

2 THEORETISCHER TEIL

2.1 Forschungsstand zur Umwelterziehung und begriffliche Orientierung

„Environmental education“ ist der auf der Stockholmer UNO-Konferenz 1972 von Stapp geprägte Begriff, um die Umwelterziehung, so die seit 1978 im deutschen Bildungswesen benutzte Übersetzung (vgl. Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung- München 1978), angesichts der globalen Umweltkrise zu einem bedeutsamen Bildungsauftrag in allen Bereichen des Bildungs- und Erziehungswesens in den westlichen Industrienationen zu proklamieren.

Die Umwelterziehung als formaler (also schulischer) und umfangreichster Bereich der Umweltbildung wird im allgemeinen Erziehungsverständnis in einer Mittel-Zweck-Relation gesehen: „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1978, S. 45).

Die Umwelterziehung kann „als eine spezifische Weise der Erziehung bezeichnet werden, in der eigens das Verhältnis des Menschen zur Umwelt als Aufgabe in seinen Möglichkeiten und Grenzen, in seinen Fehlformen und Gefahren erkannt und zu bewältigen versucht wird“ (Horn 1985, S.1113). In diesem Sinne wird der Erziehung eine „führende Rolle“ (UNESCO-Konferenzbericht Nr.4, S.70) zugedacht. Das Verhältnis zur Umwelt wird als eine „... Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt und dem Ziel, die Bereitschaft und die Kompetenz zum Handeln zu entwickeln,“ (Bolscho/Eulefeld/Seybold1980; Eulefeld et. al. 1981; Eulefeld 1987) verstanden.

In unserem Land ist Umwelterziehung „... Unterricht angesichts der Überlebenskrise“ (Kattmann 1980a, S. 168).

Ziele und Aufgaben

„Sollen (...) ergriffene pädagogische Maßnahmen letztlich nicht relativ beliebig bzw. zufällig, unkoordiniert und unlegitimiert erfolgen, so bedürfen sie der reflektierten Ausrichtung auf zuvor abgeklärte und begründete Ziele“ (W. Brezinka, zitiert in Mertens 1995, S. 35/36).

Die Zielbestimmung ist ein historischer Prozess, der in seiner Phasenhaftigkeit (vgl. Lob 1997, S.29-32) durch die pädagogische Reflexion des gesamtgesellschaftlichen Diskussionsprozesses

gekennzeichnet ist.

Eine erste Zielsetzung (Anstöße durch die UNESCO-Konferenzen in Belgrad 1975 und in Tiflis 1977) für die schulische Umwelterziehung wurde durch die Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980 formuliert:

„Es gehört (...) zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewussten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt“ (Kultusministerkonferenz 1980, S. 3).

Es heißt ferner: „Der Schüler soll durch gezielte Beobachtung und Untersuchung Einblick in die ökologischen Zusammenhänge und die Ursachen von Umweltbelastungen bekommen, dabei die ursächlichen Verflechtungen ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Einflüsse erkennen und befähigt werden, im Rahmen seiner Rechte und Pflichten als Bürger an der Sicherung unserer natürlichen Lebensgrundlagen mitzuwirken. Diese durchaus gesamtgesellschaftliche Aufgabe sollte aber auch geprägt sein von einer sorgfältigen Abwägung ökonomischer und ökologischer Gesichtspunkte“ (Kultusministerkonferenz 1980, S. 182).

In der nicht weitergehend konkretisierten Zielvorgabe und inhaltlichen Konzeption der Empfehlungen sind Forderungen nach positiven Veränderungen der Handlungsbereitschaft, des Wissens und der Einstellungen der Schüler erkennbar. Diese kognitiven, affektiven, pragmatischen, ästhetischen und ethischen Dimensionen der Zielnormen wurden im weiteren ökopädagogischen Diskussionsprozess verschieden akzentuiert, durch erweiterten Sichtbezug konkretisiert und durch anthropologische Gesichtspunkte ergänzt.

So hebt Eulefeld (1981, S.100) zwei Zielkomponenten der Umwelterziehung hervor : „, Sie soll einerseits relevantes Wissen entwickeln mit dem Ziel der Bewusstseinsveränderung, und andererseits will sie auf das Handeln einwirken. Beide Komponenten sollen gekoppelt gesehen werden und sich gegenseitig beeinflussen. Umwelterziehung ist eine Erziehung in der Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt, die eine Verbesserung der ökologischen Handlungskompetenz anstrebt. Ökologische Handlungskompetenz und Handlungsbereitschaft kann – wenn überhaupt – nur durch eine Verbindung des schulischen Lernens mit der außerschulischen Umwelt vermittelt werden. Handeln wird nicht allein anhand von Begriffen gelernt. Handeln muß durch Handeln geübt werden“.

Das Wissen konkretisiert Bolscho/Seybold als: „... kritisches Wissen um Hintergründe und Interessen ...“ (Bolscho/Seybold 1996, S. 28). Vorrangiges Ziel ist demnach der Wissenserwerb über Zusammenhänge, besonders im Ursache -Wirkungsgefüge.

Nicht aber darf Umwelterziehung sich mit abrufbarem Wissen begnügen, sondern es gilt, liebgewonnene Meinungen zu revidieren, gewohnte Verhaltensweisen aufzugeben und sich zu ungewöhnlichen Maßnahmen aufzuraffen: Umwelterziehung ist nicht bequem (vgl. Horn 1985, S.1118).

Ein in der Schule zu entwickelndes Verantwortungsbewusstsein für die Zukunft, ein neues Naturverständnis sowie das Umweltbewusstsein sind wesentliche Zielgrößen der Umwelterziehung (vgl. Barney 1980; Kattmann 1980a, S. 176; Wagenschein 1982; Markl 1986; Strey 1986, S.44 ff.; Calließ/Lob 1987; Göpfert 1988; Trommer 1990a; Leser 1991).

Eine erziehungsphilosophische Reflexion ökopädagogischer Zielbestimmungen stammt von Mertens 1989. Er entwickelte ein Gesamtkonzept bzw. einen einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen, „..., in dem die aus ökologischer Perspektive erwachsende Erschließung eines Ganzen handlungsorientierter Wissensdispositionen bzw. Sinn- und Wertebezüge reflektiert werde. (...) die systematische Entfaltung, Begründung und Relationierung ökopädagogischer Zielnormen in einer Weise, die es dann ermöglichen sollte, entsprechende pädagogische Maßnahmen in koordinierte Form zu reflektieren und einzuleiten- ...“ (Mertens 1989, S.14). Für Mertens ist das ökopädagogische Leitziel die ökologische Verantwortung: „... die Befähigung zur eigenverantwortlichen Mitgestaltung von natürlicher und sozialer Umwelt auf der Basis eines vertieften Naturbezuges, als Spezifikationsform des in Neuzeit und Moderne überkommenen offenen Gesamtethos' der Mündigkeit zu identifizieren und zu entfalten“ (ebd., S.14). Innerhalb dieses Bezugsrahmens benennt er vier zentrale „Globalziele“ (ebd., S.170). Diese Explikationsformen der übergreifenden Leitnorm (ökologische Mündigkeit bzw. Verantwortung) sind im Einzelnen:

- die „ökologische Orientierung, ... als sach-, sinn- und wertbestimmte umweltbezogene Ausrichtung“ (ebd., S 170), welche durch den Aufbau einer Verhaltens- und Handlungsbereitschaft dem Umweltbewusstsein inhaltlich nahe kommt;
- die „ökologische Sachkompetenz, (...) jene rationale Verfasstheit des Menschen, die ihn dazu befähigt, hinsichtlich seiner umweltbezogenen Verantwortung konkrete Wege einer sachgerechten Einlösung zu finden, ... (ebd. S.17). Zur rationalen Verfasstheit gehören ein ökologisches Sachwissen, ökologische Denkstrukturen (u.a. vernetztes Denken) sowie eine umfassende politische Bildung.
- die „Ehrfurcht“ mit den drei Zieldimensionen: ethische Zieldimension, christliches Naturverständnis, sinnlich-ästhetischer Naturbezug (als „axiologische Komponente dieser Orientierung“ [ebd., S.170]).

- „das Globalziel ‚Obsorge‘ schließlich thematisiert (...) die Selbstverpflichtung, für bestimmte Bereiche des ökologischen Handlungsfeldes tatsächlich einzustehen“ (ebd., S. 170). Zur festen Zielgröße, auch in der Erziehungswissenschaft, ist seit dem Brundtland-Bericht von 1987 und der UNCED-Konferenz in Rio de Janeiro (1992) das neue Leitbild „Sustainable Development“ geworden. Die verschiedenen Übersetzungen des Begriffs „Sustainability“ („Nachhaltigkeit“-eine Übersetzung aus dem 18. Jh. für eine Grundregel der Forstwirtschaft; Simonis 1991: „Zukunftsfähigkeit“ ; Umweltgutachten 1994: „dauerhaft-umweltgerecht“) und die 60 unterschiedlichen Definitionen (vgl. van Dieren 1995) lassen die Vielschichtigkeit des Begriffes erkennen.

Allgemeiner Konsens besteht hingegen über die Grundelemente dieses in vierzig Kapiteln umrissenen Konzeptes:

- Notwendigkeit eines neuen, umweltverträglichen Wohlstandsmodells (mit den beiden Leitbildern für einen ökologisch verträglichen Lebensstil: „Rechtes Maß für Raum und Zeit“ und „Gut leben statt viel haben“,
- Anerkennung der besonderen Verantwortung der Industrieländer,
- starke Betonung sozialer Werte,
- weltweite Anerkennung des Vorsorgeprinzips (vgl. BUND/ Misereor 1997).

Insgesamt 27 Grundsätze konkretisieren diese Grundelemente (vgl. Bundesministerium für Umwelt, S.45-47).

Ein „umfassendes dynamisches Aktionsprogramm, das detaillierte umwelt- und entwicklungspolitische Handlungsanweisungen enthält“ (Bundesministerium für Umwelt 1993, S. 18), war die Agenda 21 als entscheidendes Ergebnis der Konferenz von Rio. Daraus ergeben sich laut Umweltgutachten des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen 1994 folgende wichtige Faktoren ökologisch orientierter Schlüsselkompetenz: „Kognition, Reflexion, Antizipation und Partizipation“ (1994, S.164f). „Der Umweltrat sieht die entscheidende ökologische Schlüsselqualifikation in dem grundlegenden Verstehen des umweltethischen Prinzips der Retinität. Das Verstehen des ökologischen Schlüsselprinzips der Vernetzung setzt beim Menschen die grundlegende Fähigkeit des Denkens in Zusammenhängen voraus. Neben dem Erkennen von gesetzmäßigen Abläufen gehört hierzu das Aufspüren und Beheben von ‚Störfaktoren‘, die einen Einfluss auf Natur und Umwelt ausüben.

Dies schließt zugleich die Fähigkeit zur Reflexion ein, die das individuelle Verhalten wie auch gesellschaftliches Handeln hinterfragt, wie auch antizipatorische Fähigkeiten, die es ermöglichen, künftige Entwicklungen und Beeinflussungen von Natur und Umwelt abzu-

schätzen. Hinsichtlich der Bewertung von Natur- und Umweltzuständen sind durch Umweltbildung außerdem Chancen für die Beteiligung an diesen Bewertungsprozessen zu eröffnen“ (ebd.).

In den detaillierten umwelt- und entwicklungspolitischen Handlungsanweisungen sieht de Haan den Vorteil dieses Konzeptes für die Umweltbewusstseinsforschung, nachdem er konstatierte, dass die Umweltbewusstseinsforschung offenbar nie über das ihren Kriterien entsprechende Leitbild nachgedacht hat (de Haan 1996, S.271): „Man kann präziser formulieren, wonach sich im Hinblick auf die Umwelteinstellung zu fragen lohnt“ (de Haan 1996, S.275). Nachhaltige Entwicklung wird somit zum Suchprozess, der das,„... Verhältnis zwischen menschlichen Bedürfnissen und der Kapazität der Erde zum Ziel hat.“ (Jüdes 1997). Bolscho sieht die Nachhaltigkeit nicht als Leitbild, sondern als Plattform für die Umweltbildung, die durch Partizipation gekennzeichnet ist (1998, S.163 ff).

Didaktische Konzeptionen und deren Wirksamkeit

Im Prozess der intellektuellen Reflektion der ökologischen Krise haben sich auf Grund der unterschiedlichen Sichtweisen des Mensch-Umwelt-Verhältnisses divergierende und zum Teil konträre umweltpädagogische Richtungen und Theorien entwickelt. Aus der Vielzahl der in der Literatur gefundenen Begrifflichkeiten lassen sich drei Konzeptionen akzentuieren:

1. die „Naturbezogene Pädagogik“,
2. das „ökologische Lernen“ als Übergangsstufe zur „Ökopädagogik“ sowie
3. die Umwelterziehung, wie bereits dargelegt, als umweltpädagogische Maßnahmen im Rahmen der schulischen Bildung (vgl. Preisser; Neumann-Lechner 1991, S.21).

Die Konzeption der „Naturbezogenen Pädagogik“ oder auch „naturnahe Erziehung und Bildung“ wurde Ende der achtziger Jahre von Hans Göpfert entworfen (vgl. Göpfert 1987). Sein Ansatz stellt nicht die zerstörte Natur, sondern die „heile Natur“ in den Mittelpunkt. Natur versteht er als übergeordnetes Leitbild, das der Kultur vorgeordnet ist (vgl. Heidorn 1993, S. 68 ff). Er zentriert seine Bemühungen fast ausschließlich darauf, Jugendlichen einen „emotional-ganzheitlichen Zugang zur Natur“ und eine „sinnhafte ganzheitliche Naturerfahrung“ zu verschaffen.

„Naturnahe Erziehung und Bildung versuchen, den jungen Menschen einen Zugang zur Natur zu verschaffen, indem sie diese als etwas Interessantes und Schönes erfahrbar machen: sie erschließen Natur in der Weise, dass Kinder und Jugendliche diesen Bereich der Wirklichkeit zu ihrer täglichen Erfahrungswelt gehörig empfinden, als einen Lebensbereich, in dem sie sich erholen und stets Neues beobachten und erleben können“ (ebd., S.8 ff.).

„Erst wenn sie einzelne Arten kennen, wenn ich die Artenvielfalt zu überschauen in der Lage bin, wenn ich das Miteinander der Arten begreife, kann ich das, was man heute so abstrakt als Ökologie bezeichnet, als Wunderbares, als Reichtum, als etwas Faszinierendes erfahren. Erst dann kann ich diese Vielfalt als etwas verstehen, von dem ich möchte, dass es zu meiner Umgebung gehören soll. Letztlich kann und sollte die Kenntnis dieser Vielfalt dazu führen, dass ich sie als Basis für eine neue Identität erfahre. Meine Identität ist nicht mehr allein oder primär bezogen auf mich, meine Mitmenschen, auf die Leistungen, die unsere Kultur hervorgebracht hat, die Gesellschaft, zu der wir gehören; zu mir gehört ein neues Mitleben mit der Natur. Heimat ist nicht nur die kulturell gestaltete Umwelt, sondern die unversehrte Natur um mich herum“ (ebd., S.10). „Natur ‚draußen‘ erfahren, handlungsorientiert lernen, individueller, intimer und meditativer Umgang mit der Natur sind Kriterien einer naturnahen Erziehung und Bildung“ (ebd., S.11).

Sein kritisch-analytischer Ansatz hinterfragt das Naturverständnis unserer Gesellschaft: „Der Begriff ‚Umwelt‘ wird in unserer Gesellschaft vor allem im Zusammenhang mit ‚Umweltzerstörung‘, ‚Umweltkatastrophe‘, ‚Umweltschutz‘ u.ä. gebraucht. (...), ‚Umwelt‘ ist ein Begriff der Industriegesellschaft mit ihren systemimmanenten technologischen Lösungsversuchen. Diese basieren auf materialistisch-naturwissenschaftlichen Analysen. Besagte Begriffe werden dabei in einer naturdistanzierten Weise gebraucht: Natur ist ein entfremdetes Objekt, Natur wird quantitativ erfasst und naturwissenschaftlich-technisch ‚geheilt‘“ (ebd., S.14).

Der Schule, respektive der Umwelterziehung wirft er eine ausschließlich naturwissenschaftlich-analytische Art des Denkens vor. „Nicht das Lebendige in seiner besonderen Eigenwertigkeit und Einmaligkeit, in seiner vielfältigen Darstellungsweise soll dem jungen Menschen nahe gebracht werden, damit er Tier und Pflanze zu sich und seiner Umwelt zugehörig schätzen lernt. Er lernt das Lebendige in einer Reduktion kennen, die in erster Linie naturwissenschaftliches Interesse provoziert: Je nach Strukturelement wird ein bestimmter Aspekt des Hundes und der Gans herausgegriffen -Lebewesen sind dabei austauschbar -, Hund und Gans werden in der Folge zu Manipulationsobjekten des Menschen herabgewürdigt.

Die Konsequenz ist ein eher vordergründiges Wissen vom Lebendigen, das in seiner distanzierten Strukturiertheit kein kreatürliches Verhältnis zur Natur schafft.

Schulische Erziehung ist auf diese Weise in Gefahr, die natürlichen Erfahrungen des Menschen zu Belanglosigkeiten zu degradieren und die Würde des Lebendigen zu zerstören. Sie lässt die Lebensweise der Geschöpfe als ‚Beschränktheit‘ erfahren, zementiert so den Hochmut des Menschen von seiner Einmaligkeit im Bereich des Lebendigen und setzt die Entfremdung des

Menschen in der Welt von heute fort“ (ebd., S.76 ff).

Genau wie die „Naturpädagogik“ versteht sich die Ökopädagogik als Kritik an der Umwelterziehung. Dieser Gegenentwurf wurde maßgeblich durch deren Protagonisten Beer und de Haan (1984; 1987) geprägt.

„ Sie ist ein Fragekonzept, das zunächst weniger auf konkrete Lernformen abzielt, sondern die Voraussetzungen der ökologischen Krise ebenso radikal hinterfragen will wie die derzeit angebotenen unterschiedlichen Lösungsansätze. (...) Entscheidend ist, dass es sich bei dem Konzept der Ökopädagogik nicht um eine curricular gefasste Handlungs- und Lernanleitung handelt, auch nicht um ein weitgehendes Setzen auf die Naturwüchsigkeit des Lernens wie im Konzept des ökologischen Lernens, sondern um ein Reflexionskonzept, das versucht, mit den durch die ökologische Krise aufgeworfenen neuen Problemdimensionen, wie sie inhaltlich-politisch, technologisch und pädagogisch eingangs entfaltet wurden, umzugehen- und zwar nicht reaktiv und restriktiv, sondern offensiv und gestaltend. (...) Ökopädagogik hält fest an einer Bildungsidee, die der bloßen Utilität mit kritischer Distanz und der Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse begegnet- ohne sich freilich von der Gesellschaft abzuwenden. Sie hält fest am Konzept der Selbstbestimmung in Reflexion sowie an der Idee des pädagogischen Verhältnisses, das ein dialogisches und frei von Zwängen ist. Damit steht der Begriff ‚Ökopädagogik‘ nicht für eine Bindestrich-Pädagogik, sondern ist zu verstehen als Aufforderung, sich im Angesicht der ökologischen Gefährdung der Zukunft daran zu erinnern, dass pädagogisches Handeln für eine gute Zukunft der Lernenden, die ihre Zukunft ist, einzutreten hat“ (ebd., S. 41). Selbstorganisierte neue Gemeinschaften sollen geeignete Rahmenbedingungen für derartige Lernprozesse bieten.

Die „Ökologische Bildung“ (vgl. Mikelskis 1988) greift den systemkritischen Aspekt der Ökopädagogik auf und verbindet diesen theoretischen Ansatz mit der praxisorientierten Konzeption der „Umwelterziehung“. Schwerpunkte sind: Lernen aus Betroffenheit, Berücksichtigung der Geschichtlichkeit unserer heutigen Situation, Entwicklung der Sinne und Schulung der Wahrnehmung, ganzheitliches Lernen, Ausbildung der Urteilskraft, Handeln lernen und Orientierung auf eine phantasievolle Gestaltung der Zukunft (zit. nach: Eschenhagen 1989, S.45).

„Ökologisches Lernen lässt sich in seiner Entwicklungsgeschichte wesentlich als Lernform der Ökologiebewegung beschreiben. Im Kontext organisierten Lernens wird es am konsequentesten in selbstorganisierten Lernprojekten, die sich aus der Ökologie- und partiell aus der Friedensbewegung heraus entwickelt haben und durch einen relativ geringen Organisations- und

Institutionalisierungsgrad gekennzeichnet sind, umgesetzt“ (Beer/de Haan 1987,40).

Folgende Aspekte in Abgrenzung zum Lernen in etablierten Institutionen heben Beer/de Haan hervor: „Ausgangspunkt des Lernens sind politische Interessen und Zielsetzungen der Beteiligten und nicht die Ziele eines Trägers. Die Folge ist ein unmittelbarer Aktionsbezug des Lernens im Sinne einer Funktionalität für die konkrete inhaltlich-politische Arbeit. Sie geht zwangsläufig einher mit einer eindeutigen inhaltlichen, politischen und sozialen Parteilichkeit. Das Lernen ist auf alltägliche Lebens- und Anwendungszusammenhänge der Lernenden bezogen. Aus diesem unmittelbaren Handlungs- und Aktionsbezug ergibt sich eine Eigendynamik des Lernens, das sich weitgehend ohne didaktische Planung und Reflexion vollzieht. Sowohl die Initiativgruppen im Kontext sozialer Bewegungen als auch die unterschiedlichen Formen des Aktionslernens verfügen in der Regel nur über einen geringen Organisationsgrad und weisen eine vielfach weitgehend fehlende Institutionalisierung auf. Vor diesem Hintergrund erfolgt dann die Kontrolle und Bewertung des Lernerfolgs in der Bewährungsprobe der unmittelbaren Umsetzung im Kontext der konkreten Aktion. Lernen wird zum integrierten Bestandteil der Aktion“ (ebd., S. 40).

Zu zwei fundamentalen Vorwürfen an die Umwelterziehung seitens der Ökopädagogik nahm 1989 Gerhard Mertens – meiner Ansicht nach völlig zu Recht – Stellung:

„Zwar trifft es zu, dass die Umwelterziehung ihren Entwurf bewusst unter den Rahmenbedingungen des industriellen Systems konzipiert; aber hierin liegt doch gerade ihre Stärke. Außerdem lässt sich nicht abstreiten, dass sie beim Überlebensproblem ansetzt, indem sie nach langfristigen pädagogischen Zielsetzungen fragt, die das Überleben der modernen Weltgesellschaft auch in Zukunft sichern helfen. Solche ‚Mediatisierung‘ von Umweltbewusstsein, ökologischer Orientierung und Umwelterziehung indessen darf keineswegs als eine Form verdinglichender ‚Ökokratie‘ interpretiert werden, dient sie doch der Sicherung des elementarsten sittlichen Güterwertes, nämlich des menschlichen Lebens als der Grundlage einer sittlichen Existenz von uneingeschränkter Bedeutung. Gegenüber einer derartigen ökopädagogischen Konzeption, die insbesondere auch in ihren funktionalen Momenten auf die Würde und Humanität des Menschen hin zentriert ist und auf Leitprinzipien personaler Ethik wie Verantwortung, Selbstbestimmung, Solidarität, Wahrnehmung des Ganzen etc. abzielt, kann ungeachtet ihres pragmatischen Denkstils der Vorwurf einer durchgängig technokratischen Rationalität allen Ernstes gar nicht erhoben werden; denn sie vereint Mittelrationalität und Sinnvernunft. So sehr zwar ein eher funktional-, utilitärer‘ Frageansatz der Überlebessicherung nicht zureicht, humanen Naturbezug um der Sinnhaftigkeit, seiner selbst willen‘ umfassend zu

entfalten, so wenig verschließt er sich damit einer solchen Konzeption. Im Gegenteil, eben diese bisherigen Bemühungen der Umwelterziehung setzen doch den ökologisch orientierten Reflektionsprozess der Pädagogik erst in Gang, indem sie das Problem des Mensch-Umwelt-Zusammenhanges auf der Basis eines verantwortlichen Naturbezuges als ein genuin pädagogisches erkannten“ (1989, S.180).

Des Weiteren entkräftet Mertens den Vorwurf der Funktionalisierung der Erziehung und Bildung durch die Umwelterziehung durch folgende Argumentation: „Denn im Sinne der ‚Ökopädagogik‘ sind mit der Ablösung der industriegesellschaftlichen Lebensformen durch sanfte Technik, Kleingruppenbildung, naturnahe Lebensweise in Landkommunen und Schrebergartenkolonien etc. die gesuchten Orientierungspunkte humanen Naturumganges wie humaner Selbstbestimmungsmöglichkeiten bereits positiv ausgemacht. Ob es sich hier um die Entfaltung des Subjekts und seiner Lernvorgänge, um den grundlegenden Bezug zur natürlichen Umwelt oder um die Gestaltung der sozialen Umwelt handelt, immer ist es die Natur selbst, die der Zielnorm ökologischer Orientierung die Maße vorgibt. Damit aber werden (...) der Mensch und seine Lebensformen, seine Lern- und Bildungsprozesse der Natur willen tendenziell in das Reich der Natur eingeebnet und diese zur pädagogisch-normativen Letztinstanz erhoben“ (1989, S.181).

Mertens relativierte mit seinen fundierten Analysen die vernichtende Kritik an der Umwelterziehung seitens der Ökopädagogik in den achtziger Jahren. Während Lob 1997 der „Ökopädagogik“ und dem „Ökologischen Lernen“ „weder spezifische Inhalte, noch Strategien und Arbeitsweisen“ zuerkennt und diese Konzeptionen „als eine geistreiche, aber weitestgehend unfruchtbare Marginalie in der Entwicklung der deutschen Umweltbildung“ (ebd., S.41) kritisiert, sieht Bolscho 1996 durchaus gegenseitig befruchtende Perspektiven durch: „ein Auflösen der starren Grenzen der umweltpädagogischen Konzeptionen“ (ebd., S.89) und benennt die Gründe der „Annäherung“ (ebd., S.90) in den neunziger Jahren:

„Zum einen erste Ergebnisse von empirischen Untersuchungen über die Praxis von Umwelterziehung im allgemeinbildenden Schulsystem von Deutschland (...), zum anderen eine Vielzahl ernüchternder Untersuchungen, (...), über geringe Zusammenhänge zwischen Umweltwissen und Umwelteinstellungen sowie praktischem Umwelthandeln (...). Und zum Dritten ist das Aufkommen einer neuen globalen Zielsetzung dauerhaft umweltgerechter Entwicklung für alle Teile dieser Welt - *die Sustainability-Idee*- zu nennen.“ (ebd., S.90).

Eine Überwindung der deutlichen Differenzen der unterschiedlichen Konzeptionen in ihren inhaltlichen Schwerpunkten (vgl. Heidorn 1993, S.91) und deren Zusammenführung auf Grundlage des gemeinsamen Zieles, nämlich der Bewältigung der ökologischen Krise, der Ver-

änderung des Mensch-Natur-Verhältnisses und eines veränderten Bewusstseins des Menschen muss zur Intention der gesamten Umweltbildung werden.

Umwelterziehung verstehe ich als eine historische Bildungsherausforderung, die offen sein muss für neue Arbeitsweisen und Inhalte. Ein fertiges Konzept kann es meines Erachtens nach nicht geben.

Umweltbewusstsein und der Versuch einer Definition

Im Abschnitt Ziele und Aufgaben der Umwelterziehung konnte aufgezeigt werden, dass das übergeordnete Lernziel umweltpädagogischer Bemühungen die Erzeugung oder Verstärkung des „Umweltbewusstsein“ sein soll. Es ist ein Schlüsselbegriff der Umwelterziehung. Umwelterziehung soll als „Instrument der Bewusstseinsbildung“ eingesetzt und ausgebaut werden (Schreier 1994b, S.15). Es gilt als unstrittig, dass ein gesteigertes Umweltbewusstsein die Bewältigung der ökologischen Krise erleichtert und Umwelterziehung eine Sensibilisierung des gesellschaftlichen Bewusstseins fördert.

Der Versuch, dieses multidimensionale und komplexe Konstrukt (vgl. Fietkau 1987, S.295; Keller 1991, S.92) „Umweltbewusstsein“ in einer wissenschaftlich brauchbaren Art und Weise zu definieren, sieht sich mit Schwierigkeiten konfrontiert, da es sich um einen im außerwissenschaftlichen Bereich entstandenen und vor allem in Medien, Alltagssprache (vgl. Spada 1991, S.3) und Politik (vgl. Dierkes/Fietkau 1988) verwendeten Begriff handelt.

In der Literatur der Umwelterziehung wird der Begriff zwar verwendet (vgl. Bolscho, Eulefeld u. Seybold 1980, S. 11-15), definitivisch-aufschlussreiche Operationalisierungen lieferten aber vor allem empirische Studien der Soziologie und Psychologie. Selbstredend sind die theoretischen Ansätze und Methoden in der fast dreißigjährigen Forschung zum Umweltbewusstsein sehr verschiedenartig und somit sind die Untersuchungsergebnisse nur eingeschränkt vergleichbar.

Konsens besteht insoweit, dass Umweltbewusstsein eine kognitive, affektive, normative und behavioral-konative Dimension umfasst (vgl. Winter 1981, S.61; Rammstedt 1981, S.121; Spada 1990, S.624).

Ausgangspunkt der theorieorientierten Forschung zur Struktur des Umweltbewusstseins war die Unterscheidung von Bewusstsein und Handeln. Maloney und Ward differenzierten 1973:

- „actual commitment“ (tatsächliches Handeln), d.h. das aktuelle Verhalten einer Person in Bezug auf den Schutz der Umwelt;

- „verbal commitment“ (Handlungsbereitschaft), d.h. die verbal geäußerte Absicht etwas gegen die Umweltverschmutzung zu tun;
- „affect“ (Affekt), die emotionale Verarbeitung der Umweltfragen und
- „knowledge“ (Umweltwissen), d.h. ökologisches Spezialwissen.

Die weitere Forschung orientierte sich im Wesentlichen an der Unterscheidung von Maloney und Ward, führte andere Begrifflichkeiten ein, wichtete und kombinierte die einzelnen Dimensionen je nach Ansatz verschieden (vgl.: Schwartz 1977; Kley/Fietkau 1979; Fietkau/ Kessel 1981; van Liere/Dunlap 1981; Winter 1981; Rogers 1983; Young 1985; Urban 1986; Hines/Hungerford/Tomera 1987; Hungerford/Volk 1990; Kruse/Graumann/Lantermann 1990; Spada 1990; Grob 1991; Stern/Dietz/Kalof 1991; Diekmann/Preisendörfer 1992; Lehmann 1993; Schahn/Giesinger 1993; Szagun 1994; Bolscho 1995; Rost/Lehmann/Martens 1994; de Haan 1995 ; Fuhrer 1995; Mertens 1995; Kals 1997; Lecher 1997).

Meinen weiteren Ausführungen lege ich die Ausdifferenzierung des Begriffs „Umweltbewusstsein“ von de Haan und Kuckartz (1996) zugrunde:

„ - Unter Umweltwissen wird der Kenntnis- und Informationsstand einer Person über Natur, über Trends und Entwicklungen in ökologischen Aufmerksamkeitsfeldern, über Methoden, Denkmuster und Traditionen im Hinblick auf Umweltfragen verstanden.

- Unter Umwelteinstellungen werden Ängste, Empörung, Zorn, normative Orientierungen und Werthaltungen sowie Handlungsbereitschaften subsumiert, die allesamt dahin tendieren, die gegenwärtigen Umweltzustände als unhaltbar anzusehen und einerseits eben davon emotional affiziert, andererseits mental engagiert gegen die wahrgenommenen Problemlagen eingenommen zu sein.

- Umweltverhalten meint, dass das tatsächliche Verhalten in Alltagssituationen umweltgerecht ausfällt“.

Diese Definition systematisiert den aktuellen Erkenntnisstand der Umweltbewusstseinsforschung einerseits und lässt andererseits Raum für weitere Differenzierungen und Konkretisierungen, die sich durch den im Wandel der gesellschaftlich strukturellen Rahmenbedingungen bezüglich der Problematisierung und Thematisierung ergeben.

Umweltbewusstsein ist keine ahistorische Größe.

Empirische Erkenntnisse zum Umweltbewusstsein von Schülern

Schulische Umwelterziehung erhebt den programmatischen Anspruch, im Rahmen des Unterrichts über bloße Wissensvermittlung hinaus umweltbewahrende Einstellungen und Werthaltungen aufzubauen und die Schüler zu ökologisch sinnvollem Handeln zu bewegen.

Zahlreiche theorieorientierte sowie andere Studienformen (z.B. qualitative Studien, Repräsentativstudien, zielgruppenorientierte Studien) sollen die Frage nach den Zusammenhängen der Umweltbewusstseinsdimensionen beantworten helfen. Dabei muss zwischen Studien, die strukturelle Fragen des Zusammenhangs zwischen Wissen, Betroffenheit, Bewusstsein und Verhalten zu klären versuchen, und denen, die über umweltbewusstseinbeschreibenden Charakter nicht hinausgehen, unterschieden werden.

Einen Ausgangspunkt bildet explizit oder implizit das klassische Drei-Komponentenmodell (Rosenberg/ Hovland, 1960) der Einstellung. In diesem wird die Unterscheidung zwischen affektiven (hierzu zählen Betroffenheit und evaluative Gefühlsäußerungen), kognitiven (hierzu zählen Wissen und rationale Bewertungen) und behavioralen (Verhaltensabsichten und gelegentlich das gezeigte Verhalten) Komponenten von Einstellung getroffen. Dieses Wirkungsgefüge ist im folgenden Diagramm dargestellt.

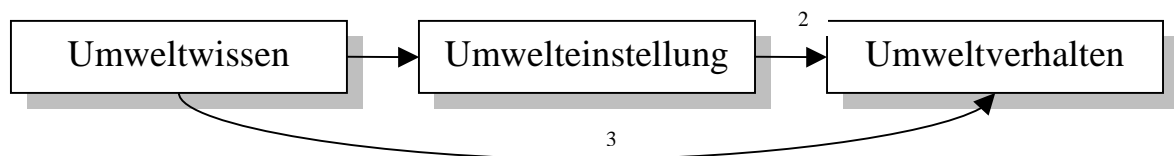


Abb. 1 : Komponentenmodell der Einstellungsforschung (Rosenberg/ Hovland, 1960)

Die drei Pfeile symbolisieren folgende Wirkungsbeziehungen:

1. Umweltwissen bewirkt positive Umwelteinrichtungen.
2. Umwelteinrichtungen haben Einfluss auf das Umweltverhalten.
3. Das Umweltwissen hat einen direkten Einfluss auf das Umweltverhalten.

Dieses Modell und die durch diese Aufteilung angeregten weiteren Modellansätze (z.B. Fishbein/ Ajzen 1974, 1975; Fietkau/ Kessel 1981) mit ihrer unterschiedlichen Bewertung der einzelnen Komponenten werden im Folgenden diskutiert.

a) Der Einfluss umweltrelevanten Wissens

Das Planen einer Handlung ist dadurch gekennzeichnet, dass der Verlauf einer angestrebten Handlung und dessen erwarteter Ausgang mental repräsentiert werden, noch bevor es zur eigentlichen Handlung kommt. Planung und damit Handlung setzt Wissen über den Zustand der Dinge in der Welt, Wissen über mögliche Alternativen und den wahrscheinlichen Ausgang von Handlungen voraus (vgl. Flammer, Grob, Leuthardt und Lüthi 1984).

Von der Annahme ausgehend, dass Wissen Handlungen leitet und deshalb verändertes Wissen veränderte Handlungen herbeiführt, wurde der tatsächliche Einfluss des Wissens untersucht.

In der Literatur werden u.a. zwei Formen des Wissens unterschieden. Anderson (1976) differenziert „dekleratives“ und „prozedurales“ Wissen. Mohr (1989) benennt „Verfügungs- und Orientierungswissen“ (vgl. auch Schahn/Holzer: Allgemeines und konkretes Wissen). Dekleratives wie Verfügungswissen ist Sachwissen: es sind also Kenntnisse über Sachverhalte, Personen und soziale Systeme. Prozedurales bzw. Orientierungswissen ist „Wissen um Handlungsmaßstäbe“ (Mohr 1989, S.21). Arbinger (1991, S.82-86) erweitert diese zwei Kategorien um eine dritte: um die Kategorie „analoges Wissen“, welche Vorstellungsbilder und mentale Modelle enthält.

Gerade das Faktenwissen wird in vielen angelsächsischen und deutschsprachigen empirischen Studien immanent oder permanent operationalisiert (vgl. Towler/Swan 1972; Maloney/Ward/Brauch 1975; Stäudel 1976; Richmond 1978; Nay/Herbers 1980; Braun 1983, 1984, 1987; Langenheine/Lehmann 1986; Malinowski, Holtappels/Hugo 1987; Arcury/ Johnson 1987; Blum 1987; Scherf/ Bienengräber 1988; Brenner 1989; Demuth 1992; Diekmann/ Preisendörfer 1992; Bever 1994; Unterbrunner/ Pfligersdorffer 1994; Schmid 1995, Dempsey et al 1997).

Geht man davon aus, dass das Wissen hierarchisch und aufeinander aufbauend organisiert ist, Faktenwissen sich auf der tiefsten Ebene befindet und Voraussetzung für prozedurales Wissen ist (vgl. Bloom 1956), lassen sich diese Erkenntnisse durchaus im Verhaltenskontext interpretieren. Durchweg werden Defizite im Wissensbereich konstatiert. Den Schülerinnen und Schülern wird ein mittelmäßiger Grad an Wissen („Halbwissen“, Gebauer 1994; Fuhrer Wölfling 1997; Kuhlemeier, van den Bergh & Lagerweij 1999) über Umweltprobleme attestiert.

Die Korrelationen zwischen Umweltwissen und umweltbewusstem Verhalten betragen im Durchschnitt $r = 0.30$. Einen noch geringeren Wert erwähnt de Haan: „Korrelationskoeffizienten von 0,20 zwischen Umweltwissen und -verhalten bedeuten, dass lediglich 4 % der Varianz des Umweltverhaltens erklärt wird. Das ist nicht der Rede wert. Bei Korrelationen von 0,10 ist man bei ganzen 1 % Varianzaufklärung angelangt und greift ins Nebelmeer des Zufalls“ (de Haan

1996). Augenscheinlich decken sich diese geringen und enttäuschenden Werte im Großen und Ganzen mit denen der Studien im Erwachsenenbereich.

Beide Zielgruppen (Jugendliche sowie Erwachsene) untersuchend und somit den Übergang bildend, sei an dieser Stelle die retrospektiv angelegte, methodisch anspruchsvolle, umfangreiche und aussagekräftige Erhebung von Langeheine und Lehmann (1986) zitiert. Ihre Untersuchungspopulation aus Schleswig-Holstein und Berlin umfasst Naturschutz-mitglieder, Facharbeiter und Gymnasiasten im Alter zwischen 16 und 40 Jahren. Ihr multivariater Ansatz umfasst die unabhängigen Variablen: Erfahrungen mit naturnaher Umwelt in Kindheit und Jugend, umweltbezogene schulische Erziehung, umweltbezogene Information durch Nutzung von Massenmedien, klassische Persönlichkeitsvariablen, Einstellungen und demographische Variablen. Die abhängigen Variablen bilden das ökologische Wissen, die ökologischen Einstellungen sowie das ökologische Handeln. Unter ökologischem Wissen verstehen sie Kenntnisse über grundlegende Zusammenhänge in Ökosystemen und formulierten in ihrem Fragebogen Items zum Naturwissen und zu Umweltkenntnissen. Die Korrelationen zwischen Wissen und Handeln betragen in Berlin $r=0.14$ und in Schleswig-Holstein $r=0.11$.

Hines, Hungerford und Tomera (1987) haben insgesamt 128 Studien angloamerikanischer Untersuchungen zum umweltbewussten Verhalten einer Metaanalyse unterzogen. Trotz getrennter Erfassung des tatsächlichen und selbstberichteten Verhaltens wurde in der Korrelationsanalyse nur ein Gesamtergebnis genutzt. Diese Autoren fanden einen positiven Zusammenhang zwischen Umweltwissen und persönlichem Umweltverhalten von 0.29. Allerdings sind die beträchtlichen Standardabweichungen (0.20) zu kritisieren. Eine methodisch sehr sorgfältig angelegte Studie des Psychologen Grob (vgl. Grob 1991) zitiert resümierend Kuckartz (vgl. Kuckartz 1995, S.81). „Hinsichtlich der Wirkung des Umweltwissens sind die Zusammenhänge ernüchternd. Umweltspezifisches Wissen hat zwar, wie Grob in seiner Analyse feststellt, eine positive Wirkung auf das Umweltbewusstsein. Der Effekt ist allerdings vom Betrag her dürftig. Es können gerade 10 % der Varianz des Umweltbewusstseins durch das Umweltwissen erklärt werden. In Bezug auf die Erklärung des Umweltverhaltens sieht die Bilanz noch düsterer aus: Zwischen Umweltwissen und –verhalten lassen sich keinerlei Zusammenhänge finden. In Grobs Studie korrelieren Wissen und Verhalten nur mit 0,01, also nur minimal von Null verschieden“ (Kuckartz 1995, S.81).

Die Studien von Diekmann und Preisendörfer bestätigen diese Ergebnisse: „Verblüffend ähnlich sind die Ergebnisse von Diekmann und Preisendörfer, die zwischen Umweltwissen und Umweltbewusstsein auch eine Korrelation nahe Null (genau 0,06) finden“ (ebd. S.81). Diese

Ergebnisse werden durch andere Studien gestützt (z.B. Grob 1995; Kastenholz 1994; Schahn & Holzer 1990, Littig 1995). Umweltwissen ist demnach eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für umweltgerechtes Verhalten.

„Where as knowing how to improve enviromental quality is important, possessing such knowledge certainly does not ensure that one will be motivated to take action” (Iozzi 1989, S.4, zitiert nach Disinger 1994, S. 1992).

b) Der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten

Die wissenschaftlichen Bemühungen mit um das Einstellungskonstrukt waren stark an die Erwartung geknüpft, aus der Kenntnis individueller Einstellungen auch das Verhalten des entsprechenden Individuums vorhersagen zu können (Nöldner 1984). Obwohl bereits 1934 durch LaPiere (LaPiere 1934) nachgewiesen wurde, dass zwischen den geäußerten Meinungen und dem gezeigten Verhalten kein Zusammenhang besteht, wurde der direkte und später der indirekte (durch das Zwischenschalten von Drittvariablen) Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen weiterhin untersucht. Einen Einblick in die Faktoren, die als Moderatoren zwischen Umwelteinstellung und Verhalten wirken, gibt Katzenstein, 1995.

Der Großteil dieser Studien zur Struktur des Umweltbewusstseins begreift das Umweltbewusstsein als Komplex aus mehreren z.T. von Studie zu Studie unterschiedlichen Teilkomponenten, deren Konstellation von Werten, Einstellungen und Ansichten den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess dominieren.

In der schon erwähnten Auswertung von 128 empirischen Arbeiten durch Hines et al. (1986) wurden in fast allen Studien Einstellungen als abhängige (häufig Verhaltensabsicht statt Verhalten) sowie als unabhängige Variable betrachtet (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Metaanalyse des Zusammenhangs von persönlichem Umweltverhalten mit psychologischen und soziodemographischen Variablen;
Quelle: Hines et al. (1987)

Variable	Korrelation	SD	Anzahl der Studien
Handlungsbereitschaft	.49	.13	6
Kontrollattribution	.36	.12	14
Einstellungen	.34	.22	51
Persönliche Verantwortung	.31	.12	6
Umweltwissen	.29	.19	17
Bildung	.18	.12	11
Einkommen	.16	.08	10
Ökonomische Orientierung	.16	.11	6
Alter	-.15	.20	10
Geschlecht	.07	.08	4

Als psychologische Variablen wurden Kontrollattributionen, Einstellungen, persönliche Verantwortung, Umweltwissen und Handlungsbereitschaft erfasst. Die höchste Korrelation ($r=0.49$, also nicht besonders hoch) besteht zwischen der Beziehung Handlungsbereitschaft und umweltschonendem Verhalten. Fokussiert man das Interesse auf Mitglieder von Umweltschutzorganisationen, liegen beachtenswerter Weise die Korrelationen zwischen Einstellungen und Verhalten bei $.59$ und zwischen Wissen und Verhalten bei $.61$, also substanziell höher als in der Gesamtstichprobe. Soziodemographische Variablen zeigen durchweg niedrige Korrelationen in Bezug auf das Umweltverhalten.

Der Einstellungskomplex „attitudes“ weist eine geringere mittlere Korrelation zwischen positiven „Attitudes towards the environment“ einerseits und positiven „Attitudes towards taking environmental action“ andererseits von $r = 0.34$ auf, was einer Varianzaufklärung von nur ca. 10 % entspricht.

Eine weitere Metaanalyse empirischer Studien zum Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten (siehe Tabelle 2) stammt von Six u.a. (vgl. Six 1992, Six/Eckes 1992).

Tabelle 2: Metaanalyse des Zusammenhangs von Einstellung und Verhalten;
Quelle: Six (1992)

Verhaltensbereich	Korrelation	Anzahl der Studien	Stichprobenumfang
Umweltschutz	.26	17	2674
Altruismus	.20	8	2076
Sozial-politische Aktivitäten	.68	11	2194
Freizeitverhalten	.20	3	130
Konsumverhalten	.32	21	3784

Für die Beziehung Einstellung und verbalisiertes Umweltverhalten ermittelte Six lediglich einen Korrelationskoeffizienten von .26, das entspricht einer 6,7 prozentigen Varianzaufklärung.

Eine ähnlich als eher gering einzustufende Varianzaufklärung des selbstberichteten Verhaltens ermittelten mit den drei Komponenten „ Persönliche Betroffenheit“, „Verbales Commitment“ und „Wahrgenommene Ernsthaftigkeit“ Kley und Fietkau (1979).

In seinen Bestrebungen, ein Strukturmodell des Umweltbewusstseins zu bilden, untersuchte Urban (1986) eine Stichprobe von 216 zufällig ausgewählten Einwohnern einer Großstadt im Ruhrgebiet. Sein Modell umfasst vier hierarchisch aufeinander aufbauende Kernkonzepte: umweltrelevante Wertorientierungen, umweltrelevante Einstellungen, umweltrelevante Verhaltensintentionen und selbstberichtetes umweltrelevantes Verhalten. Des weiteren werden eine Reihe von Kontrollvariablen (Alter, Bildung, Technikkritik, Ausmaß von Umweltbelastungen und der Berufssektor) erhoben. Insgesamt erreicht Urban eine Varianzaufklärung des Umweltverhaltens von 24%. Die erklärte Varianz der Handlungsbereitschaft liegt bei 16%. Die Pfadkoeffizienten liegen im Kernmodell zwischen 0,24 und 0,41. Auch die Wirkung der Kontrollvariablen ist nicht sehr groß und trägt nur bedingt zur Höhe der Varianzaufklärung bei.

Der sehr sorgfältig angelegten, aus dem Bereich der Psychologie stammenden Studie von A. Grob wurden schon die Zusammenhänge zwischen Wissen und Verhalten entnommen. Grob untersuchte des Weiteren den Einfluss von Betroffenheit, Kontrollattributionen und persönlich-philosophischer Lebenshaltung. Mit Betroffenheit bezeichnet Grob die Gefühle, d.h. das affektive Reagieren einer Person auf die Umweltzerstörung, mit Kontrollattributionen den Glauben eines Individuums an die Selbstwirksamkeit, d.h. welchen Einfluss sich jemand auf das Eintreten bzw. Verhindern von Ereignissen selbst zuspricht. Grob nimmt an, „dass sich das Konstrukt persönlich-philosophische Lebenshaltung aus zwei Komponenten zusammensetzt: aus Werthaltungen einerseits und andererseits der Bereitschaft, sich auf neue (unkonventionelle)

Lösungswege zur Überwindung der Umweltkrise einzulassen“ (Grob 1991, S.45). Es erweist sich, dass der Einfluss der Pro-Umwelteinrichtungen auf das verbalisierte Verhalten nur gering ist ($\beta = 0,10$). „Der größte direkte Effekt auf das Verhalten im Umweltbereich geht von den persönlich-philosophischen Lebenshaltungen aus ($\beta = 0,45$)“ (ebd., S.190). Hiermit wurde der bedeutendste Anteil erklärter Varianz des Verhaltens im Umweltbereich aufgedeckt. Als beachtlich wertet er dieses Ergebnis v.a. deshalb, weil die zwei Komponenten „... auf den ersten Blick wenig mit konkretem Verhalten im Umweltbereich zu tun haben“ (ebd., S. 191).

Die Wirkung der emotionalen Betroffenheit auf das Verhalten schätzt er als mäßig groß ein ($\beta = 0,20$). Er findet sich aber mit diesem Ergebnis dahingehend bestätigt, dass übermäßige Betroffenheit nicht handlungslähmend wirkt, sondern zu umweltgerechtem Handeln anleitet.

„Die (...) Hypothese ‚Kontrollattributionen wirken sich förderlich aus‘, d.h. man behauptet von sich dann am ehesten, umweltgerecht zu handeln, wenn man sich für den Zustand der Umwelt mitverantwortlich fühlt und glaubt, man könne durch sein Verhalten etwas bewirken, erweist sich ebenfalls als falsch. Der entsprechende Koeffizient von $-0,17$ ist nicht nur von der Größe her bedeutungslos, er hat auch ein negatives Vorzeichen, d.h. der Zusammenhang ist von der Richtung her umgekehrt: Am ehesten behauptet noch derjenige, dass er sich umweltgerecht verhält, der glaubt, er sei nicht für den Zustand der Umwelt verantwortlich“ (de Haan 1996, S.113).

Die Ergebnisse von Grob stimmen weitgehend mit denjenigen anderer Untersuchungen überein. Der Pfadkoeffizient für den Zusammenhang von Umweltbewusstsein (Umwelteinrichtungen) und -verhalten von Diekmann/Preisendörfer beträgt $0,19$ und ist größtmäßig zu vernachlässigen. Ihr Modell erklärt ganze 16% des verbalisierten Umweltverhaltens (vgl. Diekmann/Preisendörfer 1991,1992).

Von einem ähnlich marginalen Einfluss des Umweltbewusstseins auf das Umweltverhalten berichtet Billig (vgl. Billig 1994, S. 76), der zwischen Bewusstsein und Verhalten einen Regressionskoeffizienten von $0,23$ ermittelt.

Unter Nutzung der actual commitment-Skala von Maloney et al. (1973) und den 12 NEP Items von Dunlap und Van Liere (1978) ermittelten Scott und Willits (1994) eine statistisch signifikante Korrelation zwischen den NEP und den Verhaltensmaßen von $r=0,21$.

Mit einer Varianzaufklärung von 35% erreichen Schahn und Holzer (1990) mit den Komponenten „Affekt“ und „Bereitschaft“ die Obergrenze des Spielraumes, in dem sich die Höhe des Zusammenhangs zwischen Einstellungsmaßen und Verhaltensmaßen bewegt.

In der bereits erwähnten Studie von Langeheine/Lehmann (1986) wurden in das Zusammenhangsmodell mit multivariatem Ansatz auch Sozialisationsvariablen wie etwa „frühe direkte Erfahrung mit Natur“ und „Betonung des pfleglichen Umgangs mit Lebewesen in der Kindheit“ mit einbezogen. Diese Prädiktorvariablen erweisen sich insgesamt als von schwachem positiven (0.11 bzw. 0.12) Einfluss. Unter Einstellungen verstanden sie die Stärke der Affekte (Gefühlsdimensionen: Angst, Empörung und Zorn) gegenüber der Umweltzerstörung. Und mit diesen „Gefühlen gegenüber der Umweltzerstörung“ hingen weder Effekte der Schule, der Massenmedien, frühkindliche Einflüsse noch ökologisches Wissen zusammen.

Ausschließlich Jugendliche als Zielgruppe untersuchten folgende repräsentative Studien:

Braun (1984) befragte Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 und 16 Jahren und bescheinigte ihnen resümierend „eine hohe Sensibilität für Umweltprobleme“. Für die untersuchten Einstellungsvariablen ermittelte er „durchgehend hohe Messresultate, insbesondere bei den Variablen wahrgenommene Ernsthaftigkeit, persönliche Betroffenheit und intrapersonale Verantwortlichkeit“. Geschlechtsspezifische Differenzen konnte er bei Mädchen in der weitaus größeren Betroffenheit von Umweltproblemen und bei den Jungen in einer signifikant stärkeren Ausprägung der extrapersonalen Verantwortlichkeit, also die Disposition, die Verantwortung der Lösung von Umweltproblemen z.B. bei Wissenschaftlern oder der Industrie zu lokalisieren, nachweisen. Die anderen Einstellungsvariablen ergaben keine weiteren signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Einen neuen Akzent im Rahmen der Einstellungsforschung zum Umweltbewusstsein setzten die Studien von Szagun/Mesenholl (1991) und Szagun/Mesenholl/Jelen (1994). Sie untersuchten neben ethischen und kognitiven Aspekten des Umweltbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen vor allem die emotionale Dimension und kamen zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass eine starke Emotionalität der Befragten gegenüber Umweltzerstörung besteht. Die Korrelationen der Skalen „Angst, Traurigkeit, Wut, Hoffnungslosigkeit und Gleichgültigkeit“ mit der „persönlichen Handlungsbereitschaft“ sind nicht oder nur unwesentlich geringer als die mit der „politischen Handlungsbereitschaft“. Alle Korrelationskoeffizienten liegen zwischen $r=0.43$ und $r=0.63$ und somit recht hoch. Eine Ausnahme bildet die Skala „Hoffnungslosigkeit“ $r=0.22$ bzw. $r=0.20$ (a.a.O., S.53). Eine differenziertere Darstellung des Zusammenhangs zwischen der emotionalen und handlungsrelevanten Komponente des Umweltbewusstseins verkörpert die Untersuchung von Erwachsenen (a.a.O., S. 147-179). Unterbrunner (1989;1991) benutzte in ihrer Untersuchung eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden, um den „internen Stellenwert“ der Natur und Umwelt im alltäglichen Leben von Kindern und Jugendlichen zu ermitteln. Die Jugendlichen wurden auf eine Phantasiereise in die Zukunft geschickt

(„imaginatives Verfahren“) und mittels Fragebogen (zwei offene Fragen zu Hoffnungen, Wünschen, Ängsten und 20 Items zur Angst) nach ihren Zukunftsvorstellungen befragt. Unterbrunner fand heraus, dass Natur und Umwelt eine große Rolle in den Zukunftsvorstellungen spielen (mit 35% an vierter Stelle; in der Angstskala an erster Stelle) und dass die politisch-gesellschaftlichen Ängste Vorrang vor Ängsten, die sich aus dem persönlichen Lebensbereich ergeben, haben. Ähnliche Befunde finden sich u.a. bei Petri et al. 1986, 1987; Bunting & Cousins 1987 und Aho et al. 1989.

Bögeholz (Bögeholz, 1999) griff die prädikatorische Bedeutung von Naturerfahrung auf und erfasste den bis dahin noch nicht systematisch und differenziert untersuchten Zusammenhang zwischen Naturerfahrung, Umweltwissen und Umwelthandeln. Die empirische Überprüfung theoretischer Modelle zur grundsätzlichen Bedeutung von Naturerfahrung für Umweltwissen und Umwelthandeln sollten biologiedidaktisch relevante Facetten des Konstrukts Naturerfahrung und biologiedidaktisch relevante Kategorien des Umweltwissens generieren. Mittels 25-seitigen Fragebogen konnten aus einer Stichprobe von 1243 Kindern und Jugendlichen im Alter von 10-18 Jahren vier unterschiedliche, inhaltlich interpretierbare Naturerfahrungstypen (siehe Bögeholz, 1999) ermittelt werden. Bögeholz konnte eine 30-prozentige Varianz der Naturerfahrung für das Umwelthandeln aufklären. Umweltwissen zeigte erwartungsgemäß einen nachweisbaren aber insgesamt schwachen Einfluss für das direkte alltägliche Umwelthandeln.

Einen, im Sinne dieser Untersuchung interessanten Gedankengang verfolgt Gebauer (1994). Er differenzierte die Umwelteinstellungen Jugendlicher und benennt zwei Grundtypen der Freizeitorientierung: den „Natur- und Tierfreund“ mit den Präferenzen Tiere beobachten, Bücher lesen, Tierpark besuchen, Tiersendungen im Fernsehen anschauen und einen zweiten „medienorientierten, naturfernen“ Typen. Bei diesem Typ stehen Fernsehserien, Videos und Computerspiele im Mittelpunkt.

Die Unterschiede in den Resultaten der einzelnen Studien erklären sich zum einen aus der Anzahl der in die Kausalmodelle einbezogenen Variablen und zum zweiten resultieren die Differenzen zwischen den Studien aus den sehr unterschiedlichen Operationalisierungen der Konstrukte (vgl. Kuckartz 1994, S. 12 ff.). Darüber hinaus ist ihr prädikativer Wert zur Voraussage (vgl. Spada: „Inkonsistenz von Einstellungen und Verhalten“ sowie deren Gründe, 1990, S.625 ff) zu gering. Ein Erziehungsweg vom Wissen über Einstellungen zum Handeln lässt sich mit diesen Ergebnissen nicht stützen. Lüdemann (vgl. Lüdemann, 1993, S.118) formuliert noch deutlicher, wenn er von einem „ gescheitert (en)“ Programm der Untersuchung der Einstellungs-Verhaltensbeziehung im ökologischen Bereich spricht.

c) Umweltorientiertes Handeln

Neben dem ökologischen Wissen (deskriptive sowie korrelative Ansätze) sind die ökologischen Einstellungen die Variablen­gruppe, die bisher am intensivsten in ihrer Assoziation zu Handlungsdimensionen im Umweltbereich untersucht worden sind (vgl. Lehmann 1999). Über das ökologische Handeln (die abhängigste aller Variablen) als souveräne Möglichkeit der Person im Raume des Natur- und Umweltschutzes gibt es zur Sinnhaftigkeit und zu den Dimensionen (Systematisierung z.B. bei: Fejer/Stroschein 1991; Milbach 1998:94ff und Fransson & Gärling 1999) verschiedenartige Akzentuierungen und z.T. kontroverse Auffassungen in den jeweiligen Sozietäten.

Beim Erfassen des Umweltverhaltens Jugendlicher ist neben den methodischen Problemen die soziale Stellung der Schüler zu beachten. Ihre Dispositionsspielräume und finanziellen Mittel sind naturgemäß eingeschränkt, auch dann noch, wenn man den Kindern einen gewissen Einfluss auf das Verhalten der Eltern zugesteht.

Einen repräsentativen Einblick sollen folgende Ansätze vermitteln:

Braun (1984;1995) untersuchte z.B. in seinen Studien im zeitlichen Vergleich drei verschiedene Ebenen des „aktuellen“ umweltorientierten Handelns: 1. eigenes umweltbewusstes Verhalten, 2. Informationsverhalten und 3. umweltpolitische Aktion. Braun stellte innerhalb der untersuchten Handlungsvariablen eine starke Abnahme der Werte vom eigenen umweltbewussten Verhalten über Informationsverhalten bis zur umweltpolitischen Aktion fest. Die Verbesserungen im Umwelthandeln seit 1980/81 sind für einzelne Verhaltenskomponenten signifikant, aber im Kontext mit dem Anstieg entsprechender Verhaltensangebote zu sehen.

Weiterhin konstatiert Braun, dass das Umwelthandeln oft als Einschränkung der persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten gesehen wird und deshalb Bescheidenheit und Verzichtsbereitschaft weniger akzeptiert werden.

Auf niedrigem Niveau, trotz leichtem Anstieg, bleibt die Bereitschaft zur Mitwirkung an umweltpolitischen Aktionen. Weiterhin findet Braun eine alte pädagogische Erkenntnis in der positiven Auswirkung persönlicher Handlungserfahrungen in der Schule auf das Umweltbewusstsein der Schüler bestätigt.

In der bereits zitierten Studie von Langeheine und Lehmann (1986) erhoben die Autoren Daten zum verbalen Handeln und zum „ökologischen Handeln im eigenen Haushalt“ (a.a.O., S.94). „Verbal-öffentliches ökologisches Handeln“ beinhaltet „andere Menschen davon zu überzeugen, dass Umweltschutz notwendig ist“ und dass „umweltschutzfreundliche“ Parteien zu bevorzugen sind (ebd.). Schüler haben naturgemäß eingeschränkten Zugang zu diesen Handlungsformen im

Sinne der Autoren. Interessanter sind die Ergebnisse der Befragung zum zweiten Aspekt: dem Recycling- und Sparverhalten. Beim Sammeln von Papier, der Rückgabe von Glas und dem Energiesparen im Haushalt stellten sie fest, dass ältere Personen im Haushalt gewissenhafter handeln als jüngere, letztere „sich im (...) elterlichen Haushalt vermindert ökologisch betätigen“ (ebd., S. 121).

Bei Gerds und Lehmann (1993) reichen die selbstberichteten Aktivitäten von 1670 Schülern der Klassenstufe 8 bis 13 an allen Schultypen in Schleswig-Holstein von „sehr weichen“ bis „harten“ Verhaltensweisen („Engagement“, „Informationshandeln“, „Sprechhandeln“, „direktes Handeln“ und „beabsichtigtes Handeln in der Zukunft“; a.a.O., S. 63/64). Die wahrgenommene Dringlichkeit von Umweltproblemen und die Analyse der tatsächlichen Aktivitäten wurden mittels standardisiertem Fragebogen erhoben und von den Autoren wie folgt bewertet: „Interessant ist vielleicht, dass sich die Listen der Umweltprobleme, für welche sich junge Menschen am meisten ‚engagieren‘, von denen, worüber sie am meisten ‚sprechen‘ und wo sie am häufigsten ‚handeln‘, deutlich unterscheiden: Beim Engagement führen die globalen Probleme, beim Informations- und Sprechhandeln die konkreteren: Verkehr, Müll, Luft, Kernkraft etc. Beim zukünftig beabsichtigten Handeln sind überraschenderweise fast alle physikalisch-chemisch ausgerichteten Umweltprobleme aber auf der Liste zu finden“ (a.a.O., S.70).

d) Weitere Korrelate des Umweltbewusstseins

Neben den klassischen Variablen des Umweltbewusstseins sind sehr häufig soziodemographische Faktoren als Determinanten des umweltrelevanten Verhaltens untersucht worden.

Zur sozialen Basis (Van Liere und Dunlap, 1980) des Umweltbewusstseins gehören die oft gleichsam miterhobenen relevanten Variablen Alter, Geschlecht, Bildung, Wohnort, aber auch Einkommen, politische Orientierung und Berufsprestige.

Befunde ergaben, dass jüngere Menschen die Bedeutung des Umweltschutzes höher einschätzen, sensibler reagieren, besorgter sind, eher Verantwortung übernehmen (Antholzer & Kley, 1977; Arcury, 1990, Fietkau, Hüttner & Six, 1980; Kals, 1996; Matthies, 1994) und über ein höheres ökologisches Wissen verfügen. Das selbstberichtete alltägliche Umwelthandeln korreliert aber mit dem Älterwerden positiv (Braun, 1984; Kastenholz, 1994; Preisendörfer, 1996; Senitza, 1991; Waldmann, 1992).

Dieser Widerspruch lässt sich zum einen mit der geringeren Einbindung der jüngeren Generation in das soziale Gefüge der Gesellschaft und der damit verbundenen größeren Akzeptanz der oft

als bedrohlich empfundenen Lösungsstrategien und zum anderen mit der das Verhalten der älteren Generation prägenden Lebensphase der materiellen und finanziellen Beschränkungen erklären (vgl. Malkis/Grasmick 1977).

Was geschlechtsspezifische Unterschiede betrifft, gibt es eindeutige Befunde: Das männliche Geschlecht zeigt geringere Wissensdefizite als das weibliche (Perkes 1973; Hart 1978; Richmond 1976; Braun 1984; Langeheine /Lehmann 1986, Schahn/Holzer 1990; Diekmann & Preisendörfer 1992).

Bei der geäußerten „persönlichen Betroffenheit“ von Umweltbelastungen zeigen die befragten weiblichen Personen deutlich höhere Werte (Langeheine /Lehmann 1986; Waldmann 1992).

Ähnlich klare Unterschiede ergab die Analyse der Gefühle gegenüber der Umweltzerstörung (Szagun, Mesenholl, Jelen 1994).

Auch bei der Analyse der direkten und indirekten ökologischen Handlungsbereitschaft liegen die Frauen und Mädchen klar vor den männlichen Probanden (Langeheine /Lehmann 1993; Szagun, Mesenholl, Jelen 1994).

Eindeutig höhere Werte für die Frauen finden sich in den Erhebungen zum ökologischen Handeln (Langeheine /Lehmann 1986, 1993; Schahn/Holzer 1990; Diekmann & Preisendörfer 1992; Matthies 1994).

Der Einfluss der Schulbildung wird durch die verschiedenen Konzepte des Umweltbewusstseins als eine positive Korrelation des Wissens (v.a. abstraktes Wissen) mit der Schulbildung beschrieben (Antholzer & Kley 1977; Billig et al. 1987; Arcury 1990, Eulefeld 1987; Fietkau, Hüttner & Six 1980; Ruff 1990; Urban 1986; Szagun, Mesenholl, Jelen 1994).

Setzt man die beiden Hauptsiedlungsräume Stadt und Land mit dem Umweltbewusstsein in Beziehung, so ergibt sich eine größere Betroffenheit von Umweltproblemen der Stadtbewohner (Van Liere & Dunlap 1981; Samdahl & Robertson 1989). Ihre Umweltbelastung liegt deutlich höher. Lehmann (1999, S.80) geht von einer utilitaristischen Orientierung gegenüber der natürlichen Umwelt der Landbevölkerung aus (Tremblay/ Dunlab 1978; Harry et al. 1969, zitiert bei Lehmann 1999).

Insgesamt weisen soziodemographische Variablen geringe prädikative Valenz auf. Im Zuge einer analysierenden, katalogisierenden und schließlich systematisierenden Forschungsarbeit zum Umweltbewusstsein unter Nutzung relevanter Studien des deutschsprachigen Raumes konnten Gerhard de Haan und Udo Kuckartz mit Hilfe der Faktoren, die sie als ausschlaggebend für umweltgerechtes Verhalten auflisten, lediglich 1/6 der Motive des Umweltverhaltens aufklären (siehe Abbildung 2).

Umweltverhalten

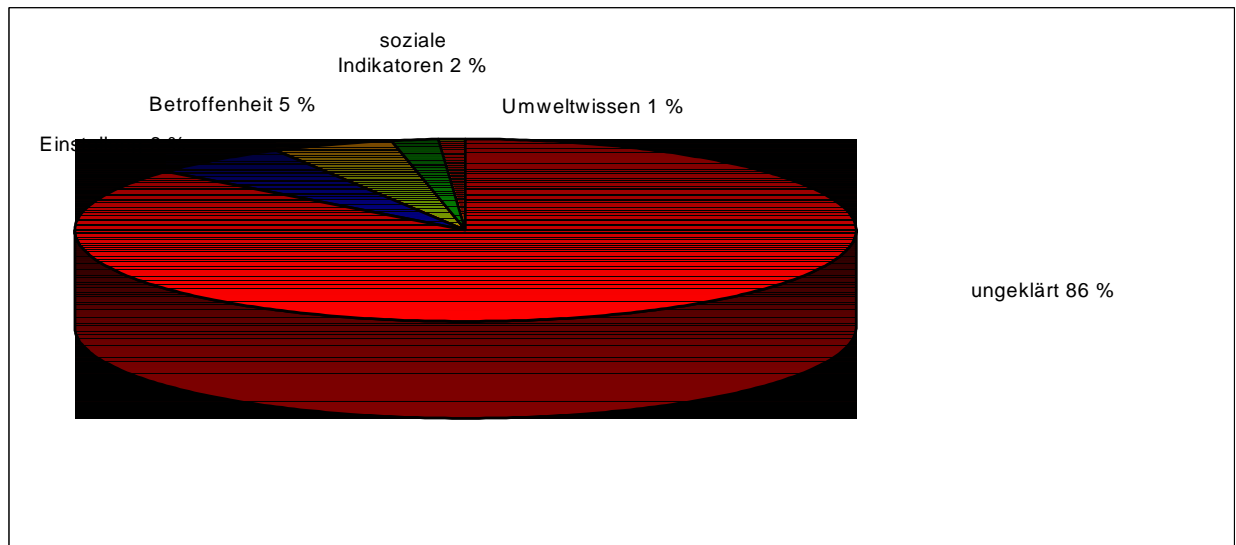


Abb. 2: Die Motive des Umweltverhaltens (de Haan/Kuckartz 1995, in Bund 1995, S. 79)

Die Ergebnisse der Umweltbewusstseinsforschung zu den Determinanten des Umweltverhaltens können das Zustandekommen des Umweltbewusstseins nicht überzeugend aufklären. Die Wirkungskette Umweltwissen → Umweltbewusstsein → Umweltverhalten zeigt geringe Zusammenhänge zwischen Umweltwissen und Bewusstsein sowie unbedeutende Effekte von Wissen und Bewusstsein auf das Verhalten. Eine mögliche Konsequenz ist, anstatt den Zusammenhang von Umweltbewusstsein und Umweltverhalten global zu betrachten einzelne Bereiche des Umweltverhaltens zu analysieren.

Dieser Differenzierung wird das High-Cost/Low-Cost Modell von Diekmann & Preisendörfer (1992) gerecht. Mit dieser Kosten-Nutzen-Theorie disaggregieren und bewerten sie das verbalisierte Umweltverhalten. Die Autoren trennen Verhaltensbereiche mit hohen persönlichen Kosten (Verkehrsverhalten, Energiesparen) von solchen mit geringeren Kosten (Einkaufen, Abfallsortierung). Einen entscheidenden nennenswerten Zuwachs an Erklärungskraft liefern aber auch die ermittelten niedrigen Korrelationskoeffizienten (vgl. Diekmann & Preisendörfer 1992, S. 242) nicht.

Von ähnlich geringem Aufklärungspotenzial für die noch ungeklärten 86 % sind die Wirkungen der Faktoren der von Fietkau und Kessel (1981) eingeführten Parameter Rückmeldungen, Handlungsanreize und Verhaltensangebote.

Umweltgerechtes Verhalten kann auch dann gezeigt werden, wenn weder eine positive Umwelteinstellung noch Umweltwissen vorhanden ist.

„Nichts hängt zusammen“ ist die zugespitzt formulierte „fundamentale Einsicht“ de Haans und Kuckartz' (1996, S.104). Schlussfolgernd fordern sie deshalb „..., Fragen des Umweltverhaltens aus der engen Umklammerung von Wissen und Bewusstsein herauszulösen und tiefer liegende Bestimmungsmomente des Verhaltens zu berücksichtigen: Wohlbefinden, Lebensstile und Leitbilder“ (zitiert nach de Haan 1995, S. 83).

Lehmann fordert: „...ist es unbedingt notwendig, diese Thesen über alternative nichtökologische Motive (Lebensstile, Umweltschutz, Wohlbefinden, Finanzen; J.I.) für ökologisches Handeln mit angemessenen empirischen Verfahren weiter zu verfolgen“ (Lehmann 1999, S. 38). „Wenn wir unserer Verantwortung gegenüber den nachfolgenden Generationen gerecht werden wollen, brauchen wir eine breite ethische Diskussion und müssen unsere bisherigen Lebensstile radikal hinterfragen“ (Buddensiek 1991, S. 334).

Lob mahnt an: „Ohne Kenntnisse aber dieser unterschiedlichen Lebensstile und Verhaltensmuster kann Umweltlernen ins Leere laufen. Hier liegt ein für Theorie und Praxis der Umweltbildung noch nahezu völlig unbeackertes Arbeitsfeld vor uns“ (Lob 1997, S.49). Er hebt die Bedeutung dieser Motivforschung dahingehend hervor: „..., dass die sehr unterschiedlichen sozialen Milieus mit ihren spezifischen Einstellungen, Werten, Normen, Leitbildern und Handlungserfahrungen von großer Bedeutung sowohl für die schulische als auch für die allgemeine und berufliche Umweltbildung sind“ (Lob 1997, S.49).

De Haan resümiert: „ Es scheint nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig zu sein, die verschiedenen Sektoren der Alltagsökologie (Heizen, Einkaufen, Nutzen von Verkehrsmitteln etc.) mit den Lebensstilen der Akteure in Verbindung zu setzen, um präzisere Aussagen zum Zusammenhang zwischen Umweltverhalten und den kulturellen Gruppierungen zu bekommen, als dies derzeit der Fall ist (de Haan/Kuckartz 1996, S.246). Er gibt des Weiteren zu bedenken: „..., dass die Lebensstile Jugendlicher nicht ohne Schwierigkeiten in Lebensstiltypologien der auf die Erwachsenenwelt zentrierten Forschung einsortierbar sind. Ein speziell auf Jugendliche zielender Zweig der Lebensstilforschung existiert bislang nicht (de Haan 1996, S.6).

Kosequent wurden in diesem Sinne die Schwerpunkte des von der Arbeitsgruppe Umweltbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) im Mai 1997 verabschiedeten „Programm zur Umweltbildungsforschung“ festgelegt: Umweltbewusstseinsforschung im Kontext der Umweltbildungsforschung, um u.a. Strukturen des Umweltbewusstseins aufzudecken, Erklärungsmuster für das Umweltverhalten zu untersuchen und dies unter der Perspektive Nachhaltigkeit zu betrachten und innovative Forschung im Kontext einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, wobei Denkstile, Leitbilder, Lebensstile und

Handlungsmuster bei Individuen wie auch Sozietäten und Institutionen zu untersuchen sind, zu betreiben.

Diese Defizite in der Forschung zum Umweltbewusstsein von Schülern aufzugreifen und für die Umwelterziehung nutzbar zu machen, ist zentrales Anliegen dieser Studie.

2.2 Der Lebensstilansatz in der Umweltbewusstseinsforschung

Wie bereits belegt, sind die Grenzen der Varianzaufklärung des Umweltbewusstseins mittels linearer Analysekonzepte, die mit Mittelwerten und Standardabweichungen operieren, erreicht. Die Determinanten des Umweltbewusstseins sind nicht allein die kognitiven, affektiven, normativen, behavioral-konativen Faktoren für sich, sondern die komplexe Kombination dieser und offensichtlich weiterer differenzierender Merkmale.

Die gesellschaftliche Entwicklung Nachkriegsdeutschlands war und ist gekennzeichnet durch Individualisierungsprozesse, Differenzierungen, Enttraditionalisierungen und Pluralisierungen (vgl. Diskussion der Individualisierungsthese bei Spellerberg 1996, S.55ff; Giddens Theorie der Enttraditionalisierung 1997; Zapf 1987). Ursächlich für diese Diversifizierungen der Lebensbedingungen werden materielle und kulturelle Entwicklungen, u.a. Steigerung des Realeinkommens und damit einhergehende Steigerung des Massenkonsums, Zunahme der Freizeit, die Mehrung sozialer Sicherheit, Bildungsreform, Emanzipation der Frau, Änderung der Wertvorstellungen, Pluralisierung der Haushalts- und Familienformen, benannt (u.a. Müller 1992, Schulze 1993, Hradil 1996).

Derartige Entwicklungstendenzen führten dazu, dass sich unterschiedliche soziale Milieus herausgebildet haben, die sich aber mit den konventionellen Klassen- und Schichtenmodellen der Ungleichheitsforschung (die sozialen Unterschiede werden in der marxistischen Klassentheorie durch die Stellung zu den Produktionsmitteln definiert; Unterschiede im Verhalten von Menschen, z.B. politische Präferenzen, Kommunikationsformen, Erziehungsstile, erklären Schichtmodelle durch die Zugehörigkeit zur sogenannten Ober-, Mittel- und Unterschicht) immer weniger exakt abbilden ließen. Als flexibleres Beschreibungskonzept sozialer Ungleichheit, als ein „neues Paradigma der Differenzierungs- und Ungleichheitsforschung“ (Müller 1989) wird seit über zwei Jahrzehnten der Lebensstilansatz - das herkömmliche Klassen- und Schichtmodell ergänzend und nicht ersetzend - diskutiert.

Mit den Forschungen zum Lebensstil erfolgt eine „Aufwertung spezifischer Randbedingungen und individueller Kontexte“ (Bonss 1998, S. 937, zitiert in Bolscho 2000, S.149), wie sie in

letzter Zeit ebenfalls unter Rückgriff auf den Konstruktivismus diskutiert werden. Konstruktivistische Sichtweisen wurden 1993 in die Umweltbildung hineingetragen, um „das traditionelle Diskursmuster der Umweltbildung“ (vgl. de Haan 1993; 1998, S.116) aufzubrechen. Nach Beck („Weltrisikogesellschaft“ 1996) sind zwei Denkrichtungen im Umgang mit Umweltentwicklungen zu unterscheiden: der „Realismus“ stelle „die ökologische Problematik als ‚geschlossen‘“ vor, während der Konstruktivismus die prinzipielle Offenheit betont (vgl. Bolscho; de Haan 2000, S.9). „Dort stehen die Gefahren (Drohszenarien), hier die Chancen (Akteurskontexte) der Weltrisikogesellschaft im Zentrum’. Es liegt auf der Hand, dass Bildung, insbesondere wenn man die Herausforderung für Umweltbildung unter der Nachhaltigen Entwicklung ernst nimmt, die Chancen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden müssen“ (ebd.).

Kern der konstruktivistischen (neurophysiologisch begründeten) Erkenntnistheorie sind nach Siebert (1995) folgende Aussagen:

- Menschen sind „autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme“ (ebd., S.445). „Sinneswahrnehmungen und Kognitionen bilden die außersubjektiven Realitäten nicht wahrheitsgemäß ab, sondern die Sinnesrezeptoren und das Nervensystem wandeln äußere Impulse um „ und das Gehirn weist diesen ‚Wahrnehmungen‘ eine Bedeutung zu“ (Siebert 2000, S. 15).
- Das Gehirn erzeugt eigendynamisch eine individuelle „Wirklichkeit II. Ordnung“. Diese persönliche Wirklichkeitskonstruktion erfolgt nicht nach dem Kriterium von Wahrheit oder Objektivität; sie richtet sich nach der Überlebensfähigkeit („Viabilität“), der persönlich empfundenen Nützlichkeit.
- Trotz Selbstorganisation des menschlichen Gehirns sind Möglichkeiten der Auseinandersetzungen mit anderen Menschen („Synreferentialität“) nicht ausgeschlossen.
- Als „Reframing“ wird die Fähigkeit des Umdenkens, der Veränderungen der persönlichen Wirklichkeitskonstrukte bezeichnet.
- Die Lebensgeschichte und der kulturelle Kontext sind Bedingungen der Wirklichkeitskonstrukte.
- Aus der Selbstorganisation menschlichen Erkennens ist eine Autonomie und Selbstverantwortung des Menschen abzuleiten.

Konsequenz dieser Radikalität im konstruktivistischen Denkansatz (z.B. Heinz von Förster, Ernst von Glasersfeld, Paul Watzlawick) für den Lehr- und Lernprozess in der Umwelterziehung/Umweltbildung ist: Lernen und Lehren sind als „konstruierende Tätigkeiten inter-

agierender kognitiver Systeme zu betrachten, die sich gegenseitig ‚perturbieren‘, nicht jedoch in linear-kausaler Weise determinieren“ (Krüssel 1993, S.257). Einzelne Lernziele können damit nicht vorab festgelegt und inhaltlich fest umschrieben werden.

Die Selbstorganisation und -steuerung des menschlichen Gehirns und dessen „Struktur-determiniertheit“ (Siebert 2000, S. 18) sind somit unvereinbar „mit technologischen Modellen der Verhaltenssteuerung, also weder mit einer deterministischen Milieutheorie, derzufolge der Mensch das Opfer der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, noch mit dem behavioristischen Reiz-Reaktions-Modell und dem Konzept der gezielten Verhaltensänderung durch Verstärkung“ (ebd.).

Die „operationale Geschlossenheit“ (ebd.) ist nicht nur ein Wesensmerkmal der biologischen Prozesse des zentralen Nervensystems, sondern auch der Bedeutung der Wahrnehmungsprozesse mit ihren soziokulturellen und kulturhistorischen Konstrukten (vgl. de Haan 2000: konstruktivistischer Kulturalismus). „Unsere Wirklichkeitskonstrukte ‚funktionieren‘ nur dann, wenn sie mit den Weltansichten unserer sozialen Umwelt koordiniert werden, wenn eine ‚strukturelle Kopplung‘ zwischen den Individuen und dem ‚sozialen Milieu‘ vorhanden ist. Ohne eine solche ‚Passung‘ sind unsere Konstrukte nicht ‚viabel‘“ (Siebert 2000, S. 16).

2.2.1 Das Lebensstilkonzept in der Sozialwissenschaft

Zu einer aktuellen Präferenzwissenschaft in der Kommunikation entwickelte sich die Sozialwissenschaft. Die Sozialforschung eröffnet den Blick in unsere komplexe, sich immer weiter ausdifferenzierende und flexible Gesellschaft mit ihren mannigfaltigen individuellen Einstellungen und Handlungsmustern. Dieser komplexen Beziehung zwischen Gesellschaft, Individuum und - für unseren Zusammenhang von außerordentlicher Bedeutung - der Ökologie wird der Lebensstilansatz der Sozialforschung gerecht. Werden doch hier Typengruppen gebildet, die Merkmale bündeln und damit einerseits innerhalb eines Typs Homogenität und andererseits zwischen den Gruppen Heterogenität erkennen lassen (vgl. Hempel/ Oppenheim 1936, S. 85).

Dieser Ansatz ermöglicht so nach der „Disaggregation des Umweltverhaltens“ (auf Einstellungsvariablen Bezug nehmend, die sich auf das jeweils spezielle Handlungsfeld beziehen, siehe 1.1.2.4; Diekmann/Preisendörfer, 1992) eine „Reaggregation durch Typologien“ (Lange 2001, S.39).

Wenn auch die antiken Denker schon über Typen philosophierten, wird doch die Geburtsstunde der methodischen Typenbildung auf den Beginn des letzten Jahrhunderts datiert (Abriss: siehe

Tiryakian 1968). Eine verstärkte Hinwendung der sozialwissenschaftlichen historischer Forschung erfolgte seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit Entstehung des Lebensstils als Antwort auf die vielfältigen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen der modernen Gesellschaft. Bis dato sind diverse theoretische Ansätze und empirische Klassifizierungen von Lebensstilen im Rahmen der Sozialstrukturanalyse entstanden (Überblick bei Berger/Hradil 1990; Hradil 1992; Dangschat/Blasius 1994; Hartmann 1999; Müller 1989, 1992; Reusswig 1994).

2.2.2 Theoretische Ansätze und empirische Klassifizierung

Zentraler Anspruch der Lebensstilforschung ist es, die Bevölkerung detailliert qualitativ und quantitativ zu segmentieren, um Verhalten besser analysieren zu können. Innerhalb der Lebensweise (ökonomische, soziale, politische und kulturelle Verhältnisse einer ganzen Gesellschaft) sind Lebensstile gruppenspezifische Formen der alltäglichen Lebensführung und -deutung (vgl. Reusswig 1994; Voß 1991; Hradil 1996). Diese Abgrenzung von den kollektiv geteilten Lebensweisen erfolgt durch die symbolische Expressivität der Verhaltensmuster und die dahinterliegenden Orientierungen von Individuen.

„In einem ‚Stil‘ werden verschiedene Zeichen zusammengefasst und mit einer Bedeutung belegt. Indem jemand einen Stil ausbildet, werden seine Ressourcen, Handlungsmöglichkeiten praktizierten Lebensstil wird die Auswahl von Handlungsalternativen strukturiert und begrenzt, und verfügbare Zeit kanalisiert und die persönlichen Vorlieben stabilisiert. ... Durch einen das heißt Handlungs- und Orientierungsfähigkeit überhaupt erst erreicht. Routinen und Gewohnheiten sind für die Identitätsausbildung und -sicherung von wesentlicher Bedeutung“ (Spellerberg 1996, S.58).

„Wir begreifen Lebensstil als relativ stabiles Muster der Organisation des Alltags im Rahmen gegebener Lebenslagen, verfügbarer Ressourcen und getroffener Lebensplanung“ (Zapf 1987, S.14 f). Diesen komplexen Anspruch des Lebensstilansatzes betont auch Lüdtkke, wenn er den Lebensstil „ ... als unverwechselbare Struktur und Form der Lebensorganisation eines privaten Haushalts bzw. der in ihm lebenden Individuen. (...) einen erprobten, bewährten und insofern sinnvollen Gesamtzusammenhang von Alltagsroutinen, Symbolen, Verhaltensmuster und Bezugsgruppen“ (Lüdtkke 1990, S. 434) definiert. In dieser weit gefassten Ausdrucksdefinition des Lebensstils geht Lüdtkke auf einen weiteren beachtenswerten Aspekt ein: die Einheit der Lebensstilforschung. Er benennt „Haushalte“ bzw. „Individuen“. Nach unserem Verständnis ist die Einheit der Lebensstilforschung zwangsläufig die Person. Expressive Verhaltens-

äußerungen lassen sich nur Individuen zuordnen (vgl. auch Dangschat 1994).

Operationalisierung von Lebensstilen

Wird versucht Lebensstile zu operationalisieren, kombiniert und akzentuiert man je nach Erkenntnisinteresse verschiedene Lebensstil-Merkmale (Deskriptorenauswahl). Die Weite des Begriffs Lebensstil wird in sich differenziert nach Graden von Stilisierung bzw. - im Bourdieu'schen Sinne - von Bewusstheit einer Stilisierungsabsicht (Bourdieu 1982).

Müller (1992, S.377) unterscheidet in seinem Modell vier Ebenen: das expressive Verhalten (Freizeit, Konsumverhalten), das interaktive Verhalten (Freunde, Heiratsverhalten, Medien-nutzung), das evaluative Verhalten (Werte, Einstellungen, Motive) und die kognitive Dimension (Selbstidentifikation, Bewertung der sozialen Welt).

In Lüdtkes (1996, S.141ff) konkretisierender Systematik lassen sich konkrete Handlungsmuster („Merkmale der Performanz“, d.h. berichtete Tätigkeiten und ihre Häufigkeit, physische Objekte mit symbolischer Bedeutung) und subjektive Korrelate („Merkmale der Mentalität“: Subsumierung von subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen) mit den vier Dimensionen Müllers vergleichen. Lüdtkes bezieht darüber hinaus die „Merkmale der Lage“ als den „objektiven Rahmen der Lebensstilartikulation“, d.h. sozioökonomische Zwänge bzw. Ressourcen, mit ein.

Aus der Vielzahl der Studien sollen an dieser Stelle exemplarisch die Klassiker mit Mess-lattenfunktion besondere Erwähnung finden: aus der Marktforschung die SINUS-Milieustudien (1982, 1991, 1995), aus der Sozialforschung die Milieusegmentierung von Schulze (1992) und die WZB- Studie (Spellerberg 1996).

Die Lebensstilforschung in Deutschland startete mit dem Anspruch, dem Bedeutungszuwachs kultureller Ausprägung für die Ausbildung sozialer Unterschiedlichkeiten und neuer Un-gleichheiten nachzuspüren (vgl. Michailow 1996). „Die breit angelegten, mehr oder weniger Repräsentativität beanspruchenden, empirischen Untersuchungen zielen darauf ab, gemeinsame oder persönliche (holistische bzw. themenspezifische) Lebensstile typologisch zu ordnen und so zu mehr ‚Übersichtlichkeit‘ in der Beschaffenheit sozialer Differenz und der Morphologie kollektiver Vergesellschaftungsformen beizutragen“ (ebd.: S.71).

Die empirisch ermittelten 5 (Schulze 1992) bis 12 (Conrad, Burnett 1985) Lebensstile bzw. sozialen Milieus basieren nach Lüdtkes (1996, S.139) auf uneinheitlichen theoretischen Konzepten (Lebensstil-Dimensionierung), verschiedenen Formen der Operationalisierung

(Deskriptorenwahl) sowie Abweichungen in den Analyse- bzw. Partitionierungsprozeduren (Gruppentrennung).

Betrachtet man den empirischen Gehalt der Indikatoren theoretisch unterschiedlich begründeter Lebensstilkonstrukte, so lassen sich alle Indikatoren zu zwei Variablengruppen subsumieren:

- a) „aktive“ Stildeskriptoren:
 - 1. Evaluative Orientierungen
 - 2. Kultureller Geschmack
 - 3. Expressive, interaktive Verhaltensmuster
- b) „passive“ Stildeskriptoren:
 - 1. Lebensform
 - 2. Sozialstruktur.

Die aktiven Variablen definieren den Lebensstil „... als Muster der Äußerung einer aktuell praktizierten Lebensführung, ...“, dem die passiven Variablen dann zugeordnet werden. (ebd.: S.143).

2.2.3 Der ökologische Kontext

Die Bezugnahme vieler Lebensstildefinitionen in der facettenreichen Diskussion auf „Kontexte der Lebensorganisation“ (Lüdtke 1989, S.40) impliziert Stoffwechsel- und Austauschprozesse der Mitglieder eines privaten Haushaltes, der natürlichen Umwelt und ökologische Auswirkungen. Diese stofflich-energetische und die sozial-symbolische Seite des individuellen Lebens sind miteinander verbunden: Lebensstile stellen ökologisch Voraussetzungs- und folgenreiche Sinngebilde dar (vgl. Reusswig 1994, S.42).

Die Berührungspunkte oder Schnittstellen der symbolischen und der materiellen Dimension innerhalb einer ausdifferenzierten Gesellschaft sind im Rahmen der Nachhaltigkeitsdebatte als Indikatorengruppen relevante individuelle ökologische Handlungs- sowie Veränderungsfelder: Konsum-, Energie-, Verkehrs- und Abfallverhalten. Die bereits angesprochenen Veränderungen der ursächlichen Aspekte (vor allem Steigerungen der Realeinkommen der Individuen und Privathaushalte und die damit verbundene freie Disponibilität der Ressourcen sowie die Zunahme der Freizeit) sozialer Ausdifferenzierungen bedingen die neuen Qualitäten der Natur-, Stoff- und Ressourcenverbräuche. Die Wirtschaftsentwicklung und der damit einhergehende gesellschaftliche Wohlstand erzeugen und lassen einerseits verschiedene soziokulturelle Lebensstile entstehen, verschärfen aber andererseits die Umweltprobleme.

Wegen der Vielfalt der Lebensstiltypenbildung in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung soll an dieser Stelle nur auf drei repräsentative Vorgehensweisen und den

daraus resultierenden Erkenntnissen eingegangen werden. Umfangreichere Darstellungen finden sich u.a. bei Schubert (1999).

In seinen repräsentativen Meinungsumfragen hat Richter in Österreich den Zusammenhang zwischen allgemeinen Lebensstilen (Einstellungen zu Arbeit, Wirtschaft, Erziehung, Religion, Familie etc.) und der Einstellung zur Umwelt (vgl. Richter 1990) einerseits und andererseits die Partizipation an Umweltfragen (vgl. Richter 1993) untersucht.

Von den ermittelten sechs Personencluster ließen sich drei mit ausgeprägten positiven Einstellungen zur Umwelt identifizieren: die „Traditionell Wertorientierten“ (22% der Bevölkerung), die „Naturbesorgten Traditionalisten“ (17%) und die „Alternativen“ (11%).

Weniger ausgeprägt sind die Einstellungen zur Umwelt der Teile der österreichischen Bevölkerung, die den Gruppen „Technokratischer Mainstream“ (17%), „Leistungsorientierte Materialisten“ (17%) und „Zuversichtliche Konformisten“ (16%) zugeordnet werden.

Immerhin ungefähr die Hälfte der Bevölkerung zeigte sich von der Umweltsituation betroffen, war besorgt und für mehr Engagement im Umweltschutz (1990, S. 13).

Der Lebensstilpluralismus im Allgemeinen lässt auch differenzierte Muster der Umwelteinstellungen erkennen. Die „Traditionell Wertorientierten“ sind hauptsächlich weibliche ältere Bürger, die um die generelle Missachtung „der“ Natur durch „den“ Menschen (ebd., S.13) wissen und ihrer Kritik an der fortschreitenden Industrialisierung durch stumme Verweigerung (Produkttreue, Ablehnung massiver Werbung) Ausdruck verleihen.

Das artikulierte Umweltengagement der „Naturbesorgten Traditionalisten“ ist durch eine differenziertere Sichtweise gekennzeichnet. Sie protestieren kompromisslos gegen Verschandelungen der Landschaft ihres Umfeldes und für deren Ursprünglichkeit. Sie setzen sich aktiv für den Biotopschutz ein.

Für die „Alternativen“ ist „Umweltbewusstsein (...) nur ein Wert unter vielen anderen, an dem sich Widerspruch zur traditionellen Ordnung artikuliert. Umweltbewusstsein ist im wesentlichen Mittel zum Zweck von Gesellschaftsveränderungen in allen möglichen Bereichen“ (ebd., S.13). In dieser Gruppe stehen sich einerseits das schnelle Aufgreifen der über die Massenmedien verbreiteten Umweltprobleme, der Kauf von phosphatfreien Waschmitteln und andererseits weniger umweltfreundliche Lebenseinstellungen wie Hedonismus, Mobilität und Selbstverwirklichung gegenüber.

Ebenso heterogen sind die 1993 ermittelten Gruppen.

Die SINUS-Studie

Wie oben bereits beschrieben, bilden im SINUS-Ansatz die Werthaltungen, die allgemeinen Lebensziele und die Merkmale der sozialen Lage die Grundlage der Typenbildung. Als Marktforschungsinstitut wurden selbstverständlich verschiedene Segmente des Konsumgütermarktes untersucht. Der Konsum- und Freizeitsektor stellt den „zentralen aktiven Mechanismus der Verflechtung von Wirtschaft und Kultur“ (Lüdtke 1991) dar.

Die so Ende der achtziger Jahre ermittelte Typologie von ökologieorientierten Konsumentengruppen lässt eine Zweiteilung erkennen: Zur Gruppe der den umweltfreundlichen Produkten gegenüber weniger Aufgeschlossenen zählen die „Verdrossenen“ (15%), die „Überforderten“ (15%), die „Fatalisten“ (17%) und die „Verteidiger der Wohlstandsgesellschaft“ (10%) (vgl. Kiesewetter 1988, S.19 f.). Ihr relatives Desinteresse gegenüber ökologischen Problemen geht einher mit einer allgemeinen Perspektivlosigkeit, verschiedenen Phobien und - bis auf die „Verteidiger der Wohlstandsgesellschaft“ mit einem niedrigen Einkommen. Neben dem höheren Einkommen dieser Gruppe wurde ein Technikglaube ermittelt, der - so die Schlussfolgerung - die Rezeption der Umweltprobleme einschränkt und den Kauf umweltfreundlicher Produkte nicht in Betracht ziehen lässt.

Eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber umweltfreundlichen Produkten kennzeichnet die zweite Gruppe der ermittelten Verbrauchertypen. Zu ihr gehören laut SINUS die „engagierten Umweltbewussten“ (16%), die „umweltsensiblen Zukunftsoptimisten“ (15%) und die „verunsicherten Verbraucher“ (14%). Innerhalb dieser Gruppe ist eine zum Weiterdenken differenzierte Motivlage zu erkennen. Ein hohes Umweltbewusstsein verbunden mit einer gewissen pessimistischen Zukunftssicht kennzeichnen den „klassischen Umwelt-schützer“ („engagierten Umweltbewussten“) (ebd., S.19). Erleichtert wird eine gezielte Produktauswahl durch ein relativ hohes Einkommen. Über dieses und ebenfalls ein hohes Umweltbewusstsein verfügen die „umweltsensiblen Zukunftsoptimisten“. Umweltprobleme lassen sich ihrer Meinung nach durch den Einsatz von Wissenschaft und Technik lösen. Durch ihre Technikfreundlichkeit sehen sie sich nicht im Widerspruch, sondern im einvernehmlichen kooperativen Handeln von Staat, Industrie und Verbraucher (ebd., S.20).

Die Clusterbezeichnung „verunsicherte Verbraucher“ lässt die Motivlage schon erkennen. Umwelt- und Lebensmittelskandale sensibilisieren diese Verbrauchergruppe, so dass Motivallianzen von Umwelt- und Gesundheitsschutz vermutet werden.

Die Untersuchungen von Prose und Wortmann

Im Auftrag der Stadtwerke Kiel erhoben Prose und Wortmann 1991 das Energienutzungsverhalten im Zusammenhang mit den Lebensstilorientierungen einzelner Haushalte. Für den Auftraggeber sollte ein zielgruppenspezifischer Marketing-Mix zur Steigerung der Effizienz des Energiesparkkonzeptes entwickelt werden. Auf der Basis von drei gesondert erfragten Bereichen (Werthaltungen von Haushaltsvorständen, Lebensstilindikatoren und Konsumverhalten) identifizierten sie sieben Haushaltstypen, die sie entsprechend der Dimensionen der zugrunde liegenden Variablen als WELSKO-Typen bezeichnen.

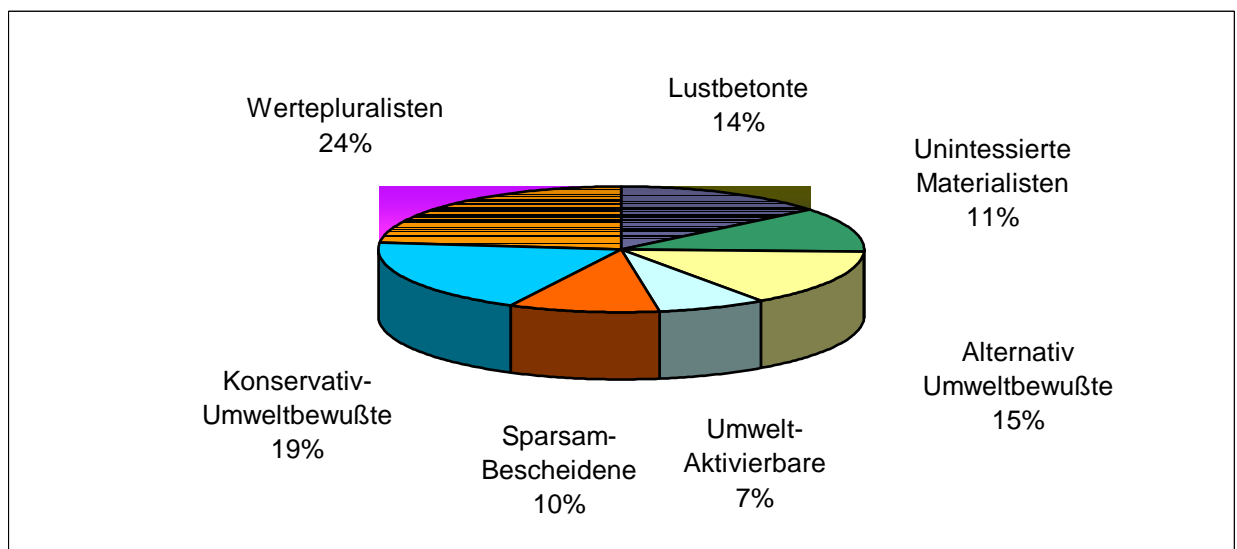


Abb. 3: Die sieben Haushaltstypen (WELSKO-Cluster) Quelle: Prose/Wortmann 1991

Prose und Wortmann ist es nach eigenen Aussagen gelungen, durch die Marktsegmentierung „in abgrenzbare möglichst homogene Teilmärkte“ (Stadtwerke Kiel 1993, S.30) segment-spezifische (zielgruppenorientierte) Marketingstrategien zu entwickeln. Dabei hat sich die „Segmentierung nach rein demographischen Kriterien wie Alter, Geschlecht, Wohnungsgröße etc.“ (Forschungsgesellschaft 1996, S.19) als unzureichend und „... eine(r) Zielgruppenbildung aufgrund der Beschreibung unterschiedlicher Lebensstile ...“ (ebd.) als überlegen erwiesen.

Eine detaillierte Dokumentation und Kommentierung der Haushaltstypen findet sich bei Prose/Wortmann 1991; Reuswig 1994, S.200 ff.; Schoenheit & Niedergesäß 1995, S. 140 ff und wird auch in Ansätzen weiter unten besprochen.

Für eine weitere Untersuchung wurde „die erste Studie (Kieler-Studie, J.I.) in der Bundesrepublik Deutschland, die eine Lebensstiluntersuchung unter dem Blickwinkel der Energie-

dienstleistung vornahm (Prose/Wortmann 1991), herangezogen und weiterentwickelt“ (Forschungsgesellschaft für umweltschonende Energieumwandlung und -nutzung 1996, S.20).

Ziel dieser Studie war, für das Energieversorgungsunternehmen SLESWAG in Schleswig-Holstein lebensstilorientierte Kundengruppen zu beschreiben, die die Basis für die Gestaltung und Vermarktung neuer Demand-Side-Management-Angebote (Ressourcenschonung, Energieeinsparung, Energieberatung) lieferten und die Grundlage einer kunden- und marktorientierten strategischen Planung der weiteren Unternehmenspolitik bildeten.

In einem ersten Schritt der Untersuchung wurde die Zielgruppensegmentierung nach Lebensstilen wiederum auf der Basis der subjektiven Selbstzuschreibung in den sozio- bzw. psychographischen Bereichen Werthaltungen, Lebensführung (in der Kieler Studie als Lebensstil bezeichnet) und Konsumverhalten ermittelt. Die Reanalyse der Untersuchung von Prose und Wortmann (1991) wurde ergänzt durch Fragen, die das Resultat neuerer Forschungsergebnisse (Berücksichtigung der Erkenntnisse der Studien von Herbert 1993; Spellerberg 1993; Borkenau & Ostendorf 1993) waren. Mit Hilfe des statistischen Verfahrens der Clusteranalyse wurden sechs Lebensstilgruppe identifiziert. Es handelt sich um folgende sogenannte SCHLESWAG-Haushaltskunden-Typen: die „Verantwortungsbewussten“ (15,1 % der Bevölkerung), die „Vielseitig Engagierten“ (16,6 %), die „Häuslich-Sparsamen“ (17,0 %), die „Familiengebundenen Materialisten“ (20,5 %), die „Konservativ-Umweltbewussten“ (21,1 %) und die „Unternehmungslustigen“ (9,7 %) (Forschungsgesellschaft für umweltschonende Energieumwandlung und -nutzung, 1996, S. 33).

Die sich anschließende Analyse der soziodemographischen Struktur (Alter, Geschlecht, Schulbildung, Berufstätigkeit, etc.) ermöglichte eine noch weitergehende und vertiefende Beschreibung der gefundenen Kundengruppen.

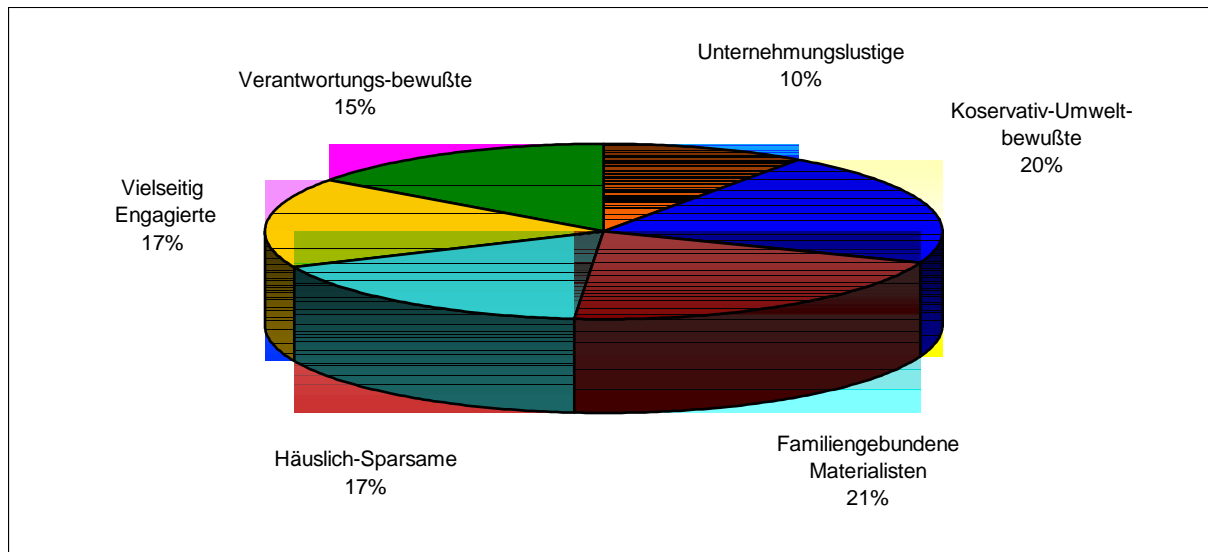


Abb. 4: Die Schleswig-Haushaltskunden-Typologie 1996

Quelle: Forschungsgesellschaft für umweltschonende Energieumwandlung und -nutzung (1996)

In einem zweiten Schritt wird jedes Zielgruppensegment auf seine energierelevanten Merkmale (Ressourcenschonung, Energieeinsparung, Energieberatung) untersucht. Dieser „Test der Brauchbarkeit der gefundenen Zielgruppen für die zentrale Fragestellung der Untersuchung“ (ebd., S.23) umfasst Aspekte psychologischer Handlungsmodelle (Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen & Madden [1991]): kognitive (energiebezogenes Wissen) und affektive Komponenten, energiebezogene Einstellungen, persönliche und/oder globale Bedrohung, wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten, wahrgenommene Verantwortung, soziale Einflüsse, Verhaltensgewohnheiten, Handlungsabsichten und das tatsächliche (selbstberichtete) Verhalten (vgl. ebd., S.23/24).

Ein weiterer Fragekomplex ermöglicht die „Evaluation des jetzigen Energieberatungsangebots der SCHLESWAG“ (ebd., S. 24). Ergebnis der Untersuchung waren Haushaltskundentypen mit einem eigenständigen Profil für die energierelevanten Zielkriterien. Betrachtet man die formulierte Energiesparabsicht, so ist eine Zweiteilung der 6 Kundengruppen erkennbar. Die „Verantwortungsbewussten“, die „Vielseitig Engagierten“ und die „Konservativ-Umweltbewussten“ heben sich durch eine überdurchschnittliche Energiesparabsicht von den anderen ab. Geringe Kenntnisse über ihren Heizenergie- und Stromverbrauch haben die „Unternehmungslustigen“. „Nur etwa ein Viertel der Befragten dieser Gruppe kannte seinen Heizenergie- und nur etwa ein Drittel den Stromverbrauch. Auch bei den Häuslich-Sparsamen

konnten nur etwa 37 % der Befragten Angaben zu ihrem Stromverbrauch machen. Bei den anderen Gruppen kannte die Hälfte bis drei Viertel der Befragten ihren Heizenergie- und etwa die Hälfte ihren Stromverbrauch“ (ebd., S.96).

Eine deutliche Gruppendifferenzierung wird weiterhin für die Bereiche individueller Autoverkehr und das Reiseverhalten konstatiert. Die „Unternehmungslustigen“ legen pro Jahr die meisten Kilometer (12300 km pro Person) mit dem Auto zurück, unternehmen die weitesten Reisen und benutzen dabei vorwiegend das Flugzeug. Die „Konservativ-Umweltbewussten“ und die „Häuslich-Sparsamen“ sind 5300 km mit dem Auto pro Jahr unterwegs und verbringen ihren Urlaub vorwiegend in Deutschland bei Benutzung energiesparender Verkehrsmittel (Bus, Bahn). „Die Vielseitig Engagierten und die Familiengebundenen Materialisten reisen sowohl mit dem Flugzeug als auch mit dem eigenen Pkw. Insofern zeigen die Vielseitig Engagierten ein energieaufwendiges Reiseverhalten, das im Widerspruch zur geäußerten Energiesparabsicht (allerdings nur für den Haushalt) steht. Ähnliches gilt in abgeschwächter Form für die Verantwortungsbewußten, die trotz großer empfundener Bedrohung durch die Klimaveränderung zu etwa 30 % Flugreisen unternehmen“ (ebd., S 100).

Trotz einiger Kritikpunkte (de Haan/Kuckartz 1996, S.245; Hunecke 2000, S.100) „...haben die Studien von Prose und Wortmann und die SCHLESWAG- Studie am umfassendsten den Anspruch eingelöst, die Lebensstilforschung auf den Bereich des Energienutzungsverhaltens anzuwenden“, resümiert würdigend Hunecke (2000).

Zusammenfassung

Diese drei exemplarisch ausgewählten Studien spiegeln die Ergebnisse anderer Studien wider und verdeutlichen eindrucksvoll, dass es den vielfach durch moralische und politische Appelle („Wir müssen alle unseren Lebensstil ändern“ (Bogun 1997, S.211 f.) eingeforderten singulären Lebensstil in modernen westlichen Industriegesellschaften nicht gibt.

„Der Pluralismus in den Lebensstilen hat für das Umweltbewusstsein ambivalente Konsequenzen. Diejenigen, die eher traditionelle Werte vertreten (...), verstehen durchaus etwas anderes unter Umweltbewusstsein als jene, die eher modernen Werten den Vorzug geben“ (Kuckartz 1998, S. 66). Ingleharts prognostizierter Trend der Entwicklung weg von den materiellen hin zu den immateriellen Werten (Selbstverwirklichung durch Kulturgenuß, Beteiligung an Entscheidungsprozessen in der Arbeitswelt oder der Politik und Informiertheit würde für viele Menschen wichtiger als das noch größere Auto, die neue Wohnungseinrichtung, Kleidung nach der neusten Mode oder andere Güter eines aufwendigen Konsumstils [vgl.

Inglehart 1977]) hat sich nicht bestätigt. Die Empirie belegt einen kleinen Kreis postmaterialistisch orientierter Personen, eine Dominanz materialistisch denkender und handelnder Personen und die Existenz von Mischtypen (vgl. Reusswig 1994). Diese Patchwork-Lebensstile zeichnen sich durch ein unterschiedlich stark ausgeprägtes umweltschonendes Verhalten in den verschiedenen Bereichen des ökologisch relevanten Alltags aus (ebd., S. 113 ff). Die gruppenspezifische Heterogenisierung (Wertepluralität, verschiedenartige ökologische Verhaltensstrategien) verlangte die Identifizierung und Beschreibung der relevanten Zielgruppen, um deren umweltbezogenes Verhalten zu verändern und letztendlich das strategische Ziel der Ökologisierung der Gesellschaft zu erreichen (Reusswig 1994; Gillwald 1995).

Der Lebensstilansatz hat sich als ein brauchbares methodisches Instrumentarium bewährt, mit dem es gelingt, relevante Zielgruppen im ökologischen Kontext zu ermitteln. Das vorrangige Erkenntnisinteresse dieser Studie ist es, den Lebensstil mit ökologischer Implikation der Zielgruppe Schüler und Schülerinnen zu analysieren, um entsprechende Kommunikationsinhalte abzuleiten, die eine adressatenspezifische Effizienz der schulischen Umwelterziehung ermöglichen.

Lebensstile Jugendlicher

In der Pädagogik hat es schon immer ein Interesse an einer differenzierten Betrachtung Lehrender und Lernender gegeben. Das zentrale Motiv für dieses Interesse liegt auf der Hand: „Typenbildung erscheint als geeignetes Verfahren, die Komplexität pädagogischer Prozesse zu reduzieren, sie überschaubar werden zu lassen und Sicherheit im Denken und Handeln zu geben“ (Bolscho 2001, S. 279).

Einerseits sollen Typologien rein deskriptiv der Strukturierung des Untersuchungsbereichs dienen, um mittels der Informationsreduktion zu einer Vereinfachung und damit zu einer besseren Übersichtlichkeit zu gelangen. Andererseits werden mit der Bildung von Typologien auch heuristische und theoriebildende Funktionen verbunden, um inhaltliche Sinnzusammenhänge zwischen und innerhalb der gebildeten Typen zu analysieren.

Mit der Beschreibung der Lebensstile und ihres ökologischen Kontextes erwachsener Bevölkerungsteile ist es der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung gelungen, zur Reduktion von Komplexität und zur Eröffnung neuer wissenschaftlicher Perspektiven beizutragen.

Die Übertragung dieser Strategie auf die Zielgruppe der Schüler und Schülerinnen wird in der sozialwissenschaftlichen Kommunikation mitunter kontrovers diskutiert.

Mit unterschiedlichen Lebensphasen sind verschiedene Anforderungen, Verpflichtungen und Handlungsmöglichkeiten verbunden. Nicht nur die materiellen Spielräume variieren, sondern auch der Umfang an disponibler Zeit und die Gestaltung der Freizeit sind von der jeweiligen Phase im Lebenslauf abhängig. Die „...(Lebensstile) sind weit mehr als die typischen Werthaltungen eines sozialen Milieus von den jeweils verfügbaren Ressourcen, von aktuellen Lebenszielen, von der momentanen Lebensform und von persönlichen Entscheidungen der einzelnen“ (Hradil 1999, S. 432) beeinflusst. Neben einer gewissen zeitlichen Instabilität des Lebensstils im Allgemeinen erreichen Kinder und Jugendliche im Besonderen erst mit dem Abschluss der Sozialisation diesen relativ stabilen Lebensstil. Die Entwicklung des Lebensstils ist ein lebendiger Prozess. „Die These, dass Lebensstile Alltagsroutinen und Identitätsvehikel hauptsächlich der ‚saturierten‘ Lebensphasen darstellen, legt(e) den Ausschluss typischer transitorischer, krisenhafter oder Proto-Formen von Lebensstilen nahe, die besonders in der Jugend (...) wahrscheinlich sind“ (Lüdtke 1990, S. 440).

Mitunter wird die Deskription der Lebensstile Jugendlicher aufgrund eingeschränkter oder nicht vorhandener finanzieller Ressourcen in Frage gestellt. Sicher ist die finanzielle Ausstattung der Jugendlichen mit denen berufstätiger Erwachsener nicht zu vergleichen, aber den Jugendlichen stehen dennoch immense freiverfügbare finanzielle Mittel zur Disposition. So nahmen die 13- bis 17-Jährigen 2000 im Durchschnitt 2.100 Mark pro Jahr ein. Monatlich können die 14- bis 15-Jährigen auf durchschnittlich 76 DM (insgesamt 136 Mio. DM) und die 16- bis 17-Jährigen auf durchschnittlich 214 DM (insgesamt 392 Mio. DM) zurückgreifen (vgl. IJF 2001, S.43). Das regelmäßige Taschengeld ist die wichtigste Einkommensquelle. Darüber hinaus erhalten die Jugendlichen Geldgeschenke und/oder verdienen sich durch Jobs Geld dazu.

Mitunter bestimmen die Jugendlichen einen Teil der Anschaffungen im Elternhaus, besitzen also nicht nur eigenverfügbare finanzielle Mittel, sondern haben auch einen Einfluss auf das Konsumverhalten der Familie. Ihnen wird in der Familie eine gewisse Trend- und Technikkompetenz zugestanden.

Der Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und Lebensstilen ist in einer Vielzahl von Studien (Spellerberg 1996; Georg 1995; Klocke 1993; Lüdtke 1990) als signifikant ermittelt worden. „... aber die theoretisch begründete Annahme über die Wirkungsrichtung beim Zusammenhang von beispielsweise Bildung und Lebensstil lässt die Schlussfolgerung zu, dass die sozialstrukturellen Merkmale die Ausprägung von Lebensstilen maßgeblich bestimmen. Alltägliche Verhaltensweisen, Geschmacksmuster und Orientierungen dürften dabei stärker durch Alter, Bildung und Geschlecht bestimmt sein als durch die ökonomische Lage“ (Spellerberg 1996, S.192).

Die Qualität und Quantität der aktiven und passiven Stildeskriptoren werden von Entwicklungsprozessen beeinflusst und diese Verhaltens- und Denkroutinen verändern sich. Aber gerade die Kenntnis dieser Proto-Formen des Lebensstils mit gewisser zeitlicher Instabilität eröffnet doch der schulischen Umwelterziehung die Möglichkeit der kontrollierten Begleitung.