Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 14 (1992)

Heft: 2

Artikel: Der schweizerische Beitrag zum internationalen OECD-Projekt "Umwelt und Schulinitiativen"

Autor: Kyburz-Graber, Regula

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786299

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Der schweizerische Beitrag zum internationalen OECD-Projekt «Umwelt und Schulinitiativen»

Regula Kyburz-Graber

Am OECD-Projekt «Umwelt und Schulinitiativen» nehmen Lehrkräfte aus den vier EDK-Regionen der Schweiz teil. Sie dokumentieren Umwelterziehungsprojekte mit Methoden der Aktionsforschung und bearbeiten zusammen mit Fachleuten der Umwelterziehung die Frage, unter welchen schulischen Bedingungen und individuellen Voraussetzungen eine situationsorientierte Umwelterziehung in den Unterricht integriert werden kann und wie Schülerinnen und Schüler durch Umwelterziehung Schlüsselqualifikationen erwerben. Aufgrund erster Erfahrungen werden Probleme, die sich den Lehrkräften durch die Anforderungen der Umwelterziehung stellen, aus umweltpsychologischer Sicht beleuchtet.

1. Warum ein internationales OECD-Projekt «Umwelt und Schulinitiativen»?

Die Ziele der Umwelterziehung sind über die letzten 15 bis 20 Jahre im wesentlichen gleich geblieben: angestrebt wird eine gleichwertige Entwicklung von ökologischem Wissen, Werthaltungen und Handlungskompetenzen in erlebnishaften, handlungsorientierten Lernsituationen. Weiterentwickelt hat sich dagegen die Einsicht, dass es nicht mehr allein um die Frage geht, **ob** Umwelterziehung tatsächlich stattfindet, sondern vielmehr, **unter welchen schulischen Bedingungen und individuellen Voraussetzungen** an den Schulen umwelterzieherisch gearbeitet werden kann. Die «Pionierzeit» war geprägt von einem Interesse für unkonventionelle Bildungsarbeit, von einem Engagement

bis hin zu Enthusiasmus und Sendungsbewusstsein. Erlebnishaftes und projektorientiertes Lernen standen für den ganzheitlichen Ansatz in der Umwelterziehung, der insbesondere die Entwicklung der Beziehung zur Natur in den Vordergrund stellte.

Heute werden die Bedingungen für Umwelterziehung realistischer eingeschätzt. Wir wissen mehr über die schulischen Möglichkeiten bzw. Defizite (Langeheine/Lehmann 1986, Eulefeld u.a. 1988). Die Kritik an Werten, Normen und Einstellungen betreffend Umwelt und die Auseinandersetzung damit im Umweltbildungsprozess widerspiegeln die erziehungswissenschaftliche Reflexion der Umwelterziehung (Kahlert 1990, Heid 1991). Ergebnisse empirischer Forschungen aus der Sozial- und Umweltpsychologie z.B. zur Frage, wie Einstellungen entstehen und in welcher Beziehung sie zum tatsächlichen Verhalten stehen (Dierkes/Fietkau 1988), sind für die Umwelterziehung zentral. Es ist deutlich geworden, dass eine simple Antwort auf die Frage, warum Wissen und Einstellungen nicht zu einem entsprechenden (umwelterzieherisch erwünschten) Verhalten führen, der Komplexität menschlichen Verhaltens nicht adäquat ist. Menschliche Verhaltensweisen müssen differenzierter über die Analyse der Bedingungen von Handlungssituationen erklärt werden. Die bisherigen Erfahrungen mit Umwelterziehung legen es nahe, dass die Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer im Kontext des schulischen und politischen Umfeldes eine Schlüsselgrösse für die Umwelterziehungspraxis darstellt (Eulefeld u.a. 1988).

Das OECD-Projekt «Umwelt und Schulinitiativen» geht davon aus, dass die Bedingungen der Umwelterziehung auch über differenzierte Analysen anhand von Fallbeispielen erfasst werden sollten, nicht nur über repräsentative Erhebungen. Die Evaluation von Fallbeispielen in verschiedenen Ländern unter gleichen Fragestellungen wird Vergleiche und eine gewisse Generalisierung der Ergebnisse erlauben.

2. Das OECD-Projekt «Umwelt und Schulinitiativen» im Überblick

1. Phase 1986–88

Das OECD-Projekt «Umwelt und Schulinitiativen» begann 1986 mit einer ersten Phase, die 1988 mit einer grossen Konferenz unter Beteiligung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern aus 11 Ländern in Linz (Österreich) ihren Abschluss fand. Hier wurden die Projekte vorgestellt, welche durch Lehrkräfte mit ihren Klassen in ihrer lokalen Umwelt bearbeitet worden waren. Das Ziel war, dass Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit einer konkreten Problemstellung Schlüsselqualifikationen («dynamic qualities») erwerben: Selbständigkeit, Verantwortlichkeit, Problemlösefähigkeit, Basiskonzepte über Umwelt. Zudem sollten die Projekte in die Öffentlichkeit ausstrahlen: durch Veränderungen in der Umwelt, Kontakte mit der Öffentlichkeit, Stellungnahmen, Tätigkeiten (Bericht «Environnement, école et pédagogie active», OCDE 1991).

Es zeigte sich, dass viele beteiligte Lehrerinnen und Lehrer mit dem Problem der Marginalisierung innerhalb der Schule beschäftigt waren. Situations- und problemorientierte Umwelterziehung setzte sie der Kritik von seiten der Öffentlichkeit aus. Es ist nicht realistisch, dass sich eine so verstandene Umwelterziehung in einem derartigen Umfeld verbreiten kann (Elliott 1991).

2. Phase 1989–93

1989 wurde deshalb eine zweite Phase begonnen, damit Fragen, die sich in der ersten Phase gestellt hatten, vertiefter bearbeitet werden können:
- Unter welchen schulischen Bedingungen ist es möglich, eine situationsbezogene Umwelterziehung zu realisieren, die Umwelt als Unterrichtsfeld benutzt?
- Welche Voraussetzungen durch Lehrpläne müssen gegeben sein, welche sind hindernd? (Beattie 1991)
- Wie ist der Kontext der Schulen und der Umwelterziehungspolitik in den betreffenden Ländern, und wie wirken sich diese Faktoren auf die lokale schulische Umwelterziehung aus?
- Wie nutzen Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen mit Umwelterziehung zur Veränderung ihres Unterrichtsstils allgemein? Welche Voraussetzungen haben Lehrerinnen und Lehrer, die bereits einen schülerorientierten Unterrichtsstil praktizieren? Wie wird Aktionsforschung (Altrichter/Posch 1990) von Lehrkräften eingesetzt, um den Umweltunterricht zu entwickeln?
- Welche Lernprozesse finden bei Schülerinnen und Schülern statt, wenn als Ziele Schlüsselqualifikationen (dynamic qualities) und nicht spezielle Wissenselemente aufgebaut werden sollen?
- Wie bauen die Beteiligten Pfeiler von Wissen über die Umwelt auf, und wie unterscheidet sich dieses produzierte Wissen vom reproduzierten Wissen? Welchen Stellenwert hat dieses Wissen in der Schule, in der Öffentlichkeit?

Diese Fragen sind wiederum an Fallbeispielen zu bearbeiten. Zudem finden sogenannte Länderprüfungen (In-depth-reviews) über die nationale Situation der Umwelterziehung und über die Bedeutung von Basis-Umwelterziehungsprojekten (wie das OECD-Projekt) statt, für die sich die einzelnen Länder melden konnten. An den In-depth-reviews nehmen die sechs Länder Australien, Finnland, Österreich, Deutschland, Norwegen und Ungarn teil. Am Gesamtprojekt sind Australien, Österreich, Belgien, Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Japan, Niederlande, Norwegen, Spanien, Schweden, Schweiz, Grossbritannien, Ungarn, USA und Jugoslawien beteiligt. Alle diese Länder haben bereits einen kurzen Bericht über die nationale Umwelterziehungspolitik geliefert. Der schweizerische Beitrag «Education on the environment: the situation in Switzerland» wurde aufgrund des EDK-Berichtes «Umwelterziehung in den Schweizer Schulen» (Meylan u.a. 1988) erarbeitet.

3. Das Projekt in der Schweiz

Nachdem sich wegen der fehlenden Zuständigkeit für nationale Anliegen der Umwelterziehung längere Zeit keine Trägerschaft fand, übernahm das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft schliesslich das Patronat und einen wesentlichen Teil der Finanzierung. Mit einiger Verspätung konnte das Projekt lanciert werden. Von Anfang an wurde der Kontakt zu den pädagogischen Arbeitsstellen und zu Fachleuten der Umwelterziehung in den Regionen hergestellt, um das Projekt auf einer breiten Basis abzustützen. Diese Vorarbeit erweist sich inzwischen als überaus hilfreich, wie Vergleiche mit anderen Ländern zeigen, in denen der Stellenwert des OECD-Projektes nicht genügend abgeklärt wurde.

In der Schweiz werden in vier Regionen Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern aufgebaut:

- Nordwestschweiz mit Koordination durch die Fachstelle Umwelterziehung in Aarau
- Romandie mit Koordination durch das Naturschutzzentrum Champ-Pittet in Yverdon
- Zentralschweiz mit Kontakten zum Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS)
- Nordostschweiz unter Leitung der Gesamtkoordinatorin R. Kyburz-Graber.

Ziele des Projekts

Lehrerinnen und Lehrer bearbeiten zusammen mit Fachleuten der Umwelterziehung die Frage, unter welchen schulischen Bedingungen und individuellen Voraussetzungen sie in der Lage sind, Umwelterziehung als situationsorientiertes, fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in den alltäglichen Unterricht zu integrieren. Dazu führen sie Umwelterziehungsprojekte durch, beschreiben den Verlauf und werten die Erfahrungen aus. Die Ergebnisse werden anderen Lehrkräften, pädagogischen Fachstellen, Lehrerbildungsinstituten und Erziehungsbehörden vorgelegt.

Hauptfragestellungen

- Wie ist die individuelle und schulische Situation der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die Praxis einer situationsorientierten Umwelterziehung?

- Welche Art von Fortbildung und Praxisbegleitung benötigen Lehrerinnen und Lehrer, um ermutigt und befähigt zu werden, Umwelterziehung in der eigenen Schulumgebung zu realisieren? Welche Rolle können dabei regionale Zentren spielen? (Fachstelle Umwelterziehung Kt. Aargau; Naturschutzzentrum Champ-Pittet Yverdon).

– Unter welchen Bedingungen und mit welchen Unterstützungsmassnahmen können Lehrerinnen und Lehrer eine situationsorientierte Umwelterziehung im Sinne des Lehrplans realisieren? Wie werden dabei Materialien und Hilfsmittel entwickelt und welche Bedeutung haben sie für Lehrkräfte im Vergleich zu Lehrmitteln, die ökologische Probleme ohne Situationsbezug behandeln (Nordostschweiz)?
– Welche Rolle spielt die Aktionsforschung als Instrument für Lehrerinnen und Lehrer, um Lernprozesse im Umweltunterricht zu analysieren, zu verbessern und zu festigen?

Die erste Fragestellung, d.h. die Situation der Lehrerinnen und Lehrer, wird eine zentrale Stellung einnehmen. Dabei sind insbesondere die Wechselwirkung zwischen dem individuellen, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld und die Frage, wie Umwelterziehung jeweils rezipiert wird, von besonderem Interesse.

Organisation des Projekts

Die Schulklassen werden von regionalen Fachstellen ausgewählt. Sie bilden ein Netzwerk innerhalb der Schweiz, das dem Erfahrungsaustausch und der Weiterbildung der Lehrkräfte dient.

Die am schweizerischen Netzwerk beteiligten Schulen und ihre Lehrkräfte treten dem internationalen Netzwerk des OECD-Projektes bei und haben Möglichkeiten, ihre Erfahrungen mit ausländischen Schulen auszutauschen. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden zusammen mit ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer über die Umweltthemen, die sie bearbeiten wollen. Diese sollen einen direkten Bezug zur lokalen Umwelt haben. Inhaltlich bestehen keine Vorgaben. Jedoch sollen durch die gewählten Themen grundlegende umweltbezogene Begriffe, Konzepte, Methoden, Werte, Verhaltensweisen erarbeitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten das Thema so, dass sie Selbständigkeit, Eigeninitiative, Problemlösefähigkeiten, eigenes Wissen über die lokale natürliche und soziale Umwelt, Verantwortlichkeit und konkretes Handeln entwickeln können.

Die Arbeit der Schulklassen wird in der Öffentlichkeit sichtbar durch Dokumentation der Ergebnisse, Information der Öffentlichkeit, Zusammenarbeit mit Fachleuten (Eltern, Berufsleute, Behörden), Veränderungen in der Umwelt und öffentliche Aktivitäten.

Die Lehrkräfte analysieren ihren Umwelterziehungsunterricht und seine Wirkung auf Schülerinnen und Schüler. Sie verwenden dazu Methoden der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 1990) wie Prozessbeobachtung, Anekdoten, Unterrichtsprotokoll, Tagebuchaufzeichnung, Tonband- und Videoaufzeichnung, Gespräch, Interview und schriftliche Befragung. Fachleute der Umwelterziehung unterstützen und begleiten sie dabei.

Die Schweizer Lehrerinnen und Lehrer treffen sich zwei bis dreimal zu Fortbildungsseminaren, für den Erfahrungsaustausch und zur Auswertung der Ergebnisse. Die Erfahrungen und Ergebnisse werden anhand der Dokumente

aus den Schulen in Absprache mit den Beteiligten evaluiert. Gespräche und Interviews über Voraussetzungen, Hintergründe und Zukunftsperspektiven ergänzen die Analyse.

Der Schlussbericht wird allen Beteiligten, den pädagogischen Fachstellen, Umwelterziehungsbeauftragten, Erziehungsbehörden sowie interessierten Kreisen an den Hochschulen zugänglich gemacht. Ferner dient er als Beitrag der Schweiz für den Schlussreport des OECD-Projektes.

4. Erste Erfahrungen in der Startphase des Projekts: Ambivalente Einstellungen gegenüber der Umwelterziehung

Die bisherigen Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, die sich für das Projekt interessieren oder sich bereits definitiv dafür entschieden haben, führten zu folgenden Problemkreisen im Zusammenhang mit der Umwelterziehung:

1. Ist Umwelterziehung in Schulen angesichts weltumspannender Umweltprobleme sinnvoll?

Das objektiv feststellbare Ausmass von Schädigungen in der Umwelt wächst. Globale Probleme sind mit präziserer Messtechnik immer besser erfassbar. Katastrophenartige Auswirkungen werden wahrscheinlicher. Zusätzlich werden die Problemlösungen auch komplexer, weil die Verknüpfung mit der gesellschaftlich-politischen Situation vorrangig wird. Schuldzuweisungen und damit Verschiebung der landeseigenen Probleme auf fremde bzw. der individuellen auf die gesellschaftlichen und umgekehrt werden zu einem beliebten Argumentationsmuster. Was kann die Schule in diesem Zusammenhang ausrichten?

2. Die individuelle Ohnmacht wächst angesichts komplexer werdender Probleme. Das Individuum leidet unter dem Verlust von direkten Handlungsmöglichkeiten und wendet sich resigniert vom Problem ab. «Nicht schon wieder Umwelt» kann als Reaktion resultieren, in der Bevölkerung, bei Schülerinnen und Schülern und bei Lehrkräften.

3. Mit der Umwelterziehung werden zusätzlich zu sachlich anspruchsvollen Forderungen wie Analyse von Umweltproblemen aus verschiedenen Fächerperspektiven, Vernetzung und Ganzheitlichkeit auch grundlegende allgemeine Qualifikationen verbunden wie Entwicklung von Selbständigkeit, Verantwortlichkeit, Initiative, Problemlösefähigkeit, Problemerkennen usw. Je mehr die Umwelterziehung auf Schlüsselqualifikationen zusteuert, desto schwieriger sind kurzfristige Erfolge auszumachen.

4. Umwelterziehung ist im Verständnis der an der Schule Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Behörden) keineswegs unumstritten. Einig sind sich wohl alle darin, dass unsere Gesellschaft aufgeklärte, verantwortlich handelnde Menschen braucht, die sich um die Erhaltung der Lebensgrundlagen sorgen. Im Gespräch sind jedoch oft Vorbehalte gegenüber einer Umwelterziehung, wie sie offenbar nach Meinung vieler Menschen besteht, zu hören: Umwelterziehung manipuliert, ist doktrinär, fanatisch, wirtschafts-

feindlich und verbreitet unkritische, wenig reflektierte Pauschalaussagen. Allenfalls ist eine Umwelterziehung erwünscht, die sich auf die Beeinflussung individueller, unpolitischer Verhaltensweisen beschränkt. Diese Vorstellung von Umwelterziehung wiederum spiegelt eine bagatellisierende Sicht der Umweltproblematik wider.

5. Ist Schule der richtige Ort für Umwelterziehung?

Zbinden (1990) formuliert in der «Ökologischen Bildungsoffensive» die These, dass schulische Bildung und ökologische Bildung sich in grossem Masse wesensfremd seien und begründet sie mit den unterschiedlichen Strukturen und Methoden (vgl. auch Kyburz-Graber 1992).

6. Sind Kinder und Jugendliche die richtigen Adressaten? Lehrkräfte befürchten, einen Anti-Umweltreflex zu erzeugen oder Kinder im Primarschulalter zu verängstigen (vgl. dazu auch Unterbruner 1991).

7. Sind die Ziele der Umwelterziehung von den Lehrerinnen und Lehrern und Schulbehörden richtig rezipiert worden? Müssten sie mehr konkretisiert werden? Findet der Diskurs über Umwelterziehung unter den Lehrkräften überhaupt statt?

6. Sind Lehrerinnen und Lehrer angesichts der hohen fachlichen und methodischen Anforderungen der Umwelterziehung in der Lage bzw. gewillt, sich auf Umwelterziehung wirklich einzulassen? Wie gelangen sie zu einem differenzierten Verständnis von Umweltproblemen und wie lernen sie, ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern?

7. Findet in Lehrerbildungsinstitutionen die kritische Reflexion über umweltbewusstes Verhalten, Naturverständnis und das Mensch-Umwelt-Verhältnis aus historischer, gegenwärtiger und zukünftiger Perspektive statt? Und wie strahlt diese Reflexion in die Schulsituation aus?

Für die Diskussion in der Schule muss offensichtlich deutlicher werden, dass Umwelterziehung als ein Prozess in der Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt zu verstehen ist: Lehrende und Lernende entwickeln die Fähigkeit, Mensch-Umwelt-Systeme zu erkunden, zu reflektieren und sensibel mit ihnen umzugehen.

5. Voraussetzungen der Lehrerinnen und Lehrer im Kontext ihrer schulischen Bedingungen

Es erweist sich als fruchtbar, umweltpsychologische Erkenntnisse (Fietkau 1984, Dierkes/Fietkau 1988) sowie Fragen des Mensch-Natur-Umwelt-Verhältnisses auf die Situation von Lehrerinnen und Lehrern anzuwenden. Es ergeben sich daraus interessante Fragestellungen, für die es sich lohnt, im Laufe des Projekts und weiterer Forschungsarbeiten mehr Aufmerksamkeit zu investieren.

Erschwerter Zugang zur Umwelt im Falle beschränkter Ausbildung für naturwissenschaftliche Fächer

Viele Lehrerinnen und Lehrer haben nur eine beschränkte Ausbildung in naturkundlichen Fragen und geringe Grundlagen in systematisch organisiertem, fächerübergreifendem ökologischen Wissen. Da Umwelterziehung im Alltagsverständnis noch vielfach ausschliesslich mit naturwissenschaftlichen Fächern gekoppelt wird, ist vermutlich manchen Lehrkräften, die eher sozialkundlich engagiert sind, der Zugang zur Umwelt erschwert. Im Projekt will nun z. B. ein Lehrerteam einer Schule versuchen, sich einen seinem sozialen Erfahrungsfeld entsprechenden Zugang zur Umwelterziehung aufzubauen.

Eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten, Kontrollverlust

Indem Lehrkräfte einen Verlust an Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen in ihrer Umwelt erfahren, tendieren sie zu Resignation und Frustration, die sich als Ablehnung der Umwelterziehung äussern kann. Lehrkräfte bilden Kinder und Jugendliche für eine zukünftige Gesellschaft aus und müssen sich dabei auch mit den Zukunftsperspektiven der Umwelt auseinandersetzen, die z. T. durch irreversibel erscheinende Entwicklungen (Artenverlust, Altlasten) geprägt sind. Dies bringt Lehrkräfte vermutlich in einen stärkeren Konflikt als andere Bevölkerungsgruppen, weil sie als Erziehende die Zukunftsperspektive nicht verdrängen können.

Umwelterziehung wird von einigen Lehrkräften als eine Erziehung im Geist von a priori festgelegten Denk-, Wert- und Handlungsmustern verstanden. Der Gedanke, dass es vielmehr darum gehen sollte, Bedingungen und Voraussetzungen von gesellschaftlichen und individuellen Entscheidungen und Handlungen je in spezifischen, der Analyse zugänglichen Umweltsituationen zu reflektieren, ist noch zu wenig durchgedrungen.

Das Verständnis und die Bewertung von Natur und Umwelt

Umwelt wird aus ökologischer Perspektive noch weitgehend als eine durch den Menschen gestörte Natur dargestellt, die nur ohne ihn im Gleichgewicht ist. Dabei wird der Begriff des Gleichgewichts allzu leichtfertig zur oberflächlichen Umschreibung von Phänomenen verwendet, die nicht näher bekannt sind. Lehrerinnen und Lehrer, die keine emotionale Beziehung zur natürlichen Umwelt aufgebaut haben, bekunden Mühe mit einer auf blosse Naturbegegnung ausgerichteten Umwelterziehung. Daran sind engagierte Verfechter einer naturerlebnishaften Umwelterziehung nicht unschuldig. Das Nachdenken darüber, wie und wer den Wert der Natur begründet (Kattmann 1988), wurde lange Zeit der Ethik überlassen. Lehrkräfte kamen und kommen wohl selten in die Lage, gemeinsam mit anderen Überlegungen dazu anzustellen.

Begründungen, warum Natur für einige Menschen wertvoll, für andere weniger wichtig ist, müssen offen diskutiert werden können.

Lernatmosphäre, Lernen an komplexen Fragen

Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen in ihrer Unterrichtsarbeit die Erkenntnis, dass erfolgreiches Lernen durch eine positive Lernatmosphäre begünstigt wird. Umweltprobleme haben dagegen den Anstrich von etwas Negativem, von Verlust, was Lehrenden *und* Lernenden zu schaffen macht. So reagieren Naturkundelehrkräfte mit Resignation auf die negativen Veränderungen in der Natur, die sie selbst, z. B. bei der Unterrichtsvorbereitung, beobachten. Dazu kommt eine Übersättigung mit Informationen über Umweltfragen, der Lehrkräfte besonders ausgesetzt sind, da sie sich aus beruflichen Gründen über das Tagesgeschehen auf dem laufenden halten möchten. Die Überinformation kann zu Lähmung in der Auseinandersetzung mit Umweltproblemen führen sowie zu innerer Ablehnung gegenüber allem, was mit Lernen über Umwelt zu tun hat.

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse über Umweltfragen stellen ferner eingespielte Verhaltensweisen in Frage. Die Irritation lässt sich nicht immer durch ein neues Überdenken des eigenen Handelns lösen, weil dies zu einer psychischen und kognitiven Überforderung des Individuums führen würde. Der Rückgriff auf vorhandene Einstellungen gegenüber den Umweltproblemen, der das Individuum von der anstrengenden Suche nach Verhaltensalternativen entlastet, liegt nahe (Fietkau 1984). Die Umwelterziehung fordert dagegen, dass sich Lehrkräfte ständig mit dem neusten Stand der Umweltsituation und mit dem persönlichen Verhalten auseinandersetzen. Dass solche Zusatzleistungen für Lehrerinnen und Lehrer belastend sein können, ist verständlich.

Der Kontext des Arbeitsfeldes

Die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Umwelterziehung sind einerseits durch ihre Biographie geprägt, andererseits spielen die sozialen Normen und Werte, wie sie z. B. im Lehrerzimmer, von Eltern und von Behörden vertreten werden, eine grosse Rolle. Das Umfeld entscheidet, ob Lehrkräfte, die umwelterzieherisch engagiert sind, marginalisiert oder integriert sind. Der Unterstützung durch das Kollegium und der Zusammenarbeit in der Umwelterziehung wurde bisher viel zu wenig Beachtung geschenkt.

Zum Abschluss seien einige Aspekte zusammengestellt, die aufgrund der bisherigen Beobachtungen die Verbreitung einer an konkreten Situationen orientierten Umwelterziehung fördern könnten. Mehr Klarheit darüber wird die Evaluation des Projekts bringen.

6. Unterstützende Voraussetzungen für Umwelterziehung

Eine von den an der Schule Beteiligten gemeinsam ausgehandelte Linie in der Umwelterziehung fördert die Reflexion über das Mensch-Umwelt-Verhältnis und entlastet die einzelnen Lehrkräfte von Legitimationsfragen.

Entscheidend ist, dass Lehrkräfte die Möglichkeit haben, ihre meist schmale Erfahrungsbasis in der Analyse von Mensch-Umwelt-Systemen zu verbreitern und dass sie ermutigt werden, die natürliche, soziale und kulturelle Umwelt als Lernfeld zu nutzen. Dies könnte durch schulortbezogene Lehrerbildung in Kombination oder ergänzend zu eigenen Erkundungen zusammen mit den Schülerinnen und Schülern erreicht werden. Erst durch diese direkten Erfahrungen wird sich eine dynamische Beziehung zur Umwelt entwickeln können, die sich weder in zu grosser Distanz noch in Sendungsbewusstsein äussert. Konkrete Betätigungsfelder könnten das Interesse an Veränderung und die Bereitschaft, sich auf offene Situationen einzulassen, fördern.

Es ist zu hoffen, dass sich dank der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und dank ihrer Erfahrungen ein vielseitiges Bild von den Voraussetzungen für Umwelterziehung ergibt. Die Erkenntnisse aus diesem Projekt könnten dazu beitragen, mit dem Image der Umwelterziehung als diffuser, randständiger und missionarischer Forderung an die Schule aufzuräumen. Ziel ist es, Umwelterziehung in der Schule als integrativen Beitrag zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu selbständig und verantwortlich denkenden und handelnden Menschen zu etablieren.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1990.

Beattie, C.: Policy in environmental education. Arbeitspapier Projekt «Environment and school initiatives». OECD, Paris 1991.

Dierkes, M., Fietkau, H.-J.: Umweltbewusstsein – Umweltverhalten. Kohlhammer, Karlsruhe 1988.

Education on the environment: the situation in Switzerland. EDK, Bern 1989.

Elliott, J.: L'éducation à l'environnement en Europe: Innovation, marginalisation ou intégration. In: Environnement, école et pédagogie active. OCDE, Paris 1991.

Environnement, école et pédagogie active (Hrsg. Kelley-Lainé, K.u. Posch, P.). OCDE, Paris 1991.

Eulefeld, G., Bolscho, D., Rost, J., Seybold, H.: Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. IPN, Kiel 1988.

Fietkau, H-J.: Bedingungen ökologischen Handelns. Beltz, Weinheim 1984.

Heid, H.: Ökologie als Bildungsfrage? Z.f. Päd. 1, 1992 (113–138).

Kahlert, J.: Alltagstheorien in der Umweltpädagogik. Beltz, Weinheim 1990.

Kattmann, U.: Biologieunterricht und Ethik. In: Hedewig, R., Stichmann, W.: Biologieunterricht und Ethik, Aulis, Köln 1988.

Kyburz-Graber, R.: Schulentwicklung und Umwelterziehung. SLZ 4, 1992 (12–15)

Langeheine, R., Lehmann, J.: Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewusstsein. IPN, Kiel 1986.

Meylan, J-P., Kyburz-Graber, R., Müri, H.: Umwelterziehung in den Schweizer Schulen. EDK Dossier 8A, Bern 1988.

Unterbruner, U.: Umweltangst – Umwelterziehung. Vorschläge zur Bewältigung von Ängsten Jugendlicher vor Umweltzerstörung. Veritas, Linz 1991.

Zbinden, H.: Grundlagen für eine ökologische Bildungsoffensive. Schweiz. Zentrum für Umwelterziehung (SZU), Zofingen 1990.

La contribution suisse au projet international de l'OCDE: «Environnement et initiatives scolaires»

Résumé

A ce projet de l'OCDE participent des instituteurs et institutrices des quatre régions CDIP de Suisse. Ils présentent des projets en matière d'éducation à l'environnement, recourant aux méthodes de la recherche-action. Avec des experts du domaine concerné ils se demandent quelle sont les conditions favorables du point de l'école et des individus pour intégrer dans l'enseignement de tous les jours une éducation à l'environnement se fondant sur des situations concrètes. Le texte discute les problèmes qui se posent aux instituteurs et institutrices du point de vue d'une psychologie de l'environnement.

The Swiss contribution to the international OECD project «environment and educational initiatives»

Summary

Switzerland is taking part in the OECD project «Environment and educational initiatives» involving a network of four regional teacher groups. Together with experts on environmental education they will deal with the following question: What conditions could facilitate an environmental education which is based on the local natural and social environment? Further questions concern the assessment of dynamic qualities which should be developed by pupils. The teachers describe the process of environmental projects by using methods of action research. Based on the initial experiences and on issues of environmental psychology, a reflection is carried out concerning the problems teachers encounter with the objectives of environmental education.