

Umweltbildung und Umweltbewußtsein

DIETMAR BOLSCO

Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Universität Hannover

ZUSAMMENFASSUNG

Der Autor analysiert das Verhältnis von Umweltbildung und Umweltbewußtsein und stellt sich die Frage, ob die schulische Umweltbildung und Umwelterziehung zur Formung des Umweltbewußtseins beitragen kann. Verschiedene Analysen empirischer Untersuchungen der Umweltbildung haben gezeigt, daß ein Einfluß auf das Umweltbewußtsein zwar vorhanden, aber von ungewisser Dauer und Tiefe ist.

Durch die kritische Analyse der Untersuchung des Umweltbewußtseins in der ökologischen Psychologie, im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Umweltproblemen, Wertorientierungen und intentionellen Verhaltensweisen, wurde gezeigt, daß die Voraussetzungen und Prozesse des Umweltbewußtseins im weiteren Sinne einem weitaus komplexeren und differenzierteren Untersuchungskonzept unterliegen, als dies bei gewöhnlichen Vorstellungen von Umweltbildung der Fall ist.

Bei der Umweltbildung müssen Moralisierungstendenzen vermieden werden, und die pädagogische Praxis muß der Einzelperson eine Spiegelung von Erfahrung und sozialem Kontext bei der Wahl der Aktivitäten ermöglichen. Umweltbewußtsein kann nicht durch sozialtechnische Strategien unter Vernachlässigung der Motivation und des durch Widersprüche gekennzeichneten gesellschaftlichen Diskurs erreicht werden.

GRUNDBEGRIFFE: schulische Umweltbildung und Umwelterziehung, Umweltbewußtsein, Umweltpsychologie, Wertorientierungen

1. EINLEITUNG

Die Fragestellung, unter der einige Aspekte zur Beziehung zwischen Umweltbildung und Umweltbewußtsein behandelt werden, lautet:

Kann schulische Umweltbildung zur Grundlegung von Umweltbewußtsein beitragen?

Es wird darzulegen versucht, daß Umweltbildung zur Grundlegung von Umweltbewußtsein beizutragen vermag, wenn, wie Erkenntnisse der Umweltbewußtseinsforschung nahelegen, Umweltbewußtsein nicht als generalisiertes Wahrnehmungs-, Wert- und Handlungsmuster, sondern als kontextspezifische Disposition verstanden wird

Im 1. Teil wird die **Entwicklungsgeschichte** schulischer Umweltbildung skizziert. Im Mittelpunkt stehen dabei einige grundlegenden Dokumente, durch die Umweltbildung auf den Weg gebracht worden ist. In diesen Dokumenten wird ein bestimmtes Verständnis von Umweltbewußtsein vorausgesetzt, auf das Umweltbildungszielen soll.

Über den gegenwärtigen Stand schulischer Umweltbildung in Deutschland gibt es mittlerweile gesicherte **empirische Erkenntnisse**. Sie werden in ihren zentralen Aussagen zusammengefaßt.

Der in der Fragestellung enthaltene Begriff Umweltbewußtsein ist äußerst schillernd. Dennoch zeichnen sich im Kontext meist sozialpsychologischer Forschungen Tendenzen ab, denen ein gewisser Konsens zugrundeliegt. Dieses Umfeld der **Umweltbewußtseinsforschung** wird den zweiten Teil der Ausführungen umfassen.

Zusammenfassend wird versucht, Umweltbildung und Umweltbewußtsein unter der eingangs genannten Fragestellung zusammenzuführen und für ein differenziertes Verständnis der Zielsetzung von Umweltbildung zu plädieren.

Mit Bedacht sind in der Fragestellung zwei Prämissen enthalten, auf die eingangs bereits hingewiesen werden soll. Es wird gefragt, ob schulische Umweltbildung Umweltbewußtsein **grundlegen kann**. Mit dieser Begriffswahl soll unterstrichen werden, daß Schule in ihren Bildungszielen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig ist, die sie nur bedingt zu beeinflussen vermag. Oder anders ausgedrückt: Schule kann Umweltbewußtsein nur insoweit schaffen, wie es jene Rahmenbedingungen zulassen. Es wird also vor unangemessenen Erwartungen an schulische Umweltbildung gewarnt, zumal Kinder und Jugendliche für die gegenwärtige Umweltsituation und die ihr zugrundeliegenden Einstellungen und Verhaltensweisen, die wir beklagen und die es zu ändern gelte, nicht verantwortlich gemacht werden können. Von daher sollte (Umwelt-)Bildung zunächst darauf zielen, aufzuklären, welche Hintergründe zur gegenwärtigen Umweltsituation geführt haben und Optionen für die Zukunft anzubieten.

2. VOM NATURSCHUTZ- UND UMWELTSCHUTZUNTERRICHT ZUR UMWELTBILDUNG

Die Entwicklungsgeschichte der Umweltbildung, grenzt man sie auf die letzten zwei Jahrzehnte ein, kann exemplarisch anhand einiger ausgewählter Dokumente und didaktischer Positionen nachgezeichnet werden. Dabei interessieren uns in erster Linie die Sichtweisen, die auf das anzustrebende Umweltbewußtsein der Lernenden gerichtet sind, während wir didaktische und schulorganisatorische Konsequenzen weitgehend auslassen; sie sind an anderer Stelle ausführlich beschrieben (vgl. z.B. Bolscho, Eulefeld, Seybold, 1994; Seybold, Bolscho, 1993).

Zu Beginn der siebziger Jahre wird die Umweltproblematik zum öffentlichen Thema. Ersichtlich ist dies in dem am 29. September 1971 verabschiedeten **Umweltprogramm** der Bundesregierung. In diesem Programm werden Bildung und Ausbildung in die umweltpolitischen Bemühungen ausdrücklich einbezogen, indem als erforderlich angesehen wird, „das zur Abwehr der Umweltgefahren notwendige Wissen“ im Schul- und Hochschulunterricht sowie in der Erwachsenenbildung zu vermitteln (vgl. Bolscho, Eulefeld, Seybold, 1994:6). Obwohl auch „umweltbewußtes Verhalten“ als Bildungsziel erwähnt wird, zeigt die erste Formulierung doch das für diesen **Umweltschutz-Unterricht** typische Verständnis: Der „Gefahr“ muß durch Aufklärung, verstanden als **Informiertsein**, begegnet werden. In Anbetracht des zu dieser Zeit noch nicht sehr hohen Stellenwertes der Umweltthematik in der Öffentlichkeit und, damit einhergehend, der im Vergleich zu heute eher spärlichen Informationen zu Umweltproblemen ist das vorrangige Ziel der Wissensvermittlung aus den Zeitumständen erklärbar. Die latente Prämisse, dieses Wissen werde für den Einzelnen zu Handlungskonsequenzen führen, wird heute in der Umweltbewußtseinsforschung als fragwürdig angesehen.

Nicht zuletzt durch internationale Anstöße öffnet und wandelt sich **Umwelt-schutz-Unterricht** hin zur **Umwelterziehung**, wobei der Begriff auf die Übernahme der englischen *environmental education* zurückzuführen ist. Mit dieser Öffnung ist zugleich eine Erweiterung des Verständnisses des von Umwelterziehung anzustrebenden Umweltbewußtseins verbunden. Deutlich wird dies in den Dokumenten der ersten Zwischenstaatlichen Konferenz über Umwelterziehung der UNESCO-Mitgliedstaaten vom 14.– 26. Oktober 1997 in Tiflis und an den Empfehlungen der ersten nationalen Nachfolgekonferenz in München vom 26. bis 28. April 1978 (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION, 1979 und Eulefeld, Kapune, 1979). In Tiflis wird als „Leitsatz“ für Umwelterziehung formuliert:

„Ein grundlegendes Ziel der Umwelterziehung ist es, den Einzelnen und die gesellschaftlichen Gruppen das komplexe Wesen der natürlichen und künstlichen Umwelt ... verstehen zu lehren und sie die erforderlichen Kenntnisse, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und praktischen Fertigkeiten erwerben zu lassen, die sie in die Lage versetzen, in verantwortungsbewußter und wirksamer Weise am Erkennen und Lösen von Umweltproblemen und an der Gestaltung der Umweltqualität teilzuhaben“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION, 1979:73f.).

In dem Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 17.10.1980 zu „Umwelt und Unterricht“ (vgl. KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 1982) und in einer späteren Bestandsaufnahme zur Umwelterziehung (vgl. KONFERENZ DER KULTUSMINISTER, 1992) werden die angesprochenen Aspekte bestätigt und weitgehend als bis heute gültige Zielperspektive von Umwelterziehung betrachtet, neuerdings ergänzt um die globalen Dimensionen der Umweltentwicklung und den seit der Rio-Konferenz (1992) in vielen Zusammenhängen verwendeten Begriff der Nachhaltigkeit (*sustainable development*), der im jüngsten Gutachten des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen als „dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung“ interpretiert wird. Dieser „Leitbegriff“ mache kenntlich, daß „ökonomische, soziale und ökologische Entwicklung notwendig als eine innere Einheit zu sehen sind“ (RAT VON SACHVERSTÄNDIGEN, 1994:9). In dem bildungspolitischen (Teil)-Gutachten wird diese globale Dimension in der „entscheidenden ökologischen Schlüsselqualifikation“, dem „grundlegenden Verstehen des umweltethischen Prinzips der ‚Retinität‘“ (Gesamtvernetzung), verdichtet (Michelsen, 1994:71).

Der Begriffswechsel von Umwelterziehung zu Umweltbildung signalisiert Skepsis gegenüber einem sozialtechnischen Verständnis von Umweltbewußtsein, d.h. man müsse nur zu den richtigen Methoden greifen, um ein ‚neues (Umwelt)-bewußtsein‘ zu schaffen. Umweltbildung hingegen knüpft an Überlegungen und Konzepte einer zeitgemäßen Allgemeinbildung an, verdichtet in den von Klafki (1994:56ff.) formulierten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, zu denen Klafki die „Umweltfrage“ zählt, „d.h. die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technischen Entwicklung“ (S. 58).

Heid hat „eine Denkrichtung und ‚erste Schritte‘ einer den Namen rechtfertigenden ‚Umweltbildung‘“ skizziert, nämlich das Bemühen, „zu einer kritisch sondierenden Aufklärung über die komplexen Gründe für das Erfordernis umwelt-

pädagogischen Handelns und deren Beeinflußbarkeit beizutragen“ (1992:132f.). Diese „Aufklärung“ meint, „daß ökologisch wünschenswertes Handeln zwar konkretes und unmittelbares Ziel **praktischen** und pädagogisch zu **ermöglichenden**, nicht aber direktes Ziel pädagogischen Handelns sein kann. Wer das Tun des Richtigen konkret inhaltlich zum Zwecke pädagogischer Intervention macht, der legt den Adressaten pädagogischer Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns fest. Damit instrumentalisiert er nicht nur Bildung, sondern auch Gebildete“ (S. 133).

2.1 Zur Praxis schulischer Umweltbildung

Die Praxis schulischer Umweltbildung wurde in zwei empirischen Studien an einer bundesweiten – 1991 auch unter Einbezug der neuen Bundesländer – repräsentativen Stichprobe über eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten (außer Sonder- und Berufsschule) und Schulstufen geprüft. Die erste Studie wurde 1985, die zweite 1990/91 durchgeführt. Die Ergebnisse beider Studien sind ausführlich dokumentiert, so daß wir uns hier darauf beschränken, einige Tendenzen zusammenfassend darzustellen.¹

Aus der Entwicklungsgeschichte von Umweltbildung ist deutlich geworden, daß mit dem Aufkommen einer öffentlichen Umweltdiskussion zunächst ein Bedarf an Informationen über die damals überwiegend im technisch-naturwissenschaftlichen Kontext diskutierten Umweltprobleme bestand. Auf schulischer Ebene schlug sich dies im weitgehend auf naturwissenschaftliche Fächer ausgerichteten **Umweltschutz-Unterricht** nieder. Diese Entwicklung wird in der 1985-er Studie dadurch bestätigt, daß über 70% aller Umweltthemen auf naturwissenschaftliche oder in Teilen naturwissenschaftlich-orientierte Fächer entfielen, nämlich die ursprünglich als „Zentrierungsfächer“ für Umweltbildung betrachteten Fächer Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde. 1991 ist eine deutliche inhaltliche Öffnung von Umweltbildung im Hinblick auf geisteswissenschaftliche und musisch-ästhetische Lernbereiche sowie Sprachunterricht festzustellen: In den „Zentrierungsfächern“ wird nur noch die Hälfte der Umweltthemen behandelt. Zieht man in Betracht, daß zudem eine fachdidaktische Öffnung der genannten Zentrierungsfächer im Sinne der Behandlung fachüberschreitender Umweltperspektiven zu beobachten ist – die in der Befragung von Lehrkräften genannten Themen deuten darauf hin –, so spricht diese Entwicklung für die Annahme, daß gegenwärtige Umweltbildung in ihrer curricularen Struktur der im Hinblick auf Umweltbewußtsein proklamierten Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt tendenziell gerecht zu werden versucht. Umweltbildung heute geht inhaltlich also über Umweltschutz-Unterricht hinaus.

¹ Die erste Studie wurde 1985 vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel durchgeführt. Der Projektgruppe gehörten neben dem Verfasser an: Günter Eulefeld, Projektleitung (IPN), Jürgen Rost (IPN), Hansjörg Seybold (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg). Der ausführliche Projektbericht liegt vor unter Eulefeld et al., 1988, eine Zusammenfassung unter Bolscho, 1989. Die zweite Studie, zum Projektteam kam Horst Rode (IPN) hinzu, wurde 1990/91 durchgeführt. Der Projektbericht dieser Studie ist erschienen unter Eulefeld, 1993; eine Zusammenfassung unter Bolscho, 1993.

Auch im Hinblick auf schulische Organisationsmuster hat Umweltbildung sich nachweisbar weiterentwickelt. Es zeigt sich im Vergleich der Daten von 1985 und 1991, daß die Organisationsformen, bei denen man annehmen kann, daß sie den Zielen von Umweltbildung förderlich sind, also z.B. projektorientierte Formen und außerschulische Aktivitäten, 1991 deutlich häufiger vorkommen als 1985: Sie sind von 30% auf 60% gestiegen.

Auch die „Ökologisierung der Schule“, also die Institution Schule selbst als Übungs- und Lernfeld für ökologisches Handeln einzubeziehen, läßt sich als in der Praxis ernstgenommenes Anliegen von Umweltbildung ausmachen, z.B. im Hinblick auf Energiesparen, Abfall vermeiden, Naturflächen anlegen oder umweltschädliche Stoffe ermitteln und vermeiden. 59,8% der Lehrerinnen und Lehrer, die ein Umweltthema behandelt haben, geben an, mindestens eine Aktivität zur ökologischen Umgestaltung sei wichtiger Bestandteil des Unterrichtsvorhabens gewesen. Angesichts der oft beklagten institutionellen Barrieren, die einer Öffnung von Schule entgegenstehen, ist es bemerkenswert, daß immerhin bei jedem sechsten Umweltthema mit Personen und Institutionen außerhalb der Schule zusammengearbeitet worden ist. Umweltbildung hat sich also zweifelsohne qualitativ verbessert.²

Bevor der Eindruck entsteht, diese Daten kämen einer ministeriellen „Vollzugsmeldung“ gleich, Umweltbildung sei unter dem programmatisch geforderten Anspruch gängige Schulpraxis, müssen die Defizite genannt werden. Der Stellenwert von Umweltbildung im schulischen Curriculum ist, quantitativ betrachtet, eher randständig: Im statistischen Durchschnitt ergeben sich im Schuljahr 1,2 Unterrichtsvorhaben pro Klasse – dies bedeutet einen geringfügigen Rückgang gegenüber 1985 –, allerdings hat sich der Zeitanteil für Unterrichtsvorhaben von 4 auf 7,5 Schulstunden erhöht. Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist im Untersuchungszeitraum nicht intensiviert worden: 1985 waren es 18% der Lehrkräfte, die in drei Jahren an einer auf Umweltbildung bezogenen Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hatten; 1991 ist der entsprechende Wert sogar auf 16% zurückgegangen.

Selbst wenn man von einer Verbesserung der Praxisbedingungen ausgeht, bleibt die Frage offen – und dies führt uns auf Fragestellung zurück: **Kann schulische Umweltbildung zur Grundlegung von Umweltbewußtsein beitragen?** –, ob dann Schülerinnen und Schüler die künftige umweltbewußte Generation sein werden. Diese Frage ist deswegen offen, weil es empirisch gestützte Erkenntnisse über den Einfluß schulischer Umweltbildung auf Umweltbewußtsein nicht gibt. Verschiedene Analysen der empirischen Forschung zur Umweltbildung deuten darauf hin (vgl. Bolscho, 1986; 1993; Leeming et al., 1993), daß für einzelne Projekte durchaus (meist

2 Bereits in der Studie von 1985 haben wir ein statistisches Verfahren verwendet, das zur qualitativen Kategorisierung von Umweltunterricht geeignet ist, die Analyse latenter Klassen. Bei diesem Verfahren werden nicht, wie bei der Faktorenanalyse, Variablen danach gruppiert, wie hoch sie korrelieren, sondern es werden „Klassen“ danach gruppiert, wie ähnlich sie hinsichtlich bestimmter Variablen sind. Wir gehen von drei „Behandlungstypen“ im Umweltunterricht aus: Typ 1, der den didaktischen Kriterien von Umweltbildung am stärksten entspricht, Typ 2, der eher „verbal-problemlorientiert“ ist und Typ 3, bei dem beide o.a. Merkmale nur sehr schwach ausgeprägt sind. Die Werte für 1991 haben sich im Vergleich zu 1985 beträchtlich verändert. „Behandlungstyp 1“ ist von 15% auf 40,4% gewachsen, Typ 2 und Typ 3 weisen mit 30,8% bzw. 28,8% kleinere Anteile als 1985 auf.

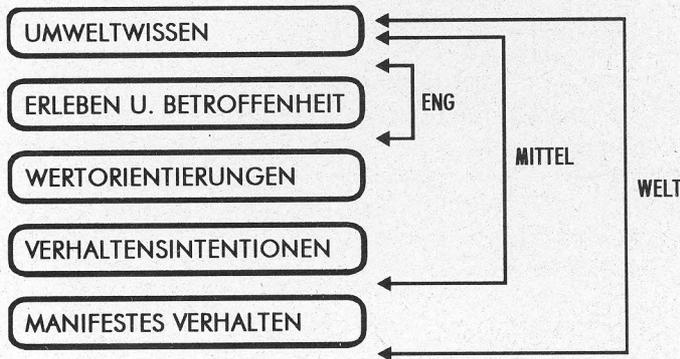
kurzfristige) Einflüsse auf Umweltbewußtsein empirisch ausgewiesen werden können, doch bleiben Breiten- und auch Langzeitwirkung weitgehend offen.³

3. UMWELTBEWUßTSEIN ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND VON UMWELTPSYCHOLOGIE

Auf die Erforschung von Umweltbewußtsein richtet sich zunehmend das Interesse verschiedener Disziplinen. Zu nennen wären verhaltensökonomische, soziologische, philosophische, politologische, historische und religionswissenschaftliche Ansätze. Sozialpsychologische Konzepte machen jedoch den größten Teil der Forschung aus. Diese Konzepte sind weitgehend in der **Umweltpsychologie** oder **Ökologischen Psychologie** – in Übernahme des englischen Begriffes *environmental psychology* – entwickelt worden (vgl. Kruse, Graumann, Lantermann, 1990).

Die Übernahme eines alltagssprachlichen Begriffes in wissenschaftliche Disziplinen ist oft mit einem unterschiedlichen, ja widersprüchlichem Bedeutungsumfang des Begriffes verbunden. Dies trifft auch auf Umweltbewußtsein zu (vgl. Spada, 1990:623).

ABBILDUNG 1
Bedeutungsumfang von Umweltbewußtsein



Wir gehen im folgenden von dem weit gefaßten Bedeutungsumfang von Umweltbewußtsein aus, da sich in ihm die für Umweltbildung bedeutsamen Aspekte spiegeln.

Führt diese Entscheidung, sich auf den weit gefaßten Bedeutungsumfang von Umweltbewußtsein einzulassen, bereits zu Eingrenzungsproblemen, so ist dem Anspruch, die Umweltpsychologie einzubeziehen, nicht leichter gerecht zu werden, da umweltpsychologische Forschung ein breites Themenspektrum umfaßt. Typische Forschungsfelder der Umweltpsychologie sind, mit dem Aufkommen in den zwan-

3 Am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel wird z.Zt. eine Studie durchgeführt, in der Wirkungen schulischer Umweltbildung in einer Befragung von Schülern untersucht werden. Erste Ergebnisse werden Ende des Jahres vorliegen.

ziger Jahren in den USA, zunächst Umweltplanung (meist auf städtische Gebiete bezogen) und, als Reaktion auf die in den sechziger Jahren zunehmende öffentliche Diskussion, Wahrnehmung von Umweltbelastungen sowie Studien zur Erforschung und Beeinflussung ökologischen Handelns. **Dabei gehören Erziehungs- und Bildungszusammenhänge jedoch zur Ausnahme** (vgl. zur Entwicklung der Umweltpsychologie Stern, Oskamp, 1987; Kruse, Graumann, 1987). Diese Situation hat sich bis heute nicht grundlegend geändert, wie eine Befragung zu laufenden Forschungsvorhaben in Deutschland (vgl. Kruse, 1995) und Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft zeigen (vgl. Pawlik, Stapf, 1992).

Umweltpsychologische Forschung läßt sich, bei aller Vielfalt und Breite vorliegender Konzepte und Studien (vgl. Bolscho, 1995), in drei Bereiche subsumieren. Diese Bereiche sehen wir als bedeutsam an, zur Klärung des Verhältnisses von Umweltbildung und Umweltbewußtsein beizutragen:

- Wahrnehmung von Umweltproblemen
- Wertorientierungen
- Verhaltensintentionen und Handeln.⁴

3.1 Wahrnehmung von Umweltproblemen

Wie Menschen Umweltprobleme wahrnehmen, stellt die grundlegende Fragen aller Überlegungen zum Umweltbewußtsein dar. Eine erste – und wie sich zunehmend in Alltagserfahrungen zeigte – 'naive Theorie' war die von der Betroffenheit. In den siebziger Jahren wurde Betroffenheit im Zusammenhang mit sich ankündigenden Umweltentwicklungen zum Alltagsbegriff: Man zeigte sich betroffen über Umweltprobleme, die den Beginn einer sich beschleunigenden Entwicklung darstellten, z.B. Rhein- und Bodenseever Verschmutzung oder Luftverschmutzung im Ruhrgebiet. In aus heutiger Sicht naiver Weise glaubte man an die katharsische Wirkung von Betroffenheit. Dies schlug sich in Informationskampagnen und pädagogischen Programmen nieder, deren Methode oft genug allein darin bestand, möglichst drastisch auf Probleme aufmerksam zu machen, um auf diese Weise die Menschen zur Einsicht und zur Umkehr zu bewegen. Über die Wirkung dieser Methode kann deshalb wenig gesagt werden, weil die Ereignisse die Methode überholten: Waldsterben, Umweltgifte, Tschernobyl, Ozonloch und Treibhauseffekt waren wenig geeignete Themen für diese, wie man später kritisch sagte, **Katastrophenpädagogik**. Daher gibt es heute keine umweltpsychologischen (und man kann hinzufügen: auch umweltpädagogischen) Konzeptionen mehr, die auf die „älteste Lerntheorie der Menschheit“: **Durch Schaden wird man klug** setzen. Die zugrundeliegende Annahme ist zudem mehr als fragwürdig: „Tatsächlich birgt das katastrophendidaktische Denken das Versprechen, selbst größtes Unheil ließe sich durch anschließendes Lernen auf ein menschliches Maß beziehen und in den Bereich von vernünftigen Maßnahmen zur Verhinderung seiner Wiederholung rücken“. Dies könne aufgrund der „Subjektivität der Katastrophe“ nicht funktionieren (vgl. Sloterdijk, 1986:57ff.). Das Be-

4 Wo bleibt die Komponente „Wissen“? wird man zu fragen geneigt sein. Sie spielt in die o.a. Dimensionen hinein. Zudem gibt es zum Wissen als Komponente eines weit gefaßten Bedeutungsumfanges von Umweltbewußtsein kaum empirische Erkenntnisse.

troffenheits-Theorem ist also als Gradmesser und Bestimmungsfaktor für Umweltbewußtsein ungeeignet; im Gegenteil, Betroffenheit, wenn sie katastrophenpädagogisch instrumentalisiert wird, verhindert angesichts von Umweltentwicklungen, die für den Einzelnen immer weniger durchschaubar und erfahrbar sind, eher Umweltbewußtsein. Wie Forschungen zur Umweltangst zeigen (vgl. z.B. Unterbruner, 1991; Petri, 1992; Aurand, Hazard, Tretter, 1993) kommt es stattdessen zu Prozessen wie Verdrängung, Verleugnung oder Distanzierung.

Die Wahrnehmung von Umweltproblemen als Ausgangspunkt für Umweltbewußtsein wird zunehmend mit Theorien der sozialen Wahrnehmung in Zusammenhang gebracht, d.h. daß Menschen ihre Umwelt nicht „objektiv“ wahrnehmen, sondern daß sie sie kognitiv verarbeiten, klassifizieren, selektieren und bewerten, wobei diese Wahrnehmung durch soziale Faktoren mitbestimmt wird. Daraus folgt, daß Umweltbewußtsein sich vor dem Hintergrund einer „kulturellen oder kulturspezifischen Rekonstruktion der Umwelt“ durch die Menschen herausbildet (vgl. Graumann, Kruse, 1990:217), so daß davon ausgegangen werden muß, „daß sich das individuelle Bewußtsein um Umweltprobleme im sozialen Diskurs herausbildet. Das bedeutet, daß Umweltprobleme über die jeweils geltenden Vorstellungen sozialer Bezugssysteme definiert werden“ (Fuhrer, 1995:96). Oder wie Ulrich Beck es umschreibt: „Es handelt sich beim ökologischen Prozeß also nicht um ein Naturfaktum, sondern um ein Kulturfaktum, um ein Phänomen innergesellschaftlicher Sensibilität und institutioneller Aufmerksamkeit“ (1988:81).

Diese Interpretation berührt sich mit der von Luhmann in seiner „Ökologischen Kommunikation“ (1986) vertretenen Position: „Es geht nicht um die vermeintlich objektiven Tatsachen: daß die Ölvorräte abnehmen, die Flüsse zu warm werden, die Wälder absterben, der Himmel sich verdunkelt und die Meere verschmutzen. Das alles mag der Fall sein oder nicht der Fall sein, erzeugt als nur physikalischer, chemischer oder biologischer Tatbestand jedoch keine gesellschaftliche Resonanz, solange nicht darüber kommuniziert wird“ (S. 62 f.).

Diese Perspektive – in empirischen Studien der Umweltpsychologie bisher eher vernachlässigt, so daß zunehmend gefordert wird, den sozialen Kontext, in dem Umweltbewußtsein sich entwickelt, verstärkt einzubeziehen, (vgl. Schahn, 1995) – macht eines deutlich: Generalisierte Wahrnehmungsmuster der Umweltproblematik – z.B. Kinder haben ein hohes Bewußtsein zur Erhaltung der Natur, gut informierte Bevölkerungsschichten nehmen die Umweltentwicklung kritisch wahr etc. – sind wenig tauglich, Umweltbewußtsein zu erklären, da der Bezug zur Lebenswelt von Individuen für die Wahrnehmung von Umweltproblemen bestimmend ist. Dies erleichtert nicht gerade die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Wahrnehmung und Handeln.

3.2 Wertorientierungen

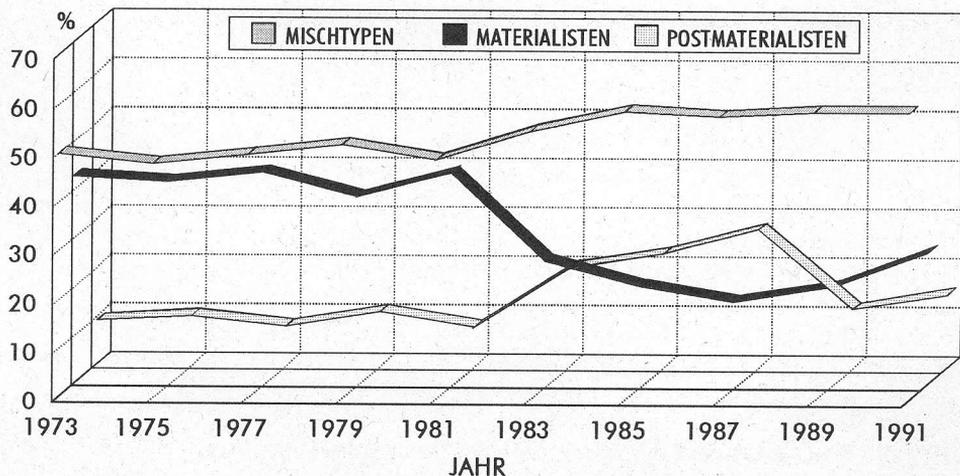
Werte umfassen „Aspekte einer sozial geteilten Konstruktion von Wirklichkeit“, die als Begründungen, Rechtfertigungen oder Bewertungsgrundlagen von Ereignissen und Handlungen in der sprachlichen Kommunikation einer Gruppe, Gesellschaft oder Kultur verwendet werden“ (Lantermann, Döring-Seipel, 1990:632f.). Von diesem Verständnis her bietet es sich an, Werte im Kontext von Umweltpsychologie

als Grundlage für Umweltbewußtsein in die Überlegungen einzubeziehen, wenn man davon ausgeht, daß Werte im Handeln aktiviert werden. Wir greifen zwei Konzepte auf, die immer noch bzw. neuerdings im Gespräch sind: **Postmaterialismus** und das **Normaktivierungsmodell** von Schwartz.

Durch Ronald Inglehart und seine Publikation „Die Stille Revolution“ (1971) ist die Postmaterialismus-Hypothese nicht zuletzt deshalb so populär geworden, weil sie eine zu dieser Zeit sich herausformende Grundstimmung in westlichen Industrienationen aufnahm und der Umweltbereich sich als Anwendungsfeld anbot. Inglehart geht davon aus, daß bei erfolgter materieller Befriedigung in westlichen Industrienationen materialistische zunehmend durch postmaterialistische Werte abgelöst werden. Dies geschehe überwiegend unter den politischen Bedingungen, die während der Jugendzeit individuell erfahren werden. Inglehart verknüpft diese Annahme über Sozialisationsverläufe mit einer Theorie der Bedürfnishierarchie von Abraham Maslow: Demnach besitzt das Individuum eine feststehende Hierarchie von Bedürfnissen, die auf dem Bedürfnis nach physischer Sicherheit gründet, gefolgt von Bedürfnissen nach Zugehörigkeit und Liebe sowie von Bedürfnissen nach sozialer Achtung und nach Selbstverwirklichung. Wenn – so die „Sättigungsthese“ von Maslow, die Inglehart zur „Knappheitsthese“ vereinfacht –, ein grundlegendes Bedürfnis befriedigt ist, werden die nächsthöheren Bedürfnisse wirksam. Die Bedürfnisse nach Sicherheit sind die materialistischen, die 'höheren' Bedürfnisse die postmaterialistischen Werte. Inglehart spricht, nachdem er durch zahlreiche empirische Studien mit Hilfe des **Inglehart-Index** seine Theorie untermauert hat, von einem „neuen politischen Typen“, der „gebildet und informiert“ ist und dessen Themen „Lebensqualität, Emanzipation und Umweltschutz“ sind (Inglehart, 1990:36).

Die Auseinandersetzung mit Inglehart und vor allem die Kritik an seiner Theorie ist zum Spezialgebiet geworden (vgl. neuere zusammenfassende Darstellungen von

ABBILDUNG 2
Wertorientierungen



Sacchi, 1994 und Klages, 1992). Übereinstimmung besteht jedoch darüber, daß die Eindimensionalität des Konzeptes, d.h. Materialismus und Postmaterialismus als zwei unvereinbare Wertbereiche zu betrachten, weitgehend als widerlegt gelten kann. Dies bedeutet konkret, daß, wie Klein (1995) mit Hilfe einer Kohortenanalyse der zwischen 1973 und 1992 durchgeführten Eurobarometer-Umfragen zeigen konnte, „Mischtypen“ im Hinblick auf Wertorientierungen Realität sind.

„Mischtypen“ machen 1992 in der Bundesrepublik (alte Bundesländer) mit 60% sogar die Mehrheit aus, während Materialisten mit 30% und Postmaterialisten mit 10% vertreten sind (S. 213). Bedeutsam für einen möglichen Zusammenhang zwischen Postmaterialismus bzw. Materialismus und Umweltbewußtsein ist zudem die von Klein belegte Erkenntnis, daß beide Wertbereiche unterschiedlichen Wandlungsmustern folgen: Postmaterialistische Werte entwickeln sich stärker über die Generationenfolge, während materialistische Werte eher einem „lebenszyklischen Muster“, d.h. verschiedenen biographischen Stadien (z.B. Ausbildung, Erwerbsleben) unterliegen (vgl. Klein, 1995:228). All dies spricht dafür, daß der von Inglehart eher postulierte als empirisch nachgewiesene „neue politische Typ“, der „gebildet und informiert“ ist und dessen Themen „Lebensqualität, Emanzipation und Umweltschutz“ sind, nicht als alleiniger Träger eines neuen Umweltbewußtseins gelten kann. Wie differenziert sich in für ökologisches Handeln relevanten Bereichen Wertorientierungen spiegeln, zeigt z.B. eine, ausdrücklich die Postmaterialismus-Hypothese einbeziehende Untersuchung zu Konsumgewohnheiten und Kaufverhalten (vgl. Scherhorn, 1993:4ff.). Die Gruppe derjenigen, die „nachteilige Auswirkungen von Güterproduktion und -konsum auf die natürliche Mitwelt besonders deutlich empfinden“, liegt bei 20%; größer ist die Gruppe der „Promateriellen“ (25%), „die von materiellen Gütern fasziniert sind: die es allein schon schätzen, über Güter zu verfügen, ob sie gebraucht werden oder nicht“. Für die „Mischtypen“ spricht das bei Scherhorn ermittelte Drittel „teilsensibilisierter Wohlstandsbürger“: Sie sind zwar natur- und sozialverträglich eingestellt, zeigen aber dennoch hohe „Gütergebundenheit“.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß die Annahme – und wir kommen auf sie bei **Verhaltensintentionen** und **Handeln** zurück –, Umweltbewußtsein von generalisierten Wertorientierungen her erklären und beeinflussen zu wollen, mit äußerster Skepsis zu betrachten ist.

Weiterhelfen könnte das **Normaktivierungsmodell** von Shalom H. Schwartz und Mitarbeitern (Schwartz, 1977; Schwartz, Howard, 1980), das den Vorteil besitzt, bei der Wahrnehmung von Normen durch die Menschen selbst anzusetzen und das wohl daher im Kontext von Umweltpsychologie zunehmend im Gespräch ist. Das Modell wird auch **Altruismusmodell** oder **Modell prosozialen Verhaltens** genannt. Darin verbirgt sich die mögliche Bedeutsamkeit für Forschungen zum Umweltbewußtsein, denn umweltgerechtes Handeln könnte als ein Bereich altruistischen oder prosozialen Verhaltens verstanden werden. Das Modell beruht auf drei grundlegenden Annahmen (Schwartz, 1977:227):

„1. Altruistic behavior is influenced by the intensity of moral (personal) obligation which an individual feels to take specific helping actions.“

2. *Feelings of moral obligation are generated in particular situations by the activation of the individual's cognitive structure of norms and values.*

3. *Feelings of moral obligation may be neutralized prior to overt action by defenses against the relevance or appropriateness of the obligation".*

In der ersten Annahme ist die Betonung persönlicher Normen – im Gegensatz zu sozialen Normen, die eher durch Fremderwartungen gekennzeichnet sind – wichtig: In ihnen drückt sich, wenn sie mit Handeln zur Deckung gebracht werden, Zufriedenheit und Selbstachtung aus. Dies würde also bedeuten, daß umweltgerechtes Handeln zur Herausbildung eines Selbstbildes beiträgt, das den persönlichen Normen standhält. Die zweite Annahme enthält Prämissen, die m.E. in den Studien, in denen das Schwartz-Modell auf Umweltbewußtsein bezogen wurde, noch weiterer Klärung bedürfen, vor allem die Bedeutung „spezifischer Situationen“. Schwartz hat sein Modell an „face-to-face“-Situationen empirisch geprüft, also z.B. ob Menschen in konkreten Notsituationen anderen Personen helfen. Ob eine Generalisierung im Hinblick auf Situationen des Umwelthandelns, die ja oft gerade durch Anonymität gekennzeichnet sind, erlaubt ist, muß als offene Frage betrachtet werden. Die Attraktivität des Modells für die Übertragung auf Umwelthandeln macht die dritte Annahme aus; und zwar die dort enthaltene Aussage über „Neutralisierungen“. Prosoziale Normen schlagen sich nur unter zwei Bedingungen im Handeln nieder: Zum einen wenn die handelnde Person negative Konsequenzen im Falle des Nicht-Handelns befürchten muß, zum anderen wenn man sich selbst eine Verantwortung zuschreibt, durch Handeln etwas zu bewirken.

Das Schwartzsche Modell ist im Umweltbereich in etlichen Studien zugrundegelegt worden. Die Ergebnisse „stimmen insgesamt optimistisch, was die theoretische Brauchbarkeit“ des Modells anbelangt (Fuhrer, 1995:100). Bei näherem Betrachten der von Fuhrer angeführten (amerikanischen) Studien kommen jedoch etliche Aspekte in den Blick, die nicht die „Brauchbarkeit“ des Modells insgesamt in Frage stellen sollen, die aber Anlaß zur weiteren Evaluation des Modells geben könnten. Die genannten Studien sind häufig auf sog. „Recycling-Verhalten“ bezogen; einen Bereich, bei dem man durchaus skeptisch sein kann, ob er als repräsentativ für die Gleichsetzung von prosozialem und umweltgerechtem Handeln gelten kann und vor allem soll. Ulrich Beck (1995) hat von der „unterwürfigen Geduld“ gesprochen, „mit der schon heute die Demokratisierung des Mülls in Deutschland ertragen und vollzogen wird“. Wir „alle (sind) zu Müllsortieren im unbezahlten Außendienst gemacht“ worden“ (S. 187). Wird die im Bereich Recycling „verinnerlichte ökologische Krise“ (ebd.) nicht zum Alibi? Eine auch für Umweltbildung durchaus relevante Frage!

Das Schwartzsche Modell eröffnet, zusammenfassend betrachtet, für Umweltpolitik und -bildung sicherlich Differenzierungen und Anregungen. Es muß sich im Umweltbereich aber noch in einer inhaltlich vielfältigeren Breite sowie in unterschiedlicheren sozialen Kontexten bewähren.

In den bisher skizzierten umweltspsychologischen Forschungsbereichen sind bereits die Probleme grundgelegt, die zur entscheidenden Frage führen: Was bewegt Menschen, umweltverträglich zu handeln oder nicht zu handeln?

3.3 Verhaltensintentionen und Handeln

Verhaltensintentionen umfassen die Bereitschaft von Personen, ein Verhalten auszuführen. Es kann als gesichert gelten, daß die in vielen Umfragen erfragte allgemeine und damit auch unverbindliche **Bereitschaft** – z.B. **Ich wäre bereit, etwas für den Umweltschutz zu tun** – für die Klärung der Bedingungen von Umweltbewußtsein, das sich im Handeln konkretisiert, von geringem Nutzen ist. Von daher führt es nicht weiter, sich mit den, je nach Situation und Interesse, ritualisierten Klagen über das Auseinanderklaffen von Wollen und Handeln zu beschäftigen, auch wenn, wie eine neuere Meta-Analyse empirischer Studien gezeigt hat (vgl. Eckes, Six, 1994), Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten durchaus gegeben sind.

Weiterführender sind dagegen Einstellungs- und Verhaltenstheorien, wie sie von Icek Ajzen und Martin Fishbein entwickelt (vgl. Ajzen, 1985; Ajzen, Fishbein, 1977; Ajzen, Madden, 1986) und die in verschiedenen Untersuchungen zum Umweltbewußtsein aufgegriffen worden sind (z.B. Bamberg, Schmidt, 1994).

Ajzen und Fishbein sind bei der Analyse des Problems Einstellungs-Verhaltens-Inkonsistenz zu dem Schluß gekommen, daß man, um eine Konsistenz von Einstellung und Verhalten prognostizieren zu können, davon ausgehen müsse, daß der Zusammenhang zwischen Einstellung und Verhalten um so größer ist, desto stärker sie sich auf den gleichen Sachverhalt beziehen. Zu diesem „**Korrespondenzprinzip**“ gehören vier Dimensionen: 1. die Handlung 2. das Ziel der Handlung 3. der situative Kontext der Handlung 4. der Zeitpunkt der Ausführung der Handlung (Ajzen, Fishbein, 1977:889). Gerade Einstellungsvariablen, die in empirischen Studien auf ihren Zusammenhang mit Handlungen erhoben werden, beziehen sich oft nur auf das Ziel, ohne die anderen Dimensionen zu berücksichtigen. Die Autoren erwähnen als Beispiel die Einstellung gegenüber der Kirche. Wird eine solche Einstellung erhoben, ohne z.B. Einstellungen gegenüber bestimmten Repräsentanten oder gegenüber bestimmten Handlungen (z.B. Geld spenden, Gottesdienst zu besuchen) zu berücksichtigen, so ist ein niedriger Einstellungs-Verhaltenszusammenhang zu erwarten. Mithin erklärt das Korrespondenzprinzip zu weiten Teilen Diskrepanzen zwischen Wollen und Handeln. In Fortführung ihrer empirischen und theoretischen Arbeiten haben sich Ajzen und Fishbein mit dieser Erklärung des Stellenwertes von Einstellungen und Werten für Handeln jedoch nicht zufriedengegeben. In der Theorie des geplanten Handelns, die über die Zwischenstufe der Theorie des überlegten Handelns entwickelt wurde, kommen weitere Determinanten hinzu. Wahrgenommene Verhaltenskontrolle (*perceived behavioral control*) umfaßt die Überzeugung einer Person, wie leicht oder wie schwierig ein Verhalten für sie auszuüben ist. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist im Umfeld der von Fritz Heider (1896–1988) entwickelten Attributionstheorie anzusiedeln, die sich mit der Frage beschäftigt, wie Menschen Informationen über eigenes und fremdes Verhalten interpretieren, um Urteile über die wahrgenommenen Ursachen von Handlungen fällen zu können. Der amerikanische Sozialpsychologe Julian B. Rotter hat diese Theorie weiterentwickelt. Er spricht von Kontrollüberzeugungen (*locus of control*) und hat das Begriffspaar „internale und externale Kontrolle“ geprägt: Wer meint, durch das Handeln des Einzelnen sei etwas zu bewirken, ist in der Realität eher bereit, selbst zu handeln als jemand, der wirksames Handeln eher externen Personen

oder Institutionen zuschreibt. Diesen Gedankengang nehmen Ajzen und Fishbein auf, schränken ihn jedoch auf die Wahrnehmung der Realisierung (und nicht der Wirksamkeit) des eigenen Verhaltens ein. Es liegt auf der Hand, anzunehmen, daß die wahrgenommene Verhaltenskontrolle von sozialen und individuellen Umfeldbedingungen abhängig ist. Eine dieser Bedingungen ist die **Subjektive Norm**. (Hier berührt die Theorie des geplanten Verhaltens das bereits skizzierte Normaktivierungsmodell von Schwartz.) Durch die subjektive Norm kommt zum Tragen, inwieweit Handlungsintentionen durch den wahrgenommen sozialen Druck, ein Verhalten auszuführen, bestimmt sind. Eine weitere Bedingung ist die **Einstellung gegenüber dem Verhalten**. Hier spielt das bereits angesprochene Korrespondenzprinzip eine Rolle, also wie jemand die Handlung selbst, Ziel und Zeitpunkt sowie Kontext einer Handlung beurteilt. In der sozialpsychologischen Theorie des geplanten Handelns ist die **Intention**, der ein höherer Stellenwert als einer unspezifischen Bereitschaft zugewiesen wird, also entscheidendes Bindeglied zwischen Wollen und Handeln. Sie ist eine Art Vorstufe des manifesten Verhaltens, die wiederum von der Einstellung gegenüber dem Verhalten, der subjektive Norm und der wahrgenommene Verhaltenskontrolle beeinflusst wird. Die Alltagserfahrung lehrt jedoch, daß auch mit dieser Theorie – wiewohl auf sie hohe Erwartungen in der Umweltpsychologie gerichtet sind (z.B. Fuhrer, 1995) – Komplexität und Widersprüchlichkeit manifesten Verhaltens nur bedingt erklärbar sind. Dies kann exemplarisch an der viel diskutierten Studie von Diekmann, Preisendörfer (1992) aufgezeigt werden, wobei wir auf die vor allem den methodischen Bereich betreffenden Kritik nicht näher eingehen (vgl. dazu Lüdemann, 1993; Schahn, Bohner, 1993).

Diekmann, Preisendörfer haben in einer Befragung umweltrelevante Verhaltensbereiche (Einkaufen, Abfall, Energie und Verkehr) sowie Einstellungen, Wissen und Betroffenheit zu Umweltproblemen erhoben. Das Hauptergebnis besagt, „daß umweltorientiertes Verhalten in sich und in seinen Bestimmungsgründen keineswegs ein einheitliches, bereichsunspezifisches Verhaltensmuster darstellt“ (S. 235). Diese Bereichsspezifität bringt die Autoren zu dem Schluß: „Die individuellen Akteure tun ihrem hohen Niveau des Umweltbewußtseins dadurch Genüge, daß sie ihre ‘Umweltmoral’ und ihre ‘Umwelteinsichten’ in Situationen einlösen, die keine entscheidenden Verhaltensänderungen erfordern, keine größere Unbequemlichkeit verursachen und keinen besonderen Zusatzaufwand verlangen“ (S. 240).

Wir konnten dieses Verhaltensmuster in einer von uns durchgeführten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern bestätigen (vgl. Bolscho, 1993).

Den Befragten wurden folgende Items vorgelegt:

„Jeder Einzelne ist aufgefordert, durch eigenes Tun einen Beitrag zur Verbesserung der Umweltsituation zu leisten. Wie ist es bei Ihnen?“

Es konnte angekreuzt werden:

- „Habe ich schon getan bzw. tue ich bereits“
- „Ich halte das für ungeeignet, um die Umwelt zu schützen“
- „Kann ich mir gut vorstellen“
- „Würde ich tun, wenn geeignete Bedingungen geschaffen würden“.

(In Klammern stehen die in den Grafiken verwendeten Abkürzungen)

„(a) Regelmäßig mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder dem Fahrrad zur Schule fahren bzw. zu Fuß gehen. (ÖPNV)

(b) Eine politische Partei deshalb wählen, weil sie den 'ökologischen Umbau' der Industriegesellschaft anstrebt. (ÖkolPartei)

(c) Einem Umweltverband für den Schutz bedrohter Arten Geld spenden. (Spenden)

(d) Auf die Ausübung einer Sportart verzichten (z.B. Skifahren, Motorsport), um die Umwelt zu schonen. (Sportverz)

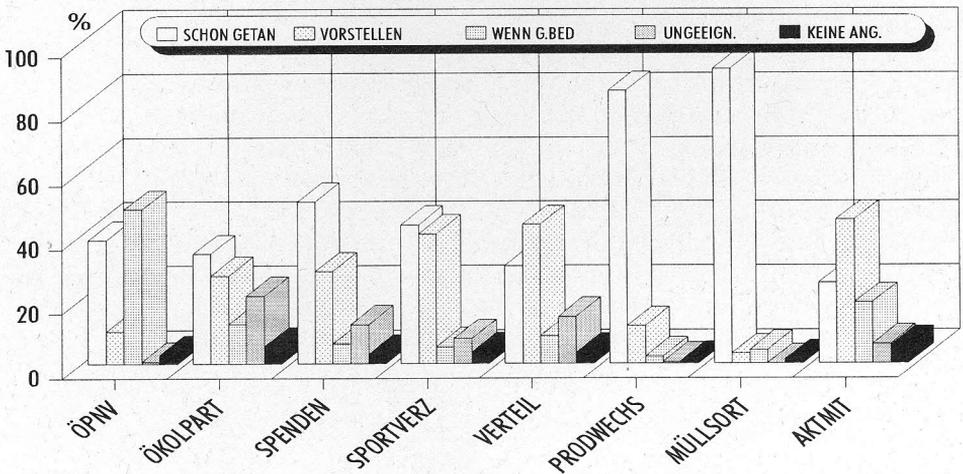
(e) An einer Versammlung einer Umwelt- oder Naturschutzgruppe teilnehmen. (Versteil)

(f) Ein Konsumprodukt aus Umweltschutzgründen wechseln, obwohl das neue Produkt teurer ist. (Prodwechs)

(g) Regelmäßig die Haushaltsabfälle nach Papier, Glas, organischen Stoffen und Sondermüll (z.B. Batterien) sortieren. (Müllsort)

(h) In der Freizeit aktiv an Natur- und Umweltschutzprojekten mitarbeiten (z.B. Anlage und Pflege von Biotopen)". (AktMit)

ABBILDUNG 3
Umwelthandeln von Lehrerinnen und Lehrern



Es zeigt sich, daß zwei Verhaltensbereiche in hohem Maße praktiziert werden: Sie erfordern alles in allem keine einschneidenden Veränderungen in den Lebensgewohnheiten, sie erfordern keine hohen „Kosten“. Unter Berufung auf verhaltensökonomische Konzepte spricht man von „High und Low Cost“-Verhalten, wobei die „Kosten“ materiell und nicht-materiell (z.B. soziale Akzeptanz) sein können.

Zur Erklärung der bereichsspezifischen Umwelthandeln werden darüber hinaus **Theorien zum Sozialen Dilemma** herangezogen, d.h. der Eigennutz steht

vor dem Gemeinwohl, da der Einzelne seinen begrenzten Beitrag zum Gemeinwohl als nicht entscheidend betrachtet und zudem im Verhalten anderer, wofür er häufig genug Anlaß hat, ebenfalls gemeinwohlschädliches Verhalten erkennt.⁵

Die komprimierte Darstellung einiger aktueller Forschungstendenzen aus der Umweltpsychologie sollten deutlich gemacht haben, daß in diesem Forschungsbereich Voraussetzungen und Prozesse des Umweltbewußtsein im „weit gefaßten Bedeutungsumfang“ weitaus komplexer und differenzierter untersucht und konzeptionell betrachtet werden als die in der Umweltbildung üblichen, weitgehend generalisierten Vorstellungen.

4. KONSEQUENZEN FÜR UMWELTBILDUNG

Der Ausgangspunkt für pädagogische Konsequenzen ist, daß in der Umweltbildung Abschied davon genommen wird von der (oft latenten) Prämisse, Umweltbewußtsein sei als generalisierbares Wahrnehmungs- Wert- und Handlungsmuster zu verstehen. Umweltbewußtsein ist hingegen **kontextspezifisch** zu interpretieren.

Unter „Kontexten“ verstehen wir sowohl institutionelle und soziale als auch biographische Kontexte, in denen gelernt wird. Pädagogische Konsequenzen beginnen bei der Wahrnehmung von Umweltproblemen und reichen über Wertorientierungen hin zu Verhaltensintentionen und Handeln.

Hinter vielen Beispielen zur Umweltbildung steht die Annahme – mit der dann Ziel, Inhalt und Methode von Bildungsvorhaben begründet werden – daß Lernende die aus umweltpädagogischer Sicht angebotenen „Umweltsituationen“ – sei es durch Realbegegnung oder in medienvermittelter Form – so wahrnehmen, wie es pädagogisch intendiert ist oder wie Pädagogen es vor dem Hintergrund von Sachinformationen annehmen. Die Tatsache jedoch, daß Lernende in ihrer Wahrnehmung Umweltsituationen bereits kognitiv verarbeitet, selektiert und bewertet haben, wird meist nur am Rande als zentrale Lern- und Erfahrungsvoraussetzung mitbedacht. An einem Beispiel kann dies exemplarisch aufgezeigt werden.

Im Rahmen der bereits erwähnten „Naturpädagogik“ werden Lernende z.B. mit Landschaften oder „Naturräumen“ konfrontiert, die entweder als noch relativ naturnah oder als durch Eingriffe des Menschen gekennzeichnet angesehen werden. In einer Pilotstudie konnte gezeigt werden, daß für Kinder dieses, aus der Sicht einer „objektiven“ Landschaftsökologie sicherlich sinnvolle Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster kaum Bedeutung hat;⁶ im Gegenteil, denn Kinder bewerten Landschafts- und Naturräume nach ihren Kriterien. Neben der Freizeitfunktion von Naturräumen erfreut sich „Geordnetsein“ hoher Wertschätzung, so daß dem kunst-

5 Die Social Dilemma-Forschung ist in der englisch-amerikanischen Literatur seit Garret Hardins „Tragedy of the Commons“ (1968) intensiv im Gespräch. Sie erklärt viele, für umweltverträgliches Handeln kritische Punkte. Bisherige Versuche, sie in Handlungsmodelle, die auch für die Bildungsebene relevant sind, zu integrieren, stehen allerdings eher am Anfang. So hat KRÖL (1993) versucht, Umwelthandeln mit einem „sozialökonomischen Ansatz“ zu erklären und zu beeinflussen. Auch ERNST (1994), im Umfeld der Forschungen von HANS SPADA und Mitarbeitern in Freiburg, sieht in Social-Dilemma-Theorien „didaktische Anwendungsmöglichkeiten“ (S. 127f.).

6 Die Studie wurde von Tanja Pust als Staatsexamensarbeit im Rahmen eines Forschungseminars des Verfassers am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover durchgeführt.

voll geordneten Ziergarten höhere Wertschätzung zukommt als dem „ungeordneten wilden Naturraum“. Die Vermutung, daß „Ungeordnetes“ offenbar eher Angst und Abwehr hervorruft, liegt nahe. Empirische Erkenntnisse zum Lernverhalten bei außerschulischen Naturerkundungen sprechen zudem dafür, daß „Ungeordnetes“ eher einer motivierenden Auseinandersetzung mit Natur entgegensteht (vgl. Martin, Falk, Balling, 1981). Einem bei diesem Beispiel möglichen Mißverständnis muß noch begegnet werden: Das Beispiel stellt nicht das Ziel von Umweltbildung in Frage, Lernende zum Erfahren und Erkennen naturnaher und durch Eingriffe des Menschen gekennzeichnete Naturräume zu befähigen; es zeigt jedoch, daß Umweltbildung sich stärker als bisher um die empirische Vergewisserung der Lernvoraussetzungen – in diesem Fall also der Wahrnehmung von Umweltsituationen durch Lernende – bemühen sollte.

Die Notwendigkeit, Umweltbewußtsein als Ziel von Umweltbildung kontextspezifisch zu verstehen, gilt gleichermaßen im Hinblick auf Wertorientierungen. Die Ausführungen zu Wertorientierungen als mögliche Grundlage von Umweltbewußtsein haben gezeigt, daß generalisierte, meist eindimensionale Wertorientierungen (wie der Postmaterialismus) wenig geeignet sind, die Brücke zwischen Bewertungen und Handeln zu schlagen, daß aber dennoch Werte unter bestimmten Bedingungen im Handeln aktiviert werden können. Eine für Umweltbildung äußerst bedeutsame Bedingung dürfte die im Normaktivierungsmodell von Schwartz enthaltene Voraussetzung sein, daß Normen sich dann eher in Handeln niederschlagen – und nicht über rechtfertigende Abwehrgargumente „neutralisiert“ werden –, wenn der Einzelne sich selbst eine Verantwortung zuschreibt, durch eigenes Handeln etwas zu bewirken. Dies ist in verschiedenen auf Umwelthandeln bezogenen empirischen Studien empirisch gestützt worden (vgl. die Meta-Analyse von Hines, Hungerford, Tomera, 1987; auch Schahn, Holzer, 1990).

Im Zusammenhang mit Umweltbildung bleiben jedoch viele Fragen offen. Wenn man das geforderte kontextspezifische Verständnis von Umweltbewußtsein auf die oben angesprochene Zuschreibung von Verantwortlichkeit bezieht, kommt z.B. der altersspezifische Kontext in den Blick: In welchen Entwicklungsphasen schreiben Lernende sich Verantwortlichkeit zu? In einer Pilotstudie konnte erste Anhaltspunkte gewonnen werden, die für Umweltbildung zu beunruhigenden Fragen Anlaß geben.⁷ Neun- bis dreizehnjährige Kinder sind im Umweltbereich (im Vergleich mit dem „persönlichen“ und „interpersonalen“ Bereich) am zuversichtlichsten, selbst verantwortlich zur Lösung von Umweltproblemen beitragen zu können. Allerdings nimmt diese Zuversicht bei den älteren Kinder ab. Bahnt Umweltbildung also eine „Kontrollillusion“ bei Jüngeren an, die bei Älteren nicht mehr aufrechterhalten werden kann? In welchen Umweltbereichen schreiben sich Kinder und Jugendliche hauptsächlich Verantwortlichkeit zu? Erinnern wir uns der beschriebenen Leitziele von Umweltbildung, z.B. „in verantwortungsbewußter und wirksamer Weise an der Gestaltung der Umweltqualität teilhaben“, so vermissen wir notwen-

⁷ Die Studie wurde als Staatsexamensarbeit im Rahmen eines Forschungseminars des Verfassers am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover von Andrea Körber und Petra Niemeyer durchgeführt. Zurückgegriffen wurde auf eine von Flammer, Grob, Lüthi (1987) in der Schweiz durchgeführte Untersuchung. Erhebungsinstrumente und Befragungsbereiche wurden variiert und auf die Altersgruppe von Kindern bezogen (vgl. Niemeyer, Körber, 1995).

dige Differenzierungen. In diesem Leitziel schwingt die wohl kaum zu rechtfertigende Erwartung mit, bei Lernenden sei die Zuschreibung von Verantwortlichkeit in allen handlungsrelevanten Umweltbereichen gegeben bzw. anzubahnen. Von daher wären empirisch gestützte Erkenntnisse nützlich, wie Kinder und Jugendliche ihre „bereichsspezifische“ Verantwortlichkeit sehen.

Die skizzierte Theorie des geplanten Handelns von Ajzen, Fishbein und die Ergebnisse der Studie von Diekmann, Preisendörfer legen ebenfalls die Nützlichkeit und Notwendigkeit einer kontextspezifischen Betrachtung von **Verhaltensintentionen** und Handeln im Zusammenhang mit Umweltbildung nahe. Ajzen, Fishbein schlagen zur Überwindung der Kluft zwischen allgemeinen Einstellungen und Handeln die Betonung der Verhaltensintention vor. Ergänzt man diese gewissermaßen als „Vorstufe“ des Handelns zu betrachtende Verhaltensintention um motivationstheoretische Modelle, wie Schwarzer es für den Bereich der Gesundheitserziehung getan hat, so lassen sich eine „präaktionale“ und eine „aktionale“ Phase unterscheiden (Schwarzer, 1994:909). Diese Differenzierung brächte im Hinblick auf die in der Umweltbildung gängigen (unspezifischen) Handlungserwartungen den Vorteil mit sich, unterschiedliche Erklärungs- und Vorhersagemodelle für die genannten Phasen heranzuziehen. In Verbindung mit der von Diekmann, Preisendörfer (1992) herausgefundenen „Bereichsspezifizität“ von Umwelthandeln könnte man sich also vorstellen, daß z.B. in sog. *High Cost*-Bereichen des Handelns ein sinnvolles und zu rechtfertigendes Ziel von Umweltbildung darin besteht, sich auf der „präaktionalen“ Stufe mit eigenen Motiven und denen anderer Gruppen sowie mit Handlungsplanungen und -erwartungen auseinanderzusetzen und nicht den 'direkten' Weg über, wie es in der Didaktik der Umweltbildung heißt, Handlungsorientierung als Einüben angestrebten Verhaltens wählt. Was auf den ersten Blick als Reduzierung des Anspruches von Umweltbildung mißverstanden werden könnte, stellt sich im Gegenteil als Chance heraus, der von Heid (1992:133) befürchteten Instrumentalisierung von Umweltbildung zu begegnen, nämlich „den Adressaten pädagogischer Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns“ festlegen zu wollen. Anders ausgedrückt: Aus der Auseinandersetzung mit **Handlungsmöglichkeiten** auf der „präaktionalen Stufe“ eröffnen sich dem Einzelnen Handlungsoptionen, zwischen denen er vor dem Hintergrund seines jeweils spezifischen sozialen und biographischen Kontextes **Handlungsentscheidungen** treffen wird. Umweltbildung könnte auf diese Weise auch ein wenig den hin und wieder beklagten „Moralisierungstendenzen“ begegnen, nämlich immer das einzufordern, was sich in der Wahrnehmung der Lernenden als Verzicht und Einschränkung darstellt. Daß diese Vorstellungen Gefahr laufen, sich einem relativistischen Verständnis (*anything goes*) von in der Umweltbildung intendierter Handlungskompetenz nähern, werden diejenigen anmahnen, die den richtigen Weg bereits kennen und von ihm überzeugt sind. Auf der anderen Seite ist Umweltbewußtsein – und dies wird durch umweltspsychologische Forschungen hinreichend gestützt – nicht gegen Motivationen und Wahrnehmungen mit sozialtechnischen Strategien durchzusetzen, sondern bildet sich im sozialen Diskurs heraus, der nun einmal durch Widersprüche und Kommunikationsprobleme gekennzeichnet ist.

LITERATURVERZEICHNIS:

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In: Kuhl, J. und Beckmann, J. (Eds.) **Action Control: From Cognition to Behavior** (S. 11–39). Berlin.
- Ajzen, I. und Fishbein, M. (1977). Attitude–Behavior–Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. **Psychological Bulletin**, 84(5):888–918.
- Ajzen, I. und Madden, T. J. (1986). Prediction of Goal–Directed Behavior: Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioral Control. **Journal of Experimental Social Psychology**, 22:453–474.
- Aurand, K., Hazard, B. und Tretter, F. (Hrsg.). (1993). **Umweltbelastungen und Ängste. Erkennen. Bewerten. Vermeiden**. Opladen.
- Bamberg, S. und Schmidt, P. (1994). Auto oder Fahrrad? Empirischer Test einer Handlungstheorie zur Erklärung der Verkehrsmittelwahl. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 46(1):80–102.
- Beck, U. (1988). **Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit**. Frankfurt/Main.
- Beck, U. (1995). **Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze**. Stuttgart.
- Bolscho, D. (1986). **Umwelterziehung in der Schule. Ergebnisse aus der empirischen Forschung**. Kiel.
- Bolscho, D. (1993). Praxis der Umwelterziehung. Ergebnisse empirischer Studie. In: Ermert, K. (Hrsg.), **Umweltkrise, Umweltbildung und die Zukunft der Schule. (Loccum Protokolle 18)** (S. 79–99). Loccum.
- Bolscho, D. (1989). Umwelterziehung in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie. **Die Deutsche Schule**, 81(1):61–72.
- Bolscho, D. (1993). Forschung zur Umwelterziehung: Entwicklungen und Schwerpunkte. In: Eulefeld, G. (Hrsg.), **Studien zur Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung** (S. 11–34). Kiel.
- Bolscho, D. (1995). **Umweltbewußtsein zwischen Anspruch und Wirklichkeit**. Frankfurt/Main.
- Bolscho, D., Eulefeld, G. und Seybold, H. (1994). **Bildung und Ausbildung im Umweltschutz**. Bonn.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.). (1979). Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Tiflis 1977. **UNESCO-Konferenzberichte 4**. München.
- Diekmann, A. und Preisendörfer, P. (1992). Persönliches Umweltverhalten. Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 44(2):226–251.
- Eckes, T. und Six, B. (1994). Fakten und Fiktionen in der Einstellungs–Verhaltens–Forschung. Eine Meta–Analyse. **Zeitschrift für Sozialpsychologie**, 25(4):253–271.
- Ernst, A. M. (1994). **Soziales Wissen als Grundlage des Handelns in Konfliktsituationen**. Frankfurt/Main.
- Eulefeld, G. et al. (1988). **Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland**. Kiel.
- Eulefeld, G. et al. (1993). **Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Ergebnisse empirischer Studien**. Kiel.
- Eulefeld, G. und Kapune, T. (Hrsg.). (1979). **Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung – München 1978**. (IPN – Arbeitsbericht 36). Kiel.
- Flammer, A., Grob, A. und Lüthi, R. (1987). Einfluß und Partizipation. **Schweizerische Zeitschrift für Psychologie**, 46(3–4):237–249.

- Fuhrer, U. (1995). Sozialpsychologisch fundierter Theorierahmen für eine Umweltbewußtseinsforschung. **Psychologische Rundschau**, 46(2):93–103.
- Göpfert, H. (1987) Zur Grundlegung einer naturbezogenen Pädagogik. In: Calliess, J. und Lob, R. E. (Hrsg.), **Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 2: Umwelterziehung** (S. 21–31). Düsseldorf.
- Graumann, C. F. und Kruse, L. (1990). The Environment: Social Construction and Psychological Problems. In: Himmelweit, H.T. und Gaskell, G. (Eds.), **Societal Psychology** (S. 212–223). Newbury Park.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. **Science**, 162:1243–1248.
- Heid, H. (1992). Ökologie als Bildungsfrage?. **Zeitschrift für Pädagogik**, 38(1):113–138.
- Hines, J., Hungerford, H. und Tomera, A. (1987). Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis. **Journal of Environmental Education**, 18(2):1–8.
- Hoff, E.H. (1990). Kontrolle und Moral. Problematische Arbeitsprodukte im Urteil von Arbeitern. In: Frei, F. und Udrys, J. (Hrsg.), **Das Bild der Arbeit** (S. 91–106). Stuttgart.
- Inglehart, R. (1990). Die Bürger werden erwachsen. **Psychologie heute**, 17(12):36–41.
- Klafki, W. (1994). **Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik**. Weinheim und Basel.
- Klages, H. (1992). Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung – Probleme und Perspektiven. In: Klages, H., Hippler, H. und Herbert, W. (Hrsg.), **Werte und Wertwandel** (S. 5–39). Frankfurt/Main.
- Klein, M. (1995). Wieviel Platz bleibt im Prokrustesbett? Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1973 und 1992 gemessen anhand des Inglehart-Index. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 47(2):207–230.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). **Schulische Umwelterziehung in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 08./09.10.1992**. Bonn.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). **Umwelterziehung in der Schule. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1982**. Neuwied.
- Krol, G. J. (1993). Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung. **Zeitschrift für Pädagogik**, 39(4):651–672.
- Kruse, L. (1995). Umweltpsychologische Forschung 1994. **Psychologische Rundschau**, 46(2):115–119.
- Kruse, L. und Graumann, C. F. (1987). Environmental Psychology in Germany. In: Stokols, D. und Altman, I. **Handbook of Environmental Psychology** (S. S.1195–1225). New York.
- Kruse, L., Graumann, C. F. und Lantermann, E. (Hrsg.) (1990). **Ökologische Psychologie**. München.
- Lantermann, E.D. und Döring-seipel, E. (1990). Umwelt und Werte. In: Kruse, L., Graumann, C. F. und Lantermann, E. (Hrsg.), **Ökologische Psychologie** (S. 623–639) München.
- Leeming, F. et al. (1993). Outcome Research in Environmental Education: A Critical Review. **Journal of Environmental Education**, 24(4):8–21.
- Lüdemann, C. (1993). Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und forschungspraktischer Wirklichkeit. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 45(1):116–124.
- Luhmann, N. (1990). **Ökologische Kommunikation**. Opladen.

- Martin, W., Falk, J. und Balling, J. (1981). Environmental Effects on Learning: The outdoor field-trip. *Science Education*, 65(3):301–309.
- Michelsen, G. (1994). **Bildungspolitische Instrumentarien einer dauerhaft–umweltgerechten Entwicklung**. Stuttgart.
- Niemeyer, P. und Körber, A. (1995). Umweltbewußtsein und Attributionen bei Kindern. *DGU-Nachrichten (Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung)*, 11:33–37.
- Pawlik, K. und Stapf, K. H. (1992). Ökologische Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms. In: Pawlik, K. und Stapf, K. H. (Hrsg.), **Umwelt und Verhalten. Perspektiven und Ergebnisse ökopsychologischer Forschung** (S. 9–24). Göttingen.
- Petri, H. (1992). **Umweltzerstörung und die seelische Entwicklung unserer Kinder**. Zürich.
- Rat von Sachverständigen für Umweltfragen: Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhaft–umweltgerechte Entwicklung**. Stuttgart 1994.
- Sacchi, S. (1994). Politische Aktivierung und Protest in Industrieländern – Stille Revolution oder Kolonisierung der Lebenswelt?. *Zeitschrift für Soziologie*, 23(4):323–338.
- Schahn, J. (1995). Psychologische Forschung zu Mülltrennung und Müllvermeidung: Möglichkeiten und Grenzen psychologischer Ansätze zur Förderung umweltschonenden Verhaltens. *Psychologische Rundschau*, 46(2):104–114.
- Schahn, J. und Bohner, G. (1993). Aggregation oder Desaggregation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 45(4):772–777.
- Schahn, J. und Holzer, E. (1990). Konstruktion, Validierung und Anwendung von Skalen zur Erfassung des individuellen Umweltbewußtseins. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 11(3):185–204.
- Scherhorn, G. (1993). Die Notwendigkeit der Selbstbestimmung. *Politische Ökologie*, 11(33):24–29.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative Influences on Altruism. In: Berkowitz, L. (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology** (S. 221–279). New York.
- Schwartz, S. H. und Howard, J. A. (1980). Explanations of the Moderating Effect of Responsibility Denial on the Personal Norm–Behavior Relationship. *Social Psychology Quarterly*, 43(4):441–446.
- Schwarzer, R. (1994). Volitionstheorie der Gesundheitserziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(6):907–922.
- Seybold, H. und Bolscho, D. (Hrsg.). (1993). **Umwelterziehung: Bilanz und Perspektiven**. Kiel.
- Sloterdijk, P. (1986). Wieviel Katastrophe braucht der Mensch?. *Psychologie heute*, 13(10):51–69.
- Spada, H. (1990). Umweltbewußtsein: Einstellung und Verhalten. In: Kruse, L., Graumann, C. F. und Lantermann, E. (Hrsg.), **Ökologische Psychologie** (S. 623–631). München.
- Stern, P. C. und Oskamp, S. (1987). Managing Scarce Environmental Resources. In: Stokols, D. und Altman, I. (Eds.). **Handbook of Environmental Psychology**, Volume 2 (S. 1043–1088). New York.
- Unterbruner, U. (1991). Umwelterziehung und die Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung. In: Eulefeld, G., Bolscho, D. und Seybold, H. (Hrsg.). **Umweltbewußtsein und Umwelterziehung** (S. 55–64). Kiel.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ENVIRONMENTAL AWARENESS

DIETMAR BOLSCHO

University of Hannover – Educational Sciences

SUMMARY

The author analyzes the relation of environmental education (Umweltbildung) and environmental awareness (Umweltbewusstsein), enquiring whether school academic environmental education could contribute to the shaping of environmental awareness. Different analyses of environmental education empirical research have shown the influence on environmental awareness, but with doubtful duration and intensity.

It has been shown with the critical analysis of environmental education awareness in environmental psychology, in the context of environmental problem perception, value orientations and intentional behavior, that the presuppositions and processes of environmental awareness in the broader meaning are submitted to a much complex and differentiated research concept than it is the case with ordinary ideas in environmental education.

Environmental education should avoid the tendencies of moralizing, and pedagogical praxis should enable an individual to think about experience and social context in the choice of activities. Environmental awareness could not be achieved by social and technical strategies along with neglecting motivations and social discourse marked with contradictions.

KEY WORDS: environmental awareness, environmental education, environmental psychology, value orientations