

HARTMUT GIEST

Die Umweltfrage als epochaltypische Schlüsselfrage

Epochaltypische Schlüsselfragen der Menschheit sind von Klafki (1992, 1994) als Fixpunkte für die Bestimmung von längerfristig gültigen, richtungsweisenden Zielen und Inhalten der schulischen Bildung vorgeschlagen worden. Diese sind einerseits dadurch gekennzeichnet, dass mit ihrer Lösung das (Über-)Leben der Menschheit eng verknüpft ist. Da andererseits aus gegenwärtiger Perspektive nicht abzusehen ist, ob, wann und wie diese Schlüsselfragen durch die Menschheit gelöst werden können, stellen sie längerfristig bestehende Orientierungen für die Bestimmung von Zielen und Inhalten von Bildung dar. Und dies ungeachtet der großen Schwierigkeiten, gesellschaftliche Entwicklungen prognostizieren und damit auch bestimmen zu können, was die nachwachsende Generation lernen und schließlich können muss (vgl. auch Arbeitstrab 2000, Delors et al. 1997, Hölling / Mandl 1997).

Eine dieser Schlüsselfragen bezieht sich auf die „Umweltfrage oder ökologische Frage, d. h. (...) die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und der Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“ (Klafki 1992, S. 19).

Inhalt der Umweltfrage

Die von Klafki angesprochene Umweltfrage geht weit über in der Vergangenheit gestellte Fragen nach dem Natur- und Umweltschutz hinaus. Sie thematisiert in Form der in der Agenda 21 (1992) aktuell diskutierten Fassung die Gewährleistung einer nachhaltigen Entwicklung (sustainable development) im globalen Maßstab. Diese umfasst das Finden anderer Formen des Wirtschaftens, des Lebens, der Mobilität, des Sozialen und der Gemeinschaftlichkeit. Ausgehend von der Orientierung auf Hauptsyndrome¹ des globalen Wandels werden in der Agenda 21 wichtige Inhalte und Dimensionen der Arbeit sowie Nachhaltigkeitsstrategien benannt, worunter auch die Bildungsstrategie zu finden ist. Diese thematisiert die Entwicklung des 'Humankapitals'² (u. a. Handlungswissen, Wahrnehmungsfähigkeit, soziales Verhalten) als notwendige Bedingung für die anderen Strategien sowie zur (kritischen) Begleitung ihrer Umsetzung (Jüdes 2002). Auch hierbei liegt der Schwerpunkt auf einer 'Bildung für Nachhaltigkeit' (de Haan 1999).

Richtungen und Ansätze der Umwelterziehung²

Wie Erziehung insgesamt hat auch Umwelterziehung eine Geschichte (einen Überblick geben Bolschow / Seybold 1996). Ihre Wurzeln findet man schon bei Comenius, Fröbel, Spranger u. a., wobei hier zunächst, vor allem angesichts der fortschreitenden Industrialisierung und Urbanisierung, der Natur- und Umweltschutzgedanke im Vordergrund stand.³ Mit Blick auf aktuelle Tendenzen in der Umwelterziehung lassen sich drei Grundrichtungen unterscheiden (Giest / Klewitz 1996, Bolscho / Seybold 1996), die spätestens seit Mitte bis Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts unter dem Aspekt 'Bildung für Nachhaltigkeit' aufeinander zu gehen (de Haan 1995).

Legt man der Unterscheidung die Kriterien Erkennen und Verändern der Ursachen ökologischer Probleme sowie Nachhaltigkeit ökologischen Handelns zu Grunde, so könnte man eine erste Richtung als *pragmatische Umwelterziehung* kennzeichnen (Vertreter: Enlefeld, Bolscho, Seybold, Frey u. a.). Hier wird die ökologische Erziehung auf das Wahrnehmen ökologischer Probleme, die Suche nach und das Entdecken von Möglichkeiten für ökologisches Handeln (praktische Problemlösungen) sowie insgesamt auf praktisches Handeln (aktives Partizipieren in der ökologischen Bewegung) gerichtet. Prinzipien wie Situations-, Handlungs-, Problemorientierung sowie Interdisziplinarität kennzeichnen die entsprechende Didaktik der Umwelterziehung. Die Lernenden sollen sich Wissen über umweltrelevante Sachverhalte sowie Verhaltensregeln aneignen und auf dieser Grundlage Verantwortung im persönlich überschaubaren Raum übernehmen. Beispiel für Aktivitäten im Rahmen dieses Ansatzes sind Wettbewerbe, Aktionen, die vor allem auf den persönlichen Bereich ausgerichtet sind (Schulhof umgestalten, Müllvermeidung, Aktionstag Regenwald u. a.). Pragmatische Umwelterziehung hat eine vergleichsweise große Verbreitung in Theorie und Praxis an den Schulen gefunden. Kritiker bemängeln vor allem eine Tendenz zur affirmativen Erziehung, d. h. zur Erhaltung und Optimierung gegebener gesellschaftlicher Zustände.

² Will man verschiedene Ansätze klassifizieren, so muss man Kriterien auswählen, um sie miteinander vergleichen zu können. Werden unterschiedliche Kriterien der Klassifikation zu Grunde gelegt, kommt man zu unterschiedlichen Klassifikationen. Das gilt auch für die hier zu unterscheidenden Ansätze ökologischer Erziehung und Bildung. Kahler (2001) unterscheidet beispielsweise naturnahe, reflexionsorientierte, erkennde, handlungsorientierte und Umwelterziehung als politische Bildung, de Haan (1999) traditionelle und die dem Agenda 21 -Prozess entsprechende „moderne“, Bolscho und Seybold (1996) unterscheiden Natur- und Umweltschutzunterricht, naturnahe Erziehung, problem- und handlungsorientierte Umwelterziehung sowie Ökopedagogik unter dem Anspruch nachhaltiger Entwicklung usw.

³ Bis zum Beginn der öffentlichen Umweltdelate Anfang der 70er Jahre fand zunächst der Naturschutzgedanke (im Zusammenhang mit dem Heimatgedanken) Eingang in Ziele und Inhalte der schulischen Bildung (vgl. KMK 1953). Im Beschluss der Kultusministerkonferenz über Umwelt und Unterricht vom 17.10.1980 wurde diese auf Schülern, Hegen, Pflegen, Hütern der Natur orientierte Erziehung auf die gesamte Umwelt ausgedehnt. Das Ziel der Umwelterziehung sollte sein, bei jungen Menschen Bewusstsein für Umwelt zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Natur zu fördern und (sie) zu einem umweltbewussten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt“ (KMK 1980, S. 1).

schafflicher Zustände oder mit anderen Worten, die hier weitgehend fehlende politische Dimension ökologischer Erziehung. Heid schreibt dazu:

„Ein Großteil dessen, was pädagogisch gefordert und getan wird, läuft weniger auf eine Beeinflussung der Schädigungsursachen, sondern allenfalls darauf hinaus, dass der von Schädigung Betrohte veranlasst wird, sich selbst für den Schutz vor Schädigungsfolgen verantwortlich zu fühlen. In dem Maße jedoch, in dem Geschädigte und von Schädigung Betrohte sich vor Auswirkungen einer Schädigung schützen, auf deren Verursachung sie insbesondere als einzelne kaum Einfluss haben, schützen sie auch die Schädigungsursacher. Entsorgungsbedürftiges kann um so sorgloser produziert werden, je gewissenhafter die davon Betroffenen oder Geschädigten die Schadstoffe entsorgen.“ (Heid 1992, S. 130).

Als eine zweite Richtung könnte man davon die *Naturnähe Erziehung* oder den *umweltethischen Ansatz* unterscheiden (Vertreter: Göpfert, Rumpf, Schreier, Gebhard, Cornell, Stein u. a.). Zentrales Moment dieses Ansatzes ist die Erziehung zur Naturliebe. Diese gilt als Antwort auf die Entfremdung des Menschen von der Natur, die als Ursache der gegenwärtigen Umweltprobleme angesehen wird. Eingriffe des Menschen in die Natur sollen dabei als Verletzung ihres Eigenrechts verstanden bzw. erfahren werden. Im Mittelpunkt der Umwelterziehung steht hier das Wahrnehmen des Naturschönen, das Entdecken in der Natur, das Sammeln und Beschreiben von Dingen aus der Natur, das Natur fühlen und Entwickeln gefühlsmäßiger Bindungen an die Natur (Meditieren, Lernen mit allen Sinnen, Fühlen der Harmonie, der Einheit mit der Natur u. a.). Charakteristisch ist ferner die Betonung subjektivierender Naturbegegnung, bei der im Gegensatz zur objektivierenden Naturbegegnung (Nutzung der wissenschaftlichen Perspektive) vermehrte Sinnstiftung erwartet wird. Dabei spielen symbolische Deutungen eine besondere Rolle. Z. B. soll der Animismus, nämlich die Eigenschaft kindlichen Denkens, Pflanzen und Tieren menschliche Eigenschaften (Denken, Fühlen, Handeln) zuzuweisen und damit für sich eine gleichwertige Mitwelt zu konstituieren, nicht durch wissenschaftliche Argumente (z. B. „Pflanzen können keinen Schmerz empfinden, da sie kein Gehirn besitzen, welches Schmerz registrieren könnte.“) 'zerstört' werden.

Gebhard (1994, vgl. auch 1999a, b) argumentiert beispielsweise, dass das naturwissenschaftliche Weltbild, das sich später bei Jugendlichen weitgehend durchgesetzt hat, Teil des Abwehrmechanismus ist, der es Erwachsenen ermbücht, Umweltprobleme zu registrieren, aber ihre Konsequenzen zu verdrängen.

Kritiker dieses Ansatzes bestreiten nicht die Bedeutung sinnstiftender und damit stets subjektiver Naturbegegnungen und naturnaher Empfindungen und Erfahrungen für die Entwicklung ökologischen Handelns, doch sie sehen die Gefahr, dass objektiv gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen und der wissenschaftlichen Perspektive (die nicht per se sinnförm sein muss) zu wenig Beachtung geschenkt wird. Auch besteht im Rahmen einer vorwiegend emotional oder auf verdrängte bzw. unbewusste Schichten des Bewusstseins ausgerichteten Er-

ziehung besonders bei Kindern die Tendenz, hilflose Betroffenheit zu erzeugen, persönliche Schuld wahrzunehmen und menschliches Verhalten gegenüber der Natur (pauschal) negativ zu bewerten. Schließlich beseitigt das Erkennen und das Benennen der Ursache 'Entfremdung von der Natur' allein noch kein ökologisches Problem. Der aus der genannten Perspektive sich mit Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung ableitende einzige Weg scheint nur 'zurück zur Natur' zu führen, der aber ist uns verbaut.

Für eine *dritte Richtung der Umwelterziehung* ist die Überzeugung kennzeichnend, dass die Umweltfrage nur unter Einbeziehung ihrer kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Dimension angegangen werden kann. Diese Denkrichtung findet man unterschiedlich ausgeprägt in der 'Ökopädagogik', 'Bildung für Nachhaltigkeit' und im in gewisser Weise auf Engels zurück gehenden 'kultur-historischen Ansatz' (Vertreter: Heid, Beer, Becker / Ruppert, de Haan, Bahro, Stäudel u. a.). Zwar gehen auch diese Ansätze davon aus, dass Umweltprobleme durch individuelles und kollektives menschliches Handeln und Verhalten verursacht werden, sehen jedoch diese vor allem als gesellschaftlich bedingt an und betonen die Notwendigkeit, die Veränderung jener gesellschaftlichen Bedingungen und Ursachen ökologischer Probleme in den Zielbereich ökologischen Handelns und auch der Umweltbildung zu rücken. Aus einer solchen Perspektive heraus kann man die Entwicklungsgeschichte der Menschheit als Geschichte der zunehmenden Beherrschung, Ausnutzung und Ausbeutung der Natur beschreiben (Bloch 1959). Die damit einhergehende 'Entfremdung von der Natur' erweist sich dann als Teilproblem einer umfassenderen Entfremdung des Menschen von sich, seiner Mit- und Umwelt als Ergebnis der kultur-historischen Entwicklung menschlicher Gesellschaft und hierbei vor allem menschlichen Arbeitens und Produzierens (Giest 1992).⁴

Deshalb geht es Ökopädagogen nicht nur um die Modifikation des Bestehenden, etwa die Stagnation des Wachstums, die Schonung der Ressourcen u. a., sondern es wird eine mehr oder weniger radikal andere Gesellschaft angezielt. Um dies zu erreichen, bedarf es neben all jenen Kompetenzen, die auch im pragmatischen und umweltethischen Ansatz ökologisches Handeln bestimmen, der Teilnahme an Diskussionen und politischen Auseinandersetzungen, in denen bestimmt und begründet wird, was ökologisch sinnvolle Praxis wird (Dauber 1987). Die ökologische Bildung ist darauf gerichtet, die kultur-historischen Ursachen ökologischer Probleme zu erkennen, eine adäquate Tätigkeit im gesellschaftlichen Rahmen zu entwickeln, um zu Problemlösungen zu kommen und sich dabei im Rahmen sozialer und politischer Aktionen zu engagieren, um

⁴ Nicht die natürlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse und Erfordernisse der Spezies Mensch, sondern davon entfremdete, z. B. Kapitalinteressen, stehen im globalen Maßstab im Vordergrund menschlicher Tätigkeit (z. B. Paradoxie der Geburtenarmut in reichen und des Geburtenreichtums in armen Ländern, „Flucht“ aus der Arbeit in Freizeit und Urlaub als „eigenliches Leben“, Kriege, Naturzerstörung, verschwenderrischer Umgang mit natürlichen Ressourcen u. a., was sich alles letztendlich gegen den Menschen selbst richtet).

gesellschaftliche Bedingungen, welche diese Probleme verursachen, zu verändern (politische Dimension des Lernens).

Kritisch muss sich dieser Ansatz jedoch die Frage gefallen lassen, ob denn seine Ziele erreichbar sind, wenn es der Menschheit nicht gelingt, im globalen Rahmen koordiniert ökologisch wirksam zu werden. Gleiches gilt für die Agenda 21, betrachtet man die im internationalen Rahmen gemachten Erfahrungen bei ihrer Umsetzung.

Zukunftsfähige Umweltbildung

Aktuell erforderliche und aus heutiger Sicht wohl auch zukunftsfähige Kompetenzen, die ökologisches Handeln ermöglichen, sind

- die komplexe Sicht auf Umweltprobleme aus der Perspektive der Mensch-Welt-Wechselbeziehung
- das Überwinden der Monokausalität im Denken zu Gunsten des globalen sowie des Denkens in komplexen Zusammenhängen / Systemdenken
- inter- und vor allem transdisziplinäres Denken
- eine reflexive Gestaltungskompetenz, gerichtet auf ökologisches Handeln, für die sowohl Naturästhetik / die Liebe zur Natur als auch Partizipation und demokratisches Handeln essentiell sind.

Wichtige Anforderungen an Umweltbildung (im Sinne von 'Bildung für Nachhaltigkeit') umfassen daher

- das Thematisieren der komplexen Beziehung zwischen Mensch und (Um-)Welt (im Sinne eines Schlüsselthemas der Umweltbildung)
- das Erfassen der Komplexität ('Ganzheitlichkeit'), Systemhaftigkeit und Globalität der Umweltprobleme und der Wege zu ihrer Bewältigung
- das Überschreiten von Grenzen der Wissensdomänen (Transdisziplinarität) und Aneignungsweisen (Fruchtbarmachen von Kultur-, Sprach-, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Kunst und Ästhetik für nachhaltiges ökologisches Handeln)
- die Sicherung von Partizipation und Demokratie als Grundprinzipien ökologischen Lernens wie auch Handelns (Teilhabe und Mitbestimmung)
- das Ausrichten ökologischer Bildung auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung.

Betrachtet man diese Anforderungen so wird offensichtlich, dass alle geschilderten Richtungen und Ansätze wichtige Ansatzpunkte für die Umwelterziehung liefern. Mit Blick auf die ökologische Bildung scheint jedoch die letztgenannte Richtung besonders geeignet zu sein, mit pädagogischen Mitteln nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung ökologischer Handlungskompetenz auszuüben, was immer auch Teilhabe und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen der Zukunftsgestaltung im weitesten Sinne umfasst.

Ökologisierung der Schule, 'Agenda 21 – Schule'

Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit erfordert ökologische Bildung eine umfassende Ökologisierung der Schule, d. h. die Veränderung der Gesamtheit schulischer Bildung unter ökologischen Gesichtspunkten und nicht nur einzelner Elemente.

„Es kommt nämlich nicht nur auf die veränderten Inhalte und projekt- und handlungsorientierte Methoden in der Umweltbildung an, sondern mit dem Terminus der 'Ökologisierung' ist die umfängliche Hinwendung der Bildungseinrichtungen zur umwelt- und menschengerechten Gestaltung des Alltags gemeint, die die Schule zu einer 'Agenda 21 Schule' werden lässt“ (de Haan 1999, S. 97).

Diese Forderung kann besonders erfolgreich über die Entwicklung eines Schulprogramms und Schulprofils erfolgen, bei dem den Aspekten Energie- und Wasserverbrauch, Mobilität, Ernährung, Bauen, Globalisierung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Schwerpunkte einer ökologischen Umgestaltung, eben der Ökologisierung der Schule sind:

- die Reduktion von Stoffdurchsätzen (Energieverbrauch, Büromaterial, chemische Stoffe, Lehr- und Lernmittel, Verkehrswege, umweltfreundliches Material, Bauen, Essen)
- Ökologisierung der Unterrichtsinhalte (Nachhaltigkeit als grundlegendes Thema der Weltinterpretation und kultureller Handlungsmuster)
- soziale Entwicklung (praktische Umsetzung der Agenda Ideen, effiziente Technologien, veränderter Konsum, veränderte Lebensstile u. a.).

Im Rahmen einer solchen pädagogischen Arbeit kommt dem Schulgarten (vgl. Beitrag Giest in Band 5 dieser Reihe) als ökologischem Lerninhalt und Lernort eine entscheidende Bedeutung zu. Die gerade für Kinder in der Grundschule mitunter schwer realisierbare Forderung nach Mitbestimmung und Bürgerbeteiligung kann im Rahmen von Projekten zur Stadt- und Umweltplanung (sichere Schulwege, Spielplätze, ökologische Umgestaltung des Schulhofes und Schulhauses, wohnliche Umwelt und Lebenswelt) realisiert werden. Hierbei sollten vom Sachunterricht wichtige Impulse für die fächer- bzw. lernbereichsübergreifende Arbeit ausgehen.

Literatur

- Agenda 21: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Agenda 21. Bonn: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992
- Arbeitsstab Bildung: Herausforderungen an Bildung – Stand der aktuellen Diskussion. Arbeitspapier Nr. 1; Hintergrundinformationen für die Arbeit des Forum Bildung. Bonn 2000

- Bloch, Ernst: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1959
- Bolscho, Dietmar / Seybold, Hansjörg: *Umweltbildung und ökologisches Lernen*. Berlin: Cornelsen-Scriptor 1996
- Dauber, Heinrich: *Ökologisches Lernen als persönliche und politische Auseinandersetzung*. In: Becker, Egon / Ruppert, Wolfgang (Hrsg.): *Ökologische Pädagogik Pädagogische Ökologie*. Köln: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1987, S. 184–196
- De Haan, Gerhard: *Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit*. In: Baier, Hans / Gärtner, Helmut / Marguardt-Mau, Brunhilde / Schreier, Helmut: *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 75–102
- De Haan, Gerhard: *Perspektiven der Umweltbildung / Erziehung*. In: DGU-Nachrichten 12, 1995, S. 19–30
- Delors, Jacques et al.: *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung im 21. Jahrhundert; Deutsche UNESCO-Kommission. Neuwied / Krefel / Berlin: Luchterhand 1997
- Gebhard, Ulrich: *Symbolisierung und Sinnkonstruktion in einem Kindergespräch über Bäume*. In Giest, Hartmut / Scheerer-Neumann, Gerhild (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung, Band 2*. Weinheim: Beltz 1999, S. 189–202
- Gebhard, Ulrich: *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychologische Entwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994
- Gebhard, Ulrich: *Weltbezug und Symbolisierung: Zwischen Objektivierung und Symbolorientierung*. In: Baier, Hans / Gärtner, Helmut / Marguardt-Mau, Brunhilde / Schreier, Helmut: *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 33–53
- Giest, Hartmut / Klewitz, Ernst: *Erschließung der Umwelt*. In: Lompscher, Joachim / Schulz, Gudrun / Ries, Gerhild (Hrsg.): *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Neuwied: Luchterhand 1996, S. 243–260
- Giest, Hartmut: *Ökologie in Schule und Unterricht*. In: *Lern- und Lehr-Forschung, Berichte Nr. 1*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin 1992, S. 54–109
- Heid, Helmut: *Ökologie als Bildungsfrage?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, 1992, S. 113–138
- Höfling, Siegfried / Mandl, Heinz (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft, Lernen in der Zukunft – Wissensmanagement in der Bildung*. Berichte & Studien, Bd. 74. München: Hans-Seidel-Stiftung e. V. 1997
- Jüdes, Ulrich: *Grundlagen und Dimensionen der Nachhaltigkeit*. In: *Unterricht Biologie* 261/25, 2001, S. 4–11
- Kahlert, Joachim: *Umwelterziehung*. In: Einsiedler, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S. 595–603
- Klafki, Wolfgang: *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. In: Lauterbach, Roland et al. (Hrsg.): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel: IPN 1992, S. 11–31
- Klafki, Wolfgang: *Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung*. In: Seibert, Norbert / Serve, Helmut J. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. München: Pims 1994, S. 135–161
- KMK: *Umwelt und Unterricht – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980*. Bonn: KMK 1980
- KMK: *„Naturschutz und Landschaftspflege sowie Tierschutz“ – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30.9.1953*. Bonn: KMK 1953

Aus:

KAISER, A. / PECH, D. [Hrsg. (2004)]: *Basiswissen Sachunterricht: Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts*. – Baltmannsweiler, S. 90-96.