die Komplexität der Themen im Unterricht vermitteln will. Einzelne Teilbereiche, wie etwa das Thema "Ökosystem", sollen exemplarisch behandelt werden, indem z.B. nach BOLSCO u.a. das Thema "Wie sich die Tiere der Großstadt anpassen" (ebd., S. 33) im Unterricht behandelt wird. Sowohl die exemplarische Vorgehensweise als auch ihre Durchführung weisen auf die Fachdidaktik hin, denn wen sonst sollte es interessieren, daß Schüler lernen sollen, daß "die von Menschen gemachte Stadt ... Tieren (wie der Gelben Egelschnecke und der Grauen Ackerschnecke) ganz neue Lebensräume bietet" (ebd.)?

Es wäre m.E. interessanter zu untersuchen, wie sich die Menschen der Großstadt anpassen; dabei könnten Schüler eher Handlungsanlässe in der eigenen Umwelt auffinden (vgl. ebd., S. 34).

Die Bedeutung, die fachlichen Fakten beigegeben wird, korreliert mit entsprechenden Lehrplanbestimmungen. So heißt es in einer Lehrpläneinheit für das 7. u. 8. Schuljahr des Gymnasiums in Hamburg unter dem Titel "Untersuchungen an einer ausgesuchten Lebensgemeinschaft": "Der Wald als Lebensgemeinschaft: Die Kiefer, ein Nachtsamer - einige Gräser; ökologische Bedeutung der Moose - Generationswechsel bei Farnen und Moosen; Pilze und Bakterien als heterotrophe Organismen; Wald und Forst - der Mensch als Gestalter von Lebensgemeinschaften." (BOLSCO u.a., IPN, S. 35).

Die ökologische Bedeutung des über die Verbrennung fossiler Brennstoffe entstehenden sauren Regens für das Ökosystem Wald und deren Verbindung zu einer bestimmten Lebensweise interessiert die (hier biologische) Fachdidaktik offenbar (bislang) nicht. Doch auch wo in Lehrplänen solche Zusammenhänge angedeutet werden, schimmert der legitimatorische Charakter der Lehrpläne immer wieder durch.

Eine Lehrpläneinheit für die Schuljahre 7-9 der Realschule in Baden-Württemberg z.B. enthält folgende Themen: "Merkmale

hochindustrialisierter Verdichtungsräume und das Wirkungsgefüge ihrer prägenden Faktoren; ... Industrielandschaft früher und heute; Die Veränderung von Agrarräumen durch Kollektivierung (Raubbau, Bodenschutzmaßnahmen); Zusammenhänge zwischen Industrialisierung und Bevölkerungsproblemen in Japan." (ebd., S. 36; Hervorh. d. Verf.). Auch hier werden nicht z.B. die Merkmale des hochindustrialisierten Verdichtungsraums "Mittlerer Neckarraum" gewählt, was für Schüler aus Baden-Württemberg naheliegend wäre.

Insgesamt gesehen erliegt die Organisation des Unterricht der Umwelterziehung m.E. der Gefahr, die MENESINI/SEYBOLD einmal andeuten: "Ein Unterricht jedoch, der darauf abzielt, die Umwelt mit ihren Erscheinungsformen, Gesetzmäßigkeiten und Problemen zu untersuchen, um die Handlungsbereitschaft der Schüler zu erweitern, wird sich nur schwer in einem Schulfach realisieren lassen, das an den Strukturen der Fachdisziplin ... ausgerichtet ist und Lebenssituationen sowie die natürlichen, technischen und sozialen Gegebenheiten in der Umwelt der Schüler außer acht läßt. Hier ist die Gefahr groß, daß die Schüler nicht lernen, das erworbene Wissen auf außerschulische Lebenssituationen anzuwenden." (MENESINI/SEYBOLD 1978, S. 21).

Auch die Übertragung des in der Umwelterziehung erworbenen Wissens auf inner-schulische Lebenssituationen wird den Schülern m.E. schwerfallen, da die Umwelterziehung sich nicht von den Lehrmethoden der übrigen Fächer abgrenzt. Sie fordert nur unter dem Aspekt von Umweltthemen (i.w.S.) eine Aufhebung von prägenden Strukturen der Schule wie z.B. Fächertrömung, 45-Min.-Takt, Benotung u.ä. Ihre Kritik an diesen Strukturen ist nicht so konsequent, sie grundsätzlich abzulehnen. Darin zeigt sich der Mangel der Umwelterziehung, daß sie bestehende Strukturen lediglich besser nutzen will, deren Auswirkungen auf ihr eigenes Anliegen aber nicht untersucht.

TECHNISCHE PROBLEMLÖSUNG ODER
ÖKOLOGISCHE PROBLEMVERMEIDUNG?

In der Betonung naturwissenschaftlichen Fachwissens sehe ich die Gefahr, daß die Umwelterziehung unter Betonung des Unterrichts nicht die selbstgesetzten Ziele erreicht, sondern faktisch Umweltschutz als ein Medium zur Vermittlung vorwiegend naturwissenschaftliches Wissen als vorrangig benutzt. Hat sich so naturwissenschaftliches Wissen als vorrangig legitimiert, ist es kein weiter Weg mehr zur vorwiegend technischen Problembetrachtung. So kann Umwelterziehung latent und ungewollt Verhaltensweisen wie Wissenschaftsgläubigkeit oder die Abwägung wirtschaftlicher und gesundheitlicher Argumente erzeugen. Gerade die Sozialwissenschaften, die solchen Entwicklungen entgegenwirken könnten, sind in der Umwelterziehung unterrepräsentiert (vgl. JANSSEN/MEFFERT 1978, Einleitung, S. 2).

Der grundsätzliche ökologische Gedanke der Umwelterziehung, daß zwischen Mensch und Natur eine Wechselbeziehung bestehe, sagt selbst noch wenig aus. Bedeutender ist, welche Konsequenz daraus gezogen wird. Umwelterziehung beschäftigt sich fast ausschließlich mit den Rückwirkungen des menschlichen Handelns auf den Menschen selbst, kaum dagegen mit den vorausgehenden Eingriffen in die Natur. Sie legt die Betonung auf das Problemlösen und nicht auf das Problemvermeiden.

Die Behandlung der Natur läuft darauf hinaus, die Nutzung der Natur durch den Menschen auch dann noch als notwendig anzuerkennen, wenn sie bereits schwere dysfunktionale Nebenfolgen zeigt. Unter dem Primat wirtschaftlich-technischer Gedanken werden diese Nebenfolgen mit Technologien angegangen. Hier gelten die Worte von MARTIN JÄNICKE: *"An die Stelle eines einmaligen, vorsorglichen, kostengünstigeren "Nein" zur Problemsache tritt in der Tendenz ein doppeltes "Ja": einmal zur Problemproduktion, zum andern zur kostenträchtigen technokratischen Entsorgung in Form von bürokratisch-industriellen Gegenproduktionen."* (JÄNICKE 1979, S. 22)

WINKLER/GÜRTLER/BECKER sind gerade nicht repräsentativ, wenn sie (zu Recht) bemerken: *"Letzten Endes geht es (bei der*

Umweltverschmutzung, Anm. d. Verf.) gar nicht um Wasser, Staub, Müll, Dreck und dergleichen, sondern um eine neue Haltung des Menschen der Erde und dem Leben gegenüber." (WINKEL u.a. 1978, S. 15).

UMWELTERZIEHUNG REPRODUZIERT JENES PROBLEMLÖSEVERHALTEN, DAS UNSERE INDUSTRIEGESELLSCHAFT KENNZEICHNET UND DAS JEDE VERÄNDERUNG IN WACHSTUM ÜBERSETZT.

ZIELE DER UMWELTERZIEHUNG

Die Ziele der Umwelterziehung können ihre Verwandtschaft mit politischen Kompromißformeln nicht verleugnen. Die "Sicherung der Lebensgrundlagen für die Zukunft" beansprucht auch eine Bundesregierung für sich, wenn sie behauptet, das angestrebte Wirtschaftswachstum könne die durch den Bericht "Global 2000" prognostizierten Entwicklungen aufhalten (vgl. "Bonn weist Weg aus drohendem Elend. Regierung setzt in Stellungnahme zu "Global 2000" auf Wachstum". In: Frankfurter Rundschau 11. 3. 82). Ebenso unklar bleibt, was mit einer "Auseinandersetzung mit der Umwelt" gemeint ist. Auch das Wort "kritisch" bleibt in diesem Zusammenhang beliebig deutbar. Politiker jeglicher Couleur beanspruchen dauernd, sich "kritisch" mit Dingen "auseinandersetzen". Damit ist über ein Ergebnis dieser "Auseinandersetzung" noch nichts gesagt, weder über mögliche noch gar wünschenswerte Ergebnisse.

Lediglich die Zieldefinition von MENESINI und SEYBOLD bietet konkrete und weniger mißbräuchliche Ziele, wenn sie erstens feststellen, daß von Eingriffen in die Natur nicht alle Menschen gleich betroffen sind und zweitens die Mitbestimmung aller Betroffenen an den Kriterien der Umweltnutzung fordern. Damit geben sie zu erkennen, daß generell mehrere Möglichkeiten, die Umwelt zu nutzen, bestehen und nicht nur die eine, die sie mit "Ursache-Wirkungs-Denken" umschrei-

ben. Ein Hinweis auf die Ursachen der Umweltprobleme oder auf andere Formen des Umgangs mit der Natur fehlt bei BOLSCO u.a. völlig. Das einzige praktisch gewordene Ziel der Umwelterziehung, "die Einsicht in komplexe Systeme zu fördern", wird in der Praxis überwiegend auf Ökosysteme bezogen, die der Lebenswelt der Schüler fremd sind.

Die allgemeinen Ziele der Umwelterziehung bleiben seltsam *unbestimmt*, weil sie nirgendwo explizit auf das didaktische Vorgehen rückbezogen werden. Die Auswahl der aneinandergereihten Themenbereiche der Umwelterziehung scheint nicht unter Berufung auf eines dieser Ziele abgelaufen zu sein, denn das Ziel, "die Lebensgrundlagen für die Zukunft zu sichern" forderte eine Entscheidung für die Behandlung besonders drängender Probleme. In der heutigen Situation, in der beinahe täglich neue Fälle von Umweltvergiftung entdeckt und gleichzeitig immer mehr Stoffe als gesundheitsschädlich erkannt werden, ist die Hoffnugn naiv, im Unterricht auf alle Teilprobleme eingehen zu können. Das Ziel, "die Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit von Umweltproblemen und deren Lösung zu fördern", kann im Unterricht schwer erreicht werden, wenn sich die Didaktiker darüber noch kaum Gedanken gemacht haben und infolgedessen die Unterrichtsmaterialien solcher Aspekte entbehren. Auch das Ziel, "die Schüler für die Beteiligung am politischen Leben zu befähigen", läßt offen, welches politische Leben gemeint ist und unter welchen Bedingungen es als verwirklicht gelten könnte.

Die Ziele der Umwelterziehung sind ähnlich unbestimmt und unkritisch wie die politischen Formeln zum Thema "Umweltschutz", auf die sie offenbar zurückgehen.

IN DER UMWELTERZIEHUNG DOMINIERT DIE NATURWISSENSCHAFTLICHE SICHTWEISE.

FEHLENDE GESELLSCHAFTSTHEORIE

Diese Unbestimmtheit der Ziele von Umwelterziehung, ihre Anlehnung an die Fachdidaktiken und ein szientistisches Problemlösedenken, all dies macht einen weiteren, zentralen Mangel der Umwelterziehung deutlich: das *Fehlen einer Gesellschaftstheorie*, einer Theorie der modernen Industriegesellschaft und damit einer Erklärung der Umweltprobleme aus der spezifischen Organisation unserer Gesellschaftsform. Eine solche Gesellschaftstheorie als Theorie der industrialisierten Moderne würde wiederum eine Theorie der sozialen Evolution voraussetzen oder in ihr münden. In diese Richtung gehende Denkansätze aber vermißt man in der didaktischen Literatur zur Umwelterziehung. Solange aber eine solche, die Komplexität überhaupt erst angemessen in den Blick bekommende, Theorie fehlt, läuft Umwelterziehung Gefahr, Symptomvermeidung statt Ursachenbekämpfung, Problemreproduktion statt Problemreduktion zu betreiben - ohne es zu bemerken.

MUSSTEN FRÜHER DIE SCHÜLER DIE NEBENFLÜSSE DER DONAU LERNEN, SO HEUTE VIELLEICHT DEREN GIFTIGEN SCHADSTOFFE, ABER HAT SICH DAMIT VIEL GEÄNDERT?

Die bislang zum Vorschein gekommenen Konturen lassen meines Erachtens das folgende Urteil zu: *Umwelterziehung ist der Versuch, auf die wachsenden Umweltprobleme mit für die Schulpädagogik traditionellen Mitteln zu reagieren, ohne sich der Angemessenheit dieser Mittel vorher zu vergewissern.* Die Theorie dieser Reaktion ist problematisch, weil zu kurz greifend, ja als Gesellschaftstheorie Desiderat. Umwelterziehung neigt deshalb zur Symptombehandlung, erfaßt größtenteils nur Phänomene und geht nicht hinter diese zurück, um das zu bestimmen, was alle diese Phänomene überhaupt erst hervorbringt. Umwelterziehung basiert auf keiner Gesellschafts-

theorie, geschweige denn auf einer Theorie der sozialen Evolution oder gar einer Kritik der Moderne.

Mit den Begriffen "Handlungsorientierung" und "Situationsbezogenheit" nimmt sie allerdings wichtige Anregungen von der (außerschulischen) Pädagogik auf. Da sie aber vermeidet, Schule und schulisches Lernen selbst zu problematisieren, verbaut sie sich selbst den Weg zu einer Ausdehnung der Umwelterziehung zu einem Unterrichtsprinzip. Sowohl in der Problemerkfassung als auch in der Verarbeitung im Unterricht dominiert die naturwissenschaftliche Sichtweise, was vor allem zu Lasten von sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten geht. So wird verhindert, daß die im Unterricht behandelten vielfältigen lokalen Probleme aufeinander bezogen werden und zu einer globalen Betrachtung von Umweltproblemen führen. Umwelterziehung ist deshalb bis heute der Gefahr erlegen, hinter dem begrenzten lokalen Horizont gerade Zusammenhänge zu vergessen, die doch mit der fachwissenschaftlichen Fundierung des Wissens gerade gelernt werden sollten.

EINE UMWELTERZIEHUNG OHNE GESELLSCHAFTSTHEORIE LÄUFT GEFAHR, SYMPTOMVERMEIDUNG STATT URSACHENBEKÄMPFUNG, PROBLEMREPRODUKTION STATT PROBLEMREDUKTION ZU BETREIBEN - OHNE ES ZU BEMERKEN.

Fachwissen hält die Umwelterziehung für so bedeutend, weil sie vermeiden will, daß die Schüler eine neue Ideologie übernehmen, die das naturwissenschaftliche Denken ablehnt. Aber in ihrem Pochen auf die Notwendigkeit des Fachwissens übersieht die Umweltpädagogik, daß der Glaube an die Relevanz von spezialisiertem Fachwissen selbst ideologisch ist.

Die Legitimation für das geforderte naturwissenschaftliche Wissen arbeitet

m.E. mit einer versteckten Norm, wenn sie die Erklärungskraft der Erfahrungswissenschaften latent als exklusive Sinngebung behandelt, ohne Alternativen auch nur anzudeuten. Ein neues Verhältnis des Menschen zur Natur - etwa durch (partielle) Entdifferenzierung und ökologische Adaption, statt weiterer technischer und institutioneller Ausdifferenzierung - wird aufgrund der unzureichend engen Problemerkfassung in der Regel als undurchführbar betrachtet.

UMWELTERZIEHUNG IST DER VERSUCH, AUF DIE WACHSENDEN UMWELTPROBLEME MIT FÜR DIE SCHULPÄDAGOGIK TRADITIONELLEN MITTELN ZU REAGIEREN, OHNE SICH DER ANGEMESSENHEIT DIESE MITTEL VORHER ZU VERGEWISSEN.

Auch Zeit nimmt die Umwelterziehung unverändert in Anspruch, wenn ihre obersten Ziele so wenig praktisch werden, daß sie sich nicht einmal auf die drängendsten Probleme konzentriert bzw. die Entstehung von Problemen verhindert. Daß sie dies nicht tut, hat m.E. die Ursache darin, daß sie die pädagogische Verantwortung für die gesellschaftliche Entwicklung ablehnt. Stattdessen begreift sie sich unbewußt als ein von dieser Gesellschaft ausdifferenziertes Teilsystem, das die Aufgabe hat, nur der Umweltverschmutzung in der Schule durch Erziehung zu begegnen. Umwelterziehung überläßt dem politischen System die Auswahl der Erscheinungen, die als "Umweltverschmutzung" in den Blick kommen und pädagogisch abgearbeitet werden sollen.

Umwelterziehung läuft Gefahr, die Probleme, die sie lösen möchte, zu reproduzieren. Sie analysiert ihre Ursachen unzureichend und übersieht hinter ihnen stehende gesellschaftliche Strukturen. Gelingt es der Umwelterziehung nicht, auf dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftstheorie ihre Problemerkfassung weiter auszudehnen und eine Didaktik

konsequenter auch gegen die herrschenden schulsichen Lernbedingungen zu entwickeln und durchzusetzen, ist zu befürchten, daß die Schüler mit dem Reagenzglas in der Hand den Verschmutzungsgrad des Flußwassers noch messen, während die Bundesrepublik bereits entwaldet und zum großen Teil bereits unbewohnbar geworden ist.

LITERATUR

Beck 1981 ¹

Bibliographie zum Umweltunterricht. In: ZEP 1/1979, S. 43 - 48.

BOLSCHO, D./EULEFELD, G./SEYBOLD, H.: Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule. München u.a. 1980.

BOLSCHO, D./EULEFELD, G./SEYBOLD, H.: Schlußbericht zur systematischen Sammlung von in den Mitgliedsstaaten der EWG verwendeten umweltbezogenen Unterrichtsmaterialien. Entstanden am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) der Universität Kiel 1982 (Manuskript).

DICK, E./SEYBOLD, H.: Umwelterziehung in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 25 (1979), Nr. 4, S. 205 - 213.

FUND, D.: Schule vor der Herausforderung globaler Überlebensprobleme. Zulassungsarbeit an der Universität Tübingen 1982.

JÄNICKE, M.: Zur Theorie des Staatsvertrags. In: analysen und prognosen nr. 66, November 1979, S. 18 - 23.

JANSSEN, W./MEFFERT, A.: Umwelterziehung. Beiträge zur Didaktik. Baltmannsweiler 1978.

KATTMANN, U.: Unterricht angesichts der Überlebenskrise. Zur Grundlegung eines didaktischen Konzeptes für die Umwelterziehung. In: Beiträge zum Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht 31 (1976), S. 2 - 25.

KUNERT, R.: Problemlösen als Lernen des Lernens. In: Westermanns Pädagogischen Beiträge 1973, Nr. 9, S. 499 - 506.

KLEIN, K.: Praktische Umwelterziehung. Heidelberg 1981.

MENESINI, M./SEYBOLD, H.: Umweltschutz in der Schule. Köln 1978.

RÖDEL, H.: Einführung in die Ökologie als Grundlage für einen ökologischen Umweltschutz. In: JANSSEN/MEFFERT a.a.O. S. 216 - 229.

Cintio Vitier Elfenbeinturm

Die Politik geht der Welt an die Wurzeln,
an die Atome,
an die Elektronen.

Der Himmel scheint frei,
die Bäume, fern der Geschichte,
der Schmetterling, entrückt dem Zeitgeschehen.

Noch
können wir ans Meer gehen
und an die Griechen denken,
oder vielleicht uns versenken
in die unverfrorene Wildnis des Vergessens.

Natur ist, am Ende,
(hier wo Bomben nicht fallen
noch nicht)
ein unerwarteter Elfenbeinturm.

Man braucht sich nicht weiter zu sorgen, das ist schon der letzte.
Das Rüstzeug befindet sich im Zentrum der Blüte.

*

aus: (Vieldeutigkeit) Kontinuumstheorie der Sprache u. Sprachbildung
1972