
Ökologische Kompetenz – Ergänzung zur pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth und seinem Konzept der moralischen Handlungsfähigkeit

„Handeln kann nur dann selbstbestimmtes sein, wenn es sich auf Einsichten stützt, die im Handelnden gleichsam mündige Moral freisetzen“ (Heinrich Roth 1971)

Abstract

Mit seiner ‚Pädagogischen Anthropologie‘ hat Heinrich Roth die wissenschaftliche Grundlage und die theoretischen Bezugsnormen für die Kompetenzdimensionen der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz ausbuchstabiert. Mit seinem Konzept der *moralischen Handlungsfähigkeit* steht er in der Verpflichtung einer Erziehung zur Mündigkeit, konkretisiert aber den Begriff der Bildung entlang eines handlungstheoretischen Vokabulars. Grundlage bildet die Frage nach der Verfasstheit des Menschen im Rahmen seines Wirkungsfeldes, das er in den Bereichen der Sachwelt, der sozialen Welt und in der eigenen Person, also im Selbst erkennt. Diese Handlungsgebiete erscheinen jedoch unvollständig, zumal der Mensch in einer spezifischen Verbundenheit mit der Natur steht und hierüber ökologische Handlungsfähigkeit erwirbt. Mit dem ökologischen Handeln ist daher nicht nur ein umweltgerechtes Verhalten gemeint, sondern die ureigene menschliche Eigenschaft der Koexistenz mit der Natur zum Zwecke der Sicherung der eigenen Existenz. Der Ackerbau zeigt diese Verbundenheit am deutlichsten, indem die Bewahrung der Natur-Ressourcen die Grundlage einer künftigen Ressourcennutzung begründet. *Ökologische Kompetenz* ist danach ein anthropogenes Merkmal, das wie die Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im Wirkungsfeld des menschlichen Handelns liegt. Als eigene Dimension ist sie jedoch in den aktuellen Bildungskonzepten nicht ausgewiesen. Stattdessen wird von Umwelthandeln gesprochen, deren Relevanz zwar erkannt, aber insgesamt doch eher rudimentär wahrgenommen wird. Der Grund liegt, so die hier vertretene These, in der Vergangenheit und ist im Bildungskonzept von Heinrich Roth zu suchen. Denn noch heute gilt seine pädagogische Anthropologie als *die* wissenschaftliche Bezugsnorm des Kompetenzkonstruktes, dessen Makel jedoch die fehlende Rezeption des Mensch-Natur-Verhältnisses ist. Vor diesem Hintergrund folgt hier eine erste Annäherung an den Begriff der *Ökologischen Kompetenz* in Ergänzung der von Roth verfassten pädagogischen Anthropologie.

1 Die Kluft zwischen ökologischem Anspruch und manifestem Handeln

1.1 Vom Scheitern der Umweltbildung

Der Begriff *Ökologische Kompetenz* findet sich in der aktuellen Literatur als eigenständige pädagogische Kategorie nicht¹. Dies erstaunt, da der Bereich der Umweltbildung eine mittlerweile über 20jährige Tradition besitzt und ein beachtliches Forschungsfeld umschließt. Dennoch zeigt sich der Begriff ‚Ökologische Kompetenz‘ nicht entfaltet und findet sich

¹ Die Bezeichnung ‚Ökologische Kompetenz‘ findet sich mit Bezug auf umweltpolitische oder fachwissenschaftlichen Fragestellungen (vgl. HEID et al. 2000).

allerhöchstens als Subkategorie der ökologischen Dimension im Konzept der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ [BnE] (REBMANN 2006, 303ff.). Ein Grund liegt sicherlich in den Konzepten der Umweltbildung selbst, deren pädagogische Ansätze sich oft in Methodenbeispielen erschöpfen und weniger wissenschaftstheoretisch ausbuchstabiert sind (z.B. BONHAUS/ KÖSTER 1999). Es verwundert daher kaum, wenn die traditionelle Umweltbildung oft als zu moralisierend und wenig theoretisch fundiert kritisiert wird. Aus konstruktivistischer Perspektive verwehrt sich z.B. Gertrud WOLF gegen das oft *universelle Ethikverständnis* der Umweltbildung, das die eigenen Normen absolut setzt und diskursive Verständigungsmöglichkeiten versperrt (WOLF 2005, 129). Darin drückt sich ein „ökologisches Pharisäertum“ aus, welches mit einer *moralischen Überlast* einhergeht und die moderne plurale Gesellschaftsordnung missachtet (WOLF 2005, 129).

Ebenso kritisch argumentiert Christine Schmidt aus einem evolutionär-anthropologischen Blickwinkel. Danach fehlt in den Konzepten der Umweltbildung und im Ansatz der BnE der Blick auf die Verfasstheit des Menschen, deren evolutionärer Hintergrund sich als eben wenig ressourcenschonend ausgebildet hat:

„Nachhaltigkeit‘ ist demnach keine Kategorie, die durch die biologische Ausstattung des Menschen nahe gelegt oder unterstützt wird. Vielmehr wurde gerade nichtnachhaltiges Verhalten evolutionär oft belohnt – Ressourcennutzung bis zur Verschwendung dient der eigenen Reproduktion mehr als Ressourcenschonung, durch die dann Ressourcen einem anderen Individuum zur Verfügung gestellt wird“ (SCHMIDT 2009, 199).

In Ergänzung dazu liest sich Karin REBMANN, die mit Verweis auf Niklas LUHMANN auf den schwierigen Systembegriff aufmerksam macht:

„Umweltorganisation, Anspruchsgruppen, Öffentlichkeit, Unternehmen und Schulen gehören verschiedenen gesellschaftlichen Systemen an. Sie operieren in verschiedenen Sprachen und Bedeutungs- und Sinnsystemen“ (REBMANN 2006, 304).

Auch das Ergebnis der 2001 veröffentlichten *Machbarkeitsstudie* zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) kommt zu einem ernüchternden Fazit:

„Trotz langjähriger Bemühungen hat berufliche Umweltbildung im Ganzen gesehen [...] nicht die erwünschte Breitenwirkung erfahren“ (BMBF 2001, 80).

Die Etablierung eines Begriffes der ‚Ökologischen Kompetenz‘ ist insofern auch von der Durchschlagskraft der Umweltbildung abhängig. Diese hat jedoch bis heute ihren Platz in der berufsschulischen Praxis trotz verbindlicher Rahmenlehrpläne und hohem bildungspolitischen wie auch gesellschaftlichen Zuspruch nicht gefunden (REBMANN 2006, 306). Zudem befindet sich die Umweltbildung auf einem unzureichenden wissenschaftstheoretischen Fundament, das den Ausweis einer eigenen Kompetenzdimension blockiert.

1.2 Am Rand der ökologischen Katastrophe

An der Notwendigkeit umweltbewussten Handelns zweifelt inzwischen niemand mehr. Insbesondere im Ernährungsbereich kommt dies deutlich zum Ausdruck:

„Gelänge es, die Verbraucher in Deutschland davon zu überzeugen, weniger fleischbetont zu essen und zudem weniger essbare Nahrungsmittel wegzuzwerfen, würden hier und andernorts über 4 Mio. ha an Acker- und Grünland frei für andere Nutzungen. Diese Verhaltensänderungen würden die Umwelt von bis zu 67 Mio. t CO₂-Äquivalenten an Treibhausgasen entlasten. Das entspricht etwa der Schadstoffmenge ganz Österreichs oder der von über 5,5 Mio. Neuwagen mit einer Fahrleistung von 100.000 km“ (WWF 2012, 5).

Die Entwicklung geht jedoch in eine andere Richtung. So steigt nicht nur die Nachfrage nach Fleisch in den Industrieländern, sondern die weltweite Ernährungskrise bedingt auch einen weiteren Konsumanstieg (ca. eine Milliarde Menschen leiden weltweit unter Hunger). Die Folgen sind absehbar und provozieren den Ausbau an Ackerflächen, die Zunahme industrieller Produktionsverfahren, den Verlust an Biodiversität usw. (UBA 2013, 2). Was folgt ist eine ökologische Katastrophe, nach der bereits heute weltweit „etwa viermal mehr Stickstoff in reaktive Form umgewandelt wird, als für den Planeten Erde nachhaltig verträglich ist“ (UBA 2011, 36).

Dazu im Widerspruch steht das allgemeine ökologische Bewusstsein. Denn nach einer repräsentativen Untersuchung bewerten die Bundesbürger den *Umweltschutz* mit 35% als zweitwichtigste politische Aufgabe knapp hinter der *Wirtschafts- und Finanzpolitik* (36%) (BMU 2013, 18). Dies widerspricht eklatant dem eigenen Verhalten, zumal sich andere Faktoren als kaufentscheidend herauskristallisieren: Frische (64%) und Preisgünstigkeit (44%) dominieren, wogegen trotz Anstieg sich die Nachfrage nach Bio-Produkten mit 6% noch immer auf dem letzten Platz befindet (BMU 2013, 35). Eingewandt wird: „zu teuer“ und „bin nicht von der Umweltfreundlichkeit überzeugt“ (BMU 2013, 38).

Was bleibt ist ein erheblicher Widerspruch zwischen Anspruch und ökologischem Handeln sowie (!) ein unmissverständlicher Auftrag an die Bildung.

2 Berufliche Handlungskompetenz *ohne* ökologische Kompetenz

Nach der Rahmenvereinbarung von 1991 hat die Berufsschule u.a. zum Ziel, „auf die mit Berufsausübung und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hin[zu]weisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung auf[zu]zeigen“ (KMK 1996, 10). Weiter heißt es:

„Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird hier 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, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 1996, 10).

Dem Ausweis der Fach-, Human- und Sozialkompetenz folgen jedoch keine weiterführenden Erklärungen. Dies ist auch konsequent, zumal der Kompetenzbegriff bis heute auch in der Wissenschaft sehr unterschiedlich ausgelegt und mitunter sehr polarisierend diskutiert wird (z.B. BREUER 2005; EULER 2009, 30f.; JUNG 2010; STOMPOROWSKI 2009, 115ff.; VONKEN 2005).

Immerhin zeigt sich insoweit Klarheit, als dass zumindest in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik darin Übereinstimmung besteht, den Begriff der Kompetenz als *innere Disposition* auszulegen. Gemeint ist eine Eigenschaft des Menschen, nach der eine Person *grundsätzlich* in der Lage ist, verschiedene berufliche Anforderungssituationen in unterschiedlichen Handlungskontexten zu bewältigen. Eine Disposition basiert daher auf der Fähigkeit, erworbene Qualifikationen (fachlich, sozial, kommunikativ usw.) miteinander in Bezug zu setzen, um hieraus Problemlösungsstrategien zu entwickeln und neue Gestaltungsansätze zu generieren (vgl. ARNOLD/ MÜNK 2006, 24; EULER/ BAUER-KLEBL 2009, 33;).

Doch trotz dieser Übereinkunft mangelt es oft an weiterführenden Erklärungen, weshalb die Beschreibungen zur Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz eher fragmentarischen Charakter besitzen:

„Bei der *Sachkompetenz* steht der Umgang mit materiellen oder symbolischen Objekten [...] im Vordergrund [...]. Bei der *Sozialkompetenz* geht es um den Umgang mit anderen Menschen [...]. Bei der *Selbstkompetenz* steht der Umgang mit Facetten der eigenen Person im Mittelpunkt“ (EULER/ HAHN 2007, 130).

Die Bezeichnung *Ökologischer Kompetenz* oder *ökologisches Handeln* bleibt indes ausgeklammert oder drückt sich im Anliegen der beruflichen Umweltbildung als Teilaufgabe der beruflichen Handlungskompetenz aus (REBMANN 2006, 306).

Auch andere Kompetenzmodelle, wie das von Felix Rauner, konzeptualisieren die Umweltbildung als *Teilfunktion* eines zu erwerbenden Kompetenzniveaus – bei Felix Rauner im Rahmen der „Ganzheitlichen Gestaltungskompetenz“ (RAUNER 2008, 110).

Das Fehlen des ökologischen Kompetenzbegriffes wirft die Frage nach dem Warum auf. Des Weiteren ist danach zu fragen, ob nicht mit dem Anspruch des ökologischen Handelns eine Disposition des Menschen betroffen ist, die sich nicht als Teilaufgabe der anderen Kompetenzfelder ausweist, sondern von seiner Verfasstheit eine spezifische menschliche Eigenart ist.

Diese Frage soll mit Blick auf die *pädagogische Anthropologie* von Heinrich Roth beantwortet werden, der im zweiten Band seines Bildungskonzeptes die Bezugsnormen für die drei Kompetenzbegriffe wissenschaftlich entfaltet hat.

3 Heinrich Roth und der Erwerb ‚moralischer Handlungsfähigkeit‘

Die „grundlegende Prägung für den weiteren pädagogischen Umgang mit dem Kompetenzkonstrukt [...] erfolgte durch Heinrich Roth“ (JUNG 2010, 53). Ihm gelang es,

den bildungstheoretisch buchstabierten Begriff der *Mündigkeit* handlungstheoretisch neu zu entfalten und diesen über seine pädagogische Anthropologie für ein Konzept der *moralischen Handlungsfähigkeit* fruchtbar zu machen. Zugleich bricht Roth mit der alten behavioristischen Lernzieltaxonomie, indem er das Bild einer emanzipativen und zugleich persönlichkeits- und handlungsorientierten Erziehungswissenschaft entwirft, die bis heute Einfluss auf die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse nimmt. Seine Leistung besteht insbesondere darin, den Begriff der Bildung über eine handlungstheoretische Perspektive neu zu entdecken, diesen also als pädagogischen Normbegriff nicht aufzugeben, sondern als ethischen Bezugsrahmen der *Handlung* zuzuordnen. Dies gelingt aber nur, weil Roth –noch ganz in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik– anthropologische und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen miteinander verknüpft und hierüber zu einem entwicklungstheoretischen Modell gelangt, über das er Lernprozesse hin zu einem erwünschten menschlichen Verhalten skizziert.

Als pädagogische Norm greift Roth zunächst auf Adorno zurück: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (ROTH 1971, 382). Doch der daraus resultierende Auftrag einer *Erziehung zur Mündigkeit* ist für Roth wenig konkret, weshalb er nach den darin zu begründenden Verhaltensmaßstäben fragt. Vor diesem Hintergrund reflektiert Roth nach den Bedingungen menschlicher Unmündigkeit und den darin enthaltenen Möglichkeiten einer über Lernprozesse sich anzueignender Selbstbestimmung des Menschen. Dieser emanzipatorische Vorgang konkretisiert Roth an den Handlungsfeldern menschlichen Wirkens, welche er in den Bereichen der *Sachwelt*, in der *sozialen Welt* und in der eigenen Person, also im *Selbst* entdeckt. Er attestiert hier eine quasi natürliche Abhängigkeit des Menschen, von deren Zwänge er sich durchaus loslösen, wenn auch nicht vollständig befreien kann. Dazu bedarf es aber einerseits der Einsicht in die jeweiligen Abhängigkeiten und andererseits einen moralischen Bezugsrahmen, über den die Loslösung von den Zwängen nicht in ein unkoordiniertes und unmenschliches Verhalten zurückfällt. Auf diese Weise konkretisiert sich Mündigkeit und Emanzipation in Form *moralischer Handlungsfähigkeit* (ROTH 1971, 180), indem sich das sach-, sozial- und werteeinsichtige Denken (Grad der Rationalität) entlang der Orientierung an moralischen Ordnungsparametern zur *Kompetenz* (Grad der Verhaltenssicherheit) entfaltet. Ziel solcher Lernprozesse ist es, ein Mehr an *freier Handlungsfähigkeit* zu generieren, diese aber zugleich an die *eigene Verantwortung* zu binden, als selbst auferlegte Verpflichtung, die sich freiwillig an die soziale, moralische und politische Entwicklung bindet (ROTH 1971, 433f.; 597). Dass der Mensch zu einer derartigen Leistung überhaupt fähig ist, zeichnet Roth anthropologisch nach. So besitzt der Mensch Kritik- und Kreativitätsfähigkeit, die es ihm ermöglichen, sich überhaupt der Abhängigkeit bewusst zu werden und diese durch eigene Leistung kreativ-gestalterisch *überwinden* zu können (ROTH 1971, 383). Insofern besteht die pädagogische Aufgabe in der Förderung der *kritisch-kreativen Reflexion*, deren Ort Roth im Verhalten zwischen Reizwahrnehmung und Reaktionsausübung ansiedelt (ROTH 1971, 429). Roth macht hier zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen eben jene Handlungsebenen, in denen der Mensch sich qua Natur befindet und über die er in einem Abhängigkeitsverhältnis steht: das Verhalten des Menschen in der Natur zum Zwecke der Sacherkenntnis (Mensch-Sache),

das zwischenmenschliche Verhalten (Mensch-Mensch) und das Verhältnis des Menschen zu sich selbst (Mensch-Selbst). Hieraus erschließt Roth die drei zentralen Dimensionen der *moralischen Handlungsfähigkeit*, die bis heute an Anziehungskraft nicht verloren haben: Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Dies erklärt aber auch, so die hier vertretene These, warum der ‚Ökologischen Kompetenz‘ kein eigener Stellenwert in der aktuellen Debatte eingeräumt wird. Denn mit der *pädagogischen Anthropologie* liegt ein ausgearbeitetes theoretisches Konzept vor, das als Bezugsnorm und Legitimationsquelle für die Festlegung auf eben jene drei Kompetenzbereiche dient, in deren Folge sich alle weiteren Handlungsdimensionen nur als Teilsegmente ausweisen lassen. Dass dies aber nicht so ist und dass das ökologische Handeln eine eigene Kompetenzdimension beansprucht, soll im Folgenden zunächst über die Abgrenzung zu den anderen Handlungsdimensionen aufgezeigt werden.

3.1 Kritisch-kreative Sachkompetenz

Das aktuelle Verständnis des Begriffes Sachkompetenz kann kaum noch auf Roth zurückgeführt werden². So handelt es sich nicht um eine Analysekategorie fachlichen Wissens und Könnens, sondern um eine pädagogisch sehr anspruchsvolle Konnotation, über die Roth ein spezifisches menschliches Verhalten beschreibt, das er mit einem ganz bestimmten ethischen Anforderungsgedanken verknüpft. Gemeint sind die Fähigkeit zur Entdeckung der in der Natur liegenden Strukturmerkmale und die mit dieser Sacherschließung konkret verbundene moralische Verpflichtung zur Wahrnehmung von gesellschaftlicher Verantwortung.

Ausgangspunkt stellt zunächst die Fähigkeit des Menschen dar, sich der Natur in einer besonderen Weise des Denkens nähern zu können, um sich hierüber von der unmittelbaren Gebundenheit eines nur instinkthaften Verhaltens zu lösen. Mit dieser Eigenschaft gelingt es dem Menschen, die in der Natur enthaltenen Informationen zu objektivieren („Sachwelt“) und sich damit zugleich von den *Zwängen* der Natur loszulösen. Dies verlangt jedoch eine spezifische Form des *sacheinsichtigen Erkennens* bzw. des *sacheinsichtigen Denkens*, die Roth als *formaloperatives Denken* beschreibt und welche sich durch eine immer präzisere Sacherschließung zum wissenschaftlich-systematisch, rationalem Denken entfaltet³.

Roth verweist hier auf das Prinzip des *naturwissenschaftlichen Denkens* und schließt damit an die seinerzeit bekannten Studien des Pädagogen und Philosophen Theodor LITT an⁴. Dabei

² Entsprechend scharf formuliert Ingrid Lisop ihre Kritik an der derzeitigen Verwendung des Kompetenzbegriffes. Dieser würde reduziert auf eine „unmittelbare Utilitätsorientierungen“, womit man weit hinter den Ausführungen von Blankertz und Roth zurückfalle (LISOP 2009, 6).

³ Roth schränkt selbstkritisch ein, dass es sich hierbei nur um das naturwissenschaftliche und mathematische Denken handelt, nicht aber um andere Formen, wie sie z.B. über emotionale Entwicklungen hervorgerufen werden (ROTH 1971, 463).

⁴ Theodor Litt beschäftigt sich u.a. nach 1945 unter dem Eindruck der Erfahrungen des NS Regimes und des Abwurfes der Atombomben intensiv mit der Frage, welche Auswirkungen das naturwissenschaftliche Denken auf das menschliche Verhalten besitzt. In seiner pädagogischen Anthropologie macht auch er darauf aufmerksam, in welchem Kontext die zum Mittel degradierte *Natursache* auf den zwecksetzenden Menschen ausübt und wie in Abgrenzung zum Humanismus ein Bildungsverständnis dahingehend neu zu formulieren

spielt die Form der Denkbewegung eine besondere Rolle. So begründet sich das naturwissenschaftliche Denken quasi als Preisgabe der eigenen Freiheit (des konstruierenden Willens), indem es sich den *in* der Natur enthaltenen Gesetzmäßigkeiten unterzuordnen vermag. Auf diese Weise gelingt die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Natur sowie deren Degradierung in Form eines bloßen *Sachmittels* (LITT 1948a, 12). In ihrer abstraktesten Form erschließt sich sodann die objektivierete Natur als mathematische Formel.

Kritisch-kreative Sachkompetenz ist für Roth jedoch weiter gefasst. Denn mit der *Sacheinsicht* gelingt zwar ein Loslösen von den naturbedingten Zwängen und ein damit verbundenes Mehr an Handlungsfreiheit, doch eben um den Preis mangelnder normativer Orientierung. Dazu nochmals Theodor LITT:

„Nicht darauf kommt es an, welche Mittel der Mensch beherrscht, sondern welche Zwecke er sich setzt“ (LITT 1955, 96).

Diese Zwecksetzung begründet bei Roth überhaupt erst den Kompetenzbegriff, der seine eigentliche Gestalt nur aus der moralischen Auseinandersetzung mit den sich herausbildenden Handlungsmöglichkeiten und den hierin liegenden Verantwortlichkeiten gewinnt. ROTH verweist auf das Beispiel der Atombombe, welche in prägnanter Form die Moralität des sacheinsichtigen, aber vor allem des zwecksetzenden Menschen herausfordert.

Kompetentes Sachhandeln (Sachkompetenz) ist daher an ethische Prämissen gebunden, um die Loslösung von den Abhängigkeiten der *Sache* zum Zwecke der Freisetzung der eigenen Produktivkräfte in eine wirklich mündige Handlungsfreiheit zu überführen (ROTH 1971, 467).

3.2 Kritisch-kreative Sozialkompetenz

Nach Roth lassen sich auch auf der gesellschaftlichen Ebene *soziale* Zwänge erkennen, von denen sich der Mensch grundsätzlich loszulösen vermag. Dies ist jedoch kein Akt operationalisierenden Denkens, zumal das Loslösen gesellschaftlicher Zwänge nie vollständig gelingt. Der Mensch ist Teil des sozialen Gefüges und wird allein über sein Verhalten stets auch zur Reproduktion von Norm- und Wertvorstellungen beitragen. Insofern geht es Roth bei der kritisch-kreativen Sozialkompetenz um das Erkennen dieser „Doppelheit“ – dem Heraustreten *aus* sozialen Zwängen und dem Hineinfinden *in* ein neues Sozialverhalten, das aber jederzeit revidierbar ist (mit den eigenen sozialen Rollen „*in Freiheit zu spielen*“) (ROTH 1971, 515). Die Möglichkeit des sich Loslösens ist für Roth ein anthropologisches Merkmal. Denn der Mensch befindet sich in einer *Vielfalt an Sozialbezügen*, über die dem Individuum Abgrenzungs- und Unterscheidungsmerkmale bewusst werden. Gleichzeitig begreift der Mensch die darin enthaltenen Normbezüge als Konstrukte menschlicher Interaktion, da deren Basis eine *reziproke* Ich-Du Relation beinhaltet. Roth verweist hier auf G.H. Mead, der die Einnahme sozialer Rollen durch die Fähigkeit des Menschen

wäre. Seine Arbeiten wurden nicht nur von Roth ausführlich rezipiert, sondern u.a. auch von Wolfgang KLAFKI sowie jüngst von Dietrich Benner wiederentdeckt (vgl. LITT 1955, LITT 1959; KLAFKI 1982; BENNER 2008).

charakterisiert, sich gedanklich in ein Wechselverhältnis (Reziprozität) zum *signifikanten Anderen* stellen zu können. Dies geht wiederum auf den bereits 1926 von Theodor LITT geprägten Begriff der „Reziprozität der Perspektive“⁵ zurück, der einen Perspektivenwechsel meint, den das Ich im Denken vollziehen kann, um sich quasi selbst aus der Sicht des Du erblicken zu können – was aber dann wiederum auch dem DU zuzubilligen ist.

Diese Gegenseitigkeit macht es möglich, subjektive Erfahrungen auf den Anderen zu übertragen, ohne davon ausgehen zu müssen, dass dies nur Konstrukte des eigenen Denkens sind. Hieraus resultiert eine *Verbundenheit* der ‚Ich-Du-Relation‘, die letztlich auch Sozialverhalten und die Konstruktion sozialer Normen als Bindeglied zwischenmenschlicher Interaktion erklärt. Aber zugleich auch die Unmöglichkeit der Objektivierung des *signifikanten Anderen*, da diese Verbundenheit sich dem *formaloperativen Denken*, wie es die Sacheinsicht begründet, entzieht. Roth erkennt in diesem spezifischen Mensch-Mensch-Verhältnis den Aufbau eines natürlichen Spannungsverhältnisses, das auftritt, sobald das Individuum in die Lebensphase der Einnahme sozialer Rollen gelangt. Durch die Verbundenheit der Ich-Du-Relation erscheint Sozialverhalten immer als Anpassung an Sozialnormen, in deren Folge sich soziale Zwänge ergeben. Am stärksten, so Roth, tritt dieser Anpassungsdruck beim Eintritt in den Beruf zum Ausdruck, da hier die Verhaltenskonventionen sehr rigide vollzogen werden.

Pädagogik hat die Aufgabe, das Spannungsverhältnis zwischen den abverlangten Rollen und dem eigenen Ich insoweit zu provozieren, als dass sich zunächst Einsicht in dieses Verhältnis ergibt (*sozialeinsichtiges Denken*), um hierüber ein *sozial-kompetentes Handeln* zu generieren. Die Kompetenz spiegelt das bewusste Heraustreten aus den Sozialnormen wider und die Einnahme einer „eigenen Lebensrolle“ (ROTH 1971, 497). Und dies, so ROTH, kann im Grunde nur als ein Lernprozess bezeichnet und befördert werden, da sich der Mensch nicht nur in Sozialgemeinschaften mit hohen Verhaltenskonventionen befindet und hohen Erwartungshaltungen gerecht werden muss, sondern eben auch als Produzent sozialer Normen auftritt. Eine Orientierung an moralische Prinzipien wird erforderlich, um die sozialen Normvorstellungen nicht nur einordnen, sondern auch einen Begründungsrahmen für das Einfordern neuer Wertvorstellungen abtreten zu können. Ziel ist das *soziale Engagement*, welches das „*Moment der Unruhe*“ des Menschen im Konflikt seiner sozialen Rollenverhältnisse aufbewahrt und dieses kritisch-kreativ wendet (ROTH 1971, 511ff.).

⁵ Der von LITT 1926 eingebrachte Begriff der ‚Reziprozität der Perspektive‘ wird in den 1960er Jahren vor allem von den Soziologen Berger/ Luckmann wiederentdeckt. In ihrem Grundlagenwerk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ verweisen sie auf die Bedeutung dieser Wechselperspektive in Kontext gesellschaftlicher Verständigungsprozesse (ausgehend von der vis-à-vis Situation). So begründet sich ein Prozess der Bildung gesellschaftlicher Wirklichkeit, deren Grundlage immer auf dem Prinzip der Wechselseitigkeit beruht. Dieses Bild des interaktionistischen Konstruktivismus findet sich aktuell als Begründungsmerkmal der ‚Konstruktivistischen Didaktik‘ bei Kersten Reich (vgl. LITT 1926, 109ff.; ROTH 1971, 496; BERGER/ LUCKMANN 1966/ 1997, 31f.; REICH 2006, 87).

3.3 Kritisch-kreative Selbstkompetenz

Auch der Begriff der Selbstkompetenz erscheint bei ROTH in einem völlig anderen und komplexeren Zusammenhang, als die Verkürzung auf die Fähigkeit des Umgangs mit sich selbst⁶. Roth stellt sich der schwierigen Frage, wie es dem Menschen gelingen kann, ein Selbst auszubilden, das seine moralische Urteilskraft weitgehend unabhängig, quasi im Vollzug einer nach innen gerichteten Selbstbesinnung entfalten kann. Ausgangspunkt ist die menschliche Fähigkeit zur *Werteinsicht* in und über plurale Normvorstellungen, in deren Folge sich die eigene Urteilsbildung herausbildet. Ziel ist, „durch Werteinsicht eine moralische Selbstkompetenz [zu] lern[en], die für eine Moralität frei macht, die auf eine Veränderung der Welt zum Besseren zumindest hoffen läßt“ (ROTH 1971, 434).

In der Selbstkompetenz liegt für Roth nach den Ereignissen der NS-Diktatur *der* Schlüssel zur moralischen Handlungsfähigkeit. Über sie erschließen sich nicht nur die handlungsleitenden Entscheidungskriterien, sondern ermöglichen auch den inneren Widerstreit – also der Bezug zu übergreifenden Prinzipien (Begründungsnormen des Handelns), wie sie bei Kant als kategorische Imperative ausgewiesen sind. Selbstkompetenz manifestiert sich daher in *moralischer Mündigkeit*, womit ein Loslösen von den äußeren, aber auch von den selbstgesetzten inneren moralischen Zwängen verbunden ist. Die Schlüsselfrage an die Pädagogik lautet nach Roth, inwieweit es durch Lernprozesse zu gelingen vermag, „moralische Selbsteinsicht und moralische Selbstkompetenz so zu entwickeln, daß in ihnen die Selbständigkeit einer autonomen Person zum Ausdruck kommt“ (ROTH 1971, 548). Eine einfache Antwort ist aber nach Roth gar nicht möglich, da sich mit dem Problem des Loslösens in Form der *moralischen Mündigkeit* ein philosophisch noch gar nicht abgeschlossener Fragehorizont eröffnet: *zur Möglichkeit freier Urteilsbildung, zu den Prinzipien freier Urteilsfindung* usw. Dennoch bedarf es dieser Auseinandersetzung, weil es um *werteinsichtiges Handeln* geht, das in der Lage zum „Widerstand aus Gewissensgründen“ sein sollte (ROTH 1971, 539).

Roth verweist hier wiederholend auf Kant und die Frage, wie überhaupt ‚moralische Gesetze‘ des Selbst zur *Triebfeder* des eigenen Handelns werden können. ROTH antwortet jedoch eher skeptisch. Zwar müssen Lernprozesse darauf hinauswirken, moralische Urteilsbildung als „reflektierte *Dialektik von kategorischer Regel und vertiefter, informationsgesättigter Erfassung der Situation*“ auszubilden (ROTH 1971, 422)⁷, doch gibt er selbstkritisch zu bedenken, dass auch im „selbständigen Gewissen [kein] realistisches Korrektiv gegen den Druck und den Zwang der Gesellschaft“ gesehen werden kann (ROTH 1971, 556, 571). Dennoch besteht gerade wegen der Pluralität der Moralen die Möglichkeit einer Erziehung

⁶ Selbstkompetenz wird bei Euler/ Hahn nur als „Umgang mit Facetten der eigenen Person“ ausgewiesen, wogegen der Begriff *Eigenverantwortlichkeit* immerhin einen normativen Bezugspunkt bildet (EULER/ HAHN 2004, 128f.). Rebmann/ Tenfelde/ Schlömer verzichten auf den Begriff Selbstkompetenz und verweisen auf die „moralisch-ethische Kompetenz“ – allerdings ohne diese weiter auszudifferenzieren (REBMANN et al. 2011, 133).

⁷ Roth entfernt sich hier von der rein formalen Ethik Kants und wendet sich Patzig und dem auch bei Kant enthaltenen Imperativ der Gemeinschaft zu.

zur *Selbstbehauptung*, zumal es ja eben diese Abhängigkeiten sind, welche zur Selbstbesinnung herausfordern. Dazu nochmals Theodor LITT:

„Kein Ich also, das sich nicht der darin liegenden "Abhängigkeiten" jemals entziehen könnte. Aber auch kein Ich, dem nicht gerade durch diese Abhängigkeiten die Möglichkeit eröffnet wäre, sich am Gegebenen zum Selbst heranzubilden und so zur Freiheit emporzusteigen“ (LITT 1948b, 164).

Dieses Emporsteigen stellt nun selbst einen mehrfach-reflexiven Vorgang dar, der im *Sich-Selbst-Denken* mündet und über die *selbstbewusste* Auseinandersetzung mit dem Außen, dem Selbst und den darin liegenden Moralien vermittelt ist⁸. Moralische Handlungsfähigkeit setzt danach die letzte Instanz der Urteilsfindung im autonomen Selbst an, weshalb *prinzipiell* ein Korrektiv gesellschaftlicher Entwicklungen im Menschen angelegt ist.

3.4 Zusammenfassung

Als Indiz für freie Handlungsfähigkeit beschreibt Roth die Wahl zwischen *reflektierten* Alternativhandlungen, die nicht den augenblicklichen Einfall, sondern die problemlösende Fähigkeit menschlichen Denkens meint (ROTH 1971, 430). Der Erfahrungsaufbau vollzieht sich in den drei Bereichen *Sacheinsicht*, *Sozialeinsicht* und *Werteinsicht*, in deren pädagogische Betrachtung die Befreiung der in ihnen liegenden Zwänge zum Zwecke der Bildung moralischer Handlungsfähigkeit verankert ist. Die Loslösung von diesen Abhängigkeiten ist zunächst eine anthropogene Bedingung, zumal es dem Menschen grundsätzlich möglich ist, sich dieser Zwänge (in welchem Umfang auch immer) zu befreien. Damit sichert der Mensch sein Überleben, indem er die Fähigkeit besitzt, die vorliegenden Ressourcen der Natur, des Sozialen und des Kognitiven zu nutzen. Die Prinzipien, über die sich die Kompetenzentwicklung generiert, sind dabei sehr verschieden: die Sacheinsicht erfordert eine systematisch-rationale Operationalisierung, das Soziale erfolgt auf der Ebene reziproker Verhältnisse, während die Werteinsicht eine um sich selbst konzentrierte Denkbewegung meint. Alle Prinzipien sind darauf angelegt, die enthaltenen Zwänge insoweit zu überwinden, als dass mit ihrer Anwendung eine reflexive Distanzierung möglich wird – eine Distanzierung, die immer ein Mehr an Handlungsfreiheit beinhaltet, damit aber zugleich auch Handlungsverantwortung provoziert und somit als ein moralischer Lernprozess zu verstehen ist. Aber erst die kritisch-kreative Anwendung der jeweiligen Einsichten verweist auf mündiges Handeln und damit auf Kompetenz.

4 Einbeziehung der ‚Ökologischen Kompetenz‘ in das Konzept von Roth

In seiner pädagogischen Anthropologie hat Roth die theoretischen Grundlagen seiner Kompetenzbegriffe entfaltet und damit die Bezugsnormen auch für die aktuelle Diskussion geliefert. Der Begriff der ‚Ökologischen Kompetenz‘ findet sich hingegen nicht. Dies hat im Wesentlichen zwei Gründe:

⁸ Diesen *Blick nach Innen* bezeichnete LITT in Anlehnung an Hegel als „noologische Besinnung“, welche das Prinzip des um sich selbst wissende Wissens meint und das „Selbst-bewusst-sein“ charakterisiert (LITT 1948b, 231; Litt 1953, 31).

1. Das Thema Umweltschutz besitzt noch keine größere gesellschaftliche Aufmerksamkeit.
2. Der Mensch wird im Unterschied zum Tier als weltoffen und nicht umweltgebunden charakterisiert.

Im ersten Band seiner pädagogischen Anthropologie zeichnet Roth ein Bild vom Menschen, dessen Handlungen auf *die aktive Gestaltung der Umwelt* angelegt sind (ROTH 1966, 109ff.). Damit befreit sich der Mensch von einer unmittelbaren Naturgebundenheit und entfaltet sich als *freies Wesen*, das sich von den Zwängen der Umwelt loszulösen vermag.

Dieses anthropologische Merkmal ist jedoch insofern zu erweitern, zumal sich der Mensch zwar von der *Naturgebundenheit* befreien kann, aber dennoch eine *Naturverbundenheit* verbleibt – vergleichbar der *sozialen Verbundenheit*, die sich mit der Ich-Du-Reziprozität ausdrückt. Diese zeigt sich vor allem aus der ökologischen Perspektive im Umgang mit den Naturressourcen. So ist der Mensch auch auf die Bewahrung und den Schutz von Naturressourcen angewiesen, will er sich nicht seiner eigenen Lebensgrundlage berauben. Ein Beispiel ist der Ackerbau, bei dem die *Ressourcennutzung* (Sachkompetenz) unter der Bedingung der *Ressourcenschonung* (Ökologische Kompetenz) steht. Eine Missachtung der *Naturverbundenheit* (Schonung der Ressourcen) bedeutet, z.B. den Anbau von Nahrungsmitteln durch eine schonungslose Ausbeutung der Böden zu gefährden.

Der Mensch steht also in einer spezifischen *Naturverbundenheit*, die keine *Gebundenheit* ist, aber die Begrenztheit der freien Entfaltung ausdrückt. Doch diese ist nicht begründet durch ein reziprokes Wechselverhältnis, sondern durch eine strukturelle Kopplung an ein systemisch autonomes Ökosystem.

Die Verfügbarkeit ausreichender Naturressourcen spiegelt die Abhängigkeit des Menschen vom Ökosystem wider. Diese Abhängigkeit *verpflichtet* dabei zur Wahrnehmung von *Verantwortung* – eine menschliche Fähigkeit, die in der Sozialpsychologie vor allem von Carol Gilligan mit dem *Fürsorge-Prinzip* herausgestellt wurde. Eine Übertragung dieser sozialen Eigenschaft auf das Naturhandeln ist m.E. noch nicht erfolgt. Dennoch ist klar, dass eine Missachtung dieser ökologischen Verantwortungspflicht eine Situation befördert, bei welcher der Mensch um sein Überleben *fürchten* muss. Dazu Hans JONAS in seiner Verantwortungsethik:

„Verantwortung ist die als Pflicht anerkannte *Sorge* um ein anderes Sein, die bei Bedrohung seiner Verletzlichkeit zur ‚Besorgnis‘ wird. Als Potenzial aber steckt die Furcht schon in der ursprünglichen Frage, mit der man sich jede aktive Verantwortung beginnend vorstellen kann“ (JONAS 1979, 391).

Die menschliche *Naturverbundenheit* begründet damit ein Verantwortungsprinzip, deren Motiv bzw. Antrieb die Furcht um das eigene Dasein ist. Allein die fortschreitende Beherrschung der Natur hat dazu geführt, dass sich diese Abhängigkeit dem Blick entrückt hat und die Furcht vor Verlust und Entbehrung zumindest in den hochindustrialisierten Ländern fast vollständig genommen wurde. Erst die massive Ausnutzung der Naturressourcen

mit einer dramatischen Verschiebung der Ressourcenverhältnisse hat Ende des 20. Jahrhunderts diese Abhängigkeiten wieder sichtbarer und *erfahrbar* gemacht.

Roth ist seinerzeit von diesen Problemen noch weit entfernt, obgleich sich der gesellschaftliche Blick für globale Ereignisse immer weiter öffnet („Brot für die Welt“, Abwurf der Atombomben usw.). Dass sich hierin eine neue und fundamentale Bedeutung für die pädagogische Anthropologie ergibt, zumal es um den Zusammenhang von überregionalen und zukunftsbezogenen Handlungsfolgen geht, deutet ROTH in seinen Ausführungen zur *Verantwortungsethik* an.

4.1 Verantwortungsethik und Zukunft

Eine entscheidende Schlüsselfrage ist für ROTH, was überhaupt moralisches Handeln in der *konkreten* Handlungssituation begründet und nach welchen Prinzipien sich hierbei der Mensch orientieren kann. Dies, so ROTH, lässt sich aber nicht über die *formale Ethik* und den Ausweis kategorischer Imperative (Kant) bestimmen, da sie für die Normierung eines konkreten moralischen Handelns aufgrund der Vielfalt an Situationsbezügen und Interaktionsmöglichkeiten wenig hilfreich sind. Sofern aber die Bedingungen der realen Situation, ihr komplexes Erscheinungsbild und ihre situativen Normbezüge (*Pluralität der Moralen*) in die Reflexion miteinbezogen werden und sich hierüber eine kritische Spiegelung der allgemeinen Prinzipien erschließt, insoweit können sich moralisch begründete Handlungsnormen auch gehaltvoll erschließen (ROTH 1971, 421f.).

ROTH verweist hier auf die *Situationsethik* von Josef Fletcher, wobei es ihm nicht um die Schwächung der Relevanz genereller Prinzipien geht, sondern um eine dialektische Einbeziehung situativer Bezüge. Die Berücksichtigung der „Praxis“ ist nach ROTH zwingend erforderlich, um gesellschaftliche Veränderungsprozesse gleichsam nicht formalethisch zu ersticken.

„Es setzt sich immer mehr die Einsicht durch, daß in Zukunft [...] eine immer größere Flexibilität in der Anwendung von Prinzipien auf rasch wechselnde Situationen und Verhältnisse notwendig werden“ (ROTH 1971, 425).

Die Verknüpfung zwischen Prinzip und Situation wird jedoch brüchig, sofern sich die Situation ihrer *Konkretheit* entledigt, wie das bei der Bewertung von *Handlungsfolgen* und *Zukunftsfragen* der Fall ist:

„Die Frage, wieweit der Mensch die Zukunft verantworten kann, ist eine neuerkannte und so gewaltige, daß er sich ihr – als Konsequenz der Freiheit seines Handelns – erst zu stellen lernen muß“ (Roth 1971, 424).

Roth attestiert hier eine völlig neue Dimension der ethischen Reflexion, die auf Unbestimmtes trifft, sich aber gleichfalls um Antworten wünschenswerten Handelns bemühen muss:

„Zur moralischen Erziehung müßte dann auch gehören, die moralische Sensibilität für künftige, nur gedanklich erkannte und antizipierte ‚Situationen‘ [...] zu entwickeln“ (ROTH 1971, 424).

Die *antizipierte Situation* ist jedoch wenig fassbar und verhindert ihre Betrachtung aus dem Blickfeld der Situationsethik. So bleibt ROTH nur die Antwort über Max Weber und seiner *Verantwortungsethik*, nach der ein Mensch von den Folgen seiner Handlung nicht entlastet werden kann. Dennoch stellt sich an dieser Stelle eine gewisse Ratlosigkeit um den „*moralischen Kampf um die Zukunft*“ ein (ROTH 1971, 424). Denn der mangelnde *Einblick in die Handlungsfolgen* und der damit verbundene Verlust des Situationsbezuges bleiben bei Roth noch ungelöste Probleme.

4.2 Kritisch-kreative ökologische Kompetenz

Was ROTH in seiner pädagogischen Anthropologie mit dem Hinweis auf die Verantwortungsethik bereits andeutet, aber noch weitgehend unbehandelt lässt, das ist das menschliche Handeln an der Natur, welches nicht sacherschließend ist, sondern sich in der bewussten *Beachtung* der Naturressourcen ausdrückt. Dies deutet sich in der Einbeziehung der Handlungsfolgen in das Konzept der moralischen Handlungsfähigkeit an. Der Bezug auf die Verantwortungsethik bleibt jedoch fragmentarisch, zumal er den Begriff der Handlungsfolgen noch nicht spezifiziert und sowohl soziale wie auch umweltbezogene und politische Aspekte miteinbezieht. Eine klare Bezugnahme auf umweltbezogene Handlungsfolgen erfolgt nicht und kann auch nicht erfolgen, weil dem ökologischen Handeln noch kein anthropologischer Bezugspunkt zugeordnet wird.

Zweifelsohne steht der Mensch in einer Abhängigkeit von den Naturressourcen. Diese sind zur Aufrechterhaltung der Lebensfähigkeit essentiell. Hieraus ergibt sich ein doppelter Zugriff auf die Naturressourcen, indem diese erschlossen und genutzt, aber zugleich auch geschont und bewahrt werden, damit eine zukünftige Verfügbarkeit gewährleistet bleibt. Hieraus erschließt sich ein Handeln an der Natur, das als *naturverbunden* charakterisiert werden kann, indem die *in* der Natur vorliegenden Bedingungen zur Voraussetzung des eigenen Naturhandelns gemacht werden. Diese Verbundenheit mit der Natur ist angesichts der aktuell massiven Ausnutzungen von Naturressourcen schwer nachvollziehbar. Hier ist der doppelte Zugriff auf die Naturressourcen zu beachten: so wendet sich der Mensch der Natur sacherschließend und damit *ressourcennutzend* zu, aber auch zwangsläufig ökologisch einsichtig und damit *ressourcenschonend*, was insofern dann als ein spezifisches *anthropologisches Merkmal* auszuweisen ist – unabhängig vom Grad der Manifestation.

Das Spezifische der ökologischen Einsicht in die Naturverbundenheit des Menschen liegt hingegen im Begriff der Zukunft. Denn das naturverbundene Handeln erfolgt im Hinblick auf zukünftige Handlungsfähigkeit, in deren Konsequenz sich aber die konkrete Handlungssituation von der Handlungsfolge insoweit entkoppelt, als dass keine unmittelbaren Kausalitäten ableitbar sind. Denn naturverbundenes Handeln besitzt seinen Ort im Ökosystem, das eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und ein in sich verwobenes Systemgefüge mit sehr komplexen Strukturverknüpfungen beinhaltet. Ökologische Einsicht in die Naturverbundenheit des Menschen erweist sich daher als äußerst schwierig und ist abhängig vom Gegenstand der Beobachtung. Eine verhältnismäßig einfache Verknüpfung zeigt das Beispiel der Nachhaltigkeit. Deren Idee wird mit Carlowitz in Verbindung gebracht, der 1713 in der

Sylvicultura Oeconomica das forstwirtschaftliche Prinzip beschreibt, nach dem nur so viel Holz eingeschlagen wird, wie durch Neupflanzung an Bäumen nachwachsen kann (vgl. RIEß 2010, 25). Das Beispiel verweist deutlich auf das menschliche Abhängigkeitsverhältnis zu den Gesetzmäßigkeiten der Natur im Kontext der Gewährleistung eigener, zukünftiger Handlungsoptionen. Zugleich zeigt sich hierin die Fähigkeit zur Einnahme unterschiedlicher Blickwinkel – also die anthropogene Anlage zum Perspektivenwechsel, in deren Folge sich sowohl das lineare und laterale Denken erschließt⁹. In dieser Fähigkeit zur *Perspektivverschiebung* als grundlegende Eigenschaft ökologischen Denkens liegt der prinzipielle Unterschied zum operationalisierenden sach- und zum reziproken sozialeinsichtigen Denken.

Mit dem Begriff der *Einsicht* verweist Roth auf den *Grad der Rationalität*, welche das Erkennen der auf den Menschen einwirkenden Zwänge innerhalb seiner Handlungsfelder meint. Darin liegt die Voraussetzung zur Loslösung von Abhängigkeiten und der Einnahme freierer Handlungsfähigkeit. Die Einsicht in die Naturverbundenheit des Menschen bedeutet, die anthropogenen Ressourcen überhaupt und frei entfalten zu können. Dem Erkennen (also der Grad der Rationalität) liegt in diesem Handlungsfeld des Menschen jedoch eine erhebliche Schwierigkeit inne. Denn der Blick auf die Naturverbundenheit bedeutet zweierlei: den Menschen und das Ökosystem als zwei unterschiedliche Systeme in Beziehung zu setzen und gleichzeitig den Menschen als Teil des Ökosystems zu begreifen. Dabei zeigt sich das Ökosystem als grundsätzlich autonom und moralisch indifferent, wogegen sich das Menschsein über moralische Immanenz ausdrückt. Einwirkungen auf das Ökosystem sind durch das sacherschließende Handeln unabänderlich und bedingen eine strukturelle Kopplung, deren Handlungskontexte z.T. auch unmittelbar *erfahrbar* sind: z.B. der Schutz von Trinkwasserressourcen. Damit verbunden manifestiert sich die generelle Fähigkeit zur Wahrnehmung von Verantwortung und Verpflichtung im Kontext der ökologischen Einsicht.

Die Fähigkeit zur ökologischen Einsicht bedeutet zunächst ein Zugewinn an Handlungsmöglichkeiten, die jedoch im Sinne von Roth noch kein kompetentes, also kritisch-kreatives Handeln begründen. Dies zeigt sich insbesondere und im erschreckenden Ausmaß im Umgang mit den Naturressourcen, zumal ja grundsätzlich über die Fähigkeit zur ökologischen Einsicht das Prinzip der konsequenten Schonung von Naturressourcen einhergehen müsste – anderes ist aber der Fall. Dies verweist wiederum auf die pädagogische Anthropologie von Roth, in der er das Sachhandeln als zunächst *isoliertes* Wirkungsfeld des Menschen beschreibt, das ihm ermöglicht, die eigenen Entwicklungspotenziale zu erweitern. Davon unabhängig, aber strukturell gekoppelt, befindet sich der Mensch auch in sozialen Kontexten, auf die das Sachhandeln Einfluss nimmt und die eine moralische Bewertung der Handlung provozieren. Gleiches gilt nun auch für den Einfluss auf die Naturverbundenheit des Menschen, deren hier liegende Potenziale erheblich über den Einfluss des Sachhandelns

⁹ Mit dem linearen Denken werden kausale Zusammenhänge als verknüpft gedacht, während es zugleich möglich ist, durch die Einnahme eines anderen Blickwinkels, einer anderen Grundannahme usw. den gleichen Problemkontext verändert zu beobachten und damit zu neuen Schlussfolgerungen oder auch zu vergleichbaren Ergebnissen zu kommen (lateral).

beeinflusst werden. Insofern bedingt sich auch hier die Einbeziehung ethischer Begründungskontexte zur Bewertung der jeweiligen Handlungsfolgen.

So konstituiert sich ökologisch einsichtiges Denken als Ökologische Kompetenz nur über die ethische Reflexion und begründet damit einen Lernprozess, der das von ROTH konzipierte Modell der *moralischen Handlungsfähigkeit* um ein weiteres Wirkungsfeld des Menschen sinnvoll ergänzt. Anknüpfungspunkt wäre konsequenter Weise die mit der ökologischen Einsicht verbundene Anlage zur Verantwortung und Verpflichtung – also die moralische Reflexion entlang der Prinzipien von *Verantwortungsethik* und *Verpflichtungsethik*¹⁰. Damit geht nach ROTH der *Grad der Verhaltenssicherheit* einher, was aber nicht die Stufe fachlichen Könnens meint, sondern die Einbeziehung moralischer Kriterien zur Generierung *mündigen* Handelns.

An dieser Stelle kann jedoch nur skizzenhaft auf das damit verbundene Aufgabenfeld verwiesen werden, das sich aus der Dimension der Ökologischen Kompetenz für eine Ergänzung des bildungstheoretisch begründeten Konzeptes der *moralischen Handlungsfähigkeit* nach ROTH ergibt.

Die Komplexität eines solchen Vorhabens zeigt sich hingegen in der Frage der Entfaltung ethischer Bezugsnormen mündigen ökologischen Handelns. Denn die ethische Reflexion hat zunächst ihren Ausgangspunkt in der isolierten Betrachtung der anthropologischen Merkmale naturverbundenen Handelns und den sich hierüber ergebenden Prinzipien – i.S. kategorischer Imperative. Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass damit ein breites Forschungsfeld unterschiedlicher Ethikbereiche betreten wird, in dem noch ein ökologisch-erziehungswissenschaftlicher Fokus auszuweisen ist – so wie dies ROTH in seiner *pädagogischen Anthropologie* vollzieht¹¹. Zudem versteht sich die ökologische Ethik nicht als geschlossenes Forschungsfeld, sondern als Teilgebiet der Ethik (vgl. PIEPER 2007, 100). Dies zeigt sich in den älteren Arbeiten von Hans JONAS und Dieter BIRNBACHER, die Umweltethik als Verantwortungsethik verstehen:

„Schließe in deine gegenwärtige Wahl die zukünftige Integrität des Menschen als Mit-Gegenstand deines Wollens ein“ (JONAS 1979, 36).

„Was not tut, ist [...] eine Einbeziehung der Natur in den Horizont des Planbaren [...] des klugen, verantwortungsvollen und vorausblickenden Dominium terrae“ (BIRNBACHER 1980, 133).

Aktuell verliert sich jedoch die Frage der ökologischen Ethik im vergleichsweise populäreren und auch bildungswissenschaftlich beanspruchten Bereich der Nachhaltigkeitsforschung. Diese orientiert sich vor allem am Begriff der Gerechtigkeit und Zukunft, wobei sich aber

¹⁰ Der Begriff der Verpflichtungsethik wird im Zusammenhang mit der moralischen Bewertung von Handlungsfolgen aus der Perspektive der Zukunftsethik eingebracht und damit auch für Fragen der Generationengerechtigkeit zugänglich gemacht (vgl. GETHMANN/ KAMP 2001, 126).

¹¹ ROTH begründet den *pädagogischen* Bezugspunkt in seiner Anthropologie, da es nicht um die Analyse der menschlichen Natur oder um eine Interpretation menschlichen Handelns in gesellschaftlichen Kontexten geht, sondern um die „Veränderlichkeit dieser Natur, ihrer Kultivierung und Bildsamkeit“ (ROTH 1966, 104).

wegen der bewussten Einbeziehung *aller* menschlicher Handlungsfelder die von ROTH geforderte Betrachtung des dialektischen Verhältnisses zwischen Handlungssituation und Handlungsprinzipien erheblich verkompliziert – wenn nicht sogar unmöglich macht¹². Nicht umsonst kulminiert die derzeitige Nachhaltigkeitsdiskussion im Streit über anthropogene und ökozentristische Grundsatzparadigmen¹³.

Eine ökologische Perspektivierung vollzieht hingegen Anton LEIST in seinem Modell der *Ökologischen Gerechtigkeit* (LEIST 2007)¹⁴. Er schlägt vor, die Mensch-Natur-Interaktion unmittelbar an die Frage der Gerechtigkeit zu binden und nach den darin liegenden Prinzipien zu suchen, die Leist in der Frage nach einer *gerechten Verteilung ökologischer Ressourcen* exemplifiziert. Er systematisiert dies entlang dreier Wert-Perspektiven, die im Ökonomischen (ersetzbare Tauschressourcen), im Moralischen (kritische Ressourcen) und im Ästhetischen (einzigartige Ressourcen) zu suchen sind. Die Wertprinzipien werden wiederum auf Gerechtigkeitsparadigmen bezogen und auf die Fragen der *ökologischen Chancengleichheit*, *der ökologischen Menschenrechte* und *der ökologischen Gestaltungsrechte* konzentriert (LEIST 2007, 4f.). Als Maßstab dient das „Ideal einer ökologischen Gemeinschaft“, über die sich dann die allgemeinen Prinzipien moralischer Handlungsnormen ergründen lassen.

Das Modell der *Ökologischen Gerechtigkeit* liefert sicherlich einen wichtigen Baustein, wenn es um die weitere Entschlüsselung der ‚Ökologischen Kompetenz‘ geht. Bis hier kann aber folgendes festgehalten werden:

„Kritisch-kreative ökologische Kompetenz“ meint die Einsicht in die Verbundenheit des Menschen mit der Natur und begründet eine Handlungsdisposition, die von diesem Blickwinkel aus zu einer Wahrnehmung von Verantwortung und Verpflichtung führt, deren moralische Bezugsnormen über die Frage nach einer gerechten Verteilung von Naturressourcen zu suchen sind.

5 Fazit

Mit seiner pädagogischen Anthropologie hat Heinrich ROTH die Grundlage für die Kompetenzdebatte und den Ausweis der drei Dimensionen von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz geliefert, die derzeit das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz untermauern. Sein Konzept der moralischen Handlungsfähigkeit ist aber insoweit unvollständig, da ein zentrales menschliches Handlungsfeld unberücksichtigt bleibt: die Naturverbundenheit des Menschen. Dies erklärt, warum ökologische Kompetenz bislang nicht als eigenständige Handlungsdimension entfaltet wird und sich in Lernprozessen allerhöchstens

¹² Aus gutem Grund plädieren de Haan et al. für eine „begriffliche Trennung der voneinander unabhängigen Prinzipien der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit (de HAAN et al. 2008, 65).

¹³ Während Vertreter des Anthropozentrismus den Mensch in den Mittelpunkt der ethischen Reflexion über die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung stellen, billigt die ökozentristische Sichtweise allen Lebewesen einen Eigenwert zu, über den dann Abwägungsentscheidungen zu treffen sind (dazu z.B. HAUFF/ KLEINE 2009, 32ff).

¹⁴ Leist distanziert sich deutlich vom Begriff der Nachhaltigkeit, der nicht nur einem unpräzisen Gerechtigkeitskanon folge, sondern auch zur Verdrängung des Ökologiebegriffes geführt habe (LEIST 2007, 3f.).

als Teilaufgabe umweltbezogener Fragestellungen einer auszubildenden *Fachkompetenz* äußert. So verwundert es nicht, wenn sich die Kluft zwischen Anspruch und ökologisch manifesten Handeln stetig vergrößert, solange dem Bildungsdenken ein Handlungsbegriff zugeordnet ist, der die Fähigkeit des Menschen zur ökologischen Einsicht ausklammert. Mit dem Ausweis einer Ökologischen Kompetenz als eigenständige Dimension moralischer Handlungsfähigkeit würde die Möglichkeit für Lernprozesse eingeräumt, eine auf Ressourcenschonung bezogene berufliche Verantwortlichkeit sinnstiftend (d.h. im *Kontext* beruflicher Handlungsfelder) auszubilden.

Literatur

ARNOLD, R/ MÜNK, D. (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: ARNOLD, R/ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Berlin. 13-32.

BENNER, D. (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Paderborn.

BERGER, P. L./ LUCKMANN, T. (1966/ 1997): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main.

BIRNBACHER, D. (1980): Ökologie und Ethik. Stuttgart.

BONHAUS, B/ KÖSTER, E. (Hrsg.) (1999): Umweltbewußt haushalten und handlungsorientiert ausbilden. In: Umweltschutz in der beruflichen Bildung, H. 70. Berlin/ Bonn.

BREUER, K. (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.shtml (27-06-2013)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG [BMBF] (Hrsg.) (2001): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT [BMU] (Hrsg.) (2013): Umweltbewusstsein in Deutschland 2012. Berlin.

EULER, D. (2009): Sozialkompetenzen in der Beruflichen Bildung. Bern/ Stuttgart/ Wien.

EULER, D./ HAHN, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. Göttingen.

GETHMANN, K. W./ KAMP, G. (2001): Gradierung und Diskontierung in der Langzeitverpflichtung. In: BIRNBACHER, D./ BRUDERMÜLLER, G. (Hrsg.): Zukunftsverantwortung und Generationensolidarität. Würzburg, 137-156.

HAAN, G. de/ KAMP, G. /LERCH, A./ MARTIGNON, L./ MÜLLER-CHRIST, G./ NUTZINGER, H. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Berlin/ Heidelberg.

HAUFF, M. von/ KLEINE, A. (2009): Nachhaltige Entwicklung. München.

HEID, H./ HOFF, E./ RODAX, K. (2000): Ökologische Kompetenz. Opladen.

JONAS, H. (1979): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main.

- JUNG, E. (2010): Kompetenzerwerb. München.
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- KLAFKI, W. (1982): Die Pädagogik Theodor Litts, Königsstein.
- KMK (Hrsg.) (1996/2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen. Bonn.
- LEIST, A. (2007): Ökologische Gerechtigkeit als bessere Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 24, 3-17.
- LISOP, I. (2009): Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16. Online: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/lisop_bwpat16.pdf (27-06-2013)
- LITT, T. (1926): Individuum und Gemeinschaft. Leipzig/Berlin.
- LITT, T. (1948a): Die Selbsterkenntnis des Menschen. Leipzig.
- LITT, T. (1948b): Mensch und Welt. München.
- LITT, T. (1953): Hegel. Heidelberg.
- LITT, T. (1955): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn.
- LITT, T. (1958): Technisches Denken und Menschenbildung. Heidelberg.
- PIEPER, A. (2007): Einführung in die Ethik. Weinheim/ Basel.
- RAUNER, F. (2008): Forschung zur Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich. In: JUDE, N./ HARTIG, J./ KLIEME, E. (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Bonn, 81-116.
- REBMANN, K. (2006): Berufliche Umweltbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung, Berlin, 299-314.
- REBMANN, K./ TENFELDE, W./ SCHLÖMER, T. (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden.
- REICH, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim/ Basel.
- RIEß, W. (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Münster/ New York/ München/ Berlin.
- ROTH, H. (1966): Pädagogisch Anthropologie. Band 1. Hannover.
- ROTH, H. (1971): Pädagogisch Anthropologie. Band 2. Hannover.
- SCHMIDT, C. (2009): Nachhaltigkeit lernen. Opladen.

STOMPOROWSKI, S. (2011): Markierungspunkte für eine Fachdidaktik Nachhaltigkeit. In: STOMPOROWSKI, S. (Hrsg.): Die Vitamine liegen unter der Schale – Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften. Hohengehren, 110-147.

UMWELTBUNDESAMT [UBA] (Hrsg.) (2013): Ernährung auf dem Boden der Tatsachen. Dessau-Roßlau.

UMWELTBUNDESAMT [UBA] (Hrsg.) (2011): Stickstoff – zuviel des Guten? Bonn.

VONKEN, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Berlin.

WOLF, G. (2005): Konstruktivistische Umweltbildung. Bielefeld.

WORLD WIDE FUND FOR NATURE [WWF] (Hrsg.) (2012): Klimawandel auf dem Teller. Berlin.

Zitieren dieses Beitrags

STOMPOROWSKI, S.(2013): Ökologische Kompetenz – Ergänzung zur pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth und seinem Konzept der moralischen Handlungsfähigkeit. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 11, hrsg. v. KETTSCHAU, I./ STOMPOROWSKI, S./ GEMBALLA, K., 1-19.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/stomporowski_ft11-ht2013.pdf

Autor



Dr. STEPHAN STOMPOROWSKI

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Universität Hamburg

Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

E-mail: stephan.stomporowski@uni-hamburg.de

Homepage: <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/node/156>