

Inka Bormann

# Kommunikation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Perspektiven angesichts milieuspezifischen Umweltbewusstseins und -verhaltens in Deutschland

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung von Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgeformt. Die Grundlage dafür sind ausgewählte Ergebnisse der aktuellen Repräsentativstudie zum Umweltbewusstsein in Deutschland 2012.

Einführend wird kurz auf die Bedeutung von Bildung im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit eingegangen, bevor das Verhältnis von Umweltwissen, Kompetenzen und Praktiken reflektiert wird. Danach werden für einige ausgewählte ‚Typen alltäglicher Lebensführung‘ aktuelle Befunde zum Umweltbewusstsein und -verhalten sowie mögliche Ansatzpunkte für typenspezifische Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung skizziert, die schließlich hinsichtlich ihrer Implikationen reflektiert werden.

**Schlüsselworte:** *Umweltbewusstsein und -verhalten, Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wissen, Praktiken, Lebensführung*

## Abstract

The paper aims at developing some issues for a prospective communication and education for sustainable development. It is based on selected findings of the recent representative survey on ecological awareness in Germany.

The paper begins with the impact of education regarding sustainable development followed by a reflection on the relationship of environmental knowledge, competencies and practices. Selected types of lifestyle will be presented regarding their ecological awareness and ecological behavior as well as potential issues in the communication and education for sustainable development. Finally, these deliberations will be discussed.

**Keywords:** *Ecological Awareness and Ecological Behavior, Sustainability, Education for Sustainable Development, Knowledge, Practices, Lifestyle*

## Bildung und Nachhaltigkeit

In Deutschland gelang es bereits 1992, mit dem Weltumweltgipfel in Rio de Janeiro das Ziel der Nachhaltigkeit mit der Ratifizierung der Agenda 21 und dem darin enthaltenen Kapi-

tel 36 die Bedeutung der Bildung für die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung rasch zu einem politischen Thema zu machen (BMU o.J.). Schon in der ersten Hälfte der 1990er Jahre wurde dieses Ziel in umwelt- und entwicklungspolitisch ausgerichteten Bildungskonzepten aufgegriffen. Vorerst bedeutete dies, die Leitidee der Nachhaltigkeit in ihren weitreichenden politischen, ökonomischen, sozialen wie persönlichen Konsequenzen nachzuvollziehen und bekannt zu machen. Gegen Ende der 1990er Jahre wurden v.a. im schulischen und hochschulischen Bereich zahlreiche Vorhaben durchgeführt, die zum Ziel hatten, die Idee nachhaltiger Entwicklung in Lehrplänen und Schulprogrammen zu verankern, Lehrende fortzubilden, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und zu verbreiten. Das nunmehr eigenständige Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde so zu einem etablierten Gegenstand von Entwicklungs- und Forschungsprojekten. Immer noch wird Bildung für nachhaltige Entwicklung weiter fortgeschrieben: Mit der Entwicklung von Indikatorensystemen für die Berichterstattung über die Implementation von BNE, der Transferforschung und der Kompetenzorientierung existieren feste Anschlüsse an Themen der empirischen Bildungsforschung (Bormann 2013; Gräsel/Bormann/Schütte u.a. 2012).

Ein wesentlicher Kern der inhaltlichen und institutionellen Querschnittsaufgabe BNE stellt das Konzept der Gestaltungskompetenz dar (de Haan 2008; alternative Kompetenzkonzepte im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Bilharz/Gräsel 2006; Lauströer/Rost 2008), das an die Expertiseforschung anschließt (Weinert 2001). Mit dem Konzept wird ein Bündel von insgesamt zwölf Teilkompetenzen bezeichnet (de Haan/Kamp/Lerch u.a. 2008), die Menschen dazu befähigen sollen, vorausschauend und in Kooperation mit anderen die Herausforderungen der Umweltsituation zu meistern. Neben der Fähigkeit und Bereitschaft, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren und emphatische Solidarität z.B. mit ökonomisch oder sozial Benachteiligten zeigen zu können, gehört auch die Kompetenz, mit einer gewissen Weltoffenheit Wissen über den Zustand und die Entwicklung der Umwelt zu erwerben und dieses zur Grundlage des eigenen Handelns zu machen. Die Teilkompetenzen dieses Konzepts gelten im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine grundlegende Zielperspektive für die Organisation von Bildungsangeboten (z.B. Lernangebote

unter [www.transfer-21.de](http://www.transfer-21.de)). Allerdings betont de Haan (2008), dass „Kompetenzen nicht mit Bildung gleichzusetzen“ seien (ebd., S. 40) und Bildung für nachhaltige Entwicklung „weiter gefasst (ist, IB) als sich im Kompetenzkonzept ausdrückt“ (ebd., S. 41). Bildung distanziert sich von bloßer Nützlichkeit und Verwertbarkeit. Sie erlaubt, sich in der Welt zurechtzufinden und zu orientieren. Dieses Ziel kann zwar durchaus einhergehen mit einigen Teilkompetenzen, erschöpft sich aber genauso wenig in ihnen wie die Orientierungen des gebildeten Subjekts zwingend in beobachtbares Verhalten mündet (ebd.).

Letztlich dürfte die Perspektive ausschlaggebend dafür sein, wie der Beitrag von Bildung zu nachhaltiger Entwicklung gerahmt und begründet wird: Aus empirischer Perspektive ist der Nachweis wirkungsvoller Bildungsangebote u.a. statistisch zu erbringen, aus pädagogisch und auch politischer Perspektive sollte der Weg zu Nachhaltigkeit über Bildung führen, wenn es nicht zu einer Gängelung oder Manipulation der Bevölkerung kommen soll. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive schließlich können die Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung und die Risiken und Unsicherheiten der modernen Weltgesellschaft (Lang-Wojtasik 2012) als Momente verstanden werden, die die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten irritieren und daher potentiell bildend wirken (Koller 2010): Diesem Verständnis zufolge kann Bildung verstanden werden als „Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen [...], der dadurch ausgelöst wird, dass Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung ihnen keine angemessenen Mittel zur Verfügung stehen“ (ebd., S. 288). Koller knüpft damit an das klassische Bildungsideal neuhumanistischer Prägung an, mit dem die gesellschaftliche Rahmung der individuellen Entwicklung und die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Komponenten thematisiert wurde. Er eröffnet zugleich eine Perspektive für die empirische Untersuchung dieser gesellschaftlichen Bedingtheit von individuellen Bildungsprozessen, insofern z.B. zu eruieren ist, welche Ereignisse jeweils als irritierend wahrgenommen und verarbeitet werden und darüber womöglich zu veränderten Sicht- und Handlungsweisen auf die Welt und die eigene Rolle darin führen.

Angelehnt an dieses Verständnis transformatorischer Bildung kann Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine Möglichkeit verstanden werden, bei der Impulse für die Reflexion von gesellschaftlichen Problemen gesetzt werden, für deren individuelle und kollektive Lösung Mittel erst noch zu finden oder zu praktizieren sind. Dabei kann es auch darum gehen, Felder des (individuellen oder kollektiven) Nichtwissens zu erschließen oder Anreize für die Übersetzung vorhandenen Wissens in Handlungen zu schaffen, wahrzunehmen oder anzunehmen. Nachhaltige Entwicklung kann vor dem Hintergrund des Konzepts transformatorischer Bildung den gesellschaftlichen Rahmen darstellen, in deren Kontext sich Bildungsprozesse bewegen. Die Realisierung nachhaltiger Entwicklung ist zugleich ein Problem, zu dessen Lösung erst noch Mittel zu entwickeln sind. Kommunikation ist dabei ein Mittel, um Bewusstsein über gesellschaftliche Probleme zu schaffen, sie dabei aber nicht zu individualisieren, sondern kollektiv zu erschließen und gemeinschaftlich zu bearbeiten. Bildung und Kommunikation verweisen insofern wechselseitig aufeinander, als Bildung im Medium des allgemein Gesellschaftlichen ohne Kommunikation

kaum denkbar ist und Kommunikation als Mittel zur Vermittlung und Reflexion von Fremdheitserfahrungen schließlich – und dies wäre empirisch zu klären – bildend wirken kann. Vor diesem Hintergrund geht Bildung zwar damit einher, dass Menschen sich kompetent verhalten. Aber ihre Handlungsweisen müssen ihnen weder zwingend reflexiv zugänglich sein noch konsequent ihren Überzeugungen und Orientierungen entsprechen. Jegliches pädagogisches Handeln steht daher vor der Herausforderung, zwar zu Bildungsprozessen anregen zu wollen und dabei gleichzeitig mit der ungelösten Frage nach gerechtfertigten Mitteln und Zwecken umgehen zu müssen (s. dazu auch Fazit).

### **Wege zur Nachhaltigkeit – vom Wissen zum Handeln oder umgekehrt?**

Der Ansatz, auch im Kontext von Untersuchungen zu Umweltbewusstsein und -verhalten stärker auf ein reflexiv schwer zugängliches, implizites und in routinetafliche Handlungen eingelagertes Wissen zu fokussieren, ist keineswegs neu. Aber in der Umweltbewusstseinsforschung wurde lange Zeit von einem engeren Zusammenhang zwischen Umweltwissen, -einstellungen und -verhalten ausgegangen. Allerdings wurde dieser Zusammenhang auf empirischer Grundlage in den 1990er Jahren entkräftet und vielmehr eine Lücke zwischen Umweltwissen, -einstellungen und -verhalten konstatiert (de Haan/Kuckartz 1996; Lehmann 1999; Lantermann 1999a; Kollmuss/Agyeman 2002).

Mit dieser Lücke wurde und wird in den Konzeptionen zur Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung durchaus unterschiedlich umgegangen: Neben zahlreichen, großangelegten Praxisprojekten, die auf die Verbreitung von Wissen über Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung und die Entwicklung eines emphatischen Zukunftsbezugs abzielen, werden ebenso theoretisch wie empirisch fundiert Skepsis bezüglich eines allzu großen ‚Wirkungsoptimismus‘ gegenüber solchen Programmen geäußert und Hoffnungen auf Nachhaltigkeit durch Kommunikation und Bildung gedämpft. Gleichzeitig wird, wie z.B. anhand der weltweiten, für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufenen UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich wird, die Bedeutung von Bildung für die Realisierung nachhaltiger Entwicklung betont. Entsprechend dieser wohl prinzipiell nicht zu einer Seite hin aufzulösenden Multiperspektivität sind auch unterschiedliche Ansätze des Umgangs mit der vermeintlichen Einheit von Wissen, Einstellungen und Verhalten, die zudem durch Bildung positiv zu beeinflussen sei, anzutreffen: Einerseits gibt es Ansätze, die dem Paradigma „Vom Wissen zum Handeln“ folgen (z.B. im Kontext der Sozialökologischen Forschung). Dazu liegen nun mit einer repräsentativen Jugendstudie auch empirische Daten vor, die eine nur geringe Einstellungs-Verhaltens-Diskrepanz nachweisen und damit der oben skizzierten „Auffassung (widersprechen), dass aus bestimmten Einstellungen kein Handeln folgt“ (Michelsen/Grunenberg/Rode 2012, S. 187). Die Befunde, die zu dieser Einschätzung führen, zeigen auch, dass „Bildung [...] für das Zustandekommen einer Handlungsintention sowie ihrer Konkretisierung einen wichtigen Beitrag“ leistet (ebd., S. 185). Darüber hinaus liegen umweltsychologische Befunde vor, die zeigen, dass verschiedene Wissensformen miteinander sowie mit dem Ziel, sich umweltbewusst zu verhalten, konver-

gieren müssen und nicht allein das absolute Wissen ausschlaggebend für umweltbewusstes Handeln ist (Kaiser/Fuhrer 2001). Andererseits gab es bereits in den 1990er Jahren Stimmen, die angesichts der ungelösten Komplexität der Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung auf die zwar optimistische, aber nicht fundierte Einschätzung der Bedeutung und Handlungsstimulierung von bzw. durch Wissen in Bildungsprozessen aufmerksam machten und danach fragten, wie vorhandenes, aber träges Wissen handlungswirksam werden könne (Mandl/Gruber/Renkl 1994; Renkl 1996; Lantermann 1999b).

Während mit dieser Perspektive Wissen als Voraussetzung für Handlungen betrachtet wird, lassen sich inzwischen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung und darüber hinaus auch solche Stimmen vernehmen, die mit dem Perspektivenwechsel „Vom Handeln zum Wissen“ eine Umkehr bzw. zumindest Ergänzung dieses bisherigen Paradigmas vorschlagen (Kruse 2013; John 2012). Ein solcher Perspektivenwechsel von Einstellungen und von Wissen hin zu Praktiken und Lebensformen bietet in der Forschung die Chance, die Ausprägungen (selbstberichteten) tatsächlichen Handelns – zusammen mit weiteren Variablen – zur Klassifizierung von mehr oder weniger nachhaltigkeitsbewussten, milieuspezifischen Lebensweisen zum Gegenstand zu machen (Rheingans 1999; auch Michelsen/Grunenberg/Rode 2013, S. 188).

Im vorliegenden Aufsatz wird entsprechend dieser Perspektive davon ausgegangen, dass sich Menschen in verschiedenen, ganz alltäglichen Handlungsbereichen durchaus kompetent verhalten. Diese Handlungsweisen werden jedoch weder ausschließlich in formellen Bildungskontexten erlernt noch folgen sie zwingend den möglicherweise vorhandenen Überzeugungen, Orientierungen und Einstellungen eines Menschen – z.B. weil die finanziellen oder sozialen Rahmenbedingungen ein kohärentes Verhalten erschweren. In den Praktiken des alltäglichen Lebens drücken sich vielmehr Kompetenzen aus, die mehr oder weniger deutlich reflektiert sind. Mit anderen Worten spiegeln die mehr oder weniger umweltgerechten Praktiken des alltäglichen Lebens also nicht etwa Kompetenzniveaus wieder, die zudem als Bildungsniveaus zu verstehen wären. Vielmehr wird hier davon ausgegangen, dass Menschen über unterschiedliche Möglichkeiten verfügen, umweltgerechte Handlungsweisen zu praktizieren.

### **Praktiken alltäglichen Lebens – ausgewählte Befunde und milieuspezifische Perspektiven zu Kommunikation und BNE**

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen wird im folgenden Abschnitt dargestellt, wie unterschiedlich umweltbewusst sich Menschen in verschiedenen alltäglichen Handlungsbereichen verhalten. Daran anknüpfend wird gefragt, welche spezifischen Ansätze der Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung jeweils plausibel erscheinen. Bisweilen bleibt aber auch hierbei die Frage offen, wer denn nachweislich wodurch und in Bezug auf was irritierbar ist – sind es Praktiken der Lebensführung, Einstellungen und Wissen, affektiv geprägte Problemwahrnehmungen oder Rhetorik?

Diese an Alltagspraktiken und mithin implizitem Wissen und Einstellungen ausgerichtete Perspektive wurde auch in der aktuellen Umweltbewusstseinsstudie 2012 verfolgt. Durch-

geführt wird die repräsentative Studie zum Umweltbewusstsein und -verhalten in Deutschland seit 1996 alle zwei Jahre im Auftrag des Umweltbundesamtes und des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Im Jahr 2012 wurde die Studie gemeinsam vom Institut für Sozialinnovation e.V. und der Philipps Universität Marburg getragen. Neben einer Reihe von Fragen, mit denen Aussagen z.B. zu Themenkonjunkturen oder Veränderungen selbstberichteter Einstellungen möglich sind, werden zum anderen Fragen nach ausgewählten Alltagspraktiken aus vier Handlungsbereichen gestellt. Mit dem Modell der Typen alltäglicher Lebensführung (Otte 2005) wird ein transparentes Modell für die milieuspezifische Klassifizierung der Befragten herangezogen. Damit wird einerseits ein gut dokumentiertes, frei zugängliches und der Anwendung mit zehn Items gleichsam sparsames Lebensstilmodell verwendet. Andererseits wird weniger nach konkretem Wissen und Einstellungen gefragt, sondern ausgehend von berichteten Lebensweisen werden Anknüpfungspunkte für eine nachhaltigere Gestaltung ausgewählter Handlungsbereiche des Alltags identifiziert (BMU/UBA 2013, S. 14).

Während in den Umweltbewusstseinsstudien der Jahre 2008 und 2010 die in der Marktforschung verwendeten so genannten Sinus-Milieus zum Einsatz kamen, wurde in der Umweltbewusstseinsstudie 2012 auf eine sozialwissenschaftlich fundierte Typologie alltäglicher Lebensführung zurückgegriffen: Dieses Modell entwickelte Otte (2004; 2005) anhand einer Metaanalyse vorliegender Lebensstiltypologien, auf deren Grundlage theoretisch plausible Arten der Lebensführung differenziert und anschließend operationalisiert wurden. Die empirische Identifikation der Lebensführungstypen fußt auf zwei Dimensionen: 1.) Die Dimension „biographische Offenheit“: Sie umfasst den Aspekt von Wertorientierungen und im weitesten Sinne Handlungsbereitschaften. 2.) Die Dimension „Ausstattungs niveau“: Diese erfasst den Aspekt, wofür Geld ausgegeben für wird.

In der Umweltbewusstseinsstudie 2012 wurden die auf diesen Dimensionen beruhenden Typen mit der Kurzfassung des von Otte (2004, Kap. 7) entwickelten Fragebogens ermittelt: Die Befragten erhalten dabei je Dimension fünf Aussagen, deren Zutreffen jeweils auf einer vierstufigen Skala von 1 (überhaupt nicht zutreffend) bis 4 (voll und ganz zutreffend) zu bewerten sind. Beispiele von Items für die Dimension der biographischen Offenheit lauten: „Ich lebe nach religiösen Prinzipien“ oder „Ich genieße das Leben in vollen Zügen“. Für die Dimension des Ausstattungsniveaus lauten beispielhafte Items: „Ich pflege einen gehobenen Lebensstandard“ oder eine Frage nach der Ausübung der Freizeitaktivität „Kunstaussstellungen, Galerien besuchen“. Die Nennungen der Befragten werden dimensionsspezifisch addiert. Hohe Ausprägungen der Items zeigen demgemäß ein hohes Ausstattungsniveau bzw. eine hohe biographische Offenheit an (Otte 2005, S. 456). Die Auswertung der Items im Rahmen der Umweltbewusstseinsstudie 2012 ergab die in Abb. 1 dargestellte Verteilung der Lebensstile. Beide Dimensionen werden dreifach differenziert, so dass neun Typen alltäglicher Lebensführung identifiziert werden können. Diese Typen sind in der Bevölkerung unterschiedlich stark vertreten.

Bei den statistisch ermittelten – und somit ‚konstruierten‘ – Typen gilt generell, dass die Höhe des formalen Ausstattungsniveaus mit dem formalen Bildungsniveau korrespondiert.

Die typenspezifische Erfassung von Umweltbewusstsein und -verhalten ermöglicht es, einige grundsätzliche, zielgruppenspezifische Aussagen zu Barrieren, Handlungsansätzen bzw. -bereitschaften oder auch Kommunikationsstrategien zu formulieren. Im Folgenden werden vier der neun Typen alltäglicher Lebens-

Ausstattungs-niveau	gehoben	Konservativ Gehobene -29 %	Liberal Gehobene -10 %	Reflexive -4 %
	mittel	Konventionalisten -7 %	Aufstiegs- orientierte -26 %	Hedonisten -7 %
	niedrig	Traditionelle Arbeiter -10 %	Heimzentrierte -27 %	Unterhaltungs- suchende -7 %
		traditional/ biographische Schließung	teilmmodern/ biographische Konsolidierung	modern/ biographische Offenheit

Abb. 1: Verteilung der Typen alltäglicher Lebensführung (BMU/UBA 2012, S. 65)

führung hinsichtlich ihrer „hypothetischen Handlungslogiken“ (Otte 2005, S. 454) genauer dargestellt, um Nachhaltigkeitsorientierungen bei diesen Typen in der Umweltbewusstseinsstudie 2012 aufzuzeigen.

Die Beschränkung auf die folgenden vier Lebensführungstypen erfolgt so, dass sowohl Typen mit einem niedrigen wie mit einem hohen Ausstattungsniveau als auch solche mit geringer bzw. hoher biographischer Offenheit vertreten sind. Bei der Gruppe derer mit niedrigem Ausstattungsniveau wurden zwei Typen ausgewählt; sie unterscheiden sich in Hinblick auf ihre Offenheit für Veränderungen und ihr Alter. Für die folgende exemplarische Darstellung wird mit dem Typ „Traditioneller Arbeiter“ eine Bevölkerungsgruppe betrachtet, die durch ihr niedriges Ausstattungsniveau und geringe biographische Offenheit charakterisiert ist. Mit den „Aufstiegsorientierten“ wird ein Lebensführungstyp aus der symbolischen Mitte der Gesellschaft ausgewählt. Die „Reflexiven“ stellen dagegen den anderen Extrempol dar: Sie verfügen über ein gehobenes Ausstattungsniveau und sind zudem biographisch offen. Da diese drei Gruppen vornehmlich Personen ab 30 Jahren und älter umfassen, soll mit den „Unterhaltungssuchenden“ ein vierter Lebensführungstyp betrachtet werden, dem im Wesentlichen Personen bis 29 Jahre zugeordnet werden.

Im Folgenden werden für die vier ausgewählten Typen alltäglicher Lebensführung einige Befunde zum Umweltbewusstsein und -verhalten in den vier Handlungsbereichen „Mobilität“, „Lebensmitteleinkauf“, „Haushaltsführung“ und „Wohnen“ skizziert. Anschließend werden jeweils sehr knapp einige Perspektiven für die milieuspezifische Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung reflektiert. Dabei war die Frage zentral, inwiefern bei den verschiedenen Lebensführungstypen von einer grundsätzlichen Bildungsbereitschaft ausgegangen werden kann. Denn aus der Weiterbildungsforschung werden soziale Disparitäten bzgl. der Bildungsteilnahme berichtet. So ist bekannt, dass Menschen mit niedrigen formalen Schul- und Berufsausbildungsabschlüssen sowie Inhaber von Berufen mit niedrigem sozialen Status deutlich seltener an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen als solche mit formal höheren Abschlüssen und in höheren Berufsstatusgruppen. Au-

ßerdem sind Ältere in der Weiterbildung insgesamt unterrepräsentiert. Die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ist bei den 35- bis unter 50-Jährigen am stärksten und wird gegenüber individuell-berufsbezogener sowie nicht-berufsbezogener Weiterbildung deutlich häufiger wahrgenommen (NBB 2012, S. 143ff.; NBB 2008, S. 137ff., NBB 2010, S. 139ff.).

„Traditionelle Arbeiter“. Dieser mit 10 % mäßig verbreitete Lebensführungstyp verfügt über ein geringes Einkommen, hat daher auch ein geringes Ausstattungsniveau und ist hinsichtlich bevorzugter Werte traditionell orientiert. Diese Bevölkerungsgruppe wird als bescheiden und praktisch orientiert charakterisiert, die sich durch ihre Nähe zu gewerkschaftlichen Zielen auszeichnet und für die soziale Sicherheit und Gemeinschaftlichkeit sehr wichtig ist (Otte, S. 454).

In Hinblick auf die Praktiken der alltäglichen Lebensführung in den vier Handlungsbereichen zeigt sich für die „Traditionellen Arbeiter“ Folgendes (BMU/UBA 2012, S. 66ff.):

- **Mobilität:** In dieser Gruppe werden die alltäglichen Wege zwar mehrheitlich mit dem Auto zurückgelegt, aber gleichzeitig sind überdurchschnittlich viele Fußgänger zu verzeichnen. Der ÖPNV wird von dieser Gruppe für unbequem gehalten.
- **Lebensmittel:** Die „Traditionellen Arbeiter“ gehören mehrheitlich zur Gruppe derer, die ihre Lebensmittel nach funktionalen Kriterien – Preis, leichte Zubereitung, lange Haltbarkeit – einkaufen. Gegen den Kauf von Bio-Produkten spricht für diese Gruppe deren hoher Preis sowie ihre grundsätzliche Skepsis gegenüber den Labels.
- **Haushaltsführung:** Bei der Haushaltsführung dominiert Sparsamkeit, Nachhaltigkeitskriterien sind für die Organisation des eigenen Haushalts kein Motiv.
- **Wohnen:** Entsprechend des Ausstattungsniveaus wohnen „Traditionelle Arbeiter“ meistens in einer Mietwohnung.

Da dieser Typ über ein geringes formales Bildungsniveau verfügt, ist entsprechend der Befunde zum bildungsniveauabhängigen Weiterbildungsverhalten anzunehmen, dass diese Vertreter eher nicht über Weiterbildungsveranstaltungen erreicht werden können. Es stellt sich daher die Frage nach verhaltensnahen Angeboten, die die bereits vorhandenen Nachhaltigkeitspotentiale des alltäglichen Handelns unterstützen.

Wie bereits erwähnt, verfügt der Typ der „Traditionellen Arbeiter“, dem vornehmlich ältere Menschen zugeordnet werden konnten, über ein geringes Einkommen. Schon vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass der Ressourcenverbrauch (z.B. durch Fernflüge) dieser Bevölkerungsgruppe im Verhältnis z.B. zu den „Aufstiegsorientierten“ oder den „Reflexiven“ tendenziell geringer ausfällt. Gleichzeitig hat aber die Gruppe der „Traditionellen Arbeiter“ auch eine eingeschränkte Bereitschaft, umweltschonende Produkte zu erwerben, deren ggf. höherer Preis sich erst mittelfristig für sie amortisiert oder deren umweltschonende Bilanz schwer nachvollziehbar ist. Um diese Barriere zu überwinden, wäre daher die Gestaltung der Kontexte denkbar – z.B. durch transparentere Kriterien für die Vergabe von Labels oder attraktive Preise: Denn wenn ein energieintensives Haushaltsgerät angeschafft werden muss, dürfte sich dieser Lebensführungstyp wohl primär vom Argument des kurzfristig im eigenen Budget spürbaren geringen Preises der Anschaffungen überzeugen lassen als von langfri-



stigen finanziellen Einsparpotentialen mit zusätzlich positiven Umwelteffekten. Und wenngleich die Umweltbewusstseinsstudie 2012 zeigt, dass Menschen dieser Bevölkerungsgruppe im Allgemeinen kaum über Nachhaltigkeit reflektieren, praktizieren sie doch für sie niedrigschwellige Handlungsweisen, die durchaus als umweltschonend gelten können – aber gleichwohl nicht zwingend von einem entsprechenden Umweltbewusstsein begleitet werden oder als umweltschonend intendiert sind. Die mit diesen Praktiken korrespondierenden Werte wie Selbstdisziplin, Sparsamkeit und Solidarität könnten im Rahmen von Umweltkommunikation als vorbildhaft aufgewertet werden, um einerseits aufzuzeigen, dass bereits nachhaltigkeitsrelevante Handlungsweisen praktiziert werden. Andererseits könnte dieser Typ positiv als unwillentlicher Vorreiter einer lokal verwurzelten Nachhaltigkeitsbewegung präsentiert oder Adressat von Initiativen z.B. zur gemeinsamen Nutzung von Gegenständen angesprochen werden.

„Aufstiegsorientierte“. Diesem Lebensführungstyp kann etwas mehr als ein Viertel der Befragten zugeordnet werden. Diese Gruppe verfügt über ein mittleres Ausstattungsniveau, verfolgt teilweise moderne Werte und befindet sich aber in einer Phase der biographischen Konsolidierung, etwa aufgrund der Familiengründungsphase. Die „Aufstiegsorientierten“ sind fokussiert auf ihre berufliche Karriere, ihre Familie und ihre Beteiligung an modernen Freizeitaktivitäten. Insgesamt fallen die „Aufstiegsorientierten“ durch ihre Durchschnittlichkeit auf (Otte 2005, S. 454).

In Hinblick auf die Praktiken der alltäglichen Lebensführung in den vier Handlungsbereichen zeigt sich für die Aufstiegsorientierten Folgendes (dazu BMU/UBA 2012, S. 71ff.):

- **Mobilität:** In dieser Gruppe befinden sich verhältnismäßig viele Nutzerinnen und Nutzer des ÖPNV; zudem sind die „Aufstiegsorientierten“ aufgeschlossen gegenüber Mietwagen und Verkehrsberuhigungsmaßnahmen.
- **Lebensmittel:** Ihre Lebensmittel kaufen die „Aufstiegsorientierten“ vornehmlich nach qualitätsbewusst-ethischen Kriterien und sind bereit, mehr Geld für den gelegentlichen Kauf von Bio-Produkten auszugeben.
- **Haushaltsführung:** Angehörige dieses Lebensführungstyps praktizieren in ihrem eigenen Haushalt Umweltschutz, indem sie Müll trennen oder den Heizenergieverbrauch reduzieren. Bei ihren Kaufentscheidungen interessieren sie sich auch für Labels, die über die Energieeffizienz von Haushaltsgeräten informieren.
- **Wohnen:** „Aufstiegsorientierte“ wohnen sehr häufig in einer Eigentumswohnung bzw. einem eigenen Haus bzw. streben danach, Eigentum zu schaffen.

Diese familien- und berufsorientierte Gruppe ist mehrheitlich zwischen 30 und 49 Jahre alt und verfügt aufgrund ihres Bildungsniveaus und ihrer Berufsbiographie durchaus über finanzielle Ressourcen, die ihnen viele Konsum- und Freizeitaktivitäten erlauben. Die dieser Bevölkerungsgruppe zugeordneten Menschen befinden sich tendenziell in der ‚rush hour‘ ihres Lebens (BMFSFJ 2009, Kap. 2) oder am Ende dieser Phase: Sie erfüllen vielfältige familiäre wie berufliche Pflichten gleichzeitig. Mit Blick auf Daten zur Weiterbildungsteilnahme kann angenommen werden, dass die Gruppe dieser recht gut gebildeten, oftmals beruflich aufstrebenden Menschen wohl am

ehesten für die Teilnahme an institutionalisierten Bildungsangeboten zu gewinnen wäre. Diese sollten ihnen in beruflicher Hinsicht auch einen ‚Mehrwert‘ verschaffen. Thematisch könnte dies z.B. bedeuten, im Rahmen betrieblicher Fortbildungen aufzuzeigen, wie ressourcensparende Praktiken, die bereits im privaten Umfeld vollzogen werden, auch auf das berufliche Umfeld ausgedehnt werden; begleitet werden könnte dies durch Maßnahmen, die die extrinsische Motivation umweltbewusster Verhaltensweisen fördern – etwa durch (betriebliche) finanzielle oder steuerliche Anreizsysteme wie z.B. die Beteiligung an erzielten Einspareffekten oder an solchen Kosten, die Mitglieder dieser Gruppe besonders häufig für persönliche Maßnahmen aufbringen, um sich vor möglichen negativen Folgen des Klimawandels zu schützen.

„Reflexive“. Dieser Lebensführungstyp ist der Umweltbewusstseinsstudie zufolge in der Bevölkerung nicht sehr weit verbreitet (4 %): Er verfügt über ein überdurchschnittlich hohes Ausstattungsniveau und ist modern orientiert. Beim Typ der „Reflexiven“ handelt es sich um eine experimentierfreudige, kulturelle und intellektuelle Avantgarde, für die Selbstentfaltung und ein globales Lebensgefühl wichtig sind (Otte 2005, S. 454).

In Hinblick auf die Praktiken der alltäglichen Lebensführung in den vier Handlungsbereichen zeigt sich für den Typ der „Reflexiven“ Folgendes (BMU/UBA 2012, S. 77ff.):

- **Mobilität:** Die „Reflexiven“ benutzen alle Verkehrsmittel; aber in Bezug auf die Bewältigung eines Familienalltags mit Kindern sind sie diejenigen, die sich die Mobilität auch ohne ein Auto vorstellen können.
- **Lebensmittel:** Vor dem Hintergrund ihrer größeren finanziellen Möglichkeiten kaufen „Reflexive“ oft fair gehandelte oder Bio-Produkte und organisieren ihren Lebensmitteleinkauf auch insgesamt nach qualitätsbewusst-ethischen oder traditionsbewussten Kriterien.
- **Haushaltsführung:** In ihren alltäglichen Praktiken der Haushaltsführung verhalten sich die „Reflexiven“ umweltschonend, d.h. sie schalten z.B. nicht genutzte elektrische Geräte ab, und sie halten solche Praktiken auch künftig für sehr bedeutsam.
- **Wohnen:** Die gut ausgestatteten „Reflexiven“ bewohnen häufig eine großräumige Eigentumswohnung oder ein Haus, obwohl ihnen die damit verbundenen Umweltbelastungen (z.B. durch ein erhöhtes Verkehrsaufkommen) bewusst sind.

Bei den Angehörigen dieser Gruppe handelt es sich um Menschen, die als kreativ und experimentierfreudig beschrieben werden. Diese umweltpolitisch aufgeschlossene und verantwortungsbereite Gruppe mit überwiegend akademischem Hintergrund verfügt über ausreichend finanzielle Ressourcen, um ihre hohen Ansprüche an Konsum- und Freizeitaktivitäten zu verwirklichen. Gleichwohl können diese durchaus umweltschädigende Effekte haben (größere Wohnungen, höhere Heizkosten, etc.), die allerdings von vielen Vertretern dieser Gruppe im Sinne einer „schwachen Nachhaltigkeit“ (Ott 2001) finanziell kompensiert werden (z.B. Klimaemissionen bei Flugreisen). Hinsichtlich ihrer Haushaltsorganisation und im Einkaufsverhalten berichten sie viele umweltbewusste oder qualitätsbewusst ethische Praktiken, die sich ggf. auch auf an-

dere Lebensbereiche erweitern ließen. Weniger im Rahmen von Bildungsangeboten statt im Kontext von Umweltkommunikation und politischen Entscheidungsverfahren dürfte dieser Typ eine Zielgruppe für solche Maßnahmen sein, die die Drosselung des Ressourcenverbrauchs intendieren oder dazu auffordern, finanzielle Kompensationen für ressourcenintensive Aktivitäten zu leisten. Da diese Gruppe als experimentierfreudig beschrieben wird und viele Hochgebildete umfasst, die sich oftmals bereits darüber im Klaren sein dürften, dass heutiges Wirtschaftswachstum zwar auch auf ihrem heutigen Konsum beruht, dieser Konsum selbst jedoch oftmals über das auch hierzulande Notwendige weit hinausgeht und insofern endlich sein kann, könnte dieser Typ Zielgruppe von insgesamt ressourcensparenden und sozial innovativen Maßnahmen wie einer gemeinschaftliche Nutzung selten genutzter Geräte werden.

„*Unterhaltungssuchende*“. In der Umweltbewusstseinsstudie 2012 umfasst dieser Lebensführungstyp ca. 7 %. Diese Bevölkerungsgruppe umfasst im Wesentlichen die bis 29-Jährigen, die wie die „Traditionellen Arbeiter“ auch über ein geringes Ausstattungsniveau, aber gleichzeitig eine große biographische Offenheit verfügen. Die „Unterhaltungssuchenden“ werden als eine depolitisierte, an materialistischer Statussymbolik und Erlebniskonsum ausgerichtete Gruppe dargestellt (Otte 2005, S. 454). Hinsichtlich der vier in der Studie abgefragten alltäglichen Handlungsbereiche präsentiert sich diese Gruppe wie folgt (dazu BMU/UBA 2012, S. 74 ff.):

- **Mobilität:** Mitglieder dieser Gruppe benutzen alle Verkehrsmittel, aber nur selten das Fahrrad.
- **Lebensmittel:** Die „Unterhaltungssuchenden“ kaufen ihre Lebensmittel überwiegend nach funktionalen Kriterien ein, was mit ihrem niedrigen Ausstattungsniveau zu erklären ist.
- **Haushaltsführung:** Ihre eigene Haushaltsführung aktiv nachhaltiger zu gestalten, ist für diese Gruppe kaum bedeutsam.
- **Wohnen:** „Unterhaltungssuchende“ streben nach Wohneigentum, wohnen aber mehrheitlich aktuell in Mietwohnungen.

Diese Gruppe ist u.a. durch ein geringes formales Bildungsniveau, geringe finanzielle Spielräume und ihr gleichzeitiges Interesse an Statussymbolen charakterisiert. Außerdem handelt es sich hier um ein vergleichsweise junges Bevölkerungssegment: Mit den zumeist bis zu 29-jährigen handelt es sich um eine Gruppe, die ihr Leben noch vor sich hat. Angesichts ihrer finanziellen Ausstattung kann angenommen werden, dass dieser Typ im Vergleich z.B. mit dem Typ der „Reflexiven“ oder der „Aufstiegsorientierten“ eher wenig zum Ressourcenverbrauch beiträgt. Doch auch dieser Typ strebt auch danach, seine Konsuminteressen zu verwirklichen. Aufgrund des berichteten Zusammenhangs von geringer Bildungsbeteiligung und einem geringen formalen Bildungsniveau dürfte sich diese Gruppe als weniger gut durch Bildungsangebote erreichbar erweisen. Stattdessen könnte dieser Typ im Rahmen von Umweltkommunikation womöglich darüber angesprochen werden, dass seine Konsum- und Selbstverwirklichungsinteressen, die z.B. aus eigener finanzieller Kraft nicht realisiert werden können, durchaus auf umweltschonendem Weg doch verwirklicht wer-

den können – etwa durch gemeinsame Anschaffungen oder unkomplizierte Inanspruchnahme von Mietgegenständen.

### Fazit

Um an nachhaltigkeitsrelevanten Alltagspraktiken und Bedürfnissen von Menschen anzuknüpfen und sie evidenzbasiert und gezielt für Themen nachhaltiger Entwicklung anzusprechen, ist es eine Möglichkeit, auf die in der Bevölkerung vorfindlichen Lebensführungstypen zu rekurrieren. Gleichwohl sollte dabei auch bedacht werden, was ‚gerechte‘ Erwartungen an die Angehörigen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen sein können – denn aus ethischer Perspektive geht das ‚Sollen-Wollen‘ mit einem ‚Können des Wollens‘ einher. So sollte berücksichtigt werden, dass der Ressourcenverbrauch von Menschen mit niedrigem Ausstattungsniveau in einigen Handlungsbereichen durchaus geringer und im Sinne der von Paech (2012) skizzierten Postwachstumsgesellschaft als nachhaltiger zu bewerten ist als derjenige von Menschen mit vielen materiellen Ressourcen – selbst wenn diese, oftmals auch höher gebildet, womöglich sowohl mehr über ihren (höheren) Umweltverbrauch wissen, diesen reflektieren und kommunizieren als sie auch bestrebt sind, ihn i.S. einer schwachen Nachhaltigkeit zumindest monetär auszugleichen. Grundsätzlich scheint es daher eine zentrale (politische und ökonomische) Aufgabe zu sein, differenzielle und jeweils erfahrbare und realistische i.S. von auch für die Vertreter/-innen finanziell gering ausgestatteter Milieus machbare Konsum- oder Handlungsmöglichkeiten zu schaffen, um vorhandenes umweltbewusstes Verhalten zu stabilisieren oder zu entwickeln. Denn die Verwirklichung umweltbezogener Handlungsweisen ist teilweise deshalb so problematisch, weil z.B. Anreize fehlen, widersprüchliche Anforderungen gestellt werden, für umweltbewusstere Handlungsweisen zu wenig Ressourcen vorhanden sind oder zu wenig soziale Anerkennung dafür erfahren wird (Degenhardt 2007, S. 46ff.; Lehmann 1999, S. 73; Lantermann 1999a, b).

Abschließend werden drei Aspekte diskutiert, die allzu optimistische Hoffnungen auf den alleinigen Erfolg von Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung eingrenzen: Die folgenden Ausführungen fokussieren a) auf die Vor-Reflexivität von Alltagspraktiken, b) den möglichen Beitrag von Kommunikation und Bildung bei der Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen und – normativ – vor diesem Hintergrund c) auf die Bedeutung umweltpolitischer Entscheidungen.

a) Die Annahme, dass auf kausalen Wirkungsannahmen beruhende Bildungsprogramme ‚richtige‘ Einsichten ‚vermitteln‘, aus denen die normativ-ethisch betrachtet ‚richtiges‘ Handeln resultieren würde, ist in ihrer Simplizität schon lange entkräftet – sowohl empirisch (s. dazu die weiterführenden Literaturhinweise unter Bildung und Nachhaltigkeit) als auch theoretisch (s. dazu auch Abschnitt b). Ebenfalls bekannt ist die Beharrungskraft von nicht hinterfragten, alltäglichen Praktiken. In einem kulturtheoretischen Sinne verstanden sind Praktiken nämlich dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in ihrer Routinehaftigkeit und habituellen Verankerung einer bewussten Reflexion entziehen (z.B. Bourdieu 1993, S. 97ff.; Reckwitz 2003).<sup>1</sup> Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass eine „problematisierende Reflexion“ (Bilharz/Gräsel 2006, S. 27) zumindest ein Zwischenschritt für das Durchbrechen ebendieser Routinen ist – und durchaus im Rahmen von Bildung und Kommunikation

für nachhaltige Entwicklung erfolgen kann (ebd.). Mit Blick auf die nach Lebensführungstypen differenzierenden Befunde der Umweltbewusstseinsstudie 2012 kann davon ausgegangen werden, dass solche Reflexionsangebote v.a. bei den umwelt- und bildungsaffinen Bevölkerungsgruppen (z.B. bei den „Reflexiven“ oder den „Aufstiegsorientierten“) auf Resonanz stoßen könnten, während andere Gruppen womöglich eher durch Kontexte steuernde Maßnahmen zur Veränderung von Routinen bewegt würden (z.B. über die Schaffung attraktiverer Modelle des öffentlichen Nahverkehrs).

b) Das aktuelle Nachhaltigkeitsbarometer (Michelsen/Grünenberg/Rode 2012) zeigt, dass die Handlungsabsichten von Jugendlichen auf deren Problemwahrnehmung abgestimmt. Auch ihr Problembewusstsein wird demnach durchaus durch Bildungsmaßnahmen beeinflusst (ebd., S. 187). Damit liegt ein Befund vor, der zumindest den positiven Effekt von Bildung auf das Problembewusstsein als einem potentiell handlungsvorbereitenden Faktor ausweist. Eine aus einem solchen Befund abgeleitete Hoffnung, durch Bildungsmaßnahmen umweltschonendes Handeln hervorrufen zu können, ist aus theoretischer Perspektive jedoch zu relativieren. Denn in Hinblick auf den Wunsch nach dem Gelingen von Kommunikation im Kontext (institutionalisierter) Erziehung und Bildung ist seit langem das Theorem des Technologiedefizits bekannt (Luhmann/Schorr 1982). Vereinfacht ausgedrückt besagt es, dass es keine ‚Methode‘ oder ‚Maßnahme‘ gibt, die garantieren kann, dass pädagogische Absichten auch erreicht werden. Ein Grund dafür wird in der Gleichzeitigkeit sozialer und psychischer Systemreferenzen gesehen (ebd., 15) – also darin, dass widerstreitende Ziele existieren bzw. zur Realisierung eigener Ziele nur bedingt geeignete soziale Rahmenbedingungen vorgefunden werden. Gerade in Hinblick auf die Bewältigung komplexer Probleme können daher weder Kausalpläne formuliert werden, die eindeutige Beziehungen zwischen Zielen und Mitteln formulieren, noch existieren Anweisungen für ‚richtiges‘ Handeln. Desillusionierend formuliert: „Man kann immer alles falsch machen“ (ebd., S. 25). Ein weiterer Grund für dieses ‚Technologieproblem‘ besteht in der doppelten Kontingenz von Kommunikation: Weil die an Kommunikationsprozessen Beteiligten jeweils Erwartungen aneinander haben, die aber letztlich intransparent bleiben und dennoch die Grundlage für jeweils sich anschließende Kommunikationen und Interaktionen darstellen, sind Kommunikation und Interaktion stets von Unsicherheit begleitet. Übertragen auf den hier thematisierten Gegenstand bedeutet dies, dass es grundsätzlich keine Verfahren für die Kommunikation z.B. von Problemen nicht nachhaltiger Entwicklung gibt, die eine Irritation sicherstellen und darüber Bildungsprozesse in Gang setzen könnten, die schließlich in – aus normativer Sicht – ‚richtige‘ Verhaltensweisen (deren potentielle *rebound*-Effekte hier gar nicht thematisiert werden) münden würden.

Diese theoretischen Überlegungen so zu interpretieren, dass aufgrund des Mangels an gesichertem kausalem Wissen ambitioniertes Handeln besser gleich einzustellen sei, greift zu kurz – zumal klassische Bildungstheorien auch einen milderen Blick auf dieses Grundproblem von Bildung, Erziehung und Kommunikation erlauben: Bildung ist dann zu verstehen als ein nie abgeschlossener Vorgang; Menschen nähern sich dem guten oder besseren Leben nur schrittweise an. Und selbst wenn das Ziel

einer besseren Gesellschaft wohl nie vollkommen erreicht werden kann, bleibt diese Zukunftsvorstellung doch weiterhin Motor pädagogischer Bemühungen. Der wahrgenommene Zustand der Umwelt kann implizit eine Irritation darstellen. Deren Bearbeitung kann zum einen erfordern, trotz Nichtwissens oder ungesicherten Wissens zu handeln (Bösch/Schneider/Lerf 2004) und zum anderen bildend wirken. Die Erwartung an kurz- oder mittelfristige und zudem messbare Wirkungen durch Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung muss daher zwar eingeschränkt werden – ohne die Überzeugung an die transformierende Kraft von Bildung allerdings aufzugeben.

c) Mit Blick auf diese gerade angesprochene soziale Kontingenz lässt sich zudem sagen, dass in einem die Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglichenden und flankierenden politischen Handeln durchaus Potentiale für die Reduktion der sachlichen Kontingenz von Problemen nicht nachhaltiger Entwicklung liegen könnten. Dies wäre dann gegeben, wenn aus politischer, wissenschaftlicher oder ethischer Sicht als nicht nachhaltig eingeschätzte Verhaltensmöglichkeiten eingeschränkt oder erschwert, sanktioniert oder vielleicht sogar unmöglich gemacht würden und gleichzeitig technische und nicht-technische Maßnahmen ergriffen würden, die umweltschonenderes Verhalten anreizen und dieses attraktiver machen würde – z.B. der Ausbau eines bequemen, preisgünstigen und schnellen Öffentlichen Personennahverkehrs (Jung 2013) oder ‚ehrliche‘ Preise etwa für Lebensmittel aus Übersee mit Einkalkulierung der Sekundärkosten .

Solche Maßnahmen zu forcieren, würde jedoch einen Politikstil bedeuten, dessen Dirigismus in Zeiten der Verlagerung und sozialen Teilung von Verantwortung im Kontext Neuer Steuerung und offener Koordination nicht populär scheint. Allerdings würde dies in der Bevölkerung womöglich nicht auf vollkommene Abwehr stoßen: So äußerten in der Umweltbewusstseinsstudie 2012 knapp zwei Drittel (64 %) der Befragten, dass die Bundesregierung mehr für den Umweltschutz tun solle (BMU/UBA 2012, S. 20). Ebenso gaben mehr als ein Drittel der Befragten den Umweltschutz als eines der wichtigsten Probleme an (ebd., S. 19).

Wenn dem langen und unsicheren Weg über Bildung und Kommunikation allein nicht getraut wird, könnten diese Ergebnisse auch als Befugnis dazu gelesen werden, die Bewältigung von Problemen nachhaltiger Entwicklung stärker politisch zu regulieren. Um darüber aber nicht in den Verdacht des ‚Paternalismus‘, in Manipulationsverdacht oder die Individualisierung politischer Probleme zu geraten, bleibt wohl das Vertrauen in ein wichtiges gesellschaftliches Korrektiv unerlässlich: Bildung.

### Anmerkung

1 Allerdings wird diese Vorreflexivität im Moment der Befragung natürlich durchbrochen: Im Kontext der Erhebung für die Umweltbewusstseinsstudie 2012 wird im Modus einer reflexiven Logik nach den alltäglichen Praktiken gefragt.

### Literatur

**Bilharz, M./Gräsel, C. (2006):** Gewusst wie: Strategisches Umwelthandeln als Ansatz zur Förderung ökologischer Kompetenz in Schule und Weiterbildung. In: Bildungsforschung, Jg. 3, H. 1, 32 Seiten; veröffentlicht unter: [www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/umwelthandeln](http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/umwelthandeln), 15.04.2013.

- BMU (o.J.):** Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Bonn: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit.
- BMU/UBA = Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit/ Umweltbundesamt (2012):** Umweltbewusstsein in Deutschland 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, Berlin/Dessau: BMU/UBA.
- Bormann, I. (2013):** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Von den Anfängen bis zur Gegenwart – Institutionalisierung, Thematisierungsformen, aktuelle Entwicklungen. In: Pütz, N./Schweer, M.K.W./Logemann, N. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung. Frankfurt a.M. Peter Lang, S. 11–31.
- Bösch, S./Schneider, M./Lerf, A. (2004):** Handeln trotz Nichtwissen. Vom Umgang mit Chaos und Risiko in Politik, Industrie und Wissenschaft. Frankfurt. campus.
- Bourdieu, P. (1993):** Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt. suhrkamp.
- BUND/Misereor (Hg.) (1996):** Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie. Basel/Boston/Berlin. Birkhäuser.
- de Haan, G. (2008):** Gestaltungscompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./Haan, G. de (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden. VS, S. 23–45.
- de Haan, G./Kamp, G./Lerch, A./Martignon, L./Müller-Christ, G./Nutzinger, H.G. (2008):** Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin. Springer.
- Degenhardt, L. (2007):** Pioniere nachhaltiger Lebensstile. Analyse einer positiven Extremgruppe bereichsübergreifender Kongruenz zwischen hohem nachhaltigen Problembewusstsein und ausgeprägtem nachhaltigen Handeln. Kassel. university press.
- Gräsel, C. (2010):** Umweltbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden. VS, S. 845–861.
- Gräsel, C./Bormann, I./Schütte, K./Trempler, K./Fischbach, R./Assenburg, R. (2012):** Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildungsforschung Band 39. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Berlin. BMBF, S. 7–25.
- John, R. (2012):** Umwelt als Problem. Gruppendiskussionen zur Relevanz der Umweltthematik im Alltag. Beiträge zur Sozialinnovation Nr. 9. Berlin. ISInova.
- Jung, A.-C. (2013):** Emissionen senken durch mehr Fuß- und Radwege und Ausbau des ÖPNV. Pressemitteilung pro13-10 vom Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung vom 22.04.2013.
- Kaiser, F.G./Fuhrer, U. (2001):** Wissen für ökologisches Handeln. In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen. Hogrefe, S. 51–71.
- Koller, H.-C. (2010):** Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart. Kohlhammer, S. 288–301.
- Kollmuss, A./Agyeman, J. (2002):** Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? In: Environmental Education Research, Jg. 8, H. 3, S. 239–260.
- Kruse, L. (2013):** Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Pütz, N./Schweer, M.K.W./Logemann, N. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung. Frankfurt a.M. Peter Lang, S. 31–61.
- Lang-Wojtasik, G. (2012):** Risiko und Weltgesellschaft. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, K. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm. Klemm + Oelschläger, S. 216–218.
- Lantermann, E.-D. (1999a):** Zur Polytelie umweltschonenden Handelns. In: Linneweber, V./Kals, E. (Hg.): Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken. Berlin. Springer, S. 7–20.
- Lantermann, E.-D. (1999b):** Von den Schwierigkeiten, umweltschützendes Handeln auszubilden. In: Bolscho, D./Michelsen, G. (Hg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen. Leske+Budrich, S. 121–133.
- Lauströer, A./Rost, J. (2008):** Operationalisierung und Messung von Bewertungskompetenz. In: Bormann, I./Haan, G. de (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden. VS, S. 89–103.
- Lehmann, J. (1999):** Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Opladen. Leske + Budrich.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982):** Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt. suhrkamp, S. 11–40.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1994):** Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 22, H. 3, S. 233–242.
- NBB = Nationaler Bildungsbericht (2008):** Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld: wbv.
- NBB = Nationaler Bildungsbericht (2010):** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. wbv.
- NBB = Nationaler Bildungsbericht (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. wbv.
- Ott, K. (2001):** Eine Theorie „starker“ Nachhaltigkeit. In: Natur und Kultur – Transdisziplinäre Zeitschrift für ökologische Nachhaltigkeit Jg. 2, H. 1, S. 55–75.
- Otte, G. (2004):** Sozialstrukturanalyse mit Lebensstilen. Opladen. VS.
- Otte, G. (2005):** Entwicklung und Test einer integrativen Typologie der Lebensführung für die Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 37, H. 2, S. 442–467.
- Paech, N. (2012):** Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. München. oekom.
- Reckwitz, A. (2003):** Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282–301.
- Renkl, A. (1996):** Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, vol. 47, S. 78–92.
- Rheingans, A. (1999):** Lebensstile und Umwelt. Einige Überlegungen zur Analyse (ökologischer) Lebensstile. In: Bolscho, D./Michelsen, G. (Hg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen. Leske+Budrich, S. 135–143.

### Prof. Dr. Inka Bormann

geb. 1971, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsschwerpunkte: Systematische Fragestellungen Allgemeiner Erziehungswissenschaft, insbesondere Generierung und Umgang mit Wissen im Kontext von Neuer Steuerung, Innovationstransfer; erziehungswissenschaftliche Wissensforschung; Bildung für nachhaltige Entwicklung.