

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 78 (1991)
Heft: 5: Ist Ökologie Lehrbar?

Artikel: Schulkritik und Risikogesellschaft
Autor: Gonon, Philipp
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528779>

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: 30.01.2026

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

Schulkritik und Risikogesellschaft

Philippon Gonon

Die industrialisierte Gesellschaft ist zur «Risikogesellschaft» geworden. Diese These von Ulrich Beck wird im Beitrag von Philipp Gonon näher erläutert und auf die Relevanz für die Schule befragt. Der Autor argumentiert angesichts der immer stärker geforderten Risikowahrnehmung für eine Radikalisierung eines auch durch die Schule gestützten Aufklärungsanspruches.

Der Schule wird im Zusammenhang mit dem ökologischen Bewusstsein und Handeln eine wichtige, oft entscheidende Rolle zugeschrieben. Ob diese Zuschreibung gerechtfertigt ist, ist angesichts ultimativer Katastrophenszenarien durchaus hinterfragbar; dies soll aber nicht näher beleuchtet werden. Eingehen möchte ich hingegen auf die daran anknüpfende Schulkritik. Denn das scheint unbestreitbar: falls die Schule einen Beitrag zur Umwelt leisten soll, muss sie verändert werden. Die Schule habe nämlich angesichts globaler Bedrohungen und neuer Herausforderungen zu wenig getan bzw. ist selber nicht lernfähig. Diese Lernunfähigkeit teile die Schule mit der gesamten industrialisierten Welt:

Die Verursacher vieler ökologischer Gefährdungen sind nämlich vornehmlich die begüterten, die industrialisiertesten und eben auch bezüglich Bildung am besten ausgestatteten Teile dieser Erde. Ja, Industrie und Bildung erscheinen gemeinsam als Zwillingspaar, welche – oft als Kehrseite der Aufklärung bezeichnet – nicht nur Fortschritt, ideellen Reichtum und materiellen Wohlstand begünstigten und durchsetzten, sondern auch, so wird nun zunehmend deutlich, durch ihre bornierte Perspektive zweckbestimmter Rationalisierung Gefährdungen produzierten, die

dadurch die Lebensgrundlagen heutiger und künftiger Generationen ernsthaft in Frage stellen.

Hier muss, so wird moniert, Erziehung neue Massstäbe setzen, neue Sensibilitäten fördern und ökologisches Engagement hervorrufen. Demgegenüber würden sich der schulische Fächerkanon, die starren Lehrpläne, die einseitige Betonung des Wissens, das leistungsbezogene Selektionssystem und die fehlende Interdisziplinarität sperren. Halten wir uns an eine kompetente Kritikerin, die solcherlei äußert, nämlich Frau Robert:

«Umwelterziehung kann nur so geschehen, dass der Stoff – d.h. jeder Schulstoff – von den Schülern als lebendiger Teil ihrer Um- bzw. Mitwelt erfahren werden kann. Das bedeutet, dass Zusammenhänge einsichtig gemacht werden müssen und dass der Stoff erlebbar und hand-elnd begreifbar werden soll. Unsere Schule scheint einem Zwang zu unterliegen, und dies um so stärker, je höher die Schulstufe ist: Entfernung und Entfremdung vom Leben. Untersuchungen zeigen, dass insbesondere Gymnasiasten vom Gefühl beherrscht werden, Schule und Leben seien getrennt. So kann es nicht verwundern, dass Umwelt- wie auch Gesundheitserziehung dann eben Theorie bleiben, und sie kann auch nicht einfach ein Fach sein, denn Begreifen, Erkennen, Verstehen, sinnliches Erleben brauchen Ganzheitlichkeit und Interdisziplinarität.» (Robert 1989, S. 33)

Umwelterziehung müsse, so folgert die ehemalige grüne Berner Erziehungsdirektorin weiter, auf politisches Handeln hinzuwirken, denn wer nur in der Schulstube Umwelterziehung predige und sich nicht darum kümmere, was im Grossen geschehe, der tue zu wenig:

«Smog ist demokratisch» (Ulrich Beck): Das heisst, er betrifft alle gleich. Diese Einsicht verlangt nach politischem (...) Handeln.» (a.a.O., S. 34)

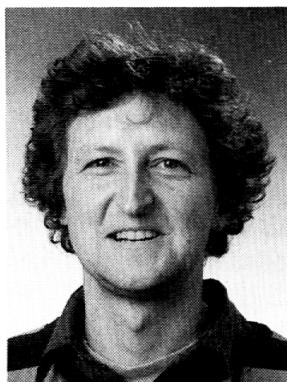
Politisches Handeln wiederum basiere darauf, liebevoll miteinander und mit der Umwelt umzugehen, denn Liebe sei nicht nur Erziehungsprinzip, sondern auch die Voraussetzung, teilnahmsvoll sich der Umwelt und Mitwelt zuzuwenden.

Solchen Äusserungen suggerieren, dass erlebnisbezogener Unterricht, das sinnliche Greifen/Begreifen der Umwelt auch dem politischen Handeln ausserhalb der Schule förderlich sei.

Diese von vielen ökologisch Sensibilisierten vertretenen Forderungen an die Schule lassen sich zugespitzt so formulieren:

- Liebe statt Lehrplan
- Erlebnis statt Wissen

Ökologische Erziehung zielt also auf das Gemüt, auf die Betroffenheit, welche einen direkten, unmittelbaren Umgang mit der Natur erfordere. Eine Schule, welche dies hervorhebe, ermögliche es erst, sich politisch für die Um- und Mitwelt einzusetzen. Statt Wissensaufnahme soll die Schule ökologische Tugenden einpflanzen, statt Fächereinteilung soll an Ganzheit orientiertes Handeln befördert werden.



Philipp Gonon, geb. 1955, Studium der Pädagogik an der Universität Fribourg und Zürich. 1983–86 Mitarbeit an einem Nationalfondsprojekt zur beruflichen Bildung («Innovation und Qualifikation»). Seit 1986 Assistent am Pädagogischen Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik, an der Universität Bern. Mit Lucien Criblez Herausgeber des Bandes «Ist Ökologie lehrbar?» (Bern: Zytglogge 1989).

Gerade der Bezug auf Beck legt eine Referenz bloss, welcher ich weiter nachgehen möchte. Das Zitat stammt aus seinem 1986 publizierten Buch «Risikogesellschaft».

Ich versuche im folgenden zu prüfen, inwiefern aus Becks Analyse einer so genannten «Risikogesellschaft» (Beck 1986), wenn wir sie vorderhand als relevante kritische Sicht der heutigen Industriegesellschaft akzeptieren wollen, sich allenfalls eine *Schulkritik* herauslesen lässt, und inwieweit diese mit der Kritik kongruent ist, wie sie öfters in einem solchen ökologischen Verständnis gebraucht wird.

Beck umschreibt die heutige industrialisierte Gesellschaft als «Risikogesellschaft». Vornehmlich die gesellschaftlichen und insbesondere die technologischen Modernisierungen (die Industrialisierung, also nicht der Bevölkerungswachstum) bergen Risiken, welche zunehmend wahrgenommen werden. Risikowahrnehmung und Risikodefinition unterliegen dabei nach wie vor wirtschaftlichen, politischen und ethischen Interessen. Die Konkurrenz der Definitionen im Atom-, Chemie- und Genzeitalter (Beck 1988, S. 9), welches (Gross-)Risiko bezogen auf eine Region, auf die Menschheit für eine nahe oder fernere Zukunft noch tragbar seien (Streit um Grenzwerte), verändert dabei die Gestalt der Gesellschaft. Das Risiko materieller Not war eingrenzbar und bestimmte als Verteilungskampf (Klassenkampf zwischen Kapital und Arbeit) die gesellschaftliche Entwicklung. Neuere Gefährdungen hingegen lassen sich nicht eingrenzen und zwingen – klassenübergreifend – zu einer Solidarität aus Angst. In diesem Zusammenhang fällt das Bonmot «Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch» (Beck 1986, S. 98 und 48). Gegen eine offizielle und von Wissenschaft und Macht abgestützte Problemwahrnehmung, welche im «Vernebeln» von Risiken bestand, setzte sich ein öffentliches Risikobewusstsein durch. Gerade dies führt dazu, dass das «Rationalitätsmonopol der Wissenschaften» angetastet wurde (Beck 1986, S. 38). Nicht die Rationalität, sondern deren exklusive Beanspruchung durch «Experten» (die häufig ihrerseits mit wirtschaftlichen Interessen verflochten waren: z.B. Atomexperten) soll in



der Risikogesellschaft in Frage gestellt werden. Während etwa die Erkenntnisgrundlagen schon traditionellerweise methodischem Zweifel offenstehen, wurde – so Beck – die Technologieentwicklung systematisch gegen Zweifel abgeschottet. Es geht also einerseits um eine Entmonopolisierung, um eine «Entzauberung» und um eine Demokratisierung der Wissenschaften. Die technologische Anwendung in gesellschaftlichen Teilbereichen verliert andererseits ihre fraglose Legitimität, «Sachzwänge» werden nicht alternativlos akzeptiert. Beck warnt vor einem naturalistischen Missverständnis, «Umwelprobleme» seien daher keine Umweltprobleme, sondern Probleme der Menschen, Natur lasse sich nicht ausgrenzen, sie sei ein «Kunstprodukt», Natur sei Gesellschaft (Beck 1986, S. 108). Demgemäß kann das Ziel ökologischen Handelns nicht in einem Zurück liegen, sondern in einer anderen Moderne, Beck spricht auch von der «reflexiven Modernisierung» (Beck 1986, S. 251): hinterfragbar wird die Abgrenzbarkeit und Monopolisierung von wissenschaftlicher Erkenntnis und politischem Handeln:

«Reflexive Modernisierung, die auf die Bedingungen hochentwickelter Demokratie und durchgesetzter Verwissenschaftlichung trifft, führt zu charakteristischen Entgrenzungen von Wissenschaft und Politik. Erkenntnis- und Veränderungsmonopole werden ausdifferenziert (...) und werden in einem bestimmten veränderten Sinne allgemeiner verfügbar.» (Beck 1986, S. 253)

Die *Chance der Risikogesellschaft* liege also darin, so führt er an anderer Stelle aus (Tagesanzeiger vom 22.8.1990, S. 11) mittels Ökologisierung eine *Demokratisierung* der Gesellschaft vor allem in den bislang abgeschotteten Bereichen der Wissenschaft, Technik und Industrie durchzusetzen. (Dies ist auch eine Polemik gegen diejenigen, welche mittels «Diktatur» ökologische Massnahmen durchsetzen wollen). Reflexivität und Verwissenschaftlichung sollen als demokratisierendes Element in bisher durch Macht tabuisierte Bereiche vordringen. In bezug auf die Risikowahrnehmung bedeutet dies etwa, dass sich die Beweislast ändert: betriebliche und wissenschaftliche Akteure sind rechtferti-

gungspflichtig in der Öffentlichkeit: nicht die Akteure müssen der Schadstoffverursachung überführt werden, sondern diese müssen die Umweltverträglichkeit ihres Handelns nachweisen. Ausserdem soll eine Öffnung der Gremien und Gutachter für fachlich plurale Expertisen, für Laienanwälte usw. bisherige subpolitische Bereiche der Sachzwanglogik entheben. Aber nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene nimmt «Reflexivität» zu; auch auf individueller Ebene braucht es auf Wissenschaft bezogene, kritische Wahrnehmung: Chemische Bedrohungen wie auch Radioaktivität sind gerade nicht unmittelbar sinnlich erfahrbar, wir sind also auf Erfahrungen aus zweiter Hand angewiesen; ja mehr noch, in bezug auf Risiken auf «Nichterfahrungen aus zweiter Hand». (Beck 1986, S. 96):

«Was wäre, wenn Radioaktivität jucken würde? Realisten, auch Zyniker genannt, werden antworten: Man würde irgendwas erfinden, beispielsweise eine Gegen-salbe, um das Jucken abzuschalten. Ein grosses Geschäft also. Gewiss kämen schnell Erklärungen auf und würden sich grosser Öffentlichkeitswirksamkeit erfreuen, dass der Juckreiz gar nichts zu bedeuten habe. Möglicherweise mit anderen Phänomenen als Radioaktivität korreliere. Jedenfalls nicht schädlich sei. Unangenehm, aber eindeutig bewiesenermassen unschädlich...» (Beck 1988, S. 292)

Es gilt nun, so Beck, für solche modernen gesellschaftlich erzeugten Risiken (die eben schwerlich sinnlich erfahrbar sind) *kulturelle Wahrnehmbarkeit herzustellen*, um einer Entmündigung und Enteignung des Alltags in der Gefahrenzivilisation entgegenzuwirken. Bezüglich Gesellschaft bedeutet dies auch, Entwicklungsvarianten wählen zu können, welche die Zukunft nicht verbauen, darum müsse, so Beck, der *Modernisierungsprozess selbst in einen Lernprozess* verwandelt werden, «in dem durch die Revidierbarkeit der Entscheidungen die Zurücknahme später erkannter Nebenwirkungen immer möglich bleibt» (Beck 1986, S. 294).

Wenn wir hier nun etwas ausführlicher die Beckschen Thesen formuliert haben, so geschah dies immer im Hinblick auf die

Frage, inwieweit aus diesen sich eventuell eine Schulkritik formulieren liesse. Denn wir finden bei Beck nur wenig explizite Hinweise in dieser Richtung. Ich bin dabei bewusst nur auf den Teil der Analyse eingegangen, welcher sich mit gesellschaftlicher Risikowahrnehmung auseinandersetzt. Bedeutend mehr Gewicht und Interesse legt der Autor nämlich auf den sozialen Wandel, auf die neue Kontur der Gesellschaft, welche sich durch eine Individualisierung der Gesellschaft, verstanden als Entraditionalisierung industriegeellschaftlicher Lebensformen, auszeichnet. Stichworte dazu wären: Zunahme des Frauenanteils am Bildungs- und Erwerbskuchen, Zunahme der Singles, Entstandardisierung der Arbeitswelt (Zunahme von Teilzeitjobs), Zunahme der Bildungsbemühungen, Abnahme von Vereins- und Gewerkschaftsmitgliedschaften usw., welche der Rolle des einzelnen ein anderes Gewicht verleihen, und eben als gesellschaftliche Individualisierung «riskant» seien, indem sie einerseits neue Freisetzungschancen (Mobilität) bieten, andererseits auch die Verantwortung und den Druck des Misserfolges und Scheiterns auf das Individuum erhöhen. (Neuerdings ausgeführt am Thema Liebe: Beck/Beck-Gernsheim 1990.)

Ferner möchte ich noch darauf hinweisen, dass Beck seine Thesen stark auf die hoch-industrialisierten Gesellschaften des Westens bezieht, und Probleme des Bevölkerungswachstums, des Energiehaushaltes, der Urbanisierung, der Verkehrsproblematik, der Flüchtlingsproblematik (etwa eine dramatische Zunahme der Migration durch klimatische Veränderungen; vgl. dazu Fritsch 1990) nur am Rande im Blick hat. Entsprechend würden Risikodiskurse je anders gestaltet werden.

In bezug auf die Schuldiskussion glaube ich, dass Beck starke Argumente liefert, die für eine *Beibehaltung des Wissensbezuges* schulischer Vermittlung sprechen. Der Einbezug *neuer Fragestellungen* – etwa der Risikodiskurs – wie werden Grenzwerte gesellschaftlich erzeugt? – usw. erfordert ein hohes Mass an «Reflexivität» auch im schulischen Umgang. Ökologische Zusammenhänge erweisen sich als komplex. Diese zu verstehen, verlangt den Willen

und die Möglichkeit, sich Zugang zu solchen wie wir gesehen haben oft widersprüchlichen, von Interessen geprägten Informationen zu beschaffen. Gerade die nicht sinnlich wahrnehmbaren Bedrohungen verweisen darauf, dass Waldspaziergänge und modernisierte Varianten der Heimatkunde den ökologischen und gesellschaftlichen Herausforderungen nur teilweise genügen.

Die Wissensorientierung, so können wir folgern, muss um ökologische Fragestellungen bereichert werden, kulturelle Wahrnehmbarkeit muss erzeugt werden: dazu könnte die Schule beitragen.

«Wenn Wissen», so schreibt Gernot Boehme in «Für eine ökologische Naturästhetik», «als die Partizipation an dem ideellen Reichtum der Gesellschaft definiert wird, dann kommt seine eminente soziale Bedeutung zum Vorschein. Die Lebenschancen des einzelnen, seine gesellschaftliche Stellung, seine Möglichkeit, gesamtgesellschaftlich mitzubestimmen, hängen nämlich nicht nur, wie man gewöhnlich betont, von seiner Chance, am materiellen Reichtum zu partizipieren, ab, sondern eben auch von seiner Partizipation am ideellen Reichtum der Gesellschaft, eben von seinem Wissen.» (Boehme 1989, S. 142 f.)

Hier könnte *Schule* in bezug auf *Risikowahrnehmung*, die eben alltäglicher Wahrnehmung nicht unmittelbar zugänglich ist, eine Chance nutzen.

Schulbildung könnte dazu beitragen, ökologisch relevante Wissenselemente zu «demokratisieren», das heißt, diese aus wissenschaftlichen, technologischen, politisch exklusiven Kreisen zu lösen und einem breiteren Diskurs zugänglich zu machen. Das bedeutet nicht, so glaube ich, dass alle ökologisch komplexen Themenstellungen im Schulrahmen behandelt werden müssen, wichtig ist jedoch, dass *schulisch vermitteltes Wissen* die Voraussetzung bietet, *am ökologischen Diskurs teilzuhaben*. Das Wissen um Risiken möchte ich von Betroffenheit von Risiken unterscheiden.

«Risikobetroffenheit» kann, wenn wir den Argumenten Becks folgen wollen, nicht im

Sinne ökologischen Handelns permanent eintreten und darum schulisch nicht nachvollzogen werden, denn Betroffenheit bezieht sich in der Regel auf ein unmittelbares Ereignis (Katastrophe), welches eingetreten ist oder nächstens einzutreten droht. Risikovorbeugung oder -abwehr hingegen setzt, wie wir gesehen haben, auf *Wissenschaft und Demokratie*. Wahrscheinlichkeitsüberlegungen (Risikoszenarien) sind stark irrtumsanfällig und bedürfen beständiger Revision. Soll also Lernen das Prinzip des Modernisierungsprozesses insgesamt bleiben, so braucht es, dies betrifft die Schule wie die Gesellschaft, «Revidierbarkeit der Entscheidungen».

Dies verlangt entsprechende inhaltliche Neuorientierungen im Lehrplan. Auf didaktisch-methodischer Ebene soll außerdem das Erleben des Schülers als für den Lernprozess entscheidender Punkt der Aufmerksamkeitsrichtung beachtet werden. Projekt und Werkstatt können und sollten traditionellen Frontalunterricht ergänzen, der Einbezug verschiedener fachlicher Aspekte ihn erweitern. Während Liebe und Erlebnis als individuell riskante Tatsachen (glücklicherweise) einer Pädagogisierung kaum zugänglich sind – setzt gesellschaftliche Risikowahrnehmung, will sie ökologische Folgen zeitigen, auf eine Radikalisierung des auch durch Schule gestützten Aufklärungsanspruches.

Literatur

Beck, U.: Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986

Beck, U.: Gegengifte – Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt a. M. 1988

Beck, U.: Handelt die Risikogesellschaft endlich politisch? In: Tages-Anzeiger, 22. 8.1990

Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a. M. 1990

Boehme, G.: Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt a. M. 1989

Fritsch, B.: Mensch – Umwelt – Wissen. Zürich 1990

Robert, L.: Gedanken zum Thema Schule und Ökologie. In: Criblez, L./Gonon, Ph. (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989