

## **2 Explorationsrahmen: „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ — Moralisch-nachhaltiges Handeln als fruchtbarer Ansatzpunkt**

### **2.1 Status quo**

#### **2.1.1 Nachhaltigkeit als Leitidee**

Seit der Studie „Grenzen des Wachstums“ (siehe Meadows 1972) und dem Brundtland-Report (siehe Brundtland/Hauff 1987) werden gesamtgesellschaftliche und (entwicklungs-)politische Fragen auch vor dem Hintergrund der Leitidee Nachhaltigkeit reflektiert (siehe bspw. Brundtland/Hauff 1987; European Commission 2008; United Nations 2010)<sup>4</sup>. Dabei wird es als konsensfähig betrachtet, dass sich die Entwicklung menschlicher Gesellschaften noch nachhaltiger vollziehen muss und die Gestaltung konkreten Wandels mit großen Herausforderungen verbunden ist (siehe bspw. WBGU 2011; Europäische Kommission 2010; UN 2010; vgl. BUND et al. 2008, Schmidt-Bleek 2007; Meadows 1972; Brundtland/Hauff 1987).

Die Tatsache, dass Nachhaltigkeit als Begriff, kommend aus der Forstwirtschaft, zwar in gewissen Kreisen populär, andererseits in seinem eigentlichen Bedeutungsgehalt zu wenig bekannt ist und zusätzlich noch unterschiedliche Verständnisweisen vorliegen, wurde an anderer Stelle bereits ausreichend dargelegt (bspw. Michelsen/Adomßent 2014, 33; Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2013, 4; FORSA 2012, 1; Rieß 2010, 22; de Haan et al. 2008, 37ff.)<sup>5</sup>. Ausgangspunkt ist die

---

<sup>4</sup> Für eine historische Einordnung, Hintergründe und Zusammenhänge siehe bspw. MICHELSEN & ADOMßENT 2014.

<sup>5</sup> Zwei unterschiedliche Ebenen bzgl. der Fassung von Nachhaltigkeit mögen hier lediglich die Bandbreite der Ansätze verdeutlichen: Die Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ schlägt vor, Nachhaltigkeit, ähnlich wie Gerechtigkeit, „als ‚regulative Idee‘ zu verstehen, für die es nur vorläufige und hypothetische Zwischenbestimmungen geben kann.“ (aus: Enquete-Kommission 1998, 16). Wenig „vorläufig“ und „hypothetisch“ muten dagegen die 38 Indikatoren (21 Hauptindikatoren) zum Modell der vier Dimensionen Generationengerechtigkeit, Lebensqualität, sozialer Zusammenhalt und internationale Verantwortung an, die in der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie für Deutschland ausgegeben werden (vgl. Bundesregierung 2012, 115) — hier wurde der Fokus auf die Operationalisierung der Idee gelegt. Die „regulative Idee“ wurde hier aus dem deutschen Kulturkreis, aus dem herrschenden

Leitidee, dass alle Menschen jetzt und in Zukunft ihre Bedürfnisse befriedigen können sollen (siehe Kapitel 1). Es koexistieren allerdings verschiedene Konzepte der nachhaltigen Entwicklung, welche unterschiedliche Breite, Tiefe und Funktion aufweisen. Die Fragen danach, was zu erhalten ist, welche Managementstrategie zu verfolgen ist und ob eine Substituierbarkeit zwischen menschengemachtem und natürlichem Kapital besteht, werden unterschiedlich beantwortet, je nachdem, ob von einem Konzept der „schwachen Nachhaltigkeit“ oder der „starken Nachhaltigkeit“ ausgegangen wird (siehe dazu Michelsen/Adomßent 2014, 33; nach: Eblinghaus/Stickler 1998; Dobson 2000; Rieckmann 2004; Steurer 2001). Mit Blick auf die genutzten Modellvorstellungen reichen die Modelle vom heuristischen „Drei-Säulen-Modell“ aus Ökologie, Ökonomie und Sozialem (siehe bspw. Enquete-Kommission 1998, 18) – welches regelmäßig um weitere Dimensionen erweitert wird (Dimension „Kultur“, siehe bspw. Stoltenberg 2010; Krainer/Trattnigg 2007) – bis hin zur Fokussierung der ökologischen Verträglichkeit im Sinne einer Schwerpunktsetzung bei den Nachhaltigkeitsdimensionen (siehe bspw. WBGU 2014).

Als verbreitet gelten die drei Dimensionen von Nachhaltigkeit und die drei Strategien einer nachhaltigen Entwicklung, die ökologische, ökonomische und soziale Ziele erreichen sollen (siehe Abbildung 2).



**Abbildung 2: Dimensionen und Strategien der Nachhaltigkeit (aus: Siebenhüner 2001, 78)**

politischen System sowie basierend auf unserer Problem- und Interessenlage ausgestaltet und spiegelt damit die deutschen Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse zu Möglichkeiten einer Messung von Nachhaltigkeit wider (siehe dazu Michelsen/Adomßent 2014, 26f.).

Effizienz und Konsistenz sind Strategien mit Produkt- und/oder Technologiebezug. Während Effizienzstrategien sich auf Ressourcenproduktivität im Sinne eines „mehr erreichen mit weniger“ konzentrieren<sup>6</sup> (vgl. bspw. von Weizsäcker et al. 2010), beziehen sich Konsistenzstrategien auf die genutzten Stoffe und ihre Wechselwirkung mit der natürlichen Umwelt, wie im Stoffstrommanagement (vgl. bspw. Huber 1995; Bringezu/Kümmerer 2012). Die Suffizienzstrategie hingegen fußt auf der Perspektive von Konsumierenden und auf jener der Verhaltensänderung (vgl. bspw. Stengel 2011; Schneidewind/Zahrnt 2013).

### 2.1.2 Bildungspolitische Programme

Spätestens seit dem Ausrufen der „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ („BNE-Dekade“) der United Nations (2005-2014) steht die Bildung im Fokus politischer Bemühungen um das Leitbild<sup>7</sup> nachhaltiger Entwicklung und soll neben naturwissenschaftlichen, technischen und strukturellen Innovationen den Wandel zu einer nachhaltigen Entwicklung fördern (vgl. Nationalkomitee der UN-Dekade 2011)<sup>8</sup>. Bildung stellt sich hier als wesentliche Stellschraube für die Erlangung einer globalen und generationenübergreifenden verantwortungsbewussten Handlungsweise (vgl. UNEP 2010; siehe Jonas 1979) dar. Im Wesentlichen sollten die Ziele der nachhaltigen Entwicklung über die Konzeptionen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) und „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) verfolgt werden. Die im Jahr 2014 beendete UN-Dekade sah hierbei u. a. die Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewusstseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung für nachhaltige Entwicklung vor (siehe bspw. Kapitel 36 der Agenda 21, BMU 1997; Nationalkomitee der UN-Dekade 2011; Diettrich et al. 2007)<sup>9</sup>. Ziel der Bemühungen um BNE und BBNE war und ist eine Berücksichtigung von Inhalten, Kompetenzen und Förderansätzen der nachhaltigen Entwicklung in allen Bildungsbereichen.

<sup>6</sup> Siehe hierzu auch die Problemstellung zu „Rebound-Effekten“, bspw. bei BUHL (2014).  
<sup>7</sup> Zum Begriff des Leitbilds als Metapher siehe DE HAAN et al. 2008, 40ff.

<sup>8</sup> Eine Zeitleiste mit den wichtigsten Entwicklungen findet sich bspw. unter <http://www.bne-portal.de/un-dekade/zeitleiste-un-dekade/> (Stand: 140825).

<sup>9</sup> Der „Rat für nachhaltige Entwicklung“ beriet die Bundesregierung, Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft tauschten sich in verschiedenen Arbeitsgruppen und Gremien der UN-Dekade aus, wie dem Nationalkomitee, dem Runden Tisch oder der Bundesarbeitsgemeinschaft berufliche Aus- und Weiterbildung (vgl. Kremer 2007, 4).

Als relevante bildungspolitische Programme der UN-Dekade zur Förderung von BNE sind die Programme „21“ (1999-2004) und „Transfer-21“ (2004-2008) der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zu nennen (siehe dazu auch de Haan et al. 1997). Die Programme fußten auf verschiedenen nationalen und internationalen Erklärungen<sup>10</sup>. Zur konzeptionellen Ausgestaltung haben zudem der „Rat von Sachverständigen für Umweltfragen“ und der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung: Globale Umweltveränderungen“ beigetragen (vgl. Stoltenberg/Burandt 2014, 571).

Im Rahmen dieser Programme wurden u. a. Kompetenzen für eine BNE identifiziert und eine didaktische Materialsammlung, vorrangig für die Primarstufe und Sekundarstufe I, erstellt. Darüber hinaus wurden Orientierungshilfen und Leitfäden für Lehrende entwickelt (siehe Programm Transfer-21 o. J., 52). Das Ziel einer BNE ist kompetenzorientiert – Individuen sollen befähigt werden, die Zukunft nachhaltig zu gestalten:

„Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische, soziale, zusätzlich auch politisch-demokratische und kulturelle Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.“ (aus: Programm Transfer-21 2007, 12)

BNE und das Konzept der Gestaltungskompetenz erzielten bis dato vor allem Bekanntheit und Verbreitung im schulischen Bildungsbereich. Das Konzept ist einzuordnen in den Ansatz der „Schlüsselkompetenzen“, der kontextübergreifende, überfachliche Kompetenzen mit Bezug zu mehreren Lebensbereichen beschreibt (vgl. Stoltenberg/Burandt 2014, 574; siehe zur beruflichen Bildung bspw. Arnold/Müller 2006).

---

<sup>10</sup>

Wie der UN-Resolution „Dekade der Vereinten Nationen ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘“ von 2002, der Hamburger Erklärung der DUK „Nachhaltigkeit lernen“ von 2003, der Empfehlung der KMK und DUK „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ von 2007, der Bonner Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung von 2009 oder dem „Statement for the Preparatory Process of the Earth Summit 2012 (Rio+20)“ des Nationalkomitees für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von 2011 (siehe Nationalkomitee der UN-Dekade 2011).

BBNE ist als Konzeption deutlich jünger und aktuell noch weniger konturiert (vgl. Mertineit et al. 2001, 31)<sup>11</sup>. Seit dem Kongress der Bund-Länder-Kommission zur BBNE im Jahre 2001 findet eine verstärkte Auseinandersetzung in der beruflichen Bildung mit ihren originären Themen der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung<sup>12</sup> auch mit Bezug zum Spannungsfeld BNE statt. Als Schlüsselpunkt für die konkrete Auseinandersetzung der beruflichen Bildung mit der Leitidee Nachhaltigkeit wird der Beschluss des Deutschen Bundestages zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (29.06.2000) betrachtet, dem eine die Kompetenzdefizite herausstellende Machbarkeitsstudie und erste – sehr partielle – Änderungen in Ausbildungsverordnungen der Labor- und Chemieberufe folgten (vgl. Kutt 2006, 39f.). Bislang verbleibt die BBNE weitgehend unterhalb der Ordnungsebene (vgl. Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2013, 14; vgl. DUK 2014, 8). Seit 2001 fördern BMBF und BIBB Modellversuche mit dem Schwerpunkt nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung, zunächst Wirtschaftsmodellversuche mit dem Arbeitsschwerpunkt „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2001 - 2010). Bis 2010 wurde im Zuge des Rahmenprogramms „Forschung für Nachhaltigkeit“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zudem ein Querschnittsprojekt „Berufsbildung für eine nachhaltige Wald- und Holzwirtschaft“ durchgeführt<sup>13</sup>. Die aktuellen Fokusse des Förderprogramms „Forschung für Nachhaltigkeit“<sup>34</sup> lauten Green Economy, Zukunftsstadt und Energiewende; BNE und BBNE sind kein direkter Teil des

<sup>11</sup> Im Positionspapier „Zukunftsstrategie 2015+“ hält das Nationalkomitee fest: „Belastbare Daten über die Verbreitung, Umfänge und Themen von BNE in der beruflichen betrieblichen Aus- und Weiterbildung, aber auch über das Aufgreifen von BNE in den Berufsschulen als wichtigem Partner der Betriebe im Dualen System liegen nicht vor.“ (aus: Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2013, 13).

<sup>12</sup> Während die KMK die Befähigung von Menschen im beruflichen Kontext 1991 noch unter die Kategorie „Mitgestaltung der Arbeitswelt in sozialer und ökologischer Verantwortung“ (KMK 1991) gestellt hatte, beherrscht der Kompetenzbegriff seitens KMK offiziell seit 1996 nunmehr die Debatten in der beruflichen Bildung (siehe KMK 1996; vgl. Fischer 2010, 237). Im Rahmen kritischer Reflexionen wird das Kompetenzkonzept jenem der Bildung gegenübergestellt, ein Funktionalisierungsverdacht untermauert oder die mangelnde Berücksichtigung von Erfahrungswissen und anderen „heimlichen Qualifikationen“ offenbart (siehe Bolder/Dobischat 2009).

<sup>13</sup> Für eine gesammelte Darstellung von Modellversuchsergebnissen in der BBNE siehe KUHLEMEIER et al. (2014).

Programms, es wird aber eine Vernetzung der gemeinsamen Ziele angestrebt (vgl. BMBF 2015, 26).

Als Folgeprogramm der UN-Dekade soll von 2015 bis 2019 das „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die Ziele und Aktivitäten weiter vorantreiben (siehe UNESCO 2014). Als fünf prioritäre Handlungsfelder wurden die politische Unterstützung, die ganzheitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebungen, die Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Stärkung und Mobilisierung der Jugend sowie die Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene identifiziert (siehe UNESCO 2014, 15). Im Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“ des Deutschen Nationalkomitees für die UN-Dekade BNE (siehe Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2013) finden sich Ziele mit weitgehender Übereinstimmung zum Weltaktionsprogramm (vgl. de Haan 2014, 157).

### 2.1.3 Wissen-Handeln-Problematik

„(...) die Orientierung des gegenwärtigen individuellen Handelns an dem Leben künftiger, noch gar nicht gezeugter Menschen, die dann irgendwo auf der Erde leben werden, [besitzt] keine unmittelbare Evidenz (...). Wer den jetzt Lebenden Beschränkungen in der gegenwärtigen Gestaltung ihres Lebensglücks einsichtig machen will, wird mehr vorbringen müssen als das Glück der Menschen des nächsten Jahrtausends.“ (aus: de Haan/Kuckartz 1996, 283)

Die Leitidee Nachhaltigkeit ist in westlichen Ländern weitgehend anerkannt. Kompetenzen wurden identifiziert, didaktische Konzepte entwickelt, Materialien für BNE und BBNE erstellt. Mit dem Ende der UN-Dekade BNE zum Jahr 2014 wurde Bilanz gezogen und wurden zahlreiche, noch offene Themenfelder der BNE und BBNE identifiziert (siehe bspw. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014).

Verlässt man die Ebene des politischen Programms und wendet sich der wissenschaftlichen Forschung bzgl. BNE und BBNE zu, kann nach der Wirksamkeit der pädagogischen Interventionen von BNE und BBNE gefragt werden. Ein zentrales Problem, welches die BNE und BBNE in diesem Kontext mit der Umweltbildung gemeinsam haben, ist dabei gleichermaßen wohlbekannt wie ungelöst: In Studien konnte gezeigt werden, dass sich Menschen ihres Ursa-

che-Anteils an nicht-nachhaltiger Entwicklung bewusst sind (vgl. UBA 2009<sup>14</sup>, 7) und zum Teil über umfassendes Wissen zu nachhaltigem Handeln und die Bereitschaft, sich beispielsweise umweltschonender zu verhalten, verfügen (siehe Koordinationsstelle Wissenschaft und Gesellschaft 2008; vgl. UBA 2009, 8). Ein erhöhtes Bewusstsein und Wissen geht dabei aber nicht zwingend mit einem entsprechenden Handeln einher. Handeln wird dabei als ein Verhalten verstanden, welches auf ein Ziel ausgerichtet ist, eine Veränderung intendiert (ob durch absichtliches Tun oder Unterlassen) und die subjektive Motivation mit einbezieht (vgl. Graumann/Kruse 2008, 30; Schahn/Matthies 2008, 663)<sup>15</sup>.

Für das Umweltbewusstsein und ein entsprechendes Umweltverhalten<sup>16</sup> wurde diese „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ hinlänglich untersucht<sup>17</sup>. Den Befunden zufolge machen Personen mit einem hohen Umweltbewusstsein, die sich aber nicht entsprechend umweltgerecht verhalten, sog. „Umweltrhetoriker/-innen“, 22 % der Befragten in Deutschland aus (vgl. UBA 2007, 25). Ökologisches Handeln ist von zahlreichen Faktoren abhängig und für nachhaltiges Handeln gilt, wie anzunehmen ist, eine mindestens ebenso hohe Komplexität. In einer BNE wird ein „tiefgreifender Wandel von Denk- und Handlungsmustern“ gefordert (vgl. de Haan 2010, 27), in welchem diese Kluft mit adressiert werden muss. Umso verwunderlicher ist, dass die „Lücke zwischen Intention und Handeln“ bspw. weder im Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“ noch im Weltaktionsprogramm thematisiert wird (vgl. de Haan 2014, 157). Forschung für BNE bleibt dort unterbelichtet, was gerade mit Blick auf das Fehlen des Bildungsbezugs im aktuellen „Forschung für Nachhaltigkeit“-Programm ins Gewicht fällt. Die wenigen Maßnahmenvorschläge verbleiben hinsichtlich des „latenten Veränderungspotenzials“ bzgl. der notwendigen Veränderungen im Handeln auf der Ebene der Förderung von Öffentlichkeitsarbeit (siehe „Zukunftsstrategie 2015+“, Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2013, 27f.), oder aber es wird nicht über die Thematisierung von „Umweltsensibilität“ im Sinne eines Be-

<sup>14</sup> Die Reichweite der Studie ist auf Deutschland begrenzt.

<sup>15</sup> Zum Unterschied zwischen „Handeln“ und „Verhalten“ siehe auch Kapitel 2.5.3.

<sup>16</sup> Der Begriff des „Umwelthandelns“ findet sich kaum, i. d. R. ist von „Umweltverhalten“ die Rede, wenngleich ein *absichtliches* Tun oder Unterlassen angenommen wird.

<sup>17</sup> Für eine Darstellung samt Nennung zahlreicher Quellen siehe bspw. RIEß (2010, 53).

wusstseins in Berufsschule und Betrieb hinausgegangen (siehe Kuhlmeier/Vollmer 2013, 11).

Als Ansprechpartnerin für die Bearbeitung der Kluft zwischen Wissen und Handeln dient augenscheinlich weiterhin die Umweltpsychologie – Nachhaltigkeit wird hier, wenn auch erst zaghaft, auf die Agenda der Umweltpsychologie gesetzt, wie GRAUMANN & KRUSE (2008) feststellen (vgl. Graumann/Kruse 2008, 50; für eine Nachzeichnung der zunehmenden Berücksichtigung in Lehrbüchern und auf Kongressen siehe Cervinka/Schmuck 2010, 608-613). Eine „Psychologie der Nachhaltigen Entwicklung“ geht dabei mit der Fokussierung auf die Zeitlichkeit von Mensch-Umwelt-Beziehungen in der Umweltpsychologie einher und umfasst auch Probleme intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit (vgl. Graumann/Kruse 2008, 48f.), wenngleich von einer „eigenständigen psychologischen Teildisziplin mit Theoriefundierung, Methodenkanon, praktischen und forschenden Dienstleistungen und einem approbierten Curriculum“ noch nicht gesprochen werden kann (vgl. Cervinka/Schmuck 2010, 596). Eine in dieser Hinsicht fokussierte Umwelt(schutz)psychologie als Ausgangspunkt einer Nachhaltigkeitspsychologie muss als eigenständig etablierter Bereich betrieben werden, der sich normativ durch das Prinzip der Verantwortung nach JONAS (1979) legitimiert (vgl. Hellbrück/Kals 2012, 17; vgl. Cervinka/Schmuck 2010, 596). Als Gegenstände der Forschung dieses Bereichs werden u. a. Fragestellungen zu Umweltbewusstsein und Umweltverhalten, zur Gesundheitsvorsorge sowie Maßnahmen der gezielten Einstellungs- und Verhaltensänderung identifiziert (vgl. Hellbrück/Kals 2012, 17, 87; vgl. Cervinka/Schmuck 2010, 597). Eine zentrale Herausforderung wird hier sein, Forschung zu umweltgerechtem Handeln um den Aspekt des nachhaltigen Handelns zu ergänzen, Schnittmengen und Unterschiede herauszuarbeiten. Bislang ist „nachhaltiges Handeln“ noch zu wenig konturiert und es ist unklar, welche wissenschaftlichen Disziplinen ggf. zusätzlich herangezogen werden müssen (vgl. auch Kapitel 3.1).

Was für die BNE als Desiderat gilt, gilt in verschärftem Maße für die BBNE. Dort wird die Kluft zwischen nachhaltigem Wissen und Handeln im beruflichen Kontext noch weniger thematisiert – zwar ist im Jahre 2010 das Förderprogramm „Nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Kraft getreten und bereits zwei Jahre zu-

vor wurde ein Förderschwerpunkt zum Thema „Vom Wissen zum Handeln“ für den Konsumbereich eingerichtet (siehe BMBF/SÖF 2010; siehe Michelsen/Fischer 2013) —, Erkenntnisse zur Wissen-Handeln-Problematik im beruflichen Bereich sind aber bislang unterrepräsentiert und stellen ein Forschungsdesiderat dar. MERTINEIT et al. (2001) halten dazu fest, dass sich die Forschung zur Kluft zwischen Umweltbewusstsein und Umwelthandeln — als potenziell wichtiger Ausgangspunkt für Forschung zu nachhaltigem Handeln — vornehmlich auf die individuelle Ebene und damit weniger auf einen organisationspsychologischen, beruflichen Handlungskontext bezogen hat (vgl. Mertineit et al. 2001, 109). Auch in der Organisationspsychologie stehen kaum Erkenntnisse zur Verfügung. ROSENSTIEL (2000) unterstreicht dazu, dass die Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Wissen und Handeln einen „blinden Fleck“ in der Organisationspsychologie darstellt, wenngleich dazu dienliche Fragestellungen durchaus behandelt würden (vgl. Rosenstiel 2000, 107ff.).

## **2.2 Problemstellung**

Wie im Vorangegangenen gezeigt wurde, ist die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ eine zentrale Problemstellung von BNE und BBNE, denn ohne die Bearbeitung dieses Problems können BNE und BBNE nicht handlungswirksam sein. Es ist unklar, wie pädagogische Interventionen beschaffen sein müssen, um die Chance zu erhöhen, nachhaltiges Handeln hervorzubringen. Erkenntnisse aus der umweltpsychologischen Forschung liefern erste Hinweise, nehmen aber noch zu wenig auf Nachhaltigkeit Bezug. Die Klärung, was eine nachhaltige Handlung ausmacht, steht aus, bildet aber einen wichtigen Ausgangspunkt für die Konzipierung handlungstheoretisch basierter pädagogischer Interventionen.

## **2.3 Erkenntnisinteresse**

- Was macht eine nachhaltige Handlung aus?

## **2.4 Vorgehen/Methodik**

Um sich dem Konstrukt „nachhaltige Handlung“ im Kontext der Kluft zwischen Wissen und Handeln anzunähern, wird ein schrittweises Vorgehen gewählt:

Ausgehend von einer überwiegend psychologischen Konnotation des Kompetenzbegriffs wird anhand des stilistischen Mittels der Kreuzklassifikation ausdifferenziert, welche grundsätzlichen Elemente eine Handlung ausmachen. Anschließend wird unter Anstellung theoretischer Überlegungen herausgearbeitet, was unter einer nachhaltigen Handlung verstanden werden soll.

## 2.5 Ergebnisse

### 2.5.1 Kompetenzdefinition als Ausgangspunkt zur Annäherung an eine nachhaltige Handlung

BNE und BBNE sind durch eine ausgeprägte Kompetenzorientierung gekennzeichnet. Charakteristisch für den bildungspolitisch geprägten Kompetenzansatz ist die Annahme, dass Kompetenzen in Performanz sichtbar und damit beurteilbar werden – sich also in Handlungen zeigen (als Produkte kognitiver Prozesse in Form einer korrekten Antwort oder als beobachtbare Handlung im engeren Sinne).

Da an dieser Stelle von Interesse ist, wie ein kompetenzbasiertes, nachhaltiges Handeln pädagogisch unterstützt werden kann, soll der Kompetenzbegriff näher betrachtet werden.

Eine konsensfähige Definition von Kompetenz im Kontext einer BNE und BBNE beschreibt Kompetenzen<sup>18</sup> als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (aus: Weinert 2001a, 27f.)

WEINERTs (2001a) Definition bringt zum Ausdruck, dass neben dem Erwerb und der Anwendung von Gelerntem auch Motivation, Wille und soziale Faktoren eine Rolle spielen. Neben WISSEN und KÖNNEN ist demnach auch das WOLLEN eine Voraussetzung für die Sichtbarwerdung einer Kompetenz im Handeln.

---

<sup>18</sup> Dieses Verständnis ist auch international anschlussfähig: „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen).“ (aus: Gnahn 2010, 21, dort übersetzt aus dem Englischen nach OECD 2003, 2).

Bei der WEINERTschen (2001a) Definition scheint es sich überwiegend um eine psychologische Konnotation des Kompetenzbegriffs zu handeln. ARNOLD & SCHÜßLER (2001) identifizieren insgesamt sechs wissenschaftliche Konnotationen des Kompetenzbegriffs (vgl. Arnold/Schüßler 2001, 61ff.):

- Linguistisch<sup>19</sup>: Kompetenz als Sprachkompetenz und -performanz
- Soziologisch: Kompetenz als Zuständigkeit
- Betriebswissenschaftlich: Kompetenz als etwas, was Verhalten impliziert bzw. generiert
- Arbeitswissenschaftlich: Kompetenz als Kombination von Dürfen und Können
- Psychologisch: Kompetenz als Zusammenspiel von Wollen, Werten und verschiedenen Wissens-Arten
- Pädagogisch<sup>20</sup>: Kompetenz als berufliche Handlungskompetenz

Mit Blick auf eine BBNE scheint das WEINERTsche (2001a) Verständnis erweiterungsbedürftig – auch die arbeitswissenschaftliche und pädagogische Kompetenzdefinition sind von Bedeutung: (nachhaltiges) Handeln findet erstens im beruflichen Kontext statt, wo gewisse Restriktionen herrschen – man muss auch handeln DÜRFEN; zweitens sollten Konzepte und Modelle des nachhaltigen Handelns anschlussfähig an das dort bestehende Kompetenzkonzept der „Beruflichen Handlungskompetenz“ sein.

Ersteres kann durch die Hinzunahme des Elements „DÜRFEN“ gewährleistet werden, welches in WEINERTs (2001a) Definition nicht expliziert wird.

Auch für Zweiteres ist rasch Anschlussfähigkeit hergestellt. (Berufliche) Handlungskompetenz definiert die Kultusministerkonferenz (2011) wie folgt:

„Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.“ (aus: KMK 2011, 15)

Hierbei handelt es sich um die Beschreibung einer Metakompetenz, die weitere Kompetenzen beinhaltet. Diese subsumierten Kompetenzen machen erst ein (berufliches) Handeln möglich (= Handlungskompetenz). Ein Hinweis auf die konstituierenden Elemente des hier zugrunde gelegten Kompetenzbegriffs

<sup>19</sup> Als wichtiger Ursprung zahlreicher Kompetenzverständnisse gilt u. a. die Sprachtheorie der Linguistik von CHOMSKY (bspw. 1981). Er führte das Paar Kompetenz (hier: Kenntnis des Sprechenden bzw. Hörenden) und Performanz (hier: konkrete Nutzung von Sprache durch Sprechen) ein.

<sup>20</sup> siehe hier auch die Arbeiten von ROTH (1971).

findet sich hier nicht. STRAKA & MACKE (2003) bemängeln, dass die Kultusministerkonferenz die in diesem Kontext erwähnten „lerntheoretischen Erkenntnisse“ nicht spezifiziert (siehe KMK 2011, 17) und auf diese Weise nicht klar wird, dass hier ein kognitives Konzept mit Bezug auf die internen Bedingungen des Handelns gefragt ist (vgl. Straka/Macke 2003, 43f.). Da für die berufliche Bildung anderenorts ein Kompetenzverständnis zugrunde gelegt wurde, welches explizit auf allgemeine und funktional spezifische kognitive Leistungsdispositionen rekurriert (siehe Breuer 2005, 23f., der auf Weinert 2001b verweist<sup>21</sup>), besteht hier dennoch unmittelbare konzeptionelle Anschlussfähigkeit.

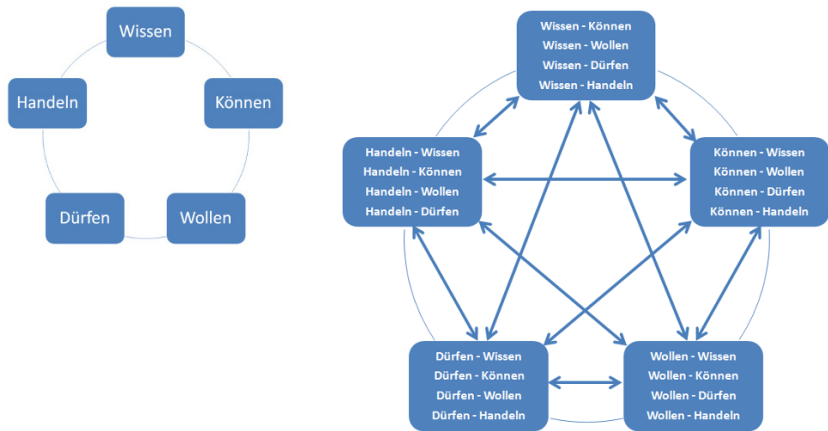
Abschließend kann zusammengefasst werden, dass als relevante Bedingungen einer Handlung die Elemente WISSEN, KÖNNEN, WOLLEN und DÜRFEN zu beachten sind. Die „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ ist folglich eine „Kluft zwischen WISSEN, KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln“.

#### 2.5.2 Kreuzklassifikation der wesentlichen Elemente einer Handlung

Wie stehen die genannten Elemente nun zueinander? Wurde lange Zeit von einem linearen Verhältnis zwischen Wissen und Handeln ausgegangen, ist inzwischen hinlänglich dargelegt worden, dass dies nicht so ist (siehe auch Kapitel 3.5.1.2.2). Die handlungsbedingenden Elemente könnten sich also prinzipiell wechselseitig bedingen, unterschiedlich aufeinander bezogen sein, einander vor- oder nachgeordnet sein. Soll klarer werden, welche Kombinationsmöglichkeiten der Elemente Plausibilität erzeugen, kann zunächst eine Begriffsmatrix aufgespannt werden (siehe Abbildung 3).

---

<sup>21</sup> „Nach WEINERT (2001 b) schließt die (berufliche) Handlungskompetenz die ersten drei Ansätze ein. Sie umfasst also die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten – die Dispositionen –, die bereichsspezifischen Fähigkeiten und die motivationalen Orientierungen als Voraussetzungen für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.“ (aus: Breuer 2005, 23).



**Abbildung 3: Begriffsmatrix der Elemente Wissen, Können, Wollen, Dürfen und Handeln (Quelle: eigene)**

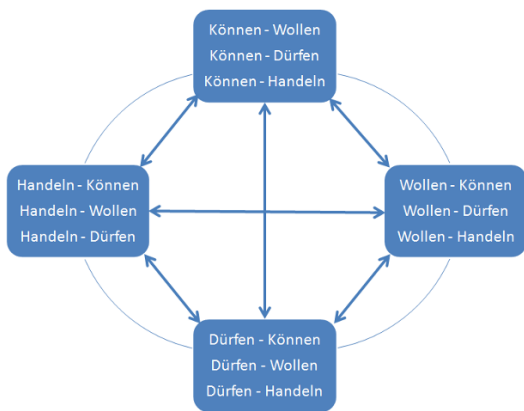
Wie die Abbildung zeigt, wird kein lineares Verhältnis der einzelnen Elemente<sup>22</sup> angenommen, sondern es wird zunächst von einer wechselseitigen Beziehung aller Elemente untereinander ausgegangen – dies kann theoretisch so lange bestehen, bis sich einzelne Begriffspaare als disjunkt herausstellen.

Welche Elemente scheinen für die Fragestellung von besonderer Bedeutung zu sein? Oftmals wird davon ausgegangen, dass derzeit ausreichend nachhaltigkeitsrelevantes Grundlagenwissen und Bewusstsein vorhanden ist – dies ist insbesondere für den ökologischen Aspekt im Zuge der Umweltbewusstseinsforschung hinreichend nachgezeichnet worden (siehe bspw. regelmäßige Studien des UBA, bspw. UBA 2007, 25). Beklagt wird vornehmlich, dass das vorhandene WISSEN nicht in die Tat umgesetzt wird. Bei näherer Betrachtung aber kommen durchaus Fragen auf. Beispielsweise kann gefragt werden, *wie* das vorhandene Wissen vorliegt – oftmals ist es „träge“ (siehe Wahl 2005; Gruber et al. 2000; Renkl 1994) und kommt deshalb nicht zur Anwendung.

<sup>22</sup>

Es fällt auf, dass – neben anderen – noch ein weiteres Element denkbar ist: „Nicht-Wissen“, quasi als Zustand vor dem Wissen. Dies müsste philosophisch reflektiert werden. Ausgehend von Modellen zu Entwicklungsprozessen ist davon auszugehen, dass immer bereits eine Struktur, ein Vor-Wissen zu einem Gegenstand vorliegt. Dies kann hier nicht weiter verfolgt werden.

Oder die Betrachtung wird beschränkt auf die explizite Komponente, was der komplexen Beziehung der Elemente WISSEN und KÖNNEN nicht gerecht wird (siehe Polanyi 1985). Im didaktischen Diskurs sind solcherlei Fragestellungen präsent – weswegen das Element WISSEN hier nicht weiter verfolgt werden soll, denn weit weniger Beachtung findet dagegen die praktische didaktische Umsetzung von psychologisch fundierten Erkenntnissen zu den Elementen KÖNNEN und WOLLEN (vgl. bspw. Matthies 2005). Mit Blick auf den beruflichen Kontext einer BBNE tritt zudem das Element DÜRFEN hinzu. Dabei mangelt es nicht an allgemeinen Handlungsmodellen, die die genannten Elemente aufgreifen, doch der Bezug zur Leitidee der nachhaltigen Entwicklung und die didaktische Umsetzung für eine BNE und BBNE sind als bislang zu wenig genutztes Potenzial zu bezeichnen. Demzufolge ergeben sich zwölf „Elemente-Paare“, die von vornehmlichem Interesse sind (siehe Abbildung 4).

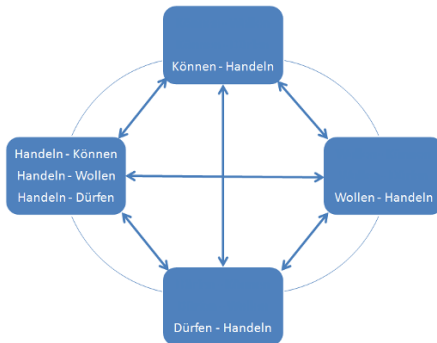


**Abbildung 4: Elemente-Paare zu den Elementen Können, Wollen, Dürfen und Handeln (Quelle: eigene)**

In Handlungsmodellen stellt die Handlung i. d. R. den Endpunkt des Prozesses dar (siehe auch Kapitel 3.5). Bei dieser Betrachtungsweise rückt in den Hintergrund, dass Handlungen nicht zuletzt auch *Ausgangspunkt* bspw. für die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sind (so beim learning by doing; siehe auch Kruse-Graumann 2013.). In jedem Falle kommt der Handlung die

zentrale Aufmerksamkeit zu, diesem Umstand soll im Folgenden Rechnung getragen werden.

Im Weiteren soll das Element Handeln nun als zentraler Punkt betrachtet und seine Beziehung zu den anderen Elementen fokussiert werden (siehe Abbildung 5).



**Abbildung 5: Element Handeln und seine Elemente-Paare (Quelle: eigene)**

Sollen nun theoretisch denkbare Fälle identifiziert werden, in welchen die Elemente in Beziehung zueinander treten, kann man sich des stilistischen Mittels der Kreuzklassifikation bedienen. Die folgenden Kreuzklassifikationen (siehe Tabelle 2 und Tabelle 3) haben demnach die Funktion, für mögliche Zusammenhänge zwischen den Elementen zu sensibilisieren.

In Tabelle 2 werden zunächst die Kreuzklassifikationen für die Beziehung der Elemente KÖNNEN, WOLLEN und DÜRFEN zum Element Handeln dargestellt. Das Element Handeln ist dabei jeweils zeitlich nachgeordnet, was durch den Ausdruck „zieht ... nach sich“ ausgedrückt wird. Hier wird Handeln als Produkt eines vorgelagerten Prozesses verstanden.

Handeln	Können		<ol style="list-style-type: none"> <li>Ein Können zieht ein Handeln nach sich.</li> <li>Ein Nicht-Können zieht ein Nicht-Handeln nach sich.</li> <li>Ein Nicht-Können zieht ein Handeln nach sich.</li> <li>Ein Können zieht ein Nicht-Handeln nach sich.</li> </ol>
	1. Ja	3. Nein/Ja	
	4. Ja/Nein	2. Nein	

Handeln	Wollen		<ol style="list-style-type: none"> <li>Ein Wollen zieht ein Handeln nach sich.</li> <li>Ein Nicht-Wollen zieht ein Nicht-Handeln nach sich.</li> <li>Ein Nicht-Wollen zieht ein Handeln nach sich.</li> <li>Ein Wollen zieht ein Nicht-Handeln nach sich.</li> </ol>
	1. Ja	3. Nein/Ja	
	4. Ja/Nein	2. Nein	

Handeln	Dürfen		<ol style="list-style-type: none"> <li>Ein Dürfen zieht ein Handeln nach sich.</li> <li>Ein Nicht-Dürfen zieht ein Nicht-Handeln nach sich.</li> <li>Ein Nicht-Dürfen zieht ein Handeln nach sich.</li> <li>Ein Dürfen zieht ein Nicht-Handeln nach sich.</li> </ol>
	1. Ja	3. Nein/Ja	
	4. Ja/Nein	2. Nein	

**Tabelle 2: Kreuzklassifikationen für die Elemente-Paare Können-Handeln, Wollen-Handeln und Dürfen-Handeln (Quelle: eigene)**

Während die Klassifikationsfelder 1 und 2 jeweils wenig Erkenntnispotenzial bergen, bietet das Feld 3 jeweils mehr Anregungen: Ein Subjekt kann etwas nicht, will etwas nicht oder darf etwas nicht, handelt aber (dennoch)<sup>23</sup>.

Das Klassifikationsfeld 4 schließlich wirft die größten Fragen auf. Ein Subjekt kann etwas, will etwas oder darf etwas, handelt aber (dennoch) nicht.

In Tabelle 3 sind die Kreuzklassifikationen für die Beziehung des Elements Handeln zu den Elementen KÖNNEN, WOLLEN und DÜRFEN dargestellt. Hier wird Handeln nun als Ausgangspunkt eines Prozesses betrachtet.

Hier entfalten die Klassifikationsfelder 1 und 4 das meiste Erkenntnispotenzial, da sie die Wirkungen einer Handlung adressieren. Ein Subjekt handelt, es entsteht (dadurch) aber kein KÖNNEN, kein WOLLEN und kein DÜRFEN (Klassifika-

<sup>23</sup> Hier sind folgende exemplarische Erklärungen denkbar: Können – Das Subjekt hat keine spezifischen Fähigkeiten zur Lösung eines spezifischen Problems, erwirbt die notwendigen Fähigkeiten aber während der Handlung („Ausprobieren“ - dafür müssen aber auch eine Reihe von Fähigkeiten vorhanden sein); Wollen – Das Subjekt handelt unter Zwang; Dürfen – Das Subjekt setzt sich über ein Verbot hinweg.

tionsfeld 4). Relevanter noch erscheinen aber die „positiven“ Begriffspaare, die in Feld 1 abgebildet sind. Durch Handeln können Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden, kann Wille entstehen und können sich äußere Rahmenbedingungen verändern (DÜRFEN).

	Handeln		
	1. Ja	3. Nein/Ja	
	4. Ja/Nein	2. Nein	
Können			1. Ein Handeln zieht ein Können nach sich. 2. Ein Nicht-Handeln zieht ein Nicht-Können nach sich. 3. Ein Nicht-Handeln zieht ein Können nach sich. 4. Ein Handeln zieht ein Nicht-Können nach sich.

	Handeln		
	1. Ja	3. Nein/Ja	
	4. Ja/Nein	2. Nein	
Wollen			1. Ein Handeln zieht ein Wollen nach sich. 2. Ein Nicht-Handeln zieht ein Nicht-Wollen nach sich. 3. Ein Nicht-Handeln zieht ein Wollen nach sich. 4. Ein Handeln zieht ein Nicht-Wollen nach sich.

	Handeln		
	1. Ja	3. Nein/Ja	
	4. Ja/Nein	2. Nein	
Dürfen			1. Ein Handeln zieht ein Dürfen nach sich. 2. Ein Nicht-Handeln zieht ein Nicht-Dürfen nach sich. 3. Ein Nicht-Handeln zieht ein Dürfen nach sich. 4. Ein Handeln zieht ein Nicht-Dürfen nach sich.

**Tabelle 3: Kreuzklassifikation für die Elemente-Paare Handeln-Können, Handeln-Wollen und Handeln-Dürfen (Quelle: eigene)**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die Kreuzklassifikationen folgende Elemente-Paare als zentral für die Bearbeitung der Kluft zwischen KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln herauskristallisiert wurden:

- Können → Nicht-Handeln
- Wollen → Nicht-Handeln
- Dürfen → Nicht-Handeln
- Handeln → Können
- Handeln → Wollen
- Handeln → Dürfen

### 2.5.3 Was ist nachhaltiges Handeln?

Wenngleich ebenso geklärt werden muss, wie die Elemente KÖNNEN, WOLLEN und DÜRFEN zu definieren sind, erscheint doch die Definition des Elements Handeln dringlicher. Warum? Wie im Vorangegangenen dargelegt, soll die Handlung den Kernpunkt der Betrachtung bilden – unabhängig davon, ob sie am Anfang oder am Ende eines zu betrachtenden Prozesses steht (siehe Tabellen 2 und 3). Nun geht es nicht um beliebige, nicht näher spezifizierte Handlungen, sondern um „nachhaltige“ Handlungen. Die Tatsache, dass Nachhaltigkeit als Konstrukt unscharf ist, macht eine Definition nachhaltigen Handelns schwieriger, aber umso notwendiger.

#### 2.5.3.1 Handeln

Wendet man sich mit der Frage, was „Handeln“ sei, an die Handlungspsychologie, kann zunächst festgestellt werden, dass man sich rasch auf philosophischem Terrain wiederfindet, wie bspw. auch GREVE (1994, 9) feststellt. Der Begriff „Handeln“ wird oftmals in Abgrenzung zu etwas anderem definiert („Handlung“ vs. „Widerfahrnis“, vgl. Greve 1994, 12). Unbewusste Handlungen und Routine-Verhalten, die nicht absichtlich und nicht „mit Verständnis“ ausgeführt werden, werden als „Grenzfälle“ von Handlungen beschrieben (vgl. Greve 1994, 18).

Nach LENK (1978) ist eine Handlung ein

„situations-, kontext- und institutionenabhängiges, regelbezogenes, normen-, wert- oder zielorientiertes, systemhaft eingebettetes, wenigstens partiell ablaufkontrolliertes oder teilbewußtes motiviertes Verhalten eines personalen oder kollektiven Akteurs“ (Lenk 1978, 345, zitiert bei Greve 1994, 23).

GREVE fordert eine tiefere Betrachtung der Aspekte Absichtlichkeit, freie Wählbarkeit und Kontrolle (siehe Greve 1994, 23-41). Schließlich hält GREVE (1994) fest:

„Handlungen sind absichtlich, Handlungen sind kontrolliert, vielleicht sogar frei gewählt, und Handlungen sind typischerweise regelgeleitet.“ (aus: Greve 1994, 41)

Das auffälligste Merkmal von Handlungen bezieht sich auf die Absichtlichkeit (vgl. Kaufmann-Hayoz et al. 2011, 91). Die Abgrenzung zu „Verhalten“ ist nicht trennscharf. KAUFMANN-HAYOZ et al. (2011) halten dazu fest, dass der Be-

griff des Verhaltens in vielen psychologischen Theorien als übergeordneter Begriff genutzt wird, der die Gesamtheit aller Aktivitäten umfasst und somit auch „Handlungen“ im oben genannten Sinne einschließt (vgl. Kaufmann-Hayoz et al. 2011, 91f.).

Mit GREVE (1994) kann festgehalten werden, dass Kognition und Handlung nicht zu trennen sind, sondern in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen. Kommt es nicht zur Handlung, so kann dies unter anderem an mangelnder Kontrolle liegen (Bsp. des Rauchers, der die Absicht hat (Absicht ja), aufzuhören, aber nicht kann (Kontrolle nein)) (vgl. Greve 1994, 35). Pädagogisch betrachtet muss demnach neben einer Absicht (die zu hinterfragen ist) die adäquate Handlung zu dieser Absicht sowie das Vorhandensein entsprechender Handlungskontrolle mit betrachtet werden.

BNE und BBNE zielen auf nachhaltiges Verhalten und Handeln. Um einen dauerhaften Wandel von Handlungsmustern hin zu mehr Nachhaltigkeit zu erreichen, sind absichtliche, wenigstens teilbewusste Handlungen von besonderem Interesse, denn unbeabsichtigtes, unbewusstes Handeln kann auch Zufall sein und ist beliebig, somit durch pädagogische Interventionen schwer adressierbar.

### 2.5.3.2 Nachhaltiges Handeln

#### 2.5.3.2.1 Nachhaltiges Handeln als Handeln, welches soziale, ökologische und ökonomische Wertorientierung bedient

„Nachhaltigkeit“ und „Nachhaltige Entwicklung“ sind normative Konzeptionen, die vorgeben, in welche Richtung gesteuert werden soll – mal mehr, mal weniger konkret. Was als „nachhaltige“ Handlung zu betrachten ist, hängt von der Konzeption des Konstrukts Nachhaltigkeit ab. Dort, wo abweichend zu einer rein regulativen Leitidee konkrete Indikatoren für eine NE identifiziert werden, lässt sich der „Nachhaltigkeitsgrad“ einer Handlung am einfachsten bestimmen. In der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie ist bspw. der Indikator „Sozialer Zusammenhalt“ erfüllt, wenn kein Verdienstabstand mehr zwischen Männern und Frauen besteht (siehe Bundesregierung 2012, 103f.). Handlungen, die auf dieses Ziel hinwirken, können als „nachhaltige Handlungen“ bezeichnet werden. Dies wird der Komplexität der Leitidee Nachhaltigkeit allerdings nicht gerecht, denn nicht selten stehen soziale, ökologische und ökonomische Wer-

te gegeneinander. Mitunter ist eine nachhaltige Handlungsentscheidung unmöglich — eine Dilemma-Situation entsteht (siehe beispielhafte Fallgeschichte im Textkasten, Quelle: eigene).

#### Fallbeispiel

##### Das Tischler-Tim-Dilemma (Quelle: eigene)

Tim ist Tischler. Der Handwerksbetrieb steht immer wieder vor finanziellen Engpässen. Nun ist es so weit gekommen, dass die Existenz akut bedroht ist — wenn nicht bald ein lohnender Auftrag an Land gezogen werden kann, steht der Betrieb vor dem Aus. Doch Tim hat Glück, ein Neukunde möchte bei ihm für den Außenbereich seines noblen Ladenlokals eine größere Anzahl exklusiver Tische und Stühle in Auftrag geben. Im Erstgespräch werden sich Tim und der Kunde schnell über das Design einig. Bei der Materialauswahl ist der Kunde enttäuscht — er wünscht sich für seinen Auftrag Möbel aus Teakholz, welches die Tischlerei von Tim aus Prinzip nicht im Standardangebot führt. Tim bietet an, das gewünschte Tropenholz von seinem Holzgroßhändler in FSC-Qualität zu beschaffen. Den Aufpreis, den das nachhaltige Siegel mit sich bringt, möchte der Kunde aber nicht zahlen. Tim weiß, dass der Abbau unzertifizierten Holzes dieser Art massiv zur Zerstörung von Urwald und zur Vertreibung indigener Völker beiträgt.

Während der Tischler Tim seinen Betrieb erhalten will (ökonomischer Wert), möchte er gleichzeitig den Urwald (ökologischer Wert) und den Lebensraum der dort lebenden Menschen (sozialer Wert) bewahren. Er muss sich entscheiden, ob er den Auftrag annehmen will oder nicht, allen Werten kann er dabei nicht gerecht werden.

Dilemma-Situationen sind aus *handlungstheoretischer Sicht* ein Spezialfall — die Erklärung für die Kluft zwischen KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln liegt hier in der Dilemma-Spezifik begründet: Es wird nicht nachhaltig gehandelt, weil das Subjekt nicht alle drei Wertorientierungen erfüllen kann; vorausgesetzt, nachhaltiges Handeln wird als Handeln definiert, welches alle drei Wertorientierungen gleichermaßen bedient<sup>24</sup>. Vorrangig interessiert an dieser Stelle aber die Frage, welche psychischen handlungshemmenden Faktoren es gibt, die pädagogisch „auszuhebeln“ sind, sodass Dilemmata als Fall nachhaltiger Handlungssituationen hier nicht weiter verfolgt werden sollen — damit soll nicht gesagt sein, dass es nicht auch Aufgabe von Bildung sein kann und muss, Menschen für den Umgang mit Dilemma-Situationen zu befähigen.

<sup>24</sup> Hierzu ist kritisch anzumerken, dass Nachhaltigkeit in der Realität nicht zwangsläufig mit „Win-Win-Situationen“ verbunden sein muss — jede Form des Handelns hat „trade offs“ (siehe de Haan et al. 2008, 139ff.).

### 2.5.3.2.2 Nachhaltiges Handeln als moralisches Handeln

Das Dilemma-Beispiel erbringt aber dennoch einen zentralen Mehrwert in Hinblick auf das dargelegte Erkenntnisinteresse, und zwar in zweierlei Hinsicht. Aufgrund der Wertorientierung bei einem auf Nachhaltigkeit bezogenen Dilemma kann von einem „moralischen Dilemma“ gesprochen werden:

„Moralische Situationen zeichnen sich dadurch aus, daß zwei oder mehrere Wertorientierungen aufeinander treffen. In dieser Situation muß eine Entscheidung zwischen diesen Wertorientierungen gefällt werden. Da die Folgen dieser Entscheidung andere Menschen betreffen, wird diese moralisch genannt; es wird ein moralisches Urteil gefällt.“ (aus: Aufenanger et al. 1981, 20)

Nachhaltigkeitsrelevante Handlungssituationen haben also einen potenziellen moralischen Kern, der bislang in der Betrachtung unterbelichtet geblieben zu sein scheint.

Zum Zweiten muss folgerichtig die Frage auftauchen, welche moralischen Kompetenzen notwendig sind, um mit solch komplexen Handlungssituationen adäquat umgehen zu können. Nach KOHLBERG (bspw. 1968) geht es hierbei um die Fähigkeit zu einem moralischen Urteil. Auch hier gilt, wie bei der Kluft zwischen Umweltbewusstsein und Umwelthandeln:

„So wie logisches Denken eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für reifes, moralisches Urteil ist, so ist reifes moralisches Urteil eine notwendige, jedoch noch keine hinreichende Bedingung reifen moralischen Handelns.“ (aus: Kohlberg in Lind/Raschert 1987, 31)

Von Moral ist allerdings im Nachhaltigkeitsdiskurs weniger die Rede, vielmehr wird der Aspekt der Gerechtigkeit als konstituierend und legitimierend betrachtet (vgl. Siebenhüner 2001, 76; vgl. Michelsen/Adomßent 2014, 25). RENN et al. (2007) betrachten Nachhaltigkeit im Gesamten als „normativ-funktionales“ Konzept, welches sich auf Gerechtigkeit nebst systemarer Integrität sowie Lebensqualität bezieht (siehe Renn et al. 2007), und CARNAU (2011) formuliert unter dem Titel „Nachhaltigkeitsethik“ gar einen gesamten „normativen Gestaltungsansatz“ (siehe Carnau 2011). Stellvertretend für die Vielzahl von Nachhaltigkeitskonzeptionen und ihren inhaltlichen Ausprägungen seien an dieser Stelle mit RIEß (2010) zentrale Fragen des Nachhaltigkeitsdiskurses verdeutlicht, deren Bearbeitung normative Grundsätze berührt (vgl. Rieß 2010, 39, 41-47):

Die Frage nach

- dem Verhältnis von intergenerationaler und intragenerationaler Gerechtigkeit
- der Art der anzustrebenden Gerechtigkeit bzw. den Verteilungsprinzipien
- der zeitlichen Reichweite der Verantwortung der heutigen Generationen
- dem anzustrebenden Wohlfahrtsniveau und nach dem zu leistenden Beitrag der reichen und der armen Länder
- der Quantität und der Qualität der den kommenden Generationen zu hinterlassenden Ressourcen
- der rechten Balance zwischen den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales

Hier zeigen sich Verantwortung und vor allem Gerechtigkeit als zentrale normative Konstrukte, in deren Konsequenz vom Individuum eine entsprechende Handlungsweise eingefordert wird. Wenn man den normativen Aspekt favorisiert – ist *nachhaltiges* Handeln also *gerechtes* Handeln?

So simpel scheint es nicht zu sein, wie DE HAAN et al. (2008) verdeutlichen. Die Verfasser/-innen identifizieren den normativen Gehalt der Leitidee vorrangig in jenem Bereich des Konzeptes Nachhaltigkeit, welches sich mit Gerechtigkeit als philosophischer Ethik auseinandersetzt (vgl. de Haan et al. 2008). Zu unterscheiden davon ist die Konzeption von Nachhaltigkeit als rationaler, weiser Planung (vgl. de Haan et al. 2008, 39). DE HAAN et al. identifizieren als Grund für das Scheitern so vieler begrifflicher und konzeptioneller Definitionsversuche die Tatsache, dass diese zwei nicht gänzlich ineinander auflösbare Konzepte unbedacht miteinander vermengt werden (vgl. de Haan et al. 2008, 39). Denn: Eine auf rationale, weise Planung zielende Handlung muss nicht zwangsläufig stets gerecht sein und vice versa.

„Eine nachhaltige Handlung [i. S. weiser Planung, Anm. d. V.] empfiehlt sich etwa dann, wenn sie auch gerecht ist – es soll aber nicht bereits durch begrifflich-definitive Festsetzung ausgeschlossen werden, dass eine nachhaltige Handlung [i. S. weiser Planung, Anm. d. V.] auch Gerechtigkeitsprobleme aufwerfen kann.“ (aus: de Haan et al. 2008, 46)

Angesichts dieser Problematik erscheint ein tiefer gehender Blick darauf notwendig, welche Handlungen von Subjekten erwartet werden, die im Sinne von Nachhaltigkeit agieren wollen. Treffend ausgedrückt finden sich die Anforderungen in sog. Präferenzen, die in Gegenwart und Zukunft liegen und das Individuum und seine Mitmenschen betreffen (vgl. dazu de Haan et al. 2008, 119ff., erweitert):

- Jetzt für jetzt für mich (Gegenwart)
- Jetzt für dann für mich (Zukunft)
- Jetzt für jetzt für andere (Gegenwart)
- Jetzt für dann für andere (Zukunft)

Die „Jetzt-für-dann-für-andere“-Präferenz stellt dabei in Hinblick auf nachhaltiges Handeln die größten Herausforderungen an die Menschen, da uneigennützig gehandelt werden soll und die Nutznießer der Handlung in der Zukunft leben. Hier liegt der Kernpunkt der Leitidee Nachhaltigkeit. Im Grunde ist altruistisches Handeln vonnöten, welches über gerechtes Handeln hinaus zu weisen und dem moralischen Handeln näher zu sein scheint.

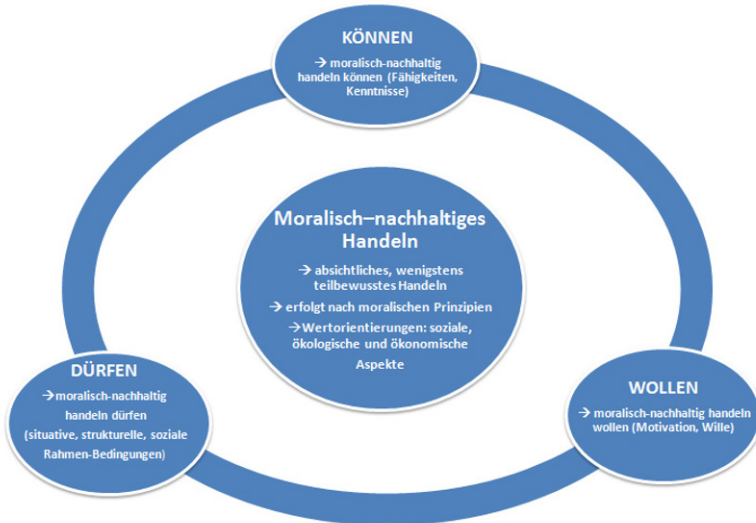
Wie verhalten sich Moral und Gerechtigkeit zueinander? Diese Frage erfordert weitreichende philosophische und geisteswissenschaftliche Explorationen (siehe Trierenberg 2012), die an dieser Stelle nicht geleistet werden können. TRIERENBERG (2012) kommt schlussendlich zu dem Fazit, dass Moral eine die Gerechtigkeit umfassende, weitergehende Kategorie ist:

„Die eingehenden Diskussionen der Begriffe der Moral und der Gerechtigkeit führten zu dem Ergebnis, dass Moral als ein Handeln zugunsten anderer aufgefasst werden kann und Gerechtigkeit als ein Handeln zu gegenseitigen Gunsten. Dabei wurde (...) bloßgelegt, dass die Moral auf einem altruistischen Verhalten beruht, (...).“ (aus: Trierenberg 2012, 230)

Gerechtes Handeln als Handeln zu gegenseitigen Gunsten scheint demnach einen Gegenwartsbezug zu haben – ein *gegenseitiger* Wert ist von *in Zukunft lebenden* Generationen nicht zu erwarten. Aus diesem Grund sollte der Fokus auf den moralischen Kern der Leitidee Nachhaltigkeit gelegt werden, da der Gerechtigkeitsaspekt eine Verkürzung darstellt.

Nachhaltiges Handeln soll demnach als moralisches Handeln verstanden werden, ohne den Anschluss an die Leitidee Nachhaltigkeit zu verlieren. Um dies zu leisten, sollte von „moralisch-nachhaltigem Handeln“ die Rede sein. Es kann definiert werden als absichtliches, wenigstens teilbewusstes Handeln, welches nach moralischen Prinzipien erfolgt und als Wertorientierungen soziale, ökologische und ökonomische Aspekte umfasst. Folgerichtig sollte dann moralisch-nachhaltiges KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln im Sinne einer moralisch-nachhaltigen Handlungskompetenz im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen, sollten BNE und BBNE dazu beitragen, tatsächliche Handlun-

gen hervorzubringen, um damit die Kluft zwischen KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln zu verringern (siehe Abbildung 6).



**Abbildung 6: Moralisch-nachhaltige Handlungskompetenz (Quelle: eigene)**

Bei dieser Definition moralisch-nachhaltigen Handelns handelt es sich um eine Arbeitsdefinition, weshalb an dieser Stelle kein weiterer theoretischer Diskurs dazu erfolgt. Vielmehr wird an dieser Stelle einer pragmatischen Lösung der Vorzug gegeben, um zunächst arbeitsfähig zu sein. An anderer Stelle wird auf die Kompatibilität der Arbeitsdefinition zurückzukommen sein (siehe Kapitel 3.5.2.2).

## 2.6 Kritische Würdigung

### 2.6.1 Methodik

Der Zugang zur Problemstellung erfolgt über die bildungspolitischen Programme. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass vor allem in der pädagogischen Praxis im Kontext von Umweltbildung und globalem Lernen schon lange mit

Inhalten der BNE und BBNE gearbeitet wird. Es ist aber anzunehmen, dass die beschriebene Kluft hier ebenso wirksam ist.

Eine Kompetenzdefinition als Ausgangspunkt der Explorationen zu verwenden, scheint eine eher unkonventionelle Vorgehensweise zu sein, sich dem Handlungsbegriff anzunähern. Sie bietet, eine psychologische Konnotation vorausgesetzt, aber eine attraktive Anschlussfähigkeit an den BNE- und BBNE-Diskurs, dem der Handlungsbegriff ansonsten eher fremd zu sein scheint, da ein ökologisch geprägter Verhaltensbegriff vorherrscht.

Kreuzklassifikationen implizieren, dass jedes Element beliebig kombiniert und von anderen Elementen getrennt werden kann – es stellt sich die Frage, ob dies in dem angewandten Fall zulässig ist. Setzt bspw. alles Handeln ein KÖNNEN voraus? Und umgekehrt: Kann man etwas können, ohne zu handeln? Kann man sich eine Fähigkeit aneignen, ohne gedanklich zu handeln? Diese Fragen bedürfen einer weitreichenden philosophischen und entwicklungspsychologischen Reflexion, die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann. Hier wurde zugunsten der Eigenschaft von Kreuzklassifikationen entschieden, unterschiedliche Fälle explizierbar und damit einem weiteren Diskurs zugänglich zu machen.

Die Herleitung der Definition moralisch-nachhaltigen Handelns schließlich basiert auf theoretischen Überlegungen, denen unterschiedliche Breite und Tiefe zugestanden wurde. Die Unterscheidung von Moral und Gerechtigkeit kann auf eine breitere Basis gestellt werden. So kommen andere Autorinnen und Autoren zu anderen konzeptionellen Schlüssen – so konzipieren DEUTSCHLE & SONNENBERGER (2009) Gerechtigkeit als Synthese aus Verstand, Vernunft und Gefühl, den drei „klassischen Grundfesten der Ethik“ und damit eng am Moralbegriff (vgl. Deutschle/Sonnenberger 2009, 26).

## 2.6.2 Ergebnisse

In der Regel ist von der Kluft zwischen Wissen und Handeln die Rede. Der Aspekt des Wissens wurde zugunsten der anderen Elemente zurückgestellt, die für das Erkenntnisinteresse fruchtbarer erschienen, weil sie den bestehenden Diskurs neu beleben. Die Relevanz des Wissens, auch im Entstehungsprozess einer Handlung, ist dennoch nicht zu unterschätzen.

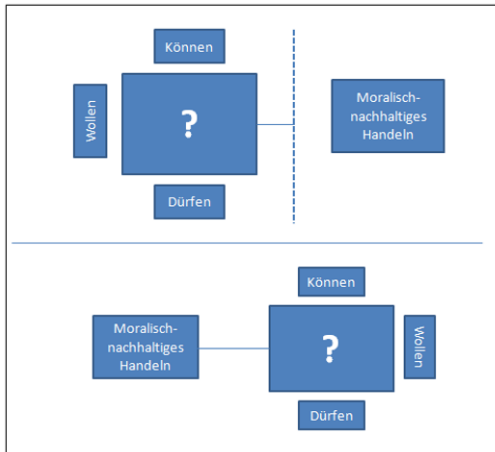
Mit Blick auf die TRIERENBERG'sche (2012) Definition von Moral und Gerechtigkeit kann eingewendet werden, dass sein Verständnis von Gerechtigkeit als „Tauschgeschäft“ nicht anschlussfähig an den BNE-Diskurs ist. Ein konstituierendes Moment der Leitidee Nachhaltigkeit ist neben der „intergenerationalen Gerechtigkeit“ ja gerade die „intragenerationale Gerechtigkeit“, die Generationengerechtigkeit – bei dieser spezifischen Ausprägung von Gerechtigkeit ist der Zukunftsbezug sehr wohl gegeben. GLOTZBACH (2012) weist allerdings darauf hin, dass das Verhältnis zwischen diesen beiden Gerechtigkeitszielen durchaus Konfliktpotenzial bietet und bisher im BNE-Diskurs nicht thematisiert wird (siehe Glotzbach 2012). Auch Antworten zur pädagogischen Förderung von Handlungen zur Generationengerechtigkeit sind in BNE und BBNE bislang nicht zu finden.

## 2.7 Konklusion

Die Matrix zwischen moralisch-nachhaltigem KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln ist vor der Basis einer BNE und BBNE aufgespannt, was sind nun die nächsten Arbeitsschritte?

Moralisch-nachhaltiges Handeln wurde definiert als absichtliches, wenigstens teilbewusstes Handeln, welches nach moralischen Prinzipien erfolgt und als Wertorientierungen soziale, ökologische und ökonomische Aspekte umfasst. Es erscheint folgerichtig, in einem nächsten Schritt die bestehenden Ansätze, Konzepte und Theorien der BNE und BBNE daraufhin zu betrachten, ob sich dort bereits Ansatzpunkte – wenn auch implizit – finden, um die Kluft zwischen moralisch-nachhaltigem KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln zu überwinden und damit moralisch-nachhaltiges Handeln wahrscheinlicher zu machen. Hierbei scheinen vor allem handlungstheoretische und lerntheoretische Erkenntnisse hilfreich zu sein, die in pädagogisch-psychologischen Erkenntniskontexten gewonnen werden: Welches sind die handlungswirksamen Faktoren, die moralisch-nachhaltiges KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und Handeln beeinflussen? Dabei ist, wie herausgearbeitet wurde, vor allem von Interesse, welche pädagogisch-psychologischen Erkenntnisse etwas zur Erklärung und didaktischen Reflexion folgender beider Phänomene beitragen: Ein Subjekt kann etwas und/oder will etwas und/oder darf etwas, handelt aber (dennoch) nicht moralisch-nachhaltig (siehe Abbildung 7). Und weiter: Durch moralisch-

nachhaltiges Handeln werden erst Fähigkeiten/Fertigkeiten entwickelt und/oder Wille initiiert und/oder äußere Rahmenbedingungen verändert (Element DÜRFEN).



**Abbildung 7: Oben – ein Subjekt kann etwas und/oder will etwas und/oder darf etwas, handelt aber (dennoch) nicht moralisch-nachhaltig; unten – durch moralisch-nachhaltiges Handeln werden Fähigkeiten/Fertigkeiten entwickelt und/oder Wille initiiert und/oder äußere Rahmenbedingungen verändert (Element Dürfen) (Quelle: eigene)**

Ausgangspunkt der handlungs- und lerntheoretischen Explorationen zur Annäherung an diese beiden Phänomene sollte neben der umweltpsychologischen Forschung, die die Basis der bisherigen Erkenntnisse von BNE und BBNE im relevanten Themenfeld zu sein scheint, auch die moralpsychologische Forschung sein. Es gilt dabei, Erkenntnisse zu handlungswirksamen Faktoren in didaktischen Designs praktisch umzusetzen. Dazu sollte zunächst geprüft werden, an welche bisherigen didaktischen Konzepte, Ansätze und Modelle der BNE und BBNE ggf. bereits angeknüpft werden könnte. Ziel wäre es schlussendlich, sich einer Didaktik anzunähern, die moralisch-nachhaltiges Handeln fördert.

Handlungstheoretisch fundierte Didaktik nachhaltiger  
Berufsbildung

Die Kluft zwischen Wissen und Handeln

Bliesner-Steckmann, A.

2018, XXI, 377 S. 61 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19740-7