



Umweltbildung im Geographieunterricht: Von Umwelterziehung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung

Reinhard Hoffmann

Zitieren dieses Artikels:

Hoffmann, R. (2002). Umweltbildung im Geographieunterricht: Von Umwelterziehung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Geographie und ihre Didaktik*, 30(4), S. 173-188. doi 10.60511/zgd.v30i4.268

Quote this article:

Hoffmann, R. (2002). Umweltbildung im Geographieunterricht: Von Umwelterziehung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Geographie und ihre Didaktik*, 30(4), pp. 173-188. doi 10.60511/zgd.v30i4.268

Umweltbildung im Geographieunterricht: Von Umwelterziehung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung

von REINHARD HOFFMANN (Trier)

1. Ausgangsüberlegungen und Zielsetzung

Die Bewältigung der aus den Eingriffen der Menschen in den Naturhaushalt resultierenden Probleme ist zweifellos zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe geworden, und alle Systeme der Gesellschaft – Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, Kultur – sind gefordert, einen entsprechenden Beitrag zu deren Lösung zu leisten. Auch in der Schule gehört die Auseinandersetzung mit derartigen umweltbezogenen Fragen zum Bestand von Lehr- und Rahmenplänen.

Obwohl sich bestimmte Fächer, hier ist in erster Linie an Biologie zu denken, schon seit etwa einem Jahrhundert mit Fragen des Natur- und Landschaftsschutzes beschäftigen, begann die eigentliche pädagogische Aufbereitung derartiger Themen erst vor etwa 40 bis 50 Jahren. Aus dieser Zeit stammen konkrete Vorgaben für die Einbeziehung von Umweltfragen in den Unterricht. So hat in der Bundesrepublik Deutschland die Kultusministerkonferenz schon am 30. 9. 1953 einen Beschluß zur Behandlung von Fragen des Naturschutzes und der Landschaftspflege gefasst. Er zielte u. a. auch darauf hinaus, Schulbücher für die Fächer Biologie und Erdkunde nur noch dann zu genehmigen, wenn in ihnen derartige Fragen angesprochen sind.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Beschluß „Umwelt und Unterricht“ der Kultusministerkonferenz vom 17. 10. 1980 (vgl. BÖHN 1995, S. 16), mit dem das Ziel schulischer Bildung um die ökologische Dimension erweitert wurde; denn Schule sollte nun beitragen zur

- Herausbildung eines Umweltbewusstseins,
- Förderung eines verantwortlichen Umgangs mit der Natur,
- Erziehung zu umweltbewusstem Verhalten.

Im internationalen Rahmen spielt Umweltbildung etwa seit 1970 (UNESCO-Programm Man and Biosphere) eine bedeutende Rolle, und spätestens mit den Empfehlungen der 1. Weltkonferenz zur Umwelterziehung im Jahre 1977 in Tiflis begann die Etappe, in der Fragen der Umweltbildung verstärkt unter globaler Sicht behandelt wurden.

Die Weltkonferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung 1992

in Rio de Janeiro und die dort verabschiedete Agenda 21 haben den Begriff „sustainable development“ zu einem neuen Leitbild der gesellschaftlichen Entwicklung erhoben.

Und obwohl schulische Bildung in der Agenda 21 – rein quantitativ gesehen – eine eher untergeordnete Rolle spielt, hat sich zuerst im angelsächsischen Raum so etwas wie „Education for Sustainable Development“ entwickelt, eine Richtung, die sich sehr schnell als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in grundlegenden Dokumenten, darunter auch solchen mit schulpolitischer Bedeutung, etabliert hat. So spricht die Bund-Länderkommission (1998, S. 4) davon, dass „die Verwirklichung des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung (...) eine der wesentlichsten Bildungsaufgaben der Zukunft (ist).“ An gleicher Stelle wird festgestellt, „dass Umweltbildung eine geeignete Grundlage für die notwendige Entwicklung einer Bildung im Zeichen des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung bietet und entsprechend weiter zu entwickeln ist“.

Bei aller gebotenen Skepsis ob der Tatsache, dass der Nachhaltigkeitsbegriff auch in der Literatur zur Umweltbildung „Hochkonjunktur“ hat, mehren sich die Stimmen, die mit diesem Begriff einen Paradigmenwechsel in der Umweltbildung verbinden (vgl. KAISER 1999).

Trotz aller kritischer Einwände, auf die später noch einzugehen ist, kann konstatiert werden, dass insbesondere das Abschlussdokument der Rio-Konferenz, die „Agenda 21“, zu einer neuen Orientierungsgröße für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Umweltbildung in Deutschland geworden ist.

Damit ist der Hintergrund des vorliegenden Beitrages umrissen und zugleich der Rahmen für die Schwerpunkte und Zielsetzungen der nachfolgenden Bemerkungen gegeben. Aufbauend auf der Bemerkung von HABRICH (1999, S. 4), „Nachhaltigkeit als Plattform für Umweltbildung anzusehen“, sollen die entsprechenden Diskussionen auf der Ebene des Geographieunterrichts fortgesetzt werden. Auf zwei Problemfelder wird besonders eingegangen:

1. Mit Blick auf die Unterrichtspraxis im Fach Geographie werden bisherige Konzepte der Umweltbildung skizziert und bewertet.
2. Es soll gezeigt werden, dass der Geographieunterricht einerseits wesentlich dazu beitragen kann, Grundgedanken einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu realisieren, andererseits entsprechende Impulse aufgreifen muss, um sein Inhaltskonzept und damit seinen fachspezifischen Beitrag zur Umweltbildung zu qualifizieren.

2. Umweltbildung im Geographieunterricht – ein Rückblick

Es gibt viele Belege dafür, dass sich pädagogische Konzepte durch ein gewisses „Beharrungsvermögen“ auszeichnen. Mit anderen Worten: Haben sich bestimmte Denk- und Arbeitsweisen erst einmal festgesetzt, ist es oft schwierig, neuen Ansätzen Gehör zu verschaffen bzw. sie in die Praxis zu überführen.

Aus diesem Grunde spricht einiges dafür, den Bemerkungen zur weiteren Qualifizierung der Umweltbildung im Geographieunterricht einen Überblick voranzustellen, mit dem bisherigen Konzepte kurz umrissen werden können.

Empirische Untersuchungen machen deutlich, dass die unterrichtliche Behandlung von Umweltthemen in Deutschland zunächst eigentlich nur in den Fächern Biologie und Geographie/Erdkunde erfolgte (vgl. LOB 1997, S. 33). Dazu traten später Chemie, Physik und – mit einigen Abstrichen – Religion. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass eine Bilanz zur bisherigen Umweltbildung im Geographieunterricht zugleich auch Aussagen zur schulischen Umweltbildung insgesamt ermöglicht.

Die Besonderheiten der Umweltbildung im Geographieunterricht der 1970er und 1980er Jahre können nicht losgelöst gesehen werden vom theoretischen Stand, den die Beschäftigung mit Umweltproblemen zu dieser Zeit erreicht hatte. Sie lassen sich demzufolge auch nur verstehen, wenn die Konzeptionen schulischer Umweltbildung bekannt sind. Abb. 1 liefert dazu einen ersten, allerdings nur fragmentarischen und keinesfalls erschöpfenden Einblick.

Unter Einbeziehung der Ausführungen verschiedener Autoren, insbesondere von SCHMIDT-WULFFEN (1996), LOB (1997), AEPKERS (1999) und HABRICH (1999), lässt sich für das frühe konzeptionelle Verständnis der Umweltbildung im Geographie folgende Bilanz ziehen:

- Von großem Nachteil erwies sich, dass es für die Auswahl der Themen kein entsprechendes Raster gab. Für den Geographieunterricht traf genau das zu, was de HAAN (1998b, S. 12) für den Sachunterricht monierte: „Der Hausmüll, der Schulgarten, die Wasserversorgung avancierten zu oft behandelten Unterrichtsinhalten, ohne dass kriterienorientiert entschieden werden konnte, warum gerade der Hausmüll und nicht der Bauschutt, warum der Schulgarten und nicht die industrielle Form der Landwirtschaft, warum die Bachverschmutzung und nicht die Dürre in der Sahelzone zum Gegenstand des Unterrichts erklärt wurden.“

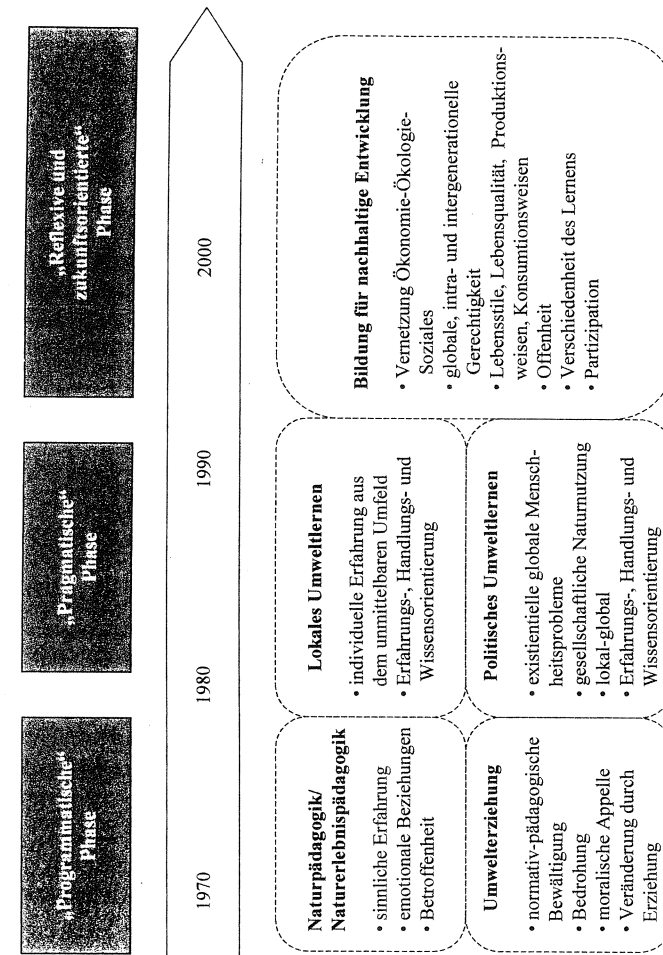


Abb. 1 Zum konzeptionellen Wandel der Umweltbildung in der Bundesrepublik Deutschland (eigener Entwurf; verschiedene Quellen)

- Obwohl - in der Gesamtheit betrachtet – Rahmenpläne und Schulbücher ein breites Spektrum anboten, dominierten letzten Endes wenige Themenblöcke, und meist auch solche, die im Sachunterricht angesprochen wurden (Wasserverschmutzung und Gewässerschutz; Luftverschmutzung und -reinhaltung; Müll- und Abfallwirtschaft; Bodenbelastung und -zerstörung).
- Die Konzepte und Ansätze basierten meist auf einem sehr eng gefassten Umweltbegriff; die Sichtweise ist auf „Natur“ beschränkt, der Mensch wird weitestgehend ausgeblendet oder als „Zerstörer“ dargestellt. Von daher kann es nicht verwundern, dass soziokulturelle Aspekte häufig unbeachtet blieben.
- Umweltfragen wurden vielfach additiv behandelt. Verzahnungen und Beziehungsgefüge wurden kaum erwähnt. Zusammen mit dem stark betonten Gegensatz zwischen Natur und Mensch führte das sehr oft zu linearen und dualistischen Denkstrukturen.
- Im Geographieunterricht wurden vorrangig negative Entwicklungen thematisiert. Die Diskussionen drehten sich mehr um Katastrophenszenarien als über Chancen einer positiven, zukunftsorientierten Entwicklung.
- Einerseits wurde eine Art „Technikgläubigkeit“ propagiert (geordnete Depone statt wilder Müllkippe), andererseits wurden aber auch Tendenzen sichtbar, die Wissenschafts- und Technikfeindlichkeit begünstigten.
- Wie in der Schule insgesamt, ging man auch im Geographieunterricht von der Annahme aus, dass durch Umwelterziehung ein Beitrag zur Lösung der Umweltprobleme geleistet werden kann.

Zu Beginn der 1990er Jahre kam es zu einer Annäherung der verschiedenen konzeptionellen Strömungen. Als Ursachen für das „Aufeinanderzugeschieben“ können u. a. Erkenntnisse empirischer Untersuchungen benannt werden, die auf kaum signifikante Zusammenhänge zwischen Umweltwissen, Umwelteinstellungen und Umwelthandeln aufmerksam gemacht haben bzw. die zu geringe mehrperspektivische und interdisziplinäre Beschäftigung mit Umweltproblemen monierten. Zudem war damals der Zeitpunkt, der sich mit dem Aufkommen einer neuen globalen Zielsetzung und mit Begriffen wie „Nachhaltigkeit“, „dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung“ bzw. „sustainable development“ verbindet.

Bei aller berechtigten Kritik an verschiedenen konzeptionellen Auffassungen, die auch die Umweltbildung im Geographieunterricht geprägt haben, darf nicht übersehen werden, dass sich der Wandel im Verständnis von Umweltproblemen in diesem Unterrichtsfach schon am Ende der 1980er Jahre des vergangenen Jahrhunderts abzeichnete (vgl. OBERMANN 1997). Es finden sich in der fachdidaktischen als auch schulgeographischen Literatur zahlreiche Belege, die auf Defizite und Schwächen geographischer Umweltbildung aufmerksam machen (vgl. HÄRLE 1991). Die von der Bund-Länder-Kommission (1999) gezogene Bilanz, dass Umweltpolitik wie auch -bildung bis in die jüngste Zeit durch die Konzentration auf bedrohliche Entwicklungen und „abwehrende und reaktive“ Reaktionen gekennzeichnet sind, die Umweltbildung letztlich auf einem „Bedrohungsszenarium“ basierte, ist in solch einer Generalisierung für den Geographieunterricht nicht zutreffend. Dennoch gibt es auch für dieses Unterrichtsfach weiteren Handlungsbedarf und die Notwendigkeit, die damit verbundenen Fragen fachdidaktisch zu bearbeiten. Die sich so eröffnenden neuen Perspektiven sollen im Folgenden in den Mittelpunkt treten

3. Umweltbildung im Geographieunterricht – ein Ausblick

Es kann nicht übersehen werden, dass sowohl der Terminus „Nachhaltigkeit“ als auch andere sich um diesen zentralen Begriff rankende neue Begriffe nicht unumstritten sind und auch noch kein gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Konsens über den Gehalt eines diesbezüglichen Leitbildes existiert. Obwohl es viele ernst zu nehmende Meinungsäußerungen gibt, die (ähnlich wie LEITSCHUH-FECHT / STEPHAN 2001) darauf hinweisen, dass

- sich die Leitidee der Nachhaltigkeit „in politischen Strategiepapieren, in Positionspapieren von NRO bis hin zu Wirtschaftsberichten internationaler Konzerne finden“ und sich demzufolge „für die unterschiedlichsten Zwecke instrumentalisieren läßt“ (S. 64),
- die „Debatte um Nachhaltigkeit an Ausstrahlungskraft verloren hat“ (S. 68), somit also auch 10 Jahre nach Rio eine ernüchternde Bilanz zu ziehen ist, besteht nach Ansicht des Verf. kein Zweifel daran, dass die in der Zwischenzeit vorliegenden konzeptionellen Überlegungen zu einer Bildung für Nachhaltigkeit geeignet sind, die Umweltbildung im Geographieunterricht zu qualifizieren.

Die entsprechenden Auffassungen werden nachfolgend in einigen Thesen zusammengefasst.

These 1: Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt ein übergeordnetes Konzept dar, das im Bereich der formalen schulischen Bildung darauf ausgerichtet ist, Schülerinnen und Schüler zu einem besseren Verständnis der komplexen Rahmenbedingungen der gesellschaftlichen Entwicklung und einem Wandel in Denkstilen und Handlungsmustern zu führen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung wird „zunehmend als ein pädagogischer Gesamtrahmen definiert“ (Bund-Länder-Kommission 1999, S. 25), innerhalb dessen es nicht nur möglich, sondern notwendig ist, dass verschiedene Dimensionen schulischer Bildung noch enger miteinander verbunden werden. Das führt folgerichtig zu einer noch intensiveren Abstimmung der Ziele und Inhalte bisheriger Bildungsbereiche, z. B. der Friedenserziehung, der interkulturellen Bildung und Erziehung, der politischen Bildung, aber auch der Umweltbildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung geht somit „deutlich über den traditionellen Bereich der Umweltbildung hinaus (...), ohne ihn jedoch abzuschaffen (ebd. S. 22).

These 2: Im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung rücken Grundsätze und Prinzipien in den Mittelpunkt, die schon seit längerem in der Geographiedidaktik und auch der Schulgeographie als bedeutsam eingestuft werden. Damit kann geographische Bildung einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung dieses Konzeptes liefern.

In Abbildung 2 sind Prinzipien und Schlüsselqualifikationen zusammengestellt, denen im Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (1998) eine besondere Bedeutung beigemessen wird. In der Literatur zum Geographieunterricht sowie in geographiedidaktischen Publikationen finden sich zahlreiche Beiträge, in denen die Relevanz derartiger Grundsätze für dieses Unterrichtsfach betont wird.

These 3: Allgemein anerkannte innovative Gestaltungsmöglichkeiten in der Umweltbildung werden nach wie vor von schulorganisatorischen Rahmenstrukturen blockiert oder behindert. Weil das insbesondere auch integrative bzw. fächerübergreifende Ansätze betrifft, müssen Ziele der Umweltbildung auch weiterhin über den fachspezifischen Beitrag einzelner Unterrichtsfächer realisiert werden. Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet die Möglichkeit, das Inhalts-

konzept der Umweltbildung im Geographieunterricht zu modifizieren und das methodische Vorgehen zu optimieren.

In einer Darstellung der Bund-Länder-Kommission (1999, S. 52 ff.) werden Faktoren benannt, die sich als hemmend für die Umweltbildung erweisen. Dazu zählen z. B.

- die Dominanz fachbezogener Lehrkonzepte,
- die Flucht in die Idylle der Natur,
- das Unvermögen, starre Strukturen und eingefahrene Lehrmethoden zu lockern,
- das exotisches Flair von Umweltbildung.

Didaktische Prinzipien	Schlüsselqualifikationen
System- und Problemlöseorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligentes Wissen • Systemisches (vernetztes) Denken • Antizipatorisches (zukunftsgerichtetes) Wissen • Phantasie und Kreativität • Forschungskompetenz • Methodenkompetenz
Verständigungs- und Wertorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogfähigkeit • Selbstreflexionsfähigkeit • Werteorientierung • Konfliktlösefähigkeit
Kooperationsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit • Gemeinnorientierung • Lernen in Netzwerken
Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsfähigkeit • Handlungskompetenzen • Partizipationsfähigkeit
Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisation von Lernprozessen • Evaluationskompetenz • Lebenslanges Lernen
Ganzheitlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit • Konstruktiver Umgang mit Vielfalt • Globale Perspektive

Abb. 2 Bedeutsame Prinzipien und Schlüsselqualifikationen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (zusammengestellt nach Bund-Länder-Kommission 1998)

Wie leicht nachzuprüfen ist, werden damit u. a. Lernformen berührt, die auch in der schulgeographischen und fachdidaktischen Literatur vielfach kritisch eingeschätzt werden. Bekannt ist auch, dass der integrative Ansatz vielfach als entsprechende Alternative angesehen und deshalb auch propagiert wird. Aber bereits BÖHN (1995, S. 24) hat darauf verwiesen, dass „der große Vorteil des integrativen Ansatzes“ darin liegt, „dass er eine multiperspektivische Sicht (...) ermöglicht.“ An gleicher Stelle führt er jedoch aus: „In der Theorie ist der fächerübergreifende Ansatz schlüssig, in der Praxis ist er sehr schwer durchführbar.“ Als Gründe nennt BÖHN u. a. die ungenaue Abstimmung der Lehrpläne und das Fachlehrerprinzip. Seine Schlussfolgerung, dass Projekte „die geeignete Methode“ sein dürften, um „Umwelterziehung integrativ zu verwirklichen“ (ebd. S. 25), kann uneingeschränkt unterstützt werden – seine nüchterne Bilanz darf aber nicht in Vergessenheit geraten: „Sie (die Projekte; Verf.) werden immer wieder gefordert, im Schulalltag sind sie die Ausnahme“ (ebd.).

Für Verf. ergibt sich daher eine wesentlich Konsequenz: Auch unter den gegenwärtigen schulorganisatorischen Bedingungen sollten im Geographieunterricht alle Möglichkeiten genutzt werden, den disziplin- und damit fächerübergreifenden Blick auf Umweltfragen zu schärfen. Zugleich ist es aber zwingend erforderlich, in der täglichen Arbeit auch immer wieder aus der Fachperspektive derartige Fragen zu thematisieren (vgl. HOFFMANN 1996).

Im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden dabei auch Impulse gegeben, das Inhaltskonzept des Geographieunterrichts weiter zu profilieren. Der in den Jahren 1993/94 auf der Basis der Nachhaltigkeit vom Wissenschaftlichen Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) umfassend dokumentierte „Syndrom-Ansatz“, mit dem globale Umweltprobleme – ähnlich einem Krankheitsbild – erfasst werden, arbeitet mit Relevanzkriterien für die Auswahl von derartigen Syndromen, die für den Geographieunterricht generell als Filter für die Auswahl von Bildungsinhalten genutzt werden können. Es handelt sich dabei um

1. die *globale Relevanz*: Bedeutsam ist, was Grundmuster und Kernprobleme des globalen Wandels berücksichtigt und wovon eine große Zahl von Menschen betroffen ist;
2. die *längerfristige Bedeutung*: Nicht die Tagesdringlichkeit soll entscheiden, was Gegenstand der Betrachtung wird, sondern die Dauerhaftigkeit der Problematik;
3. *Solidarität und Engagement*: Thematisiert werden sollen Probleme, an deren Entstehung Deutschland unmittelbar (z. B. CO₂-Ausstoß) oder mittelbar (z. B. durch Weltmarktverflechtungen) beteiligt ist oder die Auswirkungen auf

Deutschland haben (z. B. Umwelt-, Armutsflüchtlinge).

Sowohl für die Auswahl inhaltlicher Schwerpunkte der Umweltbildung im Geographieunterricht als auch deren didaktisch-methodische Bearbeitung ist der Problemkreis der globalen Umweltrisiken von Bedeutung. Auch dazu hat der WBGU Vorstellungen entwickelt, die als theoretisches Gerüst für den Geographieunterricht angesehen werden können. Moderne Umweltbildung wird die traditionellen „grünen“ Themen nicht über Bord werfen; sie wird sie aber ergänzen bzw. immer im Zusammenhang sehen müssen mit der Tatsache, dass „alle menschlichen Aktivitäten mit unbeabsichtigten Nebenwirkungen verbunden sein können, gleichzeitig aber die Bedürfnisse des Menschen ohne derartige Aktivitäten nicht zu erfüllen sind. Risiken einzugehen, ist also ein notwendiger Bestandteil menschlichen Verhaltens und damit erst die Voraussetzung für wirtschaftliche und soziale Entwicklung. Gleichzeitig aber ist eine Risikoanhäufung für eine Gesellschaft existenzgefährdend“. Demzufolge ist es erforderlich, so etwas wie einen Mittelweg zwischen Chancenwahrnehmung und Risikobegrenzung zu finden (WBGU 1998).

Einer der zentralen Ansprüche des Leitbildes der Nachhaltigkeit – das Gleichgewicht zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Ansprüchen herzustellen – „führt mitunter zu Kompromissen, die sich als wenig tragfähig herausstellen. Denn: Nicht immer können alle drei Ziele gleichberechtigt behandelt werden“ (LEITSCHUH-FECHT / STEPHAN 2001, S. 67). Mit der Thematisierung von Nutzungskonflikten (vgl. HOFFMANN 1996) bietet sich dem Geographieunterricht die Möglichkeit, sein Inhaltskonzept im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu präzisieren.

Neben diesen fachinhaltlichen Bezügen lassen sich aber auch didaktisch-methodische Konsequenzen ableiten. Sie führen zu einer uneingeschränkten Unterstützung eines Vorschlages der Bund-Länder-Kommission (1999, S. 64), „Formen wie z. B. Planspiel, Planungszellen, Zukunftswerkstätten, aber auch Verfahren wie Projektarbeit und Moderation nicht nur an Projekttagen oder bei Exkursionen anzuwenden, sondern auf ihre Verwendbarkeit in der schulischen Regelpraxis zu überprüfen und dieser nötigenfalls modifiziert anzupassen.“

These 5: Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert den Zugang zu Ansätzen und Ergebnissen der empirischen Sozialforschung, die auch für die Umweltbildung im Geographieunterricht von Bedeutung sind.

Es gibt in der Theoriediskussion der Umweltbildung der 1990er Jahren Denksätze, die relevant für den Geographieunterricht sind und zu denen nach MICHELSEN (1998, S. 63 f.) folgende Gesichtspunkte gehören:

- Um die Diskrepanz zwischen Wissen, Bewusstsein und Verhalten zu überwinden ist stärker zwischen Verhaltensabsicht und tatsächlichem Verhalten zu differenzieren;
- größere Aufmerksamkeit verdient die Diskussion um Hauptaspekte von Interventionsstrategien, z. B. Information und Aufklärung, Lernen an Vorbildern, Angebot von Verhaltensmöglichkeiten und Einsatz von Verhaltensverstärkern;
- ein wesentliches Teilziel von Umweltbildung muss darin bestehen, Motive für Alltagshandeln zu erfassen und im Hinblick auf Umweltauswirkungen zu hinterfragen.

Von entscheidender Bedeutung ist der Hinweis von MICHELSEN (1998, S. 65), dass bislang „in der Umweltbildung nur von einem umweltfreundlichen Lebensstil gesprochen (wurde), der durch Erziehungsprozesse etabliert werden sollte. Heute ist jedoch von einem pluralen Lebensstilkonzept auszugehen, dessen Grundlagen in unserer Gesellschaft Individualität, Autonomie und Mobilität sind.“ Das trifft in vollem Umfang auch auf die Adressaten des Geographieunterrichts zu.

These 6: Umweltbildung im Geographieunterricht sollte im Sinne einer „Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung“ (BLK 1999, S. 62) Einfluss auf das Verhalten und Handeln von Schülerinnen und Schülern anstreben, zumindest aber eine Sensibilisierung erreichen.

Die grundsätzliche Kritik an der bisherigen Umweltbildung, dass man eben „Mensch und Gesellschaft (nicht) nach einem Programm des Guten verändern kann“ (KAHLERT 1990, S. 137), darf nicht dazu führen, die Möglichkeiten schulischer Umweltbildung gänzlich in Frage zu stellen und insbesondere auf sog. partizipative Lernformen und -methoden zu verzichten, die auch zu einem Nachdenken über das eigene Handeln führen können. Weil es dabei aber keinesfalls um ein normativ ausgerichtetes „Du-sollst“-Handeln oder individuelles unpolitisches Handeln (LEHMANN 1997, S. 631) gehen kann, weil eigenes Handeln immer in alltäglichen Lebenszusammenhängen und im gesellschaftlich-politischen Kontext betrachtet werden muss, sind die Grenzen der schulischen Umweltbildung nicht zu übersehen. Auch künftig kann der Geographieunterricht

nur einen Teilbeitrag in einem langfristigen Prozess leisten, der letztlich auch Veränderungen im konkreten Handeln von Schülerinnen und Schülern im Sinne der Nachhaltigkeit einschließt. Von größerer Bedeutung dürfte es sein, die Auseinandersetzung mit geographischen Gegenständen zu nutzen, junge Menschen für die Kernidee einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren, um damit verbundene Maßnahmen zu akzeptieren bzw. zu tolerieren.

These 7: Die Diskussion, ob der Geographieunterricht zu den „Kernfächern“ schulischer Umweltbildung zu rechnen sei oder in diesem Sinne auch als „Zentrierungsfach“ angesehen werden kann, ist kontraproduktiv und somit wenig hilfreich.

Unterzieht man sich der Aufgabe, aus der Vielzahl von Vorschlägen für Lernziele in der Umweltbildung einen grundsätzlichen Katalog zu erstellen, dann trifft man dort u. a. auf Festlegungen, wie sie z. B. von der Ressortübergreifenden Kommission zur Förderung der Umwelterziehung in Berlin (1996) formuliert wurden:

- Vermittlung von Einsichten in ökologische Zusammenhänge,
- Vermittlung von Kenntnissen über Stoffflüsse, Rohstoffreserven, Nutzung der natürlichen Rohstoffe und ihre Rückgewinnung,
- Vermittlung von Kenntnissen über die Inanspruchnahme und Beeinflussung der Natur und deren Folgen für die Gesundheit der Menschen,
- Erkennen der Verflechtung ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Einflüsse auf den Zustand unserer Umwelt und Akzeptieren noch unbeantworteter Fragen,
- Erkennen und Erfahren der Vielfalt von Lebensstilen und Alltagskulturen und deren Wandel,
- Kenntnis der ökologischen Verelendung der Dritten Welt, Anstreben von Solidarität und Betroffenheit.

Eine vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie eingesetzte Arbeitsgruppe hat Mitte der 1990er Jahre erste curriculare Anforderungen umrissen und unter Berücksichtigung der Agenda 21 jene Themen benannt, die im Sinne der Bildung für Nachhaltigkeit von besonderer Bedeutung sind. Benannt werden z. B.: Formen der Energiegewinnung und des Energieverbrauchs; Mobilitätsverhalten, insbesondere Gütertransport und Individualverkehr im Freizeitbereich; industriell bearbeitete Lebensmittel, die Fleischproduktion und der Nahrungsmittelkonsum; Strategien einer generellen Effizienzrevolution in der Ressourcennutzung im Wirtschaften und in der Distribution;

Zusammenhang zwischen Ökologie, Wirtschaften und Zeit; Zusammenhang zwischen Ökologie, Gesundheit und Risikowahrnehmung; Verflechtung zwischen lokalen Arbeits- und Lebensverhältnissen und der Dritten Welt.

Ein Vergleich dieser Auflistung mit Rahmenplänen für den Geographieunterricht in Deutschland läßt unschwer erkennen, dass vielen dieser Themen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, sie also gewissermaßen zu den „Kernthemen“ dieses Faches zu rechnen sind. Wenn daraus abgeleitet wird, dass der Geographieunterricht – wie einige andere Fächer – auch zu den Kernfächern schulischer Umweltbildung zählt, dann ist das eine sachliche und belegbare Feststellung – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Es gibt also keinen Grund, weder das zu ignorieren noch daraus eine Monopolstellung ableiten zu wollen. Mit erneutem Bezug zu These 3 soll noch einmal betont werden, dass es unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen des Schulalltages sinnvoll erscheint, verschiedene Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichtens stärker für die Umweltbildung zu nutzen, nämlich

- fächerüberschreitend (Kerninhalte werden um außerfachliche Inhalte erweitert),
- fächerverbindend (Inhalte verschiedener Fächer werden miteinander verknüpft),
- überfachlich (einzelne Fächer leisten einen spezifischen Beitrag zur Erreichung übergeordneter, grundsätzlicher Ziele).

Auf solcher, einer didaktisch-methodischen Basis dürfte es möglich sein, schulische Umweltbildung zu qualifizieren und in regelmäßigen Abständen zu hörende Forderungen nach „Errichtung eines Pflichtfaches ‚Ökologie‘ an Schule und Hochschule“ (KNOPF 2001, S. 62) mit Sachargumenten zu begegnen.

These 8: In der Schule sollte auf den Begriff „Umwelterziehung“ verzichtet und statt dessen von „Umweltbildung“ im Sinne des Konzepts der Bildung für nachhaltige Entwicklung gesprochen werden.

In der Literatur zum Geographieunterricht, aber auch in vielen Quellen, die sich mit Fragen von Umwelt und Schule/Bildung beschäftigen, werden gleiche oder zumindest ähnliche Sachverhalte sehr häufig mit unterschiedlichen Termini belegt. Das betrifft insbesondere auch Begriffe, die sich auf didaktisch-methodische Aspekte der Umweltproblematik beziehen und heute meist mit dem Begriff „Umweltbildung“ umrissen werden. Und obwohl sich, wie HABRICH (1997,

S. 4) feststellt, „der Streit um Definitionen (Umwelterziehung versus Ökopädagogik, Naturerlebnispädagogik, ökologisches Lernen etc.) gelegt hat“, bleibt die Gefahr von Missverständnissen (einschließlich der damit verbundenen Konsequenzen) bestehen. Deshalb erscheint es sinnvoll, den Begriff „Umweltbildung“, einem Vorschlag der Bund-Länder-Kommission (1998) folgend, als übergeordneten Schlüsselbegriff zu verwenden, wobei dieser sowohl verschiedene Konzepte als auch gleichermaßen das institutionalisierte wie das formale Lernen einschließen kann.

Literatur:

- AEPKERS, M. (1999): Umweltlernen: Eine geoökologische Mogelpackung? – In: SCHMIDT-WULFFEN, W. D. / SCHRAMEKE, W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung, S. 193-222 (Perthes Pädagogische Reihe).
- BÖHN, D. (1995 a): Konzeptionen der schulischen Umwelterziehung in Deutschland. – In: BÖHN, D. / HOOGELAND, M. / VOGEL, H.: Umwelterziehung international. Nürnberg, S. 15-30 (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 27).
- BÖHN, D. (1995 b): Umwelterziehung international: Ein Ziel und viele Wege. – In: BÖHN, D. / HOOGELAND, M. / VOGEL, H.: Umwelterziehung international. Nürnberg, S. 7-11 (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 27).
- BRAUN, A. (1997): Umwelterziehung: Silberstreifen am Horizont. – In: GW-Unterricht, H. 68, S. 19-29.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg., 1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 69.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg., 1999): 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.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg., 2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 69.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (1999): Drucksache 14/1353.

- DEUTSCHER BUNDESTAG (2001): Bildungs- und Forschungspolitik für eine nachhaltige Entwicklung. Drucksache 14/6959.
- GROSS, D. (1998): Grundzüge und Beispiele zukunftsbezogener Umwelterziehung im Geographieunterricht. – In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, H. 4, S. 226-230
- HAAN, G. de (1996): Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile – Eine Skizze. Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin, Papers 96-134.
- HAAN, G. de (1998 a): Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Schulprogramme. Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin, Papers 98-144.
- HAAN, G. de (1998 b): Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. Perspektiven für den Sachunterricht. Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin, Papers 98-148.
- HABRICH, W. (1987): Umwelterziehung im Geographieunterricht. – In: CALLIESS, J. / LOB, R. E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 2, Düsseldorf, S. 218-234.
- HABRICH, W. (1999): Umweltbildung. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. – In: geographie heute, H. 174, S. 2-6.
- HÄRLE, J. (1991): Umwelterziehung im Geographieunterricht – Notwendigkeit, Möglichkeiten und Grenzen. – In: 48. Deutscher Geographentag Basel, Kurzfassungen der eingereichten Referate, S. 34 f.
- HOFFMANN, R. (1996): Nutzungskonflikte im Geographieunterricht. Ein fachspezifischer Ansatz zur Umweltbildung. – In: geographie heute, H.138, S. 46 f.
- KAHLERT, J. (1990): Alltagstheorien in der Umweltpädagogik. Weinheim.
- KAISER, A. (1999): Paradigmenwechsel in Umweltbildung und Sozialem Lernen – Aspekte der Mit- und Umwelterziehung. – In: Pädagogische Rundschau, S. 683-696.
- KNOPF, TH. (2001): Zwischen Natur und Kultur – Zu den Bedingungen menschlichen Umweltverhaltens. – In: Jahrbuch Ökologie 2002, München, S. 56-63.
- KÖCK, H. (2000): Warum umweltbewusstes Raumverhalten so schwerfällt – und wie der Geographieunterricht dem gegensteuern könnte. – In: SCHALLHORN, E. (Hrsg., 2000): Didaktik und Schule. Dieter Richter zum 65. Geburtstag (Verband Deutscher Schulgeographen e. V., Schriften Nr. 5), S. 64 – 97.

- LEHMANN, J. (1997): Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik. – In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 631-636.
- LEITSCHU-FECHT, H. / STEPHAN, P. (2001): „Rio + 10“. – In: Jahrbuch Ökologie 2002, München, S. 64-76.
- LOB, R. E. (1997): Die Schulgeographie angesichts der Umweltkrise – Leistungen, Defizite und Potenziale unseres Faches. – In: FLATH, M. / FUCHS, G. (Hrsg.): Umwelterziehung und Geographieunterricht, S. 29-45. (Perthes Pädagogische Reihe).
- MICHELSEN, G. (1998 a): Umweltbildung und Agenda 21. – In: BEYERSDORF, G. / MICHELSEN, G. / SIEBERT, H. (Hrsg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied/Kriftel, S. 41-47.
- MICHELSEN, G. (1998 b): Umweltbildung im nationalen Rahmen. – In: BEYERSDORF, G. / MICHELSEN, G. / SIEBERT, H. (Hrsg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied, Kriftel, S. 48-58.
- OBERMANN, H. (1997): Umwelterziehung im Fach Geographie – Nöte und Notwendigkeiten. – In: FLATH, M. / FUCHS, G. (Hrsg.): Umwelterziehung und Geographieunterricht, S. 7-15 (Perthes Pädagogische Reihe).
- Ressortübergreifende Kommission zur Förderung der Umwelterziehung in Berlin (1996): Konzeption für schulische Umwelterziehung. (<http://www.umweltbildung-berlin.de/grundsatzartikel/konz/index.html>; 14.3.02).
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1996): Umweltbildung – Antwort auf das Schlüsselproblem Umweltzerstörung? – In: Praxis Geographie 26, H. 7-8, S. 4 - 13.