



---

## **Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum: Jahrgang 1993**

**Didaktik und Methodik, Schwerpunkt Umwelt**

**Dieter Böhn**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Böhn, D. (1995). Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum: Jahrgang 1993. Didaktik und Methodik, Schwerpunkt Umwelt. *Geographie und ihre Didaktik*, 23(3), S. 145-157. doi 10.60511/zgd.v23i3.344

### **Quote this article:**

Böhn, D. (1995). Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum: Jahrgang 1993. Didaktik und Methodik, Schwerpunkt Umwelt. *Geographie und ihre Didaktik*, 23(3), pp. 145-157. doi 10.60511/zgd.v23i3.344

# **Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum: Jahrgang 1993**

## **Didaktik und Methodik, Schwerpunkt Umwelt**

von DIETER BÖHN (Würzburg)

Mit der 16. Zusammenstellung wird im Bereich der Didaktik der Versuch aufgegeben, die Fülle der Publikationen auch nur annähernd vollständig zu erfassen. Stattdessen werden die einzelnen Beiträge stärker besprochen. Im Jahre 1993 nahm das Thema "Umwelt" in den Veröffentlichungen benachbarter Fächer und Bereiche einen sehr breiten Raum ein. Um der Geographiedidaktikerin und dem Geographiedidaktiker an Schule und Hochschule einen fundierten Einblick in die Diskussion zu ermöglichen, liegt im Jahr 1993 der Schwerpunkt auf diesem Bereich.

### **1. Didaktik und Methodik der Geographie**

#### 1.1 Didaktik und Konzepte des Geographieunterrichts

Im Jahre 1993 scheint es keine grundlegenden neuen Ansätze gegeben zu haben, dafür gibt es einige aufschlußreiche Akzentuierungen. Gestützt auf die Philosophie Rudolf Steiners entfaltet SCHMUTZ (1) die These, die Erde sei nicht nur materielles Gebilde, sondern auch lebendiges Ich. Dabei werden geographische Tatbestände teilweise überraschend formuliert bzw. interpretiert. Für jede der Klassen 9-12 wird ein Zentralthema genannt, z.B. Klasse 10 "Erde als Ganzes mit ihren Lebensprozessen". Insgesamt habe sich die Welt aus "Urbildern" heraus entwickelt, der Schüler müsse den umgekehrten Weg gehen: Aus der Vielfalt der Tatbestände durch Reduktion auf eben diese Urbilder.

Die Behandlung aktueller politischer Ereignisse ist auch eine Aufgabe des Geographieunterrichts, der viele Lehrer gerne außerhalb des Lehrplans nachkommen. Wie schwer es ist, einen logisch und moralisch durchgehenden Standpunkt einzunehmen, zeigt von WERSCH (2) am Beispiel der kriegerischen Konflikte zu Beginn der 90er Jahre. Völkerrecht, Menschenrechte oder politische Opportunität: Die Regierungen entscheiden offensichtlich von Fall zu Fall. Anderer-

seits verbietet der Grundsatz der Souveränität der Staaten normalerweise jede Einmischung von außen. WERSCH nutzt vor allem Zeitungszitate, um zu zeigen, daß Moral oft nur geheuchelt ist.

Naturkatastrophen analysiert DOMBROWSKY (3) als soziologisches Phänomen, auch die meisten Geographielehrer gehen ja über die naturgeographischen Zusammenhänge an sich hinaus. Dabei deckt er überraschende Vertrauensmechanismen auf, die menschliches Versagen zu unvorhersehbaren Naturkatastrophen deuten. Dies sei aber in vielen Fällen nicht richtig, denn neben den "natural-hazards" gäbe es auch die "technological-hazards", z.B. Öltankerkatastrophen. DOMBROWSKY weist darauf hin, daß die Einschätzung der Gefährdung immer mehr in das Zentrum der Planung gelangt. "Gefährdungsverweigerung" wird damit zum Standortfaktor. Dabei würden jedoch oft nur die individuellen Risiken abgewogen, nicht die für die Gemeinschaft. Gefordert wird daher, Risiken kollektiv zu bewerten. Problematisch sei nämlich, daß die Allgemeinheit von Meßgeräten abhängig sei, deren Daten verheimlicht werden können. "Die Desinformationspolitik im Gefolge von Tschernobyl hat einen Vorgesmack darauf gegeben, womit zu rechnen ist, wenn staatlichen Informationen nicht mehr geglaubt wird und kollektives Vertrauen endet". Gefordert werden "gesellschaftliche Entscheidungen", welche Risiken akzeptabel seien. Weiter seien vorausschauende Gefährdungsabschätzungen wichtig, denn Katastrophen seien eben keine unabwendbaren Schicksalsschläge. Man wird dies etwas reduzieren müssen, denn nach wie vor gibt es Naturkatastrophen wie Erdbeben und Vulkanausbrüche, deren Folgen für den Menschen sich durch Umsicht zwar evtl. vermindern, doch nicht völlig vermeiden lassen.

## 1.2 Europa

Auf die unterschiedliche Sicht Europas weist MORITZ (4) hin. Während in Westdeutschland (alte Bundesländer) Europa normalerweise auf das Gebiet der Europäischen Union begrenzt wird, ist der Begriff in Ostdeutschland (neue Bundesländer) weiter gefaßt.

UNGERER (5), tätig an der PH Ludwigsburg, Berater in Thüringen, weist auf Defizite in der Europaerziehung hin. Dem soll ein neues Wahlpflichtfach abhelfen: "Wirtschaft-Umwelt-Europa (WUE)". Das inhaltliche Spektrum dieses neu-

en Faches ist sehr breit, geht von der "Abfallwirtschaftspolitik" bis zur "Währungsunion". Die heterogene Thematik soll durch das "stetige Sichtbarmachen der europäischen Dimension" geeint werden, auch wenn die einzelnen Themen (z.B. Wohlstand bei Erhaltung der Umwelt) wohl weltweit gelten sollen. Die "Dimensionen des europäischen Bewußtseins" sind kategorial recht unterschiedlich, gehen von der "nationalen Dimension" bis zur "inneren Zustimmung" als "affektive Dimension". Es wird sich in der Praxis erweisen, ob sich eine derart heterogene Zusammenstellung mit dem Begriff Europa so verbinden läßt, daß mehr heraus kommt als eine Sammlung von Worthülsen, bei denen Europa eine "Dimension" liefern soll, deren Ausmaß (Enge oder Weite) schwer zu erfassen ist.

Die räumlichen Auswirkungen der politischen Umwälzungen im Osten Europas zeigt CORNELSEN (6) am Beispiel des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) auf. Die Umstellung auf die Marktwirtschaft führte zum Zusammenbruch des RGW 1991 und dadurch auch zu einem Zusammenbruch des Außenhandels der Staaten im Osten Europas untereinander. Dabei lag zwar die Qualität der Produkte unter dem westlichen Standard, doch wurde in den einzelnen Ländern ein "umfangreiches Anlagevermögen aufgebaut, technisches Wissen angehäuft, gut ausgebildetes Personal beschäftigt". Die Folgen sind besonders für die Staaten Ostmitteleuropas und Südosteuropas gravierend, weniger für die Nachfolgestaaten der Sowjetunion.

Viel topographisches Wissen über Staaten (35 Flaggen sind abgebildet, merken soll man sich den größten und kleinsten europäischen Staat) diene dem Ziel, Europa bereits in der Grundschule kennen zu lernen (NEBEL (7)). Gerichte, Lieder usw. sollen die Vielfalt Europas, die Grundbedürfnisse Nahrung, Wohnung usw., die Gemeinsamkeiten in Europa (nur dort?) darstellen. Kritisch bleibt anzumerken, daß der durch die Kultur geprägte Erdteil Europa als Begriff in der Grundschule wohl schwer vermittelt werden kann; dann bleibt es aber zu sehr an Äußerlichkeiten hängen.

### 1.3 Entwicklungsländer

Der Bericht FÜHRINGs (8) beginnt mit einer Feststellung, die Außenstehende (leider) öfter machen: Lehrer/-innen kennen nicht die Interessen ihrer Kinder. Das wird hier am Beispiel Afrikas klar. Dabei müssen wir "aus wohlverstande-

nem Eigeninteresse" heraus unsere Ignoranz ablegen, die uns von der Außenwelt trennt und uns gleichzeitig vor ihr schützt. Die Ausbildung der Geographiestudenten sei "stets von der ganzen Schwere der Armut und Unterentwicklung gekennzeichnet", ein schwerer Vorwurf gegen die Ausbildung durch die Geographiedidaktik. Außerdem stelle die entwicklungspolitische Bildungsarbeit die Entwicklungsländer als Staaten auf dem Weg zur Industriegesellschaft dar. Gehindert werde dies lediglich durch die Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Industrieländern (Dependenztheorie). Dabei gehe es aber weder um Nachahmung, noch um Kampf, sondern um "Lernen von und der Austausch mit anderen Kulturen". Das eigene Leben des Schülers sei immer mit einzubeziehen.

JÄGER (9) analysiert Ursachen und Auswirkungen der Kriege in der "Zweitrittel-Welt", die sonst unter dem Namen Dritte Welt oder Entwicklungsländer bekannt ist. Dabei überwiegen innerstaatliche Kriege, wobei die ethnisch-kulturellen Kriege zunehmen. JÄGER listet zahlreiche Fragen auf, die Hintergründe und Zusammenhänge aufdecken helfen. Für den Unterricht gelte es, die Komplexität zu reduzieren, eigene Erfahrungen der Schüler einzubringen, die Betroffenen für den Schüler nachvollziehbar in ihrem Schicksal darzustellen und schließlich Handlungsmöglichkeiten zu suchen. An zwei Beispielen wird dies aufgezeigt: "Menschen fliehen vor dem Krieg" (u.a. Asylbewerber in Deutschland) und "Rüstungsgüter aus Deutschland im Kriegseinsatz". Abschließend wird eine Checkliste gegen die Ohnmacht aufgelistet. Dies ist Hilfe zum Aktiv werden.

#### 1.4 Museumspädagogik

Den Begriff Heimatmuseum analysiert EMMERLING (10). Der "totalisierend-interdisziplinäre Aspekt" weist dem Heimatmuseum schlicht alles zu, was im Heimatraum vorhanden und je geschehen ist. Der "räumlich-topographische Aspekt" setzt das "Hier-Gefühl" dem "Wir-Gefühl" entgegen. Damit wird bewußt der Raum in den Mittelpunkt gestellt, mit ihm naturlandschaftliche Grundlagen und kulturlandschaftliche Elemente. Es gebe aber noch eine andere Definition über Aufgabenfelder für das Heimatmuseum: Forschungseinrichtung, Bildungseinrichtung und Integrationszentrum regionalbezogenen Wissens. Dabei soll sowohl das Wissen Einzelner wie das der Verwaltungen im Museum erfaßt werden. Schwerpunkt sei hierbei die Beschreibung der gesellschaftlichen

Gestaltung des Raumes: Geschichte und Gegenwart räumlicher Planung. Der Autor nennt zwei Beispiele: Brücken und Brückengeschichte eines Raumes sowie die hydrologische, biologische und nutzungsgeschichtliche Beschreibung eines Baches und seines Talraumes. Die Aufgabenfeldbeschreibung ergebe auch eine Gliederung des Museums in die einzelnen Bereiche: Naturraum und Landschaft, Landschaftsarchiv, Herrschafts- und Verwaltungsgerichte, Sachgüter und Lebensformen, Denkmäler, Forschungsförderung und Öffentlichkeitsarbeit.

Nach einer begrifflichen Grundlegung (Region, Heimat, Alltag) geht IGL (11) auf das Potential des Heimatmuseums ein. Es sei räumlich, thematisch, personell und in der Zielsetzung gegenüber großen Museen benachteiligt. Konzipiert sei es für die Bürger des Ortes und der Umgebung. Das Heimatmuseum biete eine Dokumentation alltäglicher Vergangenheit, zeige ihre Veränderungen und könne emanzipatorisches Handeln fördern. IGL weist aber auch auf die Probleme hin, die u.a. durch die nebenamtlichen Tätigkeiten entstehen und die ein Museum oft sehr heterogen erscheinen lassen. Ein Heimatmuseum könne andererseits große Freiräume zulassen, die den Schüler zum Weiterdenken und zum Weitersammeln anregen sollten.

### 1.5 Methodik

Im einzigen methodischen Beitrag dieser Zusammenstellung zeigt DREXLER (12) am Beispiel eines Unterrichtsganges zu einem Schloß auf, wie viele (fächerübergreifende) Arbeitsweisen eingeführt werden können, wieviel Arbeit der Lehrer notwendig ist und wieviel Unterrichtszeit bei einem Projekt verloren gehen, aber andererseits auch, welche weiterführenden Ergebnisse sich erzielen lassen. Günstig ist die Zusammenstellung einer Liste verschiedener Tätigkeiten, die von jedem Lehrer genutzt werden kann.

### 1.6 Umwelterziehung, das Thema des Jahres 1993

Den Zusammenhang zwischen der Entwicklung des europäischen Denkens und der Betrachtung und Behandlung der Umwelt zeichnet HILL (13) nach. "Der Mensch als technikentwickelndes, technikproduzierendes und techniknutzendes Individuum muß die Evolutionsgesetzmäßigkeiten der lebenden Natur auf die

Technik übertragen, um letztlich Technik und Natur in Einklang zu bringen". Das Altertum begann mit dem Ganzheitsdenken, in der Renaissance entwickelte sich das analytische Strukturdenken, das heute jedoch zu einem evolutionären Systemdenken führen müsse, also wieder zu einem Ganzheitsdenken. Dies müsse allerdings auf einer höheren Qualitätsstufe sein, die durch die Zunahme des Wissens gekennzeichnet sei. Technik müsse von der Natur von ihr in Milliarden Jahren entwickelte Prinzipien lernen. Dies seien u.a. die Prinzipien der Selbstregulation, Selbstregeneration, Selbstoptimierung. Biologische und technische Systeme müßten verknüpft werden.

Grundsätzliche Überlegungen zur Umwelterziehung, von theoretischen Ansätzen bis hin zu kritischen Fragen bei der Verwirklichung, stellt RAUFUSS (14) zusammen. Dabei wird bewußt hinterfragt: so die Ziele (z.B. Schule als Krisenmanager), der Begriff (Umwelt als unberührte Natur), die nicht vorhandenen Moralsysteme der Beziehung Mensch-Umwelt. Sei die Natur als Vorbild oder als Feind des Menschen zu sehen, gebe es den Gegensatz der Freiheit des Menschen gegen die Notwendigkeit der Natur? RAUFUSS plädiert für eine neue Selbsterkenntnis, ohne die kein neues Naturverständnis möglich sei. Umwelterziehung bestehe gerade nicht in einer Tradierung der bestehenden Kultur, sondern in einer völligen Neubewertung. Dazu sei allerdings Wissen notwendig. Es gebe allerdings kaum bestehende Regeln, vielmehr sei "Handeln in bezug auf die Umwelt" konfliktträchtig.

KREMER und STÄUDEL (15) kritisieren an der Umwelterziehung, daß sie an der traditionellen Parzellierung des Wissens festhalte. Es erfolge nach wie vor eine meist unreflektierte Vermittlung von Fakten aus einem unverbunden nebeneinander stehenden Lehrkanon. Dabei gebe es bereits umweltdidaktische Konzepte: die naturpädagogische Ausrichtung, die am Lokalen ausgerichtete Umwelterziehung und die Umwelterziehung als politische Bildung. Werde dabei die Schule nicht verlassen, um die Umwelt konkret zu erforschen, so blieben die Konzepte theorielastig. Lediglich 30% der im Unterricht zu bearbeitenden Themen würde auch außerhalb der Schule behandelt. Doch selbst hier erfolge eine "Auslagerung" in Umweltzentren, deren Ventilfunktion eine wirkliche Auseinandersetzung mit der Thematik verhindere. KREMER und STÄUDEL stellen dem das "Soester Modell" entgegen, welches am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung entwickelt wurde. Das für Gesamtschulen entwickelte Modell "Umwelt erkunden, Umwelt verstehen" gliedert sich für die Jahrgangsstufen 5

mit 8 in die Strukturelemente Lebenswelt, Natur-Technik-Umwelt, Offenheit und "Entgegenwirken ungünstiger Sozialisierungseffekte und Förderung der Bedürfnisse und Interessen von Mädchen". Die Materialien sind fächerübergreifend, allerdings führt dies dazu, daß Umwelterziehung praktisch alles umfaßt, z.B. den Bau eines Dampfturbinen-Modells.

Nach HEDTKES (16) Analyse der Umwelterziehung in der Lehrerfortbildung sei diese "staatliche Inzucht". Weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens würden einfach ignoriert, so z.B. die Gewerkschaften, andere seien überrepräsentiert, so z.B. die Unternehmer. Die Umweltkrise werde viel zu technisch behandelt, müsse jedoch vielmehr in ihrer politischen Dimension erkannt werden. Der Autor legt einen umfassenden Katalog mit Verbesserungsvorschlägen vor.

Ebenso unzufrieden ist SCHENK (17). Bei ihm bezieht sich allerdings die Unzufriedenheit gleich auf die ganze Schule, denn Unzufriedenheit sei heute kennzeichnend für die Bewertung des Unterrichts. Die Inhalte hätten vielfach keinen Bezug zu den subjektiven Erfahrungen der Schüler und würden strukturiert sprachlich-kognitiv vermittelt. Kreative emotionale Erfahrungen des Schülers würden kaum genutzt. Methodisch sei viel zu viel festgelegt, institutionell sei nur abfragbares Wissen gefragt, nicht etwa aber Kritikfähigkeit. Auswege bieten sich im Lernen am vertrauten Ort, der Lebensumwelt der Kinder, wobei das Lernen durch Schüler gesteuert werde. SCHENK nennt verschiedene Anwendungsmöglichkeiten seines Ansatzes.

Der Beitrag KROLs (18) ist eigentlich eine Entgegnung auf die in Heft 1/1992 der Zeitschrift für Pädagogik publizierten Thesen, ist jedoch auch für sich eigenständig. Umweltprobleme dürften nicht auf Interessensgegensätze sozialer Gruppen reduziert werden (z.B. der schwache Verbraucher und der starke Unternehmer). KROL betont die regulierende Funktion des Marktes; Ziele und Motive müßten von den gesellschaftlichen Ergebnissen her bewertet werden. Notwendig sei eine "sozialethische Formulierung" der Umweltbildung durch einen "sozialökonomischen Ansatz": Es gelte, die Spielregeln zu gestalten, nicht nur die Spielzüge nach den Regeln anderer.

Die politische Dimension der Umwelterziehung beleuchtet auch JARRE (19). Umweltgüter seien öffentliche Güter, die anderen Mechanismen unterliegen müßten als private. So gebe es keinen Marktpreis und Zahlungsunwillige könn-



ten nicht von einer Nutzung ausgeschlossen werden. Gefangen in der individuellen Denkweise werde die Möglichkeit vergeben, durch gemeinsam (kollektiv) abgestimmte Entscheidungen den gemeinsamen Nutzen aller zu maximieren. Das Problem liege darin, daß individuelle Vorteile kurzfristig erkennbar seien, die gemeinsamen Vorteile jedoch erst über einen längeren Zeitraum hin. Zudem könne der einzelne Trittbrettfahrer kollektiv richtiges Verhalten auch noch individuell nutzen (alle fahren mit der Bahn, dann hat der einzelne Autofahrer die Straße ganz für sich allein). JARRE nennt drei Bereiche, in denen Änderungen notwendig seien: immer kleinere Haushalte in immer größeren Wohnungen, immer mehr ressourcenverbrauchende Freizeit und eine immer bessere Haushaltsführung. Dies bedeute jedoch keine Abkehr von der Individualisierung. Es gehe darum, individuelle Werte so zu verändern, daß das Individuum den Vorteil erkenne, den es aus einem gemeinschaftlich richtigen Verhalten selbst habe.

Auch WEINBRENNER (20) behandelt eine politische Dimension der Umwelt. Es gehe um die Frage, ob Umweltschutz als gesellschaftliches Schlüsselproblem als Staatsziel in das neue Grundgesetz aufgenommen werden solle. Staatsziele eröffneten eine Diskussion über grundlegende Werte und Ziele des politischen Handelns, seien Aufforderungen zum Handeln. Dabei sei die Umweltzerstörung eine Auswirkung der exzessiven Nutzung verfassungsgemäßer Freiheitsrechte. Das wiederum bedeutet, daß der Staat individuelle Freiheitsrechte einschränken müsse, um die Selbsterstörung der Gesellschaft zu verhindern. WEINBRENNER zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, wie der Umweltschutz ins Grundgesetz aufgenommen werden könne, als Staatsziel (Handlungsaufforderung an den Staat) oder als Grundrecht (einklagbares Recht des einzelnen). Dabei werden jeweils mögliche Gefahren für die politische Gestaltungsfreiheit des Parlaments aufgezeigt, außerdem die Frage aufgegriffen, ob die Umwelt nur in bezug auf den Menschen gesichert werden müsse, also um seine Lebensqualität zu sichern (anthropozentrische Sicht), oder, ob der Natur auch ein Eigenwert zugestanden werden müsse (ökozentrische Sicht).

Wie der Naturschutz bereits realisiert wird, zeigt eine der zahlreichen Institutionen auf, die sich auf staatlicher Ebene mit der Umwelt befassen (HEIDENREICH (21)). Es ist die "Länderarbeitsgemeinschaft für Naturschutz, Landschaftspflege und Erholung (LANA)", die Arbeitsgemeinschaft der obersten Naturschutzbehörden der 16 Bundesländer. In einer Zusammenstellung der Grundsätze des Naturschutzes in Deutschland wird Neuland betreten. Denn es

werden nicht nur "Flächen mit Vorrang für den Naturschutz" gefordert, sondern auch "ein in sich funktionsfähiger großflächiger Biotopverbund". Damit erfolgt eine Abkehr vom "Restflächenschutz". Die großen Flächen sollten nicht nur staatlich erworben werden, gedacht ist auch an einen "Vertragsnaturschutz". Da in Deutschland die Landwirtschaft die Hälfte der Staatsfläche einnimmt, der Wald ein Drittel, müßten Landwirte und die Forstwirtschaft in die Bemühungen einbezogen werden. Zum Naturschutz gehören nach Meinung der Naturschützer auch die "ortstypischen Landschaftsbilder". Aber auch hier wird festgestellt: der "Aufmerksamkeitswandel" hat noch keine ausreichenden Konsequenzen zur Lösung der Aufgaben bewirkt. Das gehe jedoch, wenn die natürlichen Ressourcen auch in ihrem ökonomischen Wert erkannt würden.

Die Tätigkeit des Menschen in der Umwelt wird von sehr vielen Naturschützern rein negativ bewertet. Nun hat die Stadtökologie festgestellt, daß die Artenvielfalt in den Städten meist beträchtlich höher ist als im Umland. Stadtökologische Forschung so SUKOPP/TREPL (22), könne also den Naturschutz fördern. Denn in der Stadt gebe es eine Vielzahl mosaikartig angeordneter Biotope. Wegen der vielen menschlichen Eingriffe sei dabei die Dynamik sehr groß. Eine Biotopkartierung sei eine notwendige Grundlage für den Naturschutz. Dabei müsse in jedem Einzelfall der Flächenanspruch des Naturschutzes inhaltlich begründbar sein. SUKOPP und TREPL verweisen auf England, wo in der Umweltpädagogik der Naturschutz in der Stadt kaum mit Artenschutzargumenten begründet werde, sondern mit der sozialen Rolle der Natur (enjoy nature). Dabei hatte das "Grün" in der Stadt je nach den herrschenden Wertvorstellungen eine unterschiedliche Bedeutung. Ging es um die Beherrschung der Natur in den Barockgärten, folgte die Flucht ins ländliche Leben im Industriezeitalter. Für Geographielehrer bedeutete dies eine weitere Möglichkeit, fächerübergreifend Umwelterziehung zu betreiben.

ZIMMERMANN (23) versucht, zwischen den Extremen "harter" und "weicher Tourismus" zu vermitteln, der "intelligente Tourismus" bringe Einheimischen und Gästen Vorteile. Eine "öko-soziale" Tourismusentwicklung solle vornehmlich in peripheren Regionen eine integrative Regionalentwicklung mit touristischer Schwerpunktsetzung betreiben. Dazu werden zahlreiche Anregungen gegeben, die Zimmermann u.a. in der "Norischen Region" verwirklicht hat. Wichtig seien dabei u.a. die "Schlüsselpersonen". Der Beitrag eignet sich gut dazu

aufzuzeigen, wie man in der Fremdenverkehrswirtschaft versucht, Ökologie und Ökonomie zu verbinden.

Viel stärker sind die Gestaltungsmöglichkeiten des Lehrers bei der Frage, ob aus Rücksicht auf die Umwelt noch eine Skifreizeit sinnvoll sei. BOHL (24) listet die einzelnen Faktoren der Umweltbelastung auf und kommt zum Schluß, daß allein von der Masse her ein "umweltverträgliches Skifahren" in den Alpen nicht realisierbar sei.

In mehreren Beiträgen geht es um die Umwelterziehung im beruflichen Bereich. Umweltbildung in der Berufsschule stehe vor den gleichen Problemen wie die in den anderen Schularten konstatiert HAHNE (25). Das Wissen bleibe ohne große Folgen für den Alltag. Der Autor plädiert dafür, die Menge des umweltrelevanten Wissens radikal auf das zu beschränken, das direkt zum Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit diene. Das wird am Beispiel "Bodenbelag" aufgezeigt. Ziel ist hier das Wissen über Lösungsmittelanteile in Klebstoffen, das konkret zur Kundenberatung eingesetzt wird. Ziel ist eine möglichst umweltfreundliche Auswahl, die nach den jeweiligen Verwendungszwecken ausgerichtet werden muß. Ein solches Beispiel könnte gerade im Erdkundeunterricht gut dazu dienen, dem Schüler zu verdeutlichen, wie schwierig eine Umsetzung in die konkrete Praxis ist. Gerade die weiterführenden Schulen neigen (nicht zuletzt unter dem Einfluß ökologiebegeisterter, jedoch ökonomieignoranter Lehrer) dazu, Forderungen aufzustellen, die sich in der Praxis kaum verwirklichen lassen, ohne die wirtschaftliche Grundlage anderer stark zu beeinträchtigen.

Wie konkret die Umweltgefährdung bereits heute ist, verdeutlicht ein Beitrag von WENDT (26). "Ihre Eltern haben auf einer Wiese gebaut, die vorher für die Produktionsrückstände einer Papierfabrik benutzt wurde". Dioxin macht den Kindern Angst. Wie geht man mit Kindern um, die körperliche Gefährdung in der Umwelt erfahren, deren dominanter Erziehungsgrundsatz "Du darfst nicht" heißt. Die Zahl der umweltgeschädigten Kinder ist weit größer als vielfach angenommen. Das wirke sich z.B. in Wahrnehmungsstörungen aus, die geistige Entwicklung etwa 10% aller Kinder in Deutschland sei durch Lärm beeinträchtigt, Kinder in Ballungsräumen hätten kinästhetische Störungen, das Fernsehen führe zur Veränderung der auditiven Wahrnehmung. Die Horrorszenarien engagierter Umweltschützer sind leider längst Wirklichkeit.

JANSEN (27) kritisiert, daß in Kindergärten "umwelterzieherische Patentrezepte" vermittelt würden, die zynisch Kinder für das Fehlverhalten der Erwachsenen instrumentalisierten. Einfacher ausgedrückt: die Erwachsenen produzieren den Müll, die Kinder lernen, ihn zu sortieren. Dies sei ebenso wie der Bau von Biotopen, von Lupensafaris, vom Baumtasten nur ein Ablenkungsmanöver. Nicht der Erzieher, der Politiker müsse Lösungen anstreben. Und der Erzieher müsse auf den Politiker Druck ausüben. JANSEN wendet sich auch gegen die seiner Meinung nach gut gemeinten gemeinsamen Aktionen, sie würden der Einzigartigkeit jeden Kindes nicht gerecht: "Weg von den ausgetüftelten Rahmenplänen".

BLAUM (28) nennt Probleme, die seiner Meinung nach besonders in der Grundschule auftreten: Umwelterziehung fordert projektorientiertes Arbeiten, das ist für viele Lehrer ungewohnt; Die Kinder haben einen relativ geringen Erfahrungsschatz im Umgang mit der Natur, in der Originalerfahrung liege aber auch die große Chance. Alles Wissen beginnt mit Staunen - das ist das Motto, das BLAUM am Beispiel der Samenverbreitung, von Trockenstandorten, der Biene usw. aufzeigt. VOGT stellt die Arbeit am Lesesteinhaufen vor, in dem Eidechsen als "Minisaurier" beobachtet werden, MIETHANER zeigt am Beispiel des Schul-Stadtteils auf, wie Verkehrsprobleme behandelt werden können.

Umwelterziehung ist etablierter Bestandteil des Bildungsauftrags. HELLBERG-RODE (29) vergleicht Ziel und Wirklichkeit in einer Lehrerbefragung im Sach- und Biologieunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I aller Schularten. In der Praxis sieht es sehr gemischt aus: Ein Drittel der Lehrer hat trotz Lehrplanvorgaben in einem Halbjahr kein Umweltthema behandelt, bei den Hauptschulen sind es sogar über 50%. Positiv wird erwähnt, daß die Handlungsorientierung in den Vordergrund trete. Dabei übertrifft der Sachunterricht den Biologieunterricht. Erschreckend ist, daß nur ein Viertel der Lehrer sich kompetent fühlt, eine Umwelterziehung durchzuführen. Nur 30% hatten allerdings während ihres Studiums überhaupt die Möglichkeit, Umwelterziehung zu hören. Fazit: Es muß sich vieles ändern.

## **Literatur**

- (1) SCHMUTZ, H. (1993): Erdwesenskunde als Menschenkunde. Ansätze zum Erdkundeunterricht an der Oberstufe. – In: Erziehungskunst, H. 2/1993, S. 180-196.

- (2) WERSCH, O. von (1993): Golfkrieg, Balkan, Somalia: Intervenieren – aber wie. – In: Gegenwartskunde 42, H. 1/1993, S. 85-96.
- (3) DOMBROMSKY, W. R. (1993): Katastrophen-Schicksalschläge oder Menschenwerk? Gegenstand und Ergebnisse der Katastrophenforschung. – In: Gegenwartskunde 42, H. 1/1993, S. 29-39.
- (4) MORITZ, P. (1993): Europa im Unterricht. – In: Gesellschaft–Erziehung–Pädagogik 4, H. 4/1993, S. 255-268.
- (5) UNGERER, L. A. (1993): Wirtschaft - Umwelt - Europa - ein innovativer Lehrplan aus Thüringen. – In: Gesellschaft–Erziehung–Pädagogik 4, H. 2/1993, S. 180, 182, 184.
- (6) CORNELSEN D. (1993): Der "Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe" (RGW): Konsequenzen seiner Auflösung für Mittel- und Osteuropa und Ostdeutschland. – In: Gegenwartskunde 42, H. 1/1993, S. 5-14.
- (7) NEBEL, J. (1993): Europa im Unterricht der Grundschule. – In: Grundschule 25, H. 1/1993, S. 34-39.
- (8) FÜHRING G. (1993): Lernen für die eine Welt. Lernen unter neuen Vorzeichen.– In: Pädagogik 45, H. 9/1993, S. 6-9.
- (9) JÄGER, U. (1993): Kriege in der Zweidrittel-Welt. – In: Pädagogik 45, H. 9/1993, S. 24-27.
- (10) EMERLING-SKALA, H. (1993): Aufgaben eines Heimatmuseums – ein Blick von außen.– In: Natur und Museum 123, H. 1/2 -1993, S. 51-55.
- (11) IGL, J. (1993): Schule und Heimatmuseum. – In: Grundschule 26, H. 9/1993, S. 64-66 (Teil 1), H. 12/1993 (Teil 2).
- (12) DREXLER, J. (1993): Möglichkeiten der Schüleraktivierung beim Unterrichtsgang. – In: Grundschulmagazin 8, H. 7-8/1993, S. 61-64.
- (13) HILL, B. (1993): Die Paradigmenwechsel im Denken und ihre Einflüsse auf eine zukunftsorientierte Technikbildung. – In: Technik: Arbeiten + lernen, H. 10/1993, S. 5-9.
- (14) RAUFUSS, D. (1993). Umweltbildung bzw. Umwelterziehung. Überlegungen zur Bedeutung eines neuen Begriffs. – In: Pädagogische Rundschau 47, H. 3/1993, S. 341-355.
- (15) KREMER, A./STÄUDEL, L. (1993): Wider die Parzellierung des Naturwissens in der Schule. – In: Pädagogische Führung 4, H. 1/1993, S. 38-44.
- (16) HEDTKE, R. (1993): Die Umweltkrise in der Lehrerfortbildung. – In: Die Deutsche Schule, H. 1/1993, S. 98-107.

- (17) SCHENK, H. (1993): "Grüner Punkt" und "Krätenkrieg". Wie Schule auf Wirklichkeit zugreifen kann. – In: Grundschulmagazin, H. 7-8/1993, S. 7-10.
- (18) KROL, G.-J.(1993): Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung. – In: Zeitschrift für Pädagogik 39. H. 4/1993, S. 651-672.
- (19) JARRE, J. (1993): Ressourcenknappheit und Umweltqualität als Probleme des Haushaltens. – In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, H. 1/1993, S. 15-21.
- (20) WEINBRENNER, P. (1993): Umweltschutz im Grundgesetz? Brennpunkte der aktuellen Diskussion um eine neue Verfassung. – In: Gegenwartskunde 42, H. 1/1993, S. 15-28.
- (21) HEIDENREICH, K. (1993): Grundsätze des Naturschutzes in Deutschland – Vorstellungen der Länderarbeitsgemeinschaft für Naturschutz, Landschaftspflege und Erholung. – In: Natur und Landschaft 68, H. 3/1993, S. 99-101.
- (22) SUKOPP, H./TREPL, L. (1993): Stadtökologie und Naturschutz in der Großstadt. – In: Biologie in der Schule 42, H. 5/1993, S. 187-197.
- (23) ZIMMERMANN, F. (1993): Öko-sozialer Tourismus – mehr als nur ein Schlagwort? – In: Erwachsenenbildung in Österreich 44, H. 2/93, S. 5-9.
- (24) BOHL, T. (1993): Skisport, Schullandheim, Umweltschutz und Ideologie. – In: Sportunterricht 42, H. 2/1993, S. 51-59.
- (25) HAHNE, K. (1993): Zur Konzeption eines Ausbildungsmittels zur beruflichen Umweltbildung im Handwerk. – In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22, H. 3 (1993), S. 38-44.
- (26) WENDT, P. (1993): Das umweltkranke Grundschulkind. – In: Grundschule 26, Nr. 5/1993, S. 36-37.
- (27) JANSEN, F. (1993): Und friedlich trennen wir den Müll. – In: Welt des Kindes, H. 5/1993, S. 40-45.
- (28) BLAUM, L./MIETHANER, A./VOGT, H. (1993): Bausteine zur Umwelterziehung in der Grundschule. – In: Grundschulmagazin 8, H. 5/1993, S. 4-8.
- (29) HELLBERG-RODE, G. (1993): Umwelterziehungspraxis im Sach- und Biologieunterricht. – Ergebnisse einer empirischen Studie im Schuljahr 1989/90 – MNV. – In: Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht 46/4, H.1, 4/1993, S. 235-245.