

9. Konzeption einer Studie zur Bedeutung schulischer Umweltbildung für umweltgerechtes Handeln

Von Dietmar Bolscho, Hannover

9.1 Einleitung

Umweltbildung ist ein Lernbereich in der Schule, der seit nunmehr zwei Jahrzehnten für alle Stufen des Bildungswesens konzeptionell entwickelt worden ist, dessen praktische Ausformungen empirisch untersucht worden sind und dem im Kontext von Bildungs- und Gesellschaftsreform zunehmend Bedeutung beigemessen wird. Wir schicken einige Anmerkungen zu Zielsetzungen und Ausprägungen schulischer Umweltbildung voran (*Kap. 2*). Vor diesem Hintergrund stellen wir die Variablen einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern an 60 Schulen in 6 Bundesländern vor (*Kap. 3*). Zusammenfassend stellen wir die Unabhängigen und Abhängigen Variablen in einer Übersicht dar (*Kap. 4*).

9.2 Ziele und Ausprägungen schulischer Umweltbildung

Nicht zuletzt durch internationale Anstöße öffnet und wandelt sich *Umweltschutz-Unterricht* der siebziger Jahre hin zur *Umwelterziehung*, wobei der Begriff auf die Übernahme der englischen *environmental education* zurückzuführen ist. Mit dieser Öffnung ist zugleich eine Erweiterung des Verständnisses des von Umwelterziehung anzustrebenden Umweltbewußtseins verbunden. Deutlich wird dies in den Dokumenten der ersten Zwischenstaatlichen Konferenz über Umwelterziehung der UNESCO-Mitgliedstaaten vom 14. bis 26. Oktober 1977 in Tiflis und an den Empfehlungen der ersten nationalen Nachfolgekonferenz vom 26. bis 28. April 1978 in München (Deutsche UNESCO-Kommission, 1979; EULEFELD & KAPUNE, 1979). In Tiflis wird als »Leitsatz« für Umwelterziehung, der dann in den Münchner Empfehlungen bestärkt wird, formuliert:

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

In dem Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 17.10.1980 zu »Umwelt und Unterricht« (Konferenz der Kultusminister, 1982) und in einer späteren Bestandsaufnahme zur Umwelterziehung (Konferenz der Kultusminister, 1992) werden die angesprochenen Aspekte bestätigt und weitgehend als bis heute gültige Zielperspektive von Umwelterziehung betrachtet, neuerdings ergänzt um die globalen Dimensionen der Umweltentwicklung und den seit der Rio-Konferenz (1992) in vielen Zusammenhängen verwendeten

Begriff der *sustainable development*, der im jüngsten Gutachten des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen als »dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung« interpretiert wird. Dieser »Leitbegriff« mache kenntlich, daß »ökonomische, soziale und ökologische Entwicklung notwendig als eine innere Einheit zu sehen sind« (SRU, 1994, S. 9). In dem bildungspolitischen (Teil)-Gutachten wird diese globale Dimension in der »entscheidenden ökologischen Schlüsselqualifikation«, dem »grundlegenden Verstehen des umweltethischen Prinzips der 'Retinität'« (Gesamtvernetzung), verdichtet (MICHELSEN, 1994, S. 71).

Auch der Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen widmet sich in seinem Jahresgutachten 1995 ausführlich Überlegungen zum Umweltbewußtsein und zur Umweltbildung im globalen Kontext (WBGU, 1995).

Der Begriffswechsel von Umwelterziehung zu *Umweltbildung* - zunächst ohne grundlegende konzeptionelle Begründungen vollzogen, was schon an dem bis heute zu findenden gleichzeitigen Gebrauch beider Begriffe erkennbar ist - , signalisiert Skepsis gegenüber einem *sozialtechnischen* Verständnis von Umweltbewußtsein, d.h. man müsse nur zu den richtigen Methoden greifen, um ein »neues (Umwelt)-bewußtsein« zu schaffen. Umweltbildung knüpft an Überlegungen und Konzepte einer zeitgemäßen Allgemeinbildung an, verdichtet in den von KLAFKI (⁴1994, S. 56ff.) formulierten »epochaltypischen Schlüsselproblemen«, zu denen KLAFKI die »Umweltfrage« zählt, »d.h. die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technischen Entwicklung« (S. 58). HEID (1992) hat »eine Denkrichtung und 'erste Schritte' einer den Namen rechtfertigenden 'Umweltbildung'« skizziert, nämlich das Bemühen, »zu einer kritisch sondierenden Aufklärung über die komplexen Gründe für das Erfordernis umweltpädagogischen Handelns und deren Beeinflußbarkeit beizutragen« (S. 132f.). Diese »Aufklärung« meint, »daß ökologisch wünschenswertes Handeln zwar konkretes und unmittelbares Ziel *praktischen* und pädagogisch *zu ermöglichenden*, nicht aber direktes Ziel pädagogischen Handelns sein kann. Wer das Tun des Richtigen konkret inhaltlich zum Zwecke pädagogischer Intervention macht, der legt den Adressaten pädagogischer Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns fest. Damit instrumentalisiert er nicht nur Bildung, sondern auch Gebildete.« (S. 133)

Angesichts der skizzierten Zielsetzungen von Umweltbildung fragt es sich allerdings, ob die Praxis dieses Lernbereiches überhaupt ansatzweise den Ansprüchen gerecht zu werden vermag. Diese Praxis wurde in zwei empirischen Studien an einer bundesweiten - 1991 auch unter Einbezug der neuen Bundesländer - repräsentativen Stichprobe über eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten (außer Sonder- und Berufsschulen) und Schulstufen geprüft. Die erste Studie wurde 1985, die zweite 1990/91 durchgeführt. Die Ergebnisse beider Studien sind ausführlich dokumentiert, so daß wir uns hier darauf beschränken können, einige Ergebnistendenzen zusammenfassend darzustellen.¹

Mit dem Aufkommen einer öffentlichen Umweltdiskussion bestand zunächst ein Bedarf an Informationen über die damals überwiegend im technisch-naturwissenschaftlichen Kontext diskutierten Umweltprobleme. Auf schulischer Ebene schlug sich dies im weitgehend auf naturwissenschaftliche Fächer ausgerichteten *Umweltschutz-Unterricht* nieder. Diese

¹Vgl. z.B. EULEFELD et al., 1986, 1993; BOLSCO et al., 1993; BOLSCO, 1993.

Zur Bedeutung schulischer Umweltbildung für umweltgerechtes Handeln

Entwicklung wird in der 1985er Studie dadurch bestätigt, daß über 70% aller Umweltthemen auf naturwissenschaftliche oder in Teilen naturwissenschaftlich-orientierte Fächer entfielen, nämlich die ursprünglich als »Zentrierungsfächer« für Umweltbildung betrachteten Fächer Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde. Im Jahr 1991 ist eine deutliche inhaltliche Öffnung von Umweltbildung im Hinblick auf geisteswissenschaftliche und musisch-ästhetische Lernbereiche sowie Sprachunterricht festzustellen: In den »Zentrierungsfächern« wird nur noch die Hälfte der Umweltthemen behandelt. Zieht man in Betracht, daß zudem eine fachdidaktische Öffnung der genannten Zentrierungsfächer im Sinne der Behandlung fachüberschreitender Umweltperspektiven zu beobachten ist - die in der Befragung von Lehrkräften genannten Themen deuten darauf hin -, so spricht diese Entwicklung für die Annahme, daß gegenwärtige Umweltbildung in ihrer curricularen Struktur der im Hinblick auf Umweltbewußtsein proklamierten Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt tendenziell gerecht zu werden versucht. Umweltbildung heute geht inhaltlich also über Umweltschutz-Unterricht hinaus.

Auch im Hinblick auf schulische Organisationsmuster hat Umweltbildung sich nachweisbar weiterentwickelt. Es zeigt sich im Vergleich der Daten von 1985 und 1991, daß die Organisationsformen, bei denen man annehmen kann, daß sie den Zielen von Umweltbildung eher förderlich sind, also z.B. projektorientierte Formen und außerschulische Aktivitäten, 1991 deutlich häufiger vorkommen als 1985. Während außerschulische Aktivitäten 1985 bei jedem fünften behandelten Umweltthemen einbezogen waren, geschieht dies 1991 immerhin bei jedem zweiten. Projektorientierte Formen haben von 20% auf über 40% zugenommen. Auch die »Ökologisierung der Schule«, also die Institution Schule selbst als Übungs- und Lernfeld für ökologisches Handeln einzubeziehen, läßt sich als in der Praxis ernstgenommenes Anliegen von Umweltbildung ausmachen, z.B. im Hinblick auf Energiesparen, Abfall vermeiden, Naturflächen anlegen oder umweltschädliche Stoffe ermitteln und vermeiden. 59,8% der Lehrerinnen und Lehrer, die ein Umweltthema behandelt haben, geben an, mindestens eine Aktivität zur ökologischen Umgestaltung sei wichtiger Bestandteil des Unterrichtsvorhabens gewesen. Angesichts der oft beklagten institutionellen Barrieren, die einer Öffnung von Schule entgegenstehen, ist es bemerkenswert, daß immerhin bei jedem sechsten Umweltthema mit Personen und Institutionen außerhalb der Schule zusammengearbeitet worden ist. Umweltbildung hat sich also zweifelsohne *qualitativ* verbessert. *Quantitativ*, d.h. im Hinblick auf die Zeit, die für schulische Vorhaben zur Umweltbildung verwendet wird, muß man eher von einem Stillstand sprechen. Im Durchschnitt finden in einem Schuljahr 1,2 Unterrichtsvorhaben pro Klasse statt. Dies bedeutet einen geringfügigen Rückgang zwischen 1985 und 1990/91. Allerdings hat sich der Zeitanteil für ein Unterrichtsvorhaben von 4 auf 7,5 Schulstunden erhöht.

9.3 Eine Studie zur Bedeutung schulischer Umweltbildung für umweltgerechtes Handeln

Obwohl Umweltbildung, wie kurz skizziert, bereits auf eine längere Tradition in der Schule zurückblicken kann, gibt es, von Fallstudien und Erfahrungsberichten abgesehen, erstaunlicherweise keine empirischen Studien, in denen der Beitrag schulischer Umweltbildung zur Anbahnung umweltgerechten Handelns untersucht worden ist (BOLSCHO, 1986, 1993). Dies mag mit der Zurückhaltung der Pädagogik gegenüber empirischer Forschung zusammenhängen, aber auch damit, daß erst in jüngerer Zeit die psychologische Grundlagenforschung

zunehmend Handlungsmodelle anbietet, die zur Erklärung umweltbewußten Handelns geeignet erscheinen (z.B. FUHRER, 1995; KRUSE, 1995). Dennoch sind umweltsychologische Forschungen im Zusammenhang mit (schul-)pädagogischen Fragestellungen bisher auf nur wenig Resonanz gestoßen. Insofern wird mit der im folgenden vorgestellten Studie Neuland betreten.

Die **Zielsetzung** der Studie ist:

Identifizierung derjenigen Bedingungen und Inhalte schulischer Umweltbildung, die bei Jugendlichen in hohem Maße zur Bildung von Motivationen zu umweltverträglichem Handeln beitragen.

Bei der *schulischen* Kontextvariablen greifen wir auf Untersuchungsinstrumentarien zurück, die in den genannten Studien von 1986 und 1990/91 verwendet wurden, d.h. wir befragen Lehrerinnen und Lehrer nach den (im 9. Schuljahr) erteilten Umweltunterricht. Dazu gehören, neben thematischen Schwerpunkten, didaktische Ausprägungen, die wir in den Begriffen Situations-, Handlungs- und Problemorientierung zusammenfassen (vgl. BOLSCO & SEYBOLD, 1996). Ferner halten wir »innerschulische Stützsystem« für relevant, z.B. die Bereitschaft des Kollegiums, Umweltbildung zu realisieren oder die Einbettung von Umweltbildung in den Schulalltag sowie die Schulausstattung. Zu diesen Kontextvariablen gehören darüber hinaus Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern, wie etwa Umweltwissen, selbst berichtete Handlungsabsichten und Handlungen sowie die Wahrnehmung des Schulumfeldes und des Unterrichts.

Die von diesen Kontextvariablen *abhängigen Variablen* werden unter Rückgriff auf theoretische Ansätze, die in der Umweltbewußtseinsforschung angewendet worden sind, begründet. Das zugrunde gelegte Handlungsmodell umfaßt die in der *Abbildung 1* dargestellten Phasen.²

Die *Volitionsphase*, aus HECKHAUSENs Motivationstheorie stammend und von SCHWARZER (1993) im Rahmen der Gesundheitserziehung in ein Handlungsmodell integriert, bleibt in unserem Projekt ausgeklammert. Es sind zunächst pragmatische Gründe, die zu dieser Entscheidung geführt haben: Befragungen von Schülerinnen und Schülern dürfen, um die Genehmigung zur Durchführung zu erhalten, erfahrungsgemäß eine Schulstunde nicht überschreiten.

Darüber hinaus halten wir die Schwerpunktsetzung auf die *Motivierungs- und Handlungsauswahlphase* vor dem Hintergrund umweltpädagogischer Argumentationen für plausibel begründbar. Als Kernargument betrachten wir vor allem, daß von schulischer Umweltbildung nicht erwartet werden kann, was in anderen sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen nur schwer gelingt, nämlich Heranwachsende in den zahlreichen Handlungseinstellungs- und Wertmustern, die von *Erwachsenen* als umweltgerecht betrachtet werden, zum Umweltbewußtsein zu führen.

²Dieses Handlungsmodell wird in einem Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (Schwerpunktprogramm "Mensch und globale Umweltveränderung") zur Identifizierung sozialkognitiver Faktoren umweltgerechten Handelns eingesetzt. Das DFG-Projekt wird von Prof. ROST am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel durchgeführt. Das hier vorgestellte Projekt, finanziert vom BMBF, findet am gleichen Institut in enger Kooperation mit dem DFG-Projekt statt.

Zur Bedeutung schulischer Umweltbildung für umweltgerechtes Handeln

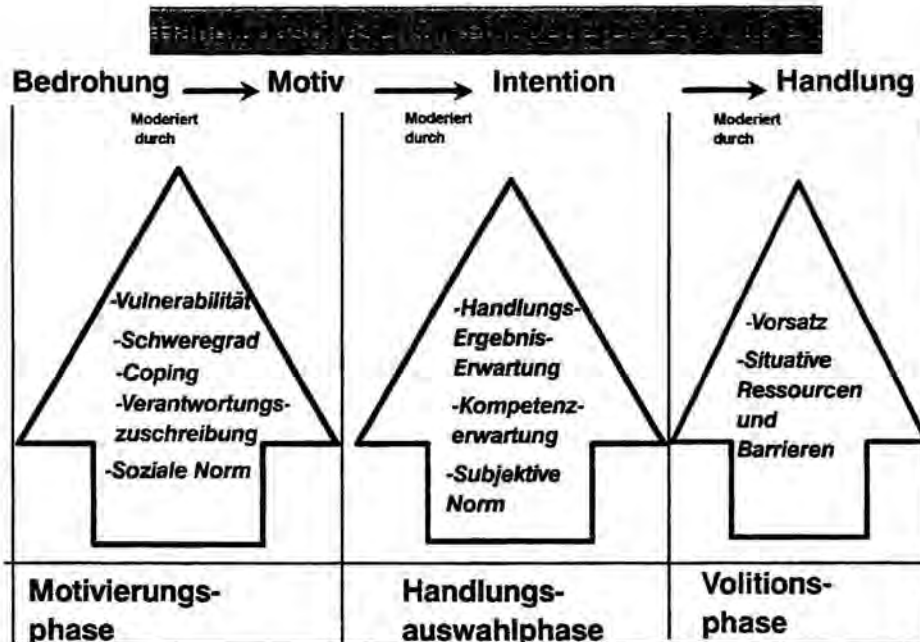


Abb. 1 Handlungsphasen und moderierende Variablen.

Dieser Anspruch widerspräche einem auf Selbstbestimmung gerichteten Bildungsverständnis, das, wie HEID (1992) formuliert hat, auf »eine kritisch sondierende Aufklärung über die komplexen Gründe für das Erfordernis umweltpädagogischen Handelns und deren Beeinflussbarkeit« gerichtet sein sollte (S. 132).

Auf dieser Ebene liegen die Zielsetzungen der Studie: die Untersuchung des Beitrages schulischer Umweltbildung im Hinblick auf die Voraussetzungen, die Heranwachsende befähigen, in ihren gegenwärtigen und zukünftigen biographischen und sozialen Kontexten mit der natürlichen und sozialen Umwelt umzugehen. Um dazu Aufschlüsse zu bekommen, erscheinen uns Motivations- und Handlungsauswahlphase geeignet.

Als Ausgangspunkt der Motivierung wird in dem Handlungsmodell die *Wahrnehmung einer Bedrohung* angenommen. Diese Wahrnehmung wird eher in einem (Handlungs-)Motiv ihren Niederschlag finden, wenn nicht die Tendenz besteht, eine mögliche Bedrohungswahrnehmung zu verdrängen (*Coping Stil* der »kognitiven Vermeidung«), sondern wenn auf die wahrgenommene Bedrohung gezielte Aufmerksamkeit gerichtet wird (Vigilanz). Die Zuschreibung von *Verantwortlichkeit* für die Reduktion einer Gefährdung hat sich in verschiedenen Studien als tragfähige Variable zur Erklärung von Voraussetzungen umweltbewußten Handelns erwiesen (z.B. KALS & MONTADA, 1994): Wer im eigenen Handeln eine Möglichkeit sieht, etwas zu verändern (internale Verantwortlichkeit), ist im Vergleich mit der externalen Zuschreibung von Verantwortlichkeit an Dritte eher handlungsbereit. Verantwortungszuschreibungen sind im Zusammenhang mit den für Personen relevanten sozialen Bezugsgruppen zu sehen: Wenn jemand meint, seine Bezugspersonen erwarten von ihm, etwas gegen Gefährdungen zu unternehmen, dann kann diese *soziale Norm* dazu beitragen, Wahrnehmungen in Motive umzusetzen.

Handlungsintentionen wird mit der Rezeption der Theorien des überlegten und später erweitert zur Theorie des geplanten Handelns von Ajzen/Fishbeinverstärkt Aufmerksamkeit geschenkt: Intentionen sind gewissermaßen das Bindeglied zwischen Absicht und manifestem Verhalten. In unserem Modell werden *Handlungs-Ergebnis-Erwartungen* als eine Grundlage zur Herausbildung von Handlungsintentionen gesehen, d.h. ob Menschen in ihrer Wahrnehmung überhaupt bestimmte Handlungen als geeignet betrachten, um zu bestimmten Zielen zu gelangen (*Instrumentalitätserwartung*). Handlungs-Ergebnis-Erwartungen haben sich z.B. im Umfeld der Schutzmotivationstheorie von ROGERS (1975) als erklärungs-fähige Variablen erwiesen.

Die in unserem Modell berücksichtigte (subjektive) *Kompetenzerwartung* entstammt dem Umfeld der von Bandura entwickelten Konzepte der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) (BANDURA, 1982), d.h. die Annahme von Personen, für bestimmte Handlungen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu haben. Die *subjektive Norm*, aus der Theorie des überlegten Handelns stammend, umfaßt die antizipierte Bewertung, ob relevante Bezugspersonen eine entsprechende Handlung gutheißen würden.

9.4 Zusammenfassung

Insgesamt ist die Studie also in folgender Weise strukturiert (Abb. 2):



Abb. 2 Konzeption der Studie.

Die Studie wird in 7 Bundesländern an einer Stichprobe von 84 Schulen durchgeführt. Eine Gruppe der Schulen entstammt einer Zufallsauswahl, eine zweite Gruppe umfaßt gezielt ausgewählte Schulen mit ökologischer Ausrichtung.

Zitierte Literatur

- BANDURA, A. (1982): Self-Efficacy Mechanism in Human Agency.- American Psychologist 37 (2): 122-147.
- BOLSCHO, D. (1993a): Praxis der Umwelterziehung. Ergebnisse empirischer Studie.- In: ERMERT, K. (Hg.): Umweltkrise, Umweltbildung und die Zukunft der Schule.- Loccum, Loccumer Protokolle 18: 79-99.
- BOLSCHO, D. (1993): Forschung zur Umwelterziehung: Entwicklungen und Schwerpunkte.- In: EULEFELD, G. (Hg.): Studien zur Umwelterziehung. Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, S. 11-34.
- BOLSCHO, D. (1986): Umwelterziehung in der Schule. Ergebnisse aus der empirischen Forschung.- Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel.
- BOLSCHO, D., RODE, H., ROST, J. & SEYBOLD, Hj. (1993): Schulische Umwelterziehung in Deutschland. Zentrale Ergebnisse einer empirischen Studie.- In: SEYBOLD, Hj. & BOLSCHO, D. (Hg.): Umwelterziehung: Bilanz und Perspektiven. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel, S. 213-233.
- BOLSCHO, D. & SEYBOLD, Hj. (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen.- Scriptor, Berlin (im Druck).
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1979): Zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Tiflis 1977. UNESCO-Konferenzberichte 4. K.G.Saur, München u.a.
- EULEFELD, G., BOLSCHO, D. ROST, J. SEYBOLD, Hj. (1988) Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland.- Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel.
- FUHRER, U. (1995): Sozialpsychologisch fundierter Theorierahmen für eine Umweltbewußtseinsforschung.- Psychologische Rundschau 46 (2): 93-103.
- HEID, H. (1992): Ökologie als Bildungsfrage? - Zeitschrift für Pädagogik 38 (1): 113-138.
- KALS, E. & MONTADA, L. (1994): Umweltschutz und die Verantwortung der Bürger.- Zeitschrift für Sozialpsychologie 25 (4): 326-337.
- KLAFKI, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.- Beltz, Weinheim/Basel.
- Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (1980): Umwelt und Unterricht. Beschluß der KMK vom 17.10.1980.- Anlage zur Pressemitteilung aus Anlaß der 200. Plenarsitzung vom 16./17.10.1980 in Berlin, Bonn.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (1992): Schulische Umwelterziehung in Deutschland.- Bericht der Kultusministerkonferenz vom 08./09.10.1992, Bonn.
- KRUSE, L. (1995): Globale Umweltveränderungen: Eine Herausforderung für die Psychologie.- Psychologische Rundschau 46 (2): 81-92.
- MICHELSEN, G. (1994): Bildungspolitische Instrumentarien einer dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung.- Metzler-Poeschel, Stuttgart.
- SRU - Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (1994): Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung.- Metzler-Poeschel, Stuttgart.
- ROGERS, R. W. (1975): A Protection Motivation Theory of Fear Appeals and Attitude Change.- The Journal of Psychology 91: 93-114.



Dietmar Bolscho

WBGU - Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung: Globale Umweltveränderungen (1995): Welt im Wandel: Wege zur Lösung globaler Umweltveränderungen.- Springer, Berlin u.a.

SCHWARZER, R (1994): Volitionstheorie der Gesundheitserziehung.- Zeitschrift für Pädagogik 40 (6): 907-922.

Autor

Univ.-Prof.Dr.Dietmar Bolscho, Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Universität Hannover

Tagungsinteresse: Der Schule wird nach wie vor die Funktion zugeschrieben, künftige Generationen auf kommende Entwicklungen vorzubereiten. Die Umweltfrage zählt an zentraler Stelle dazu. Curriculare und empirische Arbeiten zur Umweltbildung stehen im Mittelpunkt meiner Forschungs- und Lehrtätigkeit. Die Tagung in Osnabrück verspricht Anregungen aus der Sicht verschiedener disziplinärer und interdisziplinärer Zugänge.

Neuere Publikationen

1993 (zusammen mit G. EULEFELD et al.: Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland.- IPN, Kiel.

1993 (zusammen mit H. SEYBOLD: Umwelterziehung: Bilanz und Perspektiven.- IPN, Kiel.

1994 (zusammen mit G. EULEFELD, H. SEYBOLD: Bildung und Ausbildung im Umweltschutz.- Economica, Bonn.

1995 Umweltbewußtsein zwischen Anspruch und Wirklichkeit.- Verlag für akademische Schriften, Frankfurt/M.

1996 (zusammen mit H. SEYBOLD: Umweltbildung und ökologisches Lernen.- Scriptor, Berlin.

Ernst Ulrich von Weizsäcker am 1. September 1994

»Die Politik, die Werbung, die Wirtschaft, die auf sie hinführende Berufsausbildung stehen alle unter dem Zwang des unausgesetzten Wachstums. Dann sagt man den Biologie- oder Geographielehrern, kümmert ihr euch schön um die **Umweltpädagogik**. Was sollen die Pädagogen da eigentlich machen? Sie können Feuchtbiootpe beschreiben und den Schülern Klimageographie beibringen. Das tun sie auch, aber zu glauben, daß damit eine Immunisierung gegen das Wachstumvirus zustande kommt, das wäre doch eine blanke Illusion. Da wendet man sich dann manchmal an die Religionspädagogen und sagt, kümmert ihr euch um die **Umweltethik**. Ich habe die allergrößte Hochachtung vor den Pädagogen, die vom Kultusministerium solche Aufträge bekommen. Sie werden in einem fast hoffnungslosen Bergaufkampf gegen die Werbung geschickt, die ihre Schüler abends im Fernsehen oder tagsüber auf Plakatsäulen und Farbprospekten sehen. Die Werbung teilt ihnen das Gegenteil dessen mit, was ihnen die Lehrer beibringen sollen. **Man müßte** vielleicht über eine **Umweltpädagogik** nachdenken, die die vertrackten, zum großen Teil unsichtbaren Mechanismen der Wachstumsdynamik analysiert, und neue Lösungen findet. Die Diskrepanz läßt sich etwa im Abfallbereich aufzeigen. Den Schülern zu sagen, man soll Abfall sortieren, ist pädagogisch weniger nützlich, als sich über die Ursachen der Müll-Lawine zu unterhalten. Nur, in welchem Schulfach soll man über die Abfallproblematik sprechen, die doch schon bei der Ausbeutung der Rohstoffe in aller Welt beginnt? Die ganze Schulfachaufteilung widerspricht doch im Kern einem solchen Ansatz von **Umweltpädagogik**.

Franz Alt ist ein viel wirksamerer **Umweltpädagogie**, wenn er mit seiner »Zeitsprung«-Serie im Fernsehen den Zuschauern zur besten Sendezeit bildlich faßbare Visionen von einer anderen, ökologisch akzeptablern Zukunft zeigt. Nur, dann müßte eigentlich die Resonanz an den Schulen kommen, müßte man sich systematisch mit den »Zeitsprung«-Sendungen auseinandersetzen. Die Schüler würden sicher viel Spaß daran haben und darüber nachdenken, was die Vision für unser tägliches Verhalten bedeutet. Ich sagte, ich bewundere die Pädagogen bei ihrem täglichen Beraufkampf. Ein Teil der Politischen Aufgabe müßte nun darin bestehen, den Neigungswinkel des Schlachtfeldes zu verändern, damit es nicht immer ein Bergaufkampf bleibt. Wir sollten beginnen, die Mechanismen zu verstehen, die diesen Neigungswinkel verändern. Das ist eine Aufgabe, die in der normalen Wissenschaft, in der Pädagogik und in der Politik kaum vorkommt.«

Quelle: Der Präsident der Universität Osnabrück & Der Rektor der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Hg.) (1996): Mensch - Technik - Umwelt. Internationale Sommeruniversität Münster/Osnabrück.- Universitätsverlag Rasch, Osnabrück, S. 24f.