Werner Brandl

# Wissen und Handeln: Diesseits und jenseits des ‚Rubikon'[1]

Kaum ein Wortpaar wird im Kontext von Lernen und Lehren häufiger in einem Atemzug genannt als Wissen & Handeln; allerdings wird das "&" auffallend häufig als "vs." interpretiert: Je nach Standpunkt wird das Primat des einen über das andere postuliert, eine prinzipielle Verschiedenheit, ja Unvereinbarkeit von Wissen und Handeln thematisiert, eine Kluft zwischen beiden konstatiert, die nur schwer bis gar nicht zu überwinden sei – in der Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitsbildung ist das eigentlich die „Gretchenfrage".

**Schlüsselwörter**: träges Wissen, Wissensmanagement, Handeln

## 1 Wissen – Trägheit und sonstige Defizite

Tra il dire e il fare
c'è di mezzo il mare.
(Zwischen Reden und Tun
liegt das Meer)

Dass etwas „leichter gesagt als getan" sei, könnte man als Alltagskommentar und allseits verwendbare „Plattitüde" vorschnell wieder ad acta legen, gäbe es nicht gewichtige(re) Bedenklichkeiten, dass wegen der "Kluft zwischen Wissen und Handeln" (Mandl & Gerstenmaier, 2000) das gesamte Bildungssystem betroffen sei und in Schule und Hochschule vielfach "träges Wissen" (Gruber, Mandl & Renkl, 2000) gelernt würde, das, zwar theoretisch vorhanden, aber für das praktische Handeln denkbar ungeeignet sei. Nach Renkl (1996, S. 79) gibt es im Grunde drei Erklärungsmuster für das „Phänomen":

- *Metaprozesserklärungen*, die davon ausgehen, dass das Wissen zwar vorhanden ist, aber nicht genutzt werden kann. Dies entspricht am ehesten dem Alltagsverständnis des Problems des trägen Wissens: Dabei wird angenommen, dass eine effektive metakognitive Steuerung des Wissenszugriffs nicht möglich ist.
- *Strukturdefiziterklärungen,* die Defizite im anzuwendenden Wissen selbst angesiedelt sehen, d.h. das Wissen ist nicht in einer Form vorhanden, die seine Anwendung erlauben würde.
- *Situiertheitserklärungen*, die den traditionellen Wissens- und Transferbegriff prinzipiell in Frage gestellt: Wissen ist demnach prinzipiell situativ gebun-

den, weshalb mangelnder Wissenstransfer weniger als „Defizitfall" denn als Normalfall anzusehen ist.

Im Zusammenhang mit der Konsumbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung charakterisiert das „Phänomen", dass Wissen und Handeln „häufig als diskrepant erlebt wird: oft wissen wir genau, was wir tun sollen, handeln dann aber nicht in der entsprechenden Weise" (Mandl & Gerstenmaier, 2000, S. 14) eine häufig anzutreffende Problemlage und deshalb werden dieselben Fragen und Bedenken – domänenspezifisch akzentuiert – erneut aufgeworfen: "Warum Umweltwissen träge ist" (Gräsel, 1999) wird ebenso gefragt, wie die "Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung" (Riess, 2003) betrachtet.

In der Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitsbildung konstatiert man – wenig verwunderlich – dieselben Diskrepanzen, nämlich dass die Adressaten

- zwar über (vielleicht sogar relevantes) Wissen verfügen, dieses aber nicht anwenden können, vielleicht auch nicht wollen;
- trotz vorhandenen Wissens anders (vielleicht egoistisch statt wie erwünscht bzw. erforderlich altruistisch) handeln oder
- wider besseres Wissen sogar die eigene Gesundheit bzw. Finanzen gefährden oder gar ruinieren.

Im einfachsten Fall glaubt man, ein *Defizit an Wissen* durch die Vermittlung des fehlenden Wissens (und damit seine Anwendung) zu gewährleisten, im etwas schwierigeren Falle der offensichtlichen *Dysfunktionalität des Wissens* nimmt man an, dass die Änderung des existierenden (Prä-)Konzeptes in Richtung eines korrekt wissenschaftlichen Konzeptes garantiert die Lösung und Umsetzung bringe.

Im Folgenden sollen ein paar Argumente für eine *theoretische Sensibilisierung* für die vielfältigen Facetten des Wissens und für die ebenso mannigfaltigen Schwierigkeiten der Überbrückung, gar Überwindung der Distanz/Differenz/Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln[2] aufzeigen, dass es den einfachen und zwingend erfolgreichen Weg für die Aneignung und Anwendung des Wissens nicht gibt und die praktische Realisierung im Kontext des (nachhaltigen) Konsums gar nicht so einfach ist (vgl. Brandl, 2012a). Die Frage, wie Lernumgebungen gestaltet werden können bzw. müssen, um dennoch "vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln" (Wahl, 2006) zu gelangen, „Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung" (Huber, 2005) zu finden und z.B. eine "Förderung ökologischer Kompetenz" (Bilharz & Gräsel, 2006) zu gewährleisten, bleibt nämlich nach wie vor auf der Tagesordnung: „Eine wesentliche Voraussetzung für kompetentes Handeln in Gruppen, in Organisationen, in alltäglichen und in beruflichen Kontexten ist, dass Individuen über anwendbares Wissen verfügen, das sie dann in zielorientiertes Handeln umsetzen" (Mandl & Gerstenmaier, 2000, S. 18).

# 2 Einfach nur Wissen – oder was?

> München, 29. Juni 2013: Bundesbildungsministerin Johanna Wanka (CDU): „Das simple Pauken von Fakten halte ich für überflüssig", sagte die Ministerin in einem Interview mit dem Nachrichtenmagazin FOCUS. „Kein Mensch muss wissen, wann genau die Schlacht im Teutoburger Wald war, wenn ihm nicht zugleich beigebracht wird, warum das historisch wichtig ist." Der Unterricht solle viel mehr Zusammenhänge vermitteln, „damit die Schüler Ereignisse der Weltgeschichte einordnen und bewerten können".

Die Diskussion ob und inwieweit Wissen eine hinreichende, notwendige und zwingende Bedingung für das gewünschte, geforderte und geeignete Handeln darstellt, allgemeiner gefasst als „Theorie-Praxis-Antinomie" (vgl. Brandl, 2012b), gerät allzu oft und insoweit in eine Schieflage, als Wissen auf *Fakten*wissen reduziert wird – und damit wird gerne verdeutlicht, dass Wissen mindestens fragwürdig, vielleicht sogar hinderlich ist, wenn es ums Handeln geht: Jeder Schulabgänger kann das von der Bundesbildungsministerin angeführte Beispiel um beliebig andere ergänzen, die den Sinn bzw. Unsinn von Faktenwissen für Bildung und Beruf belegen sollen – und auch können. Dass das nicht die ganze „Wahrheit" sein kann, wird mit dem „wenn" ja bereits angedeutet: *Wenn* das Faktenwissen nicht in bedeutungsvolle Kontexte eingebunden wird, bleibt es in der Tat träges Wissen, das zwar durchaus gepaukt, wiedergegeben, benotet etc. werden, aber nicht oder lediglich defizitär angewandt werden kann.

## 2.1 Wissen – technisch-ökonomisch

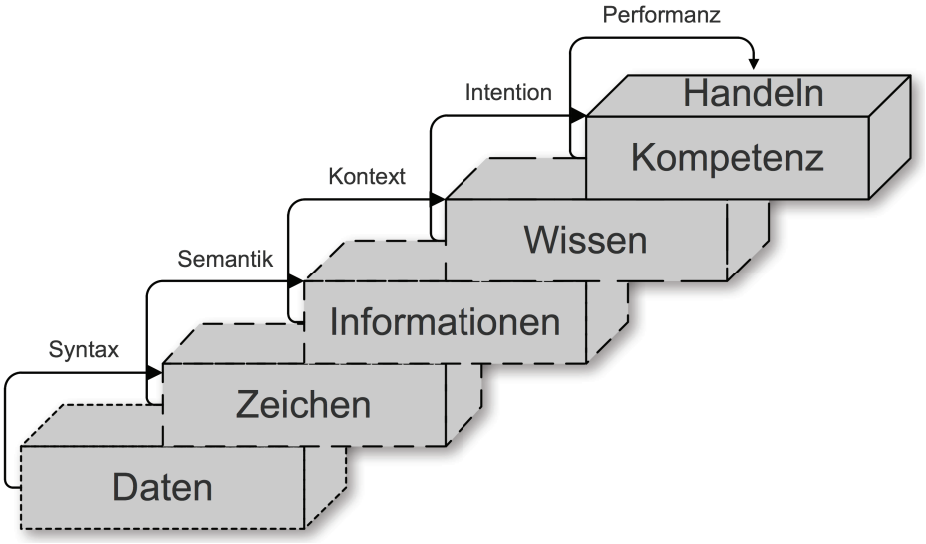



Abb. 1: Wissenstreppe (Quelle: Darstellung nach North, 2011, S. 36)

Die Wissenstreppe (vgl. Abb. 1) visualisiert „das Grundmuster des Lernprozesses, zum Beispiel in einem Menschenleben oder bezüglich eines Wissensinhaltes oder auch in der Entwicklung der organisationalen Wissensbasis" (Hasler Roumois, 2013, S. 48).

Die Reduktion von Wissen auf das rein faktische bezieht sich in der Regel auf eine *informationswissenschaftlich-technologische* Fassung des Begriffs vom Wissen, demzufolge es einen quasi logisch stringenten und aufeinander aufbauenden Entwicklungsprozess hin zu kompetenten Handeln gibt, bei dem es lediglich darauf ankäme, der jeweiligen Stufe *additiv* etwas hinzuzufügen, damit die *qualitativ* nächsthöhere erreicht werden kann: Man müsse z.B. den in *Daten* und *Zeichen* – in welcher Form auch immer – materialisierten Lerninhalten die entsprechende *Bedeutung* hinzufügen, um sie zu weiter verarbeitbaren *Informationen* zu verdichten, diese in einen entsprechenden *Kontext* einbinden, um brauchbares *Wissen* zu erhalten, dieses wiederum mit *Intentionen* anreichern, um daraus ausführbares *kompetentes Handeln* zu generieren.

Insofern überrascht es nicht, dass mit dem Konzept des Wissens*managements* – insbesondere im betrieblichen Umfeld und der Berufsbildung – mit *Wissen als quasi immaterieller ökonomischer Ressource* die Lösung gesucht wird (vgl. bpb, 2013). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement orientiert sich an *Funktionalität und Nützlichkeit, Kontrollierbarkeit und als Voraussetzung für rationales Handeln* – insbesondere in ökonomischen Kontexten.

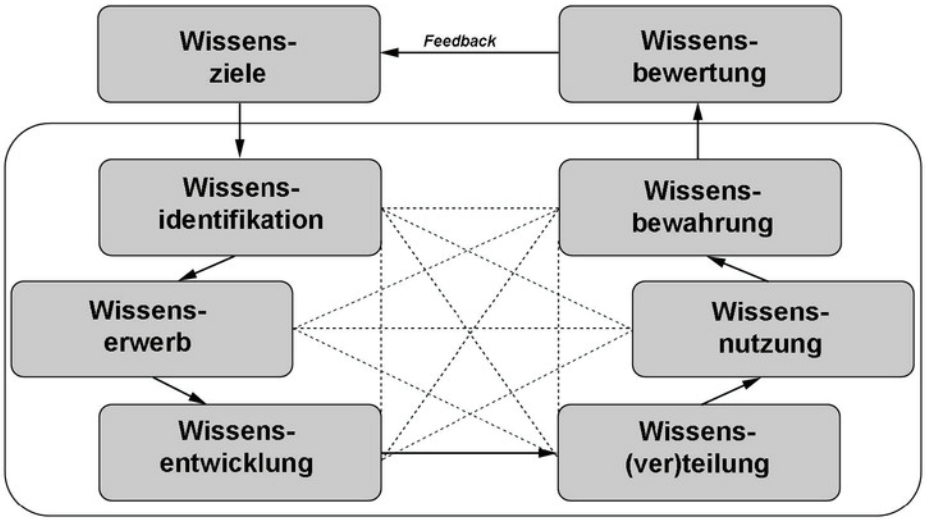



Abb. 2: Bausteinmodell des Wissensmanagements nach Probst, Raub & Romhardt (Quelle: Bick, 2012)

Im – auch wissenschaftlich – populären Baustein-Modell von Probst, Raub & Romhardt (Abb. 2) werden die einzelnen Aspekte des Wissensmanagement-Prozesses in ihrer Interdependenz aus *strategischer* und *operativer* Perspektive dargestellt. Den strategischen Anfangs- und Endpunkt bilden dabei die Formulierung von Wissens*zielen* und die *Bewertung* von Wissen. Die operativen Prozesse bilden *die Identifikation, den Erwerb, die Entwicklung, Verteilung, Nutzung und Bewahrung von Wissen.*

## 2.2 Wissen – pädagogisch-psychologisch

Das psychologisch fundierte und dezidiert pädagogisch ausgerichtete „Münchner Modell des Wissensmanagements" (Reinmann-Rothmeier, 2001) bezieht sich auf den strukturellen Aufbau des Baustein-Modells von Probst, Raub & Romhardt (vgl. Abb. 2), verdichtet der praktischen Handhabbarkeit wegen als Leitfaden für Lehr- und Lernprozesse in formellen und informellen Kontexten der Aus-, Fort- und Weiterbildung – unter Beibehaltung der strategischen Elemente der Zielsetzung und Evaluation – die sechs operativen Elemente auf deren vier (Reinmann-Rothmeier et al., 2001, S. 21):

- Wissens*repräsentatio*n: Prozesse des Identifizierens des Wissens sowie verschiedene Formen der Kodifizierung, Dokumentation und Speicherung des Wissens;
- Wissens*kommunikatio*n: Prozesse des Verteilens von Information und Wissen, das Teilen und die gemeinsame Konstruktion von Wissen, sowie die wissensbasierte Kooperation;
- Wissens*generierung*: Prozesse der externen Wissensbeschaffung, das Einrichten spezieller Wissensressourcen sowie die Schaffung personaler und technischer Wissensnetzwerke;
- Wissens*nutzung*: Prozesse der Umsetzung von Wissen in Entscheidungen und Handlungen sowie die Transformation von Wissen in Produkte und Dienstleistungen.

Dass im Wissens*'repräsentations/kommunikations/generierungs/utilisations'*prozess – neben objektivierbaren Informationen, deren informationstechnologische Verfügbarkeit – insbesondere Menschen mit ihrem Wissen, Können und Wollen agieren, wird hervorgehoben. Ausgangspunkt dabei ist die Unterscheidung von *Wissen als Objekt* und *Wissen als Prozess*; im Englischen ist die sprachliche Kennzeichnung noch deutlicher:

- „*knowledge*" als materialisiertes, akkumulierbares, dekontextualisiertes *Wissen (haben)*;
- „*knowing*" als personalisiertes, erfahrungsbasiertes, situiertes *wissen (können)*.

Tab. 1: Vergleich Informationswissen – Handlungswissen (Quelle: kompiliert aus Reinmann-Rothmeier, 2001, S. 15).

| **Informationswissen** | **Handlungswissen** |
|---|---|
| ... gibt es einzeln | ... findet man nur in sinnvollen Bedeutungsnetzwerken |
| ... kann so wie es ist weitergegeben werden | ... muss als Netz von bedeutungsvollen Verbindungen konstruiert werden |
| ... kommt ohne Kontext aus | ... ist immer Teil eines Kontextes |
| ... damit kann man Handlungswissen aufbauen | ... damit bringt man Wissen zum Handeln |
| ... „besitzt" man und kann durch bloße Reproduktion bewiesen werden | ... „konstruiert" man und kann man nur durch seine Anwendung in neuen Kontexten zeigen |

Mit der *Verknüpfung* der objektorientierten mit der prozessorientierten Perspektive auf der Basis eines *integrativen Wissensverständnisses* rückt die Bedeutung einer Differenzierung von *Informationswissen* und *Handlungswissen* (Tab. 1) in den Vordergrund, das sich sowohl auf *informationsnahes Wissen* unter der objektorientierten Perspektive als auch auf *handlungsnahes Wissen* unter der prozessorientierten Perspektive bezieht.

Die strikte Trennung von ‚reinem' Informationswissen und ‚reinem' Handlungswissen stellt allerdings nur zwei von vielen möglichen Zustandsformen des Wissens auf dem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen dar – und bleibt dennoch erkenntnistheoretisch gesprochen immer ‚defizitär', „weil niemand alle Wissensformen überblickt und beherrscht. Jedes Wissenssystem ist und bleibt endlich, ein unendliches Wissen, das alles Wissen überschaut und beurteilt, ist prinzipiell unmöglich" (Gabriel, 2013, S.6).

Die Doppelperspektive des Wissensmanagementsprozesses auf Wissen als Informationswissen und Handlungswissen (Abb. 3) eröffnet Anknüpfungspunkte nicht nur zum *Technikaspekt* in der Wissensfrage, sondern zum Aspekt des *Kompetenzmanagements* (Reinmann-Rothmeier, 2001, S. 17/18). Ohne in diesem Zusammenhang auf die prinzipiellen Frage- und Problemstellungen bezüglich des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzentwicklung eingehen zu können, wird dennoch deutlich, dass eine – hier stark verkürzte – Version des Kompetenzbegriffes *neben Wissen und Verstehen* auch *das Handeln können bzw. wollen* umfassen muss.

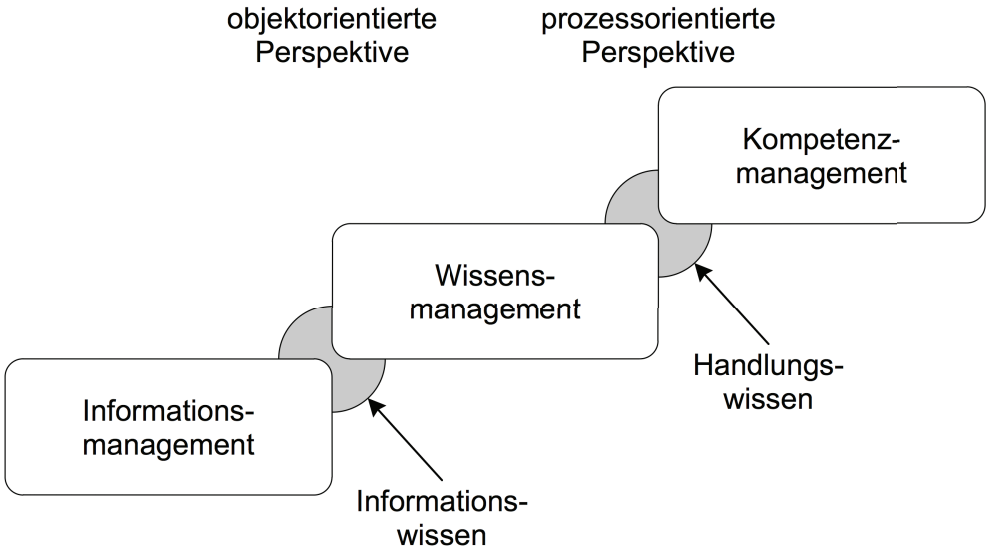



Abb. 3: Objekt-Prozess-Modell des Münchner Modells des Wissensmanagements (Quelle: kompiliert aus Reinmann-Rothmeier, 2001, S. 17ff)

## 2.3 Wissen – multidimensional-integrativ

Mit der Differenzierung in *Informationswissen* und *Handlungswissen* wird zwar dem – auch aus dem Alltag bekannten – Umstand Rechnung getragen, dass mit dem Verfügen über Wissens*beständen* allein nicht die damit verknüpften Handlungs*prozesse* gewährleistet sind. Damit hängt sicherlich auch zusammen, dass mit der *dichotomen Grobkategorisierung* die unterschiedlichen Facetten des Wissens nur unzureichend gekennzeichnet sind.

In den Kognitionswissenschaften existieren diverse Kategorisierungen, die sich an unterschiedlich konzeptuell gefassten unterscheidbaren Wissens*arten* und/oder Wissens*merkmalen* orientieren, z.B.:

- Im *dreidimensionalen* Wissenswürfel (Abb. 4) werden die strukturellen Komponenten verdeutlicht; demnach kann Wissen
  - *unbewusst* (latent und intuitiv)/*bewusst* (intentional und reflexiv)
  - *implizit* (nicht direkt artikulierbar und erfahrungsabhängig)/*explizit* (sprachlich artikulierbar und vom Wissensträger abtrennbar)
  - *individuell verfügbar* (intraindividuell elaboriert)/*sozial geteilt* (interindividuell transferierbar)

  existieren.

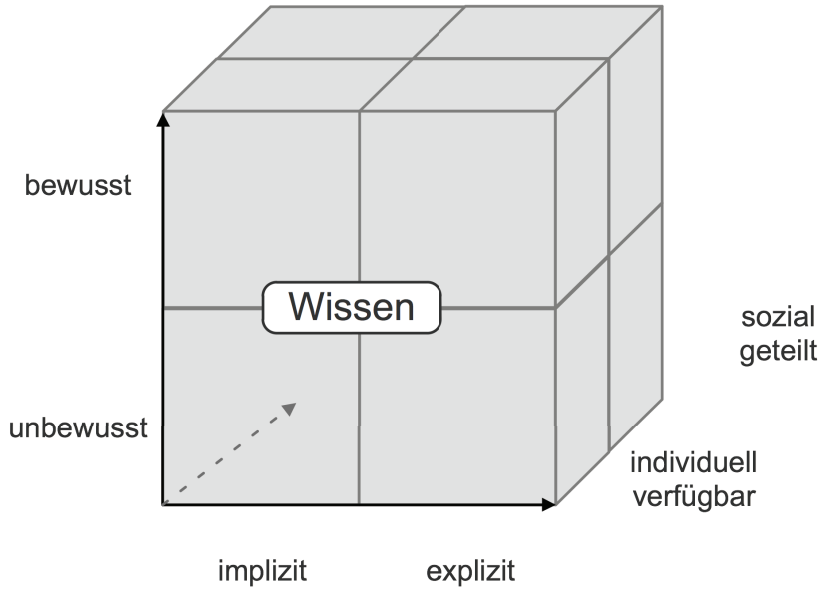



Abb. 4: Der Wissenswürfel (Quelle: eigene Darstellung)

- Eine Differenzierung der Wissens*arten* nach *strukturell-prozessualen Aspekten* ergibt einen systematischen Aufbau vom Allgemeinwissen (*know-that*) hin zum Expertenwissen (*know-what to do*) (Tab. 2).
- Mit der 4x5-Matrix nach de Jong & Ferguson-Hessler (1996) entstehen allein durch die Kombination der Dimensionen Wissens*art* und Wissens*merkmal* 20 verschiedene Wissens*formen* (Tab. 3).

Für alle Kategorisierung gilt in unterschiedlichem Ausmaß,

- dass ihre empirisch-wissenschaftliche Grundlage leider nicht übermäßig belastbar ist,
- ihr heuristischer Ertrag für die Erstellung von kognitiv anspruchsvollen Lerninhalten und Konzeption von verständnisorientierten Lernumgebungen dagegen unbestritten ist,
- zumal sie verdeutlichen können, dass „Wissen nicht nur in unterschiedliche Wissensformen ausdifferenziert werden muss, sondern auch, dass diese Wissensformen in konvergenter Weise zusammenwirken müssen, sollen sie sich in entsprechendem Handeln niederschlagen" (Kaiser & Fuhrer, 2000, S. 52).

Tab. 2: Wissensarten (Quelle: Hasler Roumois, 2013, S. 55/56)

| **Wissensart** | **Beschreibung** | **Erwerb/Weitergabe** |
|---|---|---|
| ***know-that***<br>Wissen, dass etwas ist | propositionales, deklaratives Wissen, Weltwissen, Faktenwissen, Sachwissen, Allgemeinwissen, Regelwissen, Theoriewissen | • über kognitives Lernen erworben<br>• ist wieder gut explizierbar |
| ***know-about***<br>Wissen über/von etwas | Faktenwissen, Ereigniswissen, raum-zeitliches Lokalisierungswissen, Geschichtenwissen, Gerüchte-Wissen | • über Erzählen oder Erleben erworben<br>• wieder narrativ explizierbar |
| ***know-how***<br>Wissen, wie etwas zu tun ist/funktioniert | prozedurales Wissen, Handlungswissen, Erfahrungswissen, Anwendungswissen, praktisches Wissen, Können, Fertigkeit, Fähigkeit | • über das Tun und durch „Learning on the job" erworben<br>• oft schwierig zu explizieren<br>• besser demonstrierbar |
| ***know-why***<br>Wissen, warum etwas so ist/um etwas erklären zu können | Reflexionswissen, Metawissen, intellektuelles Wissen, explikatives Wissen, generatives Wissen | • durch Reflexion über das Tun erworben, oft durch Kommunikation im Team<br>• kognitiv verfügbar und explizierbar |
| ***know-what to do***<br>Wissen, was zu tun ist | strategisches Wissen, Entscheidungswissen, Methodenwissen, Gestaltungswissen, Expertenwissen | • in komplexen Entscheidungs- oder Problemlösungsprozessen durch das (intuitive) Zusammenspiel der verschiedenen Wissensarten erworben<br>• kaum/schlecht explizierbar |

Tab. 3: Wissensarten und Wissensmerkmale (Quelle: de Jong & Ferguson-Hessler, 1996, S. 111; Übersetzung: W.B.)

| Wissensmerkmal | Wissensart | | | |
|---|---|---|---|---|
| | situational | konzeptuell | prozedural | strategisch |
| Verarbeitungsebene Oberfläche vs. Tiefe | fallbasiertes Schließen vs. domänenspezifische Konzepte | Symbole & Formeln vs. Konzepte & Beziehungen | Regeln & Rezepte vs. bedeutungsvolles Handeln | Suche nach Formeln vs. Analyse & Planung |
| Struktur isolierte Elemente vs. vernetztes Wissen | isolierte Aspekte vs. Bezüge/ Beziehungen | isolierte Konzepte & Regeln vs. bedeutungsvolle Strukturen | isolierte Algorithmen vs. handlungsorientierte Konzepte | isolierte Handlungen vs. kohärente sequenzielle Handlungen |
| Automatisierungsgrad deklarativ vs. kompiliert | bewusst & schrittweise vs. Überführung in domänenspezifische Konzepte | verbalisierbare Prinzipien & Definitionen vs. intuitives, implizites Verständnis | bewusste Auswahl und schrittweises Ausführen vs. automatisierter Zugriff & Routineausführung | schrittweise Auswahl & Planung vs. Analyse, Planung & Überprüfung |
| Modalität verbal vs. piktorial | Worte & Symbole vs. Bilder, Diagramme, Piktogramme | Beziehungen, Formeln & Rezepte vs. Visualisierung (z.B. Mind-/Concept-Map) | Vorschriften für Produktion/Prozesse vs. bildhafte Ablaufdarstellungen | Vorschriften für Produktion/ Prozesse vs. bildhafte Ablaufdarstellungen |
| Allgemeinheitsgrad generell vs. domänenspezifisch | allgemeine, z.B. zeitunabhängige Eigenschaften vs. domänenspezifische Charakteristika | generelle Strukturen der Domänen vs. domänenspezifische Strukturen | definiertes Anwendungssystem vs. Prozessplanung & -überwachung | generelle Analyse- & Planungsschritte vs. domänenspezifische Analyse- & Planungsschritte |

## 2.4 Wissen & Handeln – motivational-volitional-aktional

> Handeln ist bewusstes Verhalten. Wir können auch sagen: Handeln ist Wollen, das sich in Tat und Wirken umsetzt und damit verwirklicht, ist ziel- und zweckbewusstes Sichbenehmen, ist sinnhafte Antwort des Subjekts – der menschlichen Persönlichkeit – auf die Gegebenheit der Welt und des Lebens. (von Mises, 1940, S. 11)[3]

Zum pädagogischen Grundverständnis von Lernen und Lehren gehört die Notwendigkeit von Motivation: Gerne hätte man diese in einer *intrinsischen* Form, d.h. als ausschließlich sachbezogene motivationale Regulation des Lerners selbst bezüglich seines Lerngegenstandes; mit realistischem Blick auf Unterricht und Erziehung weiß man allerdings auch, dass dies selten der Fall ist und deshalb mehr oder weniger ausgeprägt *extrinsisch* für den und im Lernprozess motivieren muss. Ganz unbekannt ist allerdings auch nicht, dass trotz erheblichen Aufwandes an Motivation die gewünschte (Lern-) Handlung nicht immer ausgelöst, ausgerichtet und aufrecht erhalten wird. Mit dem Begriff der *Volition* (vgl. Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987; Brandstätter, Achtziger & Gollwitzer, 2011) trägt man dem Umstand Rechnung, dass es – trotz ausgeprägter Motivation – eines *willentlichen* ‚Rucks' bedarf, das Gewünschte, Gewollte und Geplante tatsächlich in Handlung überzuführen; in Form der Metapher des Überschreitens des Rubikons beschreibt man diesen Vorgang (vgl. Anmerkung 1),

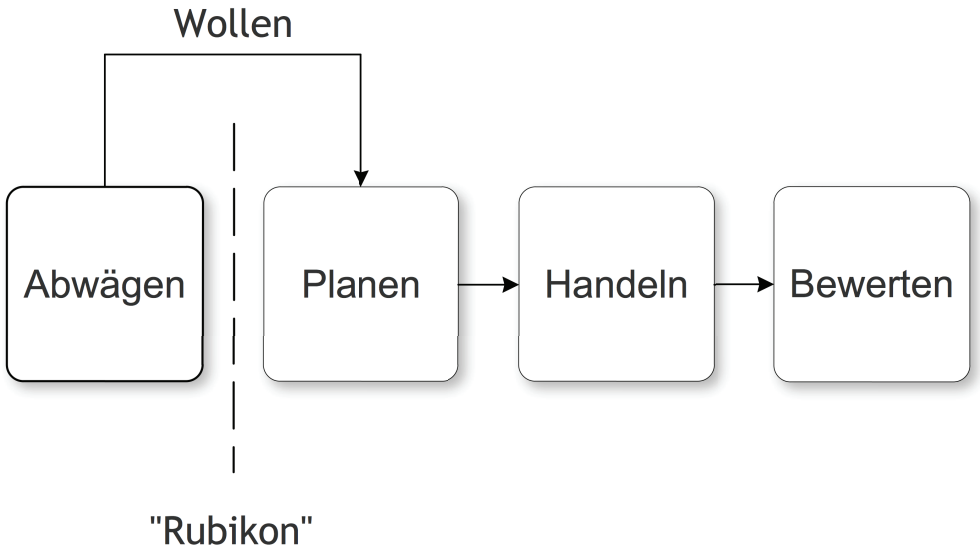



Abb. 5: Das Überschreiten des „Rubikon" (Quelle: eigene Darstellung)

## Diesseits und jenseits des ‚Rubikon'

Roth (2012) kann als Neurowissenschaftler dem Rubikon-Modell mit der klaren Phasenabfolge mit charakteristischen Übergängen als Folie für eine neurobiologisch/-psychologische Sicht auf *Willenshandlungen* durchaus etwas abgewinnen:

1. Phase: Auftauchen von – durch das Erfahrungsgedächtnis bereits ‚zensierten' – Wünschen aus dem limbischen System im Bewusstsein
2. Phase: teils rationales, teils emotionales Abwägen der Wünsche im Kreisprozess zwischen Großhirnrinde und subcortikalem limbischen System
3. Phase: konkrete Planung zur Umsetzung des Wunsches im präfrontalen Cortex als willentliches Startsignal für den Handlungsbeginn

Allerdings gibt Roth weiter zu bedenken, dass das Rubikon-Modell zuvorderst ein durch und durch „bewusst wünschendes, planendes, handelndes und reflektierendes Ich als *Träger* der Willenshandlung" unterstellt und in ihm deshalb auch „die *unbewussten* Anteile der Willenshandlung" gar nicht vorkämen (Roth, 2012, S. 167/168). „Das limbische System hat bei dem ganzen Ablauf das ‚erste und das letzte Wort': Das erste Wort beim Entstehen der Wünsche und Pläne, und das letzte bei der Entscheidung darüber, ob das, was an Handlungsabsichten gereift ist, tatsächlich *jetzt und so und nicht anders* getan werden soll. Natürlich redet das limbische System auch zwischendurch mit, aber hier kommt ebenfalls der rationale Verstand zu Wort, der vorher und nachher schweigt und dann erst wieder bei der Bewertung der Konsequenzen des Handelns spricht" (Roth, 2012, S. 178/179).[4]

Die von Bilharz (2000) für die Umweltbildung und das ökologische Handeln als „Fehlannahmen" gekennzeichneten Meinungen über die Rolle von Wissen und Handeln skizzieren ganz gut die „Fallstricke" als dialektisches Szenario, nämlich die gleichermaßen stattfindende *Unter*schätzung und *Über*schätzung der Bedeutung des Wissens.

- *Aus Wissen folge unmittelbar Handeln*: Dieser Formulierung liege ein einfacher Ursache-Wirkungszusammenhang zugrunde, der andere Handlungsgründe außer acht lässt. „Neben dem Wissen müssen auch Aspekte des „*Wollens*" und des „*Könnens*" beachtet werden. Aus dieser – zugegeben banalen, aber trotzdem sehr wichtigen Erkenntnis – entwickelten sich zwei weitere, in der Praxis nur schwer zu trennende Fehlannahmen".
- *Das Wissen sei doch vorhanden*: „Auf der Basis der Annahme genügenden Wissens wendet man sich anderen Einflussfaktoren des Handelns zu: Emotionale Aspekte, Verantwortungsbewusstsein, Lebensstilen und insbesondere methodischen Fragen der Umweltbildung. Man bemüht sich nicht mehr um Wissensvermittlung, sondern überschlägt sich mit modernen Methoden und konstruktivistisch angeleiteten Bestimmungen und Reflexionen von Deutungsmustern etc.".
- *Wissen sei in Bezug auf die Beeinflussung von Handeln doch sekundär*: „Aus der Erfahrung der fehlenden Handlungswirksamkeit von Handeln schliesst man (d.h. in unserem Falle die Umweltbildung), dass – unabhängig vom

Wissensstand – man sich erst um wichtigere Einflussfaktoren zu kümmern hat" (Bilharz, 2000, S. 1).

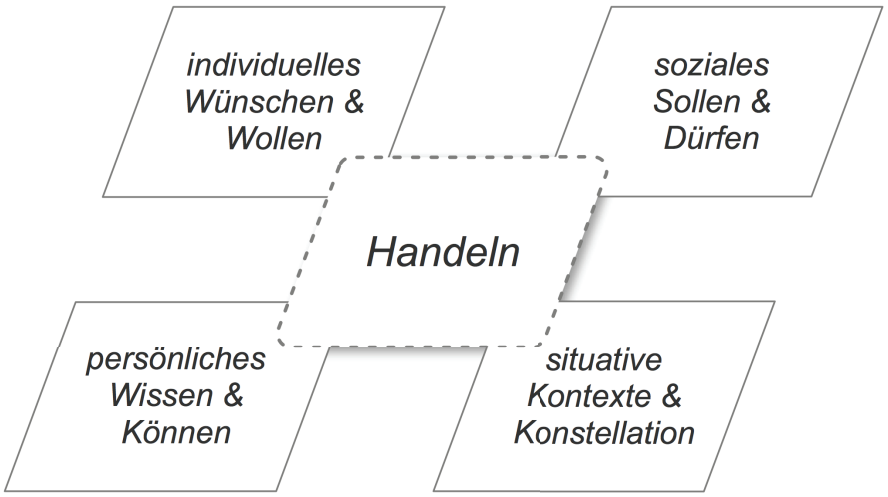



Abb. 6: Eckpunkte erfolgreichen Handelns (Quelle: eigene Darstellung)

Handeln lässt sich weder allein auf Wissen reduzieren, noch kann es das garantieren; zu komplex sind dazu die Bedingungen für *erfolgreiches* Handeln:

- Neben dem *persönlichen Wissen und Könne*n,
- dem *individuellen Wünschen und Wo*llen
- spielen das *soziale Dürfen und Sollen* und
- die *situativen Kontexte und Konstellationen* eine wichtige Rolle.

# 3 Fazit

Gerade weil es in Konsumhandlungen – einerseits wegen ihrer Subjektivität und Komplexität, andererseits wegen der sozio-ökonomischen Grundlagen und kulturell-gesellschaftlichen Auswirkungen – nicht um einfache und eindeutige „Wenn, dann"-Entscheidungen und -Lösungen geht (vgl. z.B. Mohr, 2013), ist bei den Konzeption von Lernumgebungen, die – sowohl als Prävention, als auch Intervention gedacht – das Konsum*handeln* der Verbraucherinnen und Verbraucher thematisieren, nicht mit einer simplen Konzeption von *Wissen* begründbar, die der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht werden kann. Sowohl die je individuellen Voraussetzungen im Fühlen, Denken, Wollen und Handeln, wie auch die sozialen und situativen Rahmenbedingungen können sich – in welcher Kombination auch immer – als gute Be-

dingungen der Möglichkeit erfolgreichen Agierens oder als handfeste Handlungsbarrieren erweisen (vgl. Abb. 7).

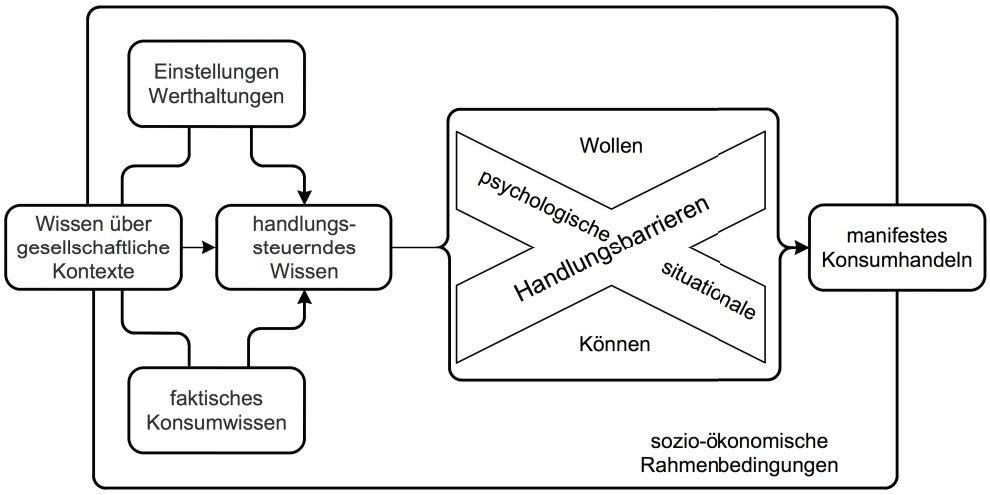



Abb. 7: Handlungsbarrieren (Quelle: eigene Darstellung)

Dies zu berücksichtigen mindert die latente Gefahr,

- die Handlungs*möglichkeiten* der Konsumentinnen und Konsumenten recht umfangreich zu bestimmen, in dem diese sich – allerdings recht eindimensional – nur entsprechend informieren (lassen) und wissentlich betätigen müss(t)en, um am Kriterium eines persönlich/gesellschaftlich/ethisch etc. vertretbaren Konsums bestehen zu können.
- die Konsumenten*verantwortung* zwischen *All*macht zur Rettung aus ökonomisch und/oder ökologischer Bredouille und *Ohn*macht gegenüber ökonomischen und/oder ökologisch bedenklichen Erscheinungen ‚zerbröseln' zu lassen.

Um eine Diskussion, was *individuelles* Konsumhandeln bewegen soll und in der Tat auch *kann* und was in einer *gesamtgesellschaftlichen* Verantwortung als politisch-ökonomischer Handlungsbedarf erkannt und ins Werk gesetzt werden *muss*, kommt man nicht herum – mit gegenseitiger Schuldzuweisung und wechselseitigen Zuständigkeitsverweisen (vgl. den Disput Grunwald (2010) „Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann" vs. Bilharz, Fricke & Schrader (2011) „Wider die Bagatellisierung der Konsumentenverantwortung") ist es sicherlich nicht getan.

## Anmerkungen

[1] Mit 'Rubikon' haben Heckhausen, Gollwitzer & Weinert (1987) ein Modell der Steuerung und Entscheidung eines idealtypischen Ablaufs einer Willenshandlung gekennzeichnet, das in vier Phasen

- des Abwägens,
- des Planens,
- des Handelns und
- des Bewertens

beschreibt, dass es – neben motivationalen Aspekten des Wünschens und Wählens – eines willentlichen (volitionalen) Schrittes über den 'Rubikon' bedarf, um das Gewünschte und Gewählte auch in die Tat umzusetzen; die Bezeichnung ‚Rubikon' bezieht sich auf einen Ausspruchs Caesars, als er 49 v. Chr. beim Überschreiten des Flüsschens *Rubikon* angeblich mit den Worten "Alea iacta est" (Der Würfel ist geworfen) den Bürgerkrieg entfesselte [www.duden.de/rechtschreibung/alea_iacta_est; http://de.wikipedia.org/wiki/Rubikon].

[2] Zur Frage, was *Handeln* von anderen Vorstellungen über „Verrichtungen" des Menschen unterscheidet (z.B. Tun, Verhalten, Tätigkeit etc.), gibt es keine – in allen Sozial- und Geisteswissenschaften geteilte – eindeutige, allgemeingültige und trennscharfe begriffliche Konzeption; eine in Ansätzen „viable" Differenzierung, die auf das zugrundeliegende „*Menschenbild*" rekurriert, nimmt Groeben (1986) entlang der „*Subjektmodelle*" vor: Auf der Basis eines „*behavioralen Subjektmodells*" gilt für das *Verhaltenskonzep*t: „Unter ‚Verhalten' werden dabei vor allem (beobachtbare) Reaktionen von Organismen auf Reize verstanden" (Groeben, 1986, S. 56). Dem *Handlungskonzept* liegt dagegen ein „*epistemologisches Subjektmodell*" zugrunde: „Handeln als zielgerichtetes Verhalten impliziert immer Wissen beim Handelnden, und das Menschenbild, das sich im Handlungs-Begriff manifestiert, enthält so auf jeden Fall als Kernannahme die Reflexivität und kognitive Konstruktivität des menschlichen Subjekts" (Groeben, 1986, S. 62); zentrale Merkmale sind: „Intentionalität, Willkürlichkeit, Planung, Sinnhaftigkeit, Ziel-, Normen-(etc.)-Orientiertheit" (Groeben, 1986, S. 71).

[3] Am Zitat kann zunächst das Datum (1940) verblüffen und weiters seine Herkunft – nicht aus der Psychologie: von Mises (österreichischer, später US-amerikanischer Wirtschaftswissenschaftler und Vertreter der „Österreichischen Schule der Nationalökonomie") führte mit dem Begriff der „*Praxeologie*", die *Lehre vom Handeln* in die (National-)Ökonomie ein [http://de.wikipedia.org/wiki/Praxeologie]) und feiert mit der „Verhaltensökonomie" unserer Tage zurecht eine Renaissance: „Wir konstruieren keinen *homo oeconomicus* und keine Idealmenschen, sondern wir nehmen den Menschen so, wie er ist. Dieser Mensch verfügt nur über unzureichende Einsicht und nur über beschränktes Wissen, er irrt, er kann leicht getäuscht werden, er weiss nicht

immer, was ihm frommen würde, er ist ungeduldig, nervös, eitel, launenhaft, wetterwendisch" (von Mises, 1940, S. 290/291). Man muss nicht die ökonomisch libertäre Auffassung von Mises teilen, sein „unaufgeregter" Blick auf die Wissenschaft vom menschlichen Handeln ist dennoch erfrischend unideologisch: „Die Lehre vom menschlichen Handeln hat den Menschen nicht zu sagen, welche Ziele sie sich setzen und wie sie werten sollen. Sie ist eine Lehre von den Mitteln zur Erreichung von Zielen, nicht eine Lehre von der richtigen Zielwahl. Die letzten Entscheidungen, die Wertungen und Zielsetzungen, liegen jenseits des Bereichs der Wissenschaft. Die Wissenschaft sagt nicht, wie man handeln soll; sie zeigt nur, wie man handeln müsste, wenn man die Ziele, die man sich gesetzt hat, erreichen will" (von Mises, 1940, S. 8).

[4]Auf die Frage nach der „Willensfreiheit", auf die Roth rekurriert: „Das Bemerkenswerte daran ist die Tatsache, dass unser Bewusstsein – wenn erst einmal eine Entscheidung gefallen ist – sich diese Entscheidung *selbst* zuschreibt, so als gäbe es nur diese eine Instanz. Das ist eine praktische Illusion, denn wahrscheinlich würden wir psychisch die Wahrheit gar nicht ertragen, dass wir eigentlich aus vielen Instanzen bestehen" (Roth, 2012, S,179) sei lediglich als – nach wie vor – virulente Diskussion hingewiesen; ob, in welchem Ausmaß und mit welchen Folgen die Entscheidungen in und für Konsumhandlungen davon betroffen sind, wird zur Zeit in der *Neuro- und Verhaltensökonomie* ebenso heftig diskutiert (vgl. Weber, 2012).

## Literatur

bpb (Bundeszentrale für politische Bildung). (Hrsg.) (2013). Themenheft Wissen, *APuZ, 63* (18-20). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/158518/wissen].

Bilharz, M. (2000). Vom Wissen zum Handeln? Fallstricke und Chancen für die Umweltbildung. [www.umweltbildung.de/uploads/tx_anubfne/bilharz_wissen_handeln.pdf].

Bilharz, M. & Gräsel, C. (2006). Gewusst wie: Strategisches Umwelthandeln als Ansatz zur Förderung ökologischer Kompetenz in Schule und Weiterbildung. *bildungsforschung, 3* (1). [www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/27/25].

Bilharz, M., Fricke, V. & Schrader, U. (2011). Wider die Bagatellisierung der Konsumentenverantwortung (Reaktion auf Grunwald, 2010). *GAIA, 20* (1), 9-13.

Brandl, W. (2012a). Der „mündige Verbraucher" – ein Mythos zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Haushalt in Bildung & Forschung, 1* (2). 86-100.

Brandl, W. (2012b). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung, 1* (4). 3-16.

Brandstätter, V., Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2011). Motivation und Volition. In A. Schütz, H. Selg, M. Brand & S. Lautenbacher (Hrsg.), *Psychologie – Eine*

*Einführung in ihre Grundlagen und Handlungsfelder* (4. Aufl., S. 173-188). Stuttgart: Kohlhammer. [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-170129].

de Jong, T. & Ferguson-Hessler, M.G.M (1996). Types and qualities of knowledge *Educational Psychologist, 31* (2). 105-113.

Gabriel, M. (2013). Wissen und Erkenntnis. In bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hrsg.), Themenheft Wissen, *APuZ, 63* (18-20). 3-9.

Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Gräsel, C. (1999). Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln – oder: Warum Umweltwissen träge ist. *Unterrichtswissenschaft, 27* (3), 196-212.

Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus.* Tübingen: Francke. [http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-10239].

Grunwald, A. (2010). Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. *GAIA, 19* (3), 178-182. [www.itas.fzk.de/deu/lit/2010/grun10c.pdf].

Hasler Roumois, U. (2013). *Studienbuch Wissensmanagement. Grundlagen der Wissensarbeit in Wirtschafts-, Non-Profit- und Public-Organisationen* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Zürich: Orell Füssli.

Heckhausen, H., Gollwitzer, P.M. & Weinert, F.E. (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften.* Berlin: Springer.

Heidbrink, L., Schmidt, I. & Ahaus, B. (Hrsg.). (2011). *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum*. Frankfurt am Main: Campus.

Huber, A.A. (Hrsg.). (2005). *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Ingeborg Huber.

Bick, M. (2012). Bausteinmodell des Wissensmanagements. In K. Kurbel, J. Becker, N. Gronau, E. Sinz & L. Suhl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik* (Online-Lexikon, 6. Aufl). München: Oldenbourg. [www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de].

Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze.* Göttingen u.a.: Hogrefe.

Kaiser, F.G. & Fuhrer, U. (2000). Wissen über ökologisches Handeln. In H. Mandl & J. Gerstenmaier, J. (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S.51-71). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Mohr, M. (2013). *Consumer Carbon Footprint beim Einkauf von Bioprodukten.* Aachen: Shaker. [doi: 10.2370/OND000000000165].

North, K. (2011). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen* (5., akt. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Reinmann-Rothmeier, G. (2001). *Wissen managen: Das Münchener Modell* (Forschungsbericht Nr. 131). München: LMU-München. [http://epub.ub.uni-muenchen.de/239].

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Erlach, C. & Neubauer, A. (2001). *Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen.* Weinheim u. Basel: Beltz.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau, 47*. 78-92.

Riess, W. (2003). Die Kluft zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln als pädagogische Herausforderung – Entwicklung und Erprobung eines Prozessmodells zum "Umwelthandeln in alltäglichen Anforderungssituationen". *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 9*, 147-159.

Roth, G. (2012). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

von Mises, L. (1940). *Nationalökonomie. Theorie des Handelns und Wirtschaftens.* Genf: Editions Union. [www.mises.org/Books/nationaloekonomie.pdf].

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weber, B. (2012). Was beeinflusst unsere Kaufentscheidungen? *Spektrum der Wissenschaft spezial Biologie – Medizin – Kultur, 1*.12-19.

## Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor
Staatsinstitut für die
Ausbildung von Fachlehren
– Abteilung II –

Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de
Internet: www.stif2.de