

Anna Bliesner-Steckmann

Handlungstheoretisch fundierte Didaktik nachhaltiger Berufsbildung

Die Kluft zwischen Wissen und Handeln



Springer VS

Handlungstheoretisch fundierte Didaktik nachhaltiger Berufsbildung

Anna Bliesner-Steckmann

Handlungstheoretisch fundierte Didaktik nachhaltiger Berufsbildung

Die Kluft zwischen Wissen
und Handeln

 Springer VS

Anna Bliesner-Steckmann
Köln, Deutschland

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. der Fakultät
für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

Tag der Disputation: 20.03.2017

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Karl Düsseldorff

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Rolf Dobischat

Originaltitel der Dissertation: Kluft zwischen Wissen und Handeln.
Handlungstheoretische und empirische Fundierungen für eine Didaktik
nachhaltiger (Berufs-)Bildung

Gefördert von der Studienstiftung des deutschen Volkes



OnlinePlus Material zu diesem Buch finden Sie auf
<http://www.springer.com/978-3-658-19741-4>

ISBN 978-3-658-19740-7 ISBN 978-3-658-19741-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19741-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Mit dem Nachhaltigkeitsleitbild durch die Vereinten Nationen im Jahr 1987 verbinden wir ein „Sustainability-Ethos“, das sich in einem sozial, ökonomisch und ökologisch nachhaltigen Handeln äußert und sowohl als politischer als auch als privat-persönlicher Auftrag zu verstehen ist. Aber wie kommen wir dazu, demgemäß zu handeln – wie müssen das dafür voraussetzungsreiche Verstehen, Erkennen und Wissen beschaffen sein, um nachhaltig handeln zu können – und es auch zu wollen?

Gerade nach der US-amerikanischen Aufkündigung des globalen Klimaschutz-Abkommens von Paris, das ja nur einen Teil einer globalen Nachhaltigkeitszielsetzung ausmacht, ist erneut und besonders drängend geworden darum zu wissen, welche substantiell verantwortungsvollen Entscheidungen die Menschheit treffen kann bzw. muss, um sozial fair, ökologisch sensibel und trotzdem ökonomisch tragfähig zu agieren, und auch, welche handlungsauslösenden persönlichen Grundkonstellationen ein entsprechendes Entscheiden und Handeln unter Umständen verhindern.

Nicht unbedeutend sind diese und ähnliche Fragen auch als erziehungswissenschaftliche Fragen auszudeuten und ihre Beantwortung verweist sowohl auf eine fachwissenschaftliche als auch auf eine originär pädagogische Bearbeitungsebene, was allerdings konsequenterweise nur im ergänzenden Zusammenspiel mit psychologisch/psychischen sowie philosophischen und moralphilosophischen Erörterungsaspekten Sinn macht.

Frau Anna Bliesner-Steckmann stellt sich in einer sehr anspruchsvollen und materialreichen Untersuchung den oben angedeuteten Aufgaben- und Themenstellungen. Bemerkenswert gut gelingt es ihr dabei, einen originären erziehungswissenschaftlichen Zugang mit einem breiten interdisziplinären Diskurs zu verbinden. Sie knüpft dabei an zurückliegende und an aktuellste Forschungsbefunde an, bereitet diese konstruktiv verknüpfend auf und führt eigene empirische Untersuchungen sehr methodensicher durch. Dies alles wird für ein Kernanliegen fruchtbar gemacht, das bislang sowohl in der Forschungspraxis als auch in der pädagogischen Praxis noch weitgehend als terra incognita gilt: Wie müssen, wenn man denn bestimmte Rahmenbedingungen für moralisch-nachhaltiges Handeln und Entscheiden kennt, eine darauf bezogene Bildung respektive Didaktik beschaffen sein?

Es ist spannend zu lesen, wie hier aus Umwelt- und moralpsychologischen Modellvorstellungen abgeleitet diejenigen Faktoren identifiziert werden können, die durch pädagogische Interventionen beeinflussbar sind und wie pädagogisch geleitete Interventionen moralisch-nachhaltiges Handeln anregen bzw. unterstützen oder gar auszulösen vermögen; welcher dafür notwendige Kompetenzbegriff als grundlegend zu gelten hat und welche entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen, auch welche kognitionsorientierten Grundannahmen hier als plausibel erscheinen.

Kurz: Als Mentor der sehr detailreichen und sehr präzisen Untersuchungen der Autorin bin ich über den Forschungsertrag dieser ursprünglichen Qualifikationschrift besonders deswegen stolz über die hier vorgelegte Schrift, weil sie verdeutlicht: Über moralisch-nachhaltiges Urteilen und Handeln zu reflektieren, heißt gleichzeitig über die Grundkomponenten eines entsprechenden Bildungskonzeptes nachzudenken. Und dies wiederum fordert geradezu heraus, den noch sehr seltenen Weg einer handlungstheoretischen Fundierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung respektive einer, darauf bezieht sich Frau Bliesner-Steckmann besonders, Didaktik für nachhaltige Berufsbildung zu beschreiten.

Trotz dieser vermeintlich engen Zielführung der Schrift dürfte sie aufgrund ihrer Erörterungs- und Befundbreite nicht nur Berufspädag_innen, sondern auch allgemeine Pädagog_innen, natürlich „Umweltpädagog_innen“, Mitarbeiter_innen in sozialpädagogischen Kontexten und Fachwissenschaftler_innen der pädagogischen Nachbardisziplinen sowohl in Theorie als auch in Praxis interessieren. Auch wird, da bin ich sicher, diese Veröffentlichung die politische Bildung forschungspraktisch und in der Bildungspraxis einschlägig befördern.

Essen, im Juni 2017

Karl Düsseldorf

Danksagung

Ich selbst habe Danksagungen – die interessanten, persönlichen und ehrlichen – stets gerne gelesen, denn sie haben mich motiviert. Ich hoffe, dass mir im Folgenden eine ebensolche gelungen ist.

Zunächst: Forschungsarbeiten mit einem empirischen Anteil sind auf Personen angewiesen, die die Untersuchung unterstützen und persönlich Auskunft geben – ich danke der Zentralstelle des Freiwilligen Ökologischen Jahres beim Landschaftsverbands Rheinland, in Person von Frau Scarlett Werner-Akyel, Frau Karin Rothe, Frau Annika Gies, Herrn Sergio Rosario und Frau Ilona Chrobak. Ein besonderer Dank gilt den Teilnehmenden am Freiwilligen Ökologischen Jahr der Gruppen A und C des Bildungsjahres 2013/2014, die sich bereit erklärt haben, an der Untersuchung mitzuwirken.

Besonders möchte ich in diesem Zusammenhang auch die Beteiligung des Berufskollegs Ulrepforte in Köln hervorheben – hier haben Herr Werner Seldschopf und die beteiligten Berufsschüler/-innen ein Forschungsvorhaben unterstützt, in welchem sie eine vergleichsweise kleine Rolle eingenommen haben: Herzlichen Dank dafür!

Ich wünsche allen Teilnehmenden des Freiwilligen Ökologischen Jahres und den Berufsschüler/-innen für die Zukunft alles Gute!

Für zwei Wissenschaftler und Forschende hege ich besondere Bewunderung und ihnen gilt ein spezieller Dank: Mein Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten geht in wesentlichen Teilen auf Herrn Professor Dr. Siegfried Frey zurück, der bis zum Jahr 2006 an der Universität Duisburg-Essen Kommunikations- und Medienpsychologie lehrte. Er hat mich eines Tages für ein kleines Seminarbegleitendes Forschungsprojekt verpflichtet, worüber ich zunächst wenig glücklich war, schließlich galt er bei meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen als sehr anspruchsvoll und kritisch. Regelmäßig hielt er Sprechstunden mit den Beteiligten des Forschungsprojekts ab, wo er uns gedanklich begleitete und stets ein wenig mehr forderte, als man zu dem jeweiligen Zeitpunkt zu leisten im Stande war. Das hat mich gereizt und so wurde die zunächst quasi erzwungene Teilnahme am Projekt ein großer Gewinn für mich. Ich habe im angesprochenen Forschungsprojekt keine herausragenden Leistungen vollbracht – das war aber auch nicht wesentlich. Was zu zählen schien, war der Wille und die Bemühung »zu verstehen«. Eines Tages be-

grüßte Herr Prof. Frey mich mit dem Ausruf: „Ah, da kommt die Denkerin!“ Das hat mir über Jahre hinweg Selbstvertrauen geschenkt und mich beflügelt.

Dass dieses Gefühl bis heute nicht nachgelassen hat, habe ich auch Herrn Prof. Dr. Karl Düsseldorf zu verdanken, den ich im Hauptstudium an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen kennenlernen durfte. Sein herzlicher und persönlicher Umgang mit seinen Studentinnen und Studenten war und ist beeindruckend. Sowohl bei der Betreuung meiner Diplomarbeit als auch in seiner Rolle als Doktorvater war er stets von einer stoischen Ruhe und Gelassenheit, was meine Leistungen betraf. Er lies mich nie Zweifel spüren, dass ich der Herausforderung der Promotion nicht gewachsen sein könnte und war mir ein verlässlicher Lotse im Nebeneinander von Ansätzen, Konzepten und Modellen der unterschiedlichen Forschungszweige und Fachrichtungen. In seinem Büro, in welchem sich die Bücherstapel und Papiertürme zum Teil hüfthoch in die Höhe reckten, habe ich mich stets gut aufgehoben gefühlt – einen ganz herzlichen Dank dir, lieber Karl, dafür!

An dieser Stelle danke ich mit Freude auch Herrn Prof. Dr. Rolf Dobischat für die Zweitbegutachtung meiner Forschungsarbeit und Herrn Prof. Dr. Helmut Bremer für den Vorsitz bei der Disputation.

Eine Promotion ist oftmals auch finanziell eine Herausforderung. Dass ich in dieser Hinsicht sorgenfrei Arbeiten konnte, habe ich der Studienstiftung des deutschen Volkes zu verdanken. Auch die immateriellen Angebote der Stiftung haben mich bereichert und mit interessanten Menschen zusammengeführt. Ich freue mich, dass ich das in mich gesetzte Vertrauen nicht enttäuscht habe und bedanke mich in diesem Zusammenhang herzlich für die Unterstützung meines Vertrauensdozenten Herrn Prof. Dr. Jens Gurr.

Ferner danke ich in diesem Zusammenhang Frau Prof. Dr. Christa Liedtke, Frau Dr. Sarah Lubjuhn, Frau Dr. Jacinta Kellermann, Frau Prof. Dr. Margit Stein sowie Herrn Prof. Dr. Gerd Michelsen.

Wie so oft sind es auch die vielen kleinen (oder auch größeren) helfenden Momente, die eine Forschungsarbeit bereichern, unterstützen und voran bringen. Hier danke ich vor allem Katrin Bienge (!), Ina Schaefer, Denise von Gloeden, Dr. Oliver Stengel, Julia Becker, Eva Coenen sowie Max Bliesner.

„Promovieren mit Kind“ – hinter diesem schnöden Sachverhalt verbirgt sich so viel! Zunächst danke ich meiner Familie und der Familie meines Mannes für

die große Unterstützung und das Verständnis. Aber auch im Freundeskreis konnte ich mir immer sicher sein, auf helfende Hände und ein offenes Ohr zu treffen – das hat vieles erst möglich gemacht, hierfür möchte ich von Herzen einen großen Dank aussprechen!

Zuletzt richte ich mich an die drei wichtigsten Menschen in meinem Leben:

Ich danke euch, ihr kleinen Mäuse, dass ihr mir auf eine Weise, wie nur Kinder es können, gezeigt habt, was im Leben wirklich zählt. Das hat mir gerade in der Abschlussphase der Arbeit eine nie erwartete Gelassenheit geschenkt.

Die größte und liebevollste Unterstützung habe ich ohne Frage von meinem Ehemann erfahren – ich kann hier nicht ausdrücken, wie dankbar und glücklich ich bin, dich an meiner Seite zu wissen! Was wir da geschafft haben, war wirklich „großes Kino“!

Köln, den 22.08.2017

Anna Bliesner-Steckmann

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	XIII
Formelverzeichnis	XIII
Abbildungsverzeichnis	XV
Tabellenverzeichnis.....	XIX
1 Einführung.....	1
1.1 Einleitung.....	1
1.2 Erkenntnisinteresse	6
1.3 Kapitelübersicht und methodische Zugänge	7
2 Explorationsrahmen: „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ – Moralisch-nachhaltiges Handeln als fruchtbarer Ansatzpunkt.....	13
2.1 Status quo.....	13
2.2 Problemstellung.....	21
2.3 Erkenntnisinteresse	21
2.4 Vorgehen/Methodik	21
2.5 Ergebnisse.....	22
2.6 Kritische Würdigung	36
2.7 Konklusion	38
3 Theoretischer Teil I – Annäherung an eine handlungstheoretisch fundierte Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen HandelnsI.....	41
3.1 Status quo: moralisch-nachhaltiges Handeln in BNE und BBNE heute.....	41
3.2 Problemstellung.....	62
3.3 Erkenntnisinteresse	63
3.4 Vorgehen/Methodik	64
3.5 Ergebnisse.....	66
3.6 Kritische Würdigung	108
3.7 Konklusion	110

4 Empirischer Teil – Annäherung an eine handlungstheoretisch fundierte Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns	115
4.1 Status quo/Problemstellung.....	115
4.2 Erkenntnisinteresse	115
4.3 Voruntersuchung: FÖJ NRW als geeignetes Explorationsfeld?	116
4.4 Hauptuntersuchung – Vorgehen/Methodik	139
4.5 Hauptuntersuchung – Ergebnisteil	159
4.6 Konsolidierendes Fazit	255
4.7 Kritische Würdigung – Methodik und Ergebnisse	256
4.8 Konklusion	274
5 Theoretischer Teil II – Annäherung an eine handlungstheoretisch fundierte Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns	277
5.1 Problemstellung	277
5.2 Erkenntnisinteresse	278
5.3 Vorgehen/Methodik	278
5.4 Konstituierende Elemente einer handlungstheoretisch fundierten Didaktik	280
5.5 Kritische Würdigung der Methodik & Ergebnisse	329
6 Ausblick	333
6.1 Fazit: Wurden die erwünschten Erkenntnisse erlangt?	333
6.2 Schlaglichter: Beitrag der Erkenntnisse zum derzeitigen Stand der Debatte um BNE und BBNE.....	339
6.3 Vertiefung des Untersuchungsgegenstandes	342
6.4 Schluss	346
Literaturverzeichnis	349
Anhang	377

Abkürzungsverzeichnis

BBNE	Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BNE	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bzw. Bildung als nachhaltige Entwicklung
DD	Dilemma-Diskussion
FÖJ	Freiwilliges Ökologisches Jahr
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
JC	Just-community
LASSO	Landauer Skalen zur Erfassung des Sozialklimas
LVR	Landschaftsverband Rheinland
MAF	Moralische Atmosphäre Fragebogen
NE	Nachhaltige Entwicklung
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
UN	United Nations
VU	Verantwortungsurteil
VUT	Verantwortungsurteil-Test

Formelverzeichnis

Formel 1: Berechnung von Cronbachs α	162
Formel 2: Korrelationskoeffizient für den Zusammenhang zwischen zwei Variablen als normierte mittlere gemeinsame Streuung in der Stichprobe.....	163
Formel 3: Positive Rangsumme einseitiger Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test.....	184
Formel 4: Negative Rangsumme einseitiger Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test.....	185
Formel 5: Teststatistik W als Minimum der positiven und negativen Rangsumme.....	185
Formel 6: z-Wert der Standardnormalverteilung mit Teststatistik W	185

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsdesign in der Übersicht	11
Abbildung 2: Dimensionen und Strategien der Nachhaltigkeit.....	14
Abbildung 3: Begriffsmatrix der Elemente Wissen, Können, Wollen, Dürfen und Handeln	25
Abbildung 4: Elemente-Paare zu den Elementen Können, Wollen, Dürfen und Handeln	26
Abbildung 5: Element Handeln und seine Elemente-Paare	27
Abbildung 6: Moralisch-nachhaltige Handlungskompetenz).....	36
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).....	39
Abbildung 8: Moralisch-nachhaltiges Handeln – Begründungskontexte für Handeln bzw. Nicht-Handeln.....	42
Abbildung 9: Moralisch-nachhaltiges Handeln in BNE und BBNE heute – Analysekontext	43
Abbildung 10: Modell „theory of planned behaviour“	60
Abbildung 11: Normative decision-making model	61
Abbildung 12: 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).....	63
Abbildung 13: Forschungsdesign in der Übersicht, theoretische Exploration Phase I	64
Abbildung 14: Identifizierung pädagogischer Interventionen zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns	65
Abbildung 15: Integratives Einflusschema umweltgerechten Alltagshandelns.....	75
Abbildung 16: Integratives Einflusschema umweltgerechten Alltagshandelns mit Übersicht potenzieller Interventionsansätze	77
Abbildung 17: Integration des Kompetenzansatzes in das Modell von MATTHIES (2005)	81
Abbildung 18: Beitrag zur Fragestellung	83
Abbildung 19: Modell der Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln	86

Abbildung 20:	Beitrag zur Fragestellung	90
Abbildung 21:	Strategien zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns	110
Abbildung 22:	Forschungsdesign in der Übersicht, empirische Exploration	139
Abbildung 23:	Ablaufmodell qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren am Beispiel induktiver Kategorienbildung	152
Abbildung 24:	Stichprobe Gruppe A, Ergebnisse Vorher-Nachher-Vergleich	164
Abbildung 25:	Stichprobe Gruppe C, Ergebnisse Vorher-Nachher-Vergleich	169
Abbildung 26:	Stichprobe Auszubildende, Ergebnisse Vorher-Nachher-Vergleich	175
Abbildung 27:	Stichprobe BGJler/-innen, Ergebnisse Vorher-Nachher-Vergleich	180
Abbildung 28:	Histogramm Versuchsgruppe FÖJ A zum Zeitpunkt t2 mit Normalverteilungskurve	182
Abbildung 29:	Q-Q-Plot der Normalverteilung im Vergleich zur standardisierten Verteilung der Befragungsergebnisse der Versuchsgruppe FÖJ A zum Zeitpunkt t2	183
Abbildung 30:	Subcodes sowie Anzahl Codings je Gruppe für die Antworten zum Item „Fühlten Sie sich durch die Seminarleitung wertgeschätzt und anerkannt?“	195
Abbildung 31:	Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wie bewerten Sie die Fürsorglichkeit der Seminarleitung?“	196
Abbildung 32:	Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wurden FÖJler/-innen durch die Seminarleitung bevorzugt/benachteiligt?“	197
Abbildung 33:	Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Waren Sie mit den Mit-FÖJler/-innen Ihrer Seminargruppe grundsätzlich zufrieden?“	199
Abbildung 34:	Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wie würden Sie die Hilfsbereitschaft unter den FÖJler/-innen Ihrer Seminargruppe beurteilen?“	200
Abbildung 35:	Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wie würden Sie das Konkurrenzverhalten unter den FÖJler/- innen Ihrer Seminargruppe beurteilen?“	201
Abbildung 36:	Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Gab es Aggressionen der FÖJler/-innen der Seminargruppe untereinander? - Wenn ja, wie wurde damit umgegangen?“	202

Abbildung 37: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Gab es Diskriminierung von Mit-FÖJler/-innen in der Seminargruppe (bspw. jmd. auslachen, sich lustig machen, gemein sein)? - Wenn ja, wie wurde damit umgegangen?“	204
Abbildung 38: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Gab es Aggressionen der FÖJler/-innen gegen die Seminarleitung? - Wenn ja, wie wurde damit umgegangen?“	205
Abbildung 39: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Inwieweit gab es bei den Bildungsseminaren und deren Vorbereitung die Möglichkeit, mitzugestalten und mitzuentcheiden?“	207
Abbildung 40: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Inwieweit gab es bei den Bildungsseminaren und deren Vorbereitung die Möglichkeit, eigenständig Verantwortung zu übernehmen?“	209
Abbildung 41: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wie würden Sie das Führungsverhalten der Seminarleitung beschreiben?“	210
Abbildung 42: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wie würden Sie das Gruppengefühl in Ihrer Seminargruppe beurteilen?“	212
Abbildung 43: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wie würden Sie das Ausmaß der Cliquenbildung innerhalb der Seminargruppe beurteilen?“	214
Abbildung 44: Subcodes für die Antworten sowie Anzahl Codings je Gruppe zum Item „Wie würden Sie das Ausmaß von Regelverstößen innerhalb der Seminargruppe beurteilen?“	215
Abbildung 45: Häufigkeiten der positiven Typenausprägung in den vier untersuchten Gruppen.....	219
Abbildung 46: Häufigkeiten der negativen Typenausprägung in den vier untersuchten Gruppen	220
Abbildung 47: Verteilung der Seminareinheiten nach Klassen – zeitliche Anteile an der jeweiligen Gesamtseminarzeit in % in der Gruppe A (oben) und der Gruppe C (unten).....	243
Abbildung 48: Methodenklassenmix in den Seminaren der Gruppe A – zeitliche Anteile an der jeweiligen Gesamtseminarzeit in Prozent.....	246
Abbildung 49: Methodenklassenmix in den Seminaren der Gruppe C – zeitliche Anteile an der jeweiligen Gesamtseminarzeit in Prozent.....	248

Abbildung 50: Verantwortlichkeit für die Gestaltung von Seminareinheiten – zeitliche Anteile an der jeweiligen Gesamtseminarzeit in Prozent in der Gruppe A (links) und der Gruppe C (rechts)	250
Abbildung 51: Methodenklassen der von FÖJler/-innen verantworteten Seminareinheiten (alle fünf Seminare), Gruppe A (links) und Gruppe C (rechts).....	251
Abbildung 52: Lernort-Setting, zeitliche Anteile vom Seminar in % (Gruppe A links, Gruppe C rechts)	252
Abbildung 53: Forschungsdesign in der Übersicht, theoretische Exploration Phase II	279
Abbildung 54: Ablaufplan theoretische Exploration Phase II zur Annäherung an die Grundzüge einer handlungstheoretisch fundierten Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns	280
Abbildung 55: Prozessmodell zu moralisch-nachhaltigem Urteilen und Handeln	286
Abbildung 56: Person und ihre Umwelten.....	290
Abbildung 57: Prozessmodell „sozialisatorische moralische Interaktion“	293
Abbildung 58: Affektive und kognitive Grundlagen moralpsychologisch relevanter Funktionen, die bei der Genese moralischer Urteile wirken.....	297
Abbildung 59: Strukturelemente einer Situation.....	300
Abbildung 60: Prozessmodell zu moralisch-nachhaltigem Handeln unter Berücksichtigung des Situationsbezugs durch den Aspekt „Rolle“	305

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über das Erkenntnisinteresse und den Aufbau der Untersuchung.....	7
Tabelle 2: Kreuzklassifikationen für die Elemente-Paare Können-Handeln, Wollen-Handeln und Dürfen-Handeln.....	28
Tabelle 3: Kreuzklassifikation für die Elemente-Paare Handeln-Können, Handeln-Wollen und Handeln-Dürfen.....	29
Tabelle 4: Ausgewählte bildungspolitisch relevante Kompetenzkonzepte.....	46
Tabelle 5: Didaktisches Konzept als Leitlinie für die Modellprojekte zur beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Förderzeitraum 2010-2014.....	54
Tabelle 6: Struktur- und Prozessmodelle zum Umwelthandeln.....	59
Tabelle 7: Personenzentrierte vs. situationsorientierte Interventionsstrategien.....	68
Tabelle 8: Kohlbergs Moralstufen und daraus abgeleitete Stufen der ökologischen Moral.....	96
Tabelle 9: Modi der Verantwortung.....	98
Tabelle 10: Konzepte der Moralpädagogik.....	100
Tabelle 11: Ablaufschema einer Dilemma-Diskussion nach der „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“.....	103
Tabelle 12: Summary-Tabelle MAXQDA zur Verteilung der Codings zu den Codes SWE und moralische UF in den vier analysierten Dokumenten.....	125
Tabelle 13: Übersicht der Interviewfragen, exkl. Erzählaufforderungen.....	132
Tabelle 14: Summary-Tabelle MAXQDA zur Verteilung der Codings zu den Codes SWE und moralische UF im Interview – nur neue Fundstellen.....	134
Tabelle 15: Analysekriterien quantitativer und qualitativer Erhebungen.....	145
Tabelle 16: Items zur Erfassung der moralischen Atmosphäre in den FÖJ-Bildungsseminaren.....	151
Tabelle 17: Skala „Helfen – Sollen und Tun“ des MAF.....	153
Tabelle 18: Fallgeschichte und Fragen zur Erfassung des Verantwortungsurteils.....	155
Tabelle 19: Methoden-Klassifikation.....	158
Tabelle 20: Übersicht über die Stichprobe inkl. Angaben zur Panelmortalität.....	159
Tabelle 21: Auswirkungen der Panelmortalität SWE Gruppe A.....	161
Tabelle 22: Anzahl der Befragten nach Geschlecht und Schulabschluss in absoluten Zahlen Stichprobe FÖJ-Gruppe A.....	161
Tabelle 23: Errechnete Mittelwerte und Standardabweichungen des Vorher-Nachher-Vergleichs in der Übersicht, FÖJ-Gruppe A.....	165

Tabelle 24: Auswirkungen der Panelmortalität SWE Gruppe C	167
Tabelle 25: Anzahl der Befragten nach Geschlecht und Schulabschluss in absoluten Zahlen Stichprobe FÖJ-Gruppe C	167
Tabelle 26: Errechnete Mittelwerte und Standardabweichungen des Vorher-Nachher- Vergleichs in der Übersicht, FÖJ-Gruppe C	170
Tabelle 27: Auswirkungen der Panelmortalität SWE Auszubildende	172
Tabelle 28: Anzahl der Befragten nach Geschlecht und Schulabschluss in absoluten Zahlen, Stichprobe Auszubildende	172
Tabelle 29: Errechnete Mittelwerte und Standardabweichungen des Vorher-Nachher- Vergleichs in der Übersicht, Auszubildende	176
Tabelle 30: Auswirkungen der Panelmortalität SWE BGJler/-innen	178
Tabelle 31: Anzahl der Befragten nach Geschlecht und Schulabschluss in absoluten Zahlen, Stichprobe BGJler/-innen)	178
Tabelle 32: Errechnete Mittelwerte und Standardabweichungen des Vorher-Nachher- Vergleichs in der Übersicht, BGJler/-innen	181
Tabelle 33: Anzahl der Wertausprägungen je Messzeitpunkt FÖJ-Gruppe A in absoluten und relativen Zahlen mit itemspezifischen Veränderungen im Detail.....	187
Tabelle 34: Anzahl der Wertausprägungen je Messzeitpunkt FÖJ-Gruppe C in absoluten und relativen Zahlen mit itemspezifischen Veränderungen im Detail.....	189
Tabelle 35: Anzahl der Wertausprägungen je Messzeitpunkt Auszubildende in absoluten und relativen Zahlen mit itemspezifischen Veränderungen im Detail.....	190
Tabelle 36: Anzahl der Wertausprägungen je Messzeitpunkt BGJler/-innen in absoluten und relativen Zahlen mit itemspezifischen Veränderungen im Detail.....	191
Tabelle 37: Identifizierte Typen des Antwortverhaltens zum VU, quantifizierbar	218
Tabelle 38: Antwortverhalten VUT der FÖJler/-innen, Gruppe A	222
Tabelle 39: Antwortverhalten VUT der FÖJler/-innen, Gruppe C	225
Tabelle 40: Antwortverhalten VUT der Auszubildenden.....	230
Tabelle 41: Antwortverhalten VUT der BGJler/-innen	232
Tabelle 42: Codes und Anzahl Codings zum deontischen Urteil der vier befragten Gruppen, Befragte des Typs 1: Ja/Ja/Ja	235
Tabelle 43: Codes und Anzahl Codings zum VU der vier befragten Gruppen, Befragte des Typs 1: Ja/Ja/Ja	236

Tabelle 44: Codes und Anzahl Codings zum deontischen Urteil der vier befragten Gruppen, Befragte des Typs 2: Ja/Ja/Teils, teils	237
Tabelle 45: Codes und Anzahl Codings zum VU der vier befragten Gruppen, Befragte des Typs 2: Ja/Ja/Teils, teils	238
Tabelle 46: Codes und Anzahl Codings zum deontischen Urteil sowie zum VU der vier befragten Gruppen, Befragte der Typen 3-5	239
Tabelle 47: Klassifizierung der Seminareinheiten	240
Tabelle 48: Skalen K und L des MAF, zugeordnet zu den Modi der Verantwortung	272

1 Einführung

1.1 Einleitung

„Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“
(aus: UN 1987, 54)

Die notwendige globale Transformation hin zu einer im oben genannten Sinne nachhaltigen Entwicklung ist auch mehr als zwei Jahrzehnte nach dem Erdgipfel von 1992 mehr als dringlich (siehe bspw. WBGU 2011; European Commission 2010). Die sog. „Sustainable Development Goals“ sind ebenso umfangreich wie schwierig zu erreichen (siehe WBGU 2014). Die Leitidee Nachhaltigkeit (oder „Nachhaltige Entwicklung“) bezieht sich im Wesentlichen auf den handelnden Menschen, seine Art und Weise des Konsums und des Produzierens, seinen globalen Umgang mit der natürlichen Mitwelt und seinen (jetzt und künftig lebenden) Mitmenschen (für Grundlagen siehe Meadows 1972; Hauff 1987; UN 1992). Zum einen werden Aspekte der Ressourcenschonung und -effizienz in den Blick genommen, zum anderen geht es um Fragen der Gerechtigkeit und Aspekte einer planetenverträglichen Wirtschaftsweise (für die deutsche Debatte siehe bspw. Schmidt-Bleek 1994; 2007) – in der Regel beschrieben durch das Zusammenspiel von ökologischen, sozialen und ökonomischen Faktoren. Nachhaltigkeit betrifft damit klassische Schlüsselthemen unserer Zeit (siehe auch ZEN-FHS 2014). Der Begriff „Nachhaltige Entwicklung“ ist in der Zwischenzeit immer mehr Menschen bekannt (bereits 2010 kannten 43 % der Bevölkerung den Begriff, vgl. BMU/UBA 2010, 40).

Das Leitbild Nachhaltigkeit und die abgeleiteten Konzepte sind dabei in Hinblick auf den Gegenstand als fragiles, von Unsicherheiten gekennzeichnetes Gebilde zu bezeichnen – dies muss stets bewusst bleiben. Wissen ist dabei eher heuristisch; bei den Gegenständen des Diskurses um Nachhaltigkeit geht es um Wahrscheinlichkeiten, Optionen, Plausibilitäten und Gewünschtes¹.

¹ So stellte es Gerhard de Haan, zentraler Akteur im Nachhaltigkeitsdiskurs, auf der I. Summer School „Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends“ vom 21. bis 29. Juli 2014 in Vechta dar.

Der moralische Gehalt der Leitidee beinhaltet zum einen teleologisch-ethische Fragen der Lebensweise (Streben nach dem „guten Leben“, Strebensethik) und zum anderen deontologisch-ethische Fragen nach der Gesellschaftsordnung, der Art und Weise des Zusammenlebens (Pflichtenethik) (vgl. Oermann/Weinert 2014, 82). Es gibt derzeit keinen Konsens über die Konzipierung einer „Nachhaltigkeitsethik“, Verantwortung und Gerechtigkeit treten jedoch als konstituierende Kernpunkte immer wieder hervor (vgl. Oermann/Weinert 2014, 70). MICHELSEN & ADOMßENT (2014) stellen dies deutlich heraus:

„Das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung ist nicht das Ergebnis wissenschaftlicher Forschung, sondern es ist ein ethisch begründetes Konzept.“ (aus: Michelsen/Adomßent 2014, 25)

Mit dem Konzept der Nachhaltigkeit geht einher, dass bestimmte Kompetenzen und Handlungsweisen des Menschen als adäquat, andere als destruktiv betrachtet werden – es werden normative Aussagen getroffen (vgl. Siebenhüner 2001, 95; SRU 1994, 26).

Verantwortung und Gerechtigkeit als ethische Grundlage ziehen damit die Forderung nach *verantwortlichem* und *gerechtem* Handeln nach sich. Allerdings ist beispielsweise weitgehend unklar, welche „Gerechtigkeit“ im Handeln gemeint ist – geht es im Handlungsergebnis um Leistungsgerechtigkeit oder etwa Verteilungsgerechtigkeit? Ist ein „Jetzt für jetzt für mich“ gemeint oder ein „Jetzt für dann für andere“ (vgl. dazu de Haan et al. 2008, 119ff., erweitert)? Eine Moral für künftige Generationen, als wesentliches Element von nachhaltiger Entwicklung, ist bislang kaum definiert. Es ist unklar, ob bisherige ethische Konzeptionen weit genug reichen, um eine solche Moral zu konstituieren. Didaktisch betrachtet stellt sich anschließend die Frage, wie angesichts eines „Überwältigungsverbots“ (vgl. Programm Transfer-21 o. J., 18) damit umgegangen werden soll, wenn in Bildungskonzepten der nachhaltigen Entwicklung bestimmte Normen und Werte favorisiert werden – ist ein gänzlich offener Bildungsprozess möglich? Und darf dann bspw. „Altruismusfähigkeit“ oder „Solidarität“ im Kontext schulischer Leistungsmessung erfasst werden?

Nach Möglichkeit sollen soziale, ökonomische und ökologische Aspekte gleichermaßen Berücksichtigung finden, i. d. R. entstehen im Spannungsfeld dieser drei Dimensionen aber Werte- und Normenkonflikte. Das zugrunde gelegte

Menschenbild impliziert dabei, dass Menschen zu nachhaltigem Handeln in der Lage sind – welche dezidierte Anthropologie der Leitidee zugrunde gelegt werden soll, ist bislang allerdings noch nicht ausreichend definiert.

Formuliert wird die der Nachhaltigkeit zugrunde gelegte ethische Norm im Leitsatz der Brundtland-Kommission, der diesem Kapitel vorangestellt wurde. Dieser Grundsatz ist auch leitend für die Konzeptionen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (im Folgenden: BNE) und „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ (im Folgenden: BBNE). In einer „Bildung *für* nachhaltige Entwicklung“ geht es um die Förderung von vorgegebenen nachhaltigeren Handlungsweisen, die auf Wissen und Einsicht basieren (vgl. Vare/Scott 2007, 193). Dies impliziert, dass der Informationsfluss und die Schaffung von Erlebnissen der „Einsicht“ stetig immer wieder auch neu von außen erfolgen müssen. BNE ist aber auch beschreibbar im Sinne von „Bildung *als* nachhaltige Entwicklung“ – diese ist nicht nur auf Lernprozesse angewiesen, sie *selbst* ist als Lernprozess zu verstehen (vgl. Vare/Scott 2007, 194). Hierbei geht es um die langfristig ausgelegte Befähigung der Menschen, selbst von Fall zu Fall zu ergründen, was nachhaltige Entwicklung sein kann, Expertenmeinungen zu nachhaltiger Entwicklung kritisch zu hinterfragen und die Komplexität sowie Nicht-Vorhersagbarkeit von Nachhaltigkeit stets neu zu reflektieren (vgl. Vare/Scott 2007, 194). Neben der Information und Sensibilisierung für konkretes nachhaltiges Handeln ist demnach auch die Kompetenz zum eigenständigen Entscheiden und Agieren hinsichtlich nachhaltiger Handlungen im Sinne eines „Sustainability-Ethos“ (siehe SRU 1994, 156) als Verantwortungsethos zu fördern:

„Gefordert bleibt letztlich eine Grundhaltung, die für jedes Verantwortungsethos zu gelten hat, nämlich ethische Entschiedenheit und Sensibilität in der Sache, Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Es geht um die Fortentwicklung moralischer Kompetenz, die Fähigkeit zu Risikowahrnehmung, Risikobewertung und gegebenenfalls auch Risikoakzeptanz, zu genauer Erfassung des Vertretbaren und des Möglichen.“ (aus: SRU 1994, 159)

Diesem Ethos, und der damit verbundenen moralischen Kompetenz, kommt eine besondere Relevanz zu, soll Wandel immer wieder neu und in der Breite initiiert werden (vgl. Vare/Scott 2007, 195; vgl. SRU 1994, 159). Die Relevanz moralischer Bildung ist dabei international konsensfähig (siehe Principle 14 d, Internationales Erd-Charta Sekretariat 2000, 4).

Im (eigenständigen) nachhaltigen Handeln aber liegt ein zentraler „Akupunkturpunkt“ von BNE und BBNE. Selbst wenn nachhaltigkeitsrelevantes Wissen vorhanden ist, ist nachhaltiges Handeln keineswegs gewährleistet – innerpsychische Hemmnisse, wie konkurrierende soziale Normen, können einer nachhaltigen Handlungsweise im Wege stehen, vielerorts beschrieben durch die Formel der „Kluft zwischen Wissen bzw. Intention und Handeln“. BNE und BBNE müssen hier noch gezielter intervenieren. Aber welche Annahmen über das menschliche Wesen und seine Handlungsweisen gelten im Kontext einer Bildung, die nachhaltige Entwicklung zum Ziel hat? Beispielsweise ist für BNE aus evolutionsbiologischer Perspektive, stellvertretend für verschiedene Handlungsmodelle der Kosten-Nutzen-Analyse, darauf hingewiesen worden, dass die bereits angesprochenen psychischen Hürden nur schwer zu überwinden sind und so ein moralisches Handeln, allein gestützt durch Wissen und Einsicht, unwahrscheinlich ist (vgl. Voland 2000, 143 bei Schmidt 2009, 154ff.). Die Annahme der Kosten-Nutzen-Abwägung wird dabei auch für (nur scheinbar) selbstloses, moralisches Handeln angenommen (bspw. Prestigeakkumulation, vgl. Schmidt 2009, 158). Als Ausweg für die Förderung nachhaltigeren Handelns bleibt folgerichtig vornehmlich die Herbeiführung äußerer Einflüsse, die eine Änderung der Kosten-Nutzen-Bilanz zur Folge haben:

„Damit werden normative Entscheidungen weniger vom Einzelnen erwartet denn von jenen Instanzen, die die Bedingungen für diese Bilanzen entscheidend mitprägen.“ (aus: Schmidt 2009, 154)

Die BNE sollte sich demnach zumindest insofern an der evolutionstheoretisch begründeten Anthropologie orientieren, als dass die Frage nach der „Erlernbarkeit“ bestimmter Kompetenzen gestellt werden muss, also ob jedes Ziel überhaupt prinzipiell erreichbar ist und wie viel Lernanstrengung erforderlich ist (vgl. Schmidt 2009, 160ff.). Verspricht also die Steuerung von außen den größten Erfolg, erwartet die BNE „Unleistbares“ und ist zudem angesichts der Dringlichkeit der globalen Lage schlichtweg „zu aufwendig“? Die Argumentation des großen Aufwandes kann ebenso umgedreht werden, ohne die Logik einer Kosten-Nutzen-Analyse zu verlassen – so kann resümiert werden, dass freiwillige nachhaltige Handlungsweisen die zum Teil immensen Kosten für Handlungsanreize, Überwachung und Korrektur nicht-nachhaltigen Handelns überflüssig machen können, zumal rein auf Kosten-Nutzen-Analysen basie-

rendes Handeln zeitlich instabil, abhängig von sozialen Normen und anfällig für Manipulation ist (vgl. bspw. Diekmann/Preisendörfer 1992, 248f.; Scheuthle et al. 2010, 660). Investitionen in Bildung sind als solche demzufolge langfristig „günstiger“, was die Notwendigkeit von begleitenden Maßnahmen selbstredend keineswegs überflüssig macht. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund zu betrachten, dass nachhaltiges Handeln im beruflichen Kontext (BBNE) weitere Hemmnisse und Herausforderungen birgt.

Nun bietet die Pädagogik mit Blick auf die traditionellen Strömungen (geisteswissenschaftliche, empirisch-analytische, kritisch-emanzipatorische Pädagogik usw.) nicht ohne Weiteres Anhaltspunkte für die Frage, welche handlungswirksamen Faktoren ein Subjekt von einer nachhaltigen Handlung abhalten. Das „Prozessmodell pädagogischen Handelns“ von KRAPP (1984) veranschaulicht stellvertretend die Einschätzung, dass sich wesentliche traditionelle Strömungen der Pädagogik vorrangig als Handlungslehren für den Praktiker und als Anleitung und Orientierung für erzieherisches Handeln verstehen (vgl. stellvertretend Wagner 1989, 10f., der auf Benner 1978 verweist). Deutlich wird hier, dass sich die Perspektive auf den handelnden Lehrenden² beschränkt (siehe Krapp 1984, 65) – entsprechend verstehen bspw. FUCHS & SCHÖNHERR (2007) unter „pädagogischer Handlungstheorie“ mit KOCH (bspw. 2005) Fragen nach der Urteilskraft des *Lehrenden* (vgl. Fuchs/Schönherr 2007). Benötigt werden aber praktisch verwertbare Hinweise, die im Sinne einer handlungstheoretisch fundierten Didaktik erklären, welche Faktoren bei der Handlungsgenese von *Lernenden* wirken. Hier wird der Bereich der pädagogischen Psychologie betreten. Zudem sind Erkenntnisse aus der umwelt- und moralpsychologischen Forschung zu konsultieren, um BNE und BBNE an ein handlungstheoretisches Fundament heranzuführen. Hierbei ist ein Ansatz zu verfolgen, der sich auf die Vernunft- und Verantwortungsfähigkeit des Menschen als Basis zur Schaffung einer Umwelt-, Sozial- und Individualverträglichkeit stützt (vgl. Michelsen/Adomßent 2014, 25f.).

² Im Folgenden ist von „Lernenden“ und „Lehrenden“ die Rede. Dabei wird stets das Verständnis von WYGOTSKI (engl. VYGOTSKY) zugrunde gelegt, nach dem stets beide voneinander lernen (vgl. Lefrancois 2006, 225) – Lehrende sind demnach stets gleichzeitig Lernende und vice versa.

1.2 Erkenntnisinteresse

Soll ergründet werden, warum es nicht zu nachhaltigen Handlungen kommt, ist es ratsam, zunächst einmal zu definieren, was unter einer nachhaltigen Handlung zu verstehen ist. Denn ggf. liegen die Gründe eines Nicht-Handelns auch in der Handlung selbst begründet.

Davon ausgehend, dass eine nachhaltige Handlung nicht voraussetzungsfrei ist, wird angenommen, dass die Elemente WISSEN, KÖNNEN, WOLLEN und DÜRFEN konstituierend für eine nachhaltige Handlung sind. Dabei ist festzustellen, dass Subjekte oftmals *wider* besseres Wissen handeln, den anderen genannten Elementen demnach verstärkte Aufmerksamkeit zukommen sollte. Aus diesem Grund soll nach handlungswirksamen Faktoren gefahndet werden, die Einfluss auf die Genese einer nachhaltigen Handlung haben.

Sind diese handlungswirksamen Faktoren ausgemacht, soll untersucht werden, wie sich diese in konkreten pädagogischen Handlungsfeldern fördern lassen. Hierzu wird ein geeignetes Handlungsfeld zu identifizieren sein, was letztlich zum Freiwilligendienst „Freiwilliges Ökologisches Jahr“ (FÖJ) Rheinland führen wird.

Schließlich sollen alle Erkenntnisse zusammenfließen und weiter konturiert werden, wie eine handlungstheoretisch fundierte Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns aussehen könnte, die für eine BNE und BBNE gleichermaßen zu nutzen ist.

1.3 Kapitelübersicht und methodische Zugänge

Zur Verfolgung des Erkenntnisinteresses gliedert sich die vorliegende Untersuchung in vier konzeptionelle Teile (siehe Tabelle 1). Zunächst ist das Abstecken eines Explorationsrahmens notwendig, sodann folgen zwei Teile zur theoretischen Exploration, in welche eine empirische Exploration eingebettet ist.

Erkenntnisinteresse	Konzeptionelle Teile	Kapitelnummer
Was macht eine nachhaltige Handlung aus?	Explorationsrahmen	Kapitel 2
Welches sind die handlungswirksamen Faktoren, die moralisch-nachhaltiges Können, Wollen, Dürfen und Handeln beeinflussen?	Theoretischer Teil I	Kapitel 3
Finden sich fördernde Einflussfaktoren für moralisch-nachhaltiges Handeln im didaktischen Konzept des FÖJ NRW?	Empirischer Teil	Kapitel 4
Wie kann eine handlungstheoretisch fundierte Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns aussehen, die für eine BNE und BBNE gleichermaßen genutzt werden kann?	Theoretischer Teil II	Kapitel 5

Tabelle 1: Übersicht über das Erkenntnisinteresse und den Aufbau der Untersuchung (Quelle: eigene)

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich im Wesentlichen auf die deutsche Diskussion um BNE und BBNE und die Konzepte und Ansätze, die im Dunstkreis der einschlägigen Bildungsprogramme zur Förderung der Integration von Nachhaltigkeit in die Bildung und vice versa entstanden sind. Als Ausgangspunkt wird die BNE genutzt, da diese deutlich weiter fortgeschritten ist und der BBNE bis heute als prioritärer Impulsgeber dient.

Im **zweiten Kapitel** wird der Explorationsrahmen der vorliegenden Untersuchung abgesteckt. Aufgezeigt werden zunächst die Grundzüge der Leitidee Nachhaltigkeit und die assoziierten bildungspolitischen Programme, so wie sie derzeit den Diskurs bestimmen. Dabei wird herausgestellt, dass die Frage nach den handlungsleitenden Faktoren in BNE und BBNE bislang eine zu geringe Rolle spielt („Kluft zwischen Wissen und Handeln“). Ausgehend vom Kompetenzbegriff werden anhand des stilistischen Mittels der Kreuzklassifikation die Elemente einer Handlung – WISSEN, KÖNNEN, WOLLEN und DÜRFEN – expliziert und eine Annäherung an die Kernfrage vorgenommen, warum Subjekte nicht handeln, obwohl sie es könnten, ihre Absicht dazu erklären und auch handeln dürften. Anschließend wird sich der Frage angenähert, was eine

nachhaltige Handlung ausmacht. Anhand von theoretischen Überlegungen wird dabei das normative Moment der Leitidee Nachhaltigkeit als Kernpunkt einer nachhaltigen Handlung herausgearbeitet. Dabei wird herausgestellt, dass die Fokussierung auf Gerechtigkeit stärker in einen moralischen Rahmen eingebettet werden muss. Als Konklusion wird festgehalten, dass BNE und BBNE nun daraufhin betrachtet werden müssen, welche Ansatzpunkte sich ggf. bereits für eine Gestaltung der Interaktion zwischen den Elementen KÖNNEN, WOLLEN, DÜRFEN und moralisch-nachhaltigem Handeln finden. Dabei ist eine didaktische Perspektive einzunehmen.

Das **dritte Kapitel** knüpft an die Erkenntnis an, dass es einer handlungstheoretisch fundierten Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns bedarf. Es wird aufgezeigt, dass die Ansätze und Konzepte der BNE und BBNE zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns bislang wenig Ansatzpunkte bieten, die zudem unverknüpft nebeneinanderstehen. Um der Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns näher zu kommen, wird das Hauptaugenmerk auf Handlungsmodelle gelegt, die handlungswirksame Faktoren abbilden. Als maßgebliche Kriterien für die Suche nach einem geeigneten Handlungsmodell für moralisch-nachhaltiges Handeln werden ein Umwelt- sowie ein Moralbezug herausgestellt. Gleichzeitig sollen pädagogische Interventionen ableitbar sein. Es wird ein umweltsychologisches Modell zurate gezogen, welches erste Hinweise zur pädagogischen Interpretation handlungswirksamer Faktoren enthält. Im „Integrativen Einflusschema umweltgerechten Handelns“ (MATHIES) wird der handlungswirksame Faktor „Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWE) identifiziert. Zudem wird die Relevanz des moralischen Reifegrads, der das moralische Urteil, welches dem moralischen Handeln vorangeht, bedingt, herausgestellt. Zur Vertiefung dieses Aspekts wird die moralpsychologische Forschung mit Fokus auf moralischer Urteilsbildung konsultiert. In Folge wird neben der Selbstwirksamkeitserwartung als zweiter handlungswirksamer Faktor die moralische Urteilsfähigkeit, ausgehend vom „Prozessmodell moralischen Urteilens und Handelns“ von KOHLBERG & CANDEE (1984b), identifiziert. Beide Faktoren werden auf abgeleitete pädagogische Interventionen hin reflektiert, die moralisch-nachhaltiges Handeln fördern können – das Formulieren und Erreichen von Nahzielen sowie Bewältigungsstrategien für herausfordernde Situationen zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung einer-

seits, andererseits die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durch den Einsatz von Dilemma-Diskussionen und das gemeinsame Wirken in einer „gerechten Gemeinschaft“. Als Konklusion wird herausgearbeitet, dass ein Forschungsfeld für die Untersuchung der ausgewählten Faktoren in der Bildungspraxis fehlt. Als ein geeignetes Forschungsfeld für explorative Zwecke wird das „Freiwillige Ökologische Jahr“ identifiziert.

Das **vierte Kapitel** widmet sich zunächst der Frage, ob und wenn ja, in welcher Weise die Bildungsarbeit des „Freiwilligen Ökologischen Jahres“ ein geeignetes Good-practice-Beispiel für eine Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns in der Praxis darstellt. Indikatoren hierfür waren die Förderung einer positiv ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung und einer hoch ausgebildeten moralischen Urteilsfähigkeit. Im Rahmen einer Vorsondierung wurde demnach zunächst aufgeklärt, ob sich das „Freiwillige Ökologische Jahr“ Rheinland als Untersuchungsgegenstand eignet. Nach der Darlegung der wesentlichen Hintergrundinformationen wurde zu diesem Zweck eine Dokumentenanalyse von Veröffentlichungen der für das „Freiwillige Ökologische Jahr“ Rheinland zuständigen Einrichtung durchgeführt und durch ein Interview mit der zuständigen pädagogischen Leitung ergänzt. Unter Verwendung analytischer Definitionen zu den beiden genannten Indikatoren wurde mittels MAXQDA eruiert, dass es eine ganze Reihe von Hinweisen dafür gibt, dass in der Bildungsarbeit des „Freiwilligen Ökologischen Jahres“ Rheinland eine positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung und eine hoch ausgebildete moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden. Zugleich wurde festgestellt, dass der moralische Bezug in den entsprechenden Fundstellen bislang wenig expliziert ist, an mehreren Stellen aber indirekt aufscheint. Aufgrund der ersten positiven Hinweise wurde eine nachfolgende Untersuchung (Hauptuntersuchung) konzipiert und ein geeignetes viergliedriges Instrumentarium zusammengestellt. Das entwickelte Mixed-Method-Design enthielt dabei sowohl längs- als auch querschnittsorientierte Instrumente und bezog neben dem „Freiwilligen Ökologischen Jahr“ auch eine Gruppe aus der beruflichen Bildung, hier: Berufsschüler/-innen³, mit ein. Ziel der Hauptuntersuchung war die weitere Annäherung an die Frage, in welcher Ausprägung die genannten beiden Indikatoren

³ Der vorliegende Text orientiert sich an den Richtlinien für einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch von HELLINGER & BIERBACH (1993).

vorliegen und auf welche Weise ihre Förderung im didaktischen Konzept des „Freiwilligen Ökologischen Jahres“ Rheinland Berücksichtigung findet. Die Messung der Selbstwirksamkeitserwartung erfolgte im Rahmen einer quantitativ auszuwertenden Längsschnittbefragung. Zur Erfassung der Ausprägung der moralischen Urteilsfähigkeit wurden zweierlei Instrumente eingesetzt. Zum einen wurde die Ausprägung einer moralischen Atmosphäre als förderliche Rahmenbedingung zur Ausbildung einer moralischen Urteilsfähigkeit erfasst. Dies erfolgte durch den Einsatz eines qualitativ auszuwertenden Fragebogens. Zum anderen wurde zur Erfassung der Ausprägung der moralischen Urteilsfähigkeit ein qualitativ auszuwertender Fragebogen zum Verantwortungsurteil eingesetzt. Hier wurde neben den Teilnehmenden des „Freiwilligen Ökologischen Jahres“ auch wieder die Gruppe aus der beruflichen Bildung befragt. Das Verantwortungsurteil stellt nach dem Modell von KOHLBERG & CANDEE (1984b) zum moralischen Urteil einen wesentlichen Faktor zur Handlungsinitiierung dar und kann darüber hinaus in Niveaustufen beschrieben werden, welche Aufschluss über den qualitativen Wert eines Urteils geben. Ergänzend zu den bisherigen Daten wurden die Seminardokumentationen beider Gruppen des „Freiwilligen Ökologischen Jahres“ ausgewertet, um nähere Hinweise auf die didaktische Einbettung der Interventionen zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartung und moralischer Urteilsfähigkeit zu erhalten. Dem explorativen Charakter der Untersuchung Rechnung tragend werden abschließend Ex-post-Hypothesen formuliert, die in nachfolgenden hypothesenprüfenden Untersuchungen zu bearbeiten wären. Im Rahmen einer Konklusion wird neben anderen Aspekten auch die Relevanz von Kontextfaktoren hervorgehoben und auf die Notwendigkeit weiterer theoretischer Exploration verwiesen.

Diese wird dann in **Kapitel fünf** geleistet. Das Kapitel geht der Frage nach, wie eine handlungstheoretisch fundierte Didaktik zur Förderung moralisch-nachhaltigen Handelns aussehen könnte, die für eine BNE und BBNE gleichermaßen genutzt werden kann. Hierzu werden zunächst konstituierende Elemente einer solchen Didaktik identifiziert und im Folgenden in unterschiedlicher Tiefe behandelt. Ziel des Kapitels ist eine erste Annäherung und die Identifizierung nützlicher didaktischer Konzepte, Strömungen und Ansätze. Als relevanter Faktor für die Annäherung an eine handlungstheoretisch fundierte

Didaktik wird die Konzipierung eines handlungstheoretischen Fundaments herausgestellt, weswegen zu diesem besonderen konstituierenden Element einer Didaktik eine weitergehende Ausarbeitung auf Modellebene erfolgt. Ergebnis der Erarbeitungen ist das „Rollenbezogene Prozessmodell zu moralisch-nachhaltigem Urteilen und Handeln“, welches durch den Aspekt der „Rolle“ nun auch ein situations- und damit kontextspezifisches Element beinhaltet, welches die Anwendung des Modells im beruflichen Kontext vereinfacht. Ein Ausblick in **Kapitel sechs** schließt die vorliegende Untersuchung ab. Jedes Kapitel beinhaltet eine Reflexion und kritische Würdigung des forschungsmethodischen Vorgehens und der eingesetzten Forschungsmethoden (letztere vor allem in Kapitel vier). Abbildung 1 zeigt das im Prozess entwickelte Forschungsdesign der Untersuchung:

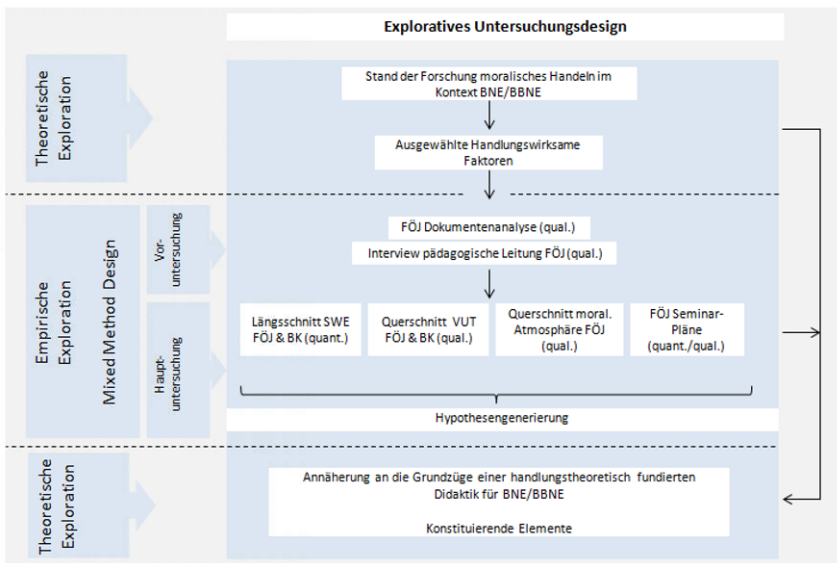


Abbildung 1: Untersuchungsdesign in der Übersicht (Quelle: eigene)