



Empowerment in der schulgeographischen Umweltbildung!

Hauke Jan Heibel, Karl-Heinz Otto

Zitieren dieses Artikels:

Heibel, H. J., & Otto, K.-H. (2006). Empowerment in der schulgeographischen Umweltbildung! *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(3), S. 101-123. doi 10.60511/zgd.v34i3.235

Quote this article:

Heibel, H. J., & Otto, K.-H. (2006). Empowerment in der schulgeographischen Umweltbildung! *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(3), pp. 101-123. doi 10.60511/zgd.v34i3.235

Empowerment in der schulgeographischen Umweltbildung!

Hauke Jan Heibel, Karl-Heinz Otto

Summary

Empowerment in geographical environmental education at school

There are two main ideas referring to empowerment: As a cultural term empowerment means a synthetic system of values which connects human egoism and altruism. As a strategic term empowerment means a strategy of becoming stronger by oneself or of making someone stronger in order to change structures of political power or at least conditions of individual and social life. This literature-based definition is the key to a general educational empowerment concept with two partial strategies: orientation towards facts as well as towards strengths. The environmental educational empowerment concept is focused on challenging and training human potentials and on protecting and developing environmental potentials. A descriptive-statistical survey with 1,295 usable questionnaires led to a lot of results that make an implementation of empowerment especially in geography lessons not only possible but also necessary. After all geography is a subject that creates a bridge between human and physical geography, between man and environment. In combination with general techniques of evaluating human potentials (pupils' competencies), certain environmental empowerment modules allow pupils an active, critical and competent analysis of selected examples and especially of their environmental potentials.

Bereits im Jahre 2000 betonte Johannes Rau auf dem Forum Bildung in Berlin, dass ein Großteil der jungen Generation das Gefühl habe, nicht gebraucht zu werden. Am wichtigsten erschien ihm daher, die Begabungen aller erfolgreich zu fördern (vgl. BPrA 2000). Bundespräsident Horst Köhler verwies 2004 in seiner Antrittsrede auf das beachtliche Potenzial an Ideen und Kräften eines jeden Einzelnen. Auch er stellte fest, dass nicht genug getan werde, um diese Kräfte und Ideen zu entfalten (vgl. BPrA 2004).

Zur Ausweitung und Verstärkung der Initiativkraft Jugendlicher im Sinne eines Brückenschlages zwischen individueller und interindi-

dueller Lebenssphäre bedarf es einer geeigneten Lernsphäre mit hoher werteübergreifender Integrationskraft (DEUTSCHE SHELL 2002, S. 19 u. 208), wie sie insbesondere dem Brückenfach Geographie mit seinem integrativen Wissenschaftsansatz innewohnt (HAUBRICH et al. 1997, S. 457; KIRCHBERG 1998, S. 28).

Einen vielversprechenden Ansatz zur Bewältigung dieser Herausforderung stellt die Strategie des Empowerment dar. Die theoretischen Grundlagen des in der schulischen und insbesondere in der schulgeographischen Umweltbildung noch weitgehend unberücksichtigten Empowerment-Konzepts vermittelt der erste Teil dieses Beitrags. Im zwei-

ten Teil wird dann auf der Basis erster empirischer Befunde eine Nutzbarmachung von Empowerment für den Bereich der Umweltbildung sowie der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Schule und Geographieunterricht erörtert.

Dieser Beitrag erhebt jedoch nicht den Anspruch, „schlüsselfertige Unterrichtsrezepte“ darzubieten und Didaktiker wie Praktiker von jeglichen didaktischen Reduktions-, Transfer- und Planungsentscheidungen zu befreien. Vielmehr liefert er wissenschaftlich fundierte Denkanstöße für eine Weiterentwicklung der Geographiedidaktik, der Umweltbildung und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie für einen Fortgang der erdkundlichen Unterrichtsentwicklung.

1 Theoretische Grundlagen eines (umwelt-)pädagogischen Empowerment-Konzepts

1.1 Begriffsdiskussion

Der Begriff Empowerment findet in Wissenschaft und Forschung zunehmend rege Beachtung. Dies spiegelt sich in der „Veröffentlichungslandschaft“ wider und ist besonders auf seine hohe rhetorische Attraktivität als Import aus dem angloamerikanischen Sprachraum zurückzuführen (HERRIGER 2002, S. 7 u. 17). Eine bloße Übersetzung von Empowerment mit Ermächtigung und Befähigung greift jedoch zu kurz und kann die mit Empowerment verbundenen Begriffsinhalte verfehlen (HERRIGER 1991, S. 11 f. u. 2002, S. 221; KÜNZEL 2001, S. 1194; LANGENSCHIEDT 1983, S. 188). Der Empowerment-Begriff zeichnet sich

nämlich insbesondere durch seinen eigenständigen gesellschaftshistorischen Ursprung aus: So findet sich der Begriff als handlungsanleitende Denkfigur erstmals im Rahmen der US-amerikanischen civil rights and black power movements, d. h. in der Bürgerrechtsbewegung der schwarzen US-Minderheitsbevölkerung, und zwar in dem Buch ‚Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities‘ von BARBARA B. SOLOMON (1976). Die US-amerikanische Bürgerrechtsbewegung verstand sich keineswegs nur als zivile Widerstandsbewegung, sondern auch als Aufklärungsbewegung mit Vorbildfunktion für Minderheiten, benachteiligte bzw. unbeachtete soziale Gruppen aller Art. Seit her agieren zahlreiche thematisch ausgerichtete Bewegungen wie z. B. Frauen-, Umwelt-, Friedens-, Behinderten- oder Gesundheitsbewegungen, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen, Nachbarschafts- und Stadtteilprojekte unter der Flagge des Empowerment. Ihnen ist trotz unterschiedlicher gruppenspezifischer Interessenlagen gemeinsam, auf ihre unmittelbaren Lebensumstände oder auch auf riskante Erscheinungen gesellschaftlicher Entwicklungen (z.B. Umweltzerstörung, Entsolidarisierung oder Sozialabbau) Einfluss nehmen zu wollen (DE JONG 1982, S. 141; HERRIGER 2002, S. 15 u. 19; STARK 1996, S. 116; THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 9 u. 15).

Dem Empowerment-Begriff kann heute im Allgemeinen eine doppelte Bedeutung beigemessen werden:

- Als Kulturbegriff steht Empowerment für eine Wertekultur, und

- zwar im Idealfall eine Synthese der Kultur des Sich-Helfens und jener des Helfens. D. h.: Es handelt sich um eine Kultur, in der libertäre Werte des Eigensinns und komunitäre Werte des Gemeinns keinen Widerspruch darstellen (Empowerment-Kultur) (DEUTSCHE SHELL 2002, S. 142 ff.; HERRIGER 2002, S. 48; HORX 2000, S. 1; KÜNZEL 2001, S. 1194).
- Als Strategiebegriff bezeichnet Empowerment eine Denk- und Handlungsstrategie, und zwar a) des Erstarkens von Menschen (Empowerment i. e. S.) oder b) des Bestärkens von Menschen (Enablement) mit den folgenden Sachanliegen: Veränderung der politischen Machtverhältnisse oder Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse. D. h.: Die individuellen Stärken von Menschen werden eingebracht bzw. eingefordert, gefördert und zu einer gesellschaftlichen Konflikt- und Gestaltungsfähigkeit gebündelt, um politischen Einfluss oder zumindest Einfluss auf die Gestaltung des eigenen Lebens(umfeldes) zu gewinnen und ein Mehr an Lebenssouveränität und -qualität herbeizuführen (HERRIGER 2002, S. 48 ff.; REESE-SCHÄFER 1995, S. 42 ff.; STARK 1996, S. 72 ff.; THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 15).

Eine spezifische Differenzierung von Empowerment als Strategiebegriff ist nach KIEFFER (1984, S. 9 ff.), SCHNEIDER (1997, S. 72 ff.) und STARK

(1996, S. 127 ff.) im Rahmen von Empowerment-Prozessen auf drei Ebenen möglich:

- Individuelle Ebene: Prozesse auf dieser Ebene konzentrieren sich auf die Eigenwelt bzw. auf die Biographie eines einzelnen Individuums.
- Gruppen- bzw. organisationsbezogene Ebene: Prozesse auf dieser Ebene betreffen die Eigenwelt und die soziale Mitwelt eines Individuums gleichermaßen.
- Strukturelle Ebene: Prozesse auf dieser Ebene beziehen sich auf die biologische, physikalische und zivilisatorische Umwelt eines Individuums.

Empowerment-Prozesse verlaufen bzw. verbleiben meist nicht isoliert auf einer der o. g. Ebenen, sondern verstärken sich gegenseitig durch Interaktionsprozesse zwischen den verschiedenen Ebenen oder bauen aufeinander auf (STARK 1996, S. 129). Davon sind auch Synergieeffekte zu erwarten. Unter dem Synergie-Aspekt ist es notwendig, dass gruppen- bzw. organisationsbezogene und strukturelle Empowerment-Prozesse auf die Entdeckung und den Ausbau gemeinsamer Potenziale bzw. Stärken abzielen: „Gemeinsam sind wir stärker“ (KATZ 1984, S. 222 f. und STARK 1996, S. 149).

1.2 Pädagogisches Empowerment

Das pädagogische Empowerment-Konzept lässt sich mit der Formel „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ (VON HENTIG 1985, S. 75, 106 u. 108) charakterisieren. Diese prä-

gnante Formel präsentierte HARTMUT VON HENTIG bereits Mitte der 1980er Jahre. Mit dieser Formulierung kennzeichnete er den „Auftrag der öffentlichen Pädagogik für unsere Zeit“ und prägte dadurch eine Art Leitbild für die Pädagogik der Jahrtausendwende: Schule und Unterricht sollen in jungen Menschen die Kraft und Fähigkeit freisetzen, das Menschsein gemeinsam zu definieren und die lebensimmanenten Sachverhalte zu verstehen (VON HENTIG 1985, S. 75, 106 u. 125; OTTO/SAUER 1988, S. 4 f.).

Entsprechend dem Bildungs- und Erziehungsauftrag für Schulen in NRW (MSWF/NRW 2002, S. 0/4 u. 1/1) konzentriert sich das pädagogische Empowerment-Konzept auf zwei Facetten: Bestärken von Menschen (Enablement) und Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse als Sachanliegen. Stärken- und Sachorientierung sind somit die Teilstrategien des Konzepts, sie bedingen sich gegenseitig. Bereits MEADOWS et al. (1972, S. 12) betonten im Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit die Wichtigkeit des spezifischen Stärkenprofils eines Menschen bei der Auseinandersetzung mit bestimmten lebensimmanenten Sachverhalten: „Jeder Mensch hat bestimmte Belastungen zu ertragen und seine Probleme. Sie beanspruchen seine Aufmerksamkeit und seine Fähigkeiten“. Umgekehrt wird durch die aktive (Mit-)Gestaltung von Sachverhalten des Lebensumfeldes die eigene Persönlichkeit gestärkt. Darauf wies seinerzeit schon Co-

MENIUS hin: „Indem wir gestalten, gestalten wir uns selbst“. Der dargestellte Zusammenhang zwischen Stärken- und Sachorientierung verdeutlicht die Chance, die sich aus pädagogischer Sicht unter dem Enablement-Aspekt bietet; es gilt: „Fördern durch Fordern“ (BARTHEL 1995, S. 3 u. 9).

Trotz des mehr denn je berechtigten Auftrags der Menschenstärkung und klärenden Sachauseinandersetzung gibt es unterschiedliche Auffassungen über die Akzentuierung des Auftrags. Die folgenden zwei Positionen markieren das Spannungsfeld, in dem sich die Diskussion hierüber bewegt:

- STRUCK (1994, S. 184 ff.) spricht sich für eine „umfassende Lebensschule“ aus, die nicht durch „Stundengebiete“ gekennzeichnet sein dürfe, sondern dem „Eigenwert des Menschen“ gerecht werden müsse. Diese umfassende Lebensschule sollte Kinder und Jugendliche vorrangig in ihrer Biographie, in ihrem Milieu und in ihren Lebensproblemen wahrnehmen und verstehen und sich jedem einzelnen Jugendlichen in angemessener Weise öffnen.
- GIESECKE (1996, S. 143) orientiert sich mit seinen Forderungen stärker am „Eigenwert der Sachverhalte“. Er hält Schulen besonders dann für leistungsfähig, wenn sie sich auf ihre Kernaufgabe des Unterrichtens konzentrieren und Lernende, die dieser Vorstellung nicht entsprechen können, an andere Einrichtungen weitervermitteln

(BAUER 2001, S. 9; BÖNSCH 2000, S. 207). Bei einer Überbetonung des Erziehungspostulats hingegen drohe der eigentliche Unterricht zugunsten einer ausgeprägten Erziehungsarbeit zu sehr aus dem Blickfeld zu geraten (GIESECKE 1997, S. 17 ff.).

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Diskussion, deren Rahmen u. a. die zwei o. g. Positionen – Eigenwert des Menschen und Eigenwert der Sachverhalte – bilden, hat das pädagogische Empowerment-Konzept eine besondere Brückenfunktion: In dem Leitmotiv „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ finden nämlich beide Positionen eine Synthese.

Wenngleich die didaktische und methodische Konkretisierung schüler- und damit stärkenorientierter Unterrichtsprozesse auch im Hinblick auf den Aspekt der Sachauseinandersetzung in der „pädagogischen Verantwortung“ der Lehrkräfte liegt (MSWF/NRW 1993 a, S. 19), impliziert eine vorrangig stärken- und sachorientierte Ausrichtung von Schule und Unterricht u. a. auch einen Wandel vom teacher powered classroom zum student empowered classroom (RICHARDSON et al. 1995, S. 283).

Mit Blick auf den angedeuteten Lebens(welt)bezug von pädagogischem Empowerment macht es Sinn, dem Motto Ermutigen – Bestärken – Empowerment als Kern einer positiven Pädagogik Vorschub zu leisten. Da jeder Lernende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Können in irgendeiner Form besitzt, sollte man zunächst möglichst das Positive

wahrnehmen und verstärken. Den positiven Schatz eines Lernenden gilt es also primär herauszufinden, zu bewahren und nach Möglichkeit auch zu fördern. Der so geweckte Mut zur Selbsthilfe lässt sich dann sekundär auch zum Abbau von Schwächen nutzbringend einsetzen (SCHILLING 1997, S. 65; STICHMANN 2003, S. 2). Darüber hinaus wird dem Empowerment-Gedanken auch eine Affinität zu einem kritisch-konstruktiven Bildungsverständnis attestiert, wonach Bildung als „Vehikel für Chancengerechtigkeit und mehr Humanität zur Demokratisierung der Gesellschaft“ beitragen soll. Mit einem „aufoktroierten“ Förderverständnis verträgt sich Empowerment indes nicht (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 134 u. 153). In diesem Sinne mag Empowerment vielmehr dazu beitragen, kritisches Denken zu lernen und das lähmende Gewicht von Alltagsroutinen, Handlungsgewohnheiten und Konditionierungen abzulegen (HERRIGER 2002, S. 18). Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Reflexion des eigenen Tuns und ein diesbezügliches kritisches Bewusstsein sollten doch bei aller Reformfreudigkeit nie in Vergessenheit geraten (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 183).

Empowerment erhebt als pädagogisches Strategiekonzept mit den Teilstrategien Stärken- und Sachorientierung keinen Alleinvertretungsanspruch. Dies gilt vor allem für die dem Empowerment-Konzept innewohnende Stärken-Perspektive. Vielmehr gilt Empowerment als strategische Option, die nicht im Widerspruch bzw. in Konkur-

renz zu anderen Strategieansätzen steht. Dennoch ist der o.g. Stärken-Perspektive der Vorzug vor einer Schwächenorientierung zu geben, da letztere den Lernenden eher ein Gefühl des Nichtgebrauchtwerdens vermittelt und den Mut zur Selbsthilfe untergraben kann (GERHARD 1998, S. 17; OTTO/SAUER 1988, S. 4 f.; SCHILLING 1997, S.65; VON HENTIG 2003, S. 193 ff.).

1.3 Schulisches Umwelt-Empowerment

Umweltbildung ist eine zentrale Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe von Schule und Unterricht. Verstanden wird hierunter die Befähigung zu verantwortungsbewusstem Handeln im Hinblick auf Schutz und Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen zugunsten einer Erhöhung der Lebensqualität. Da der Mensch Umweltveränderungen sowohl verursacht als auch erleidet, meint Befähigung zu verantwortungsbewusstem Umwelthandeln Folgendes: Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, kraft ihrer individuellen Kompetenzen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Aneignung und der Nutzung von Naturgütern einerseits und der Erhaltung und dem Schutz der Naturgrundlagen andererseits herbeizuführen. Es soll den Lernenden also klar werden, dass zum Schutz der Lebensgrundlagen der Anspruch des Einzelnen, sich individuell zu entfalten, mit dem Anspruch der allgemeinen Wohlfahrt in Einklang gebracht werden muss (MSWF/NRW 1993 a, S. 130; 1993 b, S. 170; 2002, S. 0/4 u. 15/17; OTTO 1997, S. 3).

Dieses Verständnis schulischer Umweltbildung hat einen klaren Bezug zum pädagogischen Empowerment-Konzept mit den zwei Facetten ‚Bestärken von Menschen‘ und ‚Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Lebensverhältnisse‘ als Sachanliegen. Daher bedarf es auch im Kontext schulischer Umweltbildung sowohl der Hervorbringung individueller Kompetenzen (Stärkenorientierung) als auch der möglichst erfolgreichen Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen von epochaltypischer Bedeutung (Sachorientierung). Die Umweltfrage stellt nach KLAFKI (1996, S. 56 ff.) ein solches Schlüsselproblem dar, der Umweltschutz die dazugehörige Schlüsselaufgabe. Hierauf lässt sich die Strategie des Empowerment explizit transferieren: „Die Themen von Empowerment-Prozessen sind erweitert: Soziale Themen werden ergänzt durch Umweltschutz, Stadtplanung, Bürgerbeteiligung, Kommunalpolitik oder allgemeinpolitische Aktionen“ (STARK 1993, S. 44). Die Umweltfrage ist als Empowerment-Prozesse leitender Sachverhalt allerdings zu komplex, so dass sie ganz im Sinne des pädagogischen Strategiekonzepts „kleinzuarbeiten“ ist (KLAFKI 1996, S. 61; KNAPP/HERRIGER 1999, S. 158). Nach STICHMANN UND KARTHAUS (1996, S. 58) gilt nämlich: Trotz der unvorstellbar vielgestaltigen, weltumspannenden Vernetztheit zahlreicher Phänomene verlangen Struktur und Entwicklung menschlichen Denkens und Erlebens

- eine Kompartimentierung der großen Systeme,

- eine Zentrierung der globalen Umweltprobleme auf die Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungswelt des Einzelnen (persönliche Betroffenheit),
- eine Fokussierung auf sinnlich Wahrnehmbares (originale Begegnung).

Die Geographie stellt ebenso wie der Sachunterricht und die Biologie ein Pionierfach schulischer Umweltbildung dar (OTTO 1997, S. 25). Somit sollte ihr auch eine zentrale Rolle innerhalb eines umweltbezogenen Empowerment-Diskurses beigemessen werden, zumal sie sich hierfür dank ihrer Brückenstellung zwischen Anthropogeographie und Physischer Geographie, zwischen Mensch und Raum geradezu anbietet. Schulisches Umwelt-Empowerment ist der Terminus, der für die Empowerment-Strategie im Kontext schulischer Umweltbildung steht.

Auf der Leitbildebene erweist sich schulisches Umwelt-Empowerment als erweitertes Paradigma schulischer Umweltbildung, das auf dem Ansatz „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (DE HAAN/HARENBERG 1999) aufbaut. Jener Ansatz hat den Fokus schulischer Umweltbildung auf das Konzept der nachhaltigen Entwicklung (sustainable development) gelenkt. Dieses hat zum Ziel, auch künftigen Generationen eine lebenswerte Zukunft in dem durch die Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales gebildeten Spannungsfeld – auch Dreieck der Nachhaltigkeit genannt – zu ermöglichen (MAYER 1995, S. 32). Die Natur als tragendes Netzwerk fördert

dabei die sog. Retinität, d. h. die Vernetzung der drei o. g. Dimensionen untereinander und mit den Prinzipien der globalen (Globalität) und generationenübergreifenden Gerechtigkeit (Intergenerationalität) (MAYER 2000, S. 31; HELLBERG-RODE 2001, S. 2). Über eine Akzentuierung der zentralen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung hinaus betont schulisches Umwelt-Empowerment die Dimensionen Biographie und Politik, die das Dreieck der Nachhaltigkeit zum Fünfeck bzw. Haus des Umwelt-Empowerment (s. Abb. 1) erweitern. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, setzt sich das Haus des Umwelt-Empowerment aus zwei Hälften mit einem gemeinsamen Dach zusammen. Die Einheit des Umwelt-Empowerment-Hauses verlangt vom Individuum, mit Bezug auf seine realen bzw. potenziellen biographischen Kompetenzen (biographische Dimension) nicht nur aus ökonomischen Motiven (ökonomische Dimension), sondern auch aus sozialen und ökologischen Erwägungen heraus zu agieren (soziale bzw. ökologische Dimension). Das Individuum sollte auch die Politik als vermittelnde Instanz in seine Überlegungen und sein Handeln einbinden. Ziel des Handelns ist die Entwicklung gesellschaftlicher Konflikt- und Gestaltungsfähigkeit.

Dadurch, dass die Biographie als zusätzliche Leitbilddimension Einzug im Haus des Umwelt-Empowerment hält, können Schülerinnen und Schüler ein Gefühl des Gebrauchtwerdens erfahren. Und nur wenn auch die Politik als weitere

Dimension im Leitbild verankert ist, wenn also bereits auf der Leitbild-

gebung, also auch im Kontext schulgeographischer Umweltbildung, be-

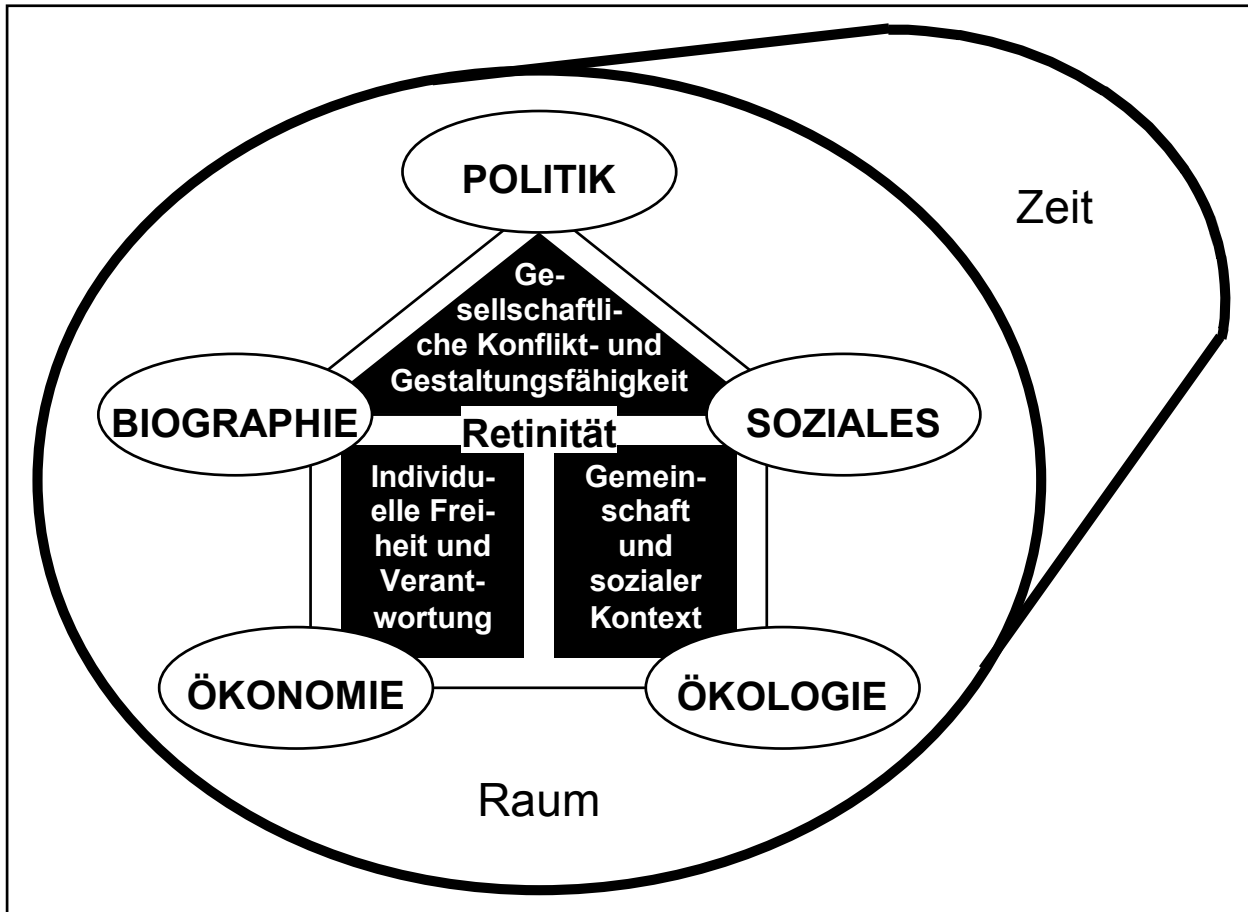


Abb. 1: Leitbild des Umwelt-Empowerment mit den zentralen Dimensionen Biographie, Soziales, Ökonomie, Ökologie und Politik (Fünfeck bzw. Haus des Umwelt-Empowerment) (nach HEIMEL 2004, S. 72)

ebene ein Dialog zwischen Volk und Volksvertretern mit angebahnt ist, sind auch die Voraussetzungen für einen vertrauensvolleren Umgang zwischen Schülerschaft und Politik geschaffen. Im Licht von Empowerment gewinnt also auch das Prinzip Bürgerbeteiligung – Grundprinzip einer jeden demokratischen Verfassung – neuen Glanz (HERRIGER 2002, S. 123).

Im Kontext schulischer Umweltbil-

darf es einer Ergänzung der Doppelstrategie, die im Bildungsprogramm für eine nachhaltige Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland verankert ist, um den Fokus Empowerment (s. Tab. 1).

Im Rahmen von schulischem Umwelt-Empowerment geht es also immer um den „doppelten Fokus: Person und Umfeld“ (SIMON 1994, S. 15 ff.; THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 37), d. h. um Mensch und Um-

Tab. 1: Erweiterte Doppelstrategie zur Fortentwicklung schulischer Umweltbildung

Erweiterte Doppelstrategie zur Fortentwicklung schulischer Umweltbildung
1. Fortschreibung der bisherigen Entwicklung schulischer Umweltbildung
2. Weiterentwicklung schulischer Umweltbildung mit den Schwerpunkten „Nachhaltigkeit“ und „Empowerment“

(verändert nach: ANU et al. 1999, S. 4)

welt gleichermaßen.

Somit sollte das Augenmerk aller an schulischer Umweltbildung Beteiligten neben den „Menschenstärken“ vor allem auch den „Umfeldstärken“ (environmental strengths), den Naturkräften bzw. Naturwerten gelten (STARK 1996, S. 38; THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 21; VOS 1997, S. 23). Denn durch Herausarbeiten der Stärken eines Naturobjektes, eines Landschaftsbestandteiles o. Ä. legitimiert sich nämlich im Grunde auch erst deren Schutzwürdigkeit. Für die Bearbeitung bzw. Bewältigung „kleingearbeiteter“ Umweltprobleme folgt daraus geradlinig, Menschenkräfte zu entwickeln und zu bündeln, um Naturkräfte zu schonen und zu schützen. Somit lässt sich schulisches Umwelt-Empowerment – bezogen auf alle Bereiche der menschlichen Umwelt – auf eine prägnante Formel bringen: Humanpotenziale fordern und fördern, Umweltpotenziale erhalten und gestalten; eingängiger formuliert: Starke Menschen für eine starke Umwelt. Bei den Humanpotenzialen, d. h. den Menschenstärken, liegt

das Hauptaugenmerk auf personalen, interaktionalen, methodischen und umweltspezifisch-methodischen Empowerment-Kompetenzen, bei den Umweltpotenzialen, d. h. den Umfeldstärken, handelt es sich um lebensweltimmanente Natur- bzw. Kulturschätze, die als exemplarische Bezugsbeispiele herangezogen werden können (STÄUDEL et al. 2000; THEUNISSEN 2001; THEUNISSEN/PLAUTE 2002).

Im umweltpädagogischen Kontext geht es entsprechend dem pädagogischen Empowerment-Konzept darum, die Instandsetzung der Gesellschaft und der Umwelt mit dem Streben nach positiven Lebenswerten in Verbindung zu bringen (WENDT 1998, S. 134), und zwar entsprechend dem „Streben nach Wohlgefühl als Letztmotiv menschlichen Handelns“ (KÖCK 2003, S. 61). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Entwicklung mit dem Ziel, menschenwürdige Lebensgrundlagen für alle Menschen und künftigen Generationen zu sichern, nur dann möglich ist, wenn ihre Ergebnisse nachhaltige, zukunftssichernde Wir-

kung entfalten (ENGELHARD 1997, S. IX). Trotz bestehender Widerstände dürfen daher die Bemühungen, die Werteförderung im Umwelt- und Sozialbereich in allen Schulstufen und in allen Lebensaltern zu forcieren, ggf. auch zu reaktivieren, nicht nachlassen (STICHMANN 2003, S. 1). Um Werteförderung mit der Strategie des Umwelt-Empowerment in Einklang zu bringen, wird hier ein – von den meisten Umweltpädagogen akzeptierter – wertebezogener Ansatz herangezogen und Empowerment-gemäß ergänzt (s. Tab. 2). Ein von Empowerment-Prozessen geleiteter bzw. begleiteter Unterricht sollte von möglichst allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten getragen werden. Das Unterrichtsverständnis kann nämlich nur dann als adäquat gelten, wenn es „von, mit und für die Person“ entwickelt wird (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 211). Im Sinne eines so entwickelten Unterrichtsverständnisses finden neben der sachlichen Auseinanderset-

zung mit einem Thema auch persönliche (eigene Gefühle, Gedanken, Erfahrungen und Erlebnisse) und zwischenmenschliche Aspekte (Gruppen-/Interaktionsprozesse) Berücksichtigung. Dadurch erfahren die Lernenden, dass sie als ganze Person mit ihren Erfahrungen, Gedanken und Gefühlen gemeint sind, ernst genommen und wertgeschätzt werden. Dadurch wächst ihre Selbstsicherheit und Überzeugung von den eigenen Potenzialen. Darüber hinaus entwickelt sich ein Gefühl für soziale Prozesse und effektives Lernen von- und miteinander. Lernende, die sich ihrer selbst gewiss sind, die in geklärten Beziehungen zu ihren Mitlernenden stehen und die ihr eigenes Interesse und Anliegen an einer Sache – hier an einer umweltspezifischen Sache – entdeckt haben, arbeiten gezielter, ausdauernder und kreativer, weil ihre Kräfte und Energien frei sind und sich entfalten können. Insoweit kann ein solches Unter-

Tab. 2: Starke Menschen für eine starke Umwelt

Starke Menschen für eine starke Umwelt
<p>Man schützt kraft seiner eigenen Stärken am behutsamsten, was einem lieb und wertvoll ist; man liebt vor allem, was man auch versteht; man lernt etwas leichter verstehen, wenn man es kennt; man kennt vor allem das, was man sinnlich und möglichst erlebnishaft (ggf. sogar spielerisch) von seiner stärksten Seite kennen gelernt hat; am besten lernt man etwas durch originale Begegnung kennen.</p>

(verändert nach: STICHMANN/KARTHAUS 1996, S. 59)

richtsverständnis für die Lernenden auch zu einer gewissen Selbstbefreiung beitragen. Dass bei einem so verstandenen Unterricht mehr oder weniger offene Prozesse und Ergebnisse die Regel sind, kann anfangs noch eine verunsichernde Wirkung erzeugen, die es aber aus pädagogischen Gründen zu vermeiden bzw. rasch zu überwinden gilt (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 143 f. u. 214 f.; KLEIN 1992, S. 101 f.).

Ein solches Unterrichtsverständnis sollte dazu ermutigen, in den folgenden tragenden Fragen Leitaspunkte für eine Entfaltung und Erweiterung von Schülerkompetenzen zu sehen: Was will ich? Was kann ich? Wobei benötige ich Hilfe?

Ein Selbstwertgefühl vom Kind bzw. Jugendlichen her kann nur entstehen, wenn ihm die Freiheit eingeräumt wird, selbst zu entscheiden, wann es Hilfe benötigt. Auch dies will gelernt sein. Insoweit dürfen die pädagogischen und fachlichen Angebote (Herausforderungen, Themen, Materialien) weder über- noch unterfordern und das Arrangement der Lernsituation muss für die Schülerpersönlichkeit passend sein, so dass sich der Lernende mit seinen Interessen, seinen Bedürfnissen und seinen Möglichkeiten darin wiederfinden und altersgemäße Entscheidungen treffen kann (THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 148 u. 172 ff.; HEGAR 1989, S. 380).

Über das skizzierte Unterrichtsverständnis hinaus erfordert schulisches Umwelt-Empowerment auf der Umsetzungsebene auch eine bestimmte Unterrichtsstruktur. Lenkt man der Kontinuität wegen den Fokus zu-

nächst auf die bisherigen Organisationsformen und die dazugehörigen -strukturen im Kontext schulischer Umweltbildung, so nimmt bis dato der Projektunterricht eine entscheidende Position ein. Immerhin „ca. 40% der Umweltbildung werden in dieser Form realisiert“, wobei die Attraktivität des Projektunterrichts für die Lehr- bzw. Lernmotivation dazu führte, dass diese Methode auch in anderen Aufgaben- und Themenfeldern sowie im Fachunterricht aufgegriffen wurde. Dies bedeutet: „Die Umweltbildung war [...] entscheidende Initiatorin eines problem-, situations- und handlungsorientierten Unterrichts, der im Projektunterricht kumulierte“. An zweiter Stelle wird ein „verbal-problemorientierter Unterricht“ favorisiert, und zwar von ca. 30% der unterrichtenden Lehrkräfte (DE HAAN/HARENBERG 1999, S. 43).

Die Projektmethode eignet sich auch für Umwelt-Empowerment-Prozesse in Schule und (Geographie-)Unterricht, wobei sich eine Orientierung an der folgenden projektüblichen Phasenstruktur für die Arbeitsorganisation anbietet (MEYER 1994, S. 337; PETRI 1991, S. 19): *purposing* (Zielsetzung), *planning* (Planung), *executing* (Ausführung) und *judging* (Beurteilung).

Neben der Projektmethode und -struktur finden sich in der Literatur auch spezifische Ablaufstrukturen für Empowerment-Prozesse (HERRIGER 1991 u. 2002; SCHILLING 1997). Die folgende Synopse liefert ein Beispiel für eine solche Ablaufstruktur, die eine flexible Orientierungshilfe und nicht etwa ein starres Pflicht-

Tab. 3: Schulische Umwelt-Empowerment-Prozesse (mögliche Ablaufstruktur)

Schulische Umwelt-Empowerment-Prozesse (mögliche Ablaufstruktur)
<p>0. Ausgangssituation: → Ein kritisches Phänomen stellt einen Bruch im Alltag dar, bewirkt Verunsicherung und das Gefühl, von anderen gelebt zu werden („Ohnmacht“), so dass Handlungs-/Anregungsbedarf besteht</p> <p>1. Phase der Sondierung: → Suche nach unterrichtlichen Lernwegen/-orten zur Bearbeitung des kritischen Phänomens</p> <p>2. Phase der mentalen Konsolidierung: → Überprüfung der Lehrermentalität im Hinblick auf eine akzeptierende und an den Stärken von Schülerinnen und Schülern orientierte Grundhaltung</p> <p>3. Phase der Mobilisierung: → Wecken von tief greifender Betroffenheit, Motivation und Solidargefühl, erste Verständigung auf einen Ziel- und Organisationsrahmen</p> <p>4. Phase der Formierung: → Präzisierung des Ziel- und Organisationsrahmens und Suche nach gruppeninternen und -externen Potentialen (Humanpotentiale und Umweltpotentiale)</p> <p>5. Phase der Konzeptualisierung: → Entwicklung eines Handlungskonzeptes, das direktes/indirektes Umweltverhalten bewirkt</p> <p>6. Phase der Politisierung: → Einbindung der (Kommunal-)Politik in die Ausgestaltung des Handlungskonzeptes oder Bereitstellung des Handlungskonzeptes für Aufgeschlossene aus der (Kommunal-)Politik</p> <p>7. Phase der Individualisierung: → individuelle Rückwirkungen des Umwelt-Empowerment-Prozesses auf den Kompetenzbestand der Mitwirkenden</p>

(HEIMEL 2004, S. 101)

programm darstellen soll (s. Tab. 3).

2 Ansatzpunkte für eine Implementierung von schulischem Umwelt-Empowerment im Rahmen eines umweltbezogenen (Geographie-)Unterrichts

Für eine Implementierung der Empowerment-Strategie gibt es eine Reihe von Anknüpfungspunkten sowohl innerhalb als auch außerhalb der bisherigen schulischen bzw. schulgeographischen Umweltbildungspraxis.

2.1 Empowerment-Ansätze außerhalb der Umweltbildung

Außerhalb schulischer bzw. schulgeographischer Umweltbildung hat die Strategie des Empowerment bereits in viele Fachdidaktiken und in die zugehörigen Schulfächer Einzug gehalten, wobei auch schon fachdidaktisch begleitete Anwendungsbeispiele existieren.

Bisherige Anwendungsfelder im Kontext von Schule und Unterricht sind u. a. die folgenden:

- Gesundheitsförderung (vgl. WILDT 1997);
- Informatikunterricht (vgl. ABRAHAM

- et al. 1995);
- Mathematische (Erwachsenen-)Bildung (vgl. BARR 1998);
- Schulsport/Sportunterricht (vgl. ALEFSEN/GEBKEN 2000, ALEFSEN et al. 1999);
- Sonder-/Heilpädagogik (vgl. THEUNISSEN 2001);
- Sprachunterricht/Fremdsprachenunterricht (vgl. EDGE u. GICK 1997).

Auf den o. g. Anwendungsfeldern bietet sich z. T. die Chance, dass Schulkinder im binnendifferenzierten Unterricht durch sog. Helfersysteme untereinander Hilfe zur Selbsthilfe leisten. Wer ein solches Helfersystem allerdings im Sinne eines Ersatzlehrermodells auslegt, der dürfte in der modernen Schule wenig erfolgreich sein. Schließlich geht es nicht um einen Austausch der Funktionen, sondern um ein Ausloten der Beteiligungsspielräume innerhalb der Funktionen von Lehrkräften und Schulkindern (BASTIAN 1997, S. 9 f.).

2.2 Empowerment-Ansätze innerhalb der Umweltbildung

Innerhalb schulischer bzw. schulgeographischer Umweltbildung existieren zwar noch keine explizit als Empowerment-Vorhaben ausgewiesenen Anwendungsbeispiele. Gleichwohl gibt es inzwischen vielversprechende Anhalts- und Anknüpfungspunkte, die eine mögliche Implementierung von schulischem Umwelt-Empowerment begünstigen. Entsprechend dem Leitmotiv „Starke Menschen für eine starke Umwelt“ wurden mit einer Schülerbefragung im gymnasialen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I, bei der 1.295 Datensätze aus NRW zur deskriptiv-

statistischen Auswertung kamen, die Humanpotenziale in der Schülerschaft und die Umweltpotenziale im Schulumfeld eruiert (HEIMEL 2004, S. 104 ff.). Diese gelten nämlich als gemeinsamer Motor eines Lernprozesses (GERHARD 1998, S. 17; SIMON 1994, S. 15 ff.; THEUNISSEN/PLAUTE 2002, S. 37).

2.2.1 Empirische Befunde

Die Ergebnisse der o. g. Schülerbefragung zur bisherigen schulischen Umweltbildungspraxis liefern wesentliche Ansatzpunkte, die eine Implementierung des Umwelt-Empowerment-Konzepts im Geographieunterricht nicht nur erlauben, sondern geradezu erfordern. Dies zeigt ein Vergleich von Ausprägung und Anwendung ausgewählter Humanpotenziale (Schülerkompetenzen). Dabei wurde zunächst erfragt, welche von 32 zur Auswahl stehenden Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler selber zu ihren herausragenden persönlichen Stärken zählen (Selbsteinschätzung). Daneben war die Frage von Bedeutung, welche dieser persönlichen Kompetenzen im Geographieunterricht bislang schon konkret umgesetzt werden konnten (Anwendung im Erdkundeunterricht). Insgesamt wurde damit auf den Problemkreis abgestellt, auf welchen individuellen Kompetenzen verstärkt aufgebaut werden kann, und ob der Erdkundeunterricht in seiner Konzeption an den einzelnen Schulen das Einbringen dieser Kompetenzen zulässt als eine wesentliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Empowerment. Von den erhobenen Kompetenzen wurden diejenigen in die folgende

Tabelle 4 aufgenommen, die entweder eine völlige Übereinstimmung zwischen Selbsteinschätzung und tatsächlicher bisheriger Anwendbarkeit boten oder aber eine entsprechend große Diskrepanz. Die vollständigen Befragungsergebnisse finden sich bei HEIMEL (2004, S. 104 ff.).

zur Vernetzung von libertärer und kommunitärer Ethik, von Eigen- und Gemeinsinn in Umwelt-Empowerment-Prozessen:

Die Kompetenzen „Hilfsbereitschaft“ und „Selbstständigkeit“ haben in der Schülerwahrnehmung beide einen hohen Ausprägungsgrad. Ihr Gebrauchswert im

Tab. 4: Ausgewählte Schülerkompetenzen – Vergleich zwischen persönlicher Einschätzung des Ausprägungsgrades (Stärkenprofil) und Angabe der bisherigen konkreten Anwendbarkeit im Erdkundeunterricht.

Selbsteinschätzung		Anwendung im Erdkundeunterricht	
Rangplatz	Kompetenz	Rangplatz	Kompetenz
1	Hilfsbereitschaft	1	Zuhören/Nachfragen
2	Selbstständigkeit	5	Etwas hinterfragen
3	Zuhören/Nachfragen		Information bearbeiten
29	Etwas hinterfragen	9	Selbstständigkeit
	Information bearbeiten	10	Hilfsbereitschaft
32	Gruppenregeln aufstellen/beachten	32	Gruppenregeln aufstellen/beachten

(HEIMEL 2004, S. 106 f.; verändert)

Die konkreten Befunde, die aus der Tabelle 4 hervorgehen, sprechen für eine Ausdehnung der Empowerment-Strategie auf den Bereich schulischer bzw. schulgeographischer Umweltbildung:

- Diskrepanz zwischen Schülervermögen und Schulrealität:
Die von den Schülerinnen und Schülern als persönliche Stärke bezeichneten Kompetenzen weisen eine breite Streuung auf, kommen aber im Erdkundeunterricht unterschiedlich oft zur Geltung.
- Vorliegen der Voraussetzungen

Sinne häufiger Einsatzmöglichkeit im Erdkundeunterricht ist aber gering.

- Unkritische und unsystematische Auseinandersetzung mit Umwelterscheinungen:
Die Kompetenzen ‚Etwas hinterfragen‘ und ‚Informationen bearbeiten‘ sind im Erdkundeunterricht zwar gefordert, jedoch in der Schülerwahrnehmung kaum ausgeprägt.
- Kaum ausgeprägtes Regel- und Pflichtbewusstsein:
Die Kompetenz ‚Gruppenregeln aufstellen und beachten‘ hat ei-

nen geringen Ausprägungs- und Anwendungsgrad sowohl in der Schülerwahrnehmung als auch in der unterrichtlichen Anwendung.

- Eher rezeptive methodische Kompetenzen mit expositorischem Charakter:

Die Kompetenz ‚Zuhören/Nachfragen‘ hat einen gleichermaßen hohen Selbsteinschätzungs- und Anwendungsgrad.

Hinweise für die Notwendigkeit einer Implementierung des Umwelt-Empowerment-Konzepts im Geographieunterricht finden sich nicht nur in den Befragungsergebnissen zu Humanpotenzialen (Schülerkompetenzen), sondern auch in jenen zu Umweltpotenzialen. Die Umweltpotenziale des Schulumfeldes werden offenbar nicht vollständig erschlossen bzw. multiperspektivisch durchdrungen: Lediglich 15% der befragten Schülerinnen und Schüler haben bislang im Erdkundeunter-

richt mindestens einen Unterrichtsgang durchgeführt. Das Umweltverständnis ist recht einseitig auf den Naturbegriff ausgerichtet, wobei angesichts der Zielgruppe (Sekundarstufe I) die zur Auswahl stehenden Begriffe nicht weiter ausdifferenziert wurden (siehe Abb. 2).

Dies kann aber den Befragungsergebnissen zufolge nicht an der mangelnden Existenz von Umweltlernorten liegen. Im Gegenteil: Zwar sind an den Teilnehmerschulen im Rahmen durchgeführter Unterrichtsgänge bisher nur oder immerhin 16 verschiedene Ziele angesteuert worden (z.B. Hafen, Kläranlage, Kraftwerk, Museum, Mülldeponie/Recyclinghof). Die Anzahl potenzieller Lernorte, die den Befragten als wünschenswert und damit berücksichtigungswert erscheinen, ist aber mit 45 deutlich höher.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass zwischen Humanpotenzialen in

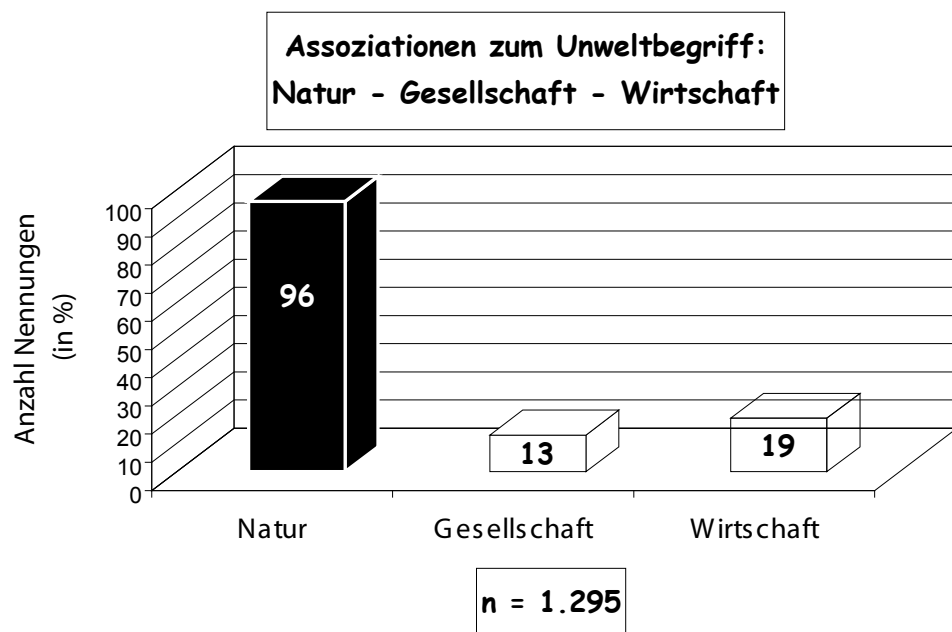


Abb. 2: Assoziationen zum Umweltbegriff (nach HEIMEL 2004, S. 177)

der Schülerschaft bzw. Umweltpotenzialen im Schulumfeld einerseits und deren Berücksichtigung im Erdkundeunterricht andererseits – zumindest bezogen auf die Teilnehmerschulen – vielfach eine Diskrepanz besteht, die sich durch eine Implementierung der Empowerment-Strategie überbrücken oder möglicherweise z. T. auch überwinden ließe.

2.2.2 Praxisempfehlungen

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen wurden als Praxisempfehlungen eine Reihe von Umwelt-Empowerment-Modulen entwickelt, die sich als offene Lehr- und Lernangebote im Sinne eines trag- und ergänzungsfähigen Handlungsgerüsts verstehen. Die Konzeption der Module eignet sich für eine situations- und umweltbezogene Auslegung bzw. Ausgestaltung sowie für fächerübergreifendes Arbeiten; sie ermöglicht einen an die jeweilige Schulsituation individuell angepassten Einsatz. Alle Module zeichnen sich durch einen gleichartigen Aufbau aus, der folgende Struktur aufweist: Zuordnung und Zielsetzung; Sachhinweise zum inhaltlichen Bezugsbeispiel und seinem Umweltpotenzial; „Fotogalerie“ und Übersichtskarte; Anregungen zur didaktisch-methodischen Modulausgestaltung; Informations-, Kooperations- und Exkursionsmöglichkeiten.

Damit die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Stärken bei ihrer späteren Arbeit vor Ort bestmöglich einsetzen und erweitern können, empfiehlt sich neben der Auswahl eines geeigneten Lernortes auf jeden Fall eine vorangehende und be-

gleitende Evaluation der vorhandenen Schülerkompetenzen sowie der schutzwürdigen Belange des ausgewählten Lernortes. Entsprechende Anregungen hierzu geben BIRKENHAUER (1995), BURKARD/EIKENBUSCH (2000), BRAUNECK ET AL. (2000), HEIMEL (2004) und RABENSTEIN et al. (1998).

Exemplarisch wird nun das Modul Kulturlandschaftskalender näher vorgestellt, weitere Praxismodule finden sich bei HEIMEL (2004, S. 158 ff.). Unter einem Kulturlandschaftskalender wird im Rahmen dieses Moduls ein Monatskalender verstanden, dessen Kalenderblätter jeweils mit dem Motiv eines markanten Kulturlandschaftselementes (Landmarke) einschließlich erläuternder Zusatzinformationen bedruckt sind. Dadurch prägen sich die Landmarken, die beim Erwerb räumlichen Wissens eine maßgebliche Rolle spielen, stärker im Bewusstsein all derjenigen ein, die im Besitz eines solchen Kalenders sind bzw. einen Zugang hierzu haben.

Inhaltliche Bezugsbeispiele sind ausgewählte Kulturlandschaftselemente der Region, wie etwa Zechen-/Ziegeleitürme, Wassertürme, Aussichtstürme, Hudeebäume, Grenzbäume oder auch Hauberge mit entsprechenden kulturhistorischen wie auch ökologischen Bezügen. Lediglich beispielhaft seien an dieser Stelle im Bereich des Regierungsbezirkes Arnsberg (NRW) genannt: Zeche Zollern (Dortmund-Bövinghausen), Zeche Nachtigall/Ziegelei Dünkelberg (Witten-Bommern), Wasserturm „Lanstroper Ei“ (Dortmund-Lanstrop), Bismarckturm (Möhnesee-Delecke), Günner

Hude (Möhnesee-Günne), Viermärker Eiche (Dortmund, Rombergholz), historischer Hauberg (Kreuztal-Fellinghausen).

Insbesondere der historische Hauberg in Kreuztal-Fellinghausen (Kreis Siegen-Wittgenstein) bietet auf einer überschaubaren Fläche von rund 24 ha ein gutes Beispiel für eine kulturell bedingte, landschaftsprägende und ökologisch wertvolle Vielfachnutzung vorhandener Waldflächen. Bei der früher im Siegerland weit verbreiteten Haubergswirtschaft handelte es sich um eine Sonderform der Niederwaldwirtschaft. Sie galt als Beispiel für einen erfolgreichen ressourcenschonenden Umgang mit einer gestalteten Kulturlandschaft, d. h. einer in Wirtschaftsland umgewandelten Naturlandschaft, und wurde daher auch als Wirtschaftsharmonie bezeichnet. Das Hauptmerkmal der Haubergswirtschaft war die Dreifachnutzung einer bestimmten Fläche als Wald-, Feld- und Weidewirtschaft, die der Bodenqualität, der Oberflächenstruktur und dem Klima Rechnung trug. Jedoch ist auch der historische Hauberg in seinem Bestand und in seiner raumprägenden Bedeutung gefährdet: Angrenzende Wohnbebauung im Süden und ein Autobahnzubringer zur A 4 bzw. A 45 im Osten schränken seine exponierte Lage und damit seinen Landmarkencharakter ein (vgl. BECKER 1991; DER LANDRAT DES KREISES SIEGEN-WITTGENSTEIN/TOURISTIKVERBAND SIEGERLAND-WITTGENSTEIN o.J.; HEIMEL 2004; SCHAWACHT 1991).

Die Themenwahl legitimiert sich neben den entsprechenden Lernge-

genständen (vgl. MSWF/NRW 1993 a, S. 68-80) der Jahrgangsstufe 9 (Themenbereiche Ib1 und II) vor allem aus der Tatsache, dass es sich hier um ausgewählte Objekte handelt, die aufgrund ihres gleichzeitigen geographischen, biologischen und historischen Bezuges eine starke unterrichtliche Fächervernetzung (Erdkunde, Biologie, Geschichte) ermöglichen. Zudem werden den Schülerinnen und Schülern die Folgen menschlicher Einflussnahme auf die Gestaltung seiner Umwelt bewusst gemacht.

Zentrales Anliegen des Moduls ist es, dass die Schülerinnen und Schüler an ausgewählten Beispielen markante Kulturlandschaftselemente (Landmarken) als kulturell und z. T. auch ökologisch lehrreiche sowie raumprägende Zeugnisse spezifischer Wirtschaftsweisen kennen, schätzen, erhalten und zum Erwerb räumlichen Wissens nutzen (helfen) lernen, indem sie die Landmarken in einem Kulturlandschaftskalender zusammen- bzw. vorstellen.

Als mögliche offene Teillernziele (ohne verbindliche Operationalisierung) sollen die Schülerinnen und Schüler dabei

- die Begriffe Kulturlandschaft, Landmarke, Kulturerbe/-denkmal, Naturerbe/-denkmal und – je nach Auswahl – beispielgebundene Begriffe (z. B. Hauberg) erklären können;
- die Landmarken beschreiben und erläutern können;
- die lokalen bzw. regionalen Umweltstrukturen im Hinblick auf vorhandene Landmarken analysieren sowie die jeweils zuge-

- hörigen historischen Umweltzusammenhänge (z. B. Haubergswirtschaft) und mögliche Umwelt-Interessenkonflikte (z. B. Entwertung durch Straßen- und Wohnbaumaßnahmen) erarbeiten und erörtern können;
- den Bestand der Landmarken aktiv durch Erlöse aus dem Kalenderverkauf mit sichern helfen können;
 - dazu beitragen, dass bemerkenswerte Landschaftselemente in das Bewusstsein der Mitbürgerinnen und Mitbürger gehoben und in Wert gesetzt werden;
 - eigene Kompetenzen in ihrer Ausprägung ermitteln und ggf. in die Lerngruppe einbringen können;
 - auf den Stellenwert von Landmarken beim Erwerb räumlichen Wissens aufmerksam werden und ihn einschätzen können.

Zur konkreten Ausgestaltung im folgenden einige Anregungen (HEIMEL 2004, S. 212 f.): Die inhaltliche Erschließung bzw. Durchdringung der einzelnen Kulturlandschaftselemente sollte literaturbasiert und auf der Basis originaler Begegnungen erfolgen. Vor Ort wird zu jedem der ausgewählten Elemente eine Fotodokumentation erstellt. Durch die Auswahl kulturhistorischer Landschaftselemente gewinnen selbst „überkommene Reste alter Kulturlandschaften“ an Wert und avancieren zu einem „historischen Erbe“, das es zu bewahren gilt (STICHMANN 1999, S. 22). Ihnen lassen sich Elemente der modernen Kulturlandschaft gegenüberstellen. Die Motive könnten und sollten bei einer Wie-

derauflage des Moduls gewechselt werden. Somit wird im Laufe der Zeit ein breites Spektrum an Landmarken präsentiert und im Bewusstsein der Bevölkerung fester verankert. Der Kalender kann als Schulkalender an Elternsprechtagen, Tagen der offenen Tür, bei Schulfesten, Veranstaltungen im Schulumfeld o. Ä. verkauft werden. Die so erzielten Erlöse könnten z. B. Heimat- oder Fördervereinen zur Obhut und Pflege von Kulturlandschaftselementen gespendet werden. Werden bei der Kalendernerstellung lokale oder regionale Schwerpunkte gesetzt, so bietet sich ein mehrtägiger Aufenthalt vor Ort oder in der Nähe der zu erkundenden Kulturlandschaftselemente an. Es ist allerdings auch möglich, die verschiedenen ausgewählten Elemente im Rahmen einer oder mehrerer Tagesexkursionen aufzusuchen und im gebotenen Umfang zu erkunden – im gebotenen Umfang deshalb, da bei einer Tagesexkursion oftmals die Gefahr besteht, dass einzelne Landschaftselemente in einer nicht zu vernachlässigenden Oberflächlichkeit erschlossen und erarbeitet werden. Im Falle einer nur begrenzten Zeitspanne für einzelne Exkursionsziele sollte bereits im Vorfeld versucht werden, die zeitlichen Engpässe vor Ort durch eine intensivere Vorbereitung auf die betreffenden Exkursionsstandorte zu kompensieren. Bei Objekten, die sowohl Kultur- als auch Naturdenkmal sind, wäre es alternativ denkbar, sich auf einzelne dieser Objekte zu beschränken und diese stattdessen im Jahreslauf zu verfolgen bzw. zu präsentieren.

Für Schulen, die ein markantes Kulturlandschaftselement in ihrem unmittelbaren Umfeld vorweisen können, stellt sicherlich auch die Übernahme von räumlich und zeitlich überschaubaren Patenschaften (vgl. OTTO 2002) eine lohnenswerte Alternative dar.

2.3 Ausblick

Schulisches Umwelt-Empowerment empfiehlt sich im Sinne einer strategischen Option als Leitlinie für zu planende Lehr-/Lernprozesse, als konzeptionelle Ergänzung zu kompatiblen Ansätzen und Praxisbeispielen innerhalb der bisherigen Umweltbildung oder gar als Leitbildbestandteil für die künftige Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf einen umweltbezogenen Geographieunterricht, in dem der Empowerment-Ansatz bislang vernachlässigt wurde. (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Evaluation schulischer Umwelt-Empowerment-Module bzw. -Prozesse lassen sich jedoch nicht ad hoc vollziehen, da die Strategie des Umwelt-Empowerment eine innovative Denk- und Handlungsstrategie darstellt, die erst allmählich in den Köpfen und im Handeln der Adressatinnen und Adressaten reifen muss. Demzufolge braucht eine wissenschaftlich begleitete Implementierung vor allen Dingen eines: Geduld!

Literatur

- ABRAHAM, R./JAS, F./RUSSELL, W. (1995): The WEB Empowerment Book. An Introduction and Connection Guide to the Internet and the World Wide Web. New York.
- ALEFSEN, L./GEBKEN, U. (2000): Schülerinnen und Schüler als Lehrende. In: Sportpädagogik 24, H. 5, S. 26 - 29.
- ALEFSEN, L./GEBKEN, U./SCHÖNBERG, A. (Hrsg.) (1999): Schülerinnen und Schüler als Lehrende im Schulsport und Schulleben (= Oldenburger Vordrucke). Oldenburg.
- ANU/DGU/GBU/BANU – ARBEITSGEMEINSCHAFT NATUR- UND UMWELTBILDUNG BUNDESVERBAND/DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR UMWELTERZIEHUNG/GESELLSCHAFT FÜR BERUFLICHE UMWELTBILDUNG/BUNDESWEITER ARBEITSKREIS DER STAATLICH GETRAGENEN BILDUNGSSTÄTTEN IM NATUR- UND UMWELTSCHUTZ (Hrsg. 1999): Bildungsprogramm für nachhaltige Entwicklung in der BRD. Hiddenhausen/Hamburg/Berlin/Dresden.
- BARR, G. (1998): Book Review of Roseanne Benn's „Adult count too – Mathematics for empowerment“. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 30, H. 5, S. 136 - 137.
- BARTHEL, K. W. (1995): Fördern durch Fordern. Köln.
- BASTIAN, J. (1997): Schülerinnen und Schüler als Lehrende. Oder: Lernen durch Lehren. In: Pädagogik 49, H. 11, S. 6 - 10.
- BAUER, R. (Hrsg.) (2001): Schule als Lern- und Lebensort gestalten (= Cornelsen Scriptor). Berlin.
- BECKER, A. (1991): Der Siegerländer Hauberg. Kreuztal.
- BIRKENHAUER, J. (1995): Außerschulische Lernorte. In: BIRKENHAUER, J. (Hrsg. 1995): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuren 1993 (= Geographie-

- didaktische Forschungen; Bd. 26). Nürnberg, S. 9 - 16.
- BÖNSCH, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche – Formen – Strategien (= BGS-Texte). München.
- BPRA – BUNDESPRÄSIDIALAMT (Hrsg.) (2000): Rede von Bundespräsident Johannes Rau auf dem Ersten Kongress des Forum Bildung, Berlin, 14. Juli 2000. Berlin.
- BPRA – BUNDESPRÄSIDIALAMT (Hrsg.) (2004): Antrittsrede von Bundespräsident Horst Köhler Berlin, 1. Juli 2004. Berlin.
- BRAUNECK ET AL. (Hrsg.: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW 2000): Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation (= Schriftenreihe Lehrerfortbildung NRW). Bönen.
- BURKARD, C./EIKENBUSCH, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule (= Cornelsen Scriptor). Berlin.
- DE HAAN, G./HARENBERG, D. (Hrsg.: BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) 2002): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard De Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; H. 72). Bonn.
- DE JONG, G. (1982): Independent Living. Eine soziale Bewegung verändert das Bewusstsein. In: VIF (VEREINIGUNG INDUSTRIEFÖRDERUNG) (Hrsg. 1982): Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten. München, S. 132 - 161.
- DER LANDRAT DES KREISES SIEGEN-WITTGENSTEIN/TOURISTIKVERBAND SIEGERLAND-WITTGENSTEIN (Hrsg.) (o. J.): Tradition und Brauchtum. Historischer Hauberg in Kreuztal-Fellinghausen. Siegen.
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Hamburg.
- EDGE, J./GICK, C. (1997): Language Awareness and Empowerment in Foreign Language Teacher Education: Lernen im Tandem. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 26, Jahreshft, S. 127 - 143.
- ENGELHARD, K. (1997): Vorwort. In: OTTO, K.-H. (1997): Umwelthandeln in der Schule. Das Beispiel „Abfall und Entsorgung“. Münster/New York/München/Berlin, S. IX - XI
- GERHARD, B. (1998): Arbeitsplatz Gymnasium. Eine Schulform im Wandel. In: Friedrich Jahreshft 16, S. 16 f.
- GIESECKE, H. (1996): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.
- GIESECKE, H. (1997): Wozu ist die Schule da? In: Bildung aktuell/ Bildung real 7, S. 17 ff.
- HAUBRICH, H./KIRCHBERG, G./BRUCKER, A./ENGELHARD, K./HAUSMANN, W./RICHTER, D. (Hrsg.) (1997): Didaktik der Geographie konkret. München.
- HEGAR, R. (1989): Empowerment-based Practice with Children. In: Social Service Review, 63, H. 3, S. 372 - 383.
- HEIMEL, H. (2004): Die Strategie

- des Empowerment im Kontext schulischer Umwelterziehung im Geographieunterricht. Dissertationschrift. Dortmund.
- HELLBERG-RODE, G. (2001): Nachhaltige Entwicklung als Leitidee der Agenda 21. In: GÄRTNER, H./HELLBERG-RODE, G. (Hrsg. 2001): Umweltbildung & Nachhaltigkeit; Bd. 1: Grundlagen. Baltmannsweiler, S. 1 - 5.
- HERRIGER, N. (1991): Empowerment – Annäherungen an ein neues Fortschrittsprogramm der sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 21, H. 3, S. 221 - 229.
- HERRIGER, N. (2002): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- HORX, M. (2000): Vor uns die Empowerment-Kultur! In: 2000(x). Der Zukunftsletter für das 21. Jahrhundert, H. 5, S. 1.
- KATZ, R. (1984): Empowerment and synergy. Expanding the community's healing resources. In: RAPPAPORT, J./SWIFT, C./HESS, R. (Hrsg. 1984): Studies in empowerment. Steps toward understanding and action. New York.
- KIEFFER, C. (1984): Citizen empowerment: a developmental perspective. In: RAPPAPORT, J./SWIFT, C./HESS, R. (Hrsg. 1984): Studies in empowerment. Steps toward understanding and action. New York.
- KIRCHBERG, G. (1998): Veränderte Jugendliche – unveränderter Geographieunterricht? Aspekte eines in der Geographiedidaktik vernachlässigten Problems. In: Praxis Geographie 28, H. 4, S. 24 - 29.
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (= Reihe Pädagogik). Weinheim/Basel.
- KLEIN, I. (1992): Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter. München.
- KNAPP, A./HERRIGER, N. (1999): Empowerment in der pädagogischen Arbeit mit Straßenkindern. In: Soziale Arbeit 48, H. 5, S. 157 - 163.
- KÖCK, H. (2003): Dilemmata der (geographischen) Umwelterziehung (Teil II). In: GuiD 31, S. 61 - 79.
- KÜNZEL, K. (2001): Berufsfeld Erwachsenenbildung – pädagogisches Personal im Weiterbildungswesen. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handbuch für Studium und Praxis. München.
- LANGENSCHIEDT (Hrsg.) (1983): Langenscheidt's Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache (Bd. 1: Englisch-Deutsch). Berlin/München/Wien/Zürich.
- MAYER, J. (1995): Nachhaltige Entwicklung – ein Leitbild zur Neuorientierung der Umwelterziehung? In: DGU-Nachrichten 12, S. 31 - 43.
- MAYER, J. (2000): Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: BEYER, A. (Hrsg. 2000): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Hamburg, S. 25 - 49.
- MEADOWS, D. L./MEADOWS, D. H./ZAHN, E./MILLING, P. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der

- Menschheit. Stuttgart.
- MEYER, H. (1994): Unterrichtsmethoden II: Praxisband (= Cornelsen Scriptor). Frankfurt a. M.
- MSWF/NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW (Hrsg.) (1993 a): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen: Erdkunde (= Schriftenreihe Schule in NRW; Nr. 3408). Frechen.
- MSWF/NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW (Hrsg.) (1993 b): Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen: Erdkunde (= Schriftenreihe Schule in NRW; Nr. 3301). Frechen.
- MSWF/NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NRW (Hrsg.) (2002): Bereinigte Amtliche Sammlung von Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) für das Schuljahr 2002/2003. Frechen.
- OTTO, G./SAUER, M. (1988): Bildung – eine Praxis mit Programm. In: Friedrich Jahresheft 6, S. 4 f.
- OTTO, K. H. (1997): Umwelthandeln in der Schule. Das Beispiel „Abfall und Entsorgung“. Münster/New York/München/Berlin.
- OTTO, K.-H. (2002): Die eigene Kommune als stadtökologisches Lernfeld. Praktische Ansätze der Umsetzung eines mehrperspektivischen Geographieunterrichts vor Ort; illustriert an Beispielen aus Dortmund und Münster. In: MAYR, A./MEURER, M./VOGT, J. (Hrsg. i. A. d. DGfG 2002): Stadt und Region. Dynamik von Lebenswelten. (= Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen zum 53. Deutschen Geographentag Leipzig vom 29. September bis 5. Oktober 2001). Leipzig, S. 608 - 618.
- PETRI, G. (1991): Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. Graz.
- RABENSTEIN, R./REICHEL, R./THANHOFFER, M. (Hrsg.: ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR GRUPPENBERATUNG 1998): Das Methoden-Set (Bd. 3: Gruppe erleben). Münster.
- REESE-SCHÄFER, W. (1995): Was ist Kommunitarismus? (= Reihe Campus – Einführungen). Frankfurt a. M./New York.
- RICHARDSON, M. D./LANE, K. E./FLANIGAN, J. L. (1995): School Empowerment. Lancaster/Basel.
- SCHAWACHT, J. H. (1991): Die Siegerländer Haubergswirtschaft (= Westfälische Wirtschafts- und Sozialgeschichte; H. 7)
- SCHILLING, J. (1997): Ermutigen – Bestärken – Empowerment. Gedanken zu einer positiven (Sozial-) Pädagogik. In: Jugendwohl 78, H. 4, S. 165 - 171
- SCHNEIDER, V. (1997): Zum Konzept der Förderung von Gesundheitsfaktoren in der Schule. In: WILDT, B. (Hrsg. 1997): Gesundheitsförderung in der Schule (= Praxis-hilfen Schule – Pädagogik). Neuwied/Kriftel/Berlin.
- SIMON, B. (1994): The empowerment tradition in american social work. A history. New York.
- STARK, W. (1993): Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit.

- In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 2, S. 41 - 44.
- STARK, W. (1996): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg i. Br.
- STÄUDEL, L./WERBER, B./BLK-MODELLVERSUCH SINUS – NATURWISSENSCHAFTEN HESSEN/HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK/LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW (Hrsg.) (2000): Informationen beschaffen – aufbereiten – präsentieren. Methodenlernen in den Naturwissenschaften (Handreichung). Kassel/Soest/Wiesbaden.
- STICHMANN, W./KARTHAUS, G. (1996): Was man liebt, zerstört man nicht. Ziele und Wege einer zukunftsorientierten Bildungsaufgabe (= Arbeitsforum III – Ergebnisse). In: LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND (LVR)/ MINISTERIUM FÜR UMWELT, RAUMORDNUNG UND LANDWIRTSCHAFT DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MURL/ NRW) (Hrsg.): Junge Menschen für eine natürliche Lebenswelt. Natur- und Umweltschutz in der Jugendarbeit. Dokumentation einer Fachkonferenz am 06.11.1996 in Köln. Köln.
- STICHMANN, W. (1999): Zur Bedeutung der Wald- und der Landschaftsgeschichte für die Umweltbildung. In: Kulturlandschaft. Zeitschrift für Angewandte Historische Geographie 9, H. 2, S. 18 - 26.
- STICHMANN, W. (2003): Umwelterziehung und gesellschaftlicher Wertewandel (Skript zum Vortrag). Dortmund.
- STRUCK, P. (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt.
- THEUNISSEN, G. (2001): Empowerment und Schule – In: Die neue Sonderschule 46, H. 4, S. 251 - 268.
- THEUNISSEN, G./PLAUTE, W. (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg i. Br.
- VON HENTIG, H. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart.
- VON HENTIG, H. (2003): Die Schule neu denken. Weinheim/Basel.
- VOS, L. J. S. (1997): Situation und Erfahrungen in den Niederlanden. In: NATURSCHUTZBUND NORDRHEIN-WESTFALEN (NABU NRW) (Hrsg. 1997): Bedeutung des Flächenenerwerbs für den Naturschutz (= Tagungsband November 1997). Düsseldorf, S. 22 - 24.
- WENDT, W. R. (1998): Bürgerschaft als leitendes Thema in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 28, H. 2, S. 125 - 135.
- WILDT, B. (1997): Einleitung. In: WILDT, B. (Hrsg. 1997): Gesundheitsförderung in der Schule (= Praxishilfen Schule – Pädagogik). Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 9 - 14.