



Zukunftsorientierte Umweltbildung durch Verknüpfung von Nah- und Fernraum-Perspektiven (Teil I)

**Das Leitbild der Nachhaltigkeit und seine didaktische
Umsetzung mittels des Modells vom ökologischen Schatten**

Klaus Schäfer

Zitieren dieses Artikels:

Schäfer, K. (2001). Zukunftsorientierte Umweltbildung durch Verknüpfung von Nah- und Fernraum-Perspektiven. (Teil I). Das Leitbild der Nachhaltigkeit und seine didaktische Umsetzung mittels des Modells vom ökologischen Schatten. *Geographie und ihre Didaktik*, 29(2), S. 74–88. doi 10.60511/zgd.v29i2.282

Quote this article:

Schäfer, K. (2001). Zukunftsorientierte Umweltbildung durch Verknüpfung von Nah- und Fernraum-Perspektiven (Teil I). Das Leitbild der Nachhaltigkeit und seine didaktische Umsetzung mittels des Modells vom ökologischen Schatten. *Geographie und ihre Didaktik*, 29(2), pp. 74–88. doi 10.60511/zgd.v29i2.282

Zukunftsorientierte Umweltbildung durch Verknüpfung von Nah- und Fernraum-Perspektiven

Das Leitbild der Nachhaltigkeit und seine didaktische Umsetzung mittels des Modells vom ökologischen Schatten *)

von KLAUS SCHÄFER (Köln)

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit Möglichkeiten einer zukunftsorientierten Umwelterziehung. Dabei wird zunächst die derzeitige Praxis auf ihre Defizite betrachtet, in einem zweiten Schritt werden auf dieser Basis allgemeine Bausteine für eine erfolgreiche Umwelterziehung entwickelt. Dabei werden auch die Realisierungschancen im schulischen Kontext erörtert und auf die Bedeutung von Schülerorientierung und Gruppenarbeit hingewiesen. In einem dritten Schritt wird dann zuerst das Modell des ökologischen Schattens eingeführt und anschließend dessen schulische Umsetzungsmöglichkeit dargestellt. Beispielhaft wird die Verknüpfung von Nah- und Fernraum angerissen, die ein lokal bezogenes Umweltlernen ermöglicht, wobei neben den ökologischen Problemlagen auch soziale Problemlagen erwähnt werden und auf die mögliche Verknüpfung mit Lokale-Agenda 21- Prozessen und dem Internet hingewiesen wird.

1. Ausgangslage

1.1 Wertvermittelnde Umwelterziehung¹ als Profilierungschance des Schulfachs „Erdkunde“

Mal wieder ist das Schulfach Erdkunde in seiner Existenz gefährdet (vgl. Memorandum der Konferenz der Geowissenschaftlichen Fakultäten der Bundesrepublik Deutschland zur Situation der Geographie an den Schulen, 1999). Nach wie vor besteht außerhalb (und oft genug auch innerhalb) des Faches nur eine diffuse Vorstellung darüber, was das Fach „Geographie“ eigentlich leistet bzw. leisten kann oder soll (vgl. HARD 1979; KÖCK 1997; GEIGER/BRAMEIER 1998 und SCHRAMKE 1999 a, S. 7). Dieses mangelnde Eigenprofil könnte sich gerade angesichts gravierender gesellschaftlicher Veränderungen und daraus resultieren

*) Überarbeitete Fassung des Vortrags „Zukunftsorientierte Umwelterziehung durch Nah- und Fernraumverknüpfung“ auf dem 52. Deutschen Geographentag am 5.10. 1999 in Hamburg.

Sämtliche Fußnoten befinden sich am Schluß des Beitrages.

der neuer Begehrlichkeiten in der Stundentafel (gedacht sei hier beispielsweise nur an Computer und neue Medien) schon bald als tödlich herausstellen. Profilierung tut not, soll Geographie als Schulfach überleben.

In einer Gesellschaft, die der Schule verstärkt die Vermittlung von Werten zuordnet, erscheinen mir all jene Lernbereiche besonders wichtig und damit zukunftssträftig, die wertbildend eingesetzt werden können: europäische Einigung und Multikulturalität, Nord-Süd-Problematik und Umwelterziehung (wobei sich diese Themen zumindest teilweise überschneiden). Diese Themenbereiche sind insbesondere für eine verstärkte Profilbildung geeignet, wobei gerade die Umwelterziehung hier die Möglichkeit bietet, auch über die eigentliche Thematik hinaus politisch bildende Werteerziehung zu erzielen. KLAFKI (1994, S. 56 ff.; nach BÜNSTORF 1995, S. 71) bezeichnet „die Umweltfrage“ als epochaltypisches Schlüsselproblem, das auch die „Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“ stellt. Die Suche nach Ursachen und Lösungen für dieses existentielle Problem bietet vielfältige Anlässe zu einer Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen des gesellschaftlichen und globalen Zusammenlebens. Nach CLAUSSEN (1997, S. 103) erschließt das Ökologiedilemma regelrecht den allgemeinen „Lerngegenstand der Politischen Bildung in seiner zeitgenössischen Ausprägung“. Wer also Umweltbildung anstrebt, der muß unweigerlich politisch erziehend tätig werden. Dieses Profilierungspotential blieb jedoch bisher (zumindest) in der Erdkunde zu wenig genutzt, um sie in der Stundentafel und im öffentlichen Bewußtsein nachhaltig abzusichern² - wahrscheinlich, weil gerade diese Aufgabe, den Erdkundeunterricht als Teil der politischen Bildung zu interpretieren, unter Schulgeographen oder Hochschuldidaktikern nicht mehrheitsfähig war (und wahrscheinlich auch heute noch nicht ist). Dabei schließen sich Diskussionen über Werte, Legitimationen und Handlungsziele zwangsläufig an die Thematik an - hier sollte sich die Erdkunde nicht scheuen, auch klar wertevermittelnd und werterzieherisch tätig zu werden. Diese Forderung wird disziplinintern schon lange (vgl. z. B. HAUBRICH 1990; LOB 1990, S. 44) erhoben, und sie wird auch schon längere Zeit von anderer Seite explizit gefordert (vgl. MEYER-ABICH 1990). Auch in jüngeren Beiträgen zur Geographiedidaktik wird auf dieses bedeutsame Feld geographischer Erziehung hingewiesen (vgl. z. B. KROSS 1995; SCHRAND 1995 b; RHODE-JÜCHTERN 1995, BIRKENHAUER 2000). Ein Schulfach „Erdkunde“, das sich als gesellschaftswissenschaftliches Fach verstärkt zu seiner gesellschaftlichen Verantwortung bekennt, tut nicht nur sich selbst einen Gefallen, sondern bietet im (z.T. fächerübergreifenden) Unterricht eine gesellschaftlich

gewünschte Orientierungsleistung an. Im folgenden Beitrag soll gezeigt werden, wie das Modell vom „ökologischen Schatten“ einen wertvollen Beitrag zur Werte- und Umwelterziehung im Geographieunterricht leisten kann.

1.2 Bisherige Umwelterziehung

Bisherige Umwelterziehung hat in der Regel oftmals mit zwei Hypothesen zu kämpfen: die erste besteht in der organisatorisch bedingten Heraushebung von umwelterzieherischen Inhalten und dem damit einhergehenden Singularitätscharakter eines einmaligen unterrichtlichen Ereignisses; die zweite besteht inhaltlich in der gesellschaftlichen Dekontextualisierung, bei der den Lernenden auf der Basis der bestehenden Probleme aufgezeigt wird, daß das individuelle Verhalten und Handeln geändert werden muß³, ohne daß die Lernenden konkret die aktuellen Probleme mit ihrem eigenen Handeln verursacht hätten oder die gesellschaftliche Bedingtheit des umweltschädlichen Handelns und Verhaltens der älteren Generationen thematisiert würde.

Bezogen auf die erste Hypothese läßt sich feststellen, daß Umwelterziehung bisher oftmals entweder sehr stark auf Projekte im Nahraum konzentriert war oder bei der Behandlung von Umweltproblemen im Fernraum schnell moralinsauer und anämisch wurde. Weder die aus dem Alltagsunterricht herausragenden Projekte - wie wichtig sie auch immer sein mochten und mögen - noch die abstrakte Umwelterziehung am Beispiel von Fernräumen bewirkten echte Umwelterziehung, weil es entweder an Anschaulichkeit oder aber an Kontinuität mangelte.

Betrachte ich die umweltpädagogischen Aktivitäten der mir bekannten weiterführenden Schulen, so kann ich nicht umhin festzustellen, daß es weniger an Publikationen zur Umwelterziehung mangelt, sondern vor allem an deren Umsetzung in der Praxis - die didaktische Publikationsfreude übertrifft die unterrichtliche Alltagspraxis deutlich.⁴ Die Gründe dafür sind vielfältig: Die vorgeschlagenen Modelle zur Umwelterziehung lassen sich entweder aufgrund ihrer (z. B. lokal-spezifischen) Themenwahl oder ihres intendierten Umfangs schlecht in den Unterricht integrieren oder aber ignorieren die Rahmenbedingungen des Alltagsunterrichts, z. B. insbesondere in Bezug auf Zeitaufwand und Stundenplanraster. Viele der in Fachzeitschriften vorgestellten Projekte sind in der Tat eher etwas für Projektwochen als für den Alltagsunterricht - fatalerweise wird jedoch mit solchen besonderen, zum Teil durchaus wertvollen, aber diskontinuierlichen Lehrveranstaltungen dann den Schülerinnen und Schülern deutlich signalisiert: Umwelterziehung und -verhalten ist nicht tagtäglich relevant, sondern eine Son-

derveranstaltung zu einem Sonderthema. Kern der zweiten Hypothek ist, daß vielfach eine pädagogische Individualisierung des Umweltproblems stattgefunden hat, bei der ein Zuwachs an Umweltbewußtsein und Wissen auf eine individuelle Handlungs- und Verhaltensänderung abzielt, wie dies auch exemplarisch bei KÖSTERS (1993) immer wieder betont wird. Während STEIN schon 1986 (1986, S. 8) darauf hinwies, daß Umwelterziehung nur dann fruchtbar ist, wenn die in der Umweltkrise implizierten gesellschaftlichen Konfliktfelder angesprochen würden, wird mit der Individualisierung genau das Gegenteil erreicht. So ist letztlich immer der Bürger Verursacher und damit letztlich dessen individuelles Umwelthandeln die einzig relevante Steuergröße. Da aber, wie BÖLTS und THIEL betonen, die gesellschaftlichen Zusammenhänge und Ursachen, die ein umweltgerechteres Handeln und Verhalten der Individuen verunmöglichen, nicht strukturell gefaßt und thematisiert würden, resultiere letztlich langfristig vor allem das Bewußtwerden von „Ohnmacht“ und damit Resignation (BÖLTS 1995, 29; LEHMANN 1999, S. 9). Dies geschieht um so stärker dann, wenn es nicht gelingt, das individuelle Handeln und Verhalten von oberflächlich nachvollziehbaren und unmittelbaren Erfolgserwartungen loszukoppeln und statt dessen in einen größeren, übergreifenderen Sinnzusammenhang zu stellen. Bleiben sichtbare Erfolge aus, was angesichts des Ungleichgewichts der Mikro-Ebenen-Dimension der Handlungsänderung gegenüber der Makro-Ebenen-Dimension der Umweltproblematik leicht geschehen kann, dann ist es gerade jungen Menschen kaum noch einsichtig zu machen, warum sie sich nicht genauso wenig umweltgerecht und unbedacht konsumorientiert verhalten sollten, wie dies die vorangegangenen Generationen das Recht zu haben glaubten.

In der Tat konstatiert LEHMANN (1999, S. 7) infolge des dominierend individualisierenden Ansatzes eine Krise der Umwelterziehung und stellt unter Berufung auf DeHAAN und KUCKARTZ fest, daß die Bereitschaft zum ökologischen Handeln nach zwanzig Jahren schulischer Umweltbildung eher abgenommen als zugenommen hat.

2. Ansatzpunkte für eine zukunftsorientierte Umweltbildung

Im Folgenden soll zunächst allgemein nach Ansatzpunkten für eine zukunftsorientierte Umweltbildung gesucht werden, bevor dann deren schulische Umsetzungsmöglichkeiten und -hemmnisse kurz diskutiert werden.

2.1 Aufbaustufen der Umwelterziehung: Wissen, Bewußtsein, Bereitschaft, Handeln

1988 gab der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen eine Studie über Umweltbewußtsein und Umweltverhalten heraus, in der den wesentlichen Gründen für nicht umweltgerechtes Verhalten nachgegangen wird. Die Autoren zeigen auf, daß individuelle umweltschädigende Handlungen gerade dann auftreten, wenn die Folgen einer Handlung nicht korrekt eingeschätzt werden oder wenn die Bewertung der Folgen nicht zweifelsfrei möglich ist oder aber der Kausalitätszusammenhang nicht adäquat eingeschätzt wird. Hinzu kommen sogenannte „Dilemma-Situationen“, in denen die Konsument(inn)en sich zwischen individuellem Nachteil und kollektivem Vorteil entscheiden müssen, wobei langfristig der kurzfristige individuelle Vorteil auch zum individuellen Nachteil werden kann.⁵ Angesichts dieser Ausgangssituation muß sinnvolle Umwelterziehung und Werteerziehung auf mehreren Ebenen ansetzen.

Zum einen müssen sachlogisch-inhaltlich die notwendigen Grundlagen für ein Umweltbewußtsein geschaffen werden. Dabei ist es nicht problematisch, daß das *Wissen* über die Umweltprobleme lückenhaft ist. Selbst heute ist der Treibhauseffekt noch nicht zweifelsfrei auf die erhöhten CO₂-Emissionen zurückzuführen. Vielfältige andere Ursachenbereiche sind nach wie vor auch in der wissenschaftlichen Diskussion, wobei die möglichen Ursachen und Faktoren von anderen anthropogenen Einflüssen wie intensiver Rindermast über normale Erwärmungsamplituden bis hin zu Sonnenturbulenzen reichen. Zunächst ist also eine Verbesserung der Kenntnisse über Ursache-Wirkung-Relationen nötig. Dazu muß Umwelterziehung bei der heutigen Situation ansetzen und die Gründe der fortschreitenden Umweltzerstörung untersuchen.

Zum zweiten reicht aber das Wissen über Umweltprobleme nicht aus. In vielen Studien wurde immer wieder nachgewiesen, daß Wissen allein keine Handlungsdisposition verändert. Dies mag nicht zuletzt auch darin begründet sein, daß gerade die eindeutige Zuordnung von Ursachen und Wirkungen bei Umweltproblemen oft nicht möglich ist und daher vielfach der Zweifel weiteres umweltfeindliches Verhalten legitimiert. Das Beispiel der Klimaerwärmung zeigt aber, daß es oft sehr lange dauert, bis die Ursachen eindeutig belegt und nicht nur hypothetisch formuliert werden können. Daher muß zum anderen eine entsprechende Werthaltung an die Stelle treten, an der Unsicherheit bezüglich der Auswirkungen herrscht.⁶ Neben die Sachkenntnis tritt also ebenso wichtig eine entsprechende Grundhaltung, die den individuellen und gesamtgesellschaftlichen Umweltverbrauch einschränkt. Dabei muß jedoch darauf geachtet werden, daß

nicht moralinsauer Konsumverzicht gepredigt wird. Weder ist es sinnvoll, die Ökologisierung der Gesellschaft (im Gegensatz zur Darstellung bei KÖSTERS 1993, passim, aber insbesondere S. 14 ff.) als Null-Summen-Spiel zu interpretieren, noch ist es sinnvoll, auf die anthropozentrische Perspektive zu verzichten (wie dies einige Wissenschaftler (vgl. CLAUSSEN 1997, S. 93) fordern, die einen aufklärerisch-ökologischen Imperativ propagieren, der der Natur ein eigenes Existenzrecht einräumt), weil die Umwelterziehung doch sui generis auf das menschliche Handeln und das menschliche Wertesystem abzielt.

Bei der intendierten Veränderung von Handlungsdispositionen sollte nicht versucht werden, Warenprodukte gegen Lebensqualität auszuspielen, weil gerade unter den gegebenen kulturellen Bedingungen dies kaum eine erfolgreiche Strategie zu sein verheißt. Ethische Imperative allein taugen ohne die Rückführung auf gesellschaftliche Problemursachen und Konflikte wenig zur Initiierung einer ökologischen Zivilisierung (vgl. auch SCHULTZ 1999), die neben reduzierten individuellen Ansprüchen und politischem Engagement übrigens auch als Unterstützung staatlicher Umweltpolitik erscheinen kann.

Als ersten Schritt zu einer veränderten Handlungsbereitschaft bietet es sich daher an, den Konsum und dessen Implikationen bewußter zu machen. *Bewußter Konsum* ist eine Voraussetzung für zurückhaltenden Konsum. Sind die Negativwirkungen des Konsums bekannt, so kann dann eine *Bereitschaft* geweckt werden, diese negativen Externalitäten zu reduzieren. Hier spielt für eine Kultur der Bescheidung insbesondere die Idee der Pro-Kopf-Umweltbelastung (Pro-Kopf-Umweltübernutzung bei KÖSTERS 1993, S. 81 ff.) eine besondere Rolle.

Unerläßlich ist jedoch ein weiterer Schritt, denn die Bereitschaft zum veränderten Handeln muß auch in den Köpfen der Individuen legitimiert und verankert werden. Dazu muß nach den Gründen für beispielsweise umweltfeindliches Verhalten gefragt werden und den Individuen der sozio-kulturelle Kontext ihres bisherigen Verhaltens und Handelns deutlich werden. Hier ist also zunächst ein Gesamtüberblick über den (vor allem auch kulturell bedingten) Zusammenhang von gesellschaftlicher Konsumorientierung und der Zerstörung der Umwelt zu schaffen (KÖSTERS 1993, S. 143 f.). Hier eröffnen sich vielfältige offene Diskussionsmöglichkeiten über wünschenswerte Werte einer Gesellschaft. Denn im „perspektive-entwickelnden“ Nachdenken (CLAUSSEN 1997, S. 96) über diesen Zusammenhang zwischen Kultur, Gesellschaftssystem und Umweltzerstörung können Umweltängste abgebaut werden, weil Zusammenhänge erkannt werden und so den Individuen ein Stück Handlungskompetenz zurückgegeben werden (vgl. CLAUSSEN 1997, S. 94 ff.). Nicht undurchschautes Schicksal, sondern eigene Werte-Entscheidungen sind letztlich für Umweltzerstörung entscheidend.

Diese Analyse auf der Makro-Ebene erlaubt die Definition sinnvoller Zielsetzungen. Sinnvoll heißt in diesem Zusammenhang nicht, Zielsetzungen, die der einen oder anderen Partei günstig erscheinen⁷, sondern Zielsetzungen, die in der Tat eine beträchtliche ökologische Entlastung bringen. Die Rückführung auf die Wurzeln der Umweltproblematik erlaubt Orientierung und Wertbildung und ermöglicht die sinnstiftende Einbettung des individuellen Handelns in einen größeren Kontext (KÖSTERS 1993, S. 154 f.). Das problemzentrierte Vorgehen der „subjektinvolvierten Erkenntnistätigkeit an Objekt und an den symbolischen Kommunikationen darüber“ (CLAUSSEN 1997, S. 96) ermöglicht so, affektive Persönlichkeitskomponenten (z. B. Betroffenheit) und intrinsische Motivation zu stimulieren (KÖSTERS 1993, S. 396), indem beispielsweise verschiedene gesellschaftliche Wertevorstellungen gegeneinander abgewägt werden (z. B. Konsum und Komfort gegen natürliche Umwelt) und eine Verschiebung innerhalb dieser Wertekonkurrenz stattfindet, so daß nicht moralisierend begründeter Konsumverzicht Handlungsstimulus ist, sondern die Verwirklichung eines neuen oder neu gewichteten Wertes (BÖLTS 1995, S. 177). Umweltschutz wird also nicht so sehr als Einschränkung der Freiheit verstanden, sondern durch eine veränderte Akzentuierung der gewünschten gesellschaftlichen Werte drückt sich gerade im Umweltschutz eine Freiheit aus, nämlich jene, diese neu akzentuierten Werte höher zu bewerten als die traditionelleren Werte von z. B. Komfort und konsumorientiertem Wohlstand. Wohlstand bekommt einfach einige erweiterte Facetten. Umwelterziehung hat hier also auch eine sinnkonstruierende und sinnkonstituierende Funktion und kann einen Beitrag zur Identitätsbildung Jugendlicher sein, indem sie hilft, sich selbst im globalen Kontext zu positionieren und eigene Handlungsgrundsätze zu entwickeln (BÖLTS 1995, S. 77).

Nun ist jedoch der so geschaffene Überblick über die gesellschaftlichen Zusammenhänge, das so geschaffene Umweltbewußtsein und die so geschaffene Bereitschaft zu umweltgerechtem Handeln zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine „ökologische Zivilisierung“ (KÖSTERS 1993, S. 150). Der Gesamtüberblick gibt den Blick frei auf die Bedeutung der *individuellen Handlungsebene*, und hier muß einem dritten Aspekt erfolgreicher Umwelterziehung Rechnung getragen werden. Sinnvolle Umwelterziehung muß drittens auch Ansatzpunkte bieten, die den Schülerinnen und Schülern sinnvolle Engagementmöglichkeiten vorstellen (KÖSTERS 1993, S. 141), z. B. ökologische Produktalternativen (Mehrweg statt Einweg, Getränkekartons oder -flaschen statt Dosen, etc.). Umwelterziehung kann nur dann sinnvoll wirken, wenn sie auf Handlung zielt, wenn sie auch verändertes Handeln ermöglicht, also die Gelegenheit bietet, sich im Sinne eines „Probierhandelns“ aktiv anders zu verhalten und

anders zu handeln. Soll Umwelterziehung nicht zur Katastrophenpädagogik degenerieren (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1996, S. 8 und 10), so ist es unerlässlich, daß Lernende nicht mit den im Rahmen der Umwelterziehung zum Teil doch sehr betroffen machenden Erfahrungen allein gelassen werden, sondern ihnen Auswege in ihrem eigenen, ganz konkreten Handeln angeboten werden, die globalen Umweltprobleme also wieder auf ihre alltagsweltliche Wahrnehmungsebene zurücktransformiert werden.

2.2 Schulische Implementation derartiger Umweltbildung

Die bisher aufgeführten Grundpfeiler und Phasen der Umweltbildung gelten für Umweltbildung allgemein. Im schulischen Kontext ergeben sich jedoch noch weitere Erfordernisse, die das Lehrpersonal und die unterrichtliche Umsetzung betreffen und die das Gelingen schulischer Umwelterziehung ganz erheblich beeinflussen.

2.2.1 Implementationshindernisse: Aufwand und Wertauswahl

Neben den gerade genannten Faktoren muß schließlich viertens eine derartige Umwelterziehung generell auch die Struktur der vermittelnden Instanz berücksichtigen. Das von der Theorie ausgehende Signal muß auch der Praxis zumindest teilweise kompatibel sein (teilweise mag durch mangelnde Kompatibilität auch ein Wandel in der Praxis induziert werden). Praxisnahe Umwelterziehung kann nur dann wertbildend sein, wenn sie zum einen in die alltägliche Unterrichtspraxis integriert wird und zum anderen diese Nähe zur alltäglichen Unterrichtspraxis auch dadurch gewährleistet, daß die Praktiker und Praktikerinnen (also das Lehrpersonal und die Lerngruppe) nicht durch unrealistischen Mehraufwand oder überzogene inhaltliche Anforderungsprofile abgeschreckt werden.

Darüber hinaus stellt eine derartig konzipierte Umwelterziehung den Geographieunterricht vor einige Probleme, da sich keine Wertorientierung oder Zielrichtung zwangsläufig aus dem Fach heraus ergibt, so daß jeder nach seinem Gutdünken Geographie mit Werten und Aufgaben versehen könnte.⁸ Dies läßt sich dadurch umgehen, daß der Geographieunterricht sich in die gesellschaftliche Verantwortung nehmen läßt und wichtige gesellschaftliche Werte und Ziele begründet, vermittelt und diskutiert, wobei hier das Grundgesetz oder die jeweiligen Landesverfassungen sinnvolle Wertekanons aufzeigen.⁹ Geographische Umwelterziehung muß daher also sowohl inhaltlich (in Kooperation mit den Naturwissenschaften) wie auch wertbildend arbeiten.

Insofern muß man einer postmodernen Geographiedidaktik also eine klare Absage erteilen. Anders als ENGELHARDT (1995, insbesondere S. 40 ff.) und OTTO (1992) geht es eben doch um die großen Erzählungen der Moderne, wenngleich auch nicht ungebrochen und unreflektiert. Emanzipation und Vernunft, Freiheit des Individuums sind nur dann diskreditiert, wenn die dahinterliegende Logik um die Dimension Verantwortung verkürzt wird, die Moderne also halbiert wird. Verwirklichung in sozialer und globaler Verantwortung kommt zwar einerseits nicht ohne Toleranz und Dissens aus, benötigt aber andererseits unbedingt ein korrelierendes Korrektiv, das in der Vernunft und Ethik abgesichert ist. Freiheit ist nur mit der Einsicht in Notwendigkeiten denkbar - gerade die als Grenzenlosigkeit mißverständene moderne Verheißung der Freiheit (z. B. des Konsums) hat die ökologischen Probleme mit verursacht. Hier eine „Pluralität der Rationalitäten“ zuzulassen (HASSE 1994, S. 194; nach ENGELHARDT 1995, S. 42) beinhaltet die Möglichkeit, diese Interpretation von Freiheit als Grenzenlosigkeit fortzuschreiben. Aus der Perspektive der sogenannten Dritten Welt muß eine solche Sicht zynisch erscheinen, stellt sie doch die derzeit existierende ökologische und ökonomische Ausbeutung nicht in Frage.

Zudem ist ein postmoderner Ansatz in der Geographiedidaktik auch deswegen problematisch, weil nach Auflösung der Verbindlichkeit von gegebenen Orientierungen auch das Auswahlkriterium wegfällt, nach welchem die Themen, mittels derer die Vermittlung bestimmter Inhalte erreicht werden soll, ausgewählt werden. Postmoderne Geographiedidaktik stellt das exemplarische Prinzip in Frage und läßt eine Geographie unter dem Motto „es ist alles so schön bunt hier“ wieder in der Stofffülle ertrinken (vgl. SCHRAND 1995 a, S. 56).

2.2.2 Implementationsfördernisse: Schülerorientierung und Sozialform

Während die Fachdidaktik bekanntlich lange Zeit von der Fachwissenschaft her aufgerollt wurde und relevante Inhalte aus der Forschung in die schulische Lehre transferiert wurden, ist dieser Transferweg heute so nur noch bedingt sinnvoll und gerade im Bereich der Umweltbildung problematisch. Unzweifelhaft haben sich die Kindheit und die Anforderungen an Schule so nachhaltig verändert (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, Schüler-Jahresheft 1997; KIRCHBERG 1998; SCHRAMKE 1999 a; DEUTSCHE SHELL 2000), daß ein „Weiter wie bisher“ sich fast schon von alleine ausschließt. Gerade in Anbetracht anderer Schülerprofile, anderer Sozialisationsinstanzen und gründlich veränderter Orientierungen und Verhaltensweisen lassen entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte einen schülerorientierten Unterricht als nötige und altersgerechte

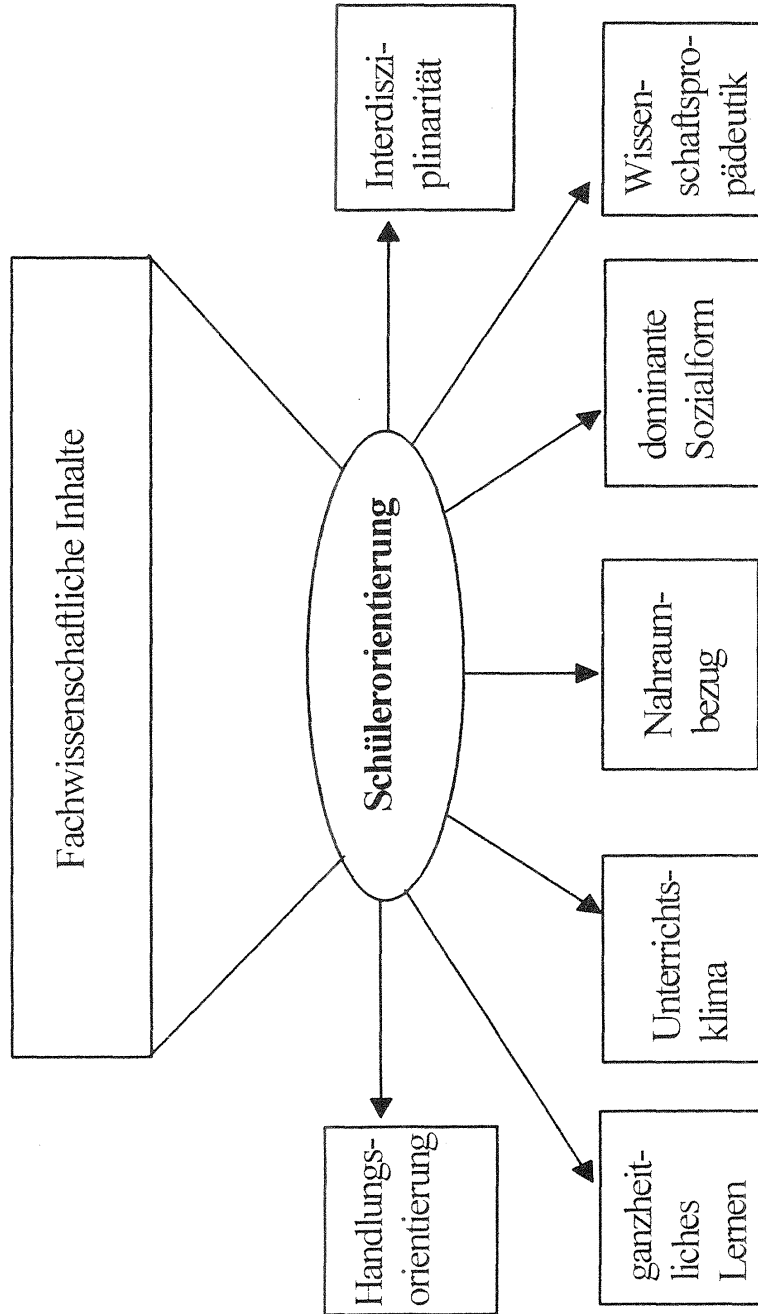
didaktische Orientierung (vgl. HAUCK-BÜHLER 1994, S. 402 ff.) notwendig erscheinen.¹⁰ Und so fordern auch namhafte Geographiedidaktiker, daß nachhaltige Umweltbildung (unter diesen veränderten Bedingungen - ebenso wie die Geographiedidaktik allgemein -) stärker von den Adressaten her entwickelt werden muß: „Ausgangspunkt nachhaltiger Umweltbildung ist immer die subjektive Befindlichkeit des Schülers“ (HABRICH 1999, S. 174). Eine so verstandene und ausgerichtete *Schülerorientierung* ist für das gesamte Unterrichtsgeschehen und für den gesamten Bildungsprozeß von herausragender und zentraler Bedeutung (vgl. Abb. 1) und hat bedeutende Auswirkung sowohl auf die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts wie auch auf die präferierten Sozialformen und das Unterrichtsklima. Dabei wird Schülerorientierung anders als bei Schramke¹¹ nicht als eine Orientierung an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler verstanden, sondern als eine Orientierung an der Interessens- und Erfahrungswelt der Lernenden (vgl. AEPKERS 1999, S. 218 f.); denn nur wenn der Unterricht den Lernenden interessant und für ihr eigenes Leben relevant erscheint, wird er fruchtbar sein (vgl. LEHMANN 1999, S. 105 ff).

Betrachten wir zunächst die inhaltlich-methodischen Konsequenzen eines schülerorientierten Unterrichts. Mehrere Untersuchungen haben sich in den letzten Jahren mit der Interessenslage der Lernenden bezüglich des Faches Geographie befaßt.¹² Ungeachtet der Problematik, daß damit der bestehende Fächerkanon reproduziert wird, und ungeachtet der Problematik, daß jeder Schülerorientierung durch die Curricula ein teilweise sehr enges Korsett angezogen wird, bieten diese Studien jedoch Anhaltspunkte, wo und wie man die Lernenden ‘abholen’ kann. Zum einen läßt sich feststellen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999 a, S. 57), daß Umweltprobleme unter den Interessensobjekten eines Geographieunterrichts eine Spitzenposition einnehmen; zum zweiten besteht ein gesteigertes Interesse an Fernthemen und Exkursionen.

Ein erfolgreicher schülerorientierter umwelterzieherischer Unterricht versucht nun, dieses Interesse an Fernthemen mit einer Umweltproblematik vor Ort in Form einer Exkursion erfahrbar zu machen. Auch wenn dies zunächst utopisch und überzogen erscheinen mag, so spricht in der Tat vieles für eine derartige Verbindung.

Globale Probleme werden auf den Nahraum der Schüler und Schülerinnen bezogen; denn was räumlich fern liegt, liegt auch psychologisch und emotional eher fern und eignet sich daher nicht, Betroffenheit zu erzeugen (vgl. STEIN 1983, S. 9 f. und STEIN 1986, S. 7). Indem die Thematisierung der allgemeinen, globalen Problemstellung in den Lebensraum des Schülers oder der Schülerin ver-

Die zentrale Stellung der Schülerorientierung



lagert wird, gelingt es, sie zu Betroffenen zu machen. Die Anbindung der Problematik an den Nahraum erleichtert die Identifikation und damit die Erzeugung von Betroffenheit und Bewußtsein für die Tragweite des eigenen Handelns. Die originale Begegnung mit den Umweltproblemen im Rahmen einer Exkursion ist dabei als Lernen mit allen Sinnen nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv-emotional wirksam (STEIN 1983, S. 8). Ohne eine entsprechende affektive Ebene blieben die Bemühungen um die Umwelterziehung unwirksam. Doch die so erzeugte Betroffenheit soll produktiv gewendet werden, was ohne Nahraumanbindung kaum möglich ist. Auch in dieser Hinsicht bietet die Nahraumanknüpfung erst die Möglichkeit zu einem handlungsorientierten Unterricht (vgl. WIMMERS 1990, S. 43).

„Da Verhaltensdispositionen nicht kognitiv ‘gelernt‘ werden, sondern entweder durch Betroffenheit, also eine affektive Dimension, ausgelöst oder durch konkretes Tun (Verhalten) gefestigt werden, ist Umwelterziehung ohne Handlungsbezug und ohne Einbeziehung affektiver Komponenten wenig erfolgreich“ (STEIN 1983, S. 6).

Der Erfolg umwelterzieherischer Bemühungen ist dabei in hohem Maße davon abhängig, ob es gelingt, den Lernenden mögliche Handlungsalternativen einsichtig zu machen und ihnen ihre Möglichkeiten aufzuzeigen. Wer keinen Überblick hat über die Alternativen, kann nicht frei wählen. Wer kein Verständnis für die Zusammenhänge hat, kann keine Einsichten entwickeln, die sein Handeln leiten. Handlungsorientierung muß also auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zielen, in ihren Alltag eingebettet werden, um erfolgreich sein zu können. Handlungsorientierung setzt also Schülerorientierung voraus, soll eine nachhaltige Wirkung erzielt werden. Inhalte und Lernziele müssen adressatengerecht operationalisiert werden. Dazu ein Beispiel:

Daß Fluorchlorkohlenwasserstoffe schädlich für die Ozonschicht sind und daher Kühlschränke ohne diese Gase gekauft werden sollten, mag eine sinnvolle Information und generell wichtig und richtig sein. Gleichwohl dürften meine Schülerinnen und Schüler selten in den Genuß kommen, sich einen Kühlschrank zu kaufen - was nicht heißt, daß sie mit diesen Kenntnissen nicht als Multiplikatoren auf ihre Eltern beim Kauf des nächsten Kühlschranks einwirken können. Aber daneben sollte ich auch noch unbedingt darauf hinweisen, daß eine gewisse Fleischimitationsbällchen-Kette gerade diese Fluorchlorkohlenwasserstoffe zum Aufschäumen ihrer Verpackungen verwendet, denn meine Schülerinnen und Schüler kommen wahrscheinlich wesentlich häufiger in den (recht zweifelhaften) Genuß, Kunde dieser Imbißkette zu sein.

Nun sollte ich allerdings die Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt mit dieser

Erkenntnis allein lassen; denn für den Fall, daß den Schülerinnen und Schülern die Fleischklößchen wichtiger sind als mein Unterricht, werde ich mit dieser Erkenntnis eher auf abwehrendes Abblocken stoßen als auf kritischen Dialog. Also wäre es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken anzuregen, wie Konsumenten und Konsumentinnen sich in einer solchen Situation verhalten können, ohne gleich grundsätzlich den Konsum der begehrten Ware einzustellen. Erfolgreiche Handlungsorientierung, die ihrerseits wieder zu Erfolgserlebnissen der Schülerinnen und Schüler führt, stimuliert weiteres Umweltlernen und Verhaltensänderungen und kann nebenbei der Politikverdrossenheit vorbeugen, weil Schülerinnen und Schüler ihre Einflußmöglichkeiten und Gestaltungsfähigkeiten erfahren haben. Gleichwohl ist hier Vorsicht geboten; denn eine zu einseitige Ausrichtung und Festlegung auf die Handlungsperspektive ist problematisch, weil hier das Scheitern eines politischen Partizipationsversuchs der Schülerinnen und Schüler Enttäuschung auslösen und gerade in jene unerwünschte Verdrossenheit umschlagen könnte (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1996, S. 12).¹³

Schülerorientierung und Handlungsorientierung sind dann am erfolgreichsten, wenn der auf Schülerorientierung basierende Unterricht auf die eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und er Wert auf die Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsplanung legt (vgl. WIMMERS 1990, S. 40; KIRCHBERG 1998, S. 27). Werden die Lernenden an der Gestaltung, an der im Rahmen der Richtlinien möglichen inhaltlichen Schwerpunktsetzung¹⁴, an der Planung und Vorbereitung beteiligt, so wird aus dem Unterricht zunehmend „ihr“ Unterricht, ihre eigene Sache. Der schulische Rahmen tritt in den Hintergrund, das Thema in den Vordergrund.

¹ „Umwelterziehung“ und „Umweltbildung“ werden im Gegensatz zur Unterscheidung bei M. AEPKERS (1999, S. 197) in diesem Beitrag synonym verwendet. Es ist auch nicht an eine inhaltliche Beschränkung wie etwa bei BÖLTS (1995, S. 1 f.) gedacht, sondern eher an die übergreifende inhaltliche Interpretation des Begriffes, wie er bei LEHMANN (1999, S. 12) verwendet wird.

² A. SCHULTZE (1998, S. 12) verweist beispielsweise darauf, daß die Befürworter einer so als Teil der politischen Bildung verstandenen Geographie (Schmidt-Wulffen, Schramke, Rhode-Jüchtern, Vielhaber u. a.) als „Alternative zum ‘Mainstream‘ der Geographiedidaktik“ verstanden werden müssen.

³ Verhalten meinte im behavioristischen Sinne eher passives oder wenig intentionales Handeln, während Handeln als vorsätzliche Tat eines reflektierenden Individuums angesehen wurde (vgl. LEHMANN 1999, S. 12). Diese Unterscheidung ist jedoch überholt, und heute wird Verhalten als der übergreifendere Begriff verwendet, während Handeln den aktionalen Teil des bewußt-intentionalen Verhaltens darstellt (vgl. KÖCK 1989, S. 15).

⁴ cf. T. STOTTELE, „Zielgruppe verfehlt: Umwelterziehung an den Jugendlichen vorbei“, in: Praxis Geographie 1990, S. 73-74, hier S. 73: „Eine Bestandsaufnahme des tatsächlichen Unterrichts im 4., 9. und 12. Schuljahr hat ergeben, daß ein Jugendlicher im Mittel pro Jahr nur vier Stunden (!) über Umweltthemen unterrichtet wird“. LEHMANN (1999, S. 98, S. 102 und S. 145) und BÖLTS (1995, S. 6 f.) konstatieren, daß zwischen 1985 und 1990 der Gesamtumfang von Umweltunterricht sogar rückläufig war und der Anteil im Geographieunterricht sogar von 16,6 % auf 13,5 % sank.

- ⁵ M. DIERKES / H.-J. FIETKAU: Umweltbewußtsein - Umweltverhalten. Stuttgart/Mainz 1988, S. 42 f. Eine neuere Darstellung dazu aus geographischer Sicht liefert J. OSSENBRÜGGE, Umwelt-
risiko und Raumentwicklung. Berlin 1993.
- ⁶ M. DIERKES / H.-J. FIETKAU: Umweltbewußtsein - Umweltverhalten. Stuttgart/Mainz 1988, S. 161:
„Umweltlernen setzt die Vermittlung von Wissen, die Ausformung von Werthaltungen, die Schaffung
von Gelegenheiten zur unmittelbaren Erfahrung und die Einübung von ökologisch verträglichen
Handlungsformen voraus“.
- ⁷ Von einer zu starken Politisierung der Umwelterziehung muß nachgerade abgeraten werden, schmälert
sich doch der Erfolg von Umwelterziehung dadurch beträchtlich. M. DIERKES / H.-J. FIETKAU,
(Umweltbewußtsein - Umweltverhalten. Stuttgart / Mainz 1988, S. 168) resümieren diesbezüglich
vorliegende empirische Befunde wie folgt: „Je mehr das Energieproblem als ein politisches Problem
aufgefaßt wird, um so weniger werden Energieeinsparungen akzeptiert, und je mehr das Energiepro-
blem als ein Problem von Knappheit aufgefaßt wird, um so größer ist die Bereitschaft, Energie einzu-
sparen“. Das bedeutet nicht, daß der politische Gehalt der Probleme ausgespart werden soll, im
Gegenteil, die kontroverse Diskussion im Rollenspiel beispielsweise mit entsprechender politischer
Rollenzuordnung fördert die kommunikative Kompetenz und nötigt zu einer sinnvollen Auseinander-
setzung mit Andersdenkenden.
- ⁸ H.-D. SCHULTZ (1993) hat nachgezeichnet, wie verhängnisvoll dieses Defizit sich in der Disziplin-
geschichte auswirkte, da sich der Geographieunterricht in Kaiserreich und Nationalsozialismus immer
in den Dienst der herrschenden Ideologie stellte. Schrand und Wiater zeigen jedoch Möglichkeiten
auf, die Aufnahme der unseren Verfassungen zugrundeliegenden Werte in den Geographieunterricht
zu legitimieren, ohne auf diese herrschaftskonforme Haltung zurückzugreifen (SCHRAND 1995 b,
WIATER 1995).
- ⁹ KROSS schlägt zum Beispiel, meines Erachtens konsequent, vor, die in der Landesverfassung NRW
verankerten Grundwerte als „konsensstiftendes Potential“ für die Orientierung einer moralischen
Erziehung in der Geographie zu benutzen; cf. E. KROSS, „Geographiedidaktik heute. Probleme und
Perspektiven 20 Jahre nach dem Umbruch“, in: J. HASSE / W. ISENBERG (Hg.): Die
Geographiedidaktik neu denken. Osnabrück 1991, S. 11-25, hier S. 15. Dieser Rückgriff auf die
Verfassung ist nicht ein einfacher, bequemer oder gar billiger Rückgriff auf Etabliertes, sondern
bewußte Entscheidung für die dort zugrundegelegten Werte. Abgesehen von deren positivem Inhalt
läßt sich dieser Rückgriff aber auch durch die Einbettung der Wissenschaften und Didaktiken in diesen
Werterahmen rechtfertigen, die Wissenschaft und Lehre in dieser Form überhaupt erst ermöglichen.
- ¹⁰ Dies hat nur bedingt etwas mit Kapitulation vor den existierenden Schülergenerationen zu tun, sondern
auch mit der Einsicht, daß schulische Wertevermittlung beispielsweise angesichts des (wie auch immer
gesellschaftlich oder individuell begründeten) Rückzugs vieler Eltern aus ihrer Erziehungsverantwor-
tung wichtiger geworden ist. Um so stärker ist also die Wertevermittlung in der Schule darauf ange-
wiesen, wirksam zu sein und Grundregeln unseres Sozialwesens zu vermitteln. Die Orientierung an
den Schülerinnen und Schülern erfolgt also, um die Erfolgsaussichten zu steigern.
- ¹¹ SCHRAMKE legt Schülerorientierung als die Ausrichtung der inhaltlichen Gestaltung an den
Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen aus; cf. W. SCHRAMKE, „Geographie als politische
Bildung - Elemente eines didaktischen Konzepts“, in: W. FICHTEN / W. SCHRAMKE / J.
STRASSEL (Hg.), Geographie als politische Bildung, Göttingen 1978, S. 9-46, hier S. 39. Wenn
man aber die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als Ausrichtungsfipunkte versteht, dann
sind Lernzuwächse von vornherein sehr limitiert.

- ¹² Diese Studien von HEMMER / HEMMER und SCHMIDT-WULFFEN (vgl. W. SCHMIDT-WULFFEN: Schüler und Alltagsorientierung 1999) haben jedoch einen beträchtlichen Nachteil. In ihnen wird grundsätzlich von der Existenz des Faches Geographie ausgegangen und die etablierte Disziplinrenzziehung reproduziert. Auch wenn Geographie sicher einen bedeutenden Beitrag zur Umwelterziehung leisten kann, so bleibt die Frage offen, ob andere, hybride Fächerkombinationen oder -entwicklungen der Problematik nicht gerechter würden und den Interessen der Beschulten näher kämen. Diese Kritik kann jedoch im vorliegenden Rahmen außer Acht gelassen werden, da es im vorliegenden Falle nicht um die grundsätzliche Infragestellung der Disziplinrenzen geht - so wichtig diese auch ist -, sondern in pragmatischer Absicht hier nur ein Beispiel aufgezeigt wird, mittels dessen eine Überwindung gleichwohl möglich ist.
- ¹³ Generell ist diese Gefahr immer gegeben, da sich viele Dinge nicht mit Sicherheit vorhersehen lassen. Aus eigener Erfahrung kenne ich den Fall, in dem mein damaliger Schulleiter die von meinen Schülerinnen und Schülern erhobene Öko-Bilanz der Schule „einkassierte“, weil er eine schlechte Presse fürchtete, die das Image der Schule beschädigen könnte und so bei den Anmeldezahlen einen Nachteil gegenüber dem konkurrierenden Nachbargymnasium darstellen könnte. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Ökobilanz erhoben, um im Rahmen verschiedener öffentlicher, dem Hamburger fifty-fifty-Modell vergleichbarer Energiesparprogramme den Schulträger zu einer Modernisierung v.a. der Heizungsanlagen zu bewegen. Angesichts der vernichtenden Ökobilanz (insbesondere bedingt durch hohe Kohlendioxidemissionen, Energieverschwendung und Grenzwerte deutlich übersteigende Kohlenmonoxid-Emissionen) widerrief der Schulleiter dann sein zuvor gegebenes Einverständnis. Zweifelsohne war diese Erfahrung für die Schülerinnen und Schüler sehr lehrreich; aber es bedurfte danach erheblicher Diskussionen, um diese Resignation und Fatalismus fördernde Erfahrung produktiv zu nutzen.
- ¹⁴ Es mag eingewendet werden, daß diese Form der Schülerorientierung eine nachgeordnete Schülerorientierung darstellt, die nämlich von einem verbindlichen inhaltlichen Kanon ausgehend Anknüpfungspunkte in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler sucht. Damit ist Schülerorientierung somit nur nachrangig, im Vordergrund steht nach wie vor das inhaltliche Curriculum.

Dieser Einwand ist ebenso berechtigt wie irrelevant. Zum einen ist er berechtigt, weil theoretisch gesehen die Schülerorientierung in der Tat den Vermittlungsinhalten nachgeordnet wird, also vom Ansatz einer denkbaren, verabsolutierten, strikten Schülerorientierung theoretisch halbherzig erscheinen muß. Zum anderen aber ist dieser Einwand irrelevant, weil er weltfremd ist; denn es ist weltfremd davon auszugehen, wir könnten den zukünftigen Geographieunterricht verbessern und mit größeren Bedeutungsgehalt versehen, wenn wir auf eine verbindliche inhaltliche Fixierung von Eckelementen verzichten – dies würde vermutlich auch keine verantwortliche Kultusbürokratie zulassen. Wenn man Schülerorientierung so verabsolutiert, wird sie zum inhaltlichen Selektionskriterium.

**** Fortsetzung folgt in Heft 3/2001 ****