

Umwelterziehung als politisches und soziales Lernen

Karlheinz Fingerle
(Universität Kassel)

1993 • Onlineversion: 2008*

*Erstveröffentlichung in: *Umwelterziehung. Impulse für Berufsorientierung und Berufsausbildung*. Mit Beiträgen von Lothar Beinke [u. a.]. Band 3: *Problemlösungen in Umwelt und Beruf erfordern Eigeninitiative*. Hrsg.: Lothar Beinke, Klaus Kruse, Conrad Sachs. – Hamburg: Verband Deutscher Schullandheime, 1993. – ISBN 3-924051-82-8. – Seiten 51–59. – Der Band dokumentierte eine Fachtagung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V. im März 1992 in Oberwiesenthal (Sachsen). – Der Text wurde auf der Grundlage des originalen Typoskripts neu gesetzt. Die alte Rechtschreibung wurde beibehalten. Das | -Zeichen und die Marginalien verweisen auf die Seitenwechsel der Erstveröffentlichung. – Die in der Erstveröffentlichung im Anhang auf den Seiten 58 und 59 gedruckten Anmerkungen sind in dieser Onlineversion als Fußnoten gesetzt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitende Bemerkungen	2
2	<i>polity, policy</i> und <i>politics</i> als Bereiche der Politik	4
3	Demokratie und Freiheit in der ökologischen Krise	5
4	Berufliche Sozialisation und Umweltlernen	7
5	Sozialkunde und Politikunterricht in der Berufsschule	8
6	Politisches Lernen und politisches Handeln in der Schule	11

1 Einleitende Bemerkungen

Das Thema dieser Tagung „Problemlösungen in Umwelt und Beruf erfordern Eigeninitiative“ kann mißverstanden werden. Gewiß ist Eigeninitiative erforderlich: Viele Mißstände und Fehlentwicklungen könnten vermieden werden, wenn diejenigen, die sie erkennen, beherzt handeln würden, anstatt darauf zu warten, daß andere etwas tun. Auch genügt es nicht, das Unerwünschte nur zu beschreiben. Vielmehr ist kompetentes und konsequentes Eingreifen erforderlich. Ein Kollege berichtete mir einmal von einer Überschwemmung in seinem Keller, die während der Abwesenheit seiner Familie dadurch entstanden war, daß ein Gartenschlauch geplatzt war und das Wasser in den Keller lief. Seine jugendliche Tochter, die zwischendurch nach Hause kam, bemerkte, daß der Keller unter Wasser stand, legte einen Zettel auf den Küchentisch mit der Mitteilung, daß im Keller Wasser stehe, und verließ das Haus, um sich mit der Freundin zu treffen. Die Tochter drehte weder das Wasser ab, noch tat sie irgendetwas, um den Wasserschaden zu begrenzen. Nicht Warten auf die Eltern, sondern sofortiges Handeln wäre hier angebracht gewesen. Eigeninitiative war gefordert. Sicher auch viele kleine Probleme in Umwelt und Beruf sind so zu lösen. Doch denke ich, daß es falsch ist, Erfahrungen und Problemlösungen aus dem Privatbereich und aus dem Bereich kleiner Gruppen ohne Einschränkungen auf die Bereiche der Politik zu übertragen, in denen Menschen nicht mehr unmittelbar miteinander Umgang haben. Vieles läßt sich nur gemeinsam mit anderen lösen und setzt formelle und informelle Strukturen, gemeinsame oder wenigstens verträgliche Wertorientierungen und auch Mittel zur Durchsetzung des als notwendig Erkannten voraus. Auch das obige Beispiel läßt sich in dieser Richtung weiterdenken: Überlieferte, ungeschriebene Regeln der Nachbarschaftshilfe oder die Infrastruktur einer freiwilligen Feuerwehr oder einer Berufsfeuerwehr als Institutionen der Vorsorge für Notlagen können hier genannt werden. – Feuerwehren pumpen, wie bekannt ist, auch Keller aus. – Ebenso muß eine kommunikative Infrastruktur gedacht werden, die es ermöglicht, im Notfall die Helfer herbeizurufen. Auch müssen Regeln formaler Gleichbehandlung vorausgesetzt werden, die die Hilfe im akuten Notfall nicht vom sozialen Status, von der Wohngegend und von der finanziellen Leistungsfähigkeit des Hilfesuchenden abhängig machen. Sie erken-

nen gewiß, daß diese Voraussetzungen gar nicht immer gegeben sind. Selbst dort, wo die formale Gleichbehandlung selbstverständlich ist, wie zum Beispiel beim Einsatz von Feuerwehren gegen Brände, finden wir eine unterschiedliche regionale Verteilung, eine unterschiedliche materielle Ausstattung zum Beispiel mit Lösch- und Rettungsgeräten und je nach Siedlungs- und Gewerbestrukturen unterschiedliche Möglichkeiten, Freiwillige zu finden und diese bei auswärtiger Berufstätigkeit im Notfalle auch rufen zu können. Problemlösungen in Umwelt und Beruf erfordern neben der freien Eigeninitiative, so möchte ich ergänzen, auch gemeinsame Vorsorge und kollektives Handeln. Wer übersieht, daß die Chancen, andere zu solchem Handeln zu veranlassen, ungleich verteilt sind, blendet einen für die Lösung der Umweltprobleme wichtigen Aspekt der gesellschaftlichen und politischen Realität aus. Mit diesen Worten ist der soziologische und politikwissenschaftliche Begriff der Macht angesprochen; nämlich das Problem, den eigenen Willen auch gegenüber anderen durchzusetzen.

Es wäre völlig falsch, dieses Problem nur unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten zu untersuchen. Die Einflußchancen hängen immer auch von sozialstrukturellen Bedingungen ab. Aber die Form der Durchsetzung dieses Willens darf nicht vernachlässigt werden. Studien zum sozialen Lernen und zur politischen Sozialisation haben gerade im und nach dem Zweiten Weltkrieg viele Impulse durch die Frage erhalten, welche Führungs- und Erziehungsstile den autoritären Charakter vieler Menschen in Deutschland und die nationalsozialistische Herrschaft begünstigt haben. Die Studien von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer zum autoritären Charakter, die Studien von Kurt Lewin, Ronald Lippitt und Ralph K. White über Verhaltensweisen in Lernsituationen mit verschiedenen sozialen Klimata, Erich Fromms Studien zum Sozialcharakter und David Riesmans Arbeit über den sozialen Charakter der Amerikaner haben starken Einfluß gehabt auf die Pädagogik der Bundesrepublik Deutschland – von den Reeducation-Bemühungen in den drei westlichen Besatzungszonen, über Modelle sozialen Lernens, Typologien von Unterrichtsstilen bis zur Diskussion über anti-autoritäre und emanzipatorische Erziehung. Riesman stellte die Frage nach der Möglichkeit personalen Verantwortlichkeit angesichts der sozialen Determiniertheit, wie Helmut Schelsky in seiner Einführung zur deutschen Übersetzung von Riesmans „Die einsame Masse“¹ herausarbeitete. Die paradoxe Antwort war, daß gerade die aufgezwungene Pseudo-Individualisierung als entscheidendes Hindernis „auf dem Wege zur Autonomie der Person angesehen werden“ müsse.² Übrigens hat auch Ulrich Beck in seinem Buch „Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne“³ diesen Zusammenhang präzise charakterisiert: „*Eben die Medien, die eine Individualisierung bewirken, bewirken auch eine Standardisierung.*“⁴ Und wenig später verschärft Beck diese Charakterisierung der Außenleitung mit folgender Aussage: „In-

51|52

¹David Riesman; Reul Denney; Nathan Glazer: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. [The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character; dt. Übers.] Mit einer Einführung von Helmut Schelsky. – o. O.: Rowohlt, 1958. (rowohlts deutsche enzyklopädie; Bd. 72/73.) – Vgl.: Einführung, S. 18 f.

²Ebd., S. 19.

³Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1986. (edition suhrkamp; Bd. 165 – N.F. Bd. 365.)

⁴S. 210. – Im Original hervorgehoben

dividualisierungen liefern die Menschen an eine *Außensteuerung und -standardisierung* aus, die die Nischen ständischer und familialer Subkulturen noch nicht kannten.“ Ich denke, daß ich mit diesem Hinweis die zentrale Fragestellung unserer Tagung treffe. Besteht nicht die Gefahr, daß wir die Entwicklung von autonomen Persönlichkeiten dadurch erschweren, daß wir die Einzelnen auf sich selbst und auf individuell zurechenbare Handlungen verweisen, wo es doch um Aufgaben geht, die wir nur gemeinsam lösen können. Besteht andererseits nicht das Problem, daß wir als Pädagogen die soziale Realität verfehlen, wenn wir angesichts der Aufgabe nicht nur eine Fähigkeit zum autonomen Handeln, sondern auch das Erlernen von Kooperation, Partizipation und Solidarität fordern? Stehen solchen Forderungen nicht die normierten Muster standardisierter Individualität entgegen? – Lassen Sie mich hiermit meine Vorbemerkungen abbrechen und im folgenden Abschnitt einen anderen Zugang zum Thema suchen:

2 *polity, policy und politics* als Bereiche der Politik

Aus der angelsächsischen Wissenschaft von der Politik ist die Unterscheidung zwischen *polity*, *policy* und *politics* bekannt. POLITY bezeichnet die institutionellen Strukturen (geschriebene oder ungeschriebene Verfassung, Rechtsordnung, Tradition usw.). POLICY meint die normative Bestimmung der Ziele, Aufgaben und Gegenstände der Politik. POLITICS meint den konflikträchtigen Prozeß des Erzeugens politisch verbindlicher Entscheidungen (Thematisierung aller Formen der Macht und ihrer Durchsetzung).⁵ Fachdidaktische Veröffentlichungen zur „Umwelterziehung im Fach Politik/Sozialkunde“ greifen diese Unterscheidung auf, um auf einen fachwissenschaftlichen Weg zur Identifizierung sozial- bzw. politikkundlicher Inhalte des Unterrichts zu verweisen.⁶

Die genannten Politikbegriffe sind analytisch. Bei der Untersuchung konkreter Politik kann zwar einer dieser Begriffe als Bezugspunkt gewählt werden können, doch lassen sich die anderen beiden faktisch nicht ausblenden. Für Sachanalysen des Politikunterrichts und für curriculare Entwicklungen können die drei angelsächsischen Begriffe helfen, den spezifischen Beitrag des Politik- oder Sozialkundeunterrichts von den Beiträgen anderer Fächer abzugrenzen. Dies gilt m. E. auch, wenn ein anderer fachdidaktischer Zugang gewählt wird – z. B. über Situationen, in denen sich Kinder und Jugendliche befinden oder für die Kinder und Jugendliche kompetent werden sollen. Nur wird bei den letzteren fachdidaktischen Konzepten auch deutlich, daß Schulfächer etwas anderes sind als didaktisch reduzierte Formen von Universitätsdisziplinen. Sozialkundeunterricht, Politikunterricht, Gemeinschaftskunde, Staatsbürgerkunde usw. sind als

⁵Zur ersten Orientierung vgl. man die Artikel „Politikwissenschaft“ (S. 530–535) von Thomas Ellwein und „Politikbegriffe“ (S. 535–538) von Ulrich von Alemann im von Wolfgang W. Mickel und Dietrich Zeitlaff hrsg. Handbuch der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1988. (Schriftenreihe; Bd. 264.)

⁶Vgl.: Paul-Ludwig Weinacht: Umwelterziehung im Fach Politik/Sozialkunde. In: Reinhold E. Lob; Volker Wichert (Hrsg.): Schulische Umwelterziehung außerhalb der Naturwissenschaften. Frankfurt a. M.; Bern; New York; Paris: Lang, 1987, S. 243–281. – Vom gleichen Verfasser: Umwelterziehung im Politik-/Sozialkundeunterricht. In: Jörg Calließ; Reinhold E. Lob (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 2: Umwelterziehung. Düsseldorf: Schwann, 1987, S. 293–299.

Schulfächer unabhängig von den universitären Wissenschaften von der Politik entstanden. Versteht man sie wissenschaftsorientiert und/oder wissenschaftspropädeutisch, so stehen den einzelnen Schulfächern mehrere Bezugsdisziplinen gegenüber (z. B. Soziologie, Philosophie, Geographie, Geschichte). Außerdem sind je nach Schulform und Schulstufe auch selbstständige Schulfächer, wie zum Beispiel die Schulgeographie, mit Themen (wie z. B.: Raumordnung) befaßt, die andererseits im Politik- und | Sozialkundeunterricht behandelt werden. Obwohl also eine Engführung schulischen Politikunterrichts auf die Inhalte und Aspekte der Wissenschaft von der Politik abzulehnen ist, können doch Aufgaben des Umweltunterrichts unter den Aspekten *polity*, *policy* und *politics* identifiziert werden, die auch im interdisziplinären Unterricht, im fachübergreifenden oder fächerübergreifenden Unterricht nicht preisgegeben werden sollten. Eine solche Forderung setzt voraus, daß die Vermittlung biologischen, chemischen, technischen Umweltwissens nicht die Hauptaufgabe des Politik- und Sozialkundeunterrichts ist, sondern dieses Wissen im erforderlichen Umfang von anderen Fächern bereitgestellt wird.⁷ (Selbstverständlich ist dies auch im Rahmen von Projekten möglich.)

3 Demokratie und Freiheit in der ökologischen Krise

Umweltprobleme stellen eine starke Herausforderung für die Funktionsfähigkeit und Legitimität der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland dar. Wer die Listen der bedrohten, gefährdeten oder ausgestorbenen Arten, die Bilanzen der Versiegelung und Zerschneidung der Landschaft, die Phänomene des Waldsterbens, Treibhaus-Effekt und Ozonloch, Risiken der friedlichen und militärischen Nutzung der Kernenergie, der Genforschung, Weltbevölkerungswachstum und die Verteilung und Nutzung der Güter dieser Welt bedenkt, kann feststellen, daß trotz einer über zwei Jahrzehnte dauernden, erfolgreichen Umweltpolitik zentrale Umweltprobleme noch nicht gelöst sind. Immer wieder werden uns alternative Politikmodelle vorgestellt, die angeblich mit den Problemen besser fertig werden. So hat zum Beispiel vor knapp zehn Jahren Heinz-Georg Marten in seinem Band „Ökologische Krise und demokratische Politik“⁸ das „links-autoritäre Öko-Modell“ von Wolfgang Harich, das „Öko-Sozialismus-Modell“ von Johanno Strasser, das „Öko-Liberalismus-Modell“ von Rudolf Bahro, das „Öko-Konservatismus-Modell“ von Erhard Eppler und das „rechts-autoritäre Öko-Modell“ von Herbert Gruhl unterschieden. Um manche dieser Modelle ist es ruhiger geworden, seitdem grüne und alternative Parteien im Bundestag und/oder den Landtagen sitzen. Die Aufzählung von Marten war und ist sicher unvollständig. Sie müßte aktualisiert und muß vor allem um historische Modelle ergänzt werden, wie sie zum Beispiel Ulrich Linse in seinem Buch „Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland“⁹ geliefert hat. Zwischen konservativer Öko-Diktatur und Anarchie liegt ein breites Spektrum von

⁷Vgl. Weinacht: Umwelterziehung im Fach Politik/Sozialkunde, S. 245.

⁸Heinz G. Marten: Ökologische Krise und demokratische Politik. Grundpositionen, Leitbilder und Lösungsmodelle der Politischen Ökologie. Stuttgart: Metzler, 1983. (Studienreihe Politik; Bd. 2.)

⁹Ulrich Linse: Ökopax und Anarchie: Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland. München: Dt. Taschenbuch Vlg., 1986. (dtv; Bd. 10550)

alternativen Politikmodellen. Die Geschichte hat uns Abschied nehmen lassen vom naiven Fortschrittsglauben. Sie lenkt unseren Blick aber auch auf den „Kulturpessimismus als politische Gefahr“¹⁰ Haben wir es wieder mit einer Kritik westlicher Zivilisation zu tun, die schon einmal – in der Weimarer Republik – zu den Gefährdungsfaktoren der Demokratie gehörte?

Vielleicht liege ich nicht ganz falsch mit meiner Vermutung, daß solche Themen nur wenige unserer Jugendlichen und jungen Erwachsenen interessieren. Viel interessanter dürfte daher die Frage sein, wie die tatsächlich vorhandenen Strukturen, Inhalte und Prozesse der Politik wahrgenommen werden und welche Möglichkeiten der Erkundung sich für die Schule bieten. Paul Ackermann¹¹ hat auf die didaktischen Ziele und auch die Werkzeuge und Arbeitstechniken solcher Erkundungen in der politischen Bildung hingewiesen. Gemeint sind hier als außerschulische Lernorte nicht (zumindest nicht primär) die Biotope in der Landschaft, zu denen der Politik- und Sozialkundelehrer im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts mitgenommen wird. Hier wird vielmehr an eine öffentliche Ausschußsitzung, an einen vorbereiteten und nachbereiteten Besuch in einem Planungsamt, in einer Naturschutzbehörde usw. gedacht. Auch ein schützenswerter Biotop in der Landschaft kann so zum Lernort für den Politik- und den Sozialkundeunterricht werden. Zentraler Inhalt dürften dann aber nicht das „Tümpeln“, die Bestimmung von Arten usw. sein, sondern die politischen Aspekte, die institutionell, normativ und auf das Verfahren bezogen untersucht werden können (zum Beispiel an einem Planungskonflikt eines Straßenbauvorhabens). Ackermann hat solche Erkundungen als „wertvolle Ergänzung der üblichen Methoden politischer Bildung“ gekennzeichnet.¹² Besonders wichtig erscheint ihm, daß die Schüler bei solchen Erkundungen „mit Problemen konfrontiert [werden], für die es keine befriedigenden Lösungen gibt oder über die noch nicht entschieden ist.“¹³ | Mit Horst Rumpf hält er solche Erfahrungen für wichtig, weil nur so der Gefahr des fertigen Schulwissens und dem blinden „Bescheidwissen“ der Lehrer und Schüler vorgebeugt werden kann. Erkundungen können, wenn sie vor- und nachbereitet werden, einen Beitrag leisten, den komplexen Zusammenhang von *polity*, *policy* und *politics* an einem Beispiel zu kennenzulernen und die Erwartungen an die politischen Instanzen realistischer werden zu lassen. Das schließt Einsichten in grundsätzliche Reformbedürftigkeit und vor allem Kritik nicht aus.

53|54

3.1 Exkurs

Vielleicht könnten ja solche Erkundungen auch dazu beitragen, daß Schüler und Lehrer erkennen, daß Bürger viel früher als meist üblich aktiv werden müssen, wenn sie einer weiteren Zerstörung von Natur und Landschaft vorbeugen wollen. Natur- und

¹⁰Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr. [The Politics of Cultural Despair; dt. Übers.] Bern; Stuttgart; Wien: 1963.

¹¹Paul Ackermann: Außerschulische Lernorte. Ein Beitrag zu einem ganzheitlichen bzw. mehrdimensionalen politischen Lernen. In: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1990 (Schriftenreihe; Bd. 290), S. 247–257.

¹²Ebd., S 256.

¹³Ebd.

Umweltschützer kommen oft zu spät. Sie protestieren, wenn der Bebauungsplan beschlossen wird oder wenn ein Planfeststellungsverfahren läuft. In vielen Fällen wurden die politischen Weichen aber schon sehr viel früher gestellt: in Raumordnungs- und Flächennutzungsplänen, im Bundesverkehrswegeplan und in Linienbestimmungsverfahren usw. Mir ist noch gut ein Besuch mit unserem Erdkundelehrer im Bauplanungsamt der Stadt Bielefeld in Erinnerung. Der Termin muß in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre gelegen haben. Bei diesem Besuch wurde uns u. a. ein großes Straßenbauprojekt durch den Bielefelder Paß vorgestellt. Ich glaube nicht, daß irgendeiner von uns damals an der Notwendigkeit dieses Projektes zweifelte. Viele Jahre später wurde dieser Ostwestfalendamm dann realisiert und war Gegenstand lebhaften Bürgerprotestes. Ich erinnere mich nicht, ob der Lehrer mit uns damals über die Folgen dieses Projektes und über mögliche Alternativen diskutiert hat. Vielleicht hat er es versucht und bei uns keine Resonanz gefunden. Für die Vermittlung ökologischer Handlungskompetenz zeigt mir diese Episode, daß Aufmerksamkeit und frühzeitige Wahrnehmung notwendige (allerdings nicht hinreichende) Voraussetzungen sind, um erfolgreich handeln zu können.

4 Berufliche Sozialisation und Umweltlernen

Ob diese Disposition durch Schule und Berufsausbildung vermittelt werden kann, weiß ich nicht. Die bisherigen Erkenntnisse über die berufliche Sozialisation sprechen für die Annahme, daß Auszubildende in Angeboten zur Verbindung von ökologischem und sozialen Lernen Handlungsdispositionen und Motivationen entwickeln, sich in ihrem persönlichem Umfeld „umweltfreundlicher“ zu verhalten. In einem Bericht über die ersten beiden Jahre eines Modellversuchs bei der Schering AG „Bausteine zur überfachlichen Qualifizierung der Ausbilder und Auszubildenden in der Chemischen Industrie mit den Schwerpunkten Ökologie und soziales Lernen“ berichtete Evelies Mayer, daß dieser Ansatz, der „soziales Lernen“ hauptsächlich methodisch verstand, zwar an die Dispositionen der Auszubildenden anknüpfte, aber insgesamt defizitär war.¹⁴ Da die Aussagen dieses Berichts für unser Tagungsthema zentral sind, lassen Sie mich diese Einschätzung durch zwei längere, wörtliche Zitate aus dem Aufsatz belegen.

„Insgesamt ist die dem ersten Lernbaustein des Modellversuchs zugrundeliegende Konzeption von Umwelterziehung an persönlichen Lebensstilen orientiert, die sich umweltfreundlicher entwickeln sollen. Dieses eher personenorientierte und auf das persönliche Lebensumfeld zentrierte Verständnis für Umwelterziehung kann für sich in Anspruch nehmen, an die individualistischen Sichtweisen der Auszubildenden anzuknüpfen, um auf dieser Basis die Bereitschaft zu permanentem ökologischen Lernen fördern zu können. Doch greifen solche Lernprozesse zu kurz, wenn sie sich ausschließlich auf den vom

¹⁴Evelies Mayer: Umwelterziehung in der Chemischen Industrie. Zwischenergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs zur ökologischen und sozialen Qualifizierung in der betrieblichen Ausbildung. In: Günter Eulefeld; Dietmar Bolscho; Hansjörg Seybold: Umweltbewußtsein und Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. Kiel: IPN, 1991 (IPN-Schriftenreihe; Bd. 129), S. 213–239.

einzelnen kontrollierten Handlungskontext beziehen und nicht auch darauf gerichtet sind, Fähigkeiten zum rationalen Umgang mit komplexen Strukturen zu entwickeln, die in Politik, Recht und Wirtschaft Grenzen sehen für ein umweltgerechtes Verhalten.“¹⁵

„Bezogen auf die Umwelterziehung in der beruflichen Bildung kann die Mobilisierung persönlichkeitsstrukturell verankerter individueller Fähigkeitsressourcen divergierenden Zwecksetzungen oder sozialen Interessen dienen. In Verbindung mit dem Konzept und dem Ablauf der Maßnahme ‚Umweltschutz in der Chemischen Industrie‘ heißt das nichts anderes, als daß die ohnehin vorhandene Bereitschaft der Auszubildenden, sich für den Umweltschutz zu engagieren, | durch die Einübung nichtfachlicher Qualifikationen gefördert wird. Durch das Modellversuchsgeschehen wird jedoch gleichzeitig dieses Engagement für Umweltbelange so kanalisiert, daß es für ein risikobewußtes Verhalten genutzt werden kann, ohne daß es eine prinzipielle Kritik an Defiziten im Umweltschutz innerhalb und außerhalb des Betriebes einmündet.“¹⁶

54|55

5 Sozialkunde und Politikunterricht in der Berufsschule

Sozialkunde und Politikunterricht sind in unseren Schulen schulische Residualfächer oder Sammelfächer für viele Ziele und Inhalte, die in anderen Fächern nicht berücksichtigt werden. Beklagt wird eine mangelnde Professionalisierung der Lehrer, die oft fachfremd und ohne fachdidaktische Ausbildung unterrichten.¹⁷ Der Terminus politische Bildung ist nach Claußen „oftmals als Sammelbezeichnung für eine Vielzahl höchst unterschiedlicher pädagogischer Maßnahmen, Maßnahmen und Prozesse der Beschäftigung mit Politik im engeren und im weiteren Sinne.“¹⁸ Allerdings sei es das Verdienst der Didaktik, zur Klärung des Begriffs beigetragen zu haben. Solange jedoch nicht einmal über die Bezeichnung des Faches Klarheit besteht und auch in den einschlägigen fachdidaktischen Arbeiten Sozialkunde oft als Synonym für Politikunterricht angesehen wird, wird eine Verständigung über Ziele und Inhalten schwierig bleiben. Dies gilt auch für die Angebote der beruflichen Schulen. Angesichts der unklaren Konzeption dieses Faches bleibt erstaunlich, daß die „Empfehlungen zur Umwelterziehung“, die im April 1978 für den Bereich der Bundesrepublik Deutschland die Ergebnisse der Zwischenstaatlichen Konferenz in Tiflis auslegten, dem Fach eine koordinierende und die Defizite der berufsbezogenen Fächer kompensierende Funktion zuschrieben:

¹⁵S. 233.

¹⁶S. 244.

¹⁷Vgl. z. B.: Franz Josef Witsch-Rothmund: Professionalisierungsdefizite an rheinland-pfälzischen Hauptschulen am Beispiel der Sozialkunde. In: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn: BpB, 1990, S. 168–187.

¹⁸Bernhard Claußen: Politologie und politische Bildung. Zur Aktualität der edukativen Dimension zeitgemäßer Demokratiewissenschaft im Aufklärungsinteresse. In: Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn: BpB, 1990, S. 339–366. Zitat: S. 347.

„Wegen der möglichen Einengung des Umweltschutzes auf lediglich sachspezifisch-funktionale Betrachtung sollte dem Fach Sozialkunde (Gemeinschaftskunde, Politischer Unterricht) eine koordinierende Funktion zugeschrieben werden. Dieses Fach wird die Aufgabe zu erfüllen haben, bei den umweltrelevanten Themen der berufsbezogenen Fächer den Bezug zur allgemeinen Gefährdung des Naturhaushalts und zu den wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen herzustellen.“¹⁹

Ich habe mir die von der Arbeitsgruppe am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover unter der Leitung von Dieter Jungk für die UNESCO-Verbindungsstelle im Umweltbundesamt erarbeiteten „Unterrichtsmaterialien zum Thema Ökologie/Umweltschutz für den Sozialkundeunterricht an beruflichen Schulen“²⁰ und das im Jahre 1988 veröffentlichte, von Wolfgang W. Mickel herausgegebene Schulbuch „Politik für berufliche Schulen“²¹ unter dem Gesichtspunkt angesehen, ob die von Claußen²² genannten didaktischen Kriterien erfüllt werden, daß „politische Bildung“ erstens als eine „besondere Qualität politischer Sozialisation“ verstanden werden solle, die einem „weitgefaßten Politikverständnis“ entsprechen und „doch auf die eigentliche Substanz des Politischen einschließlich ihres sozioökonomischen Gesamtzusammenhanges konzentriert“ bleibe und sich zweitens als „Vorgang aktiver Auseinandersetzung mit Relevanz für eine kultivierende Differenzierung des politischen Bewußtseins, Empfindens und Handlungsvermögens“ ereigne.²³

Am ehesten können beide Materialien noch als Beitrag zur Erfüllung des zweiten Kriteriums verstanden werden. Im übrigen breiten vor allem die Materialien aus Hannover eine Fülle fachlicher Informationen zum Umweltschutz aus: zur Luftverschmutzung durch Autos,²⁴ zum Wassersparen und zur Wasserverschmutzung,²⁵ zum Verpackungsmüll,²⁶ zum Lärm am Arbeitsplatz und in der Freizeit,²⁷ zum Thema Nahrung und Umweltschutz,²⁸ zum Energiesparen²⁹ und zur Energieversorgung und Umweltbelastung³⁰.

¹⁹Günter Eulefeld; Thorsten Kapune (Hrsg.): Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung – München 1978, basierend auf der Zwischenstaatlichen Konferenz über Umwelterziehung der UNESCO- Mitgliedstaaten 1977 in Tiflis. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, 1979 (IPN-Arbeitsberichte; Bd. 36), S. 271.

²⁰Unterrichtsmaterialien zum Thema Ökologie/Umweltschutz für den Sozialkundeunterricht an berufsbildenden Schulen. Hrsg.: UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt. [Urheber:] Institut für Berufspädagogik an der Universität Hannover. Projektleiter: Dieter Jungk. Berlin: Umweltbundesamt, o.J. [1985]. Acht Bände.

²¹Politik für berufliche Schulen. Hrsg. von Wolfgang W. Mickel in Verbindung mit Eckart Waßong, erarbeitet von Bernd Henning, Wolfgang W. Mickel, Reinhard Stachwitz, Eckart Waßong. Düsseldorf: Cornelsen-Girardet, 1988.

²²A. a. O., S. 347.

²³Ebd.

²⁴Band 2.

²⁵Band 3.

²⁶Band 4.

²⁷Band 5.

²⁸Band 6.

²⁹Band 7.

³⁰Band 8.

Kaum zu finden sind spezifische sozialwissenschaftliche und politikwissenschaftliche Dimensionen. Im Gegensatz zur Feststellung Weinachts, daß das Fach Politik/Sozialkunde Umweltwissen zwar verarbeite, aber als bekannt voraussetze,³¹ wird in diesen Materialien offensichtlich eine Hauptaufgabe in der Bereitsstellung dieses technologischen und fachpraktischen Wissens gesehen. Auch technische Anleitungen und Hilfen für praktische Projekte werden gegeben. Ansätze zur Vermittlung eines Verständnisses sozialer Strukturen und Prozesse und politischer Aspekte sind in den Materialien aus Hannover nur marginal. Nun lassen die Inhalte als solche nicht die Einschätzung zu, daß politische Aspekte nicht ange-messen aufgegriffen werden. Es gilt nämlich die Aussage Ulrich von Alemanns: „Es ist nicht alles politisch in der Gesellschaft; aber fast alles kann politisch relevant werden, . . .“³² Allerdings setzt von Alemann diesen Satz mit Verweis auf *polity*, *policy* und *politics* wörtlich fort: „. . .; aber fast alles kann politisch werden, wenn es mit einem der drei Prinzipien verbunden werden kann.“³³ Nur unvollkommen wird der institutionelle Aspekt mit Hinweisen und Auszügen aus rechtlichen Vorgaben angesprochen. Der *politics*-Aspekt wird in den Materialien (z. B. durch den Abdruck von Zeitungsausschnitten) berührt, in denen Schülern widersprüchliche Auffassungen zur Diskussion angeboten werden. Überwiegend ausgeblendet bleiben aber die Prozesse des Erzeugens politisch verbindlicher Entscheidungen.

Das Schulbuch „Politik für berufliche Schulen“ bietet in den abgedruckten Materialien (zum Beispiel Auszügen aus den Wahlprogrammen der politischen Parteien) schon bessere Ansätze zur politischen Sozialisation im Sinne Claußens. Bei einigen Arbeitsaufträgen dieses Buches bezweifle ich allerdings, daß die Schüler dadurch unterstützt werden, die Komplexität des politischen Prozesses begreifen zu lernen und zugleich das Vertrauen zu gewinnen, daß durch eigenes Engagement zu politischen Veränderungen beitragen zu können.

So enthält das Buch zum Beispiel einen Arbeitsauftrag: „Was haben Sie an der Umwelt Ihrer Gemeinde zu beanstanden? Listen Sie auf und stellen Sie Punkte einem Gemeindevorteiler zur Verfügung. Erkundigen Sie sich nach einem halben Jahr, was daraus geworden ist.“³⁴ Welches Politikverständnis haben eigentlich die Autoren des Schulbuches, möchte ich fragen. Ist bei diesem Arbeitsauftrag überhaupt berücksichtigt, daß Auffassungen über die Umwelt kontrovers sein können? Wird gefragt, wie die Prozesse der politischen Entscheidungsfindung ablaufen? Wird überhaupt gesehen, daß für Vieles in der Gemeinde andere politische Körperschaften Entscheidungen treffen? Werden den Schülern Wege gezeigt, politisch wirksam zu werden? Warum soll erst nach einem halben Jahr nachgefragt werden? Solch ein Arbeitsauftrag ist besonders problematisch, weil er – oberflächlich betrachtet – die Schüler aus der Rolle der passiven Rezipienten politischer Belehrung herausholt und auf den ersten Schein, wie auch andere Arbeitsaufträge dieses Buches, Forderungen eines handlungsorientierten Unterrichts einlöst. Tatsächlich verkommt hier aber die Demokratie zu einer Einrichtung, bei der man seine Bestellung abgibt, um nach einem halben Jahr die Lieferung anzumahnen. Die vermeintlich

³¹Weinacht: Umwelterziehung im Fach Politik/Sozialkunde, S. 245.

³²von Alemann: Politikbegriffe, S. 538.

³³Ebd.

³⁴Politik für berufliche Schulen, S. 220.

überwundene Nicht-Aktivität des Schülers kehrt in der Rolle des abwartenden Klienten wieder, der auf die Leistung des Politikers wartet. Ich will nicht so zynisch sein, den Autoren des Schulbuches zu unterstellen, daß dies ja gerade die Lektion sei, die die Schüler lernen sollen. Ich vermute, daß beabsichtigt ist, den Schülern die Erfahrung zu vermitteln, daß durch eigene Initiative nicht nur im persönlichen Umfeld, sondern auch in der Politik einer Gemeinde etwas bewirkt werden kann.

Ich möchte nicht mißverstanden werden. Trotz meiner Kritik stellen die als Beispiel genannten Medien für die beruflichen Schulen einen graduellen Fortschritt gegenüber früheren Ansätzen – z. B. institutionskundlicher Belehrung – dar. Möglichkeiten zum sozialen Lernen in elementaren Gruppen, in denen sich die Mitglieder noch persönlich kennen, bieten diese Ansätze allemal. Politisches Lernen sollte jedoch nicht nur Qualifikationen für das Handeln in *face-to-face*-Gruppen vermitteln, sondern auch für größere Zusammenhänge. Die Didaktik der Umwelterziehung kann hier aus den pädagogischen Programmen und Versuchen in Zusammenhang mit der geforderten Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland in den sechziger und siebziger Jahren lernen.

6 Politisches Lernen und politisches Handeln in der Schule

Günter Schreiner diskutierte im Kontext konkreter Gesamtschulpraxis die Ziele „sozialen und politischen Lernens“. Er verbindet in diesem Doppelbegriff die gesamtgesellschaftliche mit der Ebene elementarer Sozialbeziehungen:

„Die doppelte Attributierung, ‚sozial‘ und ‚politisch‘, der hier bezeichneten Lernprozesse soll darauf hinweisen, daß Verhalten, Fühlen und Denken im mikrosozialen Bereich oft politische, d. h. für den makrosozialen Bereich relevante Implikationen hat, und vice versa.“³⁵

| Doch läßt sich die machtpolitische Handlungsorientierung nicht mit den Kategorien Dominanz und Macht einer Sozialpsychologie der Gruppe erfahren und erfassen. Schreiner forderte daher, politische Sensibilisierung und Handlungsfähigkeit in folgendem Sinne anzusehen:

56|57

„Auf der gesellschaftspolitischen Ebene bedeutet politische Sensibilität . . . , den Schülern gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen einsehbar zu machen und Formen der diskursiven Gewinnung von Bündnispartnern, der Kritik und des Widerstands gegen diese Strukturen einzuüben.“³⁶

Angesprochen wurden von ihm vor allem „ökonomische Herrschaftsstrukturen“, deren Folgen als „*gesellschaftliche Ungerechtigkeit*“ und „*gesellschaftliche Unvernunft*“ charakterisiert wurden.³⁷ Letztere wurde damals u. a. mit dem Stichwort „Umweltverschmut-

³⁵Günter Schreiner: Soziales und politisches Lernen. Anspruch und Wirklichkeit einer Gesamtschule. In: Soziales Lernen in der Schule. Hannover; Dortmund; Darmstadt; Berlin: Schroedel, 1977 (Auswahl: Reihe A, Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule; Band 16), S. 51–82. – Zitat: Seite 54.

³⁶Ebd., S. 60.

³⁷Ebd.; Hervorhebungen im Original.

zung“ erläutert. In der Auseinandersetzung mit dem Konzept des „strategischen Lernens“³⁸ machte Schreiner den wichtigen Zusatz, daß nicht alle gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen von einem polit-ökonomischen Standpunkt her aufgeklärt werden könnten.³⁹ – Problematisch erscheint mir heute, daß bei aller berechtigten Kritik an gesellschaftlichen Mißständen und illigiter Machtausübung nicht deutlich genug gefragt wurde, wie die Pädagogik Formen legitimer Herrschaft aufklären und politische Handlungsfähigkeit unter legitimer Herrschaft vermitteln kann, ohne affirmativ zu werden.

Der Konzept des sozialen und politischen Lernens nach Günter Schreiner läßt m. E. die Grenzen öffentlicher Schulen erkennen. In der Diskussion um die Reform der Jugendhilfe zu Beginn der siebziger Jahre war auf der Seite der sozial-liberalen Bundesregierung die Zielsetzung vertreten worden, Jugendarbeit und Jugendbildungsarbeit enger als früher mit der Schule zu verbinden.⁴⁰ Vertreter von Jugendhilfe und Jugendarbeit lehnten dies ab und wiesen auf die universalistische Orientierung der öffentlichen Schulen hin, die organisierten Partikularinteressen keinen Raum geben dürfe und werde. Demgegenüber könnten politische, gewerkschaftliche, konfessionelle und andere Jugendorganisationen, deren Mitgliedschaft auf Freiwilligkeit beruhe, spezifische, nicht einer abstrakten Neutralität verpflichtete Interessen verfolgen und so Jugendlichen Identifikations- und Handlungsmöglichkeiten bieten, die für die Entwicklung der Persönlichkeit erforderlich seien.

Ich denke, daß diese Argumente auch heute noch gelten. Allerdings müssen wir heute das vielfältige Spektrum von Umweltgruppen und Bürgerinitiativen neben traditionellen Gruppierungen sehen. Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollte neben Schule, betrieblicher Berufsausbildung und Studium noch genügend Zeit bleiben, in solchen Gruppen zu arbeiten. Befähigung zum praktischen politischen Handeln kann vor allem in solchen Gruppen gelernt werden. Den Schulen bleibt gleichwohl noch genug zu tun: Klärung und Einordnung, jedoch nicht politische Neutralisierung des politischen Engagements der Jugendlichen. Die Praxis des Politikunterrichts wird unter dieser Prämisse eine zum Zwecke des Lernens veranstaltete Praxis bleiben. Intendierte Politik kann sie nur werden, wenn sie zur Indoktrination wird. – Aber auch eine Praxis, die darauf verzichtet, pädagogische Maßnahmen als Instrumente politischer Macht einzusetzen, kann politische Folgen haben. Und diese Folgen können auch durch einen Unterricht bewirkt werden, der nicht die Bezeichnung Politik oder Sozialkunde trägt. Als Beispiel seien nur Gewässeruntersuchungen im Rahmen von Projekten des Biologie- und Chemieunterrichts oder einer Berufsfachschule für Chemisch-technische Assistenten/Assistentinnen genannt. Aufklärung über die tatsächlichen Zustände kann auch politisch folgenreich sein. Die Frage, ob und wann sie dies ist, will ich hier nicht untersuchen. Sonst müßte

³⁸Hans-G. Rolf; Ulrich Baer; Dagmar Hänsel; Fred Heidenreich; Heidrun Lotz; Joachim Neander; Elke Nyssen; Klaus-Jürgen Tillmann: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Mit einem Vorwort von Carl-Heinz Evers. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1974.

³⁹Schreiner: Soziales und politisches Lernen, S. 60 f.

⁴⁰Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen meinen Beitrag: Jugendbildung in der industrialisierten Gesellschaft. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 1: Handbuch. Hrsg. von Herwig Blankertz, Josef Derbolav, Adolf Kell, Günter Kutscha. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982, S. 66–85. – Hier besonders S. 81 f. mit weiteren Literaturnachweisen.

ich jetzt die Behauptung Niklas Luhmanns diskutieren, daß jedes Teilsystem der Gesellschaft nach je eigenen Strukturen Resonanz für ökologische Themen zeigt.⁴¹

So kann Schule ungeplant politische Wirkungen haben, obwohl es Schulen nicht nur wegen ihrer öffentlich-rechtlichen Struktur, sondern auch aus pädagogischen Gründen verwehrt ist, sich in den Parteienstreit um die richtige Umweltpolitik als kollektiv handelnde Akteure einzumischen. – Die fehlende Legitimation der Schulen für kollektives politisches Handeln, die im Gebot begründet ist, die Kinder und Jugendlichen nicht zu indoktrinieren, ist ein strukturelles Defizit, das Lehrer und Schüler im Bereich der Schule auf den Aufruf zur Eigeninitiative zurückwirft, | wo doch von der Sache her kollektives Handeln geboten scheint. Es wäre jedoch eine professionelle Deformation der Pädagogik, wenn sie bei dieser Aufforderung zur individuellen Lösung der Probleme stehen bleiben würde.

57|58

Unsere Gesellschaft hat viele Gruppen und Organisationen, die gemeinsames politisches Handeln ermöglichen. Schulen haben die Aufgabe, zur Entwicklung der politischen Handlungskompetenz beizutragen. Nur wenn Schulen diese Aufgaben wahrnehmen, wird man den Schulpädagogen nicht vorwerfen, Umweltmoral gerade denjenigen zu predigen, „die von den Schädigungen besonders“ betroffen sind, darunter auch jenen, „die in ihrem Leben noch keinerlei Möglichkeit hatten, die (Um-)Welt zu schädigen“⁴² Die Aufgabe des politischen und sozialen Lernen ernst nehmen, bedeutet, den Lehrer nicht als Umweltpriester wirken zu lassen, der den Opfern weitere Opfer abverlangt, sondern ihn als Aufklärer zu verstehen.⁴³ Wir brauchen keine „Magier“, sondern „Magister“ der Umwelterziehung!⁴⁴

⁴¹Vgl.: Niklas Luhmann: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag, 1986.

⁴²So die Kritik von Helmut Heid an bisherigen umweltprogrammatistischen und umweltpädagogischen Forderungen. S. seinen Aufsatz: Ökologie als Bildungsfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 38 (1992), S. 113–138; Zitat: S. 125.

⁴³Vgl. die Bemerkungen zu den Appellen zu „Opfer und Verzicht“ bei Heid an gleicher Stelle.

⁴⁴Diese Formulierung wähle ich in Anspielung auf einen Titel Hartmut von Hentigs: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart: Klett, 1972. – Die Formulierung richtet sich kritisch gegen jene Umwelterzieher, die wie Missionare religiöser Sekten auftreten.