

Nobody is perfect: Drei Mythen, die die Nachhaltigkeitsbildung sabotieren – und wie man sie abbaut

Dr. phil. Stefan T. Siegel

Februar 12, 2026; Gastbeitrag, Lehrkonzepte



Mythen in und über Nachhaltigkeitsbildung (BNE-Mythen) sind im Hochschulkontext weit verbreitet, bleiben jedoch im Gegensatz zu allgemeinen Bildungsmythen weiterhin meist ein blinder Fleck: sie sind weniger sichtbar, weniger greifbar und werden deutlich seltener hinterfragt. Einige von ihnen wirken überraschend überzeugend – sie erscheinen modern, moralisch oder sogar progressiv.

Doch ihnen entgegenzutreten, ist entscheidend. Forschungsergebnisse zeigen, dass es nicht ausreicht, die Fakten lediglich zu *benennen*. Unzureichende [Dekonstruktion von Mythen](#) kann sogar kontraproduktiv wirken, indem sie jene Vorstellungen stärkt, die sie eigentlich widerlegen möchte (Siegel, 2025b; Zanartu et al., 2024). Um drei der besonders hartnäckigen lehrpersonen- und lehrbezogenen BNE-Mythen zu adressieren, verwende ich die evidenzbasierte „Truth-Sandwich“-Methode. Sie umfasst vier Schritte:

1. **Stelle die Fakten an den Anfang** – beginne mit präzisen, einprägsamen Informationen.
2. **Benenne den Mythos** – sprich die falsche Vorstellung klar aus und zeige ihr Problem auf.
3. **Entlarve den Fehlschluss** – erläutere, warum die Begründung scheitert.

4. **Bekräftige die Fakten** – schließe mit einer klaren, nachhaltigen Kernbotschaft.

Dann eröffnen wir unser Mythos-Menü— drei Gänge mit Mythen zur Nachhaltigkeitsbildung, serviert mit Evidenz und Reflektion. Bereit, hineinzubeißen?

Man muss kein Heiliger sein: Warum Nachhaltigkeitsbildung keine Makellosigkeit verlangt.

Fakt: Wirksame Nachhaltigkeitsbildung lebt von pädagogischer Kompetenz und Professionalität – nicht von persönlicher moralischer Makellosigkeit. Was zählt, sind solides Fachwissen, [BNE-Kompetenzen](#) (etwa systemisches Denken, Zukunftsperspektiven und integriertes Problemlösen; Corres et al., 2020) sowie eine [kohärente Gestaltung](#) von Zielen, Lernprozessen und Bewertung. Glaubwürdige Vorbildfunktion entsteht durch authentisches Engagement und Transparenz – indem man Abwägungen sichtbar macht, Lernprozesse teilt und sich schrittweise verbessert (Bandura, 1977; Kristjánsson, 2006). Effektive Lehrpersonen erkennen Spannungen und Zielkonflikte an und nutzen sie als Lerngelegenheiten, statt sie zu verbergen. Bei nachhaltiger Bildung geht es um Ehrlichkeit, Offenheit und stetiges Lernen, nicht um moralische Makellosigkeit (Sterling, 2021).

Mythos: „Nur Lehrende, die selbst vollkommen nachhaltig denken und handeln, sollten Studierende unterrichten.“

Diese Überzeugung entspringt einer gut gemeinten, aber verzerrten Auslegung des Prinzips „Wasser predigen und Wein trinken“. Wörtlich genommen impliziert dies, dass nur makellose Vorbilder Nachhaltigkeit glaubwürdig vermitteln könnten (Kristjánsson, 2006). Das Ergebnis kann eine Kultur von Schuldgefühlen und Selbstzensur anstelle von Neugier und Weiterentwicklung sein, die Stillstand statt Fortschritt hervorbringt.

Fehlschlüsse: Der Mythos beruht auf mehreren fragwürdigen Annahmen. So erzeugt er etwa ein falsches Dilemma zwischen Perfektion und Heuchelei und begeht einen Kategorienfehler, in dem er *private Tugend* mit *professioneller Kompetenz* verwechselt.

Zudem begünstigt dieser Mythos ein ad-hominem-Denken, das persönliche Lebensführung statt Lehrpraxis in den Vordergrund stellt. Schließlich individualisiert er systemische Probleme, indem er die Verantwortung für mangelnde Nachhaltigkeit von Strukturen und politischen Rahmenbedingungen auf Einzelne verlagert. Sterling (2021) zufolge lenkt ein solcher moralischer Perfektionismus von der tiefergehenden Aufgabe ab, Systeme zu verändern, nicht bloß Einzelpersonen. Das Ergebnis sind oftmals Schuldzuweisungen, Erschöpfung und Schweigen – dabei braucht Nachhaltigkeitsbildung vor allem ehrliche Reflexion und gemeinsames Lernen.

Vielmehr braucht Nachhaltigkeitsbildung das, was Archer und Dennis (2023) als *Vorbild-Realismus* bezeichnen – Lehrende, die (bewusste) Unvollkommenheit als Teil von Integrität vorleben. Eine „Pädagogik der Unvollkommenheit“ lädt Lehrende dazu ein, die eigenen Widersprüche und Dilemmata mit Studierenden zu thematisieren und Verletzlichkeit in eine didaktische Ressource zu verwandeln. Dieser Ansatz stärkt Vertrauen, reduziert Überlastung und verwandelt reale Komplexität in kritische Reflexion statt in moralische Bewertung.

Schlussfolgerung und Kernbotschaft als Reim: Lehrende müssen nicht perfekt sein, um Nachhaltigkeit gut zu vermitteln. Was zählt, sind Ehrlichkeit, Selbstreflexion und den Mut, kontinuierlich zu lernen. Authentizität – nicht moralische Reinheit – schafft Glaubwürdigkeit und fördert eine kritische, offene Haltung, die Nachhaltigkeitsbildung wirklich braucht.

*Kein Mensch ist heilig, kein Tun je rein,
doch ehrlich lehren heißt: authentisch zu sein.
Wer Widersprüche teilt, statt sie zu verstecken,
wird echtes Lernen – nicht Dogma – wecken.*

Du kannst die Welt nicht allein retten: Individuelles Handeln ist in der Nachhaltigkeitsbildung dennoch bedeutsam.



Fakt: Einzelne Lehrpersonen werden die Welt nicht im Alleingang retten, trotzdem können ihre alltäglichen Entscheidungen die Handlungsfähigkeit der Lernenden, die Normen im Hörsaal und die institutionelle Kultur prägen. Im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn erreichen Lehrende als Vorbilder, Multiplikator:innen und *change agents* Hunderte oder sogar Tausende von Studierenden. Diese einzelnen Impulse können sich zu kollektiver Wirksamkeit und sozialer Kippunkt-Dynamik verdichten (Bandura, 1977; Otto et al., 2020).

Mythos: „Mein Handeln als Lehrperson ist nur ein Tropfen auf den heißen Stein – zu klein, um etwas zu bewirken.“

Dieser Mythos legt nahe, dass individuelle Anstrengungen im Vergleich zum Ausmaß globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Biodiversitätsverlust oder sozialer Ungleichheit unbedeutend sind. Dabei werden Lehrpersonen als in komplexen Systemzusammenhängen weitgehend handlungsunfähig dargestellt, was nahelegt, dass wirksame Veränderungen ausschließlich auf politischer, ökonomischer oder institutioneller Ebene stattfinden können.

Fehlschlüsse: Diese Überzeugung beruht auf einer falschen Dichotomie zwischen *individuellem* und *systemischem* Wandel – als würden sich beide gegenseitig ausschließen. Systeme verändern sich durch individuelle Akteur:innen, deren koordinierte Handlungen Normen, Erwartungen und politische Entscheidungen verändern (Otto et al., 2020). Zugleich lädt sie zu *Whataboutism* ein („Warum handeln, wenn andere es nicht tun?“), der von der eigenen Verantwortung und dem professionellen Einflussbereich ablenkt (Sterling, 2021). Schließlich spiegelt sie Verzögerungsdiskurse wider, die Komplexität überbetonen, um Untätigkeit zu rechtfertigen (Lamb et al., 2020), oder umgekehrt individuelles Lebensstilhandeln moralisch überhöhen und dabei institutionelle Hebel vernachlässigen (Chater & Loewenstein, 2023). Solches Denken kann Apathie und Ohnmachtsgefühle fördern: Lehrpersonen könnten ihre Anstrengungen als bedeutungslos empfinden oder systemisches Versagen als persönliches Unzulänglichkeitsgefühl internalisieren.

Stattdessen braucht Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Haltung der „Verantwortungsfähigkeit“ (Sterling, 2021): im Bewusstsein des Zusammenspiels von individuellem und gemeinschaftlichem Handeln und mit Blick auf die Bereiche, in denen man tatsächlich etwas bewirken kann. Jede Lehrperson kann im Laufe ihrer Karriere Hunderte oder Tausende von Lernenden beeinflussen – jedes Gespräch, jedes Beispiel oder jede didaktische Entscheidung kann eine weitreichende Wirkung entfalten. Kleine, koordinierte Handlungen können sich zu gesellschaftlichen Kipppunkten aufschaukeln, die weitreichende Veränderungen ermöglichen (Otto et al., 2020). Verbinde individuelles Handeln mit institutionellen Stellschrauben des Wandels (Chater & Loewenstein, 2023). Setze dich für Strukturen ein, die nachhaltige Entscheidungen erleichtern und sichtbar machen.

Schlussfolgerung und Kernbotschaft als Reim: Nein, einzelne Lehrpersonen können die Welt nicht allein retten. Doch ihre Beiträge und ihren Handlungsspielraum als irrelevant abzutun, ist irreführend und schädlich. Lehrende wirken als Katalysatoren: Sie stärken Lernende, verändern gesellschaftliche Normen und legen das Fundament für tiefgreifenden systemischen Wandel. Echter Wandel entsteht nur durch das Zusammenspiel von institutionellen Veränderungen und zivilgesellschaftlichem Engagement.

*Allein wirst du die Welt nicht retten,
doch Taten kleiner Kreise betten
den Wandel, der aus vielen wächst –
wenn jede:r mutig Spuren setzt.*

Klassische Lehrformate haben noch nicht ausgedient: Warum direkte Instruktion in der Nachhaltigkeitsbildung weiterhin wichtig ist.



Fakt: [Direkte Wissensvermittlung](#) ist nicht veraltet; richtig eingesetzt beschleunigt sie das Lernen – vor allem bei Noviz:innen und bei komplexen, abstrakten Inhalten, wie sie für Nachhaltigkeitsthemen typisch sind (Systemzusammenhänge, Kipppunkte, Zielkonflikte). Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft und der Curriculumforschung zeigen, dass explizite Instruktion wirksam ist, Fehlvorstellungen reduziert, tragfähige Schemata aufbaut und insbesondere Lernende mit geringen Vorkenntnissen unterstützt (Kirschner et al., 2025; Stockard et al., 2018; Surma et al., 2025).

Mythos: In der Nachhaltigkeitsbildung gelten offene, entdeckende, lernendenzentrierte Methoden als *heiliger Gral*; direkte, durch Lehrpersonen angeleitete Wissensvermittlung dagegen wird als überholt oder gar unzulässig angesehen.

Fehlschlüsse: Dieser Mythos beruht auf einer falschen Gegenüberstellung, bei der lehrenden- und lernendenzentrierte Ansätze als Gegensätze konstruiert werden. In der Praxis aber ergänzen sich die Ansätze und funktionieren am besten in einer Abfolge – *angeleitete Unterstützung* → *exploratives Lernen* → *selbständig arbeiten* –, sodass strukturierter Input ein sinnvolles Erkunden und Gestalten ermöglicht (Kirschner et al., 2025). Darüber hinaus beruht diese Sichtweise auf einer verzerrten Darstellung, die direkte Instruktion auf monotonen Frontalvortrag verkürzt und dabei interaktive Erklärungen, [ausgearbeitete Beispiele](#), Verständniskontrollen und [Abrufübungen](#) übersieht (Cerbin, 2018). Ein weiterer verbreiteter Denkfehler besteht darin, [Neuartigkeit mit Qualität](#) gleichzusetzen und davon auszugehen, dass neuere, lernendenzentrierte Methoden grundsätzlich besser seien. Diese ‚One-size-fits-all‘-Logik verkennet, dass anspruchsvolle Lernziele, etwa systemisches Denken oder ethische Urteilsbildung, auf fundiertem Vorwissen und klarer Struktur beruhen.

Vielmehr profitiert die Nachhaltigkeitsbildung von einem ausgewogenen Ansatz, der Struktur und Exploration verbindet. Beginnen Sie mit gezielter Unterstützung – klaren Erklärungen, Modellierung und angeleiteten Übungen –, bevor Lernende zu entdeckendem Lernen, Zusammenarbeit und Projektarbeit übergehen. Studien belegen, dass eine klare, intensive Anleitung in frühen Lernphasen, gefolgt von einer schrittweisen Übergabe der Verantwortung, tieferes Verständnis und Autonomie der Lernenden unterstützt. Der Schwerpunkt sollte auf kognitiver Auseinandersetzung liegen und nicht allein auf Aktivität: Durch gezielte Abrufphasen, Reflexion und Fragen wird gewährleistet, dass Lernende Inhalte wirklich durchdenken, statt lediglich Aufgaben zu bearbeiten. Die Anleitung sollte sich am Erfahrungsstand der Lernenden orientieren – [mehr Struktur für Anfänger:innen, weniger für Fortgeschrittene](#) – und kombinieren Sie kurze Inputphasen oder Mini-Lektionen mit dialogischen Elementen, Problemlöseaufgaben und praxisnahen Anwendungen (Kirschner et al., 2025).

Schlussfolgerung und Kernbotschaft als Reim: Direkte Instruktion hat nicht ausgedient – sie ist grundlegend. Bei durchdachtem Einsatz fördert sie ein tieferes Verständnis, unterstützt Inklusion und schafft die Grundlage für kritisches und transformatives Lernen. Das Ziel ist nicht, Instruktion abzuschaffen, sondern sie klug zu integrieren.

*Lehren heißt nicht bloß Reden,
sondern Denken anzuregen.
Erst Struktur, dann Exploration —
so wächst Verstehen, nicht bloß Aktion.*

Schlussfolgerung

Diese drei kurzen Widerlegungen zeigen, dass Nachhaltigkeitsbildung nicht immun ist gegen [überzeugende, aber fragwürdige Annahmen](#) über Lehren und Lernen (siehe auch Macintyre et al., 2025). Die Entwicklung wirksamer, forschungsbasierter Praxis erfordert es, solche Fehlannahmen zu erkennen, zu hinterfragen und zu ersetzen. Ausführlichere Widerlegungen finden Sie im MYTHSE Navigator (Siegel, 2025a) sowie auf meinem Wissenschaftsblog [EvSusEd – Evidence-informed Sustainability Education](#). Bis dahin gilt: *Truth Sandwiches* sollten als kritisch reflektierende Lehrperson zu Ihrer regelmäßigen Kost gehören — sie stärken die mentale Immunität und die Schlagfertigkeit (Sterling, 2021).

Literatur

- Archer, A., & Dennis, M. (2023). Exemplars and expertise: What we cannot learn from saints and heroes. *Inquiry*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2023.2196681>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Cerbin, W. (2018). Improving student learning from lectures. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(3), 151–163. <https://doi.org/10.1037/stl0000113>
- Chater, N., & Loewenstein, G. (2023). The i-frame and the s-frame: How focusing on individual-level solutions has led behavioral public policy astray. *Behavioral and Brain Sciences*, 46, e147. <https://doi.org/10.1017/S0140525X22002023>
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator competences in sustainability education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(23), 9858. <https://doi.org/10.3390/su12239858>
- Kirschner, P. A., Hendrick, C., & Heal, J. (2025). *Instructional illusions*. John Catt Educational.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1), 37–49. <https://doi.org/10.1080/03057240500495278>
- Lamb, W. F., Mattioli, G., Levi, S., Roberts, J. T., Capstick, S., Creutzig, F., Minx, J. C., Müller-Hansen, F., Culhane, T., & Steinberger, J. K. (2020). Discourses of climate delay. *Global Sustainability*, 3, e17. <https://doi.org/10.1017/sus.2020.13>
- Macintyre, T., Tilbury, D., & Wals, A. E. J. (2025). *Education and learning for sustainable futures: 50 years of learning for environment and change*. Routledge.
- Otto, I. M., Donges, J. F., Cremades, R., Bhowmik, A., Hewitt, R. J., Lucht, W., Rockström, J., Allerberger, F., McCaffrey, M., Doe, S. S. P., Lenferna, A., Morán, N., Van Vuuren, D. P., & Schellnhuber, H. J. (2020). Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(5), 2354–2365. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900577117>
- Siegel, S. T. (2025a). The Myths in Sustainability Education Navigator: Development, design, and use cases of an evidence-informed and accessible SE-mythology. In E. Matthes, P. Bagoly-Simó, B. Juska-Bacher, S. Schütze, & J. van Wiele (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Bildungsmedien* (S. 247–257). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6206-17>
- Siegel, S. T. (2025b). Educational myths debunked. Insights into the development, implementation, and evaluation of a course for university faculty. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(1), 45–66. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-1/03>
- Sterling, S. (2021). Concern, conception, and consequence: Re-thinking the paradigm of higher education in dangerous times. *Frontiers in Sustainability*, 2, 743806. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.743806>
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>

Surma, T., Vanhees, C., Wils, M., Nijlunsing, J., Crato, N., Hattie, J., Muijs, D., Rata, E., Wiliam, D., & Kirschner, P. A. (2025). *Developing curriculum for deep thinking: The knowledge revival*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-74661-1>

Zanartu, F., Cook, J., Wagner, M., & García, J. (2024). A technocognitive approach to detecting fallacies in climate misinformation. *Scientific Reports*, 14(1), 27647. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-76139-w>

Vorschlag zur Zitation

Siegel, S. (2026, 12. Februar). Nobody is perfect. Drei Mythen, die die Nachhaltigkeitsbildung sabotieren – und wie man sie abbaut. *Lehrblick – ZHW Uni Regensburg*. <https://doi.org/10.5283/ZHW.20260212.DE>



Stefan T. Siegel

[+ Beiträge](#)

Dr. Stefan T. Siegel ist Postdoktorand und Dozent am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) an der Universität St. Gallen (HSG). Er ist Autor mehrerer nationaler und internationaler Artikel und Bücher und verfügt über mehrjährige Berufserfahrung in Forschung und Lehre im Bildungswesen (insbesondere im Hochschulbereich). Für seine Arbeit wurde er mehrfach ausgezeichnet. Sein aktueller Arbeitsschwerpunkt liegt auf Bildungstheorie, Professionalisierung von Lehrkräften, Bildungsmythen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.