



---

## Lieber „biodeterministisch“ als Gaia-meditativ

**Zur Replik von Hartwig Haubrich (2000): Biodeterminismus in der Geographiedidaktik? Geographische Rundschau 52, H. 10, S. 61-62**

**Jürgen Lethmate**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Lethmate, J. (2001). Lieber „biodeterministisch“ als Gaia-meditativ. Zur Replik von Hartwig Haubrich (2000): Biodeterminismus in der Geographiedidaktik? Geographische Rundschau 52, H. 10, S. 61-62. *Geographie und ihre Didaktik*, 29(1), S. 21-33. doi 10.60511/zgd.v29i1.284

### **Quote this article:**

Lethmate, J. (2001). Lieber „biodeterministisch“ als Gaia-meditativ. Zur Replik von Hartwig Haubrich (2000): Biodeterminismus in der Geographiedidaktik? Geographische Rundschau 52, H. 10, S. 61-62. *Geographie und ihre Didaktik*, 29(1), pp. 21-33. doi 10.60511/zgd.v29i1.284

## **Lieber „biodeterministisch“ als Gaia-meditativ.**

**Zur Replik von HARTWIG HAUBRICH (2000): Biodeterminismus in der Geographiedidaktik? Geographische Rundschau 52, H. 10, S. 61 - 62.**

von JÜRGEN LETHMATE (Münster)

*Entgegen der dezidierten Zusage der GR-Redaktion, mich über das Leserecho zu meinem Beitrag „Das geoökologische Defizit der Geographiedidaktik“ (LETHMATE 2000a) zu unterrichten, habe ich weder vom Leserbrief HAUBRICHs noch von seinem Erscheinungsdatum erfahren. Meine Replik auf HAUBRICH wurde von der GR-Redaktion abgelehnt mit der Begründung abgeschlossener Themenplanung bis Ende 2001. Soweit zum „Verfahren“ einer geographischen Fachzeitschrift, die sich auf der einen Seite als ausdrückliches Diskussionsforum ausgibt und mangelndes Leserecho beklagt, auf der anderen Seite aber Diskussionen teils „aus Platzgründen“ verhindert und, wie im vorliegenden Fall, ersatzweise auf andere Publikationsorgane verweist, sie gleichwohl trotz „Platzproblemen“ teils abdruckt, wie im Falle HAUBRICH. Meine Antwort auf HAUBRICH erfolgt daher nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich „versetzt“.*

### **1. „Gemeinschaft der Geographiedidaktiker“**

HAUBRICHs Feststellung, Geographiedidaktiker seien eine Gemeinschaft und „mein“ geographiedidaktischer Mainstream (GDM) ein Phantom, kehrt sich um: Nicht der GDM, erfunden keineswegs von mir (vgl. SCHULTZE 1998), ist das Phantom, sondern die „Gemeinschaft der Geographiedidaktiker“: „Das Bild, das die deutsche Schulgeographie heute bietet, erscheint so unscharf und disparat wie schon seit Jahrzehnten nicht mehr ... Die These heißt: Der Eindruck der Unschärfe resultiert vor allem aus der zunehmenden Zersplitterung der Geographiedidaktik“ (SCHULTZE 1998, S. 8).

### **2. Große Entwürfe**

Nach zwanzigjähriger Unterrichtstätigkeit vor Ort verhehle ich nicht meine tiefe Skepsis gegenüber allen „großen Entwürfen“ fachdidaktischer oder fachpolitischer Positionspapiere. Eine „Internationale Charta der geographischen Erziehung“ (HAUBRICH 1993 a) mit dem Anspruch eines „*einzigartigen* Beitrags zur internationalen Erziehung“ (Hervorhebung, J. L.) überspannt den Bogen, verhindert die fächerverbindende Verständigung und könnte kontraproduktiv wirken (HASSE 1994). Verhaltensorientierte Lernzielansprüche wie „... sich für die

Lösung lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Probleme auf der Basis der 'Universellen Erklärung der Menschenrechte' zu engagieren“ (a.a.O., S. 381) sind hehre Ziele, die kaum jemandem zu widersprechen Anlaß geben. Die Frage darf erlaubt sein, inwieweit derartige Anforderungen das Alltagsbewußtsein von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern überhaupt erreichen, greift hier doch genau das, was ich als „erhöhte Dosis pädagogischer Realanthropologie“ eingefordert habe: „Die ökopädagogische Diskussion krankt an einem Übergewicht an moralphilosophischer Argumentation und einem Defizit an moralpsychologischer Erkenntnis. Der kategorische Imperativ I. Kants, die Verantwortungsethik H. Jonas', die zukunftsethische Orientierung des Club of Rome sind als regulative Ideen weithin gültig - dennoch gehorcht menschliches Handeln zumal in unserer Industriegesellschaft in aller Regel anderen Kalkülen. Wir orientieren unser Handeln im Alltag nicht an universellen Menschenrechten, nicht an einer fernen Zukunft, sondern an unseren Bedürfnissen hier und heute, wobei diese Bedürfnisse allerdings veränderbar sind“ (SIEBERT 1993, S. 100). Ob die Schule mit ihrer „emotionalen Wirkungslosigkeit“ (HEDEWIG 1991) die Veränderungen bewirken kann, darf bezweifelt werden!

Die zentrale inhaltliche Aussage der Charta zur ökologischen Erziehung lautet (a.a.O., S. 382): „Ökosysteme: Die aktuelle Sorge gilt einer dauerhaften Entwicklung im ökologischen Gleichgewicht durch das Studium der Integration sozialer und natürlicher Systeme in einem umfassenden Ökosystem.“

Was hier unterrichtlich eingelöst werden soll, enthält mehr Fragen als Antworten. Ökosysteme müssen überhaupt keine Beobachtungsebene der Ökologie sein, nach ihrem „Erfinder“ A. G. TANSLEY sind es reine epistemologische Konstrukte, also nichts als Abstraktionen. Bleibt dies unbeachtet, resultieren gravierende Mißverständnisse (REICHHOLF 1999). Die „dauerhafte Entwicklung im ökologischen Gleichgewicht“ wurde bereits kritisch befragt (LETHMATE 2000 a). Was aber meint „umfassendes Ökosystem“? Die Ökologietheorie kennt „vollständige Ökosysteme“ (Produzenten, Konsumenten, Reduzenten), aber hier scheint noch mehr impliziert zu sein, nämlich der altgeographische Allzusammenhang Natur - Technik - Gesellschaft.

Im „Grundlehrplan Geographie“ (VDS 1999, S. 7) heißt die Formel „Ökosystem Mensch - Erde“: ein Lernziel, das fachwissenschaftlich längst als typische Leerformel erkannt ist (BAHRENBERG 1992, S. 5). An der Umsetzung der „Leipziger Erklärung zur Bedeutung der Geowissenschaften in Lehrerbildung und Schule“ arbeite ich aktiv im Rahmen meiner Möglichkeiten mit (s.u.), wenn-

gleich die angesprochene Skepsis dem auch dort erhobenen, verhaltensorientierten Lernzielanspruch gilt (vgl. HASSE 1994, S. 45).

### 3. Der empirische Beleg

Die praxisscheue Handlungsorientierung (HO) wird keineswegs schulbuchanalytisch, sondern über empirische Daten belegt: Das in Abbild 3 (LETHMATE 2000 a, S. 35) veranschaulichte Defizit des Erdkundeunterrichts im Vergleich zur Biologie entstammt bundesweiten, empirischen Erhebungen zur Unterrichtsqualität (EULEFELD u.a. 1996), die Daten wurden auf meine spezifische Fragestellung von einem Mitglied der Arbeitsgruppe (H. RODE/IPN) neu ausgewertet. Wenn HAUBRICH den Spieß umdreht und der Biologie Rezeptologie, dem Erdkundeunterricht aber Phantasieförderung durch *selbsttätiges (!)* Entwickeln von Projektzielen, -schritten *und (!)* -methoden attestiert, zeigt dies allenfalls die Distanz eines Hochschuldidaktikers zur Schulwirklichkeit. Würden (Erdkunde-) Lehrer sich auf solcherart Phantasie verlassen, zu gern würde ich die Ergebnisse einmal sehen, geschweige denn das Resultat von Klausuren nach einem solchen „Unterricht“. Aber vielleicht sind für HAUBRICH solide Ergebnisse getreu dem Motto „Der Weg ist das Ziel“ zweitrangig. Sollte HAUBRICH die gruppendynamische Spielart der Projektmethode favorisieren, sei gleich ergänzt, daß diese für ökologische Bildungsarbeit nichts taugt. Dies und andere Pferdefüße der Projekteuphorie haben bezeichnenderweise Lehrer analysiert (BERCHTHOLD / STAUFFER 1997).

Im übrigen habe ich nicht behauptet, sondern befürchtet, daß mit der Lehrplanverankerung des Systemgedankens Ökologieunterricht eher Flucht in die Abstraktion als erfahrungsorientiertes Lernen „vor Ort“ ist. Im neuen, den Systemgedanken explizit herausstellenden Schulbuch TERRA Erdkunde S II (BRAMEIER u. a. 1999) wird das Lernziel vernetzten Denkens ausschließlich mit abstrakten (Geoöko-)Systemmodellen operationalisiert. Das neueste Schulbuch (LATZ 2000) mutet dem Unterricht sogar ein „Geophysiologisches Globalmodell“ zu. Allerdings enthält das Buch erfreulicherweise auch eine Praktikumsdoppelseite „Feldarbeit und ihre Auswertung“ - die „Rezeptologie“ der Biologie findet Eingang ins Erdkundeschulbuch, die Chance praxisnaher HO im Erdkundeunterricht steigt!

Zu HAUBRICHs Frage nach „meiner HO“: Ich habe während meiner „Schulzeit“ in meinen beiden Fächern Biologie und Erdkunde zumindest einmal in einem Klassen-/Kursdurchgang mit Schülerinnen und Schülern projektorientiert - die

Betonung liegt auf „-orientiert“! -, d. h. also auch handlungsorientiert gearbeitet sowie Ergebnisse und Methoden dokumentiert. Bevor HAUBRICH mir also rät, meine geographiedidaktischen Alternativen zu operationalisieren, sollte er diese Dokumentation einschließlich ihrer Bewertung durch eine fachdidaktische Zeitschrift erst einmal zur Kenntnis nehmen. Die Arbeiten sind nicht nur in meinem GR-Beitrag zitiert.

#### **4. Fächerverbindender Unterricht**

Keineswegs bemängle ich das Defizit einer Übernahme biologischer Methoden im Erdkundeunterricht. Die von mir erwähnten Beispiele für die These „Biologie = Dienstleistungsfach der Erdkunde“ sind allesamt Ergebnisse und mit der evolutionären Perspektive sogar Forschungsprogramm der Biologie. Daß biologische und chemische Methoden in eine geökologische Methodik einzubauen sind, ist selbstverständlich (BEIERKUHNLEIN 1999), allerdings eben nicht für die Schulgeographie. Hier liegt ihr methodisch-methodologisches Defizit, noch verschärft dadurch, daß fächerverbindender Unterricht mit der Biologie vorgeschlagen wird, ohne den spezifischen Beitrag des eigenen Faches zu präzisieren. Fächerverbindender Unterricht aber setzt die Berücksichtigung der jeweils fachspezifischen Sichtweise voraus (BOLSCHO / SEYBOLD 1996), die der Erdkunde ist jedoch in den mir bekannten Schulbuchbeispielen nirgends auszumachen (LETHMATE 2000 c). Der Versuch, sie im fächerverbindenden Kontext für den Erdkundeunterricht auszuloten, ist von mir ebenfalls dokumentiert. Auch hier sollte HAUBRICH die im GR-Beitrag zitierten Diskussionsbeiträge erst einmal zur Kenntnis nehmen, bevor er mir zu tun rät, was längst getan ist!

Die Kooperation mit der Biologie hat auch in meiner jetzigen Tätigkeit in der Lehrerbildung einen hohen Stellenwert: Wir praktizieren ein fächerverbindendes Kooperationsprojekt Universität - Schule unter Beteiligung aller Ausbildungsebenen: Institut für Didaktik der Geographie und Institut für Spezielle Zoologie, Abteilung Limnologie (Universitätsebene), Erdkunde- und Biologiekurse (Sek. II) eines Gymnasiums (Schulebene), Studienreferendare (2. Phase der Lehrerbildung) und Lehramtsstudierende, die nach Teilnahme entsprechender Lehrveranstaltungen im Rahmen ihres Blockpraktikums (im Schulunterricht) Schülergruppen bei der Geländearbeit betreuen.

Das Projekt beinhaltet die ökosystemkompartimentübergreifende, empirische Analyse eines geökologischen Modellgebietes mit Arbeiten zum chemischen Klima, zur Vegetationsdynamik und Bodenstruktur bis hin zur Gewässerversauerung.

rung, die didaktische Rekonstruktion ökologischer, im Detail biologischer, chemischer und bodenkundlicher Methoden und Ergebnisse einschließlich ortsbezogener Exkursionsdidaktiken sowie geographiedidaktische Lehrveranstaltungen zu ökosystemarem Lernen (Laborpraktikum im Winter-, Geländeseminar im Sommersemester) und fächerverbindendem Unterricht Biologie - Chemie - Geographie. Kurz: Die Vernetzung universitärer Forschung, Lehrerbildung und Schulpraxis ist am Institut für Didaktik der Geographie (Universität Münster) nicht rhetorische Forderung, sondern Programm. Eine Zusatzbemerkung kann ich mir hier nicht ersparen: Mit Gaia-Meditationen als geographiedidaktischem Beitrag hätte das Programm zumindest bei den Biologen eine gewisse Ratlosigkeit provoziert!

## **5. Nonsense-Ethik**

Das Problem eines ethisch aufgeladenen Ökologiebegriffes versteht HAUBRICH offenbar gar nicht, verrührt er doch das Konzept „ethisch aufgeladene Ökologie“ und die Kategorien empirischer Sozialforschung zum Brei einer Nonsense-Ethik („aufgeladene, low cost- und high cost-Ethik“). Die ethisch aufgeladene Ökologie kommt bei HAUBRICH in spezifischer Form daher, die auch in seiner Replik wieder anklingt: Ökologie verändert ihre Bedeutung, sie wird in naiver Idealisierung implizit zum Guten, Harmonischen, Bergenden, Vertrauen- und Sinngebenden. Es sind genau diese Ausweitungen des Ökologiebegriffs, die in den von mir erwähnten chemie- und biologiedidaktischen Positionen (SCHARF 1992; STAECK 1995) überhaupt nicht anklingen. Die Didaktik der Wirtschaftswissenschaften (KROL u. a. 1999) hat ein gänzlich neues, didaktisches Instrument entwickelt, um jenen Ansatz zu überwinden, den der GDM und besonders HAUBRICH geradezu katechetisch „eutrophiert“: Die individuumzentrierte Umweltbildung. Dort werden Schwächen dieses Ansatzes und die implizite Verantwortungszumutung Schülerinnen und Schülern gegenüber ausgeführt.

## **6. Ökologische Zumutungen**

Die Naturverbundenheit von Puebloindianern, spirituelle Ökologen und Gaia-Meditationen mögen interessant und anregend sein, das ist die ökologische Zumutung nicht. Als ökologische Zumutung aber betrachte ich das zugrunde liegende Natur- und Ökologieverständnis eines „holistischen Einsseins“, das als „philosophisch-pädagogische Grundlegung“ für die Schule empfohlen wird. HAUBRICHs Weltansicht einer „ökologischen Einheit von Mensch und Erde“ ist eine Fehlkonstruktion, seine Maxime „Eine Handlung ist nur dann ethisch

gerechtfertigt, wenn sie die Stabilität einer ökologischen Gemeinschaft bewahrt“ ein Fehlgriff. Das wurde doch längst vor mir aus HAUBRICHS Schrift argumentativ herausanalysiert (SCHULTZ 1996). Auf die naiven und politisch gefährlichen Utopien von Erziehungsvorstellungen à la HAUBRICH haben ebenfalls bereits andere aufmerksam gemacht (SCHRAMKE / UHLENWINKEL 2000). HAUBRICHS Öko-Ethik bleibt klassisches Beispiel für das, was HARD „ökopädagogisch-ökoethische Provinz“ nennt (Kasten 1).

### **Kasten 1: Die ökopädagogisch-ökoethische Provinz**

Die ökopädagogisch-ökoethische Provinz scheint eine Region zu sein, in der man schöne, gute und wahre Ganzheiten bewahrt, errichtet und hochhält, wobei gewisse Fahnenwörter - von „Bildung“ bis „Emanzipation“ - sozusagen als Metaganzheiten und Konstruktionsanweisungen fungieren. (...) Man darf vielleicht die Verallgemeinerung wagen, daß „der pädagogische Diskurs“ (und ähnlich der philosophische Diskurs über Ökoethik und Ökopädagogik) zumindest der Tendenz nach auf Entdifferenzierungen hinarbeitet, daß diese Entdifferenzierungen zu den Mitteln des pädagogischen Systems (...) gehören, sich aus einer differenzierten Gesellschaft ausdifferenzieren und daß eben dies der Grund ist, warum gerade in der pädagogischen Provinz auch die alten, schöngutwahren holistischen Konstrukte – polemischer gesagt: diese archaischen Phantasmen - noch immer so schön in Blüte stehen (sehr im Gegensatz z.B. zu den ökologischen Einzelwissenschaften). (...) Mit den ökomoralischen und ökopädagogischen Ratschlägen könnte man statt gegen die ökologische Krise mit ebensoviel oder mehr Erfolgsaussicht auch gegen Alkoholismus, Prostitution und mid-life crisis angehen. Vor allem ist schwer zu sehen, an wen sich solche Ratschläge und Handlungsanweisungen in einer differenzierten Welt richten können, wenn nicht an hochgradig fiktive (weil undifferenziert-ganzheitliche) Adressaten - wie z.B. „die Gesellschaft“ oder „die Menschheit“(...) und, natürlich, die Schüler.

Quelle: Hard 1989, S. 204 ff, geringfügig verändert.

Gegen biologische Vielfalt habe ich gar nichts, wohl aber gegen den vorwissenschaftlichen Mythos „Stabilität durch Vielfalt“. Ebenso wenig habe ich etwas gegen Schilfrohr; es bildet Monokulturen, die sich gegenüber Störungen von außen äußerst stabil verhalten (hohe Elastizität)! Als geographiedidaktisches Fazit wurde bereits an HARD erinnert: Aufhebung ökologischer Mythen als geographisches Lernziel (LETHMATE 2000 b).

Zur ökologischen Zumutung HAUBRICHs „Ökologie“ zählt aus schulpraktischer Sicht auch, daß sie fast ausschließlich auf „öko-ethischer“ Ebene daherkommt. Ökologische bzw. geoökologische Unterrichtsgegenstände werden überhaupt nicht thematisiert. Vorgestellt werden eine Ökologiedefinition und ein Ökosystemmodell, die der gesamten ökologischen und didaktischen Literatur fremd sind (HAUBRICH 1996). Problematischer noch: HAUBRICH (1993b) manövriert Erdkundelehrer mit konkreten Ratschlägen contra Umweltängste und pro „intakte Natur“ in die Rolle laienhaft-psychiatrischer Therapeuten.

## 7. „Biodeterminismus“ - wo bitte?

HAUBRICH vermutet bei mir ein „einseitig biologistisches Weltbild“, indem „er (LETHMATE, Einfügung J. L.) nicht nur die Wirksamkeit ökologischer Erziehung leugnet, sondern auch die Tauglichkeit des Prinzips der nachhaltigen Entwicklung in Frage stellt“. Es darf erlaubt sein, die Grundlage dieser Weltbilddiagnose festzuhalten. Den Begriff „Nachhaltigkeit“ benutze ich nur einmal im Zusammenhang mit kritischen Rückfragen jenseits der Geographie, die hier konkretisiert seien. Mit HABER (1994) ist zu fragen, ob Nachhaltigkeit überhaupt ein tragfähiges ökologisches Konzept ist. Mit TROMMER (1996) ist zu fragen, ob der Nachhaltigkeitsimperativ nicht eine moralische Überforderung der Adressaten bedeutet. Mit BRÄMER (1998) ist zu fragen, ob das Konzept „Nachhaltigkeit“ anschlussfähig ist an ein jugendliches Naturverständnis, das generell den Nutzungsaspekt ausblendet. Mit BOLSCO (1996) ist zu fragen, warum Nachhaltigkeit kein Leitbild für Umweltbildung sein kann. Und last but not least ist mit APEL (1998, S. 19) zu fragen, ob mit einem nebulösen Konzept wie Nachhaltigkeit Bildung nicht wieder einmal überschätzt wird, „wohl wissend, daß sich Bildungsforderungen viel leichter stellen lassen, als die Länder aufzufordern, eine bessere Umweltpolitik zu praktizieren. Aber der Glaube, daß Umweltbildung für die Erziehung zum besseren ökologischen Menschen maßgeblich sei, ist in Deutschland sehr weit verbreitet, so daß die Agenda in diesem Punkt wenig Irritation auslöst“.

Die Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisen als politische Strategie der Krisenbewältigung ohne jede empirische Deckung, vor allem aber ohne jede Änderung der Systembedingungen von Schule - das ist doch der Skandal! - ist mit allen resultierenden Enttäuschungsrisiken für Schule hinlänglich analysiert (THIEL 1996). Die Forderung „grüner Umweltbildung“ ist noch nicht einmal annähernd eingelöst, da hat Schule bereits die nächste semantische Korrektur zu bewältigen: Umweltbildung heißt fortan „Bildung für Nachhaltigkeit“. Ist es „biodetermini-

stisch“, dieser Entwicklung zunächst mit kritischer Distanz und nicht mit voreiligem Überstülpen eines neuen geographiedidaktischen Megaleitbildes zu begegnen?

## 8. Eigener Erziehungsanspruch

Eigene Erziehungshoffnungen sind in einem Konzept „ökologische Bildung“ keineswegs ausgeblendet, liegen jedoch auf gänzlich anderer Ebene: Schulunterricht ist mit gutem Grund (vgl. SCHRAND 1994) schulstufenübergreifend dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung verpflichtet. Daraus resultiert der Anspruch wissenschaftspropädeutischen Lernens. Ich habe zeit meiner Unterrichtstätigkeit versucht, diesem Anspruch konsequent gerecht zu werden, und das meint keinesfalls „Unterricht im wissenschaftlichen Kleinform“ (didaktische Reduktion), sondern den Aufbau einer schulgemäßen Wissenschaftlichkeit im Sinne von „wissenschaftlicher Haltung“, wie sie SCHRAND (1989) erläutert. Der methodisch-naturwissenschaftliche Zugriff war dabei auch nie Selbstzweck, sondern Instrument einer übergeordneten, umweltpolitischen Fragestellung (vgl. bereits LETHMATE 1983).

Der Unterricht entsprach der Forderung „Aufbau differenzierten Wissens“ im Sinne von HEID (1992) oder SCHULTZ (1996), lag also genau im Bereich dessen, was aller Empirie nach die Stärke von Schule ausmacht und - nicht nur nebenbei erwähnt - als Propädeutik für Werthaltungen gilt. Die eigene Grundhaltung war orientiert an dem, was REISSMANN (1996, S. 214) zur Krise der Umweltbildung kurz und knapp bilanziert: „Umweltbildung wird um so mehr bewirken, je weniger sie direkt zu bewirken versucht. - Durch pädagogische Maßnahmen sind weder Menschen und ihre Gefühle und Haltungen, noch Gesellschaften gezielt (oder gar 'dauerhaft') zu verändern.“ Eine solche Haltung hatte also schlicht das Ziel: „In der Umwelterziehung ist Aufklärung wichtiger als Verhaltensänderung“ (SCHREIER 1990). Wer über einen aufklärerischen Erziehungsanspruch hinaus verhaltensorientierte Erziehungsziele einfordert, muß sich mit KAHLERT (1992) sagen lassen:

- Die Hoffnung auf ein Herbeierziehen „ökogerechten“ Handelns muß angesichts der extrem heterogenen Voraussetzungen von Umweltbildung als Erziehungshybris erscheinen.
- Auf Verhaltensänderung ausgerichtete Zielvorstellungen bauen auf einem unrealistischen Gesellschaftsmodell und auf einem pädagogisch unerwünschten und hochgradig vereinfachenden Lernmodell.

Einstellungs- und Verhaltensänderung von der Schule zu erwarten ist nicht mehr angemessen, die empirische Umweltbildungsforschung hat sich von dieser Perspektive längst verabschiedet (RODE 1999).

Selbst wenn es gelänge, via Erziehung „ökologisches Verhalten“ zu erreichen, wäre damit nichts gewonnen: Die „Tugendhaften“ blieben in der Falle der „Allmende-Klemme“ stecken und wären über kurz oder lang „verschwunden“ (VERBEEK 2000). Die Vermittlung differenzierten Wissens – auch daran sei mit Nachdruck erinnert – entspricht dem sinnstiftenden Zweck von Schule, der „Bildung des Verstehens“ (OELKERS 1989). Im Kontext ökologischer Bildung nährt es zudem die Hoffnung, daß umweltpolitische Maßnahmen, d. h. die Rahmenbedingungen notwendiger Veränderungen, auf größere Akzeptanz stoßen - eine bescheidene Hoffnung, gewiß. Im Gegensatz zu allen verhaltensändernden Erziehungsansprüchen hat sie aber den gravierenden Vorteil empirischer Evidenz (LUDE 2000).

Es ist schon erstaunlich: Da wird eine aus allen publizierten Unterrichts Anregungen evidente pädagogische Haltung, nur weil sie dem hochfliegenden Erziehungsanspruch geographiedidaktischer Wunschbilder nicht folgt, sich im Gegenteil an schulisch Machbarem orientiert und so die gesamte Empirie auf ihrer Seite hat, als „biodeterministisch“ und „kaum zu unterbietender, destruktiver Tiefpunkt“ bezeichnet. Sei's drum: Wenn die kritische Distanz zu einem zwischen non-concept und Vision schwankenden Begriff (Nachhaltigkeit) sowie ein wissenschaftspropädeutischer Erziehungsanspruch „biodeterministisch“ sind, dann bin ich lieber „biodeterministisch“ als Gaia-meditativ!

## **9. Der „geographiedidaktische“ Schüler**

Der eigene Erziehungsanspruch leugnet auch keineswegs Schülerinteressen. Ich habe wiederholt Arbeitsgemeinschaften betreut, meine Schülerinnen und Schüler sind mit dem 1. Preis der bundesweiten Günter-Altner-Stiftung „Ökologie und Frieden“ ausgezeichnet worden (Unterricht Biologie 1985), wir haben in Zusammenarbeit mit einem Naturkundemuseum gemeinsam Ausstellungen über ökologische Jahresarbeiten konzipiert, und wir haben zusammen publiziert (z.B. BÖRGEL u. a. 1993). All diese Aktivitäten basierten auf hohem Engagement von Schülerinnen, Schülern und Lehrern, waren aber stets an konkreten pädagogischen Nahzielen und nicht an irgendwelchen Utopien ausgerichtet.

Wenn ich aus dem Fazit einer bundesweiten, empirischen Studie zum Umweltbewußtsein (PREISENDÖRFER 1996) die Techno-Generation zitiere, so nicht, weil ich mich damit identifiziere, sondern als „Gegengewicht“ gegen die herrschende GDM-Anthropologie: „Der ideale Schüler, der durch solchen Geographieunterricht gegangen ist, denkt (...) global, holistisch, vernetzt, multidisziplinär, multiperspektivisch und wertbezogen; er ist kognitiv informiert, emotional berührt, sozial engagiert, multikulturell eingestellt und (insbesondere gegenüber der Dritten Welt) bereit zu teilen. Zugleich kennt er die Grenzen seiner Einflußmöglichkeiten und die Notwendigkeit, Vorbild zu sein; denn bevor er sich aufmacht, die Welt zu verändern (und die Erde zu bewahren), verändert er sich selbst“ (SCHULTZ 1996, S. 43).

## **10. Was zu hoffen bleibt**

Ich habe das geoökologische Defizit der Geographiedidaktik kritisiert und kein „ganzes Fach attackiert.“ Dies haben vor mir bereits andere getan (DAUM und SCHMIDT-WULFFEN 1980, SCHMIDT-WULFFEN / SCHRAMKE 1999). Meinen Erdkundeunterricht und meine gegenwärtige geographiedidaktische Lehrtätigkeit hat diese Fachkritik mehr beeinflusst als alle GDM-Positionspapiere und Basislehrpläne zusammengenommen.

Meine ökologiedidaktischen Alternativen sind also bereits dokumentiert. Sie erheben nicht den Anspruch (geographie-)didaktischer Innovationen, sondern schlicht den Anspruch auf Einlösung der didaktischen Kriterien für Umweltbildung (vgl. BOLSCO 1996, S. 174). Für HAUBRICH bleibt zu hoffen, daß er das eigene Naturverständnis überdenkt - eine lösbare Aufgabe: „Die Natur ist, was sie ist, und sonst gar nichts“ (SCHULTZ 1997).

## **Literatur**

- APEL, H. (1998): Agenda 21. Aufwind für die entwicklungspolitische Erwachsenenbildung? - In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21, H. 2, S. 19 - 20.
- BAHRENBERG, G. (1993): Natur in der Humangeographie: Kann die Humangeographie einen Beitrag zur Umweltforschung leisten? - In: Klagenfurter Geographische Schriften, H. 11, S. 3 - 15.
- BEIERKUHNLEIN, C. (1999): Geoökologie - Stellung und Abgrenzung zu ihren Nachbardisziplinen. - In: Forum Geoökol. 10, H. 1, S. 29 - 31.

- BERCHTHOLD, CH. / M. STAUFFER (1997): Schule und Umwelterziehung. Eine pädagogische Analyse und Neubestimmung umwelterzieherischer Theorie und Praxis. - Bern.
- BOLSCHO, D. (1998): Nachhaltigkeit - (k)ein Leitbild für Umweltbildung. - In: A. Beyer (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. - Hamburg, S. 163 - 177.
- BOLSCHO, D. / H. SEYBOLD (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen. - Berlin.
- BÖRGEL, C. / LETHMATE, J. / SOMMERMEYER, J. / STRUCK, TH. (1993): Blei im Quellwasser – Ein Fallbeispiel zu den ökosystemaren Folgen der Luftverschmutzung. - In: Biologie in unserer Zeit 23, H. 1, S. 63 - 70.
- BRAMEIER, U. / BRODENGIEIER, E. u.a. (1999): TERRA Erdkunde S II. Räume und Strukturen. - Gotha.
- BRÄMER, R. (1998): Der Wald als moralische Anstalt. - In: Allg. Forstzeitschr. 16, S. 848 – 852.
- DAUM, E. / SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (1980): Erdkunde ohne Zukunft? Konkrete Alternativen zu einer Didaktik der Belanglosigkeiten. - Paderborn.
- EULEFELD, G. / BOLSCHO, D. / RODE, H. / ROST, J. / SEYBOLD, H. (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Ergebnisse empirischer Studien. - Kiel (IPN).
- HABER, W. (1994): Ist „Nachhaltigkeit“ (sustainability) ein tragfähiges ökologisches Konzept? - In: Verh. der Ges. f. Ökologie Bd. 23, S. 7 - 17.
- HARD, G. (1989): Das schöne Ganze der Ökopädagogen und Ökoethiker. - In: E. FRANKE / P. MOKROSCH (Hrsg.): Werteerziehung und Entwicklung. - Schriftenreihe FB Erziehungs- und Kulturwissenschaft der Univ. Osnabrück. - Osnabrück, S. 195 - 208.
- HASSE, J. (1994): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Catch - all - Programm oder Bildungspolitisches Signal? - In: Praxis Geographie 24, H. 3, S. 45 - 46.
- HAUBRICH, H. (1993a): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. - In: Geographische Rundschau 45, S. 380 - 383.
- HAUBRICH, H. (1993b): Weltuntergang oder neue Weltordnung. - In: Geographie heute 14, H. 107, S. 4 - 9.
- HAUBRICH, H. (Hrsg., 1998): Ökologie. Geographie heute 18, H. 150.
- HEDEWIG, R. (1991): Umwelterziehung emotional. - In: Biologie heute Nr. 387. S. 5.

- HEID, H. (1992): Ökologie als Bildungsfrage. - In: Zeitschrift für Pädagogik 38, H. 1, S. 113 - 138.
- KAHLERT, J. (1993): Erziehung oder Aufklärung als Grundorientierung der Umweltbildung? - In: Gesellschaft für berufliche Umweltbildung (Hrsg.): Erziehung oder Aufklärung? Zur Debatte über Grundorientierungen in der Beruflichen Umweltbildung. IZBU-Sonderheft 3, Hattingen, S. 13 - 29.
- KROL, G./ ZOERNER, A. / KARPE, J. (1999): Sozialökologische Kartographie: Ein Instrument zur Förderung von Nachhaltigkeit und Umweltbildungsprozessen. - Münster.
- LATZ, W. (Hrsg., 2000): Diercke Erdkunde für Nordrhein-Westfalen. Klasse 11, Braunschweig.
- LETHMATE, J. (1983): Störung eines Waldökosystems. - In: Praxis Geographie 13, H. 8, S. 16 - 22.
- LETHMATE, J. (2000a): Das geoökologische Defizit der Geographiedidaktik. - In: Geographische Rundschau 52, H. 6, S. 34 - 40.
- LETHMATE, J. (2000b): Ökologie gehört zur Erdkunde - aber welche? Zur Kritik geographiedidaktischer Ökologien. - In: Die Erde 131, S. 61 - 79.
- LETHMATE, J. (2000c): Das Boden - pH. Ein methodisches Konzept im geoökologischen Ansatz der Bodengeographie. - In: Geographie und Schule 22, H. 126, S. 32 - 41.
- LUDE, A. (2000): Einfluß von Naturerfahrung auf Naturschutzbegründungen und Naturschutzbewußtsein im Jugendalter. (= math. nat. Diss. Universität Kiel).
- OELKERS, J. (1998): Ist Ökologie lehrbar? - In: L. CRIBLEZ / P. GONON (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? - Bern, S. 64 - 83.
- PREISENDÖRFER, P. (1996): Umweltbewußtsein in Deutschland 1996. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. - Berlin.
- REICHHOLF, J.-H. (1998): Der blaue Planet. Einführung in die Ökologie. - München.
- RODE, H. (1999): Schuleffekte bei umweltbezogenen Handlungsmotivationen deutscher Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr. - In: D. BOLSCO / MICHELSEN, G. (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen, S. 197 - 216.
- SCHARF, V.: Umwelterziehung als Anleitung zu mitmenschlichen Verhaltensweisen. Gedanken zu einem umweltorientierten Chemieunterricht. - In: Naturwissenschaft im Unterricht - Chemie 3 (1992), H. 12, S. 9 - 13.
- SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. / SCHRAMKE, W. (Hrsg., 1999): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. - Gotha.

- SCHRAMKE, W. / UHLENWINKEL, A. (2000): Zukunftsentwürfe im Geographieunterricht. - In: Praxis Geographie 30, S. 4-8.
- SCHRAND, H. (1989): Zur Lage der Geographiedidaktik Ende der 80er Jahre. - In: Geographie und Schule 11, H. 57, S. 2 -11.
- SCHRAND, H. (1994): Geographieunterricht in einer unübersichtlichen Welt - Eine neue Herausforderung. - In: GW – Unterricht Nr. 53, S. 1 - 10.
- SCHREIER, H. (1990): In der Umwelterziehung ist Aufklärung wichtiger als Verhaltensänderung. - In: Zentralstelle für Umwelterziehung (ZUE) - Informationen 33, S. 31 - 35.
- SCHULTZ, H.-D. (1996): Didaktische Petitessen zum Mensch - Umwelt - Problem im Kontext des geographischen Selbstverständnisses. Ein Plädoyer für geographische Bescheidenheit. - In: Erdkundeunterricht 2, S. 42 - 47.
- SCHULTZ, H. - D. (1997): Mit oder gegen die Natur? Die Natur ist, was sie ist, und sonst gar nichts. - In: Erdkundeunterricht, H. 7/8, S. 296 - 302.
- SCHULTZE, A. (1998): Geographiedidaktik kontrovers. Konzepte und Fronten innerhalb des Faches. - In: Praxis Geographie 28, H. 4, S. 8 - 13.
- SIEBERT, J. (1993): Psychologische Aspekte der Umweltbildung. - In: H. APEL u.a.: Orientierungen zur Umweltbildung. - Bad Heilbrunn, S. 79 - 118.
- STAECK, L. (1995): Zeitgemäßer Biologieunterricht. Eine Didaktik. - Berlin.
- THIEL, F. (1996): Ökologie als Thema. Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung. - Weinheim.
- TROMMER, G. (1997): Verantwortung für Natur und Landschaft. - In: Natur und Landschaft 72, H. 10, S. 431 - 435.
- Unterricht Biologie: Schulpreis „Ökologie und Frieden“ der Günter-Altner-Stiftung. - In: Unterricht Biologie 9 (1985), H. 108, S. 53.
- Verband Deutscher Schulgeographen (VDS, 1999): Grundlehrplan Geographie. - Bretten.
- VERBEEK, B. (2000): Kann Geoethik Sünde sein? - In: Die Erde 131, S. 372 – 377.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> vgl. hierzu auch die weiteren Diskussionsbeiträge (von SCHMIDT-WULFFEN, KAMINSKE, REMPFLER, A. MÜLLER, KROSS, AEPKERS, WILHELMI, MENTING und ARNING sowie die Replik von LETHMATE) in: Die Erde 131, S. 351 ff. [Die Red.]