

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 22

Artikel: Zum Selbstbild der Mittelstufe : Entwicklungspsychologische Daten und deren Berücksichtigung in der Schule
Autor: Rickenbacher, Iwan
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534031>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

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

⁴² Zuviel Lehrprogramm macht krank, Kölner Rundschau, 13. 5. 1966.

⁴⁴ Kupzok-Meiereder, Th.: Gebissgesundheit und Schulleistung, in: Zahnärztliche Mitteilungen, 1974/8.

Zum Selbstbild der Mittelstufe

Entwicklungspsychologische Daten und deren Berücksichtigung in der Schule

Iwan Rickenbacher

Es wäre ein Unterfangen, das die Kompetenz eines einzelnen überschreitet, wollte man eine geschlossene Theorie der Primarschule entwerfen.

Versuche zu einer Standortbestimmung sind aber trotzdem notwendig, wenn die Ziele, Organisationsformen und Erfolgskontrollen der Primarschule sich nicht in Aussagen erschöpfen sollen, was alles nicht gelehrt und gelernt werden könne, was aus der Sicht der Abnehmerschule unbedingt getan werden müsse, oder was sich eben immer bewährt habe.

1. Ziele der Schule

Nach dem Willen des Gesetzgebers des Kantons Schwyz (Verordnung über die Volksschulen vom 25. 1. 1973) bezweckt die Schule «... in Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kirchen, gestützt auf christliche, demokratische und soziale Grundsätze, die Erziehung und Bildung der Jugend. Allen Jugendlichen sind ohne Rücksicht auf das Geschlecht, die Konfession, die soziale und regionale Herkunft die gleichen Bildungschancen zu gewährleisten». (Art. 1) Ansatzweise wollen wir prüfen, welche Faktoren wirksam werden, wenn solche Ansprüche erfüllt werden sollen.

2. Schule und Entwicklung des «Ich»

Die Vorstellung einer Person von sich selbst, als einem mit bestimmten Eigenschaften ausgestatteten Individuum, ist im Kindesalter einem grossen Wandel unterworfen. Der Schuleintritt spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Mit dem Schuleintritt erhält das Kind erstmals einen vom Elternhaus mehr oder weniger unabhängigen Status. Dieses Ereignis

schwächt die Abhängigkeit vom Elternhaus ab, nicht zuletzt durch das Auftreten des Lehrers als teilweise konkurrenzierender Vertreter von Wahrheit und Richtigkeit.

Das im Elternhaus *überbewertete* Kind kann in der Schule in neuen sozialen Beziehungen eine Abwertung erleiden; dem im Elternhaus *abgelehnten* Kinde bietet sich die Chance an, einen Status zu gewinnen.

Nun wissen wir aber, dass die statusvermittelnde Funktion der Schule teilweise überlagert wird durch den Status, den das Kind von seinen Eltern erhält.

In diesem Zusammenhang bezeichnend sind Untersuchungen über die Kontakthäufigkeit zwischen Elternhaus und Schule. PREUSS (1970, 47) weiss zu berichten, dass Volksschullehrer mit 15 % der Eltern aus der Arbeiterschicht im Verlaufe eines Schuljahres keinen Kontakt pflegten, dass dieser Anteil bei Akademikern nur 4 % betrug.

Andere Untersuchungen über das Sprachverhalten (OEVERMANN 1970, HAEBERLIN 1974, u. a.) oder über die Notengebung (INGENKAMP 1971) belegen, dass das Kind der Mittelschicht gegenüber dem Kind der Unterschicht eher überbewertet wird.

Chancengleichheit beginnt in diesem Zusammenhang bei einer Bewusstwerdung der Lehrer über die Vorurteile, die sie auf Grund ihrer eigenen Schichtzugehörigkeit aufbauen.

3. Schule und Verantwortung

Schulen sind in komplexen Kulturen notwendig, da die Familie allein die für den Erhalt und die Fortentwicklung der Gesellschaft notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht mehr allein weitergeben kann. Nun sind Schulen aber auch Institutionen, welche die Kinder vor *echter* Verantwortung

in der Erwachsenenwelt abhalten. Verantwortungsempfinden der Schüler und übertragene Pflichten stehen von Schulbeginn weg in einem zunehmenden Missverhältnis. Auf die Diskrepanz zwischen schulischer und ausserschulischer Erfahrungswelt haben z. B. ILLICH (1972) und HENTIG (1973) hingewiesen. Die in jüngster Zeit feststellbaren Tendenzen, die Schulzeit zu verlängern, welche im Zuge wirtschaftlicher Schwierigkeiten noch verstärkt worden sind, zeigen, dass die Schulen auch ein Ort der Aufbewahrung für Jugendliche sein können, mit denen man im Wirtschaftsleben nichts mehr anzufangen weiss. Diese harte Beurteilung der Sachlage muss sich nicht bewahrheiten, wenn es gelingt, Schülern aller Altersstufen mehr echte Verantwortlichkeit zu übertragen durch die Mitwirkung im Projektunterricht, bei der Planung gemeinsamer Anlässe usw.

Zu diesem Zwecke müssen wir allerdings auch Vorstellungen von der Schule als Schonraum aufgeben, ohne dabei in den Fehler zu verfallen, möglichst attraktive weltpolitische Ereignisse für Demonstrationen zu verwenden, die ohne eigentliche Verantwortung durchgeführt werden können. Die grosse Distanz zu chilenischen Gefängnissen ist nämlich sowohl Ja- wie Neinsagern recht angenehm.

4. Eltern-Kind-Beziehungen und Schule

Die Eltern-Kind-Beziehungen gehören zu den wichtigsten Variablen in der Entwicklung des Kindes. Für die Ergebnisse schulischer Anstrengungen dürften die folgenden Bedingungen bedeutsam sein:

- Emotionale Aufnahme des Kindes
- Wertschätzung des Kindes
- Bewertung der Bedeutung des Kindes
- Behütungstendenzen
- Dominanz
- Strebungsniveau in bezug auf das Kind
- Kritik am Kind
- Anmerkung der Fähigkeit des Kindes (AUSUBEL/SULLIVAN 1974, 319)

Ziemlich gesichert erscheinen die Auswirkungen dieser Bedingungen auch auf die Lernmotivation der Schüler zu sein, die nach HECKHAUSEN (1970, 193 ff.) durch folgende Bedingungen bestimmt wird:

- Leistungsmotivation

- Erreichbarkeit der Aufgaben
- Anreiz der Aufgaben
- Wertungseinstellungen gegenüber Unterrichtsinhalten
- Neuigkeitsgrad des Lernstoffes
- Bedürfnisse nach Identifikation, Zustimmung, Abhängigkeit, Geltung, Anerkennung, Strafvermeidung.

Die Leistungsmotivation als Bestreben, die eigene Tüchtigkeit zu steigern, die Wertungseinstellung gegenüber Unterrichtsinhalten sowie der Grad des Bedürfnisses nach Identifikation, Zustimmung, Abhängigkeit, Geltung, Anerkennung und Strafvermeidung sind relativ stabile Persönlichkeitszüge, die im Elternhaus vor Schuleintritt gefestigt worden sind.

Im Entscheidungsbereich des Lehrers liegt es, die Schwierigkeit der Aufgaben festzulegen, die Aufgaben attraktiv zu gestalten, die Neugier der Schüler auszunützen.

Obwohl wir über das Zustandekommen der Lernmotivation recht viel wissen, ist es erstaunlich, dass sich unsere Einschulungskriterien vielfach in der Philippino-Regel erschöpfen. Dabei wäre es gerade bei dem in der Primarschule üblichen Klassenunterricht von Bedeutung, mehr über den einzelnen Schüler zu wissen.

Dabei ist auch das Problem und die Definition der Schulreife neu zu überlegen. Es genügt nicht festzustellen, dass gegen 25 % der Kinder ungelerner Arbeiter, aber nur 3 % der Kinder von Eltern mit akademischer Bildung beim Schuleintritt als unreif bezeichnet werden (CORDT, WALTER 1963, zitiert nach FEND 1974, 135). Gerade dort, wo das Elternhaus zu wenig Anregungspotential vermittelt, wäre ein Kind reif für die Schule, nach unsern Kriterien leider aber nicht schulreif.

So undenkbar es wäre, Lerninhalte und Lernformen in den oberen Klassen der Primarschule ohne einen Bezug zu nachfolgenden Schulstufen zu definieren, so selbstverständlich unterrichten wir in den ersten Klassen der Primarschule, ohne auf die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen im Elternhaus Rücksicht zu nehmen. Die schulischen Probleme der Gastarbeiterkinder, die auf Grund einer unterschiedlichen Sprache erkannt werden, reproduzieren sich täglich bei unseren eigenen Kindern, deren

Sprache ebenso unterschiedlich sein kann.
 – Bei einem Vergleich der 435 häufigsten Wörter im Sprachgebrauch von Unterrichtskindern und in deren Lesebüchern in den USA ergab sich eine Übereinstimmung von lediglich 50 % (siehe OEVERMANN 1970). Auch wenn die Mundart in der Schweiz einen gewissen Ausgleich bewirken könnte, wären auch bei uns erhebliche Unterschiede festzustellen. Bis jetzt las ich noch nie in einem Lehrplan für Erstklässler, dass die sprachlichen Anforderungen oder Aufgabenstellungen auf das Sprachniveau jedes einzelnen Kindes Rücksicht zu nehmen hätten.

5. Schule und die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe

Die Gruppe der Gleichaltrigen . . .
 . . . vermittelt einen Anteil am Status des Kindes.

. . . vermittelt Wertmassstäbe und Erfahrungen, die auch dem Einüben von Unabhängigkeit gegenüber der erwachsenen Kontrolle dienen.

. . . dient als Übungsfeld für Selbstbehauptung, Zusammenarbeit, Wettbewerb.

. . . weckt die Sensibilität für Erwartungen, Kritik, Zustimmung.

. . . gestattet die Übernahme von Rollen, die sowohl mit den eigenen Fähigkeiten wie auch mit den Gruppenerwartungen vereinbar sind.

Mit zunehmender Schulzeit nimmt auch die Genauigkeit zu, mit der das Kind Reaktionen auf sich selbst wahrnimmt. In stabilen Gruppen, wie es die Schulklasse darstellt, tendiert das Kind dazu, Leistungen von Kameraden mit hohem Status überzubewerten, die von Altersgenossen mit niedrigem Status unterzubewerten (AUSUBEL/SULLIVAN, 1974, 348). Die Untersuchungen von HOEHN (1969) zeigen deutlich auf, wie sehr Schüler geneigt sind, Urteile des Lehrers über die Schulleistungen der Kameraden zu übernehmen und auf das gesamte Spektrum des Verhaltens zu übertragen. Der leistungsschwache Schüler erscheint dann gleichzeitig als faul, unehrlich, kränklich, unsauber usw. Tragisch ist dabei die Tatsache, dass der schulschwache Schüler diese Fremdbeurteilung teilweise übernimmt. In solchen Situationen tritt das Phänomen der

Protokoll vomene Schueltag

I der erschte Schtund
 hämmer Religion
 gha
 Da hämmer d'Wälterschaffig
 gha
 I de zweite Schtund
 hämmer Läse
 gha
 Da hämmer d'Umwältverschmutzig
 gha
 I de dritte Schtund
 hämmer Rächne
 gha
 Da hämmer d'Wältbevölkerig
 gha
 I de letschte Schtund
 hämmer Gschicht
 gha
 Da hämmer de Wältchrieg
 gha
 Was hämmer ächt
 morn?

Heinz Wegmann
 (aus: Wartet nur. Gedichte. Verlag
 Sauerländer, Aarau 1976)

Selbsterfüllung von Prophezeiungen ein. Amerikanischen Negeren wurde der Eintritt in die Gewerkschaften mit der Begründung verwehrt, sie könnten nicht solidarisch sein. Damit wurden sie gezwungen, Schwarzarbeit zu leisten und lieferten damit gleich noch die nachträglichen Beweise für mangelnde Solidarität. Das gleiche Phänomen lässt sich in den nachlassenden Leistungen von Schülern beobachten, die zwecks Förderung in schwächeren Leistungszügen eingeschult werden. Damit liefern sie ihren Lehrern endgültig den Beweis, dass sie es in schwierigen Leistungszügen nicht geschafft hätten.

Rund 10 % unserer Schüler, das heisst der Anteil, der im Verlaufe der Primarschulzeit repetiert, riskiert dieses Schicksal. Damit ist das Problem nicht mehr die Sorge einzelner Kinder (siehe RICKENBACHER 1972).

Die oft gepriesene Homogenisierung der Leistungsgruppen, die auch vor einzelnen

Primarschulen nicht aufzuhalten zu sein scheint, beruht auf der Annahme, damit lassen sich Enttäuschungen bei schwächeren Schülern vermeiden und bessere Schüler effektiver fördern.

Wir müssen heute davon ausgehen,

- dass genügend zuverlässige Tests fehlen, um ein grösseres Fehlerrisiko bei der individuellen Zuweisung zu vermeiden,
- dass die durch Tests gemessenen Leistungen nicht über einen längeren Zeitraum hinweg stabil bleiben,
- dass Lehrer nicht ohne weiteres in der Lage sind, Methoden und Zielsetzungen unterschiedlichen Lerngruppen anzupassen,
- dass schwächere Schüler bei langfristiger Isolation von leistungsstärkeren Mitschülern vieler Anregungen und Hilfen verlustig gehen.

Nach Meinung von ROEDER / TREUMANN (1974) wäre folgendes Vorgehen anzustreben:

«...homogene Gruppen leistungsschwacher Schüler nur dort zu bilden, wo es um das gezielte Training genau bezeichneter Fertigkeiten und Kenntnisse geht, für deren Erwerb oder Steigerung die Interaktion mit leistungsstärkeren Mitschülern relativ geringe Bedeutung hat. Die Zeitspanne für derartige Kurse muss so gering wie möglich bemessen sein, um negative Rückwirkungen der Einstufung möglichst zu vermeiden.» (ROEDER / TREUMANN 1974, 105).

Voraussetzungen für zeitweilige, zeitlich knapp bemessene Förderkurse wären

- ein Lehrplan, der für bekannte Schlüsselstellen im Erwerb einer Kenntnis, Fertigkeit oder Fähigkeit alternative Lernwege vorschlägt,
- ein Lehrerteam, das auftretende Leistungsschwächen bespricht und den geeignetsten Kollegen für die Betreuung der schwächeren Schüler bestimmt,
- grössere Flexibilität in der Festlegung der Stundenpläne und der Zuteilung der Lehrerpensen.

Dem Rotstift des Schulbuchhalters dürften solche Pläne schon wegen der vordergründigen finanziellen Mehrbelastungen zum Opfer fallen. Es ist alleweil billiger, 10 % der Schüler repetieren zu lassen und damit die schulischen Erfahrungen eines beträchtlichen Teils der Bevölkerung primär negativ

zu färben. Damit ist ein Grundstein für das Versagen der nächsten Generation gelegt, wie die nächsten Überlegungen zeigen.

6. Schule und Erwartungen der Eltern

«Guten Tag, Herr Lehrer. Macht Robert nun bessere Fortschritte in der Mathematik?»

«Guten Tag, Frau Müller, ich bin der Lehrer ihres Fritz...» – *Frau Müller*: So ... benimmt er sich recht?»

Zwei Fragen, bei einer zufälligen Begegnung auf der Strasse. Die beiden Fragen charakterisieren zwei Grundmuster elterlicher Erwartungen an die Schule, die ihrerseits von selbsterfahrenem Unterricht beeinflusst sind:

- Die Schule wird als Mittel zur Qualifizierung und zu sozialem Aufstieg betrachtet.
- Die Schule gilt primär als Disziplinierungsinstitution.

Wird die Schule als Mittel zum sozialen Aufstieg betrachtet, so nehmen die Eltern auch eine gewisse Konkurrenz der Schule bei der Vermittlung von Werten, Normen und Fakten an.

Wird die Schule primär als Disziplinierungsanstalt betrachtet, so muss die Vermittlung von Werten und Normen, die mit denen im Elternhaus nicht übereinstimmen, als bedrohlich erfahren werden. Ernst wird die Situation, wenn Schüler mit zunehmendem Alter in die Lage versetzt werden, ihre durch die Schule erworbenen und abweichenden Ansichten sprachlich zu vertreten. Das Scheitern vieler Mittelschüler aus der Arbeiterschicht lässt sich auch auf die Belastung einer zunehmenden emotionalen Entfremdung zurückführen. Chancengleichheit von Arbeiterkindern muss einher gehen mit zunehmender Emanzipation auch der Eltern. Vorläufig ist deren Schicksal das einer «negativen intervenierenden Variablen», die es auszuschalten gilt.

7. Der Lehrer als Modell eines Erwachsenen

Die Primarschule ist der Ort, wo Schüler erstmals mit Erwachsenen ausserhalb des eigentlichen familiären Bereiches in ständigen und engen Kontakt treten. Trotz eines starken Wandels der Erziehungsnormen in den letzten Jahren, lehnt sich der Erziehungsstil in der Schule noch sehr stark an

das Muster des Erwachsenen, der herrscht und alles weiss, und des unerfahrenen Kindes, das nichts oder wenig weiss und zu gehorchen hat (vgl. TAUSCH 1970).

Die Verwirrung, die in den letzten Jahren durch teilweise recht merkwürdige Auslegungen der Lewinschen Überlegungen zum Erziehungsstil bewirkt worden ist, sollte nicht dazu führen, dass wir uns keine Rechenschaft mehr geben über die Art und Weise, wie wir unsere Lehrerrolle erfüllen. Über das Wissen hinaus, das der Lehrer vermittelt, dient er auch als Modell für Arbeitsverhalten, für das Verhalten in Konfliktsituationen, für Verstärkungsverhalten usw.

8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus diesen skizzenhaften Überlegungen möchte ich folgende Konsequenzen ziehen:

- Die Schule leistet einen erheblichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler.
- Der von der Schule vermittelte Status deckt sich weitgehend mit dem Status, den Kinder aus ihren Beziehungen zu den Eltern erwerben. Will die Schule mehr leisten als die Fortführung der jeweiligen elterlichen Erziehung, muss sie genauere Informationen über den Entwicklungsstand der Schüler besitzen.
- Die Schulzeit sollte die negativen Auswirkungen einer Entfremdung der Kinder von den Verantwortlichkeiten der Erwachsenenwelt möglichst gering halten. Sie sollte in ihrem Einflussbereich und im Kernbereich ihrer Aufgabe Mitverantwortung ermöglichen.
- Der Einbezug des Elternhauses bei der schulischen Erziehung und Förderung der Kinder sollte sich nicht in der Organisation mehr oder weniger gut gestalteter Elternabende am Anfang und am Schluss des Schuljahres erschöpfen. Das Problem Elternkontakte muss gründlich bearbeitet werden.
- Die Isolierung leistungsschwächerer Schüler von der Klasse hat nur in Notfällen zu erfolgen. So weit wie möglich sind leistungsschwächere Schüler durch punktuelle Förderungsprogramme an den Klassenverband heranzuführen. Dazu ist es notwendig, dass Lernstörungen früh-

zeitig erkannt werden und die Lehrer über genügend alternative Lernwege verfügen können, um solche Störungen abzubauen. Dies gelingt nur, wenn mehrere Lehrer eine gemeinsame Verantwortung über einige Klassen übernehmen und sich gegenseitig ergänzen. Diese Kooperation bedeutet nicht automatisch die Einführung des Fachlehrersystems.

- Chancengleichheit der Kinder heisst auch Emanzipation der Eltern.
- Der Lehrer ist für die Schüler ein Vertreter der Erwachsenenwelt. Sein Verhalten muss deshalb für viele Aspekte des Erwachsenenlebens modellhaft sein können.

Wir haben in diesem Versuch lernpsychologische Kenntnisse, entwicklungspsychologische Einsichten über den Aufbau der Intelligenz usw. ausgeklammert. Eine Analyse der Erkenntnisse von PIAGET, von AEBLI u. a. im Zusammenhang mit der Entwicklung des Denkens, der Intelligenz, des moralischen Urteils usw. würde heute schon wertvolle Beiträge für die Neugestaltung der Lehrpläne liefern. Es ist zu hoffen, dass solche Ansätze systematisch aufgegriffen werden. Die Hoffnung darauf wird allerdings etwas gedämpft, schon weil der Abstand der Forscher zur Primarschule als selbsterfahrener Institution grösser ist als zur Mittelschule.

Literaturhinweise

- Ausubel, D. P. / Sullivan, E. V.: Das Kindesalter. München, 1974.
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim, 1974.
- Haerberlin, U.: Wortschatz und Sozialstruktur. Zürich, Köln, 1974.
- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart, 1970, 193-228.
- Hentig, H. von: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart, 1973.
- Höhn, E.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München, 1969².
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. München, 1972.

- Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim, Berlin, Basel, 1971.
- Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1970⁵, 297–356.
- Preuss, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim, Berlin, Basel, 1970.
- Rickenbacher, I.: Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz. Freiburg, 1972.
- Roeder, P. M. / Treumann, K.: Dimensionen der Schulleistung. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 21/1. Stuttgart, 1974.
- Tausch, R. / Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen, 1970⁵.

Das Verständnis von Jugendlichen für ökologische Zusammenhänge im Wald

Empirische Studie als Beitrag zur Curriculumentwicklung im Themenbereich Ökologie

Regula Kyburz-Graber

1. Der Ökologie-Unterricht

1.1 Ziele des Ökologie-Unterrichts

Die dringende Notwendigkeit, Ökologie in den Schulunterricht einzubauen, ist heute kaum mehr umstritten. Die gegenwärtige Diskussion konzentriert sich vielmehr auf die Frage, auf welche Weise Ökologie am wirksamsten vermittelt werden kann. Es geht also um didaktische und methodische Probleme.

Als wirksam können wir einen Unterricht dann bezeichnen, wenn bei den Schülern durch die Lernerfahrungen Verhaltensänderungen erzielt werden. Im Bereich der Ökologie und des Umweltschutzes erwarten wir, dass solche Veränderungen einen Einfluss ausüben auf die Einstellungen der Schüler gegenüber Umweltproblemen, auf Werthaltungen, Kritikfähigkeit und letztlich auch auf ihre Handlungsbereitschaft.

Wenn wir es ernst meinen mit der Umwelt-erziehung, das heisst mit einer Erziehung, die ein neues Verantwortungsbewusstsein gegenüber unserer Umwelt und Sensibilisierung für ihre Veränderungen zum Ziele hat, dann sollten wir den Schülern die Möglichkeit geben, durch aktives Lernen Erfahrungen zu sammeln. Die Jugendlichen müssen mit realen Problemsituationen konfrontiert werden, sie sollen sich durch eigene Tätigkeit damit auseinandersetzen können, so dass sie durch ihre praktische Arbeit die vielseitige Verflechtung der Probleme kennenlernen.

1.2 Ökologie – ein fächerübergreifender Unterricht

Wir gehen nun davon aus, dass sich die Inhalte des Ökologie-Unterrichtes nach vorhandenen Situationen in unserer Umwelt richten sollten. Damit streben wir eine fächerübergreifende, integrierte Umwelterziehung an. Denn reale Probleme lassen sich nicht mit den Methoden eines einzigen Faches, der Biologie, bearbeiten, sondern andere Fachgebiete wie Geografie, Geschichte (Staatskunde), usw. können wesentliche Beiträge leisten.

Aus diesen Überlegungen wird klar, dass es nicht darum gehen kann, Ökologie als zusätzlichen Themenbereich in den bestehenden Biologie-Lehrplan einzufügen. Allzu gross wäre dann nämlich die Gefahr, dass Ökologie als wissenschaftliches Fach ohne Bezug zur Umweltkrise behandelt würde.

In der Praxis lässt sich freilich ein fächerübergreifender Ökologie-Unterricht nicht ohne Schwierigkeiten einführen. Unser nach Fächern getrennter Unterricht stellt ein grosses Hindernis dar. Trotzdem lassen sich verschiedene realistische Ansatzpunkte für die Verwirklichung eines umfassenderen Umweltunterrichtes auffinden. Beschränken wir uns vorerst auf das Fach Biologie oder Naturkunde und betrachten wir die Probleme, die sich innerhalb dieses Bereiches ergeben:

1.3 Wie wird heute Ökologie unterrichtet?

Es ist kaum möglich, die heutige Situation