

Michael Brodowski (Hg.)

BNE

Bildung für Nachhaltige Entwicklung
Interdisziplinäre Perspektiven



ΛΟΓΟΣ

Erkenntnis
reich
den
er
er

Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt

Band 4

Michael Brodowski (Hg.)

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Interdisziplinäre Perspektiven

Herausgegeben von
Michael Brodowski, Heinz Stapf-Finé (Hg.)

Logos Verlag Berlin

ΛΟΓΟΣ

Herausgeber:

Prof. Dr. Heinz Stapf-Finé
Alice Salomon Hochschule Berlin
Professor für Sozialpolitik
Alice-Salomon-Platz 5
12627 Berlin

Prof. Dr. Michael Brodowski
Alice Salomon Hochschule Berlin
Leitung und Management frühkindlicher Bildungseinrichtungen
Alice-Salomon-Platz 5
12627 Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2017

Alle Rechte vorbehalten.

Quelle des verwendeten Fotos auf dem Buchcover:
#117112515 (hands human diversity colors icon)
von © Gstudio Group Fotolia.com

ISBN 978-3-8325-4530-7
ISSN 2363-8680

Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
D-10243 Berlin
Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92
<http://www.logos-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

MICHAEL BRODOWSKI Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Kindheitspädagogik / eine Einleitung	5
STEFFEN HAMBORG ,Wo Licht ist, ist auch Schatten' – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum.....	15
JUDITH C. ENDERS UND AMANDA GROSCHKE Die Idee der Verantwortung als Voraussetzung für den Erfolg von BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Spiegel von Verantwortungsethik und Handlungsfähigkeit bei Max Weber und Hans Jonas.....	33
MANDY SCHULZE Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen?.....	59
PETER HENSEN Der Beitrag des Qualitätsmanagements zu einer nachhaltigen Unternehmensführung.....	77
PIA PAUST-LASSEN Nachhaltiges Wirtschaften und „Zeit“	105
JOHANNES VERCH Ästhetische Perspektiven einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in (Sozial-) Pädagogik und Gesellschaft(skultur).....	131
VERA OOSTINGA Naturerleben – sich selbst begegnen – Nachhaltigkeit spüren. Wie Aufenthalte in der Natur Persönlichkeit stärken und Nachhaltigkeit erlebbar machen.....	173
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	187

Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Kindheitspädagogik – eine Einleitung

Die Idee zu diesem Band entstand unter den Kolleg_innen, die gemeinsam im Masterstudiengang „Netzwerkmanagement Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt Kindheitspädagogik“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin lehren. Ausgangspunkt bildete die Erkenntnis, dass BNE ein interdisziplinäres Feld mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten ist, die sich je nach Blickwinkel verändern. Dabei wurde in den gemeinsamen Diskussionen zu Inhalten des Masters aber auch mit Blick auf Zukunftsfelder in der ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklung der Gesellschaft deutlich, dass sich Nachhaltigkeit und damit auch BNE nicht so leicht fassen lässt. Wie gesagt erhält Nachhaltigkeit je nach Konnotation und Fokus einen anderen Schwerpunkt. Hinzu kommt die Perspektive der Bildung, die man allgemein fassen oder an Bildungsinstitutionen und Strukturen festmachen kann. Nicht umsonst ist der Nationale Aktionsplan für Deutschland im Rahmen des Weltaktionsprogramms BNE mit seinen Fachforen u.a. entlang von Bildungsinstitutionen erarbeitet worden¹. Aus diesen Diskursen ließen sich für die Autor_innen dieses Bandes mindestens zwei Erkenntnisse ableiten.

1. BNE und Nachhaltige Entwicklung sind keine eindeutig bestimmten Begriffe. Sie entziehen sich bewusst einer klaren Definition und damit Abgrenzung, weil sie immer auch „Teil von Etwas“ sind. Zwar kann man deutlich machen, was *nicht* Nachhaltig ist. Was hingegen als Nachhaltig zu gelten hat oder was BNE definitiv abgrenzbar genau ist, lässt sich nur schwer bestimmen. Allenfalls kann in interdisziplinären Diskursen herausgearbeitet werden, was BNE zu leisten vermag und welche Kompetenzen vermittelt werden soll(t)en. Aber vielleicht ist es gerade wichtig, das Nachhaltige eben nicht genau bestimmbar – weil so vielschichtig ist. Wichtig, weil sich daran immer wieder Diskurse entzünden, die letztlich auch eine Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklung voranbringen und

¹ Hier finden sich Fachforen wie Frühpädagogik, Schule, Hochschule, Berufliche Bildung etc.

immer wieder aufs Neue Menschen mit unterschiedlichen Ansichten und Professionen einbeziehen, anstatt sie als nicht nachhaltig Denkende auszuschließen.

2. Nachhaltige Entwicklung kann und muss auch als eine positiv besetzte Herausforderung angesehen und diskutiert werden. Wenn sie immer auch „Teil von Etwas“ ist, schwingt sie faktisch auch in den alltäglichen Gesprächen mit und ist damit eben kein rein akademischer Diskurs auf einer theoretischen Ebene, sondern trifft auf Herausforderungen aller gesellschaftlichen Akteure. Dabei muss sie für jede Einzelne, jeden Einzelnen als positiv erlebbar, als – wenn auch in kleinen Schritten – erreichbar gelten. Nur so ist es möglich, BNE und Nachhaltigkeit in der Breite, im Alltag, in der Frühpädagogik, der Schule, der Berufsausbildung, der Hochschule und im informellen Lernen als selbstverständliche Perspektive zu verankern. Eben dazu sind auch interdisziplinäre Diskurse notwendig.

Mit Blick darauf sollen in dieser Einleitung einige Bezüge sowohl zu BNE als auch zum Masterstudiengang „Netzwerkmanagement BNE – Schwerpunkt Kindheitspädagogik“ hergestellt werden, um in die nachfolgenden, interdisziplinären Texte einzuführen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

„Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält“, formulierte die Brundtlandkommission 1987. Nachhaltige Entwicklung hat vier Dimensionen: Ökonomische und ökologische, soziale und kulturelle Aspekte müssen dabei zusammenfließen (...). Im Sinne dieses Leitbilds ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, die natürlichen Lebensgrundlagen für jetzige und folgende Generationen in der einen Welt zu bewahren und einen Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit und kultureller Vielfalt zu leisten.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) basiert auf der Erkenntnis, dass unsere derzeitige Art zu leben und zu wirtschaften nicht fortgesetzt werden kann, ohne dass ökologische Risiken sowie ökonomische und soziale Ungerechtigkeiten weltweit zunehmen. Der bereits spürbar stattfindende Klimawandel macht heute schon klar: Wir müssen uns deutlich und schnell umorientieren. Das gelingt nur, wenn viele Menschen gemeinsam im Sinne

Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Kindheitspädagogik / eine Einleitung

einer nachhaltigen Entwicklung handeln. BNE möchte die Menschen dazu befähigen. Sie motiviert, Zukunftschancen zu erkennen und gemeinsam mit anderen aktiv und verantwortungsvoll zu nutzen. Zukunftsorientiertes Lernen und Handeln ist dabei an keine Altersstufe gebunden und richtet sich an alle Bildungsbereiche, schulische und außerschulische Lern- und Erfahrungsfelder – auch die der Früh- und Kindheitspädagogik.“²

Zum Master „Netzwerkmanagement BNE – Schwerpunkt Kindheitspädagogik“

In dem Masterstudiengang werden zukunftsorientiert und tragfähig die Querschnittsthemen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Netzwerkmanagement im Schwerpunkt eines kindheitspädagogischen Arbeitsfeldes (0–12 Jahre) behandelt. In das Konzept des Masters ist, neben wissenschaftlicher, forschungsorientierter Fundierung, ein starker Praxisbezug eingearbeitet. Konkrete, in übersichtliche Module gegliederte Handlungsfelder ermöglichen eine gute Orientierung sowie eine eigene, interessengeleitete Fokussierung durch die Möglichkeit, einen Schwerpunkt zu wählen. Dabei erfolgt die Unterstützung und Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren aus der Praxis. Die Studierenden lernen Teiligungsprozesse zu initiieren und mitzugestalten. Sie erhalten eine Qualifizierung in Hinblick auf Leitungstätigkeiten im mittleren und oberen Management Sozialer Träger, Quartieren aber auch der Arbeitsebene von Kommunen, Senaten und Ministerien. Dabei werden bspw. folgende Fragen exemplarisch in den Blick genommen:

- Wie leitet man kooperative Prozesse mehrerer Kitas im Sozialraum?
- Wie kann aus einem Quartier eine Bildungslandschaft für 0–12jährige werden?
- Wie baut man bei einem Träger einen Bildungscampus auf, der eng mit dem sozialen Umfeld im Quartier zusammenarbeitet?
- Welche neuen Herausforderungen ergeben sich für die Kindheitspädagogik in Hinblick auf eine Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und wie können sie gemeinsam, mit Trägern aus Ökonomie, Sozialem, Ökologie, Politik und Kultur umgesetzt werden?

² Aus: Leuchtpol gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung von Umweltbildung im Elementarbereich mbH (2009): Leuchtpol – Ein Projekt zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kindergarten.

Darüber hinaus steht die Entwicklung von pädagogischen Konzepten, die zielgruppenspezifische Ausgestaltung von Lern- und Bildungsarten sowie die Vernetzung von Bildungs- und BNE-Akteuren im Mittelpunkt. Dabei wird dem Prinzip von Partizipation und Kooperation in Netzwerken gefolgt, die ebenso wesentliche Bestandteile einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind.

Der Masterstudiengang wurde gemeinsam mit der Leuchtpol gGmbH und über 90 PraxispartnerInnen sowie einem bundesweiten Expertenbeirat entwickelt und von E.ON AG sowie dem ESF Berlin finanziell gefördert. Diese partizipative Entwicklung wurde von der Deutschen Unesco Kommission im September 2012 mit der Auszeichnung: „Offizielles Projekt der UN Weltdekade Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung“ geehrt.

BNE als Bildungskonzept in der Masterentwicklung

BNE zieht sich als Bildungskonzept bzw. roter Faden durch die Gestaltung, Entwicklung und spätere Umsetzung des Masters.

1. Zu betonen ist hier erstens der partizipative Grundgedanke sowie die Einbeziehung möglichst vieler Interessengruppen aus den Bereichen Umwelt, Wirtschaft, Sozialem, Politik und Verwaltung. Insgesamt 90 Interessierte aus diesen Bereichen arbeiteten an der Entwicklung des Masters mit.
2. Dies führt zum zweiten wesentlichen Punkt, der Bewusstseinsbildung in Bezug auf BNE. Es gab und gibt nicht wenige PartnerInnen in den Arbeitsgruppen zur Masterentwicklung, die bisher mit BNE kaum in Berührung gekommen sind. In der Erarbeitung wesentlicher Elemente des Masters lernten sie von anderen viele unterschiedliche Perspektiven von BNE kennen, beschäftigten sich mit Konzepten einer BNE und setzten sich teilweise auch mit der möglichen Umsetzung von BNE Elementen in ihren Einrichtungen auseinander.
3. Der dritte wesentliche Punkt ist die Überprüfung der einzelnen Elemente in Bezug auf Perspektiven der Entwicklungszusammenarbeit bzw. mit dem Konzept der „einen Welt“. Auch hier lernten die Partner von einander, wie dies in einzelnen Bereichen aufgehoben sein kann. So kann diese Perspektive etwa bei der Vernetzung von Kitas in Stadtteilen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund eine wesentliche Rolle spielen.

4. Eine vierte Ebene des Bildungskonzeptes ist es, Good Governance nicht nur zu thematisieren sondern fest in der Konzeption des Masters zu verankern. Da die Studierenden später auch u.a. in der öffentlichen Verwaltung sowie den Arbeitsebenen von Ministerien bzw. Senatsverwaltungen arbeiten sollen, musste der Master schon bei der Entwicklung wesentliche Felder dieses Ansatzes thematisieren und fest in den Modulen verankern.

Darüber hinaus wurde die Herangehensweise in der Masterentwicklung, bei der Gestaltung der Workshops und im Umgang der PartnerInnen untereinander von folgenden Punkten geprägt, die zu einem BNE Bildungskonzept zusammengezogen wurden: niemanden ausschließen, partizipativ arbeiten, zum Ausprobieren und Querdenken anregen, das eigenen Handeln reflektieren, allen ein positives Lernen ermöglichen, die Entscheidungsfähigkeit der Partner fördern und schließlich Aspekte der Nachhaltigen Entwicklung so transportieren, dass sie an die Erfahrungen der Einzelnen anchlussfähig sind.

Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Früh- und Kindheitspädagogik

Die Deutsche UNESCO-Kommission weist explizit auf die Anknüpfungsfähigkeit des Bildungskonzeptes einer BNE an frühkindliche Bildung³ hin. Sie appelliert an verantwortliche Akteure, BNE als entscheidendes Qualitätsmerkmal in die frühkindliche Bildung zu integrieren.⁴

Das Bild vom Kind, wie es im Masterstudiengang verstanden wird, entspricht den vier Grundsätzen, welche dem Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter zugrunde liegen⁵:

3. Dabei wird deutlich, dass frühkindliche Bildung hier synonym mit dem Begriff, der Altersspanne der Kindheitspädagogik (0–12 Jahre) verwendet wird. Auch in diesem Konzept werden Bildungsgelegenheiten über diese Altersspanne als ineinandergreifend, kokonstruktiv und vernetzt gesehen.
4. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern.
5. Aus. ASH (2011): Modulhandbuch Bachelor Studiengang- Erziehung und Bildung im Kindesalter (berufsintegrierende Studienform)

1. Das Kind ist von der ersten Lebensminute an bestrebt, sich seine Wirklichkeit aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln anzueignen, mit seiner Umwelt in Kontakt zu treten und Erfahrungen zu sammeln.
2. Kinder sind Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses, die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung suchen.
3. Jedes Kind ist ein soziales Wesen, das mit anderen Menschen in Kontakt tritt, Beziehungen sucht und benötigt. Im sozialen Austausch und durch die Fürsorge seiner engsten Bezugspersonen entwickelt es tiefgehende Bindungsbeziehungen, die eine bedeutsame Basis für sein eigenaktives Welterkunden darstellen und deren Qualität die kindliche Selbst- und Weltkonstruktion erheblich beeinflusst.
4. Jedes Kind hat ungeachtet seines Geschlechts, seiner Herkunft, Religion, Lebensweise, seines Alters und Entwicklungsstandes das Recht, in seiner Individualität ernst genommen und wertgeschätzt zu werden.

Kindertageseinrichtungen und andere Formen der Kindertagesbetreuung sind erste Orte der Bildung außerhalb der Familien. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur frühen Bildung und legen neben dem Elternhaus einen Grundstein für die individuelle Bildungslaufbahn der Kinder und für ein lebenslanges Lernen. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kindertageseinrichtungen umzusetzen, bedeutet, Kindern im Alter von null bis sechs Jahren die Möglichkeit zu bieten, sich spielerisch mit zukunftsrelevanten Themen und Fragestellungen zu beschäftigen, ihnen den Raum zu geben, selbst Verantwortung zu übernehmen und ihr unmittelbares Lebensumfeld im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. Die konkreten Alltagserfahrungen, Bedürfnisse und Interessen der Kinder stellen hierbei primäre Bezugs- und Ansatzpunkte für die Bearbeitung und das Aufgreifen der vielfältigen Themen einer nachhaltigen Entwicklung (wie zum Beispiel Wasser, Ernährung, Energie, Gerechtigkeit) dar. Abwechslungsreiche Lernzugänge und offene Lernarrangements wie Morgenkreise, Projektarbeit, Experimentieren, Philosophieren, Freispiel und viele andere Angebote prägen den Alltag in den Einrichtungen und bieten Gelegenheiten, nachhaltige Entwicklung erlebbar zu machen. Handlungsleitend ist dabei ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das an vorhandenen konzeptionellen Grundlagen und Strukturen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen anknüpft, soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Dimensionen ebenso

berücksichtigt wie physische und kognitive Kompetenzen und sich als integraler Bestandteil des bestehenden Systems versteht⁶.

Netzwerkmanagement

Oft wird mit Netzwerken die Hoffnung verbunden, soziale Belange und Belange einer Nachhaltigen Entwicklung besser durchsetzen zu können und Unterstützung für die Betroffenen und Aktiven schnell und unbürokratisch zu leisten. So kann ein Netzwerk zur „Nachbarschaftshilfe“ in einem Stadtteil sehr effektiv und direkt helfen, in dem man sich bspw. auf unterschiedliche Weise und unentgeltlich – nur auf Gegenleistung beruhend – damit unterstützt, was man am besten kann⁷. Damit geht auch die Hoffnung einher, dass man in Netzwerken mehr Gemeinschaftlichkeit und Menschlichkeit erlebt, als es bspw. in Arbeitsorganisationen der Fall ist. Alle PartnerInnen sind nahezu gleichberechtigt und arbeiten das zur Gemeinschaft zu, was sie am Besten können. Damit verbindet sich auch häufig der hehre Anspruch einer nicht entfremdeten Arbeit und menschlicher Formen der Zusammenarbeit. Auch können durch Vernetzung Synergiepotentiale im Zuge der Zusammenarbeit steigen. Wenn zwei Kitas mit anderen freien Trägern und Grundschulen zusammenarbeiten, könnten sie mit dem gleichen oder sogar weniger Ressourceneinsatz gemeinsam und partizipativ mehr Möglichkeiten für alle PartnerInnen schaffen. Dabei lernen die Teilnehmenden in diesem Netzwerk voneinander und entwickeln sich im Idealfall gemeinsam weiter. BNE lebt in und von solchen Netzwerken. Von über 1000 ausgezeichneten BNE Projekten (siehe www.bne-portal.de) gibt es kaum eines, das nicht gemeinsam mit Partnern zusammengearbeitet hat!

Netzwerke sind aber kein Selbstzweck, man kann sich nicht in ihnen verstecken oder ausrufen. Die Mitgliedschaft ist oft an direkte Beteiligung gebunden die mehr eigene Investitionen verlangt, als man sie ursprünglich kalkuliert hat. Netzwerke zu pflegen und zu erhalten kann einen hohen Koordinationsaufwand erfordern. Daher ist es wichtig, ihren Aufbau anzuregen und zu unterstützen, sie zu managen und ihren Erhalt zu sichern. Es ist

⁶ Vgl. einführende Worte des Fachforums „Frühpädagogik“ des BmBF zum Nationalen Aktionsplan BNE im Rahmen des Weltaktionsprogramms BNE unter https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_fuer_nachhaltige_Entwicklung.pdf

⁷ DJI (Hrsg.) (2004): Konzepte und Strategien der Netzwerkarbeit. Reader DJI der Tagung vom 13.-15. Oktober 2004

wichtig, fördernde und hemmende Rahmenbedingungen für die Netzwerke zu erforschen, sie zu kennen und in diese Rahmenbedingungen gestaltend einzugreifen. Das erfordert, mit Blick auf eine Nachhaltige Entwicklung das koordinierte Zusammenwirken von Ökonomie, Ökologie, Sozialem, Politik und Kultur und Expertinnen und Experten für diesen Weg einer nachhaltigen und partizipativen Entwicklung des früh- und kindheitspädagogischen Bereiches.

Zu diesem Buch

Mit Blick auf die vorausgegangenen Anmerkungen finde ich in diesem Band sieben Artikel von sehr unterschiedlichen Autor_innen die eines gemeinsam haben. Sie alle Lehren oder lehren im Masterstudiengang „Netzwerkmanagement BNE – Schwerpunkt Kindheitspädagogik“. So fast dieser Band auch unterschiedliche Perspektiven zur BNE zusammen und stellt sie in den Kontext der Kindheitspädagogik bzw. Kindheitspädagogischer Einrichtungen und Handlungs- sowie Arbeitsfelder. Entstanden aus einem gemeinsamen, interdisziplinären Diskurs zeigt dieser Band auch auf spannende Weise, wie vielfältig Sicht- und Denkweisen mit Blick auf eine Nachhaltige Entwicklung sind und sein können.

Steffen Hamborg meint im ersten Titel des Buches „Wo Licht ist, ist auch Schatten“. Er nimmt hier eine kritische Perspektive auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum ein. Der Text gibt eine zusammenfassende Einschätzung über die Schwerpunkte des Diskurses zu BNE Forschung. Anschließend wird mit dem Text von Judith C. Enders und Amanda Groschke auf die Idee der Verantwortung als (grundlegende) Voraussetzung für den Erfolg von BNE verwiesen. Sie diskutieren Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Spiegel von Verantwortungsethik und Handlungsfähigkeit bei Max Weber und Hans Jonas. Mandy Schulze stellt sich in ihrem Beitrag die Frage, wie Weiterbildungen für BNE im Hochschulkontext gestaltet werden sollen, um auch nachhaltig erfolgreich angeboten zu werden. Wie kann also eine qualifizierte Weiterbildung mit dem Schwerpunkt einer BNE an Fachhochschulen gelingen?

Peter Hensen richtet seinen Blick auf das Qualitätsmanagement und beschreibt zunächst dessen vielfältige Ansatzpunkte und Perspektiven um dann zu prüfen, inwiefern Qualitätsmanagement einen wesentlichen Beitrag zu einer Nachhaltigen Unternehmensführung erbringen kann. Im Anschluss wird mit dem Beitrag von Pia Paust-Lassen (Nachhaltiges Wirtschaften und

„Zeit“) auf ein Thema fokussiert, das in der Wirtschaft eher dann von Bedeutung ist, wenn es um die optimale Ausnutzung von Ressourcen (Zeitmanagement) und die Produktivitätssteigerung geht. Mit Blick auf eine angestrebte Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung – auch in die Zukunft hinein – muss hingegen eher die Perspektive der „Entschleunigung“ eingenommen werden. Johannes Verch thematisiert in seinem Beitrag die ästhetischen Perspektiven einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hierbei nimmt er zwei Felder, nämlich die (Sozial-)Pädagogik und Gesellschaft(skultur) in den Blick. Er verweist darauf, dass körperliche sowie leibliche Erfahrung von Natur, zum Beispiel im Kontext von Erlebnispädagogik, irritierende Momente hervorrufen. Hierdurch können in Bezug auf nachhaltiges Handeln Differenzierungen generiert werden, die verändertes Handeln auslösen können. Schließlich wendet sich Vera Oosting an abschließenden Beitrag dem Naturerleben zu. Sie beschreibt Naturerleben als einen Akt, sich selbst zu begegnen und die Nachhaltigkeit spüren zu können. Dies ist wiederum wichtig, um das, was in den Diskursen zur Nachhaltigkeit eher verbal transportiert wird, in einem Akt der Selbstwirksamkeit quasi erlebbar zu machen. Dabei beschreibt sie an Beispielen, wie Aufenthalte in der Natur die Persönlichkeit stärken und eigenes nachhaltiges Handeln befördern.

Schließlich bleibt im Namen aller im Master Lehrenden und den Autor_innen dieses Bandes den Leser_innen eine spannende Lektüre zu wünschen. Mögen die Artikel zum Nachdenken und Nachforschen anregen.

Prof. Dr. Michael Brodowski / Berlin / Juli 2017

„Wo Licht ist, ist auch Schatten“ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum

1. Einleitung

Die deutschsprachige Forschungslandschaft im Bereich von Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dominiert von einer anwendungsorientierten Forschung *für* BNE, die nur in geringem Maße eine deskriptiv-analytische Distanz zu ihrem zentralen Konzept aufweist. Sie erhebt vielmehr auf normativ-präskriptive Weise die Etablierung und Weiterentwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf institutioneller, konzeptioneller, didaktischer und handlungspraktischer Ebene zum erkenntnisleitenden Interesse und unterliegt so in weiten Teilen der normativen Affirmativität des Konzepts ‚BNE‘ (vgl. Gräsel et al. 2011).¹ Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage versammelt der vorliegende Beitrag zum einen kritische Perspektiven auf das Konzept ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, die im deutschsprachigen BNE-Diskurs bislang meist wenig Beachtung finden. Zum anderen diskutiert der Beitrag auf wissenschaftstheoretischer Ebene die Vielfalt von Rollen und Positionen, die Wissenschaft im Kontext umwelt- und nachhaltigkeitsbezogener Bildung einnehmen kann. Auf diese Weise entsteht ein Überblick, der zur selbstkritischen Reflexion und zum kritisch-konstruktiven Dialog in Bezug auf ‚blinde Flecken‘ und gesellschaftspolitische Implikationen von BNE im Bereich von Wissenschaft, Politik und Praxis anregen möchte.

Aus dem deutschsprachigen Kontext heraus wird in diesem Zusammenhang zunächst eine alternative Geschichtsschreibung über Bildung für nachhaltige Entwicklung einer näheren Betrachtung unterzogen, die das gängige Narrativ einer Überwindung thematischer Engführungen und konzeptioneller Defizite der ‚alten‘ Umweltbildung durch die ‚neue‘ Bildung für nachhaltige Entwicklung hinterfragt (Abschnitt 2.1). Ebenfalls aus dem deutschsprachigen Raum stammt eine empirische Betrachtung von BNE-Projekten

¹ Vgl. zur Gegenüberstellung deskriptiv-analytischer und normativ-präskriptiver Forschungsperspektiven Rürup und Bormann (2013).

und Unterrichtsmaterialien aus der Perspektive der *postcolonial studies*, die ein besonderes Augenmerk auf die Tradierung von Überlegenheitsdenken gegenüber Ländern des globalen Südens im europäischen und nordamerikanischen Kontext legt (Abschnitt 2.2). Mit Bezug auf die internationale Forschung im Bereich der *environmental and sustainability education* (ESE) erfolgt darüber hinaus erstens eine Auseinandersetzung mit der implizierten Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung von Bildung in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Abschnitt 2.3). Zweitens werden Perspektiven dargelegt, die die in BNE angelegte Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung von Individuen problematisieren und alternative Konzepte vorschlagen (Abschnitt 2.4). Und drittens werden Diskussionen vorgestellt, die mit der Relationierung von BNE zur Verbreitung und Aktualisierung neoliberaler Diskurse befasst sind (Abschnitt 2.5).

Im Anschluss werden unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zwischen BNE-Forschung auf der einen und der gesellschaftlichen BNE-Praxis auf der anderen Seite skizziert, die jeweils auf spezifische Weise durch Momente der Distanziertheit und Involviertheit geprägt sind. Verbunden mit dieser Auseinandersetzung ist ein Plädoyer zur Förderung der Vielfalt der Forschungscharaktere (Abschnitt 3). In einem zusammenfassenden Fazit werden die zentralen Inhalte des Beitrags schließlich einer resümierenden Betrachtung unterzogen, in der mögliche Anschlüsse für eine (selbst)kritischere und reflektiertere BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum aufgezeigt werden (Abschnitt 4).

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kritik

2.1 Diskursive Schließung breitgefächerter Debatten

Unter der Überschrift „Vom Bedrohungsszenario zum Modernisierungsszenario“ wird von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg (1999, S. 18) in ihrem richtungweisenden Gutachten zur Vorbereitung eines BLK-Förderprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ eine heute weithin geläufige Gegenüberstellung von Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgenommen. Klassische Umweltpolitik und -bildung seien demnach abwehrend und reaktiv auf ein „Dreieck ökologischer Probleme“ ausgerichtet, in dem die Wahrnehmung von Umweltvergiftung und -zerstörung, Verschwendung endlicher Ressourcen und globale Bevölkerungs-explosion als bedrohliche Entwicklung die Handlungsgrundlage darstellt.

Demgegenüber stünde das „Dreieck der Nachhaltigkeit“ als Modernisierungsszenario, in dem das vernetzte Denken über Ökologie, Ökonomie und Soziales zum Ausgangspunkt einer in die Zukunft gerichteten Gestaltungsperspektive wird. Dieses Motiv der Gegenüberstellung von ‚Bedrohung‘ (in Bezug auf die entwicklungspolitische Bildung auch ‚Elend‘) auf der einen und ‚Modernisierung‘ auf der anderen Seite ist in der Folge zum Gemeingut der schlagwortartigen Abgrenzung zwischen ‚alter‘ Umweltbildung und ‚neuer‘ Bildung für nachhaltige Entwicklung geworden (z.B. Bormann 2013, S. 270; Bräutigam 2014, S. 6; Giesel et al. 2002, S. 15; Gräsel 2010, S. 848; Herzog und Künzli David 2007, S. 289; Kruse 2013, S. 33; Nagel und Affolter 2004, 95f.).

Ebenfalls Teil dieser binären Gegenüberstellung ist die Hervorhebung, „daß es nicht, wie in der Umweltbildung noch häufig der Fall, um die unmittelbare Erziehung zu einem veränderten Umweltverhalten geht“ (de Haan und Harenberg 1999, S. 67). Anstatt in erster Linie auf Wissensvermittlung und Betroffenheitszeugung zurückzugreifen (ebd., S. 41f., 46, 49), werde mit dem Konzept der Gestaltungskompetenz vielmehr, „in Absetzung zur moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten, das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung ins Zentrum gestellt“ (ebd., S. 67). Auch dieses bipolare Bild von wissenschaftlicher, manipulativer, auf Normerfüllung zielender Umweltbildung bzw. Erziehung auf der einen und kompetenzorientierter, emanzipativer, auf Wertaushandlung zielender BNE auf der anderen Seite hat es in den Kanon der *ex negativo* Konturierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung geschafft (z.B. Bormann 2013, S. 270; Nagel und Affolter 2004; Rost 2002).

Dieses Narrativ der paradigmatischen Neuausrichtung traditioneller Umweltbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung wird von Jürgen Hasse (2006, S. 29) fundamentalere Kritik unterzogen:

„Der Turn von der ‚Umweltbildung‘ zur ‚Bildung für Nachhaltigkeit‘ ist in der Sache der Bildung ein Rückschritt. Während die bis Ende der 1990er Jahre betriebene Selbstkritik der Umweltbildung Perspektiven im Bereich politischer Bildung sowie in einer anthropologisch motivierten Selbsterkundung des Menschen erschließen wollte, setzt das Konzept ‚Bildung für Nachhaltigkeit‘ auf eine politisch-rhetorische Leerformel. Das Leitziel ‚Nachhaltigkeit‘ hat die Umweltbildung zu einer bildungspolitischen Konsensmaschine weichgespült.“

Unter Rückgriff auf diskurstheoretische Überlegungen Foucaults (1981, 2010) zeichnet Hasse nach, dass Abgrenzungen und Gegenüberstellungen –

wie im Feld der BNE-Forschung geläufigen – nicht auf sorgfältiger, differenzierender Rezeption vorangegangener wissenschaftlicher Leistungen beruhen. Vielmehr stünden derartig polarisierende und damit zwangsläufig vereinfachende Gegenüberstellungen im Dienste der Funktion des Werbens um das neue Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Statt Aufarbeitung bisheriger Debatten² würden höchst selektiv einzelne Elemente herausgegriffen und daraus Strohmannkonstruktionen, gegen die – für die eigene Position gewinnbringend – argumentiert werden kann:

„An jenem Punkt der Argumentation, an dem für die Vorzüge einer neuen Utopie in Abgrenzung zu den Schwächen einer komplementären alten Utopie geworben wird, geht es weniger um Rekonstruktion als um Konstruktion, nicht um Weiterentwicklung, sondern um einen Neuanfang auf dem Boden einer wirkungsvollen Verdrängung nicht wahrgenommener Chancen der Revision der Umweltbildung. Die Schwächung der ‚alten‘ Umweltbildung will im Detail nichts beweisen. Um Wirkung zu erzielen, bedarf sie vor allem einer Rhetorik, die in der Lage ist, der Umweltbildung nachhaltig (!) allgemeine Defizite zuzuschreiben. Ein Diskurs kann auch dann seine Macht entfalten, wenn die ihn tragende scientific community sich einig darin ist, dem Ritual disqualifizierender Zuschreibungen zu folgen.“ (Hasse 2006, S. 36)

Auf diese Weise wird Hasse zufolge ein kritischer Diskurs innerhalb der Erziehungswissenschaft ‚überschrieben‘, der sich in den 1980er und 1990er Jahren entfaltete und in Anbetracht aufgewiesener Schwächen der Umweltbildung (z.B. der ‚Lücken‘ zwischen Wissen, Einstellungen und Handeln) eine konzeptionelle Neuausrichtung zum Ziel hatte. In ihrem Überblicksartikel zur „Umweltbildung“ berichtet auch Cornelia Gräsel (2010, S. 847) von „alternative[n] Konzepte[n] und Strömungen, die die institutionalisierte Umweltbildung mit dem Ziel der individuellen Bewusstseins- und Verhaltensänderung in Zweifel ziehen“. Hasse hebt in diesem Zusammenhang vor allem anthropologisch orientierte Erkundungen (z.B. Köhler 1984; Meyer-Abich 1993) sowie Tendenzen eines Anschlusses der Umweltbildung an einen transdisziplinären Bereich politischer Bildung hervor. So hätten bspw. Manke (1986) und Scholz (1992) ökologische Probleme als im Kern poli-

² Im Kontrast zur Darstellung grober, in Phasen eingeteilter Entwicklungslinien der Umweltbildung, wie sie u.a. bei Bolscho und Seybold (1996, S. 79–90), Hauenschild und Bolscho (2009, S. 27–30) oder Cornelia Gräsel (2010) zu finden sind, konstatiert Hasse (2006, S. 36) zur Geschichte der Umweltbildung: „Die Umweltbildung der 1970er bis 1990er Jahre war äußerst heterogen und hatte konzeptionell ausgefranste Ränder. [...] So gab es ebenso fachbormierte Konzepte wie fächerübergreifende, fachdidaktisch verengte wie bildungsphilosophisch offene, kognitivistisch verarmte wie transrationale, praxistatisch anwendungsbezogene wie wissenschaftstheoretisch begründete Konzepte.“

tiel-ökonomische Probleme erkannt und ließen das allgemeine Dilemma der Umweltbildung auf diese Weise deutlich hervortreten: Im individuellen Nah-Bereich kann fast ausschließlich über Nuancen umweltgerechten Handelns entschieden werden, während die Verfügung über die maßgeblichen politischen und ökonomischen Strukturen im weitestgehend unzugänglichen Fern-Bereich des Einzelnen liegt (Hasse 2006, S. 33). Mit dem Wechsel zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wird nach Hasse (2006, S. 40; Herv. i. O.) also zum einen diese „noch offene Chance der Transformation der Umweltbildung in *politische* Bildung [...] ausgeschlagen“: Zum anderen halte der BNE-Diskurs überdies trotz Kompetenzorientierung an einem rationalistischem Menschenbild und damit „am Hochmut der Umweltbildung fest, Bildung könne – über die Vermittlung von Wissen – dauerhaft (und ohne ‚schwarze Pädagogik‘) identitätsbildend“ (Hasse 2006, S. 40) und auf diese Weise zielgerichtet auf die Handlungen der Lernenden wirken. Aus dieser Perspektive ist die Entwicklung von Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung also gerade nicht mit einer paradigmatischen Neuausrichtung verbunden. Vielmehr ‚überschreibt‘ der begriffliche Wechsel im Gegenteil bereits vorhandene Ansätze für konzeptionelle Neuausrichtungen, bannt (vorübergehend) die ‚Gefahr‘ einer Selbstpolitisierung der Umweltbildung und reproduziert vorhandene Probleme unter einem neuen Namen.

3.2 Aktualisierung (post)kolonialer Macht/Wissen-Regime

Chandra-Milena Danielzik (2013) analysiert in einem Beitrag mit dem ausagekräftigen Titel „Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel“ Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und der Bildung für nachhaltige Entwicklung aus einer postkolonialen Perspektive (Castro Varela und Dhawan 2005) und spürt damit dem Fortwirken des Kolonialismus in Deutungs- und Handlungsstrukturen aus einer machtkritischen Perspektive nach (Danielzik et al. 2013; Danielzik 2013; Danielzik und Flechtner 2012). Mit ihrer Analyse zeigt sie auf, „dass historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Feldern Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht grundlegend infrage gestellt werden“ (Danielzik 2013, S. 26), sondern dass Globales Lernen und BNE vielmehr „zur Stabilisierung globaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse beitragen [können]“ (Danielzik 2013, S. 27). Konkret basiert diese Einschätzung auf drei zentralen Aspekten, die als Ergebnis der empirischen Analyse aus einer postkolonialen Theorieperspektive herausgearbeitet werden:

„Erstens sind GL und BNE in den kolonialgeprägten Entwicklungsdiskurs eingebettet und tunken somit bereits auf bestimmten rassistischen und kapitalistischen Grundannahmen und Logiken, die konstituierend für bestehende Machtverhältnisse in Nord-Süd-Beziehungen sind. Zweitens werden Machtverhältnisse in den Methoden und Rhetoriken des GL und der BNE durch eine aktive Auslassung von Themen wie Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus entmannt und dadurch wird globale Ungleichheit zementiert. Und schließlich setzen GL und BNE gleichberechtigte Subjekte in einer Welt voraus, in der jeweilige Handlungsspielräume durch strukturelle sozialpolitische Ungleichheit unterschiedlich groß sind. Folglich sind nicht alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen – weder im globalen Süden noch im globalen Norden – gleichberechtigte Adressat/inn/en von GL und der BNE.“ (Danielzik 2013, S. 27)

Diese Analyse von Danielzik steht exemplarisch für Untersuchungen, die in ihrer machtkritischen Ausrichtung bereits einen stark gerichteten Blick auf ihren Forschungsgegenstand werfen. Ähnlich den Perspektiven Kritischer Diskursanalyse (Jäger 2012; Jäger und Jäger 2007) wird dabei ein normativer Standpunkt gesetzt, der den Blick auf das empirische Material anleitet und begleitet, so dass im Ergebnis der Analyse stets die spezifische Distanz der empirischen Wirklichkeit zu einer (zumindest implizit) Ideal gedachten Welt, die frei von (post)kolonialer Herrschaft, Rassismus, Homophobie etc. ist, aufgezeigt wird. Wenngleich auf diese Weise eine Vereinseitigung der Perspektive erfolgt, besitzt diese machtkritische Ausrichtung dennoch das Potenzial, aufzuzeigen, inwiefern Bildung für nachhaltige Entwicklung oder benachbarte Ansätze auf konzeptioneller sowie auf bildungspraktischer Ebene an der Aktualisierung bestehender Macht/Wissen-Regime beteiligt bzw. von diesen durchzogen sind.

2.3 Funktionalisierung von Bildung

Bereits so alt, wie der Terminus einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ ist die Diskussion um die Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung von Bildung zum Zweck der Erreichung des Ziels einer nachhaltigen Entwicklung. In seinem bis heute aktuellem Kommentar „Why I Don't Want My Children To Be Educated for Sustainable Development“ hat Bob Jickling (1992) bereits früh auf diese Problematik aufmerksam gemacht, die grundlegend auf die Frage des bildungs- und demokratietheoretischen Verständnisses einer BNE verweist und heute als ‚democratic paradox‘ (van Poeck et al. 2016) diskutiert wird. Die zentrale Frage in diesem Kontext ist: Zielt BNE auf die Entwicklung von ergebnisoffenem, kritischem und autonomem Denken und Handeln, dessen Ergebnis im Zweifel auch im Widerspruch zu einer nachhaltigen

Entwicklung stehen kann, oder ist eine nachhaltige Entwicklung das oberste Ziel und die Lernenden sollen dazu gebracht werden, die ‚richtigen‘ Entscheidungen und Sichtweisen zu entwickeln? Steht also der individuelle Bildungsanspruch im Zentrum von BNE oder dominiert der kollektive, gesellschaftliche Anspruch einer nachhaltigen Entwicklung (siehe auch Jickling und Wals 2012; Laessø 2007; Marchand 2015, 154f.; Wals 2010)?

Zwar werden diese Fragen durchaus im Rahmen konzeptioneller Beschäftigungen mit BNE im deutschsprachigen Raum reflektiert (z.B. de Haan 2008, S. 37–41), der Terminus Bildung für nachhaltige Entwicklung verweist jedoch deutlich auf ein Verständnis, in dem nachhaltige Entwicklung die zentrale Zielgröße markiert. Auch in der Konkretisierung über Autonomie betonende Kompetenzmodelle bildet nachhaltige Entwicklung schließlich den Referenzpunkt zur Ableitung dessen, was Individuen können müssen, um sich kompetent an Prozessen nachhaltiger Entwicklung zu beteiligen. Bildung für nachhaltige Entwicklung bleibt also in der Hervorbringung ‚gestaltungskompetenter‘ Subjekte funktional auf das Ziel nachhaltiger Entwicklung gerichtet und die zentrale Problematik bleibt unaufgelöst: „[E]ducation for sustainable development – like education for anything else – reduces education to a mere instrument for promoting a specific kind of ‚sustainable behavior‘“ (van Poeck und Vandenabeele 2012, S. 541; Herv. i. O.). Wenn BNE mehr sein soll als eine ‚Erziehung zum richtigen Denken und Handeln‘ – und dies beinhaltet auch die zielorientierte Entwicklung als notwendig erachteter Kompetenzen – muss diese Auseinandersetzung folglich auf konzeptioneller und terminologischer Ebene geführt und die Wendung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fortwährend problematisiert werden (vgl. einführend zur terminologischen Debatte in der internationalen ESE-Forschung von Poeck und Lysgaard 2016, 4f.).

2.4 Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung von Individuen

Katrien Van Poeck und Joke Vandenabeele (2012) beteiligen sich auf spezifische Weise an der Diskussion um die Instrumentalisierung von Bildung in der BNE, indem sie der Idee einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ die Idee eines ‚Lernens von nachhaltiger Entwicklung‘ gegenüberstellen, in der öffentliche Auseinandersetzungen mit Nachhaltigkeitsbezug als Bildungs- und Lernanlässe konzipiert werden. In diesem Zusammenhang machen sie aus demokratietheoretischer Sicht auf Schattenseiten einer Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung von Individuen aufmerksam, wie sie für

die deutschsprachige BNE-Forschung kennzeichnend ist. Zu diesem Zweck greifen sie auf die von Robert Lawy und Gert Biesta (2006) vorgenommene Unterscheidung von ‚citizenship-as-achievement‘ und ‚citizenship-as-practice‘ zurück und zeigen, dass die Kompetenzorientierung einhergeht mit einer Vorstellung von ‚citizenship-as-achievement‘, nach der Bürgerschaft einen Status beschreibt, der erst nach dem Durchlaufen bestimmter Lern- und Qualifikationsprozesse erlangt werden kann:

„Citizenship is thus pinned down to a particular set of knowledge, attitudes and skills and a lack of these can serve as a ground for excluding people from involvement. At the core of this view is what Biesta (2011a) calls a ‚socialization conception‘ of civic learning. Everyone has to be socialized into the same standard and this standard is ultimately based on a cluster of knowledge claims: ‚knowledge about what a good citizen is; knowledge about what a good citizen needs to learn; and knowledge about how individuals can learn to become good citizens‘ (Biesta 2011a, 142). The meaning of citizenship as an essentially contested concept is ignored, and the space for marginalized voices and for alternative arguments and points of view is limited.“ (van Poeck und Vandenabeele 2012, S. 544).

Das Individuum wird in dieser Perspektive auf zweifache Weise problematisiert. Zum einen wirft die kompetenzorientierte Perspektive einen defizitorientierten Blick auf das Individuum, dessen Kompetenzen zunächst als ungenügend angesehen werden, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Zum anderen sind es gleichsam die Individuen die als Ursache und Lösung bestehender Problemlagen konzipiert werden (siehe hierzu auch Simons und Masschelein 2010). Die Umwelt- und Gerechtigkeitsprobleme des 20. und 21. Jahrhunderts werden gewissermaßen ‚in die Subjekte verlagert‘. Wenn die Individuen nur genügend Kompetenzen entwickelt haben und sich ausreichend Mühe geben, kann auch das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung erreicht werden. Dabei wird der Blick auf strukturelle Aspekte bestehender Verhältnisse verdeckt und eine Hierarchie kompetenter Akteure gegenüber Akteuren mit geringer entwickelten Kompetenzen erzeugt, die im globalen Maßstab ihrerseits Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen (gebildetem) handlungsmächtigem, aktiven, helfendem Norden gegenüber (ungebildetem) machtlosen, passiven, Hilfe benötigendem Süden aktualisiert.

Demgegenüber sehen Van Poeck und Vandenabeele (2012) die Perspektive der ‚citizenship-as-practice‘, in der Beteiligung an keine Bedingungen geknüpft ist und Strukturen anstelle von Individuen in den Blick geraten: „Within such a ‚citizenship-as-practice‘ perspective (Lawy and Biesta 2006), the focus is no longer on the competencies that citizens must achieve, but on the democratic nature of the spaces and practices in which citizenship can

develop“ (van Poeck und Vandenabeele 2012, S. 544). Auf Bildung für nachhaltige Entwicklung übertragen, geht es dann nicht um die sandkastenartige Befähigung dazu, etwas zur Lösung von vermeintlich feststehenden Problemen nachhaltiger Entwicklung beitragen zu können, sondern darum, Themen nachhaltiger Entwicklung als mitunter konfliktbehaftete ‚public issues‘ aufzufassen und zum Ausgangspunkt von Lern- und Beteiligungsprozessen zu machen (van Poeck und Vandenabeele 2012, S. 547–549).

2.5 Relationierung von BNE zur Aktualisierung neoliberaler Diskurse

Globalisierungseffekte im Umfeld von BNE, Agenda 21 und UN-Dekade werden in der internationalen ESE-Forschung oftmals in Verbindung gebracht mit Homogenisierungstendenzen im Bildungswesen und einer (auch über BNE erfolgenden) Verbreitung neoliberaler Ideologien (Huckle und Wals 2015; Hursh et al. 2015; Jickling und Wals 2012; Sauvé et al. 2007; Selby und Kagawa 2010). Im Rahmen einer hermeneutischen Analyse von policy-Dokumenten der Vereinten Nationen mit Bezügen zur Umweltbildung und Bildung für nachhaltigen Entwicklung stellen bspw. Lucie Sauvé, Tom Berryman und Renée Brunelle (2007) fest, dass die analysierten Dokumente des Zeitraums von 1972 bis 2005 geprägt sind von einer instrumentellen Perspektive auf Bildung, einer auf Ressourcen reduzierten Konzeption von Umwelt und einer im ökonomischen Sinne wachstumszentrierten Perspektive auf Entwicklung. Auch David Selby und Fumiyo Kagawa (2010) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis in ihrer Analyse der historischen Entwicklung von Umweltbildung und BNE seit Mitte der 1970er Jahre:

„[T]he field has allowed the neoliberal marketplace worldview into the circle so that mainstream education for sustainable development tacitly embraces economic growth and an instrumentalist and managerial view of nature that goes hand in glove with an emphasis on the technical and the tangible rather than the axiological and intangible.“ (Selby und Kagawa 2010, S. 37)

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen und mit dem Ziel einer kritischen Analyse ihrer Bedeutungen und Konsequenzen für Umweltbildung und BNE erschien 2015 eine von David Hursh, Joseph Henderson und David Greenwood herausgegebene Sonderausgabe der Zeitschrift ‚Environmental Education Research‘ unter dem Titel „Environmental education in a neoliberal climate“. Die unterschiedlichen Beiträge (bspw. zu urbanen Landwirtschaftsprojekten mit Jugendlichen [Weissman 2015] oder der Auszeichnung von Lehrpersonen mit besonderer BNE-Expertise [Ross 2015]) zeigen dabei,

wie unser Denken über Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung sowie dessen Umsetzung und Entwicklung von neoliberalen Ideologien und Praktiken durchzogen ist (Hursh et al. 2015, S. 310).³ Vor diesem Hintergrund konsultieren John Huckle und Arjen E. J. Wals (2015) etwa in Bezug auf zentrale policy-Dokumente der UN-Dekade BNE, dass weder neoliberale Ideen hinterfragt noch Konzepte einer kritischen und transformativen BNE gestärkt werden. Stattdessen kommen sie in Bezug auf die UN-Dekade BNE zu dem (er)nüchtern(d)en Schluss eines „business as usual in the end“ (Huckle und Wals 2015, S. 502).

3. BNE-Forschung zwischen Involviertheit und Distanz

„Nur wer gewissermaßen sich rein erhält, hat Haß, Nerven, Freiheit und Beweglichkeit genug, der Welt zu widerstehen, aber gerade vermöge der Illusion der Reinheit [...] läßt er die Welt nicht draußen bloß, sondern noch im Innersten seiner Gedanken triumphieren. Wer aber das Getriebe allzu gut kennt, verliert darüber es zu erkennen; ihm schwinden die Fähigkeiten der Differenz, und wie den anderen der Fetischismus der Kultur, so bedroht ihn der Rückfall in die Barbarei.“ (Adorno 1969, Aph. 86)

Den in diesem Beitrag versammelten Perspektiven ist gemeinsam, dass sie sich aus einer kritischen Distanz mit den Konzepten und Entwicklungen der bildungspolitischen Wirklichkeit im BNE-Bereich befassen. Sie übernehmen in diesem Sinne eine ‚kulturelle Rolle‘ (Biesta 2007, 2009; mit Verweis auf De Vries 1990) oder auch ‚dokumentarische Rolle‘ (Læssøe et al. 2013), die sich dadurch auszeichnet, bestehende Diskurse und Praktiken nachzuziehen und kritisch zu hinterfragen, um gesellschaftliche Diskussionen durch das Einbringen alternativer Deutungen – also eine Erweiterung des Interpretationsrepertoires – zu öffnen und zu bereichern. Davon zu unterscheiden ist eine ‚technische Rolle‘ (Biesta 2007, 2009; mit Verweis auf De Vries 1990) von Forschung, die auf die Bereitstellung instrumentellen Wissens zielt, d.h. Wissen darüber, was getan werden sollte, um einen bestimmten Effekt oder ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Die im deutschsprachigen Raum gängigen Fragen nach Gelingsbedingungen oder Indikatoren der Erfolgsmessung des Transfers von BNE, nach Kompetenzmodellen, nach didaktischen Konzepten und konkreten Maßnahmen zur Förderung der Kompetenzent-

³ Ein Paradebeispiel aus Deutschland ist in diesem Zusammenhang die durchaus erfolgreiche Praxis der Auszeichnung von Projekten, Maßnahmen und Kommunen im Rahmen der BNE-Dekade, die zum Zweck der Verbreitung von BNE eine auf Konkurrenz basierende Wettbewerbslogik bedient hat (Hamburg 2016, S. 238; Lambrecht 2016).

wicklung sind in erster Linie diesem Idealtypus von Forschung zuzuordnen. Das Ziel der Etablierung und Weiterentwicklung einer *kompetenzfokussierten* Bildung für nachhaltige Entwicklung wird als erkenntnisleitendes Interesse hier meist nicht hinterfragt oder problematisiert und die umsetzungs- bzw. anwendungsorientierten Ergebnisse werden nicht selten direkt an die politischen und praktischen Handlungsfelder adressiert. In diesem Sinne ist gerade diese Form der BNE-Forschung, die an ihrer Oberfläche meist frei von Kritik und wertender Beurteilung ist, in höchstem Maße normativ und politisch involviert: Entweder stellt sie sich explizit oder durch Ausblendung bzw. Entnennung in den Dienst bildungspolitischer Programmatiken.

Es geht in diesem Beitrag nun nicht darum, die unterschiedlichen Rollen und Positionen der Forschung im Bereich von Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung⁴ gegeneinander auszuspielen. Der einseitige Fokus auf Beiträge, die eine kritische oder kritisch-dokumentarische Position zur Verbreitung und Verankerung von BNE einnehmen, ist vielmehr der Beobachtung ihrer Marginalisierung innerhalb der deutschsprachigen BNE-Forschung geschuldet. Substanzielle Vorwürfe – darauf verweist bereits das obige Adorno-Zitat – muss sich sowohl eine normativ und politisch involvierte Forschung wie auch eine kritisch-distanzierte Forschung gefallen lassen. Die einen laufen in ihrer Distanzlosigkeit Gefahr, ihre Fähigkeit zur Differenz zu verlieren und mitunter das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse dem politischen Gestaltungsimpetus unterzuordnen. Die anderen richten sich bequem in ihrer Position des distanzierten Kritikers oder Beobachters ein, der befreit ist von der Verantwortung und den alltäglichen Handlungszwängen der Politik und Bildungspraxis und der sich weigert, jenseits fachwissenschaftlicher Diskurse in den Ring gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse zu treten.

Forderungen nach einer stärkeren Beteiligung kritischer ESE-Forschung an politischen Aushandlungsprozessen (Aikens et al. 2016; Læssøe et al. 2013) erweitern vor diesem Hintergrund zwar gewinnbringend das Spektrum von Rollen und Positionen, die Forschenden als Blaupausen und Identitätsangebote zur Verfügung stehen. Das individuell unhintergehbare Dilemma zwischen Involviertheit und Distanz der einzelnen Forschenden reproduziert sich damit jedoch lediglich in einer neuen Nuance. In Fortsetzung von Adornos Aphorismus 86 bleibt entsprechend zunächst ernüchternd festzustellen:

⁴ Dieser Terminus kann als Erkundung alternativer Begriffsrahmen für den BNE-Bereich verstanden werden und orientiert sich am Begriff der *environmental and sustainability education (ESE)*, der im englischsprachigen Fachdiskurs geläufig ist.

„Daß die Intellektuellen zugleich Nutznießer der schlechten Gesellschaft und doch diejenigen sind, von deren gesellschaftlich unnützer Arbeit es weithin abhängt, ob eine von Nützlichkeit emanzipierte Gesellschaft gelingt – das ist kein ein für allemal akzeptabler und dann irrelevanter Widerspruch. Er zehrt unablässig an der sachlichen Qualität. Wie der Intellektuelle es macht, macht er es falsch.“ (Adorno 1969, Aph. 86)

Die Einsicht in die prinzipielle Unhintergebarkeit dieses Dilemmas zwischen Involviertheit und Distanz sowie in die Abwesenheit eines goldenen Mittelwegs ist nach erster Ernüchterung gleichsam befreiend: Erstens wird auf diese Weise eine grundlegende Akzeptanz unterschiedlicher Auffassungen über die Ziele, Zwecke und Mittel von Wissenschaft nahegelegt, so dass nicht mehr die Existenz, sondern allenfalls die Gewichtung unterschiedlicher Ansätze im Verteilungskonflikt um knappe Ressourcen in Frage steht. Und zweitens eröffnet sich so ein weites Feld möglicher Antworten des Ausräumens von Involviertheit und Distanz, das vor dem Hintergrund wechselseitiger Toleranz zu individuellen und kollektiven Erkundungen anregt.

In positiver Wendung der problematischen Ausgangslage lässt sich vor diesem Hintergrund die Humboldt'sche Vorstellung der Mannigfaltigkeit der Charaktere gewissermaßen auf die Mannigfaltigkeit der *Forschungscharaktere* übertragen. Die einzelne Forscherin bzw. der einzelne Forscher kann die Forschung im Bereich nachhaltigkeitsbezogener Bildung dann „nur nach Maassgabe seiner [bzw. ihrer] Eigenthümlichkeit“ (Humboldt 1960–81, Bd. I, S. 417, zit. n. Koller 2014, S. 79) darstellen. Die Vorstellung eines Königswegs nachhaltigkeitsbezogener Forschung (auch jenseits des Bildungsbereichs) erscheint entsprechend geradezu naiv. Erst die „vergleichende Betrachtung vieler dieser einseitigen und verschiedenen Darstellungen“ (ebd.) ermöglicht ein umfassendes Bild von der entsprechenden Forschung sowie dem erforschten Gegenstandsbereich: „Mannigfaltigkeit der Charaktere ist daher die erste Forderung, welche an die Menschheit ergeht, wenn wir sie uns als ein Ganzes zu höherer Vollkommenheit fortschreitend denken.“ (ebd.)

4. Schlussbetrachtungen

Die hier versammelten Ausführungen zu kritischen Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum haben als Schlaglichter zwangsläufig kursorischen und selektiven Charakter. So werden bspw. das alternative Konzept des Globalen Lernens und dessen mitunter konflikthafte Relationierungen zur umweltbildnerisch dominierten BNE ebenso in Gänze ausgespart (Hamborg 2017, i.E.) wie die

Problematisierung der Kernkonzepte von ‚Nachhaltigkeit‘ bzw. ‚nachhaltiger Entwicklung‘ (Dingler 2003; Pichler 2015) oder die anthropozentrische Grundausrichtung von BNE (Kopnina 2012). Diese Einschränkungen vor- ausgeschickt lassen sich aus den behandelten Kritikpunkten dennoch einige Forderungen für eine (selbst)kritischere und reflektiertere BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum ableiten, in der die kulturelle und kritisch-dokumentarische Rolle von Forschung stärker als bislang zur Geltung kommen:

(1) Die *Kritik an der diskursiven Schließung breitgefächelter Debatten der Umweltbildung* durch die Ausrufung eines paradigmatischen Wandels zu Bildung für nachhaltige Entwicklung legt zweierlei Konsequenzen nahe: Zum einen könnten die Fairness und Qualität der Auseinandersetzungen im Bereich nachhaltigkeitsbezogener Bildung bereits dadurch zunehmen, dass auf schlagwortartige ex negativo Konturierungen von BNE verzichtet wird, die den Begriff der Umweltbildung undifferenziert mit dem Stigma eines überholten und defizitären Konzepts belegen. Zum anderen liegt mit den ‚ausgefranst Rändern‘ der Umweltbildung ein reichhaltiger Fundus von Perspektiven vor, die es zur Bereicherung, Erweiterung, Historisierung oder Fundierung aktueller Debatten zu erkunden gilt.

(2) Die *Kritik an der Tradierung und Aktualisierung (post)kolonialer Macht/Wissen-Regime* im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung zeigt ebenfalls zweierlei auf: Zum einen wird deutlich, dass im Bereich von BNE und Globalem Lernen diskursive Mechanismen wirksam sind, die dazu führen, dass bestimmte Themen (z.B. Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus) tendenziell ausgeblendet bzw. ‚entannt‘ werden. Gerade marginalisierten bzw. heterodoxen Themen und Diskursen ist vor dem Hintergrund der Kenntnis solcher Mechanismen gezielte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Zum anderen läuft BNE Gefahr in Überbetonung einer zukunftsgerichteten Gestaltungsperspektive das Gespür für die Bedeutung einer vergangenheitsgerichteten Analyse- oder Reflexionsperspektive zu verlieren.

(3) Die *Kritik an der Instrumentalisierung bzw. Funktionalisierung von Bildung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung* verweist auf die Notwendigkeit zur (Neu)Belebung von Debatten, die sich der Terminologie und ihren Implikationen im Bereich umwelt- und nachhaltigkeitsbezogener Bildung widmen und dabei an den Stand internationaler Forschung zum ‚demokratischen Paradox‘ bzw. zum Verhältnis individueller und kollektiver Ansprüche an die Gestaltung von Bildungsangeboten und -prozessen anschließen.

(4) Die *Kritik an der Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung von Individuen* steht im Vergleich zu den bisher behandelten Kritikpunkten

vor besonderen Hindernissen in der Resonanzzeugung. Zum einen ist das Konzept der Gestaltungskompetenz als fest verankertes Kernkonzept deutschsprachiger Auseinandersetzungen um BNE anzusehen. Zum anderen handelt es sich bei der Kompetenzfokussierung nicht nur um ein BNE-spezifisches, sondern ein im gesamten Bereich von Bildung und Erziehung verbreitetes Phänomen der letzten Jahrzehnte. Eine Öffnung der Debatten könnte hier neben der Auseinandersetzung mit dem internationalen Forschungsstand durch Anschlüsse an subjektivierungstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft und Soziologie erwirkt werden.

(5) Die *Kritik an der Aktualisierung neoliberaler Diskurse im Rahmen von BNE* bildet sowohl einen Referenzrahmen, der als Ausgangspunkt für empirische Analysen und theoretische Reflexionen dienen kann, als auch eine Interpretationsfolie, die zur Anreicherung und theoretischen Rückbindung eigener Analysen herangezogen werden kann. Forschung im Bereich umwelt- und nachhaltigkeitsbezogener Bildung kann so dem Wirken hegemonialer Diskurse und Praktiken im zeitdiagnostischen Sinne auf die Spur kommen und auf differenzierte Weise Widersprüchlichkeiten aufzeigen oder gar Handlungsalternativen entwerfen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1969). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Aikens, K., McKenzie, M. & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research. A systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research* 22 (3), 333–359. doi:10.1080/13504622.2015.1135418
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice. The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation* 13 (3), 295–301. doi:10.1080/13803610701640227
- Biesta, G. (2009). *Educational Research, Democracy and TLRP*. London.
- Bolscho, D. & Seybold, H. (1996). *Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bormann, I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS.
- Bräutigam, J. I. (2014). *Systemisches Denken im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Konstruktion und Validierung eines Messinstruments zur Evaluation einer Unterrichtseinheit*. Dissertation, Pädagogische Hochschule, Freiburg.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (1), 26–33.
- Danielzik, C.-M. & Flechtner, B. (2012). Wer mit Zweitem anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. *Informationszentrum 3. Welt* (329), 8–10.
- Danielzik, C.-M., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: global e.V.
- Dingler, J. (2003). *Postmoderne und Nachhaltigkeit. Eine diskurstheoretische Analyse der sozialen Konstruktion von nachhaltiger Entwicklung*. München: oekom.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1969).
- Foucault, M. (2010). *Die Ordnung des Diskurses* (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl. (Originalarbeit erschienen 1972).
- Giesel, K. D., Haan, G. de & Rode, H. (2002). *Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich*. Berlin: Springer.
- Gräsel, C. (2010). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 845–859). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haan, G. de. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haan, G. de & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. Bonn: BLK, Geschäftsstelle.
- Hamborg, S. (2017, i.E.). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Eine wissenschaftliche Diskursanalyse kommunaler Governance des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hamborg, S. (2016). Lokale Akteurkonstellationen des BNE-Transfers. Kommunale Governance als diskursive Einheit aus Wissen, Positionen und Praktiken. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (S. 219–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Hasse, J. (2006). Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven für die Umweltbildung* (S. 29–43). Münster: Zentrum für Umweltforschung.
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch* (3., durchges. Aufl.). Frankfurt, M.: Lang. (Originalarbeit erschienen 2005).
- Herzog, W. & Künzli David, C. (2007). Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen unangeschlossenen Diskurs. In R. Kaufmann, P. Burger & M. Stoffel (Hrsg.), *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 281–304). Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. http://www.ika.oe.unibe.ch/forschung/bineu/Artikel_Herzog_Kuenzli.pdf.

- Huckle, J. & Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research* 21 (3), 491–505. doi:10.1080/13504622.2015.1011084
- Hursh, D., Henderson, J. & Greenwood, D. (2015). Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research* 21 (3), 299–318. doi:10.1080/13504622.2015.1018141
- Jäger, M. & Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6., vollständig überarb. Aufl.). Münster, Westf. Unrast.
- Jickling, B. (1992). Why I Don't Want My Children To Be Educated for Sustainable Development. *Journal of Environmental Education* 23 (4).
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development* 6 (1), 49–57. doi:10.1177/097340821100600111
- Köhler, H. (1984). Über den Hochmut der Umwelterziehung. *Öko Päd* 3 (4), 27–31.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research* 18 (5), 699–717. doi:10.1080/13504622.2012.658028
- Kruse, L. (2013). Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In N. Pütz, M. K. Schweer & N. Logemann (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung* (S. 31–60). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lessøe, J. (2007). Participation and sustainable development. The post-ecologist transformation of citizen involvement in Denmark. *Environmental Politics* 16 (2), 231–250. doi:10.1080/09644010701211726
- Lessøe, J., Feinstein, N. W. & Blum, N. (2013). Environmental education policy research – challenges and ways research might cope with them. *Environmental Education Research* 19 (2), 231–242. doi:10.1080/13504622.2013.778230
- Lambrecht, M. (2016). Kontingenz als latente Steuerungsstrategie des BNE-Transfers. Objektive hermeneutische Rekonstruktionen zum Steuerungsimpuls, Auszeichnung als Kommune der BNE-Weltdekade' und dessen Aneignung auf kommunaler Ebene. In I. Bormann, S. Hamburg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (S. 245–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice. The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54 (1), 34–50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Manke, W. (1986). Ökologie und kritische Erziehungswissenschaft. *Öko Päd* 5 (1), 40–44.
- Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meyer-Abich, K. M. (1993). Die natürliche Mitwelt in uns. *Universitas* 48 (5), 409–420.
- Nigel, U. & Affolter, C. (2004). Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (1), 95–105.
- Pfichler, M. (2015). Nachhaltigkeit. In S. Bauriedl (Hrsg.), *Wörterbuch Klimadebatte* (1., Aufl., S. 209–216). Bielefeld: Transcript.
- Ross, H. (2015). Negotiating managerialism. Professional recognition and teachers of sustainable development education. *Environmental Education Research* 21 (3), 403–416. doi:10.1080/13504622.2014.994165
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (1), 7–12. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-61768.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 11–41). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sauvé, L., Berrymann, T. & Brunelle, R. (2007). Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. *Canadian Journal of Environmental Education* 12 (1). http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/view/630.
- Scholz, G. (1992). Umwelt als Thema. *Die Grundschulzeitschrift* (53), 6–7.
- Selby, D. & Kagawa, F. (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 4 (1), 37–50. doi:10.1177/097340820900400111
- Simmons, M. & Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation. Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory* 42 (5–6), 588–605. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x
- van Poeck, K., Goeminne, G. & Vandenaabeele, J. (2016). Revisiting the democratic paradox of environmental and sustainability education. Sustainability issues as matters of concern. *Environmental Education Research* 22 (6), 806–826. doi:10.1080/13504622.2014.966659
- van Poeck, K. & Lysgaard, J. A. (2016). The roots and routes of environmental and sustainability education policy research. *Environmental Education Research* 22 (3), 305–318. doi:10.1080/13504622.2015.1108393
- van Poeck, K. & Vandenaabeele, J. (2012). Learning from sustainable development: education in the light of public issues. *Environmental Education Research* 18 (4), 541–552. doi:10.1080/13504622.2011.633162
- Vries, G. d. (1990). *De ontwikkeling van wetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wals, A. E. (2010). Between knowing what is right and knowing that it is wrong to tell others what is right. On relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research* 16 (1), 143–151. doi:10.1080/13504620903504099
- Weissman, E. (2015). Entrepreneurial endeavors. (re)producing neoliberalization through urban agriculture youth programming in Brooklyn, New York. *Environmental Education Research* 21 (3), 351–364. doi:10.1080/13504622.2014.993931

Die Idee der Verantwortung als Voraussetzung für den Erfolg von BNE

Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Spiegel von Verantwortungsethik und Handlungsfähigkeit bei Max Weber und Hans Jonas

Ausgangspunkt

Die Konzeption der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) soll Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen. Diesem Anliegen liegt die Einsicht zugrunde, dass wir Menschen unser Leben nach den Prinzipien der Nachhaltigen Entwicklung gestalten sollten, um das Überleben der Menschheit und auch aller anderen Lebewesen auf unserem Planeten zu sichern. Dazu bedarf es der Übernahme von Verantwortung und des Empfindens von Verantwortlichkeit. BNE ist ein Versuch, Nachhaltiges Denken und Handeln zu etablieren, um dieser Verantwortung gerecht werden zu können. Doch welche Verantwortungsethik liegt dem zugrunde?

Im vorliegenden Artikel wollen wir die Ebene der Verantwortlichkeit genauer beleuchten, da uns innerhalb der Konzeption ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ der Terminus Verantwortung fehlt. Deshalb fragen wir: In welchem Verhältnis steht die Konzeption der BNE zur Verantwortungsethik von Max Weber und Hans Jonas? Welche inhaltlichen bzw. theoretischen Entwicklungsmöglichkeiten des Konzeptes der BNE ergeben sich daraus? Welche Verantwortungsethik soll innerhalb von BNE vermittelt bzw. weiterentwickelt werden?

1. Idee und Begriff der Verantwortung

Den Verantwortungsbegriff klar zu umreißen, genau zu definieren oder in eine fassbare Struktur zu bringen, ist ein Wagnis. Nicht nur Geisteswissenschaftler¹ sind bemüht, den Verantwortungsbegriff in seiner jeweiligen

¹ Im Folgenden sind alle Personenbezeichnungen zur Verbesserung der Lesbarkeit nur in der männlichen Form ausgeschrieben, ohne dabei andere Personen ausschließen zu wollen.

ligen Verwendung klar abzugrenzen und festzulegen, sondern auch in vielen anderen wissenschaftlichen Disziplinen ist er zu einem zentralen Erkenntnisinteresse geworden. So zum Beispiel in den Ingenieurwissenschaften, aber auch in der Medizin – hier vor allem in Verbindung mit dem Risikobegriff. Der Ökonom Heiner Müller-Merbach spricht gar von einem „zweispaltigen“ Verantwortungsbegriff, was seine Strukturierung sehr schwierig mache. Verantwortung kann „das Weiche, das Undefinierbare und Unteilbare, das Empfundene, das Nicht-Mittelbare“ (Müller-Merbach 1994: 129) sein, sie kann aber auch „etwas Konkretes, etwas praktisch Relevantes, etwas Strukturierbares, Definierbares, Aussprechbares, Konstruierbares, Verbindliches“ (Müller-Merbach 1994: 129) darstellen.

Daraus lässt sich eine Zweidimensionalität des Begriffs ableiten, welche dem Begriff Verantwortung sowohl einen qualitativen als auch ein quantitativen Charakter zuschreibt. Die qualitative Note spiegelt sich im Ausdruck des Gewissens wieder, das sich nicht strukturieren, nicht kategorisieren und dadurch nicht konkretisieren lässt, beispielsweise wenn ich für etwas verantwortlich bin wie das eigene Handeln. Durch den quantitativen Charakter lässt sich Verantwortung steuern, z.B. Verantwortung gegenüber einer Instanz, die mich zur Rechenschaft ziehen kann (vgl. Müller-Merbach 1994). Gleichsam bedeutet Verantwortung in der Alltagswelt, für die eigenen oder für fremde Handlungen Rechenschaft abzulegen. Somit dient der Verantwortungsbegriff der Berücksichtigung von Handlungsfolgen, die auf menschliche Entscheidungen zurückgehen. An einigen Beispielen soll das verdeutlicht werden: für schlechtes Wetter tragen Menschen keine Verantwortung, wohl aber für Klimaveränderungen, die durch menschliche Eingriffe in die Natur entstanden sind.² Außerdem übernehmen wir Verantwortung für Konsequenzen, die wir nicht unmittelbar verursacht haben, die uns aber in einem erweiterten Sinn zugerechnet werden können, z.B. die Verantwortung des Politikers (vgl. Aretz 2010). Auch tragen Menschen Verantwortung für diejenigen, die ihrer Obhut und Fürsorge unterstellt sind. Insofern drückt sich die Übernahme von Verantwortung in der Bereitschaft und Fähigkeit aus, später auf mögliche Fragen zu den Folgen des eigenen Handelns Antwort zu geben. Dafür ist als Grundvoraussetzung die Fähigkeit zur bewussten Entscheidung nötig. Verantwortungsbegriffnahme zieht aber auch immer eine Verantwortlichkeit nach sich, d.h. die Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, dass die Entwicklung des

² Idee zum Fallbeispiel entnommen aus dem Werk: „Handeln in der Ungewissheit“ (Heidbrink 2007: 9).

Verantwortungsbereichs, in dem ein Mensch handelt, im gewünschten Sinne verläuft (vgl. Müller-Merbach 1994 / Kaufmann 1992).

Verantwortung und Verantwortlichkeit klar voneinander abzugrenzen ist sehr wichtig, da beide Begriffe in der Umgangssprache oft ohne jede scharfe Abgrenzung verwendet werden, welche aber erforderlich ist, um Missverständnisse zu vermeiden. Wie bereits oben angeklungen ist, beschreibt der Begriff Verantwortung die Einstellungen des Verantwortungsträgers wie bspw. Pflichtbewusstsein oder Selbstverpflichtung. Für die Verantwortungsbegriffnahme bilden Verantwortungsfähigkeit und Verantwortungsbeurteilung die Grundvoraussetzung. Dagegen beinhaltet Verantwortlichkeit, die in einem System auf einzelne Personen übertragenen Pflichten. D.h. jede Person, die in irgendeiner Weise mit anderen Subjekten oder Objekten interagiert, muss sowohl Verantwortungen als auch Verantwortlichkeiten in sich vereinen können. Das Zusammenspiel dieser beiden Kategorien funktioniert in einem System nur dann reibungslos, wenn die empfundene Verantwortung der Mitglieder die zugewiesene Verantwortlichkeit übersteigt. Tritt das Gegenteil auf, destabilisieren sich die Strukturen innerhalb eines Systems und ein Verfallsprozess ist vorprogrammiert. Besonders in sozialen Systemen ist die Zuschreibung von Verantwortung und Verantwortlichkeit notwendig, da sich nicht alle Zwecke in Handlungsbereitschaft durch (künstliche) Vorschriften regeln lassen. Die Bereitschaft zum Handeln wird durch die entstehende Selbstverpflichtung der übertragene Verantwortung mobilisiert. Deshalb ist Verantwortung überall dort notwendig, wo bloße Regeln nicht ausreichen, um den gewünschten Effekt zu erzeugen. Gerade diese Eigenschaften machen die Kategorie Verantwortung attraktiv für die Bewältigung komplexer Problemlagen, die für moderne Gesellschaften charakteristisch sind.

Um die Bedeutung des Verantwortungsbegriffes für den heutigen Stand von BNE besser beurteilen zu können, soll es zunächst darum gehen, den Verantwortungsbegriff in seiner Bedeutungsgestalt knapp zu skizzieren und zu zeigen, wie sich der Begriff in den jeweiligen zeitgeschichtlichen Zusammenhängen bis in unsere Gegenwart hinein gewandelt hat.

1.1 Verantwortung: Begrifflichkeit und zeitgeschichtliche Bedeutung

1.1.1 Etymologische Skizze des Begriffs Verantwortung

Verantwortung ist ein Begriff der sich sprachlich schnell erschließt. In dem Substantiv „Verantwortung“ ist das Verb „antworten“ enthalten, das nicht nur den Kern des Begriffs bildet, sondern einen Modus des Sprechens darstellt.

Da der reine Akt des Sprechens eine zutiefst menschliche Eigenschaft ist, muss sich die Verantwortung allein auf diesen Bereich stützen. In der sprachanalytischen Untersuchung gliedert der Philosoph Wilhelm Weichsdedel den Begriff Verantwortung in drei Teile – in die Silben „wort“, „anf“ und „ver“. Der Hauptbestandteil besteht in „worten“ – also Reden (vgl. Weichsdedel 1991). Die Grundbedeutung von Reden ist es sich zu offenbaren. Dementsprechend handelt es sich beim „Verantworten“ um eine Art des Redens, die durch die Vorsilbe „anf“ also „Anf“ - (griechisch „gegen“) spezifiziert wird. Demzufolge hat „Verantworten“ mit „Antwort geben“ zu tun. Eine Entscheidung verantwortet dann ein Mensch, wenn er damit rechnen muss, von einer anderen Person zur Verantwortung gezogen zu werden. Im konkreten Fall heißt das dann, jene Entscheidung begründen zu müssen (vgl. Nida-Rümelin 2007). An dieser Stelle wird eindeutig sichtbar, dass der Dialog eine notwendige Funktion der Verantwortung ist. Voraussetzungsvoll für diesen Dialog ist das bewusste Verstehen der Aussage des Redners und seinem Gegenüber, des Widerredners. Der Mensch gibt also Antwort auf die Frage nach seinem Tun oder Unterlassen. Zudem ist er gefragt, seine Beweggründe darzulegen und sein Handeln zu rechtfertigen. Das Rechtfertigen von Gründen schließt aber auch immer die Fähigkeit zur Selbstreflexion ein. Durch die Vorsilbe „ver“ kommt deutlich die Fähigkeit der Reflexion zum Ausdruck, denn sie bedeutet „von-weg-ganz-hinein-in“ und in Verbindung mit antworten soll etwas verantwortet werden (vgl. Weichsdedel 1991). Aber wie der Mensch auf Fragen antwortet, hängt von der fragenden Instanz ab, denn vor dieser hat er sich jeweils darzustellen. Daraus erwächst das „wovor“, also wovor hat der Mensch sich zu verantworten und aus diesen „wovor“ ergeben sich verschiedene Arten von Verantwortungen, z.B. soziale, religiöse, politische oder moralische Verantwortungen.³

³ Der Verantwortungsbegriff wird in der Fachliteratur als „umbrella term“ bezeichnet. Unter diesem „Term“ stehen sich ungleichartige Verantwortungstypen gegenüber, das bedeutet politische Verantwortung ist nicht gleich wirtschaftliche Verantwortung, moralische Verantwortung ist nicht rechtliche Verantwortung, kulturelle Verantwortung ist nicht religiöse Verantwortung, Folgenverantwortung nicht gleich Mitverantwortung. Erkennbar ist, dass der Verantwortungsbegriff zu jenen Fachausdrücken gehört, die Wittgenstein als *Familienbegriffe* bezeichnet hat. Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit derartigen Begriffen ist mit vielen logischen Problemen behaftet, das hängt im Besonderen mit der Zugehörigkeit zur Ähnlichkeitsfamilie zusammen. Was dann als soziale, religiöse, politische, wirtschaftliche, rechtliche, moralische oder pädagogische Verantwortung bezeichnet wird, ist abhängig von diversen lebenspraktischen Kontexten und der jeweiligen fachwissenschaftlichen Perspektive. Vor diesem

1.1.2 Zeitgeschichtlicher Wandel des Verantwortungsbegriffes

Da der Mensch durch sein „Handeln aus Einsicht“ an die sittliche, soziale und rechtliche Pflicht gebunden ist, wird die Verantwortung zu einer allgemeingültigen Notwendigkeit des Lebens. Dadurch ist sie zwar eine zutiefst persönliche, aber keineswegs eine subjektbeliebige Angelegenheit (Aretz 2010). Der Gedanke, sittliches Verhalten als Wahrnehmung von Verantwortung zu deuten, hat tiefe biblische Wurzeln.

Die erste Stelle der Heiligen Schrift, wo das Sittliche überhaupt thematisiert wird, ist die Geschichte der Brüder Kain und Abel. In dieser Geschichte geht es darum, das Gott, nach dem Brudermord, Kain fragt: „Wo ist dein Bruder Abel?“ (Buch Gen 4,9). Die Antwort Kains besteht nicht darin das Verbrechen an seinen Bruder zu leugnen, dass ihm noch gar nicht vorgehalten wurde, sondern er weist vielmehr die Verantwortung von sich, indem er eine Gegenfrage stellt: „Bin ich meines Bruders Hüter?“⁴. Im übertragenen Sinne heißt das: „Muss ich denn wissen, wo er ist?“ (Spaemann 2007: 41f). Hier wird in zweifacher Weise das Sittliche als Verantwortung beschrieben, nämlich das Sittliche als Verantwortung gegenüber Gott und als Verantwortung für die den Menschen nach Maßgabe göttlicher Gebote anvertrauten Güter unserer Mutter Natur (vgl. Kaufmann 1992 / Spaemann 2007). Kain hat Verantwortung für seinen Bruder, da dieser ihm anvertraut wurde und auch deshalb wird von Kain verlangt, dass er weiß, wo sein Bruder ist. Im Rückgriff auf die Heilige Schrift ist die Aussage „Hüter meines Bruders“ das Schlüsselwort einer christlichen Verantwortungsethik. Dementsprechend markiert die jüdisch-christliche Kultur den Ursprung des Begriffs der Verantwortung. Der mit einem freien Willen ausgestattete Mensch ist verantwortlich für sein Handeln. Vor seinem Gewissen und vor Gott muss sich der Mensch verantworten.

Im weiteren historischen Verlauf taucht der Verantwortungsbegriff in den Vorstellungskontexten des Rechtsbereichs des späten 15. Jahrhunderts auf – dort vor allem im Zusammenhang mit der richterlichen Entscheidungspraxis. Verantwortung meint das „Für-etwas-Rede-und-Antwort-Stehen“ – als

Hintergrund kann Verantwortung sehr Unterschiedliches meinen. Auch deshalb, da jeder Verhaltensbereich seine eigene Funktionslogik, seine eigene Verantwortlichkeit und seine eigene Rationalität beansprucht (vgl. Heidbrink 2003 / vgl. Krawietz 2007).

⁴ Durch den Ruf Gottes an Adam wird deutlich, dass der Begriff der Verantwortung als moralischer Begriff christlichen Ursprungs ist. „Der Ruf Gottes an Adam“ (zitiert nach Krawietz 2007: 315).

Verteidigung vor Gericht oder als Antwort auf die Beschuldigung. Wenn in diesem Zusammenhang von Verantwortung die Rede ist, dann handelt es sich stets um die Deutung, Begründung, Verteidigung, Rechtfertigung und Erklärung menschlichen Handelns (vgl. Krawietz 2007). Die moralischen und ethischen Auffassungen der Antike und des Mittelalters bezogen sich wesentlich auf die stationären Bedingungen der jeweiligen Gesellschaften. Das bedeutet, dass Gebote, Verbote, Regeln, Rechte, Pflichten, aber auch die Tugendlehren den Menschen fest im Mittelpunkt ihrer Betrachtung hatten, der in überschaubaren Verhältnissen lebte. Der Pflichtenkreis, dem der Mensch angehörte, wurde durch die Aufgabenverteilung innerhalb der Großfamilie, in der Nachbarschaft und in der Dorf- bzw. Stadtgemeinde begrenzt. Daneben existierte ein anderer Rechts- und Pflichtenkreis. Dieser betraf den Herrscher, der für seine Untertanen im Rahmen des Möglichen nach innen und nach außen Ordnung und Sicherheit gewährleisten sollte. Gerade dieses Gefüge aus Rechten und Pflichten hat sich im Zuge der Herausbildung der modernen Gesellschaft erheblich geändert. Mit dem beginnendem Zerfall der Ständegesellschaft kommt es nicht nur zu einem fundamentalen Wandel in Handel, Wirtschaft, Naturwissenschaften, Technik oder der Mobilität, sondern der Mensch selbst, mit seinen Rechten und Pflichten, steht im Lichte der Aufklärung vor neuen Herausforderungen. Dessen ungeachtet wandelte sich ebenso der Bezugsrahmen, in dem der Verantwortungsbegriff bis dahin stand (vgl. Rauscher 2010).

Während der Zeit der Aufklärung bezieht vor allem Kant den Verantwortungsbegriff auf die personale Zurechenbarkeit (imputatio) freier Handlungen und damit tritt der Mensch erstmals als handelndes Subjekt auf, er gestaltet und trägt die gesellschaftlich-kulturellen-politischen Entwicklungen mit. Im Übergang des 18. zum 19. Jahrhundert zeigt Hegel als einer der ersten das Dilemma des Verantwortungsbegriffs auf, in dem er festhält: „*dass unsere Handlungen zu anderen Resultaten führen können, als es von uns beabsichtigt war, wir aber gleichwohl verpflichtet sind, diese Resultate im Auge zu behalten*“ (Heidbrink 2007: 175). Im späteren Verlauf des 19. Jahrhunderts gerät der Begriff der Verantwortung, wie der Sozialethiker Anton Rauscher erwähnt „*ins Schlepptau der materialistisch-nihilistischen Philosophie*“ (Rauscher 2010: 15). In diesem Sinne sei an Friedrich Nietzsche zu erinnern, der in seiner Gott-ist-Tod-Philosophie die „Umwertung aller Werte“ vollzog (vgl. Rauscher 2010). Infolge des Zusammenbruchs religiöser Weltdeutung, verbreitete sich besonders in intellektuellen Kreisen der Glaube (dank der Erkenntnisse der Wissenschaften, der Naturwissenschaften, aber auch der Technik), dass der Mensch nicht mehr den Naturgewalten ausgeliefert sei

und sein Schicksal deswegen selbst in die Hand nehmen könne, um seine Zukunft nach seinen Ideen und Zielsetzungen zu gestalten.

Die Erfahrungen der Weltkriege bedeuteten jedoch eine große Zäsur. Somit wird der Verantwortungsbegriff im 20. Jahrhundert zur normativen Grundkategorie unseres Selbstverständnisses, die auf unterschiedliche Organisations- und Operationsbereiche der Gesellschaft angewendet wird. Mit der Ausdehnung der Technik und Wissenschaft, den zunehmenden Eingriffsmöglichkeiten in die Natur, der Globalisierung in Wirtschaft, Politik und Kultur, hat sich zunehmend der Horizont der Verantwortung erweitert. Die Krise der Industriegesellschaft der 1970er Jahre markiert nicht nur die Geburtsstunde sozialer oder umweltpolitischer Bewegungen, sondern mit zunehmenden Krisenherden und Katastrophen kam auch das Bedürfnis auf, danach zu fragen, wie in komplexen Gesellschaften die Verantwortung zur Geltung komme (vgl. Rauscher 2010). In diesem Kontext äußert der Soziologe Friedrich Tenbruck, in seinem Vortrag über „Verantwortung und Moral“ im Jahr 1982, dass der vermehrte Ruf nach Verantwortung „*ether ein Produkt der Not als das Ergebnis irgendeines Fortschritts*“ (Tenbruck 1982: 27) sei.

In diesem Zusammenhang hat die Ausdehnung des Verantwortungsprinzips sich in alle gesellschaftlichen Debatten niedergeschlagen, in der philosophischen, juristischen, politischen, soziologischen und staatsrechtlichen. Deshalb ist die Ausweitung des Verantwortungsbegriffs auf unterschiedliche Handlungs- und Nebenfolgen eine Reaktion auf die zunehmend komplexer werdende Welt, die veränderte Handlungsmaßstäbe erforderlich macht. In dieser Welt wird es immer schwieriger, den Anteil der Verantwortung des Einzelnen zu verorten. Schon geringe lokale Fehler, können globale Risiken und Gefahren heraufbeschwören, wie z.B. die Atomkatastrophe in Fukushima. Das Antworten und die Rechenschaft, auf denen die Verantwortung ursprünglich beruhte, haben in der Systemlogik der hochmodernen Gesellschaft keinen Platz mehr, obwohl immer noch von ihrem Vorhandensein ausgegangen wird. An dieser Stelle kommt die Konstruktion des Terminus „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ins Spiel. Hier wird das Anliegen verkörpert, die verschiedenen Dimensionen der Verantwortung in einem pädagogischen Kontext inhaltlich zu vermitteln und praktisch im Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Nachhaltigkeitsansatz anzuwenden. Die theoretische Rahmung des Anliegens der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist bisher in der Literatur nicht in Kombination mit dem Begriff der Verantwortung ausgeführt. Diesen Versuch möchten wir im Folgenden unternehmen.

1.1.3 Verantwortung im Alltagshandeln – Anwendungsbeispiel BNE

Verantwortung in der Alltagswelt bedeutet über die eigenen oder für fremde Handlungen Rechenschaft abzulegen. Somit dient der Verantwortungsbezug der Berücksichtigung von Handlungsfolgen, die auf menschliche Entscheidungen zurückgehen.

Vor diesem Hintergrund ist das Verantwortungsbewusstsein auf zwei- oder drei Arten interessant: erstens richtet es sich auf nichtintendierte Handlungsfolgen, die sowohl Risiken als auch Unsicherheiten in die jeweiligen Planungen einschließt. Zweitens fällt aber auch jenes Handeln in den Verantwortungsbereich, das eben Aufgaben erfüllt und Schäden verhindert. Folglich handelt derjenige, der sich seiner Verantwortung bewusst ist, immer aus Gründen der Freiwilligkeit und Umsichtigkeit. Mit anderen Worten: heutige Verantwortungsübernahme erschöpft sich nicht in bloßer Rechenschaft für begangene Fehler, sondern umfasst jenes Engagement, das auf gemeinsame Ziele, die Herstellung positiver Zustände und die Sorge um den Anderen abzielt. All dies versucht das Konzept der BNE zu vermitteln und abzubilden. Dies ist mitnichten einfach und bedarf komplexer Wissensbestände und ständiger (Selbst-) Reflexion. Das Verantwortungsprinzip innerhalb moderner Gesellschaften reicht weit über den Bereich enger Verpflichtungen hinaus, Gleichwohl bedeutet Handeln aus Verantwortung nicht, dass es weniger verpflichtend wäre. Aber in einer Welt die zunehmend komplexer wird, beruht das Handeln auf einer erweiterten Form von Verpflichtung. Diese setzt bestimmte Fertigkeiten und Befähigungen des Menschen voraus, sodass dieser überhaupt verantwortungsfähig ist. Dazu zählen Moralität, Voraussicht, Urteilskraft, Ich-Stärke, Willenskraft, persönliches Moralbewusstsein gegenüber praktischem Handlungswissen und der souveräne Umgang mit Unsicherheit. Hinzu kommen die Abwesenheit von Zwang und Gewalt, körperliche und geistige Gesundheit sowie eine materielle Grundversorgung und ein angemessenes Bildungsniveau (vgl. Heidbrink 2007 / Nida-Rümelin 2007). Letzteres herzustellen und auf einem aktuellen Stand zu halten ist die Aufgabe von BNE. Gleichzeitig müssen die komplexen Anforderungen an einen mit oben genannten Eigenschaften ausgestatteten Menschen strukturiert und möglich gemacht werden. BNE muss also neben dem Bildungsanspruch auch weitere sozio-kulturelle und moralische Ansprüche erfüllen und ständig erneuern. Eine komplexe Aufgabe, die auf vielen Ebenen Wirkung zeigen soll. Denn ohne ein sozioökonomisches und soziokulturelles Fundament läuft der Verantwortungsbegriff Gefahr, zur Leerstelle zu verkommen und

in die völlige Bedeutungslosigkeit abzudriften. Die Idee der Verantwortung berührt das Konzept der Nachhaltigkeit und in einem erweiterten Sinne die Konzeption der ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ (BNE). Fortschritt muss im Ansatz so gestaltet werden, dass er umwelt-, sozial- und generationenverträglich ist. Es reicht nicht aus, das Konzept der Nachhaltigkeit und das der BNE wie eine Fahne vor sich herzutragen. Vielmehr sollte es unter Einbeziehung aktueller Entwicklungen und bisheriger Erfahrungen eine Selbstverständlichkeit im öffentlichen und internationalen Diskurs sein und eine ernsthafte Zukunftsverantwortlichkeit vertiefen.

In dem nächsten Abschnitt beleuchten wir die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vor dem Hintergrund Max Webers politischer Verantwortungsethik (1919) und dem „Prinzip der Verantwortung“ von Hans Jonas (1979). Wie kann uns dies bei der Konzeption und Weiterentwicklung in der BNE behilflich sei? Was können wir hiervon lernen?

2. Verantwortungsethik bei Weber und Jonas und der Bezug zu BNE

2.1 Das Postulat der Verantwortungsethik von Max Weber

Vor dem Hintergrund der großen sozialen und ideologischen Auseinandersetzungen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt Weber den Gedanken der Verantwortungsethik. In dem berühmten gewordenen Vortrag „Politik als Beruf“ unterscheidet Weber den Verantwortungsbegriff von der Moralität der Gesinnung, der es nur darum geht, bestimmte Prinzipien zu befolgen, gleichgültig was man dabei erreichen will.⁵ Weber bemerkt:

„Da liegt der entscheidende Punkt. Wir müssen uns klarmachen, dass alles ethisch orientierte Handeln unter zwei voneinander grundverschiedenen, unaustragbar gegensätzlichen Maximen stehen kann: es kann ‚gesinnungsethisch‘ oder ‚verantwortungsethisch‘ orientiert sein. Nicht dass Gesinnungsethik mit Verantwortungsethik und Verantwortungsethik mit Gesinnungsethik identisch wäre. Davon ist natürlich keine Rede. Aber es ist ein abgrundtiefer Gegensatz, ob man unter der gesinnungsethischen Maxime handelt – religiös geredet: ‚Der Christ tut recht und stellt den Erfolg Gott anheim‘ – ,oder unter der verantwortungsethischen: dass man für die (voraussetzbaren) Folgen seines Handelns aufzukommen hat.“ (Weber 1992: 70).

Diesem Vortrag ging ein anderer voraus, nämlich „Wissenschaft als Beruf“ und in beiden Vorträgen bietet Weber Studenten und anderen Interessierten seine Interpretation in Form einer sozialphilosophischen Zeitdiagnose an, die den Zusammenhang zwischen Beruf, professioneller Ethik und Persönlichkeit beleuchtet (vgl. Müller 2007 / Waas 1995).

Der „abgrundtiefe“ Gegensatz zwischen Verantwortungsethik und Gesinnungsethik den Weber hier formuliert, lässt sich wohl zurückführen auf das Studium von Schriften zeitgenössischer Moralthnologen, die nicht hinreichend den Zusammenhang zwischen der Gesinnung und dem Handeln reflektierten. Nach Weber geht es in der Gesinnungsethik um die Richtigkeit einer Handlung, ob die moralischen Pflichten und Normen übereinstimmen, dabei bleiben die Folgen unberücksichtigt. Auf Seiten der Verantwortungsethik werden die Qualitäten der Handlungen unter Bezugnahme auf die Folgen beurteilt. Hierbei handelt sich um eine ethische Grundhaltung, wenn diese sich dann zu einem sittlich geforderten Ziel konkretisiert, dann geschieht dies unter nüchternen, realitätsnaher, umsichtiger und kalkulierter Handlungsweise (vgl. Rauscher 2010). Damit wird dem Begriff der Verantwortungsethik eine übergreifend ethische Steuerungskompetenz zugesprochen und rückt so in die Reichweite dessen, was in der antiken und mittelalterlichen Ethik als eine der wichtigsten Tugenden galt: die Klugheit (*prudentia*) (vgl. Korff 2001). Indes scheint die Tugend der Klugheit in unserem heutigen Sprachgebrauch längst obsolet. Feststeht, dass menschliches Handeln immer in der Wirklichkeit passiert, es bezieht sich auf die Welt, in sie hinein, und somit verursacht das Handeln auch immer Welt. Demzufolge beklagt Weber in der Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik, dass zu viele zeitgenössische Politiker darauf bedacht sind rechthaberisch auf ihren ethischen Prinzipien zu pochen bzw. darauf, die moralisch richtigen Ziele zu verfolgen. Ob sie ihre Ziele überhaupt erreichen können, danach wird erst gar nicht gefragt. Weber argumentiert weiter, dass dieser Politikertypus unfähig zu Kompromissen sei, mit der Folge des sich gegenseitigen Blockierens, zum Nachteil derer, denen Politiker gegenüber Verantwortung tragen – nämlich der Öffentlichkeit und dem Gemeinwohl (vgl. Weber 1992).

Der Leistungscharakter des verantwortungsethischen Handlungstyps im Unterschied zum gesinnungsethischen Handeln besteht im Wesentlichen darin, sich von den spontanen und wertgeladenen Handlungsantrieben zu lösen und diese zu Zielen zu generalisieren, die sich dann in Mittel-Zweck-Kalküle einbringen lassen. Außerdem muss derjenige, der verantwortungsethisch handelt in der Lage sein, vorwegnehmend „das-Ende-zu-bedenken“ und möglichst alternative Handlungspfade in Betracht ziehen sowie nach Möglichkeit eine ergebnisorientierte Optimierung seines Handlungsplans oder -konzepts vornehmen (vgl. Klages 2007).

An dieser Stelle schmiegt sich der Anspruch von „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ in das theoretische Konzept der Verantwortungsethik

Die Idee der Verantwortung als Voraussetzung für den Erfolg von BNE

Bei BNE muss es immer darum gehen, durch die Verinnerlichung und Anwendung des BNE Konzeptes allen Akteuren der Praxis zu ermöglichen, verantwortungsethisches Handeln als Grundsatz und Leitbild in ihrer Praxis zu verankern. Dazu bedarf es verschiedener Voraussetzungen. So muss ein gewisser Wissensstand sowohl im Feld der Nachhaltigkeitskonzepte und -theorien, als auch im philosophisch ethischen Feld erreicht sein, um BNE sinnvoll anwenden zu können (vgl. Enders/Remig 2013). Daher plädieren wir dafür, die Praxisorientierung von BNE durch eine grundsätzliche Betrachtung der Verantwortungsethik zu ergänzen. Nicht nur ein umfangreiches Wissen über Bedingungen und Ausformungen von Nachhaltigkeit im gesellschaftlichen Diskurs ist Voraussetzung einer „nachhaltigen“ Praxis, sondern auch ein solches Fundament im philosophisch-ideengeschichtlichen Bereich.

Weber versteht unter einem verantwortungsvollen Handeln, ein Handeln, dass sich an dessen Wirkungen und eventuellen Nebenwirkungen so auszurichten hat, dass man sich seinen Zielen auch zu nähern vermag (vgl. Weber 1992). Hinzugefügt hat der Verantwortungsethiker die Konstellationen einer bestimmten politischen Situation zu berücksichtigen, genauso wie die Eigenschaften des Menschen. In diesem Sinn plädiert Weber dafür, den Menschen so zu nehmen wie er ist und nicht wie ihn sich der jeweilige Zeitgeist den Menschen wünscht. Dies muss auch Ziel von BNE sein oder werden. Es geht darum soziale, ökologische und ökonomische Verantwortung zu übernehmen, ohne das „Menschliche“ (Scheitern) aus den Augen zu verlieren.

„Der Verantwortungsethiker dagegen rechnet mit eben jenen durchschnittlichen Defekten der Menschen, – er hat, wie Fichte richtig gesagt hat, gar kein Recht, ihre Güte und Vollkommenheit vorauszusetzen, er fühlt sich nicht in der Lage, die Folgen eigenen Tuns, soweit er sie voraussehen konnte, auf andere abzuwälzen. Er wird sagen: die Folgen werden mir meinem Tun zugerechnet. »Verantwortlich« fühlt sich der Gesinnungsethiker nur dafür, dass sie Flamme der reinen Gesinnung, die Flamme z.B. des Protestes gegen die Ungerechtigkeit der sozialen Ordnung, nicht erlischt.“

Nicht zu vergessen sei auch die politische Dimension die der Praxis von BNE innewohnen sollte: Weber entfaltet in seinem Postulat die normative Triade (notwendig als Voraussetzung) für erfolgreiches politisches Handeln: Leidenschaft, Augenmaß und Verantwortungsgefühl (vgl. Weber 1992). Die Leidenschaft an einer Sache ist für Weber voraussetzungsvoll, insofern da der Mensch in einer Sache aufgehen vermag, wenn er aus vollem Herzen dafür brennt, ohne Leidenschaft ist eine Sache schlichtweg bedeutungs- und wertlos.⁶

⁶ Im Betrieb der Politik muss die Leidenschaft selbstverständlich die Hauptrolle spielen. Das Innere der Politik setzt dies voraus, da es von einer agonalen Sphäre aus Macht und

Die Leidenschaft, die auf einem Glauben an die Sache beruht, sollte stets mit Verantwortungsbereitschaft für das eigene Handeln in Verbindung stehen. Das bedeutet dann, den Kurs des eigenen Handelns zu kontrollieren und die Folgen des eigenen Tuns zu bedenken, statt einer gesinnungsmaßlosen Verfolgung von Ideen oder Idealen hinterher zu jagen. Aber damit ist es nicht getan, die entscheidende psychologische Qualität, ist die Fähigkeit des Augenmaßes. Nämlich das politische Geschehen mit Gelassenheit und Ruhe auf sich wirken zu lassen. Mit anderen Worten: die Fähigkeit zur Distanz gegenüber der äußeren Welt.

In der Eigenschaft der Unsachlichkeit sieht Weber den glänzenden Schein der Macht, den der Politiker anstrebt und bewundert. Dagegen meint Verantwortunglosigkeit, die Macht um ihrer selbst willen ohne inhaltlichen Zweck zu folgen. Macht ist, so Weber, ein unvermeidliches Mittel um Politik zu betreiben und Machtinstinkt gehört zu den „normalen“ Qualitäten eines Politikers, da es eine treibende Kraft der Politik ist (vgl. Weber 1992). Zu Recht, Eitelkeit ist zwar trivial und eine menschliche Eigenschaft, von der jeder betroffen sein kann, aber sie wird in der Politik zur Todefeindin Nummer eins „*aller sachlichen Hingabe und aller Distanz, in diesem Fall: der Distanz, sich selbst gegenüber*“ (Weber 1992: 63).

2.2 Folgerungen aus der Weberschen Erkenntnis für BNE

Doch was ergibt sich aus der Weberschen Idee der Verantwortungsethik für den BNE Diskurs? Welche Attraktivität bzw. mobilisierende Kraft geht von Webers Grundgedanken aus, um der gegenwärtigen Aushöhlung des Verantwortungsbegriffs entgegenzuwirken?

Das Webersche Verantwortungspostulat mit seiner normativen Triade für erfolgreiches politisches Handeln (Leidenschaft, Augenmaß und Verantwortungsfähigkeit) besitzt zwar immer noch Gültigkeit, aber durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft muss die Webersche Perspektive heute erweitert werden. Die ethischen Standards, die Weber vorschweben beziehen sich auf das Individuum, und nicht auf eine bestimmte gesellschaftlich-politische Schicht. Zudem sind die ethischen Standards als allgemeine Ethik

Gewalt getragen wird. Weber trennt zwischen disziplinierter, maßloser und der eiteln Leidenschaft. Das politische Handeln wird maßgeblich von der Leidenschaft getragen, auch deshalb muss die Leidenschaft stets eingebettet sein im Dienste an einer Sache (vgl. Müller 2007).

formuliert und nicht in Bezug auf eine bestimmte Zeit oder ein bestimmtes politisches System (vgl. Herzog 1993). Darüber hinaus liegt das Schwergewicht der Weberschen Verantwortungsethik vor allem auf der Beurteilung der Folgen bestimmter Handlungen. Aus dieser Perspektive verweist das Verantwortungspostulat nur auf das kognitive Wissen über die Wirkungsursache und das hierfür erforderliche Wissen über die Wirkungsbewertung und ihrer Maßstäbe. Dadurch rückt die Verantwortungsethik in die Nähe einer wissenschaftlichen Methode. Das bedeutet schlichtweg, dass in der Problemanalyse die wesentliche Leistung des Verantwortungsethikers zwar anerkannt wird, aber es fehlen hinreichende Kriterien für die Bewertung der Handlungsfolgen.

Den Standpunkt, den Weber in Bezug auf die Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik vertritt, weist zudem paradoxe Züge auf. Das liegt an Webers Wertverständnis und der mit ihnen verbundenen Verantwortungsethik. Weber erkennt die Pluralität der Werte und der Wertesphären als unvermeidlich an, sowie deren innerer und äußerer Gegensatz. Insofern kann Weber auch gar nicht anders als zwischen den subjektiven Wertungen und dem wertfreien Kausalwissen zu unterscheiden. Im Fall der Gesinnungs- und Verantwortungsethik sind diese beiden Positionen einer Letztbegründung nicht zugänglich, sondern es ist eine Frage der individuellen Entscheidung. Somit erhalten wir zwei legitime Möglichkeiten ethischen Handelns, aber Weber stellt sich vehement dagegen, dass gute Absichten auch gute Wirkungen hervorbringen müssen. Motive und Wirkungen des Handelns stehen laut Weber in keiner zwingenden Beziehung zueinander. D.h. dann für die Realisierung der Werte in der Welt, dass der Mensch sich dem Prinzip der Verantwortungsethik fügen muss, aber ihm bleibt die Option der Gesinnungsethik als mögliche Alternative (vgl. Rossi 1988).

Dagegen bedeutet verantwortungsethisches Handeln, immer alle möglichen Handlungsfolgen einzubeziehen und mit den Unvollkommenheiten der Menschen zu rechnen, ohne dabei die ethischen Grundsätze zu verraten, auf Basis der Verständigung zu handeln und nach Möglichkeit den besten Weg dafür zu finden (vgl. Spaemann 2007). Da sich das gesinnungsethische Handeln primär an ethischen Prinzipien orientiert, sieht Weber die Rationalität des politischen Handelns als gefährdet an. Deshalb fordert er die Rücksicht auf die Folgen ein und schiebt die traditionelle Prinzipienethik in den Hintergrund, mit der Folge, dass die ethischen Prinzipien an allgemein verbindlicher Kraft verlieren. Da sich wiederum das verantwortungsethische

Handeln auf die Folgen konzentriert, neigt es dazu, durch die Zwecke entweder unlautere Mittel zu heiligen, oder sich zumindest um ethische Prinzipien nicht mehr genügend zu kümmern, auch eine Gefahr, die Weber bereits sah.

Angesichts ökologischer und ökonomischer Krisen sowie zunehmender technologischer Risiken, benötigen wir die Entwicklung komplexer Entscheidungsmodelle, die Weber in seinem Verantwortungspostulat ausklammert. Sein Verantwortungsbegriff ist situationsbezogen und individualistisch geprägt und dadurch viel zu einseitig. Einen weiteren kritischen Punkt, der hier anzumerken ist, besteht in der Moralität des Verantwortungsethikers. Diese ist gekennzeichnet durch die Unvoreingenommenheit und Sachlichkeit, mit der er sich den mutmaßlichen Folgen seines Tuns stellen muss. Das sagt aber mit keinem Wort etwas über die Wertkriterien aus, die der Entscheidernde berücksichtigen soll. Letztendlich ist es ein Ausdruck seiner individuellen Wahl. Damit verschwindet das klassisch ethische Thema des Verantwortungsträgers und seiner Motive aus dem Horizont der Verantwortungsethik. Die Folgenorientierung gewinnt somit an Gewicht (vgl. Kaufmann 1992). Aber in einer Zeit, in der sich in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft alles um Effizienz und deren Verbesserung dreht, kann die Verantwortungsethik nach Weber nicht greifen, da sie nicht nach moralischer ethischer Richtigkeit fragt, sondern das rationale Abwägen der Folgen einer Handlung fest im Blick hält. Als verantwortlich wird dann der Weg bezeichnet, bei dem positive Folgen überwiegen.

Deshalb werfen wir hier den Blick auf eine weitere Theorie zum Verantwortungsbegriff. Es geht um die Beleuchtung der methaphysischen Verantwortungsethik von Hans Jonas und deren Nutzen für die BNE.

2.3 Hans Jonas' „Prinzip der Verantwortung“

Hans Jonas' ethische Intention seiner „Philosophie der Verantwortung“ richtet sich auf die Umsetzung einer umfassenden Konzeption, die sich mit dem Verhalten des Menschen gegenüber der Natur auseinandersetzt. Jonas erforscht darin konkret die Natur⁷ und leitet aus dieser Analyse ethische

⁷ Jonas Konzeption der Verantwortungsethik ist ontologisch begründet und zweistufig angelegt. Er nimmt die philosophische Biologie und die Verantwortungsethik mit ihren moralischen Konstruktionen und deren handlungsanleitenden Prinzipien, die sich aus den Vorüberlegungen der ersten Stufe ergeben, zur Entwicklung in seine Theorie auf. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, Jonas Weltbild kurz vorzustellen. Im Grundsatz ist sich Jonas mit den Naturwissenschaftlern einig. Er geht davon aus, dass sich die

Die Idee der Verantwortung als Voraussetzung für den Erfolg von BNE.

Prinzipien ab, die einen verantwortlichen Umgang beim Einsatz moderner Technik erfordern.

Jonas' Ausgangsthese in „Das Prinzip Verantwortung“ besagt, dass die einstige Verheißung der modernen Technik mittlerweile in eine Drohung umgeschlagen ist. Der Natur- und Technikphilosoph sucht deshalb nach einer Ethik für die technologische Zivilisation, mit der er auf die neuartigen Herausforderungen zu antworten versucht. Jonas expliziert:

„dass neue Objekte des Handelns stoffliche Bereiche der Fälle erweitert hat, worauf die geltenden Regeln des Verhaltens anzuwenden sind, sondern in dem viel radikaleren Sinn, dass die qualitativ neuartige Natur mancher unserer Handlungen eine ganz neue Dimension ethischer Bedeutsamkeit aufweist, die in den Gesichtspunkten und Kanons traditioneller Ethik nicht vorgesehen war.“ (Jonas 1979: 15).

Jonas argumentiert, dass die moderne Technik Handlungen von neuer Größenordnung hervorgebracht habe, mit neuartigen Objekten, die neuartige Wirkungen zur Folge haben. Folgt man diesem Gedankengang, wird sowohl die ökologische, die soziale als auch die ökonomische Dimension der Nachhaltigkeit angesprochen. Die soziale Dimension zeigt sich beispielsweise im Umgang mit neuen Medien, und wie sozial nachhaltig dieser sein kann. Hier spielt eine Reflexion im Sinne von BNE eine große Rolle. Die ökonomische Dimension wird bezüglich neuer Technologien und dem Erlernen des Verhaltens gegenüber Herausforderungen wie Industrie 4.0 oder auch Arbeit

Lebewesen auf der Erde von den einfachsten Anfängen kontinuierlich bis hin zum Menschen weiterentwickelt haben. Als Teil der auf Stufen aufgebauten Weiter- und Höherentwicklung ist der Mensch gegenüber Tieren und Pflanzen nicht prinzipiell, sondern nur graduell verschieden. Deshalb kommen Naturwissenschaftler zu dem Schluss, dass der Mensch nichts weiter als ein hoch entwickeltes Tier ist und von daher werden ihm die Eigenschaften wie Freiheit und Würde abgesprochen. Jonas als Naturphilosoph vertritt hier eine andere Position: das Tier ist an und für sich noch kein voll entwickelter Mensch, aber da es Gefühle wie Mangel, Furcht, Lust, Leid empfinden kann, hebt er das Tier auf die Stufe des Menschen und spricht sowohl dem Tier, als auch dem Menschen Freiheit und Würde zu. Eine starke Behauptung. Jonas sieht dies jedoch durch die Natur selbst bestätigt, indem bspw. Pflanzen manche Stoffe aufnehmen und andere eben nicht. Für ihn ist das ein Indiz für die Fähigkeit zum Wählen und ein Ansatz zur Freiheit. Mit Blick auf die Tiere kommen für den Philosophen dann Merkmale wie Bewegung, Empfindung und Gefühl hinzu. Die Gemeinsamkeit aller Lebewesen sieht Jonas in der Sorge um die eigene Existenz begründet, nämlich durch ein „Ja“ zum eigenen Wert. Pflanzen recken sich nach der Sonne (Photosynthese), Tiere legen Vorratsspeicher für den Winter an und der Mensch versucht Geld zu verdienen, um sein Überleben zu sichern. Diese Anerkennung von Wert und Würde für alles Leben auf unserem Planeten ist die theoretische Grundlage seiner ontologischen Verantwortungsethik (vgl. Wetz 1994).

4.0 sehr deutlich. Diese Zukunftsentwicklungen von einem klaren ethischen Standpunkt aus zu betrachten, wird Aufgabe der aktuellen und kommenden Generationen sein. In Auseinandersetzung mit BNE wird von Zeit zu Zeit auch eine kulturelle Dimension ergänzt, die in einer Ethik der Verantwortung natürlich auch implizit mitschwingt. Entsprechend Jonas Auffassung brauchen wir neue ethische Prinzipien, die sich hauptsächlich auf die vergrößerte Tragweite von Handlungen beruht. Insofern ist Jonas primär den ethischen Implikationen der Technikfolgen auf der Spur. Der Ausgangspunkt dabei ist die Annahme eines worst-case in Form einer „Autodestruktion der Menschheit“, die Jonas befürchtet (vgl. Heubach 2008). Deshalb macht er die Verantwortungsethik an dem „Fortbestand der Menschheit“ fest, der hier als oberste Maxime in seiner Ethik zur Geltung kommt. Jonas knüpft die Begründung seiner Verantwortungsethik, die nicht mehr an den Bereich des unmittelbar Gleichzeitigen gebunden ist, an die Metaphysik, „aus der allein sich die Frage stellen lässt, warum überhaupt Menschen in der Welt sein sollen: warum also der unbedingte Imperativ gilt, ihre Existenz für die Zukunft zu sichern“ (Jonas 1979: 8).

Das Gebot des „Fortbestands der Menschheit“ gründet demnach nicht in der Ethik, in der der Fortbestand alle Pflichten gegenüber den zukünftigen Menschen verortet, sondern in der Idee des Menschen selbst (vgl. Jonas 1979). Somit wird die Existenz des Menschen, die in der bisherigen Ethik vorausgesetzt worden war, in Jonas' Verantwortungsethik zur ersten Verpflichtung und es gilt die Bedingung, die menschliche Existenz in der physischen Welt zu garantieren (vgl. Jonas 1979). Vor diesem Hintergrund formuliert Jonas, an Immanuel Kant anknüpfend einen neuen ethischen Imperativ der auch als „ökologischer Imperativ“ bekannt ist:

„Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden; oder negativ ausgedrückt: »Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung nicht zerstörerisch sind für die künftige Möglichkeit solchen Lebens; oder einfach: »Gefährde nicht die Bedingungen für den indefiniten Fortbestand der Menschheit auf Erden; oder, wieder positiv gewendet: »Schließe in deine gegenwärtige Wahl die zukünftige Integrität des Menschen als Mit-Gegenstand deines Willens ein.“ (Jonas 1979: 36).

In der Theorie der Verantwortungsethik soll dieser Imperativ den Grundsatz vertreten, dass der Mensch alle anderen Lebewesen zu respektieren habe und nicht nur maßlos seine eigenen Bedürfnisse befriedigt. Diese Handlungsanweisung erhält nicht nur die Lebensbedingungen nachfolgender Generationen, sondern in ihr kommt die Idee des Menschen als humanes

Wesen mit Moral, Mitgefühl und einem respektvollem Verhalten gegenüber anderen zum Ausdruck. Jonas postuliert, dass der einzelne Mensch dem neuen ethischen Imperativ zufolge zwar das Ende seines eigenen Lebens wagen oder initiieren darf, jedoch darf nicht der Fortbestand der Menschheit als Ganzes aufs Spiel gesetzt werden. Im Grunde genommen findet sich hier auch die Definition von Nachhaltigkeit wieder (vgl. Brundtland, zitiert in Hauff 1987), welche die Grundlage des Konzeptes von BNE bildet. Im BNE Diskurs wird oft von Bedürfnissen der Menschen gesprochen. Um die ganzheitliche Bedeutung von Nachhaltigkeit im Bildungsdiskurs zu verankern, bedarf es auch einer philosophisch-ethischen Grundierung, in welcher auch die Dimension der Natur (Ökologie) enthalten sein sollte. Der BNE Diskurs in seiner pädagogisch-praxisorientierten Ausrichtung vernachlässigt das oft. Deshalb schlagen wir vor, hier die Verantwortungsethik von Jonas zu berücksichtigen und pädagogische Ziele darauf aufbauen zu lassen.

Einen Zweck der Natur macht Jonas im Leben selbst aus (vgl. Jonas 1979). Die bloße Möglichkeit des Zusprechens von Wert an Seiendes, hat für Jonas Vorrang vor dem Nichts, das weder Wert noch Unwert besitzt (vgl. Jonas 1979). In der Forderung nach der „Pflicht der Menschheit zur Existenz“ beruft sich Jonas auf eine allgemein gültige Behauptung: „Alle Menschen, so sagt man, streben nach Glück, und sagt dies nicht als statistische Feststellung, sondern mit dem Zusatz, dass dies in der Natur liegt, also als Wesensfeststellung.“ (Jonas 1979: 146).

Aus dieser benannten Pflicht ergebe sich, dieses Recht bei Anderen zu respektieren. Daraus folgt, dass Glück anderer Menschen nicht zu behindern, sondern gegebenenfalls dieses sogar zu fördern (vgl. Jonas 1979).

Den Kern seiner Verantwortungsethik bildet die Verantwortung für Zutundes, „gemäß dem ich mich also verantwortlich fühle nicht primär für mein Verhalten und seine Folgen, sondern für die Sache, die auf mein Handeln Anspruch erhebt.“ (Jonas 1979: 174). Jonas' Interpretation zufolge ist Verantwortung eine Funktion von Wissen (mögliche Handlungsfolge) und Macht (mögliche Einflussnahme). Da im Sein des existierenden Menschen ein konkretes Sollen enthalten ist, ist der Mensch in seiner Qualität als kausalfähiges Geschöpf in der Lage, auch die objektive Verbindlichkeit in Form der Verantwortung zu leben. Jonas schlussfolgert, dass die bloße Existenz der Verantwortungsfähigkeit den Träger derselben de facto auch wirklich verantwortlich mache (vgl. Jonas 1979). „Der Begriff Verantwortung impliziert: den des Sollens zuerst des Seinsollens von etwas, dann des Tunsollens von jemandem in Respons zu jenem Seinsollen.“ (Jonas 1979: 234).

Auch BNE verfolgt mit der Stärkung der Gestaltungscompetenzen und der Befähigung der Menschen zu erkennen, welche Folgen das eigene Handeln haben wird, das Ziel den oben genannten ethischen Ansprüchen von Jonas gerecht werden zu können. Und auch seine Handlungsprinzipien sind in der Auseinandersetzung mit BNE anknüpfungsfähig: Jonas leitet zwei Prinzipien für das menschliche Handeln her: das eine ist das der *Vorsicht*, und das andere das der *Selbstbeschränkung* (vgl. Rauscher 2010). Bei Jonas sind die Menschen dazu angewiesen, das Setzen von Grenzen zu erlernen, da es die erste Pflicht der Freiheit sei. Bezüglich des Handlungsprinzips der *Vorsicht* denkt Jonas vor allem an solche Bereiche, von denen sich Menschen eine bessere Lebensqualität erhoffen, z.B. an die Genforschung, die Biotechnologie oder das Wirtschaftswachstum. Gerade vor diesem Hintergrund stellen die Fragen um die Verantwortung nicht ab, sondern fordern uns Menschen mehr denn je heraus. Die traditionelle Ethik legt die Verantwortung auf den einzelnen Menschen, der für sein Tun und die Folgen verantwortlich ist. Aber die zunehmende Komplexitätssteigerung der modernen Gesellschaften, die insbesondere durch Wissenschaft und Technik hervorgerufen wird, birgt immer größere Gefahren für den Menschen. Der Mensch wird selbst zum Objekt der Technik, wodurch sich Verantwortungsstrukturen immer mehr durchmischen und intransparenter werden.

Dies führt zu Unsicherheiten, die die Vorhersehbarkeit möglicher Folgen einer Entscheidung schwieriger, und damit die Zukunft fragwürdiger machen (vgl. Rauscher, 2010). Jonas' Ansicht nach bergen vor allem die biotechnologischen Entwicklungen die größte Gefahr für die Existenz des Menschen. Er befürchtet, dass nicht mehr die Würde und das Grundrecht des Menschen als Maßstab für die Verantwortung herangezogen werden, sondern Machtpositionen, Effizienz- oder Erfolgskriterien bei der Lösung globaler Probleme Pate stehen. Jonas geht es darum, die Verantwortung als Kategorie wieder neu zu entdecken und zu praktizieren, damit unsere Welt und unsere Gesellschaften human bleiben können. Hier findet sich wieder eine Übereinstimmung mit den Zielen von BNE.

Bezogen auf das Handlungsprinzip der *Selbstbeschränkung* werden die Menschen von Jonas dazu aufgerufen, ihre Ansprüche zu senken. Er soll das eigene Handeln immer nach dem denkbar schlechtesten Fall ausrichten und bei zu großen Risiken eher nichts unternehmen. Realistisch betrachtet mag das Fortschritt verhindern, aber dem Philosophen geht es tatsächlich darum, überhaupt die Bedingungen für ein menschenwürdiges Leben in der Zukunft zu ermöglichen.

Wie können die Menschen nun zu diesen Handlungsprinzipien, *Vorsicht* und *Selbstbeschränkung*, befähigt werden, welche für einen konstruktiven Umgang mit globalen Herausforderungen wie beispielsweise anthropogenem Klimawandel, zunehmenden Flüchtlingsströmen oder dem demographischen Wandel doch so nötig wären (vgl. Enders 2008)? Welcher Grundlagen bedarf es dafür?

Wenn das Wohl zukünftiger Menschen von Jonas angesprochen wird, dann fordert seine Verantwortungsethik den Erhalt der Gattung Mensch, indem er die Pflicht zum „Sosein“, die sich aus der ersten Pflicht der Existenz – dem „Dasein“ – ableitet, benennt. Jedoch geht es nicht so sehr um die Sicherung der Bedürfnisbefriedigung oder um den Schutz vor Schädigung für die zukünftigen Menschen. Jonas erblickt in dem Postulat des Soseins eine Konkretisierung der Forderung nach dem Dasein. Jonas bemerkt:

„dass wir nicht so sehr über das Recht zukünftiger Menschen zu wachen haben – nämlich ihr Recht auf Glück, das bei dem schwankenden Begriff des Glücks ohnehin ein missliches Kriterium wäre – wie ihre Pflicht, nämlich ihre Pflicht zu wirklichem Menschentum.“ (Jonas 1979: 89).

Daraus lassen sich dann inhaltliche Pflichten ableiten, die Jonas unter den Begriffen der Ethik, der Solidarität, der Sympathie, der Billigkeit oder des Mitleids zusammenfasst. In der Übertragung unserer eigenen Ängste, Freuden, Leiden und Wünsche an unsere Mitmenschen, sollen wir die gleichen Rechte auch den zukünftigen Menschen einräumen (vgl. Jonas 1979). Was die Ungewissheit über die Präferenzen der zukünftigen Menschen anbelangt, vertraut Jonas in die einfache Extrapolation der Ansprüche heutige Lebender: Was jetzt für Menschen gut ist, das werde es auch in Zukunft sein. Es sind also große Aufgaben, zu denen auch BNE befähigen soll. Eine ethische Grundlage und Begründung für die Mühe, die in der ganzheitlichen, nachhaltigkeitsorientierten Sichtweise von BNE liegt, kann aus Jonas Verantwortungsethik hergeleitet werden. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus dem Jonas'schen Verantwortungspostulat für BNE ziehen? Worin liegt die Stärke bzw. Kraft des *Prinzips Verantwortung*? Eröffnet uns Jonas Verantwortungsethik womöglich eine neue Möglichkeit, um BNE wirkungsvoller zu gestalten und weiterzuentwickeln?

2.4 Folgerungen aus der Jonas'schen Verantwortungsethik für BNE

Der Begriff der Verantwortung hat sich zu einer ethischen Grundkategorie entwickelt, der aus dem Bereich der Umgangssprache, Politik, Philosophie

und Ethik nicht mehr wegzudenken ist. Diese Entwicklung basiert auf der immensen Ausdehnung der menschlichen Macht und des Wissens, die nie abgeschlossen sein wird. Durch diese erweiterte Dimension hat die Wissenschaft einen Stand erreicht, der die Errungenschaften der modernen Technik zur Bedrohung des gesamten Ökosystems werden lässt. Daraus ergibt sich für den Menschen, dass er in der Lage sein muss, für diesen gesamten Bereich der Verantwortung zu tragen. Dies erfordert wiederum die Notwendigkeit der Erschaffung einer Ethik, die der Verantwortung unter komplexen Entscheidungs- und Handlungssituationen gerecht werden kann. Hans Jonas beabsichtigt mit seinem *Prinzip der Verantwortung* die Grundlage dafür zu schaffen (vgl. Nusser 2010 / Klier 2007).

Die zeitgeschichtliche Bedeutung seiner Theorie der Verantwortung ist von hoher Relevanz, da sie wichtige Impulse für die Zukunftsverantwortung liefert. Jonas versucht mit seiner Ethik Antworten auf Fragen zu geben, die einen vernünftigen Umgang mit dem gewaltigen Wissen und der damit verbundenen Macht des Menschen ermöglichen. Jonas war weder ein Technikfeind noch ein Wissensgläubiger. Vielmehr setzt Jonas in seiner Verantwortungsethik auf die vernünftige Abschätzung der Handlungsfolgen, die eine technische Innovation oder ein neues Forschungsexperiment nach sich ziehen (vgl. Salamander 2003).

Ein Kritikpunkt der Jonas'schen Verantwortungsethik liegt in der Verkürzung des Verantwortungsbegriffs selbst. Da Jonas die Verantwortung allein im objektiven Sinn als Verantwortungszuweisung versteht, bedenkt er nicht hinreichend die subjektive Verantwortungserfahrung mit. Verantwortung heißt auch immer eine Verantwortung vor jemandem. Wenn man sich aber, wie es bei Jonas der Fall ist, nur in Selbstverantwortung übt, dann löst sich die Verantwortung auf, da sie sich auf keine Instanz beziehen kann (vgl. Müller 2008).

In diesem Dilemma befindet sich gegenwärtig das „Prinzip der Verantwortung“. Es ist heute mehr als nur eine Frage der Macht und Machtbegrenzung: Verantwortung ist eine Frage „der *anwachsenden Ohnmacht gegenüber den Aushöhlungen des Rechts- und Moralbewusstseins, dem Blindflug der Systeme und der Indifferenz der Kulturkonsumenten, (...)*“ (Heidbrink 2007: 16f). Zudem weist Jonas keine konkreten Zuständigkeiten bestimmter Personen für benannte Aufgaben nach. Da das Handlungsobjekt nicht deutlich eingegrenzt ist, ist auch das einzelne Handlungsobjekt überfordert. Damit bleibt der Jonas'sche Verantwortungsbegriff in einer unspezifischen Sphäre (vgl. Müller 2008).

Trotz alledem kann Jonas' Verantwortungsbegriff uns gerade bei der Vertiefung der Diskussionen um Bildung für nachhaltige Entwicklung als Orientierungshilfe dienen. An Jonas anknüpfend ist es möglich, BNE strukturell philosophisch zu begründen und damit eine passende Verantwortungsethik in den BNE-Diskurs zu integrieren. Hier kann ein schlüssiges Zusammenspiel von theoretischer Fundierung und praktischer Orientierung gefunden werden.

3. Schlussfolgerungen

Nachdem dargelegt wurde, mit welchem Nutzen und welchen Grenzen die theoretischen Konzepte der Verantwortungsethik von Max Weber und Hans Jonas den Anforderungen in einer komplexen Gesellschaft gerecht werden können, gilt es in einem nächsten Schritt zu zeigen, wie der Überdehnung bzw. der Entleerung des Verantwortungsbegriffs in einer hoch komplexen Realität begegnet werden kann. Da es Verantwortung geben muss, und dass Menschen verantwortlich handeln sollten, ist unbestritten. Auch deshalb ist die Verantwortung eine Schlüsselkategorie unseres Selbstverständnisses. Wo etwas schiefgeht, wird zugleich nach den Verantwortlichen gerufen, die für den entstandenen Schaden die Verantwortung übernehmen. Mit zunehmender Komplexitätssteigerung gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse häuft sich nicht nur das Allgemeinwerden des Rufes nach Verantwortung, sondern mit ihm zusammen die Klage über mangelnde Verantwortlichkeit sowie die gleichzeitige Unbestimmtheit, was damit eigentlich gemeint ist. Dieses Phänomen, das seit mehr als zwei Jahrzehnten zu beobachten ist, erschwert die Wahrnehmung von Verantwortung unter komplexen Zusammenhängen und macht diese aber auch immer notwendiger. Soziologen, die sich mit der Verantwortungsproblematik auseinandersetzen, gelangen zu ähnlich widersprüchlichen Tendenzen, die sich in diesem Feld auf tun: Erstens wird Verantwortung für alles und für jedes gefordert (Ausdehnung der Verantwortungsbereiche) und zweitens werden die Grenzen menschlicher Verantwortungsfähigkeit thematisiert, indem das Individuum eher als Opfer denn als Täter der Verhältnisse dargestellt wird (vgl. Kaufmann 1992).

Diese Positionierung der Verantwortungsfähigkeit des Einzelnen hat mit den historischen Wurzeln der Verantwortung zu tun (Anlage: Verdacht auf eine Verletzung der Norm; Rechtfertigung/ Verteidigung: Antwort geben). So fordert man heute, für Missstände und Risiken oder auch für das persönliche Scheitern die Verantwortung „anderer“ ein. Ein anderes häufig

aufretendes Phänomen ist, dass Verantwortung in Beziehung gesetzt wird zu spezifischen Risiken, denen unsere Gesellschaft ausgesetzt ist, z.B. den Risiken der Hochtechnologie, der Umweltbelastung, der Arbeitslosigkeit, ja sogar des inneren und äußeren Unfriedens. An dieser Stelle kann man sehr deutlich erkennen, dass der Verantwortungsbegriff mehr als überfrachtet ist. Wenn es so etwas wie eine objektive Wahrheit gäbe, dann müssten wir uns Menschen eingestehen, dass Verantwortung allein nicht die Probleme dieser Welt lösen kann. Verantwortung hat aber einen wichtigen Stellenwert in der Gesamtheit unserer Bemühungen, uns vor Gefahren zu schützen oder mit diesen auch besser fertig zu werden.

In Handlungssituationen, die komplex, vernetzt und dynamisch ablaufen, macht der Mensch Fehler und daher ist eine differenzierte Analyse komplexer Prozesse notwendig, z.B. bei der Formulierung von Motiven, Absichten, Zielen. Somit stellen komplexe Handlungssituationen eine große Herausforderung für unser Entscheidungsverhalten dar. Hier kann ein klarer Verantwortungsbegriff hilfreich wirken. Weber und Jonas orientieren sich diesbezüglich an Macht und Wissen, was auch für die Fortentwicklung von BNE wichtig ist. Doch der Blick auf einen zeitgemäßen Verantwortungsbegriff allein reicht nicht aus. Entscheidend ist die Kombination mit der lebenspraktischen Befähigung selbständig zu lernen, zu denken, zu planen, Entscheidungen zu treffen und dies auch kritisch zu reflektieren. Hierzu soll BNE Voraussetzungen schaffen – all das soll sich in unseren Handlungen als Menschen zeigen. Dies stellt hohe Ansprüche an BNE in Bezug auf die Integration eines angemessenen Begriffes der Verantwortung. Dies sind die theoretischen Herausforderungen, welche BNE in ihrer Weiterentwicklung meistern und leisten muss. Die Aufgabe ist also eine Dreifache: Die theoretischen Grundlagen von BNE zu schärfen und zu konkretisieren, die gesellschaftliche Integration von BNE voranzutreiben und das praxisorientierte Profil von BNE (daran zu schärfen. Dieser Text ist ein Versuch, die möglichen Anknüpfungspunkte für BNE bezüglich des Verantwortungsbegriffs bei Weber und Jonas darzulegen und dazu anzuregen, diese ernst zu nehmen und in die Konzeption und Lehre von BNE aufzunehmen. In einer strukturierten diskursiven Auseinandersetzung sowohl mit Weber als auch mit Jonas können wertvolle Schlussfolgerungen für einen eigenen, modernen Verantwortungsbegriff im BNE-Diskurs gefunden werden. Diesen eigenen Verantwortungsbegriff zu schärfen und die den vielfältigen Herausforderungen unsere Lebenswelt anzupassen, wird Aufgabe aller BNE Beteiligten in der nahen Zukunft sein. Mit diesem Rückblick auf Weber und Jonas möchten wir dazu aufrufen.

Literaturverzeichnis

- Alisch, Jeanette Maria, Bühr, Monika, Holzbaur, Ulrich (Hrsg., 2015): *Nachhaltigkeit im Kinder- „Garten“: Raum- und erlebnisorientierte Konzepte in der frühkindlichen Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung*. Shaker Verlag.
- Aretz, Jürgen (2010): *Die Verantwortung des Politikers*, in: *Verantwortung in einer komplexen Gesellschaft. Responsibility: Recognition and Limits*, hg. v. Anton Rauscher, Berlin, S. 235–245.
- Bormann, Inka; Haan, Gerhard de (Hrsg., 2008): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden.
- Böhler, Dietrich (2009): *Zukunftsverantwortung in globaler Perspektive. Zur Aktualität von Hans Jonas und der Diskursethik*, in: *Reihe Politik in sozialer und ökologischer Verantwortung*, hg. v. Altnet, Günter/Dehler, Joseph/Michelsen, Gerd/Schirm, Magda, Bad Homburg, S. 7–115.
- Brundland-Bericht: *Our Common Future*, herausgegeben von der World Commission on Environment and Development (WCED). Oxford – New York 1987 (auch im Internet verfügbar). Deutsche Fassung: Hauff, Volker (Hrsg., 1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven.
- De Haan, Gerhard (2002): „Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 25 (2002) 1, S. 13 – 20, peDOCS, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt am Main.
- Dörner, Dietrich (2010): *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*, rororo science, Reinbek.
- Enders, Judith C. (2008): *Wissensnetzwerke in der Klimapolitik*. Berlin/ New York: Peter Lang Verlag.
- Enders, Judith C., Remig, Moritz (2013): *Perspektiven nachhaltiger Entwicklung. Theorien am Scheideweg*. Marburg: Metropolis Verlag.
- Enders, Judith C., Remig, Moritz (2014): *Theories of Sustainable Development*. London, New York: Routledge.
- Groschke, Amanda (2011): *Verantwortung unter radikalierter Komplexität. Ist die EU-Biokraftstoffpolitik verantwortungsbewusst gegenüber zukünftigen Generationen?*, Masterarbeit bei Prof. Dr. Herfried Münkler (Lehrbereich Politische Theorie), am Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Heidrick, Ludger (2007): *Handeln in der Ungewissheit. Paradoxien der Verantwortung*, Kulturwissenschaftliche Interventionen Bd. 7, hg. v. Kulturwissenschaftlichen Institut Essen, Berlin, S. 9–256.
- Herzog, Dietrich (1993b): *Politik als Beruf*. Max Webers Einsichten und die Bedingungen der Gegenwart, in: *Wohlfahrtsstaat, Sozialstruktur und Verfassungsanalyse*, Jürgen Fijalkowski zum 60. Geburtstag, hg. v. Hans-Dieter Klingemann und Wolfgang Luthardt, Opladen, S. 107–126.
- Heubach, Andrea (2008): *Generationengerechtigkeit – Herausforderung für die zeitgenössische Ethik*, Göttingen, S. 165–177.

- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung – Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/M.
- Jonas, Hans (1987): Technik, Medizin und Ethik – Zur Praxis des Prinzips Verantwortung, Frankfurt/M.
- Jonas, Hans (1993): Technik, Freiheit und Pflicht. Dem bösen Ende näher, Frankfurt/M.
- Jonas, Hans (2003): Erinnerungen. Hg. v. Christian Wiese, Frankfurt/M. – Leipzig.
- Jonas, Lore (2003): Geleitwort, in: Erinnerungen. Hg. v. Christian Wiese, Frankfurt/M. – Leipzig, S. 7–9.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1992): Der Ruf nach Verantwortung. Risiko und Ethik in einer unüberschaubaren Welt, Freiburg i. Br.
- Klages, Helmut (2007): Verantwortung unter Globalisierungstendenzen, in: Staat ohne Verantwortung? Zum Wandel der Aufgaben von Staat und Politik, hg. v. Ludger Heidbrink und Alfred Hirsch, Frankfurt/M, S. 288–307.
- Klier, Alexander (2007): Umwelteihle: Wider die ökologische Krise. Ein kritischer Vergleich der Positionen von Vittorio Hösle und Hans Jonas, Marburg.
- Krawietz, Werner (2007): Globalisierung rechtlicher Verantwortung? Verantwortungszuweisung bei Kollektivsubjekten in normen- und handlungstheoretischer Perspektive, in: Staat ohne Verantwortung? Zum Wandel der Aufgaben von Staat und Politik, hg. v. Ludger Heidbrink und Alfred Hirsch, Frankfurt/M, S. 309–317.
- Lampert, Heinz (1998): Generation, Zum Problemstand, in: Lexikon der Bioethik, Bd. 2, hg. v. W. Korff, L. Beck/P. Mikat, Gütersloh, S. 14–16.
- Müller, Hans-Peter (2007): Max Weber. Eine Einführung in sein Werk, (UTB) Köln.
- Müller, Wolfgang Erich (2008): Hans Jonas, Philosoph der Verantwortung, Darmstadt.
- Müller-Merbach, Heiner (1994): Die morphologische Struktur von Verantwortung und Verantwortlichkeit: Eine Handreichung für die Praxis, in: Verantwortung in der Risikogesellschaft: Ethische Herausforderungen in einer veränderten Welt, Philosophisches Forum Universität Kaiserslautern, Bd. 5, hg. v. Eduard Zwierlei, Idstein, S. 129.
- Nusser, Karl-Heinz (2010): Verantwortung als „Heuristik der Frucht“ nach Hans Jonas, in: Verantwortung in einer komplexen Gesellschaft. Responsibility: Recognition and Limits, hg. v. Anton Rauscher, Berlin, S. 53–71.
- Rauscher, Anton (2010): Was heißt Verantwortung? in: Verantwortung in einer komplexen Gesellschaft. Responsibility: Recognition and Limits, hg. v. Anton Rauscher, Berlin, S. 13–27.
- Rieß, Werner, Apel, Heino (Hrsg., 2006): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung der DGF, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spemann, Robert (2007): Grenzen der Verantwortung, in: Staat ohne Verantwortung? Zum Wandel der Aufgaben von Staat und Politik, hg. v. Ludger Heidbrink und Alfred Hirsch, Frankfurt/M, S. 37–53.
- Overwien, Bernd, Rode, Horst (Hrsg., 2013): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Schriftenreihe

- „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung der DGF, Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.
- Pflicht, Georg (1969): Wahrheit, Vernunft, Verantwortung, Stuttgart.
- Nida-Rümelin, Julian (2007): Politische Verantwortung, in: Staat ohne Verantwortung? Zum Wandel der Aufgaben von Staat und Politik, hg. v. Ludger Heidbrink und Alfred Hirsch, Frankfurt/M, S. 55–85.
- Nida-Rümelin, Julian (2011): Verantwortung, Stuttgart, S. 7–185.
- Salzmann, Rachel (2003): Vorwort, in: Hans Jonas Erinnerungen. Hg. v. Christian Wiese, Frankfurt/M. – Leipzig, S. 11–21.
- Tenbruck, Friedrich (1982): Verantwortung und Moral, in: Christliche Verantwortung in der Welt der Gegenwart, hg. v. Stefan Rehr, Salzburg.
- Waas, Lothar (1995): Max Weber und die Folgen. Die Krise der Moderne und der moralisch-politische Dualismus des 20. Jahrhunderts, Frankfurt/M, New York.
- Weber, Max (1971): Politik als Beruf. Gesammelte politische Schriften, Tübingen.
- Weischedel, Wilhelm (1991): Drei Grundarten von Verantwortung, in: Verantwortung: Für die Sekundarstufe II. Arbeitstexte für den Unterricht, hg. v. Monika Sänger, Stuttgart, S. 53–59.
- Wetz, Franz Josef (2005): Hans Jonas zur Einführung, Hamburg

Wie gelingt Bildung für Nachhaltigen Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen?

Zusammenfassung

Studiengänge zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklungszielen auf die Vermittlung von aktuellem Wissen, Haltung und Methoden in diesem Bereich. Als weiterbildende Angebote der Hochschulen dienen sie den Studierenden neben dem Kompetenzerwerb oft der beruflichen Neuorientierung. Arbeitgeber und Hochschullehrende verfolgen darüber hinaus weitere Ziele mit dem Angebot und der Durchführung weiterbildender Masterstudiengänge. Aus der Vielzahl an Stakeholder und Zielsetzungen lässt sich daher die Frage ableiten, wie eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen gelingen kann? Der folgende Beitrag beleuchtet dazu die verschiedenen Ziele von Hochschulweiterbildung und den Prozess deren erfolgreicher Institutionalisierung anhand eines organisationstheoretischen Modells. Das Ziel ist die Verknüpfung eines theoretischen Modells erfolgreicher Weiterbildungsangebote mit den Inhalten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Hochschulweiterbildung kann mit ihrer intermediären Funktion den Ansatz transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung unterstützen. Nachhaltige Entwicklung wird dabei als eine Bildungsaufgabe verstanden, die über Ansätze in Kindheitspädagogik, Hochschul- und Schulbildung hinaus als Lebenslanges Lernen zu integrieren ist.

1. Weiterbildende Masterstudiengänge ein Angebot an Fachhochschulen

Weiterbildende Studiengänge sind an deutschen Hochschulen bereits seit vielen Jahren präsent (vgl. Keil 2014). Im Zuge des Bologna-Prozess entstanden zusätzlich weiterbildende Masterstudiengänge die insbesondere von Fachhochschulen¹ für Berufstätige mit erstem akademischen Abschluss und

¹ Diese werden auch als Universities of Applied Sciences oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften bezeichnet und bieten zahlenmäßig die meisten weiterbildenden

mindestens einem Jahr Berufserfahrung (nach KMK 2010) angeboten werden. Als weiterbildende Programme sind Masterstudiengänge die Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme organisierten Lernens zum Zwecke der Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenen Wissen und Fähigkeiten (BDA 2007: 9). Sie sollen berufliche Erfahrungen berücksichtigen und an sie anknüpfen (KMK 2010: 5).

Damit richten sich weiterbildende Masterstudiengänge an Berufstätige, die berufs begleitend studieren (vgl. Meyer-Guckel et al. 2008: 8 f.; 35 ff.; Netz/Volk 2010). Ihr Angebot ist deshalb mit spezifischen Herausforderungen auf der Seite der anbietenden Hochschulen verbunden, denn Berufstätige sind eine, an der Hochschule unterrepräsentierte Zielgruppe mit spezifischen Bedarfen. Die Ausrichtung auf Themen aus Berufsfeldern des Beschäftigungssystems und die angestrebte wissenschaftlich-disziplinärer Wissensvermittlung (Schaeper et al. 2006: IV; Wolter 2005a) bedarf einer erwachsenenpädagogischen Integration praxisrelevanter Inhalte in die Hochschullehre. Die Vergabe akademischer Mastertitel, finanziert durch Teilnehmerentgelte, berührt darüber hinaus Fragen der Finanzierung von Hochschulbildung. Um diese Herausforderungen erfolgreich zu meistern, werden eine Orientierung an der Nachfrage den Berufs- und Anwendungsfeldern der Studienangebote (DGWF 2005: 4), ein grundsätzliches Dienstleistungsverständnis (Jütte/Weber 2005: 291) und ein betriebswirtschaftliches Bildungsmanagement (Banscherus/Pickert/Neumerkel: 2016) zur nachhaltigen Sicherung der Studienangebote empfohlen (WR 2006: 4; Hanft 2014).

Erfolgreich sind weiterbildende Studienangebote dann, wenn sie über einen gewissen Zeitraum ausreichend Studierendenzahlen erreichen (Mück 2008: 96; Dohmen 2003: 5 ff.), zur akademischen Reputation beitragen und insgesamt den Erwartungen der beteiligten Interessent/innengruppen² entsprechen. Denn Angebote der Hochschulweiterbildung befinden sich auf einem komplexen Feld „verschiedener Anspruchsgruppen“ (Kehm 2000: 138). Nicht nur Bildungspolitiker/innen, Hochschulangehörige und Studierende verfolgen Ziele mit weiterbildenden Studiengängen, an denen sich Erfolge messen lassen müssen. Auch Berufs- und Fachverbänden, Unternehmen, sozialen Einrichtungen, Verwaltungen

² den Masterstudiengänge in Deutschland an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 125; Minks et al. 2011: 38ff).

³ Im Sinne einer bedarfsorientierten Studiengangentwicklung im Rahmen formaler Regelungen nach Klages/Bonillo (2015: 11).

Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen?

auf (über)regionalen Netzwerken wird die Rolle von Stakeholder³ der Hochschulweiterbildung zugeschrrieben (Bloch 2006: 46 f.; Knust 2006: 186 ff.). Mögliche Ziele eines weiterbildenden Masterstudiengangs sind:

- Die Befriedigung einer gewissen Nachfrage nach speziell qualifizierten Absolvent/-innen, als spezifische Sicherung eines Fachkräftebedarfs,
- Die Professionalisierung eines spezifischen Berufsfeldes mit der Vergabe eines akademischen Titels und
- Die Stärkung eines Forschungsgebietes mit der Durchführung eines spezifischen Lehrangebotes. Die Erfüllung dieser Ziele entspricht dem spezifischen Lehrprofil der Fachhochschulen in Deutschland.

Fachhochschulen verfolgen diese Ziele in der Lehre und Forschung und sind die größten Anbieter berufs begleitender Masterstudiengänge in Deutschland (siehe Abb. 1). Insbesondere der gesetzliche Auftrag der Fachhochschulen Studiengänge für Berufsfelder zu entwickeln „in denen die Komplexität der beruflichen Anforderungen wächst und künftig ohne eine akademische Ausbildung nicht mehr zu bewältigen ist“ (Schulze 2002: 8) und ihr Profilschwerpunkt in der Lehre empfiehlt sie als Anbieter von Hochschulweiterbildung: „Ihrer Aufgabenstellung entsprechend, sind die Fachhochschulen besonders geeignet, berufsbezogene Weiterbildungsangebote zu entwickeln“ (WR 1983). Da Unternehmen ihnen eine hohe Praxisorientierung zuschreiben, ist es zudem naheliegend, dass Fachhochschulen besonders weiterbildende Masterstudiengänge zum Zentrum ihrer weiterbildenden Angebote machen (vgl. Meyer-Guckel et al. 2008: 11), wie die folgende Abbildung zeigt.

³ Das Gabler Wirtschaftslexikon definiert: „Stakeholders: Anspruchsgruppen sind alle internen und externen Personengruppen, die von den unternehmerischen Tätigkeiten gegenwärtig oder in Zukunft direkt oder indirekt betroffen sind. Gemäß Stakeholder-Ansatz wird ihnen – zusätzlich zu den Eigentümern (Shareholders) – das Recht zugesprochen, ihre Interessen gegenüber der Unternehmung geltend zu machen. Eine erfolgreiche Unternehmensführung muss die Interessen aller Anspruchsgruppen bei ihren Entscheidungen berücksichtigen (Social Responsiveness).“ (Thommen 2016) Thommen (ebd.) definiert die Ansprüche der Stakeholder (interner und externer) als Ziele bzw. Interessen. In diesem Sinne wird der Begriff der Anspruchsgruppen im Folgenden im Sinne des Stakeholder-Konzeptes verstanden.

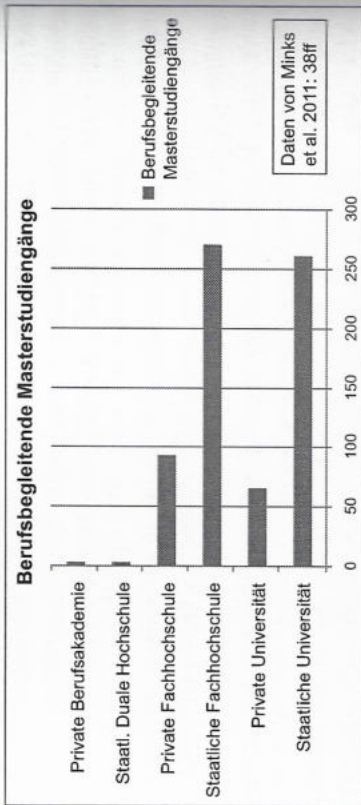


Abb. 1: Anzahl berufsbegleitender Masterstudiengänge je Hochschultyp

Die Schwerpunktsetzung in der Hochschulweiterbildung gilt als strategische Profilbildung der Fachhochschulen, ein Wissen über die Entwicklung, das Management und die Organisation weiterbildender Studienangebote vorausgesetzt, um diese dauerhaft anzubieten und nachhaltig abzusichern (Hanft 2008: 24 f.). Denn nur so tragen weiterbildende Angebote zur strategischen Profilbildung der Hochschule bei (Mück 2008).

2. Der Bedarf weiterbildender Masterstudiengänge

Obwohl ein Bedarf und eine potentielle Nachfrage an Weiterbildung nicht exakt bestimmbar ist (Faulstich 2006: 60), finden dennoch verschiedene Methoden der Bedarfserhebung⁴ Anwendung (Bardachzi 2010: 45 ff.). Mit der Ausrichtung der Studieninhalte und -organisation an den Bedarfen zukünftiger Studierender soll deren langfristiges Angebot sichergestellt werden (vgl. Banscherus/Pickert/Neumerkel 2016: 112 f.). Die größte Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung sind Hochschulabsolvent/innen⁵. Sie stellen die weiterbildungsaktivste Gruppe dar (Kamm et al. 2016: 143, Wolter 2015a), obwohl sie überwiegend Angebote außerhalb der Hochschulen in

⁴ Eine Übersicht über diese geben Bardachzi (2010: 45 ff.), Banscherus (2013) und Banscherus, Pickert und Neumerkel (2016).

⁵ Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass „ein Großteil der genutzten Angebote inhaltlich mit der Fächergruppe korrespondiert, in welcher der Abschluss erworben wurde“ (Kamm et al. 2016: 151).

Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen?

Anspruch nehmen (Willich/Minks 2004: 15). So sind für eine Teilnahme an Hochschulweiterbildung vor allem der formale Bildungsgrad und die aktuelle Beschäftigungssituation ausschlaggebend⁶.

Die weiterbildungsinteressierten Adressat/innen versprechen sich „in erster Linie statusverbessernde Effekte wie bessere Berufschancen, eine bessere berufliche Position oder ein höheres Einkommen“ (Kamm et al. 2016: 130f.). Die Studierenden erwarten einen inhaltlich ansprechenden Studiengang auf Hochschulniveau, den Erwerb eines akademischen Titels und eine Studienstruktur, die ihnen das Studieren neben dem Beruf ermöglicht. Das schließt gewisse Unterstützungsstrukturen im Studium ein. Laut einer Umfrage stehen besonders die Erweiterung von Fach- und sozialen Kompetenzen im Vordergrund wie die folgende Abbildung zeigt.

Erweiterung der Fachkompetenz	93 %
Erweiterung sozialer Kompetenz	46 %
Defizite aus dem grundständigen Studium kompensieren	40 %
Beschäftigungssicherung	39 %
Erweiterung der Allgemeinbildung	35 %
Anstreben einer besseren Position	25 %
Verschlechterung der Berufssituation verhindern	21 %
Höheres Einkommen	16 %
Überhaupt Beschäftigung finden	16 %
Arbeitgeberwechsel	14 %
Existenzgründung	12 %
Berufswechsel	12 %

Abb. 2: Weiterbildungsziele der Studierenden (Willich/Minks 2004: 45)

Neben den Studierenden formulieren Unternehmen, öffentliche Einrichtungen und Verbände Bedarfe an die Qualifikation der Absolvent/innen. Nicht selten sind sie Kooperationspartner/innen bei der Entwicklung und Umsetzung der Angebote (Reichert/Winde/Meyer-Guckel 2012: 20 f.). Neben Studierenden und Unternehmen bzw. Einrichtungen als (potentielle) Arbeitgeber/innen, sind die Hochschulen als Anbieter entscheidend für den Erfolg weiterbildender Hochschulangebote.

⁶ Arbeitssuchende und Personen, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, werden durch Hochschulweiterbildung nur schwer erreicht (Kamm et al. 2016: 145).

Innerhalb der Hochschulen sind die Vertreter/-innen der Hochschulleitung' und -verwaltung sowie die Hochschullehrenden entscheidend für die inhaltliche Entwicklung und Implementierung weiterbildender Studiengänge. Als wissenschaftliche Leitungen sind es die Hochschullehrenden, die einen weiterbildenden Studiengang initiieren, die Projektgelder akquirieren und einen großen Teil der Lehre realisieren. Die Entwicklung weiterbildender Masterstudienangebote bietet Fachhochschulen die Möglichkeit sich neuen Zielgruppen Studierender zu öffnen und die fachliche Differenzierung durch Studienprogramme voranzutreiben. Das individuelle Streben der Professor/-innen nach akademischer Reputation, das sich in der Strategie äußert, neue Forschungsbereiche zu erschließen, geht dabei mit der fachlichen Ausdifferenzierung durch Studiengangentwicklung einher (vgl. Huisman 1997: 400). Darüber hinaus werden mit weiterbildenden Studienprogrammen Drittmittel für die Hochschulen über Teilnehmer/innenentgelte eingeworben und ein neues Geschäftsfeld für Hochschulen aufgebaut (Hanft 2008).

Nachdem die Interessen der drei wichtigsten Anspruchsgruppen dargelegt wurden, wird auf den Prozess einer erfolgreichen Institutionalisierung weiterbildender Masterstudiengänge, als Voraussetzung für eine stetige Nachfrage eingegangen. Zur theoretischen Erklärung einer nachhaltigen Implementierung (Kreutz/Wanken/Meyer 2012: 136), der Verfestigung einer neuen Struktur, eines neuen Angebotes in der Hochschulen, wird nun auf das Stufen-Modell nach Tolbert und Zucker eingegangen.

3. Erfolgreiche Institutionalisierung von weiterbildenden Masterstudienangeboten

Als Institutionalisierung weiterbildender Masterstudiengänge wird der Prozess von der Studiengangsentwicklung über die Einführung bis hin zum

⁷ Wenn auch von politischer Seite weiterbildenden Hochschulangeboten eine gleichberechtigte Bedeutung neben Forschung und Lehre als dritte Säule eingeräumt wird, so findet dies auf der Leitungsebene der Hochschulen nicht entsprechenden Widerhall. Eine „Diskrepanz zwischen innen und außen“ bzgl. der Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung wird an dieser Stelle diagnostiziert (Otto/Wolter 2013: 16). Für die Fachhochschulen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das Angebot weiterbildender Masterstudiengänge Teil einer Profilbildungsstrategie ist. Staatliche Fachhochschulen bieten über die Hälfte aller berufs begleitender Masterstudiengänge an. „Ihrer Aufgabenstellung entsprechend, sind die Fachhochschulen besonders geeignet, berufsbezogene Weiterbildungsangebote zu entwickeln“ (WR 1981).

Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen?

dauerhaften Angebot verstanden. In diesem Prozess bilden sich tragfähige Strukturen heraus, die nicht nur das Angebot des Studiengangs über einen relevanten Zeitraum sicherstellen, sondern auch für dessen Weiterentwicklung sorgen, um sich gegebenenfalls einem veränderten Nachfrageverhalten anpassen zu können. Zum theoretischen Verständnis und zur Analyse dieses Institutionalisierungsprozesses bietet sich das Konzept von Tolbert/Zucker (1996) an, die im Anschluss an Berger/Luckmann (1967) die Studien von Habitualisierung, Objektivierung und Sedimentation abstrahieren (Abbildung 3). Eine relative Beständigkeit betonend, geht es darum, »jene Handlungen zu erklären, die einen hohen Grad an Institutionalisierung aufweisen.« (Walgenbach/Meyer 2008: 42).

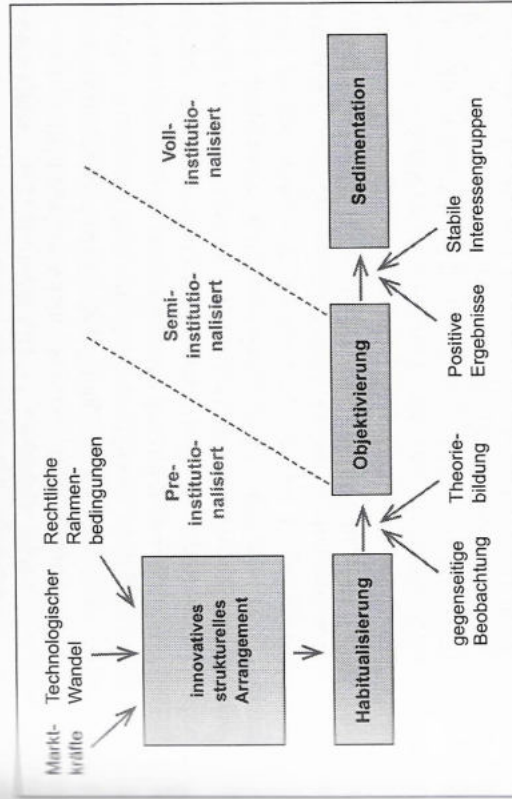


Abb. 3: Institutionalisierungsstufen (eigene Darstellung nach Tolbert/Zucker 1996: 182)

Jede der Stufen baut auf der vorherigen auf, einem höheren Institutionalierungsgrad entsprechend. Im Verlauf dieser Verfestigung neuer Strukturen werden diese der kritischen Evaluation unterzogen, angepasst* oder gegebenenfalls aufgelöst. Wird das theoretische Modell auf die erfolgreiche Implementierung

* Demnach kann erst dann die nächste Stufe im Institutionalisierungsprozess erreicht werden, wenn eine Anpassung erfolgt und keine Auflösung bspw. eines Studienangebotes stattfindet.

mentierung eines Studiengangs übertragen, so ist das neue Studienangebot das innovative Strukturelement, resultierend aus sich verändernden Umweltbedingungen. Diese können veränderte Marktkräfte, technologischer Wandel oder ein sich verändernder rechtlicher Rahmen im entsprechenden Berufsfeld sein. Ein innovatives weiterbildendes Studienangebot bietet Lösungen oder Raum zur Suche von Lösungen für bestimmte Herausforderungen der Praxis mittels akademischer Reflexion. Mit der Einführung der ersten Studienangebote findet die erste Habitualisierung der Studienstrukturen statt. Es bilden sich nach einiger Zeit Routinen und neue Regelungen heraus, vorausgesetzt das neue Studienangebot und sein Abschluss wird als adäquates Lösungsangebot für die Herausforderungen im Berufsfeld wahrgenommen und schlägt sich in entsprechend adäquater Beschäftigung der Absolvent/innen wider.

Doch nicht nur ein solcher Wissens- oder Bildungsbedarf auf der Seite des Arbeitsmarktes ist für den Erfolg und die Implementierung weiterbildender Studienangebote entscheidend. Ebenso wichtig ist die akademische Theoretisierung des entsprechenden Praxisbezuges, der Berufsgruppe oder allgemein des spezifischen Gegenstandes für den ein weiterbildendes Studienangebot eine Lösung bereitstellen möchte. Der Bedarf eines Angebotes der Hochschulweiterbildung muss akademisch legitimiert werden. Dies geschieht auch mit der Etablierung fachlicher Netzwerke im wissenschaftlichen Themenfeld in dem das weiterbildende Studienangebot wissenschaftlich verortet wird und welches die akademische Fachöffentlichkeit das die beteiligten Hochschullehrenden repräsentiert. Die Beteiligten nutzen das Prinzip akademischer Strukturbildung, ausgehend von der Stärke wissenschaftlicher Disziplinen bzw. Fächer (Stichweh 2013: 3 f.). Es findet eine Theoretisierung des Themenfeldes über eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Themengebiet statt. Hochschullehrende, die den Gegenstand des eingeführten Studiengangs lehrend und forschend vertreten, publizieren zum Thema, vernetzen sich mit Kolleg/innen und schaffen so eine Fachöffentlichkeit, die sich in Fachgesellschaften stabilisiert und über entsprechende Veröffentlichungsorgane wie Zeitschriften und Verlagsreihen verfügt (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 92). Auslöser für die Zusammenarbeit sind meist persönliche Kontakte. So verfestigen sich Studienstrukturen und es verstetigt sich die Nachfrage mit der Verfestigung kooperativer Beziehungen zwischen Hochschullehrenden, zwischen Hochschullehrenden und Praxispartner/innen in verschiedenen Netzwerken (vgl. Kolhoff 2008: 86). Näher betrachtet fördert die Kooperation auf der Ebene fachlicher Netzwerke (bspw. in Fach-

gesellschaften) als Gruppe von aktiven Hochschullehrenden im Themenfeld, die Akzeptanz der Studienangebote in den einzelnen Hochschulen. Über die Vernetzung der engagierten Hochschullehrenden, Veranstaltungen, Publikationen etc. entsteht eine Fachöffentlichkeit, die für eine Theoretisierung des Themengebietes im akademischen Feld sorgt (Walgenbach/Meyer 2008: 92) und diese als adäquates Forschungs- und Weiterbildungsthema etabliert.

Die Hochschulen, die den weiterbildenden Studiengang zuerst einrichten, die Pioniere oder „early adopters“ (DiMaggio/Powell 1983: 148) werden anfangs von der akademischen Öffentlichkeit in anderen Hochschulen beobachtet. Für die Diffusion eines erfolgreichen „Pioniers“ sorgen Nachahmer/innen und neue Kooperationspartner/innen. Die damit einhergehende Objektivierung des Studiengangs markiert die zweite Stufe im Institutionalierungsprozess (vgl. Abbildung 3). Das Ergebnis einer erfolgreichen Durchdringung des akademischen Feldes ist ein relativ standardisiertes weiterbildendes Studienangebot, das „fast strukturprägend“ ist (Kolhoff 2008: 82) und langfristig zur akademischen Professionalisierung des Berufsfeldes beiträgt, für welches es den weiterbildenden Studiengang entwickelte. Erfolgsfaktoren, die dieses Ziel unterstützen, sind kooperative Strukturen in die berufliche Praxis, zwischen den involvierten Hochschullehrenden der anbietenden Hochschulen, zur Hochschulverwaltung und ein durchgängiges Beziehungsmanagement zu den Studierenden und Arbeitgeber/innen.

Die bisherigen Ausführungen zu Erfolgsbedingungen weiterbildender Masterstudiengänge werden im Folgenden auf das weiterbildende Hochschulangebot einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung übertragen.

4. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als gelingende Hochschulweiterbildung

„Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält.“ (Hauff 1987) Deren vier Dimensionen, die ökonomische, die ökologische, die soziale und die kulturelle zielen auf die Veränderung unserer derzeitigen Lebensweise und schließen alle Menschen, alle Institutionen und alle Bereiche gesellschaftlichen Zusammenlebens ein. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) „kann als normatives und innovatives Bildungskonzept verstanden werden,“ konstatiert Kollek (2011: 49) und verweist gleichzeitig auf die Grenzen des Konzeptes – dessen Akzeptanz: „So besitzen Unternehmen häufig

kein Interesse an BNE, da das Themenfeld mit ausschließlich radikal ökologischen Interessen verbunden wird, die den wirtschaftlichen Zwängen des Unternehmens widersprechen“ (ebd. 50). Andererseits wird eine Integration von BNE als „Green-Washing“ bzw. Corporate Social Responsibility Strategien in Unternehmen und Organisation als Scheinstruktur kritisiert.

Tremmel unterscheidet zwischen dem Begriff der Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie (Tremmel 2003). Nachhaltigkeit als analytische Kategorie bezieht sich normativ auf die zu erzielende Generationengerechtigkeit und somit auf Ökologie als Kern einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Als politische Kategorie ist Nachhaltigkeit sehr viel weiter gefasst, von politischen Interessen geleitet und fragt danach, welche Gesellschaft sich die heute lebendenden Menschen wünschen. Der Begriff wird dann auch im Sinne von ‚dauerhaft‘, ‚langfristig‘ oder ‚durchschlagend‘ benutzt. Tremmel resümiert, dass das Konzept der ‚Nachhaltigkeit‘ bzw. ‚nachhaltigen Entwicklung‘ weit entfernt davon ist sich als Leitbild durchzusetzen und resümiert:

„Das entscheidende Problem scheint aber zu sein, dass das Nachhaltigkeitskonzept als solches zu allgemein, zu wenig konturiert ist, um mobilisierungsfähig zu sein. Es bietet weder klare Problemdiagnosen noch klare Handlungsperspektiven – vielmehr sehr widersprüchliche. Es bündelt keine handlungsmotivierenden Bilder und Visionen einer besseren Zukunft, verweist assoziativ allenfalls auf die Notwendigkeit ökologischen Haushaltens mit den begrenzten natürlichen Ressourcen des menschlichen Lebens.“ (Tremmel 2003)

Die Breite des Begriffs macht BNE auch in der Praxis schwer fassbar. Bezüglich BNE in den Kindergärten resümiert Alisch (2016: 219) nach einer Untersuchung zur Verankerung von BNE im Bildungssystem von Baden-Württemberg, dass die Kita-Leitungen den Stellenwert von BNE als hoch einschätzen und als zentralen Bestandteil ihres Bildungsauftrages sehen. Viele Aspekte werden bereits methodenreich umgesetzt. Allerdings geschieht die Umsetzung von BNE „weniger auf der Basis eines bestimmten BNE-Konzeptes in den Kitas, als durch die Umsetzung der drei Säulen in getrennten Segmenten“. Daraus leitet die Autorin ab, dass „der Begriff ‚Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung‘ noch nicht ausreichend eingeführt ist“ (ebd.). Der Bildungsbedarf besteht demnach in der begrifflichen Verständigung zum Thema, um wirkungsvolle Konzepte in den Einrichtungen zu verankern und langfristig zu etablieren:

„Theoretische Konzepte von Sachunterricht, Sachbildung und Projektmanagement, und Prinzipien wie Problemorientierung, Erfahrungsorientierung sowie Wissenschafts-

Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen? orientierung, müssen in die Elementarbildung, in den Fachschulen und in den Hochschulen („Frühe Bildung/Kindheitspädagogik“) einen zentralen Stellenwert bekommen. Die wissenschaftliche Grundbildung, besonders im Bereich der Ökologie und der Ökonomie brauchen eine stärkere Verankerung“ (ebd.).

Die Institutionalisierung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung als weiterbildendes Studienangebot, als Masterstudiengang ist daher nicht nur die logische Konsequenz einer breiten öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion über die Notwendigkeit nachhaltiger Bildung, sondern auch ein Weg, Kompetenzentwicklung und nachhaltige Bildung in den Hochschulen zu implementieren und als Teil fachlicher Differenzierung zu akademisieren. Dennoch ist ein weiterbildender Masterstudiengang für BNE kein Hochschulangebot das auf einen formulierten Bedarf beruflicher Praxis reagiert. Der Bedarf an einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung leitet sich aus einer breit geführten klimapolitischen Diskussion ab. Weiterbildende Masterstudiengänge bieten die Bildung für Nachhaltige Entwicklung vermitteln und entwickeln wollen adressieren ihr Angebot an eine große Gruppe von in pädagogischen Einrichtungen Tätigen, Bildungsplaner/innen und -entwickler/innen, treffen jedoch aufgrund der Breite und Unschärfe des Begriffs auf relativ kleine Zielgruppen. Diese zeigt sich, wenn sich das Angebot an der üblichen Differenzierung nach pädagogisch zu begleitenden Altersgruppen orientiert, wie bspw. Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik oder der Lehrerbildung. Das verengt den Blick auf die Möglichkeiten nachhaltiger Bildungskonzepte.

Wäre es nicht sinnvoller, Bildung für Nachhaltige Entwicklung als eine Kompetenz zu entwickeln, die jegliches pädagogische Handeln durchdringt? Solch ein integrierte Ansatz einer Institutionalisierung von BNE verlangt jedoch eine breitere Orientierung. Eine Öffnung von weiterbildenden Masterstudienangeboten im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung hin zu einer transdisziplinären Weiterbildung wird sowohl dem transdisziplinären Charakter von BNE als auch der Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung als eine Verschränkung zwischen Wissenschaft und Berufsfeldern gerecht. Hochschulweiterbildung kann so eine Scharnierfunktion zwischen politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Ansprüchen übernehmen. Ein solcher transdisziplinärer Wissenschafts- und Forschungsansatz bedeutet verschiedene fachliche Bezüge auf die Entwicklung nachhaltiger, praxisrelevanter und anwendungstauglicher Bildungskonzepte zu beziehen. Diese, auch als „transformativ“ (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014) bezeichnete Wissenschaft, meint die Generierung wissenschaftlich reflektierten Praxiswissen und

wird auch unter der „New Production of Knowledge“ (Gibbons et al. 1994) diskutiert. „Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich in diesem Zusammenhang als strukturelle Schnittstelle zwischen dem Wissenschaftssystem und seiner gesellschaftlichen Umwelt fassen“, die „zwischen Wissenschaft und Praxis *lernförnige Forschungsleistungen* für ausgewählte Adressatenbereiche in Praxisfeldern organisiert“ (Schäffer 2016). Indem Wissen zum entscheidenden Faktor der Wertschöpfung wird und eine wirtschaftspolitische Schlüsselposition einnimmt gewinnen Weiterbildungsangebote der Hochschulen an gesellschaftlicher Bedeutung (Kreckel 2004: 15). Fachhochschulen bieten mit ihrem berufsfieldspezifischem Profil, ihren Fächerschwerpunkten und ihrem Anwendungsbezug gute Voraussetzungen für die transdisziplinäre Wissensproduktion. Ihre Aufgabe ist es, berufserfahrene Studierende in der Entwicklung von Konzepten und Praxisforschung für BNE in weiterbildenden Masterstudiengängen zu begleiten und zu unterstützen.

Weiterbildende Studienangebote an Fachhochschulen gelingen, wenn sie sich inhaltlich den praxisrelevanten Herausforderungen widmen und diese mittels Forschung, Kooperation und dem Aufbau von Interessengruppen (bspw. Fachgesellschaften) theoretisieren. Nicht der Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis steht im Vordergrund, sondern die Produktion des praxisrelevanten Wissens durch relevante Praxisforschung. Es geht um „Wissensproduktion in praktischen Verwendungszusammenhängen“ (Gibbons et al. 1994: 1) bei gleichzeitig theoretischer Reflexion. Angebote der Weiterbildung an Fachhochschulen verfügen diesbezüglich über die spezifische Stärke der wissenschaftlichen Lehre und den damit einhergehenden Qualitätsmerkmalen und inhaltlichen Studienschwerpunkten der anbietenden Hochschulen sowie den Lehrkompetenzen des wissenschaftlichen Personals. Ihre strukturelle Schwäche wird in der disziplinären Fachlichkeit der Studienangebote gesehen, die einer transdisziplinären Bearbeitung von Praxisproblemen im Wege steht (vgl. Schäffer 2016). Schäffer schlägt für einen transdisziplinären Forschungsprozess, der den Kompetenzerwerb der Studierenden durch die Forschung an praxisrelevanten Themen sichert, folgendes Vorgehen vor. (1) Ausgang des Forschungsprozesses und Lernanlass ist eine Entwicklungsoption in der Alltagspraxis, die theoretisch noch nicht hinreichend verstanden und professionell noch nicht hinreichend bearbeitet werden kann. (2) Als Ansatz der Praxisforschung wird mit der „Situationsdefinition“ unter Rückgriff auf einen transdisziplinären Rahmen eine Problembeschreibung vorgenommen und bezogen auf das Praxisfeld ausdifferenziert. So entsteht innovatives Praxiswissen mit wissenschaftlicher Qualität. Voraussetzung für eine solche inno-

Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen?
 vative Wissensproduktion ist die Wertschätzung der verschiedenen Positionen. Sowohl Hochschullehrende, wie auch externe Fachkräfte, Studierenden und Hochschulleitung müssen auf Augenhöhe im Dialog stehen.

Der Ansatz transformativer Wissenschaft bietet gerade für Angebote der Hochschulweiterbildung, die nicht auf einen konkreten Bedarf auf dem Arbeitsmarkt zurückgreifen können eine lohnenswerte Legitimationsstrategie. Einschränkend muss jedoch gesagt werden, dass die Erwartung der beruflichen Praxis gegenüber der Hochschulweiterbildung noch größtenteils dem traditionellen Verständnis von Wissensdistribution entspricht. Das Beispiel einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit einem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anspruch macht deutlich, dass es keine vorgefertigten Lösungen für die aktuellen Herausforderungen gibt. Es gilt diese zu ergründen. Als Mittel fachlicher Differenzierung und grundsätzlicher Aufgabenerfüllung (WR 2010: 56) dient die erfolgreiche Verbreitung des weiterbildenden Masterstudiengangs grundsätzlich der Legitimation der anbietenden Fachhochschulen. Und nicht zuletzt der Sicherung der Position dieses Hochschultyps im Hochschulsystem. Gerade die Fachhochschule kann aufgrund ihrer historischen Entwicklung als ein Verbindungsglied zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland fungieren.

Literatur

- Allsch, J.M. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den Kindergärten (Kitas) von Baden-Württemberg. In: Filho, W.L. (Hrsg.): Forschung für Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 210–221.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bauscher, U. (2013): Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Bauscher, U.; Pickert, A.; Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsmittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, A.; Bauscher, U.; Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 105–135.
- Burdach, C. (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufs begleitender Studiengänge. Münster, München u.a.: Waxmann.

- Berger, P.L.; Luckmann, T. (1967): *The Social Construction of Reality*. New York: Penguin Books.
- Baur, M.; Kantowsky, J.; Schulte, A. (Hrsg.) (2015): *Stakeholder Management in der Restrukturierung*. Perspektiven und Handlungsfelder in der Praxis. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer/Gabler.
- BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2007): *Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studiengänge*. [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/\\$file/BSZ1Systemmanagement.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/$file/BSZ1Systemmanagement.pdf) (20.01.2016) (gemeinsame Publikation mit der HRK und der IHK)
- Bloch, R. (2006): *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen*. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme (Hof-Arbeitsberichte 6/06), Wittenberg.
- Bourdieu, Pierre (1988), *Homo Academicus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DGWF Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Hrsg.) (2005): *DGWF – Empfehlungen. Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung*.
- DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983): *The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. In: *American Sociological Review*. Jg. 48, Heft 2, S. 147–160.
- Dohmen, G. (2003): *Organisation und Finanzierung akademischer Weiterbildung*. <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t807.pdf> (01.07.2014).
- Faulstich, P. (2006): *Weiterbildung als Geschäftsfeld: Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen*. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Studienmaterialien zum berufsbegleitenden Master-Studiengang Bildungsmanagement*. Oldenburg.
- Fischer, D.; Grunenberg, H.; Mader, C.; Michelsen, G. (2016): *Transdisziplinäre Bildungsforschung für nachhaltige Entwicklung*. In: Filho, W. L. (Hrsg.): *Forschung für Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen*. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit. Wiesbaden: Springer.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzbach, S. Scott, P.; Trow, M. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Hanft, A. (2008): *Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung – Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen (MawesSt)*. Abschlussbericht M 168400. Universität Oldenburg. <http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/userupload/paedagogik-web/download/AbschlussberichtfinalMawesT.pdf> (20.02.2016).
- Hanft, A. (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, V. (Hrsg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm (27.09.2016).
- Huisman, J. (1997): *New Study Programs and Specializations. The Effect of Governmental Funding and Paradigmatic Development*. In: *Research in Higher Education*, Jg. 38, Heft 4, S. 399–417.
- Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen?
- IHK Hochschulrektorenkonferenz (2007): *Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa*. Abschlusskonferenz des Kompetenzzentrums Bologna. Bologna-Zentrum (Beiträge zur Hochschulpolitik, 14). <http://www.chea.info/Uploads/SubmittedFiles/112010/140701.pdf> (25.02.2016).
- http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AkkwW_DGWF.pdf (11.07.2016).
- Illich, W.; Weber, K. (Hrsg.): *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kamm, C.; Schmitt, S.; Banscherus, U.; Wolter, A. unter Mitarbeit von Golubchikova, O. (2016): *Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur*. In: Wolter, A.; Banscherus, U.; Kamm, C. (Hrsg.) (2016): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann, S.137–164.
- Kehm, B. (2000): *Die Funktionserweiterung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Reaktionen angesichts hochkomplexer Erwartungen*. In: Kehm, B.; Pasternack, P. (Hrsg.): *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Wittenberg: Beltz Deutscher Studienverlag, S. 121–143.
- Kell, J. (2014): *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945–1989*. Leipzig: Akademische Verlaganstalt.
- Key, O.; Seefelsberg, C. (2012): *Diplom war gestern. Das neue Studium an den Fachhochschulen*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34. Jahrgang, 1/2012, S. 42–64.
- Klages, B.; Bomillo, M. (2015): *Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe*. In: Klages, B.; Bomillo, M.; Reinders, S.; Bohmeyer, A. (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Berlin: Opladen, S. 175–191.
- KMK Kultusministerkonferenz (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungenbeschlusse/2003/20031010-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf> (10.02.2016).
- Knaust, M. (2006): *Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse*. Köln: Lohmar.
- Kolhoff, L. (2008): *Hochschulausbildung im Bereich des Socialmanagements in der Sozialwirtschaft – Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven*. In: Basserack, H.; Wöhrlé, A. (Hrsg.): *Sozialwirtschaft und Socialmanagement im deutsch-sprachigen Raum*. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Augsburg: Ziel, S. 78–87.
- Kolleck, N. (2011): *Chancen und Grenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: *NG/Frankfurter Hefte*, 12/2011, S. 49–51. http://www.frankfurter-hefte.de/upload/2011_12_Kolleck_Web.pdf (14.10.2016).
- Kreckel, R. (2004): *Viefalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Bonn: Lemmens.
- Kreutz, M.; Wanken, S.; Meyer, R. (2012): *Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 62, Heft 2, S. 135–142.

- Meyer-Guckel, V.; Schönfeld, D.; Schröder, A.-K.; Ziegele, F. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschule für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Positionen. Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft. Essen.
- Minks, K.-H.; Netz, N.; Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung. HIS: Forum Hochschule 11/2011. Hannover. <http://www.dzhw.eu/pdf/publ/fh-201111.pdf> (27.01.2016).
- Mück, C. (2008): MBA-Programme: Wettbewerbsfähig und profilkonform? In: Hochschulmanagement, Heft 3, S.93–97.
- Netz, N.; Völk, D. (2010): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. In: HIS Magazin, Heft 3, S. 5–6.
- Otto, A.; Wolter, A. (2013): Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Eine Fallstudie zum Funktions- und Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 1, S. 14–22.
- Plessner, H. (1974, 1924): Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutsche Universität. In: Ders.: Diessets der Utopie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reichert, S.; Winde, M.; Meyer-Guckel, V. (2012): jenseits der Fakultäten. Hochschuldidferenzierung durch neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre. Positionen. Essen: Edition Stifterverband.
- Schäffter, O. (2017 i.E.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. WBV: Bielefeld.
- Schneidewind, U.; Singer-Brodowski, M. (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, 2. Aufl., Marburg: Metro-polis.
- Schulze, W. (2002): Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur zukünftigen Entwicklung der Fachhochschulen. In: Die neue Hochschule, Jg. 43, Heft 5, S. 7–11.
- Stichweh, R. (2013): Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne. SAGW Colloquium „Disziplin / Discipline“, 26.–28. August 2013, Kartause Ittingen, Warth. <https://www.fi.w.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/101stwdie-unhintergebarkeit-von-interdisziplinaritaet.pdf> (13.06.2016).
- Thommen, J.-P. (2016): Stichwort: Anspruchsgruppen. In: Springer Gabler Verlag (Hrsg.), Gabler Wirtschaftslexikon. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/1202/35/Archiv/1202/anspruchsgruppen-v6.html> (10.06.2016).
- Tolbert, P. S.; Zucker, L. G. (1996): The institutionalization of institutional theory. In: Clegg, S. R.; Hardy C.; Nord, W.R. (Hrsg.): Handbook of Organization Studies. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, S. 175–190.
- Tremmel, J. (2003): Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie. Der deutsche Diskurs um nachhaltige Entwicklung im Spiegel der Interessen der Akteure. München: ökom.
- Wie gelingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen? Walgenbach, P.; Meyer, R. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walter, T. (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Springer VS, Wiesbaden
- Webler, W.-D. (2005): Die Fusion von Fachhochschule und Universität – Ein Modell für die Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik? In: Cremer-Renz, C.; Donner, H. (Hrsg.): Die innovative Hochschule. Aspekte und Standorte. Bielefeld: UVW Universitätsverlag Weblet, S. 9–30.
- Willich, J.; Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen – Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss, HIS-Kurzinformation A7 Hannover.
- Wolter, A. (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: Jütte, W.; Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 93–111.
- Wolter, A.; Banscheraus, U.; Kamm, C. (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann, S.137–164.
- WR Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur zukünftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf> (05.07.2016).
- WR Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen im Hochschulsystem. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf> (05.07.2016).
- WR Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1981): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Drs. 5102/02. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5102-02.pdf> (20.01.2016).

Der Beitrag des Qualitätsmanagements zu einer nachhaltigen Unternehmensführung

1. Einleitung

Wie allen gesellschaftlichen Bereichen, von der Bildung über die öffentliche Verwaltung bis hin zum Gesundheitswesen, wird gleichartig auch im Sozialwesen eine intensiv geführte Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität und Qualitätsmanagement geführt. Auf politischer Ebene zeigt sich dies unter anderem an der mittlerweile festen Verankerung des Qualitätsthemas in der Sozialgesetzgebung, in der *Qualität* als ein Element der Leistungsvereinbarungen im Sinne einer Zieldefinition und daraus folgend auch als Element der Leistungsüberprüfung im Sinne einer administrativ-kontrollierenden Qualitätssicherung, gleichsam jedoch ebenfalls als Element der fachlichen Weiterentwicklung im Sinne einer professionsorientierten Qualitätsentwicklung verstanden wird (vgl. Esch et al. 2006, S. 14ff.; Merchel 2013, S. 23ff.). Zugleich ist eine zunehmende Managementorientierung sozialer Dienste und personenbezogener Dienstleistungen in den Einrichtungen des Sozialwesens zu beobachten, die ihren Blick auf die Steuerung des (fachlichen) Leistungsgechehens und den Nachweis eines sachgerechten (wirtschaftlichen) Einsatzes der bereit gestellten bzw. erworbenen Mittel richtet und sich in der rahmengebenden Begrifflichkeit „Sozialwirtschaft“ spiegelt (vgl. Wendt 2016).

Die soziale bzw. personenbezogene Leistungserstellung innerhalb eines professionellen Kontexts wird durch autonom handelnde Fachkräfte (Professionen) erbracht, die die Bestimmung und Ausführung ihrer *fachlichen Qualität* in weiten Teilen selber verantworten. Sie findet jedoch niemals in einem „luftleeren Raum“ mit unbegrenzten Freiheitsgraden statt, sondern sie ist stets eingebettet in einen institutionellen Leistungsrahmen, der von gesellschaftlichen und politischen Erwartungen und Ansprüchen sowie von einrichtungsinternen bzw. einzelbetrieblichen Anforderungen und Erfordernissen einer sachgerechten Mittelerschließung und -verwendung geprägt ist; ein Leistungsrahmen, in dem Wohlfahrtsorganisationen als *Unternehmen* ihrer sozialen Mission betrachtet werden. Qualitätsmanagement – als managementorientierter Gestaltungsansatz verstanden – bietet für beide Perspektiven einen konzeptuellen Handlungsrahmen: Auf der einen Seite stehen Ansätze

und Methoden einer professionsbezogenen Qualitätsentwicklung und eines handlungsorientierten „Fachcontrollings“; auf der anderen Seite öffnet Qualitätsmanagement einen unternehmerischen Gestaltungsraum im Sinne eines wertorientierten „Betriebscontrollings“. Qualitätsmanagement im Sinne eines „Managements der Leistungsqualität“ hat die Aufgabe, die zahlreichen Anforderungen, Perspektiven und Anspruchsgruppen der jeweiligen Einrichtung bzw. Organisation zu kennen und diese auf ein gemeinsames Qualitätshandeln auszurichten. Die hierbei möglicherweise auftretenden Spannungsfelder sind allerdings nicht als Argumente für oder gegen ein managementorientiertes Grundverständnis in der Leistungserstellung geeignet, sondern müssen gleichzeitig als Phänomen (Analysegegenstand) und als Aufgabe (Problemstellung) des Managements im handlungstheoretischen Sinne betrachtet werden.

Die Ausformungen von *Sozialunternehmen* sind vielfältig. Sie reichen von Selbsthilfegemeinschaften über gemeinnützige Wohlfahrtsvereinigungen, gewerbliche Dienstleister bis hin zu öffentlich-rechtlichen Leistungsträgern, die auf gesetzlicher Grundlage handeln (Wendt 2016, S. 12). Als verbindende *Elemente* gelten laut einer „Initiative für soziales Unternehmertum“ der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2011 ein „sozial oder gesellschaftlich gemeinnütziges Ziel als Sinn und Zweck der Geschäftstätigkeit“, dass „Gewinne größtenteils wieder investiert werden, um dieses soziale Ziel zu erreichen“ und dass „Organisationsstruktur oder Eigentumsverhältnisse dieses Ziel widerspiegeln, da sie auf Prinzipien der Mitbestimmung oder Mitarbeiterbeteiligung basieren oder auf soziale Gerechtigkeit ausgerichtet sind.“ (KOM 2011, S. 2f.) Im Sinne einer *Typisierung* wird unterschieden zwischen Unternehmen, die grundständig Sozialdienstleistungen erbringen (z.B. Kinderbetreuung) und/oder Güter und Dienstleistungen für besonders schutzbedürftige Bevölkerungsgruppen anbieten (z.B. Betreuung älterer Personen) von solchen Unternehmen, die bei der Produktion von Waren bzw. bei der Erbringung von Dienstleistungen ein soziales Ziel anstreben (z.B. berufliche Eingliederung von benachteiligten oder ausgegrenzten Personen), deren Tätigkeit jedoch gleichzeitig auch „nicht sozial ausgerichtete“ Güter und Dienstleistungen umfassen kann (Wendt 2016, S. 8).

Sozialunternehmen haben qua ihres gesellschaftlichen Auftrags und aus ihrem Selbstverständnis heraus ein besonderes Verhältnis zu den Werten und Zielen, die inhaltlich mit dem Begriff der *Nachhaltigkeit* transportiert werden. Der schillernde Begriff der Nachhaltigkeit hat mit der Formulierung eines neuen Leitbildes für „Nachhaltige Entwicklung“ (Sustainable Development) im „Brundtland-Bericht“ der Weltkommission für Umwelt und Ent-

wicklung der Vereinten Nationen weltweit einen großen Aufmerksamkeits-schub erlangt. In diesem Bericht heißt es, nachhaltig sei eine Entwicklung, „die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (WCED 1987). Die Forderung nach Nachhaltigkeit umfasst hiernach zukunftsperpektivisches Handeln im Sinne einer intergenerativen Gerechtigkeit als auch einen gegenwartsorientierten Interessenausgleich zum Nutzen aller Beteiligten im Sinne einer intragenerativen Gerechtigkeit (vgl. Robert et al. 2005). Nachhaltigkeit als daraus abgeleitete gesellschaftliche Vision umschließt gleichwertig die drei Dimensionen „Soziales“, „Ökologie“ als auch „Ökonomie“ und verknüpft sie zu einem gemeinsamen Handlungsauftrag (Mesicek 2016, S. 3f.). Gleichfalls schließt Sie jeden in der Gesellschaft ein: Bürger, Staat und gesellschaftliche Institutionen genauso wie Organisationen resp. Unternehmen und deren Mitglieder und Interessenpartner.

Nachhaltigkeit im Sinne einer *nachhaltigen Unternehmensführung* ist definitorisch nicht einheitlich geklärt. Die Vielfältigkeit ihrer inhaltlichen Zugänge spiegelt sich in der Vielgestaltigkeit der Begrifflichkeiten, mit denen Aspekte der Nachhaltigkeit im Kontext der Unternehmensführung zum Ausdruck gebracht werden. Begriffe und Konzepte des „Stakeholder-Managements“ oder „Corporate Citizenship“ signalisieren grundsätzliches gesellschaftliches und bürgerschaftliches Engagement eines Unternehmens und können als Teilbereiche¹ (bzw. als Funktion) von übergeordneten Konzepten einer nachhaltigen Unternehmensführung betrachtet werden. Die Begriffe „Corporate Responsibility“ und „Corporate Sustainability“ betonen dagegen mehr den ganzheitlichen Ansatz von Unternehmensführung, der die eigene wirtschaftliche Existenz und Erfolgssicherung in den Nachhaltigkeitsbegriff miteinschließt (vgl. Schneider 2012, S. 28ff.). Als begriffliche Klammer für die unterschiedlichen Zugänge hat sich allgemein der Begriff *Corporate Social Responsibility (CSR)* etabliert, der allerdings ebenfalls kein geschlossenes Konzept darstellt und stets unter dem Definitivsvorbehalt steht, entweder als Funktion bzw. Aufgabe des Unternehmens oder als ganzheitlicher Ansatz der Unternehmensführung aufgefasst zu werden.

¹ Der Funktionscharakter von derartigen Teilbereichen äußert sich auf der instrumentellen Ebene. Nach Dubilzig und Schaltegger (2005) gelten als Umsetzungsvarianten von Corporate Citizenship: das *Corporate Giving* (z.B. Unterstützung von gemeinnützigen Organisationen) und das *Corporate Volunteering* (z.B. Bereitstellung von Personal für wohltätige Zwecke).

In den nachfolgenden Erörterungen werden zunächst ausgehend vom Qualitätsbegriff die Ziele und Ansätze eines Qualitätsmanagements auf Organisationsebene, d.h. Einrichtungen und Unternehmen des Sozialwesens, nachgezeichnet. Dabei wird die Bedeutung des umfassenden Qualitätsmanagements als Ansatz ganzheitlicher Unternehmensführung herausgearbeitet und Bezüge zu Aspekten der Nachhaltigkeit bzw. eines nachhaltig orientierten Managements hergestellt.

2. Zur Vielfalt und Anwendung des Qualitätsbegriffs im Sozialwesen

Die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement führt zwangsläufig zu der Frage, was im Sozialwesen oder innerhalb von Sozialunternehmen unter *Qualität* zu verstehen ist bzw. um welchen Gegenstand es sich handelt, den es zu managen gilt. Die Zugänge zu diesem facettenreichen Begriff lassen sich auf einer *instrumentellen Ebene* in eine rein deskriptiv-analytische Betrachtungsweise im Sinne einer wertneutralen Beschreibung von Merkmalen und Eigenschaften (Beschaffheitsbegriff) und einen normativ-evaluativen Zugang im Sinne der Festlegung von Wertmaßstäben und der Bildung eines Werturteils hinsichtlich ihrer Erfüllung (Gütebegriff) unterscheiden. Auf einer *wertorientierten Ebene* wäre grundsätzlich ein idealtypisches Qualitätsverständnis im Sinne der Ausrichtung an maximal erdenklichen Maßstäben (absoluter Qualitätsbegriff) von einem auszuhandelnden, die Vielfalt der Anforderungen und die Begrenztheit der Möglichkeiten gleichermaßen berücksichtigenden Qualitätsverständnis zu unterscheiden (relativer Qualitätsbegriff). Letztere Unterscheidung findet ihren sprachlich Ausdruck oftmals auch in den Begriffen „maximale Qualität“ und „optimale Qualität“. Darüber hinaus lassen sich personenbezogene Anforderungen und Beurteilungsmaßstäbe (subjektiver Qualitätsbegriff) von allgemein gültigen bzw. festgelegten und personenunabhängig überprüfbaren Anforderungen und Beurteilungsmaßstäben trennen (objektiver Qualitätsbegriff). Auf einer *handlungstheoretischen Ebene* nähern wir uns den methodischen Konzepten des Qualitätshandelns. In diesem Kontext lassen sich zwei Stoßrichtungen oder Grundhaltungen zunächst unabhängig voneinander denken. Zum einen geht es darum, festgelegte, allgemein gültige oder vereinbarte Qualitätsstandards einzuhalten („Erfüllungsparadigma“ der Qualitätssicherung). Auf der anderen Seite stehen Ansätze und Anstrengungen, die bisherigen Qualitätsstandards und die Wege dorthin kontinuierlich weiterzuentwickeln („Optimierungsparadigma“ der Qualitätsverbesserung). In ihrer Anwendung sind

aber jedoch stets untrennbar miteinander verwoben. Letztendlich ist Qualität stets ein Konstrukt, das sich durch seine unterschiedlichen Zugänge formt und aufgrund der Vielzahl von Interessengruppen und Machtpositionen und der damit verbundenen Wechselbeziehungen niemals eindeutig und herkömmlich in Erscheinung treten kann.

Die Komplexität des Qualitätsbegriffs darf jedoch nicht den Rückzug auf theoretische Positionen rechtfertigen, denen eine wie auch immer sich in der Wirklichkeit darstellende Praxis niemals gerecht werden kann und die dadurch in ihrer Anwendung als unbrauchbar erscheinen. Qualität mag gelegentlich als ein schillerndes Kunstwort anmuten; damit verbunden bleiben aber stets Vorstellungen und Zielsetzungen einer *hochwertigen Fachlichkeit* (i.e.S. der Leistungserstellung) und eines hierzu *geeigneten Leistungsrahmens*.

Die Qualitätsvorstellungen konkretisieren sich stets abhängig von der zugrundeliegenden Perspektive und der Gestaltungsebene. Eine volkswirtschaftliche oder sozialpolitische Perspektive fordert einen Qualitätsbegriff, der über die institutionellen Grenzen des Betreuungssystems (i.e.S. Einrichtung oder Organisation) hinausgeht und gesamtgesellschaftliche Faktoren in die Qualitätsbestimmung integriert. Auf einer solchen Makroebene zielt die Qualität des Sozialleistungssystems darauf, dass die angebotenen Dienste und Leistungen wirksam und effizient zum Einsatz kommen (allokative Effizienz), dass Zugänge benachteiligungsfrei ermöglicht (Verteilungsgerechtigkeit) und ein ausreichendes und zweckmäßiges Leistungsangebot sichergestellt werden (Leistungssicherheit). Matul und Scharitzer (2002) haben für einen solchen Qualitätsbegriff, der sich aus einer volkswirtschaftlich bzw. sozialpolitisch geprägten Perspektive speist, den Begriff *Makroqualität* vorgeschlagen (ebd. S. 537). Demgegenüber steht ein Qualitätsverständnis, das auf der Meso- und Mikroebene einer betriebswirtschaftlich und sozialwissenschaftlich geprägten Management- wie einer fachlich bzw. fachwissenschaftlich geprägten Professionslogik folgt und als *Mesoqualität* und/oder *Mikroqualität* bezeichnet werden können. Die Mesoebene ist zunächst als Fortsetzung der Makro-Ebene zu verstehen. Marktökonomisch betrachtet sie Marktteilnehmer, die unter gleichen ökonomischen Rahmenbedingungen handeln (vgl. Greiling 2009, S. 164). Greifbar wird sie, wenn wir sie uns als eine Organisationsform der Mikroebene vorstellen, welche die Perspektive der Handelnden (z.B. Professionen und Klienten) miteinschließt. Eine solche Organisationsform kann in Gestalt von Sozialunternehmen oder auf lokaler bzw. regionaler Ebene z.B. als Kooperationsverbund oder Netzwerk

firmieren (vgl. Hensen 2016, S. 10f.). Den theoretisch denkbaren Endpunkt einer solchen vertikalen Ebenenbetrachtung bildet die personengebundene Interaktion zwischen Leistungserbringer (z.B. Betreuungsperson) und Leistungsempfänger (z.B. Heimbewohner) auf der Mikroebene. Der Begriff Mikroqualität zielt auf die Frage, ob die richtigen Leistungen hinsichtlich der konkreten Bedürfnisse, Erwartungen und Erfordernisse eines Individuums ausreichend, zweckgerichtet und angemessen erbracht werden. Die aufgezeigten Ebenen sind jedoch nicht durch eindeutige Umschlagpunkte abgrenzbar, sondern durch mehr oder weniger breite Übergangsbereiche miteinander verbunden. Zur Vereinfachung kann daher die Qualitätsbestimmung auf der Meso- und Mikroebene zusammenfassend auch als *Mikroqualität* bezeichnet werden, in der sich die einzelbetriebliche Perspektive der Bereitstellung von sozialen Diensten (Leistungsrahmen) und der Erbringung von sozialen resp. personenbezogenen Dienstleistungen (Fachlichkeit) spiegelt. Als Strukturierungshilfe für die Qualitätsbestimmung wird üblicherweise eine sequentielle Gliederung der Leistungserstellung („Qualität vor Ort“) vorgenommen, in dem diese in die drei Dimensionen *Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität* unterteilt wird (Donabedian 1966, 1980).

Die hier beschriebene vertikale Betrachtung der *Funktionsebenen* (vgl. auch Kolhoff 2010) wurde von Bauer (2001, S. 71ff.) in ein modellhaftes Wirkgefüge (Modell der Handlungsebenen) überführt. Darin kommt der Ebene der „Sozialen Dienstleistung“ in ihrer Ausbildung als professionsbezogene (fachbezogene) Handlungsebene eine eigenständige Rolle zu (Abbildung 1.1). Eine derartige Fachebene ließe sich sowohl an den Übergängen von Makro- und Mesoebene verorten (professionsbezogene und wissenschaftliche Fach- und Qualitätsentwicklung) als auch im Handlungsbereich der Meso- und Mikroebene (mitarbeiterorientierte Qualitätsverbesserung und professionsbezogenes Qualitätshandeln).

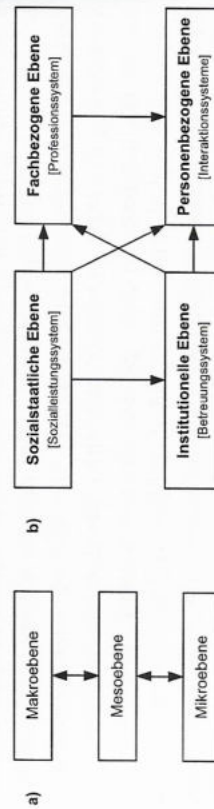


Abbildung 1.1: Ebenen der Qualitätsbestimmung. a) vertikal orientierte Funktionsebenen; b) Modell der Handlungsebenen (mod. nach Bauer 2001, S. 81).

Das Modell der *Handlungsebenen* verdeutlicht auch, dass betriebliche resp. unternehmerische Perspektiven im Sozialwesen stets im Zusammenspiel mit gesamtwirtschaftlich-gesellschaftspolitischen wie auch professionsbezogen-fachlichen Perspektiven gedacht und gestaltet werden müssen. Wie bereits hervorgehoben, liegt die Herausforderung eines einrichtungsinternen oder institutionellen Qualitätsmanagements darin, die Perspektiven- und Anforderungsvielfalt auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis und anschließendes Qualitätshandeln abzustimmen bzw. auszurichten. Hierbei helfen Modellvorstellungen von Qualität. Zu den wichtigen *inhalts-theoretischen Qualitätsmodellen*, die für Leistungen im Gesundheitswesen entwickelt wurden und auf sämtlichen Bereiche des Sozialwesens übertragbar sind, gehört das Qualitätsmodell von Maxwell (1984), dessen sechs Qualitätsdimensionen sowohl Aspekte der betrieblichen und fachlichen Leistungsbereitstellung und -erbringung (Mikroqualität) als auch Aspekte der Makroqualität adressieren (Maxwell 1992, S. 171):

- *Zugänglichkeit* (Access to services): Die Dimension betrachtet unter anderem Entfernung, Zeit oder soziale Barrieren (z.B. Distanz, Zahlungsunfähigkeit, Wartelisten, Wartezeiten) bei der Leistungserbringung („Kann jeder Mensch, der eine Leistung benötigt, diese auch bekommen?“).
- *Relevanz* (Relevance to needs and wants [of the population as a whole]): Hier steht die Relevanz und Angemessenheit der Leistung im Vordergrund („Wird den Menschen, die dem aktuellen Stand des Wissens entsprechende angemessene Versorgung/Betreuung zuteil?“ oder „Ist das Gesamtangebot der Leistungen maximal im Verhältnis zu den Bedürfnissen der Gesamtpopulation?“).
- *Effektivität* (Effectiveness [for individual persons]): Die Dimension beleuchtet die Gesamtheit der Resultate der erbrachten Leistungen in einem „technischen“ Sinne (z.B. Wirksamkeit, Evidenzgrad, Expertenmeinung) und fragt nach der Wirkung („Führt die Leistung unter normalen Umständen zur gewünschten Wirkung?“ oder „Ist die Leistung unter den gegebenen Umständen die Bestmögliche?“).
- *Gleichheit* (Equity [Fairness]): Hierbei geht es darum, bei der Leistungserbringung mit gleichen Maßstäben zu messen und alle Menschen entsprechend ihren Bedürfnissen zu versorgen („Werden gleiche Leistungen für gleiche Bedürfnisse und verschiedene Leis-

- tungen für verschiedene Bedürfnisse erbracht?“ oder „Sind diskriminierende Aspekte zu erkennen?“)
- *Akzeptanz* (Social acceptability): Die Dimension betrachtet die Bedingungen, unter denen die Leistungen angeboten und die Art, wie sie zur Verfügung gestellt werden (z.B. Menschlichkeit, Rücksicht, Organisationsstruktur, Vertraulichkeit, Privatsphäre) („Wie werden die Leistungen unter Berücksichtigung der Interessen der Menschen erbracht und kommuniziert?“ und „Was denkt die Person selbst oder eine außen stehende, beobachtende Person darüber?“)
 - *Effizienz* (Efficiency and economy): Hierunter versteht man, dass die Leistung den gewünschten Effekt zu niedrigen Kosten und auf eine ökonomische Art und Weise bewirkt („Ist das Ergebnis in Bezug zu den aufgewendeten Ressourcen maximal?“ oder „Steht die Ausführung der Leistungen in kostengünstiger Relation im Vergleich zu anderen Anbietern?“).

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen sechs Facetten der Qualitätsbestimmung (auch: Qualitätsanforderungen) macht deutlich, dass Qualitätsmanagement und Unternehmensführung im Gesundheits- wie im Sozialwesen stets mehrere Nutzergruppen, Handlungs- und Gestaltungsebenen umfasst und vor allem einen Qualitätsbegriff fordert, der nicht allein in einem reinen Beschaffungslogik oder in einem produktbezogenen Erfüllungsparadigma zu finden ist, sondern sich stets auch an gesellschaftlichen, ökonomischen und institutionellen Anforderungen und Bedingungen als Maßstab der Qualitätsbewertung orientiert.

3. Von der Qualitätsprüfung zum Qualitätsmanagement

Die Ideen, Konzepte und Methoden des Qualitätsmanagements entstanden ursprünglich dem industriellen Sektor und wurden erst in jüngerer Zeit schrittweise auf den privatwirtschaftlichen Dienstleistungssektor, den Bereich der öffentlichen Verwaltung und zuletzt auch auf das Sozial- und Gesundheitswesen übertragen. In der Herstellungsindustrie entstand Anfang der 1920er Jahre zunächst das Prinzip der *Qualitätskontrolle*, welches als technische Funktion der Produktion angelegt war. Es bestand im Wesentlichen darin, eine Prüfung von fertig gestellten Teilen vorzunehmen (im Sinne einer Endkontrolle) und wurde später durch Prüfungen von gerade zu bearbeitenden Teilen ergänzt (Ketting 1999, S. 26). Der Einsatz von statistischen

Methoden ermöglichte in der weiteren Entwicklung eine Konzentration auf Stichprobenprüfungen, welche durch Eingangsprüfungen (Inputfaktoren) ergänzt wurden. Diese Form des vorausschauenden Qualitätsdenkens und die damit erreichte Ausdehnung der Prüf- und Überwachungsaktivitäten auf den gesamten Produktionsprozess sind bis zum heutigen Tag mit dem Begriff der traditionellen *Qualitätssicherung* vergesellschaftet (vgl. Park-Dahlgaard 1999). Aus diesen Ansätzen formten sich in der Folge sog. *Qualitätssicherungssysteme* (auch: Forderungssysteme), die einheitliche Anforderungen an die jeweilige Fähigkeit stellten, qualitativ hochwertige Produkte erzeugen zu können; in der Regel in Gestalt eines Normen- oder Regelwerkes. Damit entstand nicht nur die Möglichkeit, sondern in bestimmten Branchen auch eine Verpflichtung, die Einhaltung dieser Qualitätssicherungsanforderungen darzulegen bzw. nachzuweisen. Die daraus resultierende Zertifizierungswelle erfasste nahezu den gesamten privatwirtschaftlichen Bereich (Zollondz 2011, S. 46). Untrennbar sind bis heute die Begriffe „Darlegungsnorm“, „Zertifizierung“ und „Qualitätssicherungssystem“ mit der ISO-9000er-Normenfamilie verbunden, die erstmals im Jahr 1987 der Öffentlichkeit vorgelegt wurde.

Ab wann sich *Qualitätsmanagement* als Konzeptbegriff einschlägig etablierte, ist zeitlich nicht genau zu verorten. Sicher ist, dass mit Vorlage der überarbeiteten Fassung der Zertifizierungsnorm EN ISO 9001 im Jahr 1994 die Bezeichnung von „Qualitätssicherungssysteme“ zu „Qualitätsmanagementsysteme“ wechselte. Mit der Umbenennung sollte ein Paradigmenwechsel im Qualitätsdenken und -handeln zum Ausdruck kommen: Qualitätsmanagement als planerisch-konzeptueller Gestaltungsansatz gegenüber einer Qualitätssicherung, die sich eher als technisch orientierte Funktion der Produktion versteht. Die veränderte Grundeinstellung, Qualitätshandeln in ein Managementkonzept einzubetten, geht auf Denkschulen und Strömungen vor allem aus dem angelsächsischen Raum und aus Japan zurück, die sich in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts nahezu parallel entwickelt und inhaltlich gegenseitig befruchtet haben. Als maßgeblich für die Weiterentwicklung des Qualitätswesens und die immer stärker werdende Betonung des „Managements“ ist mit Sicherheit auch die „Wiederentdeckung“ des Menschen als relevante betriebliche Größe zu sehen (Zink 1994). Die als „Humanisierung der Arbeit“ bekannten Projekte und in der Rückschau als „Human-Relations-Bewegung“ beschriebenen Entwicklungen waren geprägt von der konsequenten Einbindung der Mitarbeiter in die Qualitätsarbeit (z.B. Qualitätszirkel, Problemlösungsgruppen, Methoden der Arbeitsweiterung und Arbeitsbereicherung) und der Integration aller Einzelmaß-

nahmen in ein managementorientiertes Gesamtkonzept. Qualität wurde von da an nicht mehr nur als Aufgabe von Experten und „Qualitätssicherungsbeauftragten“, sondern zur Aufgabe aller Mitarbeiter und Führungskräfte angesehen. Qualitätsmanagement wuchs zu einem die Einstellungen und Handlungsweisen prägenden Bestandteil des kulturellen Grundverständnisses eines Unternehmens heran. Flankiert wurden diese Entwicklungen durch die Betonung der besonderen Rolle der Führung („Leadership“). Führungspersonen übernehmen Verantwortung für das Qualitätsmanagement in ihrer Rolle als Wegbereiter (Bereitstellung von Ressourcen und Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen) und als Vorbild („Vorleben“ der neuen Qualitätsphilosophie). Mit diesen Entwicklungen hat Qualitätsmanagement endgültig ein höheres Aufgabenniveau erreicht: Qualität ist längst nicht mehr nur das Ergebnis von Prüfprozessen und vorbeugenden Qualitätssicherungsmaßnahmen (produktorientierter Qualitätsbegriff), sondern zugleich eine unternehmensweite Aufgabe, strategisches Unternehmensziel und elementarer Bestandteil des Führungshandelns. Durch diese Erweiterungen wird die Qualitätssicherung von der operativen Ebene (ausführende Bereiche) auf eine strategische Managementebene (planerische Bereiche) gehoben, die neben den technischen auch organisatorische und kulturelle Aspekte in das Qualitätsverständnis integriert.

Die hier aufgezeigten Entwicklungen laufen zusammen in ein Qualitätsverständnis, das weitläufig als *umfassendes Qualitätsmanagement* (Total Quality Management; TQM) bekannt geworden ist. Das TQM-Konzept ist jedoch keineswegs konzeptuell in sich geschlossen oder gar einheitlich definiert². Vielmehr steht TQM paradigmatisch für eine bestimmte Grundhaltung oder Qualitätsmanagement-Philosophie, die in der Regel durch die folgenden drei Qualitätsdimensionen geprägt wird (vgl. Dotchin/Oakland 1992; Zink/Schildknecht 1994, S. 73ff; Zink 2004, S. 51ff):

- *Präventive Qualitätspolitik*: Qualitätsmanagement erfordert eine Neuausrichtung auf die Kunden als Maßstab für die Qualität (Kun-

² Die 1995 vom Deutschen Institut für Normung e.V. vorgelegte Definition zum TQM-Begriff wird seit 2005 in den Normenwerken nicht mehr gesondert aufgeführt. Total Quality Management wurde dort bis dahin wie folgt definiert: „Auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt.“ (DIN 1995)

denorientierung). Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, die Anforderungen der Kunden (auch: Stakeholder) zu ermitteln bzw. zu kennen und diese systematisch in die Qualitätsplanung zu integrieren. Für die Realisierung der Qualität ist gleichermaßen die Übertragung der Anforderungen auf die internen Kunden-Lieferanten-Beziehungen von Bedeutung, d.h. die Betrachtung der Prozesse und Arbeitsabläufe mit der Möglichkeit, in diese auch eingreifen zu können (Prozessorientierung).

- *Mehrdimensionaler Qualitätsbegriff*: Neben der Qualität der Produkte und Dienstleistungen (Ergebnisorientierung) stehen gleichbedeutend auch die Qualität der dazu notwendigen Prozesse und Verfahren (Prozessorientierung), der Arbeitsbeziehungen (Mitarbeiterorientierung) und der Außenbeziehungen (Umweltorientierung) im Zentrum der Aufmerksamkeit (Abbildung 1.2).
- *Qualität als unternehmensweite Aufgabe*: Qualitätsmanagement erfordert die Einbeziehung und Aktivierung aller Bereiche innerhalb eines Unternehmens. Darin eingeschlossen sind auch die vorgelagerten Bereiche im Sinne der Gestaltung von Lieferantenbeziehungen, die Einbeziehung aller Mitarbeiter in die aktive Qualitätsarbeit durch Befähigung (z.B. Schulung) und Ermöglichung (z.B. Teamkonzepte) sowie verantwortliches Führungshandeln (z.B. partizipativer Führungsstil).

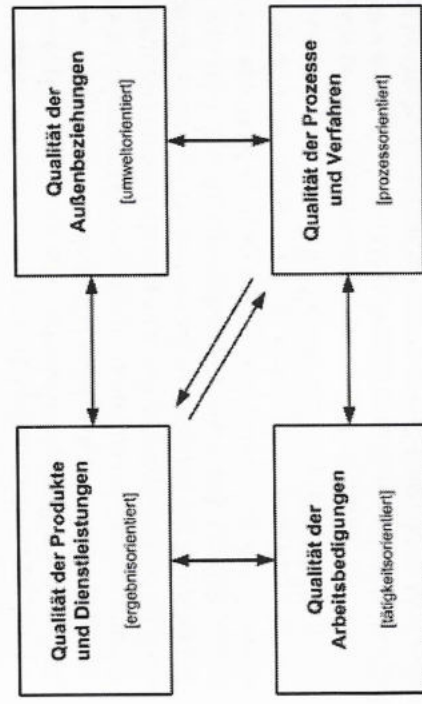


Abbildung 1.2: Mehrdimensionaler Qualitätsbegriff im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements (mod. nach Schildknecht 1992, S. 110).

Mit dem TQM-Ansatz sind Qualitätsanforderungen nicht mehr nur im klassischen Sinne „qualitätsbezogen“ auf das Produkt oder die Dienstleistung gerichtet, sondern es werden auch Anforderungen anderer Art mit in die Qualitätsbestimmung aufgenommen, die oftmals nur in mittelbarem Bezug zu den angebotenen Leistungen (Zollondz 2011, S. 187), aber dennoch deutlich in Wechselwirkung mit der originären Leistung und ihrer Qualität stehen (Abbildung 1.2). Dergestalt determinieren die Außenbeziehungen das gesellschaftliche Anspruchsniveau und die Erwartungshaltung an das Unternehmen, die sich in der Leistungserstellung widerspiegeln müssen. Gleichmaßen ist die Qualität der Arbeitsbedingungen, insbesondere die Mitarbeiterorientierung, im Bereich sozialer Dienste und personenbezogener Dienstleistungen eine wichtige Stellgröße für die Realisierung und die Wirksamkeit der Leistungen. Am deutlichsten werden die Zusammenhänge zwischen Prozessen bzw. Verfahren und der angebotenen Leistungsqualität. Soziale Dienstleistungen definieren sich nicht nur durch ihre Leistungsergebnisse (z.B. erreichtes Bildungs- und Beratungsziel) im Sinne einer erreichten Ergebnisqualität, sondern zu einem wesentlichen Anteil durch die Art und Weise der Leistungserstellung (z.B. interaktionelles Handeln) im Sinne einer durchgeführten Prozessqualität.

Die Tatsache, dass der TQM-Begriff nicht einheitlich definiert ist und ihm bis heute keine tragfähige theoretische Fundierung zugrunde liegt, führt zwangsläufig zu einer gewissen Beliebigkeit in seiner Verwendung. Mit der Erweiterung des Qualitätsbegriffs können grundsätzlich auch Qualitätsanforderungen mit aufgenommen werden, die praktisch gar keinen Bezug mehr zur originären Leistung aufweisen. Gleichmaßen wäre auch denkbar, dass es innerhalb einer Institution ein Qualitätsmanagementsystem bezogen auf die zu erbringenden Leistungen (Sicherung der Leistungsqualität), und gleichzeitig ein umfassendes Qualitätsmanagement bezogen auf die Gesamtorganisation der Leistungserstellung (Gestaltung der Unternehmensqualität) gibt (ebd. S. 237). Grundsätzlich versteht sich Qualitätsmanagement im Sinne von TQM nicht als abgrenzbare Teilfunktion der Unternehmensführung. Es steht vielmehr für ein strategisches Gesamtkonzept bzw. eine Führungsstrategie, in die sich innerhalb einer Organisation theoretisch viele Teilkonzepte eingliedern lassen (Kamiske 2000, S. 53).

Mit der Unschärfe des TQM-Begriffs korrespondiert auch die Unschärfe in der beobachtbaren Unternehmenspraxis. Eine konkrete Unterscheidung oder ein trennscharfer Übergang eines „Qualitätsmanagements“ zu einem „umfassenden Qualitätsmanagement“ ist vielerorts kaum möglich. Dies

ang an einer Definitionsschwäche des jeweils eigenen, mit dem Qualitätsmanagement verfolgten Qualitätsverständnisses liegen; es ist aber überwiegend auch in der evolutiven Natur des TQM-Verständnisses als Organisationsentwicklungsprozess zu sehen. Qualitätsmanagement kann verschiedene Entwicklungsstufen oder Reifegrade erreichen. Das umfassende Qualitätsmanagement (TQM) steht für einen sehr hohen Reifegrad, womit nicht der Endpunkt eines Entwicklungsprozesses bezeichnet wird, sondern die Qualität des Managementansatzes zum Ausdruck kommen soll.

Nach heutigem Verständnis kann Qualitätsmanagement im Sinne eines Managementansatzes so umfassend ausgelegt werden, dass eine Differenzierung zwischen diesen beiden Begriffen nicht mehr notwendig erscheint. Ihre Annäherung zeigt sich unter anderem auch darin, dass umfassendes Qualitätsmanagement mittlerweile als ein „in allen Bereichen einer Organisation angewendetes Qualitätsmanagement“ (DIN 2008) bezeichnet wird. Viel wesentlicher erscheint aus heutiger Sicht eine typologische Unterscheidung von *Qualitätsmanagementsystemen*, welche in der Tradition von Qualitätsicherungssystemen stehen, und ganzheitlich orientierten *Managementansätzen*, die den Grundsätzen eines umfassenden Qualitätsmanagements ver-schrieben sind (vgl. Hensen 2016, S. 41ff.). Ein Qualitätsmanagementsystem in historischer Prägung der Qualitätssicherung zielt eher auf die Frage, ob es in der Lage ist, „etwas richtig zu machen“ und damit grundsätzlich geeignet ist, die Produkt- oder Leistungsqualität positiv zu beeinflussen (Ausrichtung auf Sicherstellung und Nachweis der „Qualitätsfähigkeit“). Umfassendes Qualitätsmanagement zielt dagegen auf den Sinn und Zweck des Unternehmens und fragt in seinem erweiterten Verständnis danach, ob seitens der leistungsanbietenden Institutionen „das Richtige richtig gemacht wird“ (Zink 2004, S. 55). Damit verbunden ist stets auch eine Betonung der Ergebnisse, die für das Unternehmen, für die unmittelbaren Kunden und Leistungsempfänger als auch für die Gesellschaft und Umwelt erreicht wurden (Ausrichtung auf Erzeugung von „Unternehmensqualität“).

4. Vom Qualitätsmanagement zur Exzellenz

TQM vertritt eine ganzheitliche Sicht auf das Leistungsgeschehen, innerhalb und außerhalb einer Organisation. Eine Sichtweise, die die viel zitierte *Leistungsqualität* gleichermaßen wie den dafür notwendigen *Leistungsrahmen* sehr breit umschließt. Die Ausarbeitung und Verbreitung des TQM-Ansatzes steht für eine wichtige Entwicklungsstufe des Qualitätswesens, welches

zunehmend auf die Planung und Realisierung einer vielfältig zu definierenden *Unternehmensqualität* ausgelegt ist und konsequenterweise die Betrachtung der erzielten Ergebnisse miteinschließt (Ergebnisorientierung). Für die Umsetzung eines derart umfassenden Qualitätsverständnisses wurden weltweit Bewertungsprogramme entwickelt, die unter der Bezeichnung *Exzellenz-Modelle* bekannt geworden sind. Bereits mit der Wahl dieser Begrifflichkeit finden die neue Qualitätsphilosophie und die damit verbundene Abkehr vom traditionellen Qualitätsbegriff ihren Ausdruck. „Exzellenz“ eröffnet einen normativ-evaluativen Zugang zum Qualitätsdenken: Es beschreibt etwas Hochwertiges, Überragendes oder „aufs Beste“ gerichtetes. Darüber hinaus stellen Exzellenz-Bewertungsprogramme ausschließlich Anforderungen an „exzellente Organisationen“³ und eben nicht an exzellente Produkte oder Dienstleistungen bzw. an Qualitätsmanagementsysteme. Auf die Ausarbeitung einer dezidierten Qualitätsterminologie, auf der beispielsweise die DIN EN ISO 9000er Normenfamilie aufbaut, wird bewusst verzichtet.

Exzellenz-Modelle verstehen sich als moderne Interpretation des TQM-Gedankens. Sie bauen üblicherweise auf gesellschaftlich geteilten Grundwerten auf, die sich in den jeweiligen Modellelementen widerspiegeln. Neben einer inhaltstheoretischen Auseinandersetzung kann aus einer prozesstheoretischen Betrachtung heraus auch eine Analyse der Wirkzusammenhänge der einzelnen Modellelemente unter- und zueinander erfolgen. Auf der Anwendungsebene bieten sie ein rahmengebendes Konzept zur Messung und Bewertung ganzheitlich ausgerichteter Qualität. „Messen“ und „Bewerten“ werden dabei als dauerhafte „Managementarbeit“ verstanden, um Probierbereiche und Handlungsfelder aufzuzeigen (Organisationsanalyse) und die angebotenen Leistungen in ihrem Leistungsrahmen gestaltbar zu machen (Qualitätsverbesserung). Bewertet werden regelhaft die *Innenverhältnisse* eines Unternehmens („Welche Anstrengungen hat die Organisation unternommen?“ und „Wie spiegeln sich die Anstrengungen in den Ergebnissen wider?“) als auch die *Außenverhältnisse* („Wie werden die Anforderungen an das Unternehmen realisiert?“ und „Wie lassen sich die Anstrengungen und Ergebnisse im Vergleich zu anderen Unternehmen bewerten?“). Als methodische Kernkonzepte kommen hierbei die Selbstbewertung (Self-Assessment) und der Unternehmensvergleich (Benchmarking) zur Anwendung.

³ Die European Foundation for Quality Management (EFQM) fasst den Exzellenz-Begriff wie folgt: „Exzellente Organisationen erzielen dauerhaft herausragende Leistungen, welche die Erwartungen aller ihrer Interessengruppen erfüllen oder übertreffen.“ (EFQM 2012)

Durch den zum Ausdruck gebrachten Gedanken der „Messung“ und „Bewertung“ von Unternehmensleistungen⁴ lassen sich Exzellenz-Modelle auch in den Kontext eines modernen *Leistungsmanagements* einordnen, welches besser unter dem Begriff des *Performance-Measurments* zu fassen ist und durch eine heterogene Gruppe von Managementsystemen repräsentiert wird (sog. Performance-Measurement-Systeme, PMS). Wesentliches Merkmal von derartigen Ansätzen ist, dass bei der Leistungsmessung gleichermaßen die Möglichkeiten und Anstrengungen (Potenziale) eines Unternehmens wie auch die damit erzielten Ergebnisse (Resultate) berücksichtigt werden. Ein weiteres wichtiges Merkmal von Exzellenz-Modellen ist ihre Wettbewerbsorientierung durch Unternehmensvergleiche. Organisationen, die sich an diesen Bewertungsprogrammen orientieren, können an *Qualitätswettbewerben* teilnehmen und sich um nationale und internationale Qualitätspreise (sog. National Quality Awards, NQA) bewerben. Mit diesen Preisen werden Unternehmen und Organisationen ausgezeichnet, die in der Umsetzung von TQM Hervorragendes geleistet haben.

Trotz der Vielzahl und Heterogenität der weltweit verbreiteten Qualitätspreise auf Basis von Exzellenz-Modellen gelten drei von ihnen bis heute als Wegbereiter mit Beispielfunktion. Der *Deming Prize* (DP) in Japan ist der älteste unter ihnen und wurde bereits 1951 gegründet. Er spiegelt bis heute das Qualitätsverständnis des fernöstlichen Kultur- und Wirtschaftsraumes wider. In den Vereinigten Staaten wurde 1987 der *Malcolm Baldrige National Quality Award* (MBNQA) ins Leben gerufen (Kumar 2007). Europa folgte 1989 mit dem European Quality Award (EQA) durch die European Foundation für Quality Management (EFQM), der wiederum im Jahr 2006 in den *European Excellence Award* (EEA) umbenannt wurde. Das Exzellenz-Modell der EFQM stellt für den deutschsprachigen Raum eine Art supranationaler Exzellenz-Rahmen dar, dem sich in den einzelnen Ländern die nationalen Qualitätswettbewerbe zuordnen (DE: Ludwig-Erhard-Preis; CH, LI: ESPRIX Swiss Award for Excellence; AT: Staatspreis Unternehmensqualität).

⁴ Mit der Erweiterung des Qualitätsverständnisses durch TQM und der ganzheitlichen Betrachtung und Bewertung einer Unternehmensqualität durch Exzellenz-Modelle wird zunehmend weniger von Qualität, Qualitätsmessung und Qualitätsmanagement gesprochen. Häufiger und wahrscheinlicher auch hinsichtlich der Abgrenzung zum originär produktbezogenen Qualitätsbegriff werden die Begriffe Leistung (Performance), Leistungsmessung und Leistungsmanagement verwendet. „Performance“ markiert hierbei ein wertneutrales Beschaffenheitsverständnis, „Exzellenz“ den dazugehörigen, evaluativen Wertbegriff.

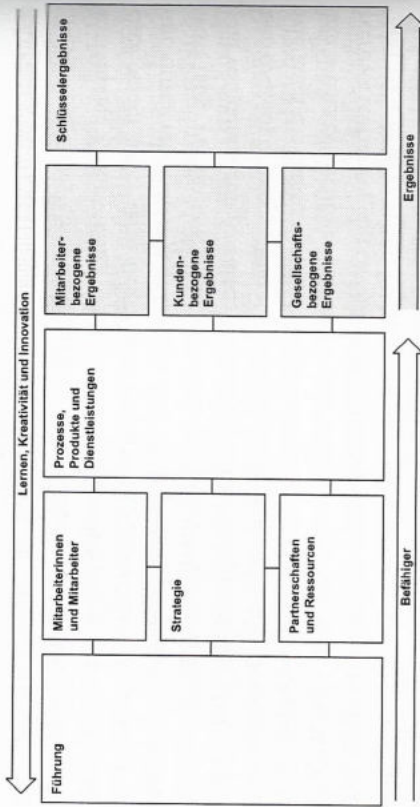


Abbildung 1.3: Das Kriterienmodell der EFQM bestehend aus fünf Befähiger-Kriterien und vier Ergebnis-Kriterien (Quelle: EFQM 2012)

Die EFQM ist eine unabhängige Organisation, die von Vertretern europäischer Wirtschaftskonzerne gegründet wurde. Vorbild für das europäische Qualitätsmodell waren die Kriterien des MBNQA (Modell für „Performance Excellence“). Das *EFQM Excellence Modell* trug ursprünglich noch die Bezeichnung „Business Excellence Modell“, jedoch können sich bereits seit 1996 auch Non-Profit-Einrichtungen wie öffentliche Verwaltungen, Sozial- und Gesundheitseinrichtungen oder Bildungseinrichtungen an den europäischen Wettbewerben beteiligen. Das Herzstück des europäischen Exzellenzrahmens ist das sogenannte EFQM-Kriterienmodell (Abbildung 1.3), welches um die „RADAR-Logik“ (methodischer Bewertungsrahmen) ergänzt wird. Die Prinzipien der EFQM orientieren sich an europäischen Werten, die in der „European Convention on Human Rights“ und in der „European Social Charter“ verfasst sind und von 47 europäischen Mitgliedsstaaten ratifiziert sind (EFQM 2012, S. 2). Die *EFQM-Grundkonzepte* formulieren diese Prinzipien aus. Sie sind allgemeingültig, hochgradig konsensfähig und bieten einen ersten gedanklichen Zugang zum Excellence-Ansatz (Moll 2013a, S. 38). Sie definieren, was grundsätzlich erforderlich ist, um nachhaltige Excellence zu erreichen und welche Merkmale eine exzellente Organisation auszeichnen (ebd.):

- Nutzen für Kunden schaffen
- Die Zukunft nachhaltig gestalten

Der Beitrag des Qualitätsmanagements zu einer nachhaltigen Unternehmensführung

- Die Fähigkeiten der Organisation entwickeln
- Kreativität und Innovation fördern
- Mit Vision, Inspiration und Integrität führen
- Veränderungen aktiv managen
- Durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgreich sein
- Dauerhaft herausragende Ergebnisse erzielen.

Das *EFQM-Kriterienmodell* operationalisiert die Grundkonzepte zu einem geschlossenen Bewertungsrahmen, der aus neun Kriterien (Modellelemente) besteht. Fünf der Kriterien gelten als *Befähiger-Kriterien* (Enablers). Diese formulieren Anforderungen an das, was eine exzellente Organisation tun und wie sie vorgeht. Die vier *Ergebnis-Kriterien* (Results) stehen für eine inhaltliche Auffächerung der Ergebnisqualität. Mit ihnen wird überprüft, was mit den aufgebauten Strukturen und vorhandenen Prozessen erreicht wurde. Die Zusammenhänge zwischen den Befähiger- und Ergebniskriterien werden durch Querverbindungen veranschaulicht (Abbildung 1.3).

Idee und Zielsetzung dieses Modells erschließen sich sofort: Exzellente Ergebnisse (hinsichtlich Leistungen, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft) erzielt eine Unternehmensführung, die auf dem Boden geeigneter Strategien und orientiert an den Mitarbeitern, vorhandenen Partnerschaften und Ressourcen sowie den eigenen Prozessen auf hohem Niveau handelt. Grundlage dieses Modells ist, dass alle geplanten Tätigkeiten (Befähiger-Kriterien) untereinander in Wechselwirkung stehen und auf die Ergebnisse (Ergebnis-Kriterien) entsprechende Wirkung entfalten. Umgekehrt dienen die erreichten Ergebnisse als Ausgangspunkt für *Lern- und Entwicklungsprozesse* („Lernen, Kreativität und Innovation“), die wiederum im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses unmittelbar in die Qualitätspolitik und die Qualitätsplanung der Organisation einfließen.

Die hier dargestellten *Wirkzusammenhänge* relativieren sehr deutlich die am erweiterten Qualitätsverständnis von TQM vorgetragene Kritik der Beliebigkeit bei der Auswahl von Qualitätsanforderungen. Es handelt sich nicht um abstrakte Verknüpfungen, sondern um konkrete Wechselwirkungen zwischen den Modellelementen, die als Ursache-Wirkungs-Beziehungen bei der Leistungsbewertung zwingend nachgewiesen werden müssen. Die Darlegung der Zusammenhänge von rationalem Handeln und erreichten Wirkungen sind beständiges und allgemeingültiges Merkmal der konsequenten Leistungsmessung (bzw. des Leistungsmanagements) im Rahmen von Exzellenz-Modellen.

Inhaltlich, d.h. hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Wertorientierung unterscheiden sich die meisten dieser Modelle kaum voneinander. Unterschiede finden sich dennoch in der Betonung bestimmter Schwerpunkte (Tabelle 1.1): Geschäftsergebnisse spielen beim MBNQA die größte Rolle, während sie beim EFQM-Modell gleichwertig neben den kundenbezogenen Ergebnissen (Customer Results) stehen. Das im Jahr 1988 in Australien entwickelte Exzellenz-Modell (Australian Business Excellence Framework, ABEF) hingegen betont sehr deutlich die Elemente Führungsverhalten, Mitarbeiterorientierung und Prozessmanagement (Zink et al. 1997, Vokurka et al. 2000). Untersuchungen haben gezeigt, dass insbesondere das EFQM-Modell durch seinen Lern- und Entwicklungsansatz und seinen differenzierten Bewertungsansatz der Stakeholder- und Unternehmensergebnisse in besonderem Maße für die Anwendung im Nonprofit-Sektor geeignet ist (Al-Tabbaa et al. 2013).

Tabelle 1.1: Vergleichende Übersicht der Modellelemente und Gewichtungen (Punktwerte) des EFQM Excellence Modells (EFQM), des Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) und des Australian Business Excellence Framework (ABEF). (Quelle: EFQM 2012; Talwar 2011).

EFQM		MBNQA		ABEF	
Modellelement (Kriterium)	Gewichtung (Punktzahl)	Modellelement (Kategorie)	Gewichtung (Punktzahl)	Modellelement (Kategorie)	Gewichtung (Punktzahl)
Leadership	100	Leadership	120	Leadership	180
Strategy	100	Strategic planning	85	Strategy & Planning	100
People	100	Customer focus	85	Information & Knowledge	100
Partnerships & Resources	100	Measurement, Analysis and Knowledge management	90	People	160
Processes, Products and Services	100	Human Resource focus	85	Customer & Market focus	150
People Results, Customer Results & Society Results	350	Process management	85	Process management, Improvement & Innovation	160
Business Results	150	Results	450	Success & Sustainability	150
Gesamt	1000	Gesamt	1000	Gesamt	1000

Der Bewertungsansatz der EFQM orientiert sich an der sog. *RADAR-Logik*. Dieses Analyseraster ermöglicht eine Quantifizierung des Leistungsstands und des Reifegrads mit Hilfe von Punktwerten. Hiermit können aber auch Stärken und Schwächen qualitativ klassifiziert werden. Die Grundidee ist, dass mit steigender Leistung und zunehmender Reife einer Organisation auch die modellbezogene Punktwertung steigt. Der RADAR-Bewertungsansatz kann zu jedem der neun Hauptkriterien und insgesamt 32 Teilkriterien angewendet werden. Das Akronym steht für die vier Bewertungsphasen:

- *Results*: Die angestrebten Ergebnisse entsprechen den Zielen und sind in der Strategie der Organisation verankert.
- *Approach*: Die Organisation plant und entwickelt integrierte Ansätze für fundiertes Vorgehen, um die angestrebten Ergebnisse jetzt und in Zukunft zu erzielen.
- *Deployment*: Die Vorgehensweisen der Organisation werden systematisch umgesetzt und angewandt.
- *Assessment* und *Refinement*: Die umgesetzten Vorgehensweisen werden durch kontinuierliche Überprüfung und Analyse der erzielten Ergebnisse von der Organisation bewertet und verbessert, und Lernprozesse aufrechterhalten.

Die geforderten Wirkzusammenhänge der Qualitätskriterien (Modellelemente) des EFQM-Modells spiegeln sich auch in der Bewertungssystematik wider (Abbildung 1.4). Bei der Messung bzw. Darstellung und Bewertung des Leistungsgeschehens in einer Organisation entsteht ein Übergang von den Tätigkeiten (Befähigerseite) zu den erreichten Ergebnissen (Ergebnisseite). Auf der einen Seite wird die Durchführung der Messung von *Effektivität* (Fachlichkeit und Wirksamkeit des Leistungsgeschehens) und *Effizienz* (Ressourceneinsatz und Wirtschaftlichkeit des Leistungsgeschehens) mithilfe von Kennzahlen und Indikatoren bewertet. Auf der anderen Seite werden die damit aufgezeigten Ergebnisse auf ihre *Relevanz* und ihren *Nutzen* geprüft, d.h. auf ihre Konsistenz zu den Bedürfnissen der Nutzergruppen und zur aufgestellten Qualitätsplanung (Führung, Politik und Strategie) untersucht. Dergestalt greift die Betrachtung bzw. die Qualitäts- und Leistungsbewertung beider Seiten nahtlos ineinander. Sinnvollerweise werden bei der Anwendung der Bewertungssystematik die Tätigkeiten und Aktivitäten (Befähiger) zusammen mit den entsprechenden Leistungen (Ergebnisse) gleichzeitig betrachtet, diskutiert und bewertet.

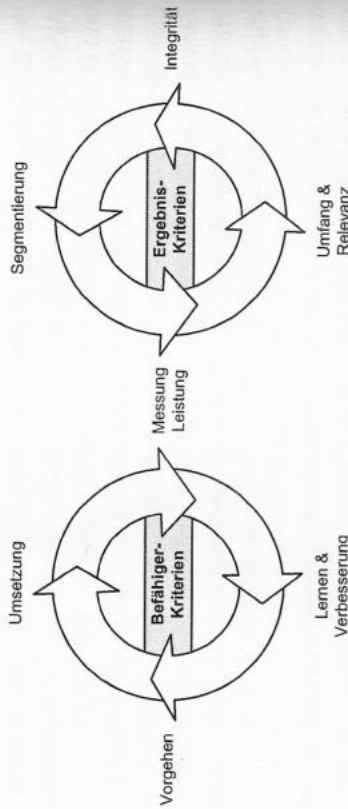


Abbildung 1.4: Interpretation der RADAR-Logik (Quelle: Moll 2013b, S. 97).

5. Von der Exzellenz zur Nachhaltigkeit

Die Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Nachhaltigkeit und Qualitätsmanagement im Sinne einer *nachhaltigen Unternehmensführung* bietet zwei Betrachtungsebenen an: 1.) Berücksichtigung von Aspekten einer bestimmten, näher definierten konzeptionellen Nachhaltigkeit bei der Unternehmensführung, zumeist verstanden als ökonomische, soziale und ökologische Verantwortung („Management der Nachhaltigkeit“) sowie 2.) Nachhaltigkeit im Sinne eines unternehmerischen Gestaltens und Wirtschaftens zur Erzielung von dauerhaftem Unternehmenserfolg („Nachhaltigkeit des Managements“).

Ein „Management der Nachhaltigkeit“, welches ökonomische bzw. *wirtschaftspolitische Verantwortung* zur Aufrechterhaltung und Förderung des Gemeinwohls adressiert, kann ihren Ausdruck in einem Corporate Governance-Rahmen finden, der Managemententscheidungen fordert, die auf langfristige Wertschöpfung ausgerichtet sind. Ein solcher Wertesystem der Managementhandeln implizieren, das auf Transparenz in der Unternehmenskommunikation und auf die Wahrung der Interessen aller Anspruchsgruppen zielt. In gleicher Weise können hierzu gehören, Korruption und Machtmissbrauch (z.B. individuelle Vorhaben) zu unterbinden, freiwillige Abgaben zur Unterstützung der lokalen oder regionalen Infrastruktur zu leisten oder verstärkt lokale oder regionale Lieferanten oder Arbeitskräfte einzusetzen. Grundsätze und Aktivitäten, die auf Aspekte der *sozialen Verantwortung* zielen, können Menschen- und insbesondere die Arbeitnehmerrech-

Der Beitrag des Qualitätsmanagements zu einer nachhaltigen Unternehmensführung

te in besonderem Maße achten, aber auch die (ideelle, finanzielle und personelle) Unterstützung von lokalen und regionalen gemeinnützigen Initiativen sowie die Bereitstellung von Expertenwissen und Branchenkenntnissen zur Weiterentwicklung des zugehörigen Kultur- und Lebensraums umfassen. Die Wahrnehmung ökologischer oder *umweltpolitischer Verantwortung* würde unter anderem in einem ressourcensensiblen Umgang mit Roh- und Wertstoffen im Einkauf oder bei der Leistungserstellung, Gestaltung von umwelt- und ressourcenschonenden Lieferketten, Vermeidung und Verhinderung von umweltschädlichen Emissionen, Entwicklung und Verbreitung von umweltfreundlicher Technologie oder Unterstützung von umweltpolitisch aktiven Initiativen und Unternehmen sichtbar werden können. Diese hier nur kurz skizziert und beispielhaft aufzählbaren Merkmale von *Nachhaltigkeitsaspekten* in der Unternehmensführung zeigen die unmittelbare Verflechtung dieser drei Dimensionen untereinander. Nachhaltigkeit als Unternehmensaufgabe ist nicht als isolierte, von anderen Aufgaben losgelöste Funktion denkbar. Ein fairer Umgang mit Mitarbeitern, die Förderung von Regionalität und die Nutzung umweltfreundlicher Lieferketten wirken zu- und aufeinander und finden ihren Ausgangspunkt in einer auf Ethik und Moral verpflichteten Unternehmensleitung, die sich als Teil der Gesellschaft und Motor eines intra- und intergenerativen Interessenausgleichs versteht.

Aus Sicht des Qualitätsmanagements, das einem erweiterten Qualitätsverständnis im Sinne des TQM-Ansatzes folgt, können die drei Nachhaltigkeitsdimensionen in Form von *Qualitätsanforderungen* formuliert und operationalisiert werden (siehe auch Abbildung 1.2):

- *Qualität der Produkte und Dienstleistungen*: z.B. Leistungsfähigkeit und -umfang, Funktionalität und Nutzen, Bedürfnis- und Bedarfsgerechtigkeit, Leistungssicherheit, Langlebigkeit und Dauerhaftigkeit, niedrige Umweltbelastung etc.
- *Qualität der Verfahren und Prozesse*: z.B. Effektivität, Produktivität, Effizienz, Dialogfähigkeit, partnerschaftliche Zusammenarbeit, Handhabung von Interessenkonflikten, umweltfreundliche Energie, umweltgerechte Gestaltung von Prozessen etc.
- *Qualität der Arbeitsbedingungen*: z.B. Entlohnung, Sozialleistungen, Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Chancengleichheit, Diskriminierungsfreiheit, humane Arbeitsbedingungen, Mitbestimmung, funktionale Arbeitsplatzgestaltung, Arbeitsplatzausstattung etc.

- *Qualität der Außenbeziehungen*: Berichterstattung, Transparenz, gesellschaftspolitisches Engagement, Beziehungen zu sozialen und umweltaktiven Verbänden, Kommunikation des verantwortungsvollen Umgang mit Produkten und Leistungen etc.

Die Berücksichtigung und Integration von Dimensionen der Nachhaltigkeit in die Unternehmensphilosophie und den Unternehmenszweck ist grundsätzlich auch ohne den begrifflichen Kontext von Qualitätsmanagement denkbar.⁵ Dennoch teilen sich die Dimensionen der Nachhaltigkeit und das Qualitätsverständnis von TQM eine gemeinsame Grundphilosophie und Wertorientierung (Moir 2001). Aspekte eines *Corporate Social Responsibility* sind mittlerweile in jedem bekannten Exzellenz-Modell fest verankert, auch wenn von einigen Autoren ihre Adressierung noch als unbefriedigend gewertet werden (Asif et al. 2011). Allerdings ist nicht unmittelbar davon auszugehen, dass Nachhaltigkeit allein dadurch entsteht, dass sich eine Unternehmensführung an den Grundsätzen eines Exzellenz-Modells orientiert. Dennoch bietet die Idee des umfassenden Qualitätsmanagements und die modellhafte Auslegung in Form eines Exzellenz-Ansatzes einen geeigneten Rahmen, Anforderungen an eine als nachhaltig zu verstehende Unternehmensführung zu formulieren und das eigene Qualitätsverständnis daran auszurichten (Ghobadian et al. 2007). Betrachtet man die inhalts- und prozesstheoretischen Aspekte, insbesondere die des EFQM-Modells, werden zahlreiche Ansätze sichtbar, wie die Dimensionen der Nachhaltigkeit durch die Kriterien Führung, Strategie, Partnerschaften, Mitarbeiter- und Prozessorientierung aber auch durch die konsequente Bewertung von Ergebniserreichung hinsichtlich der Interessentpartner, Mitarbeiter und der gesellschaftlichen Verantwortung systematisch verfolgt werden können. Somit werden Nachhaltigkeitskonzepte explizit eingefordert und Nachweise verlangt, wie diese in die Unternehmensstrategie und konkrete Leistungserstellung einbezogen werden.

Nachhaltigkeit wird stets geprägt durch die Attribute *Dauerhaftigkeit* und *Zukunftsorientierung*, die auch im Rahmen der zweiten Betrachtungsebene

⁵ So bietet auch der *Deutsche Nachhaltigkeitskodex* (DNK) in Form eines branchenübergreifenden Transparenzstandards den Unternehmen die Möglichkeit, Strategien und Strukturen ihres „Nachhaltigkeitsmanagements“ anhand von Kriterien und Kennzahlen sichtbar zu machen. Die Kriterien sind nach Strategie (Analyse, Maßnahmen, Ziele etc.), Prozessmanagement (Verantwortung, Regeln, Kontrolle etc.), Umwelt (Ressourcenmanagement, klimarelevante Emissionen etc.) und Gesellschaft (Arbeitsnehmerrechte, Chancengerechtigkeit etc.) gegliedert (vgl. Zwick/Loew 2016)

Der Beitrag des Qualitätsmanagements zu einer nachhaltigen Unternehmensführung

(„Nachhaltigkeit des Managements“) sichtbar werden. Nachhaltig ist ein Unternehmenserfolg, der nicht nur auf vorübergehende Zielerreichung und Gewinnmaximierung ausgelegt ist, sondern dauerhaft die gesteckten Ziele erreicht und diese noch verbessern kann. Exzellenz-Modelle bieten einen systematischen Bezugs- und Bewertungsrahmen, die eigenen Strukturen, Prozesse und Ergebnisse zu überprüfen und weiterzuentwickeln, einen konsistenten Führungsstil herauszubilden, gute Handlungsweisen (Good practices) zu etablieren, Innovationen voranzubringen und die erreichten Ergebnisse in ihrer differenzierten Auffächerung zu verbessern (Abbildung 1.3). Für das Zusammenspiel von Innen- und Außenverhältnissen werden die Kriterien hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen und Ursache-Wirkungs-Beziehungen aufeinander abgestimmt. Hierzu werden die erreichten *Ergebnisse* systematisch dahingehend geprüft, ob und inwieweit sie mit den Tätigkeiten und Aktivitäten in Bezug stehen, ob sie einmalig oder dauerhaft als positive Trends oder als Resultat eines Entwicklungsprozesses sichtbar werden und ob sie im Sinne von kontinuierlichen Feedback-Schleifen dazu genutzt werden, Lern- und Kreativitätsprozesse anzustoßen, um Verbesserungen und Innovationen zu ermöglichen (Abbildung 1.4). Zukunftsperspektivische Ausrichtungen und Vorstellungen werden mit gegenwartsorientierten Handlungen und Aktivitäten verknüpft.

Beide Betrachtungsebenen greifen unmittelbar ineinander: Eine Integration der Nachhaltigkeitsdimensionen in die zentrale Unternehmensstrategie und Managementabläufe ermöglicht nicht nur positive Leistungen für die Gesellschaft und die Umwelt, sie bieten auch Identifikationsmöglichkeit für die Mitarbeiter, Legitimationsgrundlage für die Innen- und Außenwahrnehmung und ermöglichen Vertrauenszuwachs bei allen Interessengruppen. Somit wird ein stabiles Umfeld für die dauerhafte Sicherung der Leistungsfähigkeit erreicht. Nachhaltige Unternehmensführung kann daher zusammenfassend als Koordination und Integration eines die Nachhaltigkeitsdimensionen berücksichtigenden „Außenmanagements“ (Stakeholder-, Umwelt- und Gesellschaftsorientierung) mit einem auf nachhaltigen Unternehmenserfolg ausgerichteten „Innenmanagement“ im Sinne des einzelbetrieblichen Managements (Leistungs-, Finanz- und Mitarbeiterorientierung) verstanden werden (vgl. Schaltegger 2012, S. 202).

6. Schlussbetrachtung

Nachhaltige Unternehmensführung berührt stets Fragen der umweltgerechten Ressourcennutzung sowie die Stellung im gesellschaftlichen Umfeld und

der sich daraus erwachsenden gesellschaftlichen und sozialen Verantwortung (Schneider 2012, S. 28ff.). Sie fordert aber auch ebenso die Auseinandersetzung mit Fragen der langfristigen wirtschaftlichen Existenzsicherung zur Aufrechterhaltung der Leistungsangebote (Schaltegger 2012, S. 202). Qualitätsmanagement in Gestalt von Exzellenz-Modellen macht *Nachhaltigkeit* auf beiden Betrachtungsebenen sichtbar und gestaltbar. Insbesondere die auf dauerhafte Entwicklung, interne Konsistenz und externe Interessenswahrnehmung ausgelegte moderne Interpretation von umfassendem Qualitätsmanagement lässt Nachhaltigkeit nicht nur als diffuse Gesellschaftsvision erscheinen, sondern bietet einen strukturierten und systematischen Umsetzungsrahmen. Dabei ist jedoch nicht von rein linearen Ursache-Wirkungs-Beziehungen im Zusammenspiel von Nachhaltigkeits- und Qualitätsdimensionen auszugehen.

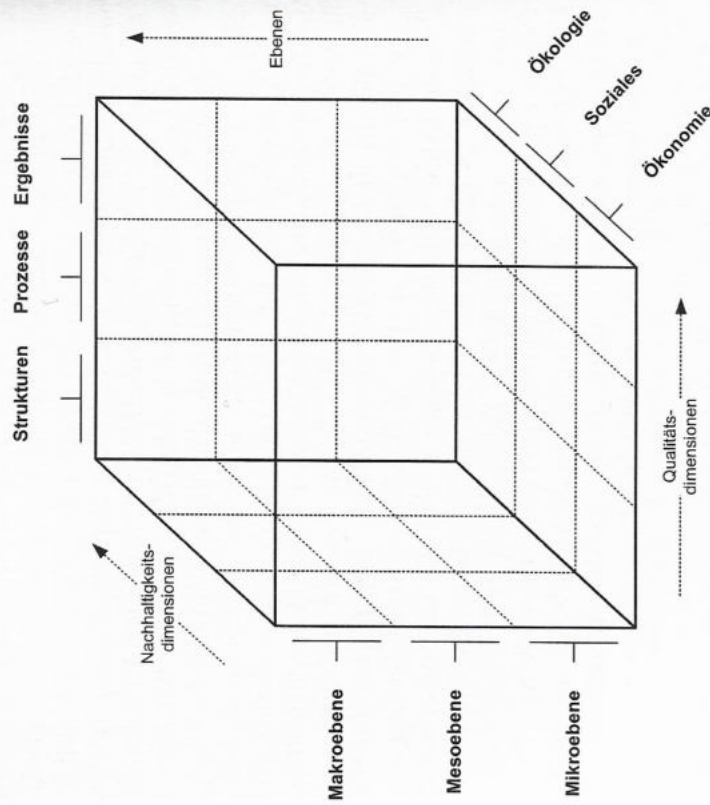


Abbildung 1.5: Modell eines Sustainable Quality Management.

Modellhaft kann somit das eingangs betrachtete Modell der Handlungsebenen um die Dimensionen der Nachhaltigkeit erweitert werden (Abbildung 1.5). Basis dieses vereinfachten Modells eines *Sustainable Quality Management* bilden die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Mikroebene. Mit dieser Strukturierungshilfe werden die Leistungen bzw. personenbezogenen Dienstleistungen auf drei Qualitätsdimensionen reduziert: Strukturen (Input: Potenzielle und Ressourcen), Prozesse (Transformation: Leistungserstellungsprozess) und Ergebnisse (Output: Leistungsergebnis). Die Aktivitäten auf der Mikroebene werden entlang der Handlungs- und Gestaltungsebenen fortgeschrieben und finden ihren Ausdruck in ganzheitlichen Ansätzen des Qualitätsmanagements bzw. der Unternehmensführung (TQM und Exzellenz-Ansatz) sowie den Gestaltungsansätzen der Sozialleistungs- und Qualitätssteuerung auf der sozialpolitischen bzw. gesamtgesellschaftlichen Ebene. Der hierfür anwendbare Begriff des Qualitätsmanagements als *begrifflich-theoretische Klammer* wird um die Werthaltungen, Zielsetzungen und strategischen Konzepte der Nachhaltigkeit ergänzt, die wiederum auf alle Qualitätsdimensionen und Handlungsebenen durchschlagen. Die Darstellung in Form eines Würfels veranschaulicht den integrativen Charakter von Unternehmensführung, Nachhaltigkeit und Qualitätsmanagement und symbolisiert die Einheit des damit zusammenhängen Handlungsauftrags.

Literatur

Al-Tabbaa, O., Gadd, K., Ankras, S. (2013): Excellence models in the non-profit context: strategies for continuous improvement. In: International Journal of Quality & Reliability Management 30(5), S. 590–612.

Asif, M., Searcy, C., Garvare, R., Ahmad, N. (2011): Including sustainability in business excellence models. In: Total Quality Management & Business Excellence 22(7), S. 773–786.

Bauer, R. (2001): Personenbezogene Soziale Dienstleistungen: Begriff, Qualität und Zukunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (1995): DIN EN ISO 8402: Qualitätsmanagement – Begriffe. Berlin: Beuth.

DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2008): DIN 55350-11: Begriffe zum Qualitätsmanagement – Teil 11: Ergänzung zu DIN EN ISO 9000:2005. Berlin: Beuth.

Donabedian, A. (1966): Evaluating the Quality of Medical Care. In: Milbank Memorial Fund Quarterly 44(3,Suppl), S. 166–206.

Donabedian, A. (1980): Exploration in Quality Assessment and Monitoring Volume 1. Definition of Quality and Approaches to its Assessment. Ann Arbor, Univ. of Michigan: Health Administration Press.

- Dotchin, J.A., Oakland, J.S. (1992): Theories and concepts in total quality management. In: *Total Quality Management* 3(2), 133–146.
- Dubilzig, E., Schaltegger, S. (2005): *Coporate Citizenship*. In: M. Althaus, M. Geffken, S. Rawe (Hrsg.): *Handlexikon Public Affairs*. Münster: Lit Verlag, S. 235–238.
- EFQM European Foundation for Quality Management (2012): *EFQM Publications: Das EFQM Excellence Modell 2013*. Brüssel: EFQM.
- Esch, K., Klaudy, E.K., Micheel, B., Stöbe-Blossey, S. (2006): *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ghobadian, A., Gallea, D., Hopkins, M. (2007): TQM and CSR nexus. In: *International Journal of Quality & Reliability Management* 24(7), S. 704–721.
- Greiling, D. (2009): *Performance Measurement in Nonprofit-Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Hensen, P. (2016): *Qualitätsmanagement im Gesundheitswesen. Grundlagen für Studium und Praxis*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kamiske, G.F. (2000): Mit TQM zur schlanken Fabrik: Das ökonomische Motiv. In: G.F. Kamiske (Hrsg.): *Unternehmenserfolg durch Excellence*. München: Hanser, S. 53–62.
- Ketting, M. (1999): *Geschichte des Qualitätsmanagements*. In: W. Masing (Hrsg.): *Handbuch Qualitätsmanagement*, 4. Aufl. München: Hanser, S. 17–30.
- Kolhoff, L. (2010): *Synergetik in der Wohlfahrtsproduktion*. In: W.R. Wendt (Hrsg.): *Wohlfahrtsarrangements. Neue Wege in der Sozialwirtschaft*. Baden Baden: Nomos, S. 115–127.
- KOM (2011) *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Initiative für soziales Unternehmertum. Schaffung eines „Ökosystems“ zur Förderung der Sozialunternehmen als Schlüsselaktoren der Sozialwirtschaft und der sozialen Innovation*. KOM(2011) 682 endgültig.
- Kumar, M.R. (2007): Comparison between DP and MBNQA: convergence and divergence over time. In: *The TQM Magazine* 19(3), S. 245–258.
- Matul, C., Scharitzer, D. (2002): *Qualität der Leistungen in NPOs*. In: C. Badelt, F. Pomper (Hrsg.): *Handbuch der Nonprofit-Organisation – Strukturen und Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 532–556.
- Maxwell, R.J. (1984): *Quality assessment in health*. In: *British Medical Journal (Clin Res Ed)* 288(6428), S. 1470–1472.
- Maxwell, R.J. (1992): *Dimensions of quality revisited: from thought to action*. *Quality & Safety in Health Care* 1(3), S. 171–177.
- Merchel, J. (2013): *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mesicek, R.H. (2016): *Verantwortung für Stakeholderbindung. Stakeholderbegriff und Praxis im Kontext der Nachhaltigkeits- und CSR-Debatte*. In: R. Altenburger, R.H. Mesicek (Hrsg.): *CSR und Stakeholdermanagement. Strategische Herausforderungen und Chancen der Stakeholderbindung*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 1–12.
- Moir, L. (2001): „What do we mean by corporate social responsibility?“ In: *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society* 1(2), S. 16–22.
- Der Beitrag des Qualitätsmanagements zu einer nachhaltigen Unternehmensführung
- Moll, A. (2013a): *Die Grundkonzepte der Excellence*. In: A. Moll, G. Kohler (Hrsg.): *Excellence-Handbuch. Grundlagen und Anwendung des EFQM Excellence Modells*, 2. Aufl. Düsseldorf: Symposion, S. 37–45.
- Moll, A. (2013b): *Die RADAR-Bewertungslogik 2013*. In: A. Moll, G. Kohler (Hrsg.): *Excellence-Handbuch. Grundlagen und Anwendung des EFQM Excellence Modells*, 2. Aufl. Düsseldorf: Symposion, S. 93–104.
- Park-Dahlgaard S.M. (1999): *The evolution patterns of quality management: Some reflections on the quality movement*. In: *Total Quality Management* 10(4–5), S. 473–480.
- Robert, K.W., Parris, T.M., Leiserowitz, A.A. (2005): *What is Sustainable Development? Goals, Indicators, Values, and Practice*. In: *Environment: Science and Policy for Sustainable Development* 47(3), S. 8–21.
- Schaltegger, S. (2012): *Die Beziehung zwischen CSR und Corporate Sustainability*. In: A. Schneider, R. Schmidpeter (Hrsg.): *Corporate social responsibility. Verantwortungsvolle Unternehmensführung in Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 199–209.
- Schildknecht, R. (1992): *Total quality management : Konzeption und state of the art*. Frankfurt/Main: Campus.
- Schneider, A. (2012): *Reifegradmodell CSR – eine Begriffserklärung und Abgrenzung*. In: A. Schneider, R. Schmidpeter (Hrsg.): *Corporate social responsibility. Verantwortungsvolle Unternehmensführung in Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 21–42.
- Talwar, B. (2011): *Comparative study of framework, criteria and criterion weighting of excellence models*. In: *Measuring Business Excellence* 15(1), S. 49–55.
- Vokurka, R.J., Stading, G.L., Brazeal, J. (2000): *A comparative Analysis of National and Regional Quality Awards*. In: *Quality Progress* 33(8), S. 41–49.
- Wendt, W.R. (2016) *Sozialwirtschaft kompakt. Grundzüge der Sozialwirtschaftslehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- WCED World Commission on Environment and Development (1987): *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Zink, K.J., Schmidt, A., Voß, W. (1997): *Total quality „down under“: the Australian Quality Award – an innovative model for Business Excellence*. In: *The TQM Magazine* 9(3), S. 217–220.
- Zink, K.J., Schildknecht, R. (1994): *Total Quality Konzepte – Entwicklungslinien und Überblick*. In: K.J. Zink (Hrsg.): *Qualität als Managementaufgabe*. München: *Mi-* *Wirtschaftsbuch*, S. 73–108.
- Zink, K.J. (2004): *TQM als integratives Managementkonzept: Das EFQM Excellence Modell und seine Umsetzung*, 2. Aufl. München: Carl Hanser.
- Zollondz, H.D. (2011): *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*, 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Zwick, Y., Loew, T. (2016) *Der Deutsche Nachhaltigkeitskodex – Strukturgeber für die Nachhaltigkeitsberichterstattung und das Nachhaltigkeitsmanagement*. In: R. Friedel, E.A. Spindler (Hrsg.): *Zertifizierung als Erfolgsfaktor. Nachhaltiges Wirtschaften mit Vertrauen und Transparenz*. Wiesbaden: Gabler, S. 321–333.

Nachhaltiges Wirtschaften und „Zeit“

Wie wollen wir in Zukunft leben und arbeiten? Wie sieht der Wohlstand heute, in 20 oder in 40 Jahren aus? Wie können die ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Grundlagen für nachhaltige Entwicklung für die Grundfähigkeiten (vgl. Nussbaum 1999, 2011) des menschlichen Lebens auch der nachwachsenden Generationen gesichert werden, die Voraussetzungen für ein „gutes Leben“ für alle sind?

Für die Beantwortung dieser Fragen ist zum einen der gesellschaftspolitische Diskurs über „Zeitfragen“ – Vereinbarkeit von Arbeits-, Familien-, Sorge-, Bildungs- und Freizeit – von grundlegender Bedeutung. Denn Zeitwünsche, Zeitkonflikte, Zeitstress sind subjektive Faktoren, die die individuelle Lebensqualität beeinflussen. Daher sind sie auch wichtige Indikatoren für die „Wohlstandsmessung“, die nicht mehr allein über die Entwicklung des BIP (Brutto-Inlands-Produkt) gemessen wird.

Zum anderen ist das Verständnis von ‚Zeit‘ unmittelbar verknüpft mit dem Umgang der Menschen zur Natur. Diese Beziehungen sowohl untereinander (Natur und Zeit) als auch zwischen Natur – Zeit und Menschen in ihren sozialen Verhältnissen in den analytischen Blick zu nehmen, ist für die weitere Debatte über nachhaltiges Wirtschaften, für das ‚Ganze der Wirtschaft‘, für die „Große sozial-ökologische Transformation“ relevant.

Spätestens seit der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“² wird über „Gutes Leben, Wohlstand und Zufriedenheit“ jenseits des Wirtschaftswachstums in Wissenschaft und Politik diskutiert.

¹ Nussbaum, Martha 1999: Gerechtigkeit oder Das Gute Leben. Suhrkamp und Nussbaum, Martha 2011: Creating Capabilities. The Human Development Approach. Harvard University Press.

² Herausgeber Deutscher Bundestag: Schlussbericht der Enquete-Kommission, „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“, Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung (Bd. 1419), Bonn 2013 (<http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/175745/schlussbericht-der-enquete-kommission>)

Zeit und Arbeit

Soziale und wirtschaftliche Zeitfragen determinieren die Aufteilung von Arbeit in Erwerbsarbeit, Reproduktionsarbeit (caring-work), ehrenamtliche Arbeit, Bildungs- und Fortbildungsarbeit und damit die ökonomischen Verteilungsspielräume. Die Enquetekommission schlägt für diesen Aspekt u.a. vor, die ökonomischen Verteilungsspielräume „für eine Steigerung des Zeitwohlstands durch Arbeitszeitverkürzung zu nutzen (kürzere Vollzeit für alle)“ (a.a.O., 147)

Als Datengrundlage für „Zeit-Forschungsfragen“ können Erhebungen des Statistischen Bundesamtes zu den bundesweiten Zeitbudgeterhebungen seit 1991/92 genutzt werden. So zeigt die dritte Erhebung von 2012/13³ im Überblick, dass Personen ab einem Alter von 10 Jahren in Deutschland etwa ein Viertel eines durchschnittlichen Tages mit Erwerbsarbeit, Bildung und unbezahlter Arbeit verbringen, ein weiteres Viertel mit diversen Freizeitaktivitäten; knapp die Hälfte des Tages wird für persönliche Grundbedürfnisse verwendet, wie Schlafen, Essen, Körperpflege.

Für die Erwerbsarbeit ergibt sich, dass Frauen (im Durchschnitt ab 18 Jahren) gut eine Stunde mehr arbeiten als Männer.

Im Vergleich zur Erhebung von 2001/2002 wird heute mehr Erwerbsarbeit und weniger unbezahlte Arbeit geleistet. Als möglicher Grund wird angenommen, dass Bereiche der unbezahlten Arbeit – z. B. Kinderbetreuung oder Wohnungsreinigung – zunehmend aus dem Haushalt ausgelagert werden (reproduktiver Sektor der Wirtschaft). Die unbezahlte Arbeit hat bei Frauen einen fast doppelten Anteil am gesamten Pensum wie die bezahlte Arbeit. Väter und Mütter leisten pro Woche knapp 10 Stunden mehr Arbeit als Personen ohne Kinder: Erwachsene im Erwerbsalter (18 bis 64 Jahre) arbeiten in Haushalten ohne Kind 48,5 Stunden pro Woche, Alleinerziehende und Paare mit Kindern arbeiten 10 Stunden mehr. Das ergibt sich vor allem durch ein um 10,5 Stunden höheres Pensum an unbezahlter Arbeit – für zusätzliche Aufgaben wie Kinderbetreuung und Haushaltsführung. Väter arbeiten gut zwei Stunden mehr pro Woche als Mütter bezogen auf die bezahlte Arbeit. Männer verbringen 62 % der Arbeitszeit mit Erwerbsarbeit, aber nur 38% mit unbezahlter Arbeit – unabhängig davon, ob sie ein Kind in ihrem Haushalt groß ziehen oder nicht. Mit einem höheren Pensum an

³ Statistisches Bundesamt: „Wie die Zeit vergeht – Ergebnisse zur Zeitverwendung in Deutschland 2012/13“, Wiesbaden 2015

Arbeit geht also für Männer mit Kind auch mehr Erwerbsarbeit einher. In Haushalten mit Kind müssen mehr Personen finanziert werden und Mütter sind seltener vollzeiterwerbstätig. Mütter verwenden nur 30% für bezahlte Arbeit und erledigen bis zu 70% unbezahlte Arbeiten. (vgl. Statistisches Bundesamt 2015)

Zeit(budget)forschung, Zeitforschung und Zeitpolitik

Weitere Daten werden vom Sozioökonomischen Panel (SOEP)⁴ erhoben. In der akademischen Debatte über Zeitpolitik liefern die quantitative Zeit(budget)forschung (time use research) und die qualitative soziologische und kulturwissenschaftliche Zeitforschung wertvolle Grundlagen. Als führende „Denkwerkstätten zur Zeitpolitik in Deutschland“ gelten die „Zeitakademie der Evangelischen Akademie Tutzing“, die „Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (DGIZP)“ sowie die „Forschungsstelle Zeitpolitik an der Universität Hamburg“.

Definition „Zeitpolitik“: Zeitpolitik im engeren Sinne ist die Politik, die bewusst – öffentlich und partizipativ – Einfluss nimmt auf die zeitlichen Bedingungen und / oder Wirkungen der politischen, wirtschaftlichen und insbesondere lebensweltlichen Bedingungen der menschlichen Existenz. Vor allem das partizipative Element unterscheidet moderne demokratische Zeitpolitik von traditionellen Veränderungen der gesellschaftlichen Zeitordnung (etwa die Durchsetzung der Normalarbeitszeit, die Veränderung der Arbeitszeiten, der Schulzeiten usw.). Zeitpolitik im modernen Sinne geht davon aus, dass der demokratische Selbstregulierungsanspruch auch die zeitlichen Elemente des menschlichen Zusammenlebens und der Verhältnisse zwischen Menschen und Natur zu erfassen hat. (vgl. Mückenberger 2004⁵)

Während frühere Studien zur Zeitpolitik sich überwiegend auf die Ebene des Individuums und seiner direkten Lebenswelt (Nachbarschaft und kommunale Ebene) bezogen und Studien zur Zeitforschung sich vor allem auf die Konsum-, Glücks- oder „well-being“-Forschung sowie auf die Umweltforschung richteten – im Transformationsdiskurs auch die Postmaterialismusforschung sowie der Postwachstumsdiskurs –, zielen neuere empirische Studien

⁴ <http://www.diw.de/deutsch/soep/>

⁵ Mückenberger, Ulrich: Zeitpolitik. In: Heitkötter, Martina / Schneider, Manuel (Hrsg.): Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe – Felder – Instrumente – Strategien. Deutsches Jugendinstitut

über Wohlstandsmodelle, „Gutes Leben“ und dafür sinnvolle Qualitätsindikatoren auf den Zusammenhang zwischen „Zeit“ und informationsbezogene Themen wie Güterwohlstand und Ressourcen- und Umweltverbrauch, Externalisierung von sozialen und ökologischen Kosten, Genderforschung und Teilhabe sowie auf kooperatives und „Vorsorgendes Wirtschaften“.

So ist von Rosnick / Weisbrot 2006⁶ der Zusammenhang zwischen den durchschnittlich geleisteten Arbeitsstunden einer Volkswirtschaft und deren Arbeitsproduktivität (BIP pro Arbeitsstunde) nachgewiesen worden: Je mehr Arbeitsstunden pro Jahr geleistet werden, desto niedriger ist die durchschnittliche Arbeitsproduktivität. (auch Hayden / Shandra 2009⁷)

Damit wird deutlich, dass Arbeits- und Beschäftigungspolitik auch immer sowohl Zeitpolitik als auch Umweltpolitik ist: Je mehr Arbeitsstunden bei gleicher Technologie geleistet werden, desto mehr Energie und Ressourcen werden verbraucht und es entstehen entsprechend damit verknüpft auch mehr Emissionen.

Philosophische Überlegungen

Die Zeit zu definieren, ist schon immer für PhilosophInnen eine zentrale Frage, denn sie kann weder gesehen noch berührt werden, niemand kann aus ihr heraustreten.

Als Maßzahl der Bewegung hinsichtlich des ‚Davor‘ und ‚Danach‘ – wie Aristoteles die Zeit definiert – wird sie funktionalisiert, ist Grundvoraussetzung aller Lebens- und Produktionsprozesse, gilt als beherrschbar, berechenbar und absolut.

Dagegen wird die Vorstellung von Zeit als rhythmische, zyklische Maßeinheit für Veränderungen nur wenig wahrgenommen.

Diese einseitige Ausrichtung im Umgang mit Zeit lässt sich anhand der Veränderungen der sozialen Gemeinschaftsstrukturen festmachen.

Parallel mit der Durchsetzung linearer Zeitformigkeit haben sich Herrschaftsstrukturen etabliert, die auch mit der Herrschaft des Mannes über das Universum und über die Natur begründet werden.

⁶ Rosnick, David / Weisbrot, Mark 2006: Are Shorter Work Hours Good for The Environment? A Comparison of U.S. and European Energy Consumption. Center for Economic and Policy Research CEPR, Washington DC.

⁷ Hayden, Andres / Shandra, John M. 2009: Hours of Work and the Ecological Footprint of Nations: An Exploratory Analysis. In: Local Environment, 14(6), S. 575–600

Zyklische und lineare Zeit

Inner der „Gründungsväter der modernen Wissenschaft“, Francis Bacon, hat zu Beginn des siebzehnten Jahrhunderts die Zeit als sachliche Kopfgeburt oder geistige Sachgeburt mit seiner Schrift „Masculine Birth of Time or the great Instauration of Dominion of Man over the Universe“⁸ – „Die männliche Geburt der Zeit und die Errichtung der Herrschaft des Mannes über das Universum“ – „geboren“. In dieser Schrift wendet sich Bacon gegen die antike Philosophie (gegen Platon, Aristoteles, Epikur) und gegen die Naturphilosophie der Renaissance (Agrippa von Nettesheim, Paracelsus). Mit der Durchsetzung dieser neuen, männlichen Zeit ist gleichzeitig die Ausgrenzung von Frauen aus der Produktion von Wissenschaft sowie die Aneignung ihres Wissens, ihrer Sexualität und ihrer Arbeit verbunden. (v. Winterfeld 1999)

Dieser Sichtwechsel vom organischen zum mechanistischen Weltbild wird auch als ‚Tod der Natur‘ gesehen, was für die Zeit auch bedeuten könnte, dass der Übergang von der zyklischen zur linearen Zeit ‚den Tod der Zeit‘ markiert.

„Zyklische Zeitvorstellungen orientieren sich an Naturrhythmen (Tag und Nacht, Jahreszeiten, Mondzyklen) und am Lebendigen bzw. am Prozess von Werden und Vergehen. Zugleich ist zyklische Zeit mit subjektivem Zeiterleben verbunden. Zeit wird ganzheitlich erlebt – gleichzeitig, nicht linear aufeinander folgend. Das persönliche Zeiterleben kann sich beschleunigen, verlangsamten oder sogar stillstehen. [...] Das subjektiv-ganzheitliche Zeiterleben bedeutet auch, mit und in der Zeit zu sein. Hingegen ist bei linearen Zeitvorstellungen die Zeit tot. Hier tritt Zeit als objektive Zeit, als Zeitkonstruktion, den Menschen objektiv gegenüber. [...] Diese objektive, physikalische Zeit wurde bis ins 19. Jahrhundert mit Stetigkeit, Endlosigkeit und im Ablauf durch absolute Geschwindigkeit charakterisiert und als eine überall gleiche, kontinuierliche und absolute Größe angesehen. Zeit wird analytisch-linear betrachtet als stetiges Geschehen, das chronologisch fortschreitet und messbar ist. Diese Einstellung wurde von Albert Einstein insofern relativiert, als dass Zeit ortsgelunden zu betrachten sei. Seine Relativitätstheorie hat aber nicht zur Überwindung der mechanistischen Zeitkonzeption mitsamt ihrer Präzisionskraft für alle gesellschaftlichen Bereiche geführt. Falsch wäre allerdings die Behauptung, dass es sich bei unseren heutigen Zeitformen ausschließlich um eine lineare Form handeln würde. Auch zyklische Zeitvorstellungen schwingen weiter mit. Wichtig ist aber, dass die lineare Zeitform die dominante und auch die Zeit-Macht prägende ist.“ (v. Winterfeld 1999, S. 65)

⁸ Bacon, Francis 1964/1966 (vermutlich 1603). The Masculine Birth of Time, or Three Books on the Interpretation of Nature. Übersetzung aus dem Lateinischen von Benjamin Farrington. In: Farrington, Benjamin 1964: The Philosophy of Francis Bacon. Phoenix Books, The University of Chicago Press, Chicago. (nach v. Winterfeld, Uta 2006)

Zeit-Messung, Zeit-Macht

Nach Lewis Mumford war es die Uhr als Vorbild des Automaten und die Automatisierung der Zeit in der Uhr als Modell aller größeren Automatisierungssysteme – und nicht die Dampfmaschine –, die die industrielle Revolution geprägt habe. (Mumford 1974/1980)⁹

Als Zeit-Macht-Mittel allerdings wurde die Uhr zuerst von den Kirchen (Kirchturmuhren der Klöster ab dem 13. Jh, die zum Gebet riefen) eingesetzt.

Galilei (1564–1642) hat die Methoden der Zeitmessung für die speziellen Erfordernisse der Labortechniken und Naturwissenschaften präzisiert.

Isaac Newton (*principia*)¹⁰ führte den Begriff der ‚absoluten Zeit‘ ein, mit dem er behauptete, dass die Anordnung von Zeitmomenten und die Länge von Zeitintervallen durch die Natur der Zeit festgelegt seien und unabhängig von jeder empirischen Erfahrbarkeit feststehen. Demnach bestimmen absolute Zeit und absoluter Raum zusammen die absolute Bewegung.

Diese zwei Grundpfeiler der Physik, die Begriffe vom absoluten Raum und von der absoluten Zeit wurden erst nach über 200 Jahren von Albert Einstein zum Einsturz gebracht (1916 in: Die Grundlagen der Allgemeinen Relativitätstheorie).

Er widerlegte die Absolutheit von Zeit und Raum und setzte sie in gegenseitige Abhängigkeit voneinander. Zudem zeigte er, dass Raum und Zeit erst mit der Entstehung der Materie und des Kosmos entstanden sind.

Zeit in der Ökonomischen Theorie

Schließlich wird die Zeit durch die Arbeitswertlehre (Smith, Ricardo) zu einer wesentlichen Kategorie der politischen Ökonomie: Zeit ist expliziter Gegenstand der Theorie, steuert die Tauschrelationen, determiniert die Arbeitsteilung, auch vor allem die geschlechtliche dadurch, dass ‚private‘ Hausarbeit unbezahlt für Frauen signifikant wurde, abgetrennt von der außerhäuslichen Lohnarbeit des Mannes.

⁹ Mumford, Lewis 1974/ 1980: *Mythos der Maschine. Kultur, Technik und Macht. Übersetzung aus dem Englischen von Liesl Nürenberger und Arpad Hällbig*. Fischer Taschenbuch, Frankfurt a.M., Lizenzausgabe.

¹⁰ Newton, Isaac: *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687)

In der Soziologie wird Zeit als ‚soziale Konstruktion‘ beschrieben, die sowohl ökonomische als auch soziale Interessen beschreibt.¹¹

Als soziales und ökonomisches Verhältnis ist Zeit ebenso wirklich wie die Zeiten der Natur. Aber das herrschende Produktionssystem hat ‚seiner Zeit‘ eine grundlegende abstrakte Form zugewiesen, die sich in der Formel ‚Zeit ist Geld‘ ausprägt lässt. Die Natur-Zeiten werden ausgeblendet, Natur wird zu einer Konstanten in der ökonomischen Theorie, zu einer zeitlosen, für ‚alle Zeiten‘ sprudelnden Quelle, deren Bestand und deren Produktivität vorausgesetzt wird.

Die ökonomisch bewertete ‚Produktionssphäre‘ wird von der unbewerteten ‚Reproduktionssphäre‘ abgetrennt, wobei dieser Riss auch die Zeiten voneinander abspaltet. Der ‚Haushalt der Menschen‘ und der ‚Haushalt der Natur‘ gehören verschiedenen Zeitdimensionen an. Nur zögerlich wird der destruktive Charakter dieser Bewertungslogik entlang von ökologischen Krisen und Umweltzerstörung wahrgenommen.

‚Ökologischen Krisenerscheinungen‘ werden von Sabine Hofmeister z.B. auch als ‚Synchronisationsprobleme‘ gedeutet, was sie mit dem Exempel ‚Treibhauseffekt‘ so erklärt:

„[...] nicht der Treibhauseffekt ist neu, sondern die Geschwindigkeit, mit der dieser durch anthropogene Prozesse zunimmt. Weil die Kohlenstoffdepots, die die Natur in Jahrmillionen produziert und angelegt hat, jetzt innerhalb weniger Generationen abgebaut und umgewandelt werden, beginnt eine insgesamt kaum bemerkenswerte Veränderung des natürlichen Kohlenstoffkreislaufes – verursacht durch die anthropogenen CO₂-Emissionen – nun zu einem ernstesten Problem zu werden, dessen Folgewirkungen wir nicht überschauen können. Auf den ersten Blick mag der Gedanke, dass sich das krisenhaft überspitze Naturverhältnis der Industriegesellschaft als ein Zeiten-Problem begreifen lässt – ja, dass gar von einem ‚Synchronisationsdefizit‘ zwischen Gesellschaft und Natur gesprochen werden kann –, zwar noch ungewohnt und widerständig anmuten. Doch öffnet gerade dieser Gedanke einen weit reichenden Zugang zum Verständnis nachhaltiger Ökonomie.“ (Hofmeister 1999, S. 88)

Zeit in der Ökologie, Eigenzeiten der Natur

Die lebendige Natur organisiert, produziert und reproduziert (sich) in direkter Abhängigkeit von den kosmischen Zeit-Rhythmen. Vergehendes ver-

¹¹ Uta v. Winterfeld verweist hier auf die von Pierre Bourdieu untersuchten Zeitperspektiven von kabyllischen Bauern und Bäuerinnen in Algerien, den Fellachen, die bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts nach den Prinzipien der Bedarfsdeckung und des Naturalaustauschs lebten, bei denen keine von den konkreten Bedürfnissen abgetrennte Zeitstruktur existierte, Ereignisse nicht als Funktion der Zeit betrachtet werden, vielmehr bestimmen umgekehrt die Ereignisse und Rhythmen die zeitliche Dauer. (a.a.O., S.67)

bindet sich mit dem neu Entstehenden, die Produktivität der Natur besteht aus der Verknüpfung von Reproduktion, Verwertung, Wiederherstellung, Erneuerung und innovativen Kreationen im Zeit-Rhythmus, den die jeweiligen Prozesse erfordern. Die lebendige Natur stellt sich ihren eigenen Haus halt immer wieder neu her.

Naturschätze, Ressourcen, die über einen jeweils verschiedenen spezifischen Zeitraum entstanden sind und wieder neu entstehen – vergangene und künftige Produktionszeiten der Natur – werden in immer kürzeren Zugriffszeiten durch die Menschen aufgebraucht oder gar soweit ruiniert, dass für einen Erneuerungsprozess der Natur die Zeit fehlt (und vielfach fehlen auch – oder sind ‚verdorben‘ – die erforderlichen Grundstoffe).

Die Entwicklungsdynamik des herrschenden Wirtschaftssystems beruht auf der stetigen Beschleunigung des ‚Raubbaus‘ an der Natur, des ‚Diebstahls an den Produktionszeiten der ökologischen Natur – an der selben Natur, die dem ökonomischen System der Industriegesellschaft das ‚andere, sein Gegenüber ist.‘ (Hofmeister 1999, 97)

Es werden sowohl vergangene als auch zukünftige Naturzeiten verbraucht, indem die Bodenschätze, Stoffe und Lebensformen der Natur, deren Produktion und evolutionäre Anlage Millionen von Jahren gedauert hat, jetzt in nur wenigen Generationen der Menschen nahezu vollständig aufgezehrt werden, wobei auch gleichzeitig die Ausgangsprodukte und Stoffe für die Reproduktionszeiten der Zukunft schon gleich mit verbraucht werden.

Die Ökonomie nimmt auf ihrer Bewertungsebene nicht wahr, dass sie durch jeden einzelnen Verwertungsprozess physisch auch die Zeiten der Natur, die diese für ihre Reproduktion benötigt, aufzehrt. Die ökonomisch bewertete Zeit enthält immer schon unbewertete Zeiten – vergangene und künftige Naturproduktivität, womit sich das Industriesystem seiner eigenen reproduktiven Grundlagen beraubt.

„Auf der Ebene der ökonomischen Bewertung [...] glaubt die Ökonomie, die Produktivität der ökologischen Natur weiter ignorieren zu dürfen. Das ökonomische Bewusstsein des Industriesystems will von seinem ökonomischen Sein nichts wissen.“ (a. O., S.98)

Da die Zeit nach bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht angehalten oder zurückgedreht werden kann, wird es wohl nicht zu umgehen sein, ein Verständnis von einer Ökonomie „in Zeiten“ zu entwickeln. „Erst das Wissen um die physische Einheit von Erneuerung und Wiederherstellung – von Produkt und Produktivität – führt in einen Entwicklungsweg, der nachhaltig genannt werden kann.“ (a. O., S. 101)

Dabei sollte uns bewusst werden, dass die Naturzeiten der in der Gegenwart erzeugten physischen Produkte deren Nutzungszeiten im anthropogenen Produktions- und Konsumtionssystem bei weitem überdauern werden. Die Konstruktion der Zeit, die Nutzung von Naturzeiten und die Bewertung ökonomischer Zeit werden sozial konstruiert, sie sind keine objektiven Kategorien. Deswegen kann für den Umgang mit Zeit und mit Naturzeiten erwartet werden, dass wir als Handelnde selbst die Verantwortung für den Umgang mit diesen Zeiten übernehmen müssen.

Adelheid Biesecker betont in diesem Zusammenhang, dass die soziale Konstruktion von ökonomischer Zeit aber auch durch Zeitmaße der natürlichen Umwelt und der sozialen Lebenswelt begrenzt wird.

„Werden diese Zeitmaße nicht beachtet, sind die Folgen Störungen bis hin zu Zerstörungen von natürlicher und sozialer Evolution. [...] ständig wird uns der Rhythmus der Arbeitszeit aufgedrängt und beherrscht auch Teile der restlichen Lebenszeit.“ (Biesecker 1999, S. 111)

Beherrschung der Natur und der Zeit

Was unter Naturbeherrschung zu verstehen ist, wird spätestens mit den Ausführungen von Francis Bacon über den richtigen Gebrauch der Vernunft deutlich: Die Natur wird nicht durch die Vernunft, sondern durch die Tat unterworfen. Er will durch Werke die Natur selbst besiegen. „Damit zeige sich in der baconischen Naturphilosophie andere Qualitäten von Herrschaft als in der cartesischen: Während bei Rene Descartes eine zentrale Aussage ‚Ich denke also bin ich‘ lautet, kann sie hier mit ‚Ich handle also herrsche ich‘ bezeichnet werden.“ (v. Winterfeld 2006, S. 176)

Bacon überantwortet den Fortschritt zur Naturbeherrschung den menschlichen Regierungskünsten, womit er auch seine Vorstellung von Freiheit verbindet, die er nicht im autonomen Denken, sondern in der Regierungsgewalt bzw. in der Kraft und Potenz zur Hervorbringung einer neuen Zeit paradiesischer Verhältnisse vermutet. Durch Naturbeherrschung soll der Fortschritt erzeugt werden, der herausführt aus dem der Natur Ausgeliefertsein.

Heidegger hat dann 1927 in seinem systematischen Hauptwerk „Sein und Zeit“ quasi ‚von oben‘ und herrsch die Zeitperspektive der Moderne im Namen seiner ‚ekstatischen Zeit‘ (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) zu stürzen versucht. Seine formale und im Grunde ungeschichtliche Methode sowie sein theologisches Systemdenken und die Mathematik verstellen ihm

in „Sein und Zeit“ das angemessene Verstehen der politischen Situation der Zeit. In seiner Auslegung der Zeitlichkeit¹² ist es die Zeit, nicht gedacht als beliebige Folge von Jetzt-Punkten, sondern als zukunftsbezogener, gespannter Daseinsentwurf auf den Tod hin und als Hineintragen des Todes ins Leben. Vor allem die Zeitanalyse – neben der Todes-, Sorge- und Angstanalyse – in „Sein und Zeit“ spiegelt die eigene Existenzzerfahrung Heideggers und die daraus resultierende Fehleinschätzung der politischen Lage 1933/34 wider.

Auch hier ist zu beobachten, dass die gelebte, kontextbezogene und konkrete Perspektive auf die Zeit und in der Zeit – die Erfahrung gleichsam von „unten“ – nicht zum Gegenstand der Analysen geworden ist.

Descartes und Bacon, die Uta von Winterfeld als „Natur-Patriarchen“ (a.a.O.) entlarvt, plädieren beide dafür, dass die Natur zum Wohle des Menschen (anthropozentrische Ausrichtung des Naturverständnisses) vom Mann in Gebrauch zu nehmen sei (androzentrisches Weltbild).

Die geschlechtsspezifische Problematik dieser androzentrischen Sichtweise liegt nun vor allem darin, dass einerseits die Frauen als der Natur näher stehende Wesen definiert werden, gleichzeitig als weniger vernunftbegabte Subjekte angesehen werden, zum anderen aber auch darin, dass sich die vernunftbegabteren Subjekte, die Männer, von ihrer eigenen Naturzugehörigkeit entbunden haben. „Descartes beschreibt sich selbst als denkendes Ich, er verabschiedet sich selbst als Mann von seiner Naturbindung und von seiner Verantwortung *in* Natur. Die männliche Selbstentlassung aus dem Naturzusammenhang bringt Natur als mechanische Konstruktion mit hervor. Im Gegensatz zu Rene Descartes, der in seiner ‚Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs‘ weder von Frauen, noch von Natur als Frau spricht, ist die Natur im ‚Neuen Organon‘ von Francis Bacon weiblich. Diese Annahme einer weiblichen Natur geschieht in herrschaftlicher Absicht: Es geht um eine Verheiratung, Unterwerfung und Versklavung von Natur als Frau. Der cartesianischen Entnaturalisierung des männlichen Subjekts steht eine baconische Naturalisierung des weiblichen Subjekts gegenüber. Damit verbunden ist die Verleugnung und Verdrängung weiblicher Produktivität und Arbeit aus dem Geschichtszusammenhang. Hier wird umgekehrt die Frau aus dem Sozialzusammenhang entlassen. (a. a. O., S. 275 f.)

¹² In der Fundamentalontologie von M. Heidegger ist Zeitlichkeit die Bezeichnung für dasjenige Existenzial des menschlichen Daseins, dessen Explikation den Übergang von der fundamentalontologischen-methodischen Frage nach dem Sein des Dasein (der Subjektivität des Subjekts) zur ontologischen Frage nach dem Sinn von Sein ermöglicht.

Uta v. Winterfeld resümiert ihre Ausführungen über die „Naturpatriarchen“ mit folgender Aufforderung:

„In einer nicht-patriarchalen Verfassung muss daher den alten und neuen Gründungsvätern die Definitionsmacht dessen abgesprochen werden, was Natur(zustand) ist und was Gesellschaft bzw. gesellschaftlicher Fortschritt. Zugleich steht ihnen keinerlei patriarchale Verfügungsgewalt über das zu, was sie zur Natur erklärt haben. Damit kommt Natur nicht als unwandelbarer Zustand und verfügbares Eigentum in den Schatten der Gesellschaft. Natur verändert (sich) und ist veränderbar. Natur gehört sich selbst und gehört der Gesellschaft an, der jetzigen wie der künftigen.“ (a. a. O., S. 369)

Eingriffe in Natur-Zeiten

Die Zeit, die die Natur braucht(e) ohne die Einwirkungen von Menschen und die Zeit, die sie benötigt, wenn der Mensch in sie eingreift, wird an folgenden Beispielen deutlich:

Beispiel Erdöl

Vor 300 bis 350 Millionen Jahren starb die Biomasse (überwiegend Phytoplankton) ab, wurde durch Sedimentschichten zusammengepresst und zu Öl verflüssigt.

Das Ausmaß der schädigenden Wirkung von Öl z. B. im Meer und im Trinkwasser wird mit folgenden Mengenverhältnissen veranschaulicht: Ein Liter Öl verschmutzt eine Million Wasser langfristig, mehrere hundert Liter Trinkwasser werden von nur einem Tropfen Öl unbrauchbar.

Wie viele Jahre über eine ganze Region an den Folgen einer Öl-Verschmutzung zu leiden hat, zeigt u. a. das Beispiel der Öl-Tanker-Katastrophe „Exxon Valdez“ vom März 1989:

Im Prinz-William-Sund lief 1989 der Öltanker auf das Bligh Riff auf und 40.000 Tonnen Erdöl verschmutzten das Meer mit einem 70 Kilometer langen Ölteppich und rund 2000 Kilometer der Küstenregion. Bis heute sind die Folgen schwerwiegend, weil noch immer die Gezeitenzone verölt ist, was Muscheln und Heringe belastet, und die giftigen Öl-Rückstände in der Nahrungskette vieler Arten immer noch nachweisbar sind. Einige Arten haben sich davon gar nicht mehr erholt. Auch der Meeresboden und sehr bedeutungsvolle Laichgründe wurden so stark geschädigt, dass noch immer missgebildete Eier und Larven nachzuweisen sind. Överschmutzungen in arktischen Gebieten richten besondere Schäden an, weil das Erdöl bei tieferen Temperaturen viel langsamer abgebaut wird und die Ökosysteme aufgrund ihrer

geringeren Artenvielfalt und der daraus resultierenden kürzeren Nahrungskette empfindlicher sind als andere Regionen. Der Abbau der Ölrückstände an den Kiesstränden wird noch mehrere Jahrzehnte dauern. (vgl. Greenpeace 4/2005, 2005)

In Westsibirien sind die Böden in Folge der Ölförderung und undichter Pipelines großflächig derartig verseucht, dass die Menschen dort nur ölhaltiges Trinkwasser zur Verfügung haben und verölten Fisch essen müssen, auch hier ist die Region für viele Jahrzehnte massiv geschädigt.

Auch das Niger-Delta ist durch tausende Öllecks im Laufe der letzten vier Jahrzehnte ölverseucht, zwischen 1982 und 1992 sollen allein 1,6 Millionen Barrel Öl ausgelaufen sein.

Durch das Verbrennen von bei der Ölförderung freiwerdenden Gasen wird die Luft so stark verunreinigt, dass der dadurch entstehende saure Regen die Vegetation schädigt und die Flüsse so sehr beeinträchtigt, dass daraus kein Trinkwasser mehr gewonnen werden kann.

Durch die Ölförderung aus dem Boden der Nordsee sind bislang 5.000 bis 8.000 Quadratkilometer Nordseeboden verseucht (die doppelte Fläche des Saarlandes), etwa 300.000 Tonnen an Chemikalien, die für die Ölbohrungen gebraucht werden, gelangen jedes Jahr in die Nordsee. (vgl. Greenpeace 4/2005)

Autoreifen: Kautschuk aus Öl

Aus den Kohlenwasserstoffketten, die aus Rohöl gewonnen werden, wird u.a. Styrol und Butadien hergestellt, das eine Ausgangsmischung für künstlichen Kautschuk darstellt, aus dem u. a. Autoreifen hergestellt werden. Autoreifen sind – einmal durch Vulkanisation in Form gebracht – nur durch mechanische Abnutzung oder durch Zerschreddern aus ihrer Form zu bringen, nur durch direkte Sonneneinstrahlung und bodennahes Ozon brechen die chemischen Verbindungen auf (die vulkanisierten Schwefelbrücken zwischen den Kohlenstoffketten). Es ist noch kein Mikroorganismus bekannt, der dieses Material verarbeiten könnte.

Beispiel Plutonium

Als einer der giftigsten Substanzen überhaupt (Millionstel Gramm können durch die Atemluft zum Tod von Menschen und Tieren führen; wenige Milliardstel Gramm lösen Zellanomalitäten aus, die zu Krebskrankungen führen), hat Plutonium-239 eine Halbwertszeit von 24110 Jahren, d. h. nach ca.

24000 Jahren ist erst die Hälfte seiner Atome zerstrahlt. Als ein Schwermetall, das weit schwerer als Blei ist, konzentriert es auf kleinem Raum sehr viele Atome, weshalb auch schon kleinste Partikel eine sehr hohe Radioaktivität besitzen, die auch über Pflanzen in der Nahrungskette weitergegeben werden.

(Uran-235 hat eine Halbwertszeit von 704 Millionen Jahren, das abgereicherte Uran-238, dessen Halbwertszeit bei viereinhalb Milliarden Jahren liegt, ist weniger radioaktiv, wovon allein in den USA mindestens eine halbe Million Tonnen lagert). (vgl. Splieth 1987)

Beispiel FCKW – Zerstörung der Ozonschicht

In den 1930er Jahren wurde begonnen, Fluorchlorkohlenwasserstoffe (FCKW) – die Stoffe Fluor 11 und Fluor 12 sind extrem schwer abbaubar, ihre Halbwertszeiten liegen bei 70 Jahren für F11 und bei 130 Jahren für F12 – als Kühlmittel, als Treibmittel für Spraydosen oder auch als Zusatzstoffe zum Aufschäumen zu produzieren.

Die sehr stabilen FCKW steigen seit dem auf in die Stratosphäre, werden durch die energiereiche UV-Strahlung aufgespalten. Dabei wird das Chlor freigesetzt, das die Sauerstoffatome des Ozons bindet und damit die Ozonschicht dezimiert. Ozon (O₃) hält durch das Gleichgewicht seiner Wechsel der Sauerstoffatome die UV-Strahlung von der Erdoberfläche ab. In dem Maße, wie sich diese Ozonschicht über die Entwicklung der Erdgeschichte stabilisierte, begann auch das Leben auf der Erde, das diesen Schutz für die Entwicklung der Artenvielfalt benötigte.

Davon abgesehen, sind FCKW, H-FCKW und fast alle chlorfreien Ersatzstoffe auch höchst wirksame Treibhausgase.

Beispiel Gentechnik

In der Biologie ist mit der Gentechnik eine Technologie mit hoher Eingriffstiefe entwickelt worden, die gezielte Veränderungen innerhalb der Erbinformationssysteme (DNA) ermöglicht. Damit kann die Evolutionsgeschwindigkeit für einzelne Arten erhöht werden, es werden aber auch die zeitlichen Prozesse beeinflusst, z. B. die Reifung von Tomaten durch Abschalten ihrer Zerfallswerkzeuge. Wachstum wird beschleunigt, Verfall wird verlangsamt.

In wie weit gentechnisch verändertes Erbgut in der Nahrungsmittelproduktion die konventionell oder ökologisch angebauten Nahrungsmittel beeinflusst, ist heute noch völlig ungeklärt, dennoch werden gentechnisch

veränderte Pflanzen unter freiem Himmel angebaut, dem Wind, Wetter und dem Boden sowie dem Grundwasser und allen Lebewesen ausgesetzt.

Beispiel Plastik

Pro Jahr werden **300 Millionen Tonnen Plastik produziert**. Bis zu 10 Millionen Tonnen Müll werden pro Jahr in die Meere gespült, davon bestehen ca. 75 % aus Kunststoffen. Auf jedem Quadratkilometer allein auf der Meeresoberfläche treiben bis zu 18.000 Plastikteile unterschiedlicher Größe. Darüber hinaus sinken noch mehr als 70% der Abfälle auf den Meeresboden ab. Plastik ist im Meer nahezu unvergänglich, nur langsam zersetzt es sich durch Salzwater, Sonne und durch mechanische Reibung über einen Zeitraum von Jahrzehnten, manchmal Jahrhunderten und gibt nach und nach kleinere Bruchstücke an die Umgebung ab.

Beispielsweise braucht eine Plastiktüte 10–20 Jahre, ein Styroporbecher ca. 50 Jahre und eine PET Flasche schon 450 Jahre, bis sie vollständig zerfallen sind.

In jedem Quadratkilometer Meer **insgesamt** schwimmen somit bis zu **46.000 Teile Plastikmüll**¹³. Die Menge des treibenden Mülls an der Wasseroberfläche ist so groß, dass dieser vom Weltraum aus zu erkennen ist – als riesige Müllteppiche, die mit den Meeresströmungen wandern. (vgl. Umweltprogramm der Vereinten Nationen, UNEP)

Die sogenannten Müllstrudel sind ein besonders Phänomen. Fünf hydrographische Wirbel sammeln gigantische Müllteppiche im Zentrum der Ozeane an. Der wohl bekannteste ist der „Great Pacific Garbage Patch“ im Nordpazifik, der inzwischen die Größe Mitteleuropas erreicht hat.

Dieser Müll erreicht über kommunale Abwässer, Auswaschungen von Mülldeponien und durch illegale Entsorgung die Ozeane.

Die Plastikteile werden fragmentiert durch physikalische und chemische Prozesse, was zur massenhaften Bildung von Mikroplastik führt. Dies sind definitionsgemäß alle Partikel kleiner als 5 mm und hierzu gehören auch Plastikteilchen, die für bestimmte Anwendungen bereits in einer mikroskopischen Größe hergestellt werden und über Abwässer oder Ladungsverluste ins Meer gelangen. Mikroplastik findet sich in allen Bereichen der Ozeane und macht an einigen Stellen massenmäßig bereits den größten Teil des vorhande-

¹³ <https://www.nabu.de/natur-und-landschaft/meere/muellkippe-meer/muellkippe-meer.html> (Zugriff November 2016)

nen Plastikmülls aus. Dank seiner Haltbarkeit und der Tatsache, dass es nicht wieder aus dem Meer entfernt werden kann, wird Mikroplastik die Ozeane noch für sehr lange Zeit verschmutzen und ist ein weiteres problematisches Umweltverbrechen, das wir zukünftigen Generationen hinterlassen. Denn aufgrund seiner geringen Größe kann es von einem breiten Spektrum an Meeresorganismen – vom Plankton-Krebs bis zum Bartenwal – aufgenommen werden. Diese Überbleibsel unserer Wegwerfgesellschaft kosten jedes Jahr bis zu 100.000 Meeressäuger und eine Million Meeressäuger das Leben. Die Tiere verhungern mit vollen Mägen, da Plastik den Verdauungsapparat verstopft.

Bei den Zersetzungsprozessen werden gefährliche Inhaltsstoffe wie Bisphenol A, Phthalate oder Flammenschutzmittel freigesetzt, die sich in der Nahrungskette anreichern und nachhaltig das Erbgut und den Hormonhaushalt mariner Lebewesen beeinflussen können. Auch sind in der Langzeitfolge schädliche Auswirkungen auf den Menschen nicht auszuschließen. Die kleinsten Plastikpartikel ziehen dabei im Meerwasser gelöste Umweltschadstoffe wie das Insektizid DDT oder PCBs an wie ein Magnet. Eine tödliche Mahlzeit für Filtrierer wie Muscheln oder Korallen. Erst in den letzten Jahren wurde bekannt, dass auch viele Kosmetikprodukte Plastikpartikel enthalten.

Abbauprozesse brauchen Zeit

Diese kurzen, aber prägnanten Beispiele für das, was als die ‚Eigenzeiten der Natur‘ – im Gegensatz zur Beeinflussbarkeit durch den Menschen – bezeichnet wird, illustrieren, dass die herrschende Ökonomie die Zeiten der natürlichen Produktivkräfte, die sie ständig in Anspruch nimmt, nicht berücksichtigt.

Genauso wenig sind die Naturzeiten der Produkte Gegenstand langfristiger Planungen. Alle Produkte, die im anthropogenen Wirtschaften entstehen und alle Stoffe, aus denen sie produziert werden (Ressourcen), haben jeweils eigene Zeiten für ihre Herstellung und für ihre Abbauprozesse. Mit der überwiegend kurzfristigen Ausrichtung aller Wirtschaftsprozesse weltweit nimmt die derzeitige Produktionsweise die ökologischen, sozialen und auch die ökonomischen (!) Risiken unhinterfragt in Kauf, die mit der Dauerhaftigkeit ihrer Produkte oder deren Folgeprodukten innerhalb der Ökosysteme verbunden sind. Damit greifen die ökonomischen Prozesse der Gegenwart weit auf die Zukunft zu, wobei für viele Generationen die Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten stark eingeschränkt oder sogar vollständig vernichtet werden.

Auch wenn wir nicht wissen, über welche Möglichkeiten künftige Generationen verfügen werden, um mit diesen Auswirkungen fertig zu werden, so ist doch einsehbar,

„dass die Naturzeiten der in der Gegenwart erzeugten physischen Produkte deren Nutzungszeiten im anthropogenen Produktions- und Konsumitionssystem bei weitem überdauern werden. Ob und für welche Zeiträume wir unser physisches Erbe an die nachfolgenden Generationen weitergeben dürfen, ist daher eine vordringlich zu klärende Frage, wenn wir den ‚Zeitdieben‘, die sich an unserer Zukunft zu vergreifen suchen, Einhalt gebieten wollen. Eine Frage, in der sich ökologische Politik als Zeitpolitik formuliert. Es gilt, das Wissen über die ökologischen Zeiten in der Zukunft, die wir durch unsere Wirtschaftsweise hindurch jetzt schon in Anspruch nehmen, den Entscheidungen über die gegenwärtig wirtschaftlichen Handelns zugrunde zu legen – und dies mit dem Ziel, die Innovationsfähigkeiten und Innovationsgeschwindigkeiten des ökonomischen Systems an die Bedingungen und Zeiten der physischen Reproduktion wieder anzuhähern. Wenn daher nach den Wegen gefragt wird, auf denen der ökonomische Haushalt nachhaltig zu gestalten und mit dem Haushalt der ökologischen Natur in einen Einklang der Zeiten zu bringen wäre, wird im Grunde nach einer ökonomischen Konzeption der Vorsorge gefragt. [...] In der Organisation von Wertschöpfungsprozessen als Prozesse der physischen Wiederherstellung verbindet sich die Gestaltung des Naturhaushaltes mit dessen Erhaltung: Die Resultate ökonomischer Prozesse bilden die Ausgangsbasis für neue Prozesse. [...] Vorsorge wird zu einem ökonomischen Prinzip.“ (Hofmeister 1999, S. 102 f)

Lösungsansatz: Kreislaufwirtschaft

Im Verständnis der herrschenden Industriegesellschaft werden die Stoffkreisläufe im System „Natur“ und die Stoff- und Materialströme im „ökonomisch – technischen System“, wiederum abgetrennt vom sozialen System, als voneinander getrennte Systeme betrachtet und entsprechend bewertet. Diese Trennung ist ein Charakteristikum der „Durchflussökonomie“: durch das ökonomische System fließen Energie und Materie hindurch.

Für den Einsatz und Umgang mit Materialien und Stoffen innerhalb einer nachhaltig wirtschaftenden Gesellschaft, die sich von der Durchflussökonomie verabschiedet, sind die folgenden Regelungen ein Orientierungsrahmen:

Der systematische Zusammenhang von Input- und Outputseite wird einbezogen. Die in den bisherigen Fassungen der Managementregeln nachhaltigen Wirtschaftens üblicherweise fehlende Diversität wird eingearbeitet¹⁴.

¹⁴ In Weiterentwicklung der Managementregeln der Enquete – Kommission schlugen Held, Hofmeister u.a. (2000) eine neue Regelung zur nachhaltigen Stoffwirtschaft vor.

Dabei ist die der Zusammenhang von Quellen- und Senkenfunktionen der Ökosphäre zu beachten. Das heißt, der gesamte anthropogene Stoffumsatz ist nach Art und Menge in den Blick zu nehmen und zu gestalten.

Der gesamte Stoffumsatz im technisch-ökonomischen und im ökologischen System wird zum Gegenstand der Betrachtung. Von der Ressourcenentnahme aus der Natur durch die produktiven und konsumtiven Transport- und Transformationsprozesse der Ökonomie bis hin zu den abfallwirtschaftlichen Prozessen gilt es, den Stoffstrom nach Art und Menge zu erfassen und ihn in seiner zeitlichen Dimension von vorneherein mit dem Ziel der beabsichtigten Rückführung in den Stoffhaushalt der Natur so zu organisieren, dass deren Abbau- und Regenerationspotentiale, kurz Reproduktionspotentiale, ausgenutzt aber nicht überstrapaziert werden.

Die quantitative Dimension des anthropogenen Stoffumsatzes wird in einer „Mengenregel“ berücksichtigt, die Qualitäten anthropogener Stoffe in einer „Qualitätsregel“:

Quantitätsregel: Die anthropogenen Stoffumsätze sind in Bezug auf ihre Mengen in der Zeit so zu gestalten, dass die Nutzung der Abbau- und Regenerationspotentiale von Ökosystemen nachhaltig erfolgt, das heißt, sie als Reproduktionspotentiale langfristig erhalten bleiben oder gefördert werden.

Qualitätsregel: Die anthropogenen Stoffumsätze sind so zu gestalten, dass sie auch in ihren Qualitäten (insbesondere in Bezug auf ihre Persistenz, ihre Bioakkumulierbarkeit sowie auf ihre akute und langfristige Toxizität) zur räumlichen und zeitlichen Diversität der Ökosphäre passen. Das heißt, bei den räumlichen und zeitlichen Übergängen der Stoffe von der Ökosphäre in die Anthroposphäre und umgekehrt ist auf die Qualitäten insbesondere der betroffenen Ökosysteme in allen ihren Funktionen und auf die ihnen eigenen Zeiten zu achten. Es gilt daher, sich über die räumliche und zeitliche Reichweite der Stoffumsätze (Eingriffstiefe) Kenntnis zu verschaffen.

Auch die (Arten)Vielfalt der Ökosphäre in Raum und Zeit ist zu beachten, dazu dient die Diversitätsregel:

Diversitätsregel: Soziale, ökonomische und ökologische Prozesse sind an verschiedene Raum- und Zeitskalen gebunden und sind deshalb durch Variabilität in Raum und Zeit gekennzeichnet. Bei der Gestaltung anthropo-

pogener Stoffumsätze in Raum und Zeit ist daher die Diversität der Ökosphäre zu beachten.

Mit der Diversitätsregel wird darauf hingewiesen, dass sich im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung die Abstimmung von sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Prozessen in den ihnen jeweils eigenen Raum- und Zeitskalen als eine der wichtigsten Aufgaben stellt. Dabei geht es nicht allein um das Erfordernis einer „Anpassung“ ökonomisch-technischer und sozialer Prozesse in Raum und Zeit an die vermeintlichen (und damit konstant gesetzten) ökologischen Raum- und Zeitskalen, sondern um die bewusste Ausgestaltung der mit den ökonomischen Prozessen notwendig einhergehenden physischen Verbindung mit der natürlichen Mitwelt (Umweltmanagement).

Das menschliche Erkenntnisvermögen ist jedoch beschränkt, insbesondere was große Raum- Zeitskalen sowie die damit verbundenen Prozesse betrifft. Eine nachhaltige Stoffwirtschaft muss sich deshalb ausdrücklich die Frage stellen, wie gesellschaftlich mit dieser Ungewissheit umgegangen werden soll. Sie muss ihr Handeln so gestalten, dass die resultierenden ökologischen Folgen auch vor dem Hintergrund beschränkter Kenntnisse den Kriterien einer nachhaltigen Entwicklung genügen. Der Umgang mit Nicht-Wissen und Nicht-Wißbarkeit wird hier unmittelbar Teil des gesellschaftlichen Stoffstrommanagements.¹⁵

Dies wird ausdrücklich in der Ungewissheitsregel zum Ausdruck gebracht:

Die anthropogenen Stoffumsätze sind nach Art und Menge derart zu gestalten, dass ihre Raum- und Zeitskalen dem Erkenntnisstand über ihre Eigenschaften und ihr Verhalten entsprechen. Das heißt, die zeitliche und räumliche Reichweite anthropogener Stoffströme ist in Abhängigkeit von der bestehenden Ungewissheit und Unsicherheit zu begrenzen.

Die Managementregeln der ersten Enquete-Kommission des 12. Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“ für einen nachhal-

¹⁵ Dazu ausführlich: Kümmerer, K.: Zeiten der Natur – Zeiten des Menschen. Ein Beitrag zur Ökologie der Zeit“, in: M. Held, K.A. Geißler (Hrsg): Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. Hirzel, Stuttgart, 2. Auflage 2000. Sowie: Kümmerer, K.: „Systemare Parameter in der Ökologie“, und: „Die Vernachlässigung der Zeit in den Umweltwissenschaften . Beispiele – Folgen – Perspektiven“, Kümmerer und Held: „Die Umweltwissenschaften im Kontext von Zeit – Begriffe unter dem Aspekt der Zeit“ sowie: „Vielfalt der Zeiten in den Umweltwissenschaften: Herausforderungen und Hilfe“, UWSF – Z. Umweltchem. Ökotox. 9, 1997.

tigen, zukunftsfähigen Umgang mit Stoffen und Produkten bilden eine Orientierung für die Anforderungen an eine mit der Ökologie verträglichere Technologie-Entwicklung:

„Die Abbaureate erneuerbarer Ressourcen soll ihre Regenerationsrate nicht überschreiten. Dies entspricht der Forderung nach Aufrechterhaltung der ökologischen Leistungsfähigkeit, d.h. (mindestens) nach Erhaltung des von den Funktionen her definierten ökologischen Realkapitals.

Nicht-erneuerbare Ressourcen sollen nur in dem Umfang genutzt werden, in dem ein physisch und funktionell gleichwertiger Ersatz in Form erneuerbarer Ressourcen oder höherer Produktivität der erneuerbaren sowie der nicht-erneuerbaren Ressourcen geschaffen wird.

Stoffeinträge in die Umwelt sollen sich an der Belastbarkeit der Umweltmedien orientieren, wobei alle Funktionen zu berücksichtigten sind, nicht zuletzt auch die „stille“ und empfindliche Regulationsfunktion.

Das Zeitmaß anthropogener Einträge beziehungsweise Eingriffe in die Umwelt muss im ausgewogenen Verhältnis zum Zeitmaß der für das Reaktionsvermögen der Umwelt relevanten Prozesse stehen.

Gefahren und unvermeidbare Risiken für die menschliche Gesundheit durch anthropogene Einwirkungen sind zu vermeiden.“ (ebda, 46).

Die soziale Dimension: Zeitzwang, Zeitarmut und Zeitwohlstand

Die oben beschriebene ökonomische Logik hat auch für den unmittelbaren Arbeits- und Lebensalltag der Menschen zeitpolitische Komponenten, die sie zu „gehetzten Zeitsparern“ (vgl. Reisch 1999) macht.

Während in der Ökonomik Theorien zur optimalen Zeitallokation der Wirtschaftssubjekte existieren, in denen Zeit lediglich als knappe Ressource gesehen wird, spielen alle anderen sozialen (und ökologischen) Zeitmaße keine Rolle.

In der multidisziplinären Debatte über eine ‚Ökologie der Zeit‘¹⁶ geht es um den Umgang mit Zeit sowohl in der sozialen als auch in der ökologischen Mitwelt, es geht um „mitweltverträgliche Zeitverwendungen“ (a.a.O.).

Soziale Zeitmaße sind vor allem unter dem Aspekt ‚Zeitwohlstand‘ Gegenstand der Analysen, was als ‚mehr Zeitwohlstand‘ gesehen wird, das ist nichts anderes als ‚mehr oder andere Zeit pro Zeitverwendung, nicht bessere Zeit‘.

¹⁶ In der ‚ökologischen Ökonomie‘ wird dieses Konzept auch von Daly 1990, Costanza 1991, Oblong 1992, Kümmerer 1995, Geißler/Held 1995, Scherhorn 1994 u. 1995 aufgegriffen.

Hier wird einseitig die materielle Seite bewertet und mit einem partiellen Wohlbehagen ergänzt. Erst mit der Thematisierung der „Eigenwertigkeit“ bzw. dem „Eigenwert“ der Zeit (Biesecker 1995, Scherhorn 1995) bekommt die Zeit einen „eigenen Nutzen“ zugesprochen, eine selbstständige Funktion für Erleben und Befriedigung.“ (Reisch 1999, S. 134)

Die Frage der sozialen Zeitmaße spielt eine entscheidende Rolle bei der Verteilung von Erwerbsarbeit und sog. Reproduktionsarbeit zwischen den Geschlechtern. Herrschende Arbeitstheorien basieren ausschließlich auf der männlichen Arbeits-Zeit – Biographie, in der alle Arbeiten im Sektor der (weiblichen unbezahlten) Sorgearbeit unsichtbar bleiben. Unterschiedliche Geschlechterzeiten bleiben unberücksichtigt.

Auf der Ebene des Konsums allerdings ist die Zeit dann doch wieder eine gefragte Größe: In dem sog. „Produktionstheoretischen Modell des Konsumverhaltens“ (Reisch 1999) produziert der (Privat-)Haushalt seine Endprodukte selbst (die für ihn eigentlich befriedigenden Erlebnisse wie z. B. ‚gut gelungene Erziehung der Kinder‘ oder Güter wie z. B. eine Mahlzeit). Dafür werden zwei Produktionsfaktoren benötigt: am Markt erworbene Güter und Konsumzeit. – Für die grundsätzliche Bewertung spielen Humankapital oder technische Ausstattung des Haushalts hier keine Rolle.

„Die dem Haushalt zur Verfügung stehende Gesamtzeit (T) setzt sich aus Konsumzeit (t_c) und Erwerbszeit (t_e) zusammen. Unter Konsumzeit wird hier diejenige Zeit verstanden, die im Konsumsektor, d. h. im nicht-gewerblichen Bereich (sog. Informeller Sektor), verbracht wird – also nicht nur die eigentliche Zeit des Konsumierens. [...] Um beide Zeitverwendungen zur Gesamtzeit addieren und die Kosten von Konsum- und Erwerbszeit vergleichen zu können, wird eine gemeinsame Maßeinheit benötigt.“ (136)

Lucia Reisch kritisiert diesen Ansatz, da für diese Maßeinheit der ‚Lohnsatz‘ benutzt wird (Becker 1982), der für die Erwerbszeit durchaus eine nachvollziehbare Größe ist, aber für die Konsumzeit gerade nicht aussagekräftig sei, da diese Zeit entsprechend am ‚entgangenen Lohn‘ gemessen wird, womit der Lohn gemeint ist, auf den jemand verzichtet, der die Zeit im Konsumsektor verbringt anstatt im Erwerbssektor. („Opportunitätskosten“)

Damit wird Zeit auf die rein quantitative Dimension verkürzt, auf die gleiche Stufe gestellt mit Gütern, die am Markt gehandelt werden. „De facto wird damit die Wertigkeit der Konsumzeit der der Erwerbszeit untergeordnet. Dies ist durchaus realitätsprägend und wirkt sich auf die Norm aus, wie in einer Gesellschaft ‚richtig‘ mit der Zeit umzugehen ist – nämlich effizient, produktiv, nutzenmaximierend. Damit wird die Gleichung ‚Zeit ist Geld‘, die bereits Benjamin Franklin aufgestellt hatte und Max Weber in seiner Pro-

stantanischen Ethik ausführende, Realität – und Zeitsparen bedeutet Geldverdiene. Dabei ist nicht die Vorstellung an sich, dass mit Zeit haushalterisch umgegangen werden muss, problematisch. Dies ist selbstverständlich nötig und auch lange vor der Industrialisierung und Kommerzialisierung so gewesen. Es ist vielmehr die Ausschließlichkeit, mit der die Zeit als Ressource und Produktionsfaktor betrachtet wird und die daraus folgende Verengung auf die Kostenseite, die den Blick auf den Eigenwert der Zeit verstellt. [...] Immaterielle Befriedigungen, die mit der Haushaltsproduktion verbunden sein können, werden vernachlässigt. [...] Es wäre auch durchaus möglich, die (Opportunitäts-)Kosten der Erwerbszeit am entgangenen immateriellen Nutzen zu messen, den die Konsumzeit stiftet. Denn dieser kann vom entgangenen Lohnsatz völlig unabhängig sein.“ (137f)

Im privaten Haushalt kann im Gegenteil die ‚immaterielle Produktivität‘ (Scherhorn 1995, 1998) gesteigert werden, wenn die Zeitdauer für eine Zeitverwendung nicht verkürzt, sondern sogar verlängert wird. Über die Steigerung des ‚Handlungsnutzens‘ (Winston 1982) kann die Zufriedenheit insgesamt steigen ohne dafür den Gebrauch von Waren zu intensivieren oder zu vermehren. Persönlicher Zeitdruck hingegen kann auch das ‚bis ins Süchtige reichende Streben nach Macht, Prestige und Respekt, die Aufrechterhaltung von Netzwerken, die systematische Unterschätzung des Zeitbedarfs und ein permanentes ‚overcommitment‘ für den Beruf“ (Hirschmann 1973, Reisch 1999, 139) zum Ausdruck bringen.

Das nach der ökonomischen Theorie rationale Zeitverhalten der Menschen wirft die Frage auf, inwieweit dieses einige negative Phänomene im gesellschaftlichen Zusammenleben auslöst. Neben der Verstärkung von Konsumaktivitäten durch Erhöhung der Güterausstattung der Haushalte, die zu durchaus mehr Zeitdruck führen kann, steht auch immer weniger Zeit für Informationsbeschaffung für Kaufentscheidungen zur Verfügung. Zu beachten ist ebenfalls, dass der Zeitaufwand für die Instandhaltung und Reparatur von Gebrauchsgütern minimiert wird. Die zeitintensiven Tätigkeiten des sozialen Zusammenlebens werden immer weniger attraktiv und werden daher delegiert oder eingeschränkt (z. B. Erziehungsarbeit, Pflege von Angehörigen, Pflege sozialer Beziehungen oder Übernahme sozialer Verpflichtungen). Diese Tätigkeiten sind aber für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft wesentlich und gleichzeitig auch die soziale Voraussetzung des Wirtschaftens. „Der Preis der Beschleunigungsdynamik sind kranke Menschen, zerfallende Gesellschaften und eine verstiegene Natur [...] innere und soziale Vereinsamung und ihre verzweifte Kompensation durch Arbeits- oder Kaufsucht.“

Zeit für die persönliche Reproduktion – also Zeiten für Pausen, Muße oder Erholung – wird zum reinen Luxus. Wenn soziale Zeiten, Muße, Krankheits- oder Trauerzeiten kein Eigenwert zugestanden wird, können sie als Rationalisierungsréserven betrachtet und beliebig beschnitten werden. Die psychischen und sozialen Kosten solcher entrythmisierten Non-Stop-Lebensentwürfe sind hinlänglich bekannt. [...]“ (Reisch 1999, 142f)

Für den Zeitwohlstand und eine Ökologie der Zeit ebenso wichtig sind darüber hinaus die Fragen nach dem richtigen Zeitpunkt (Kairos), der angemessenen Geschwindigkeit, der Zeitsouveränität, den Eigenzeiten (s. o.) sowie die soziale Koordination und die Synchronisationen von sozialen und ökologischen Zeit(en), auch als Rückbindung an den Kontext der sozialen und natürlichen Lebenswelt (Spitzner 1993) bezeichnet.

Die Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (Berlin) forderte in ihrem Manifest die Selbstbestimmung der Lebensführung, eine moderne und humane Zeitpolitik:

„Moderne Zeitpolitik hat zum Ziel, jedem Menschen die Teilhabe an dem sozialen und kulturellen Leben zu ermöglichen, das in und jenseits der Arbeit stattfindet. – Zeit ist Leben.“ (2005)

In der aktuellen Diskussion über „Industrie4.0“ und „Arbeiten4.0“ ist die Zeitfrage insbesondere bezgl. der Flexibilität und ständigen Erreichbarkeit von Arbeitskräften ein zentraler Konfliktstoff zwischen Gewerkschaften¹⁷ und Arbeitgeberverbänden. (vgl. Weißbuch Arbeiten 4.0, 2016)

¹⁷ Eine aktuelle Ringvorlesung im WS 2016 an der TU-Berlin, organisiert vom DGB-Bundesvorstand und der Kooperationsstelle Wissenschaft/Arbeitswelt in der ZEWK hat „Arbeits- und Lebenszeit“ zum Thema, drei Entwicklungen sind dabei von besonderer Bedeutung: Technische Entwicklungen zur **Smart Economy** verursachen eine größere **Unabhängigkeit von Arbeitsorten**, d.h. die Grenzen zwischen Arbeitsplatz und Zuhause verschwimmen zunehmend. Arbeit wird „anytime and anywhere“ möglich. Vieles kann am Computer zuhause ebenso erledigt werden, wie im Büro. Gleichzeitig übernehmen wir als Kunden und Verbraucher immer mehr Tätigkeiten selber (Prosument, Schattenarbeit), die früher von professionellen Dienstleistern erbracht wurden. Die „neoliberalen“ Arbeitskultur verlangt den Beschäftigten unter den Bedingungen der Digitalisierung **zeitliche Flexibilität** ab und setzt sie in der verfügbaren Arbeitszeit unter Druck. Einerseits werden gewöhnliche Arbeitszeitmuster „aus den Angeln“ gehoben, andererseits eröffnet der Einsatz digitaler Technologien neue Wege in selbstbestimmtes Arbeiten und Zeitsouveränität. Aufgrund veränderter Ansprüche insbesondere junger ArbeitnehmerInnen an

„**Gute Arbeit**“, **nachhaltige Lebensstile** und **neue Familienmodelle** werden traditionelle Rollenverteilungs-, Konsum- und Freizeitmuster immer mehr in Frage gestellt. Eine dynamische und egalitäre Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird immer relevanter für eine moderne Arbeitszeitpolitik. (<http://www.zewk.tu-berlin.de>)

Fazit

Wenn wir die Herausforderungen annehmen, die aus den Vereinbarungen der Weltkonferenzen von Rio 92, von Johannesburg 2002 und von New York 2015 für eine Nachhaltige Entwicklung für uns alle folgen, sollten wir den Kopf **nicht** in den Sand stecken, wie es das folgende Zitat empfiehlt:

„Die Vergangenheit existiert nicht mehr, also existiert sie nicht. Die Zukunft existiert noch nicht, also existiert sie nicht. Die Gegenwart existiert nicht, denn sobald wir von ihr reden, ist sie Vergangenheit. Aber was existiert dann überhaupt?“ (Lelord 2006, S. 58)

Vielmehr geht es immer dringender darum, wahrzunehmen, wo das „window of opportunity“ geöffnet ist, um Einfluss zu nehmen:

Denn der Mensch verfügt über die Fähigkeit, die Zeit in jedem Augenblick als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu erfassen und ihm ist bewusst, dass es keine Zeit ohne Bewegung gibt und keine Bewegung ohne Zeit, daher ist es ihm möglich, die Bewegung zu beeinflussen, ihre Richtung und ihre Geschwindigkeit.

Betrachten wir die gegenwärtige multiple Krisen-Lage in Europa und weltweit als **das Zeitfenster zur politischen Weichenstellung**, als den Moment der Möglichkeiten, Entscheidungen für die Determinierung der Zukunft zu treffen, den herrschenden Kurs zu ändern oder gar einen neuen einzuschlagen (Große Transformation), sind die Rahmenbedingungen und Dimensionen sowohl der zivilgesellschaftlichen, als auch der wirtschaftlichen und ökologischen Gegebenheiten in ihrem jeweiligen Kontext möglichst umfassend zu analysieren und zu bewerten. (sustainable science)

Dazu möchte dieser Text einen kleinen Beitrag leisten und dafür plädieren, die Zeitdimension häufiger in die Überlegungen zur sozial-ökologischen Transformation mit einzubeziehen, gerade weil die Zeiten innerhalb der politischen Dimension (sustainable governance im weitesten Sinne) keine weiteren Entschleunigungen mehr vertragen.

Literatur

- Bacon, Francis, 1964/1966 (vermutlich 1603): *The Masculine Birth of Time, or Three Books on the Interpretation of Nature*. Übersetzung aus dem Lateinischen von Benjamin Farrington; in: Farrington, Benjamin 1964, *The Philosophy of Francis Bacon*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, Chicago

- Biesecker, Adelheid, 1995, Vom (Eigen)Wert der Zeit. Normative Grundfragen der Zeitökonomik bezüglich einer Neubewertung der Zeit, in: Biervert, Bernd; Held, Martin (Hg.): *Zeit in der Ökonomik. Perspektiven für die Theoriebildung*, Frankfurt (Main), New York
- Biesecker, Adelheid, 1999, Vorsorgendes Wirtschaften braucht Zeiten. Von einer ‚Ökonomie der Zeit‘ zu ‚Ökonomien in Zeiten‘, in: Hofmeister, Sabine; Spitzner, Meike, 1999, S. 107–130
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2016, Weißbuch Arbeiten 4.0, (<http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publicationen/a883-weissbuch.html>, Zugriff 1.12.2016)
- Deutscher Bundestag (Hg), Schlussbericht der Enquete-Kommission: „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“, Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung (Bd. 1419), Bonn 2013 (<http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/175745/schlussbericht-der-enquete-kommission>, Zugriff Oktober 2016)
- Descartes, René 1948 (1637), Abhandlung über die Methode. Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences. Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung. Übersetzung aus dem Französischen von Kuno Fischer, mit einem Vorwort von Karl Jaspers und einem Beitrag über Descartes und die Freiheit von Jean-Paul Sartre. Internationaler Universum-Verlag, Mainz.
- Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik 2005: www.zeitpolitik.de
- Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ 1994 (Hg.), Die Industriegesellschaft gestalten. Perspektiven für einen nachhaltigen Umgang mit Stoff- und Materialströmen, Economica, Bonn.
- Enquete – Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ 1997 (Hg). „Konzept Nachhaltigkeit – Fundamente für die Gesellschaft von morgen“, Zur Sache 1/97, Bonn 1997.
- Enquete – Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ 1998 (Hg). „Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung“, Zur Sache 4/98, Bonn 1998.
- Greenpeace e. V., 2005, „Exxon Valdez Katastrophe – 16 Jahre später“, Hamburg, www.greenpeace.de/themen/oel/oel tanker/artikel/exxon_val
- Greenpeace e. V. 4/2005, „Brent Spar und die Folgen – Zehn Jahre danach“, Hamburg, www.greenpeace.de
- Held, Martin; Hofmeister, Sabine; Kümmerer, K.; Schmidt, B. 2000, „Auf dem Weg von der Durchflussökonomie zur nachhaltigen Stoffwirtschaft – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der grundlegenden Regeln“, in GAIA : 9 (2000) no. 4, 257.
- Hofmeister, Sabine 1998, Von der Abfallwirtschaft zur ökologischen Stoffwirtschaft. Wege zu einer Ökonomie der Reproduktion, Opladen.
- Dies. 1999, Über die Produktivität des Reproduktiven – Der Beitrag des Konzepts ‚Vorsorgendes Wirtschaften‘ zum Nachhaltigkeitsdiskurs; in Ines Weller; Esther Hoffmann, Sabine Hofmeister (Hrsg.). *Nachhaltigkeit und Feminismus: Neue Perspektiven – Alte Blockaden*, Bielefeld; S. 73 ff
- Dies., / Spitzner, Meike (Hg), 1999, Zeitlandschaften – Perspektiven öko-sozialer Zeitpolitik, Leipzig.
- Hofmeister, Sabine, 1999, Natur der Zeiten – Zeiten der Natur oder ‚Momos Entdeckung‘. Zur Bedeutung der Verbindung von Reproduktion und Innovation für das Verständnis einer nachhaltigen Entwicklung, in: Hofmeister, Sabine; Spitzner, Meike, 1999, S. 83–106
- Jochimsen, Maren; Kesting, Stefan; Knobloch, Ulrike (Hg.), *Lebensweltökonomie, Reihe Lebensweltökonomie 1*, Bielefeld 2004
- Dies., / Knobloch, Ulrike (Hrsg.), *Lebensweltökonomie in Zeiten wirtschaftlicher Globalisierung. Reihe Lebensweltökonomie 2*, Bielefeld 2006
- Kümmerer, K. 2000, *Zeiten der Natur – Zeiten des Menschen. Ein Beitrag zur Ökologie der Zeit*, in Held, M. und Geißler, K. A. (Hg.) 2000: *Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße*, Stuttgart
- Leclercq, Francois, 2006, *Hector und die Entdeckung der Zeit*, München, Zürich
- Lipietz, Alain 2000, *Die große Transformation des 21. Jahrhunderts*, Münster
- Lutz, Bernd, 1995, *Metzler Philosophen Lexikon*, Stuttgart, Weimar
- Mittelstraß, Jürgen, 1996, *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Stuttgart
- Mückenberger, Ulrich, *Zeitpolitik* In: Heikötter, Martina / Schneider, Manuel (Hrsg.), *Zeitpolitisches Glossar. Grundbegriffe – Felder – Instrumente – Strategien*. Deutsches Jugendinstitut
- Nussbaum, Martha 1999, *Gerechtigkeit oder Das Gute Leben*, Suhrkamp
- Nussbaum, Martha 2011, *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Paust-Lassen, Pia 2001, *Strategien und Interessenkonflikte zur nachhaltigen Entwicklung*, in: Wolf, Frieder Otto; Paust-Lassen, Pia: „Ökologie der Menschheit – Strategien der Nachhaltigen Entwicklung als Transformationsaufgabe“, Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung 2001
- Dies. 2001, *Erneuerung der Ökonomie auf dem Weg zum Nachhaltigen Wirtschaften – Elemente für ein Nachhaltiges Wirtschaften: Stoff und Zeit*, in: Wolf, Frieder Otto; Paust-Lassen, Pia: „Ökologie der Menschheit – Strategien der Nachhaltigen Entwicklung als Transformationsaufgabe“, Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung 2001
- Dies. 2007, *Arbeit, Technik, Ökologie im Reproduktionszusammenhang*, in: Peter, Gerd; Wolf, Frieder Otto 2007, *Welt ist Arbeit*, Münster 2007
- Dies. 2008, *Warum nachhaltige Entwicklung auch eine Frage der Zeit ist. Die Relevanz der (Re)Produktion für Ökonomie und Ökologie als Zeitfrage*, S. 195–211 in: Lindner, Urs; Nowak, Jörg; Paust-Lassen, Pia (Hrsg.): „Philosophieren unter anderen – Beiträge zum Palaver der Menschheit“, Münster 2008
- Reisch, Lucia, 1999, *Güterwohlstand und Zeitwohlstand – Zur Ökonomie und Ökologie der Zeit*, in: Hofmeister, Sabine; Spitzner, Meike 1999, S. 131–160
- Splietz, Benno 1987, *Plutonium – Der giftigste Stoff der Welt*, Hamburg
- Statistisches Bundesamt, *Wie die Zeit vergeht – Ergebnisse zur Zeitverwendung in Deutschland 2012/13*, Wiesbaden 2015

- Weismann, Alan, 2007, Die Welt ohne uns – Reise über eine unbevölkerte Erde, München/Zürich
- Winterfeld, Uta von, 1999, Zeit und Macht, in: Hofmeister, Sabine; Spitzner, Melke 1999, S. 59–82
- Winterfeld, Uta von, 2006, Naturpatriarchen – Geburt und Dilemma der Naturbeherrschung bei geistigen Vätern der Neuzeit, München
- Wolf, Frieder Otto, 2006/2007, "Sustainability Politics and the EU SDS – A Synthesis Model", www.sustainability-strategy.net

Ästhetische Perspektiven einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in (Sozial-) Pädagogik und Gesellschaft (skultur)

Zusammenfassung

Unter dem human und allemal versöhnend klingenden Etikett „Nachhaltigkeit“ ist mittlerweile nahezu alles, was die spätmoderne Welt an Problemen und Sehnsüchten bereithält, verhandelt worden. Eine suffizienz-kulturelle Perspektive von Nachhaltigkeit fragt im Sinne einer „Starken Nachhaltigkeit“ nach der Verträglichkeit des aktuellen gesellschaftlichen Beschleunigungs-, Machbarkeits- und Herrschaftskonzeptes im Naturverhältnis des Menschen.

Damit rückt das Anliegen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (insbesondere, aber nicht nur für die Soziale Arbeit) in den Fokus, bedürfniskulturelle, informelle Lerngelegenheiten und Gestaltungskompetenzen bereit zu stellen, die insbesondere vielfältige, differente und neuartige (natur-)ästhetische Bezüge zu den Lebenswelten und (somit) letztlich für die Gesellschaft eröffnen könnten.

Einleitung

Wer die Thematiken einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an möglichst vielen Stellen eines Studiums oder auch von Arbeitsfeldern der SozArb anzudocken gewillt ist, wird kaum umhinkommen, sich inter- bzw. transdisziplinär diesem gesellschaftlichen Schlüsselphänomen zu nähern.

Was mich dabei nicht zuletzt auch als Mitträger der ehemaligen AG „Informelles Lernen“ der deutschen UN-Dekade zur nachhaltigen Bildung oder Mitverfasser der BNE-Module für den Masterstudiengang „Netzwerkmanagement BNE“ an der ASH bewegt (hat) – ein ästhetisch-informeller Lernbezug – wird hier entscheidender Bezugspunkt sein.

So möchte ich einige Befunde zur Ökologie mit einer soziologischen Diskurskultur bzw. Nachhaltigkeitskommunikation verknüpfen und einhergehend eine wesentliche Figur nachhaltiger Bildung bzw. Gestaltungskompetenz stark machen, nämlich die *differenzästhetische* Figur einer Natur-, Wildnis-, Bewegungs- und Erlebnispädagogik. Dieses Bildungsmoment könnte

für alle Altersstufen, Methoden (vgl. Galuske 2013) und Zusammenhänge von Bildung, Erziehung, Gesundheit und Sozialer Arbeit wichtig werden.

1. Metaphern der Nachhaltigkeit, nachhaltigen Entwicklung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Unter den human und allemal versöhnend klingenden Etiketten „Nachhaltigkeit“ bzw. „Nachhaltige Entwicklung“ ist mittlerweile nahezu alles, was die spätmoderne Welt an Problemen und Sehnsüchten bereithält, verhandelt worden. Wer mag etwas gegen „nachhaltige Arbeitsplätze“, „nachhaltigen Erfolg auf globalen Konkurrenzmärkten“, „nachhaltiges Autodesign“, „nachhaltige Lebensstile“ oder eben „Nachhaltige Bildung“ einwenden wollen. Die rhetorisch (positiv) machtvolle Symbolik dieser „pro-words“ (de Haan u. a. 2008, S. 43) scheint etwas nahezu umfassend Vereinnahmendes zu beinhalten, da scheint es kein Entkommen zu geben. Der Wille zur Nachhaltigkeit nimmt daher in der öffentlichen Wahrnehmung mittlerweile die gleiche Bedeutung ein wie der Wille zum (Über-)Leben selbst und vermag so jeden Ideologie- und Relativitätsverdacht wirksam zu unterlaufen, argwöhnt Wolfgang Eilenberger (2010).

Doch schon in den fünf erwähnten Beispielen verbergen sich womöglich Inhalte, die bei einem tieferen Hineinhorchen ziemlich unvereinbare Aussagen transportieren: ein „nachhaltiges Autodesign“ folgt womöglich gänzlich anderen (nämlich warenästhetischen) Imperativen als die Suche nach „nachhaltigen Lebensstilen“. Vor allem im Ausdruck der „Nachhaltigkeit“ können Sorgen um die „Weltrisikogesellschaft“ (Ulrich Beck) genauso gut wie normativ-konstruktive Momente zum Ausdruck kommen. Da findet das Unbehagen im Sinne eines „so kann es nicht weitergehen“ seinen eschatologischen Widerhall genauso wie es die Möglichkeit aufblitzen lässt, nach Umsteuerung suchen zu können, wie Grunwald/Kopfmüller pointiert feststellen (2012, S. 13f.). Das macht ihn so sympathisch, emphatisch, paradigmatisch.

Um es vorwegzunehmen: die Kommunikation über dieses semiotisch dualistische Phänomen ‚Nachhaltigkeit‘ als solche ist mittlerweile breit geführt worden. Zusammenfassend kann man diesen Diskurs womöglich derart skizzieren.

Einerseits läuft das Nachhaltigkeitsbegriffskonstrukt Gefahr, als eine inhaltsleere Hülle (verwässernder Allgemeinplatz), ideologische Täuschung („Greenwashing“ durch machtvolle Akteur_innen), als Illusion (Beruhigung der Zweifel an seiner Umsetzbarkeit) oder als Bauchladen für alle möglichen

(übergroßen Heilserwartungen (z.B. ‚Bewältigung hypergroßer Komplexität und Probleme auf einen Schlag‘) zu dienen (Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 220; Vogt 2012, S. 4). Eilenberger (2010) sieht in der totalen Anschlussfähigkeit des Begriffes eine große Nähe zu unserem global errichteten technowissenschaftlichen Managementsystem. Indem wir auf die Erde global, d.h. mit einem hyperkomplexen ökologischen Kontroll- und Weltmanagement von Effizienz und Nachhaltigkeit (vgl. Beck 2008, S. 165) zugriffen, benützten wir die Vokabel der Nachhaltigkeit als Leitmetapher eben für diesen Totalzugriff (Eilenberger 2010). Mit dem Nachhaltigkeitsbegriff, wie er zumindest im Mainstream von Ökonomie und Politik, verwendet würde, könnten wir endgültig die Herrschaft über die Erde als Ganzes nehmen. Dem Ideal der Nachhaltigkeit eigne das Potential, wenn nicht die manifeste Tendenz zur totalen Mobilmachung: Jeder könne an jedem Ort und zu jeder Zeit seinen Beitrag leisten! Nachhaltigkeit ließe sich von daher als eine Form gar von Biopolitik begreifen (vgl. Bühler 2009, S. 37). Der Status quo unseres derzeitigen Konsums wäre gemäß einer solchen Begrifflichkeit ökologisch durchaus denkbar (ebd.). „Nachhaltigkeit“ entpuppte sich als ein „marketingtauglicher Verdeckungsbegriff mit kollektiver Wohlfühlgarantie“.

Andererseits birgt die Metapher „Nachhaltigkeit“ in ihrer Pluralität, Instabilität, aufgrund ihrer diskursiven Offenheit die Chance, vormalig getrennt verlaufende Debatten unter einer Kategorie zu bündeln; ein Bewusstsein zu erzeugen, einen Weltethos, einen positiven Mythos. So bindet sie die Prozesse, die sie intendiert, in eine bestimmte Richtung von Gerechtigkeit und Komplexitätsbewältigung. Sie lässt eine Ahnung aufblitzen, dass es immer gleich schon auch um interdependente Problemlagen geht (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 38ff.). Das metaphorische Leitbild von Nachhaltigkeit beinhaltet von daher eine gewisse Orientierungsleistung. Eine motivierende Funktion hin zu einer Kooperation gesellt sich aus dem Klang des Begriffes hinzu (vgl. ebd.).

Dessen semantische Vagheit verweist (positiv) nicht zuletzt auf einen Veränderbarkeitscharakter seiner selbst als Signifikat. Es entspricht seinem Bezugsgegenstand, der sich selbst permanent verändernd gelten muss. Nachhaltigkeit kann, so verstanden, für einen Such-, Lern- und Erfahrungsprozess, für Kontingenz, Fremdheit, Widerständigkeit, Gestaltbarkeit, Differenz und Diversität und Heterogenität stehen. Sie erfordert aktive Bemühungen, diskursiv bzw. diskursethisch zu kooperieren, um aus einer begrifflichen Konstruktionsfindung heraus Handlungspraktiken suchen und vereinbaren zu können.

Diese zweite, such- und differenzartige Begriffsausdruck oszilliert so mit postmodernen Bildungsbegriffen, die Bildung sehen als:

* „die Kompetenz des ganzen Menschen, vielfältige Differenzen und widerstreitende Erfahrungen zu reflektieren und mit ihnen kritisch und experimentierend umzugehen“ (Dörpinghaus u. a. 2012, S. 126), was letztlich auch ein Sichfremdwerden, Verzögerung (Erfahrungsbildung) im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 62) bzw. Wagnisses (vgl. de Haan 2002, S. 14) bedeuten kann

* als plurale Kritikfähigkeit des Menschen im Sinne Dietrich Bennis' gebildet sein heißt, eine besondere Art von Reflexivität und Kritikfähigkeit zu haben, ein in jeder Hinsicht überdurchschnittlich ausgeprägtes Differenzierungsvermögen; offen zu sein auch gegenüber neuen Erfahrungen, Kritiken und Wissen.

Ich werde an späterer Stelle wiederholt auf diese strukturelle Verwandtschaft von Nachhaltigkeits- und Bildungsanliegen verweisen.

Am Ende dieses begriffsemiotischen Ausfluges kommt ein Argument für die weitere Verwendung dieser leicht diffusen Begriffe Nachhaltigkeit, Nachhaltige Entwicklung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung hinzu: es haben sich in der Kommunikation bisher schlichtweg kein besserer gefunden. Insofern werde auch ich – mit gebotener dekonstruktivistischer Vorsicht – mit diesen Nachhaltigkeitsbegriffen fortfahren (zumindest mit ihrem bildungstheoretischen Potential der Offenheit, Verfremdung und Suche).

2. Indizien von und für die Notwendigkeit einer „starken“ Nachhaltigkeit

Das sogenannte Dreisäulenmodell zur Nachhaltigkeit hat bei Spindler (2013) eine Erweiterung, „Gewichtung“, erfahren. Diese veranschaulicht, dass die Basis der Säulen Soziales, Ökonomie und Kultur eigentlich von der ökologischen Nachhaltigkeitsseite her gedacht werden sollten.

Nicht selten nämlich hat sich im klassischen Dreisäulenmodell insbes. der Zweig der Ökonomie sprachlich und handlungspraktisch gewisserma-

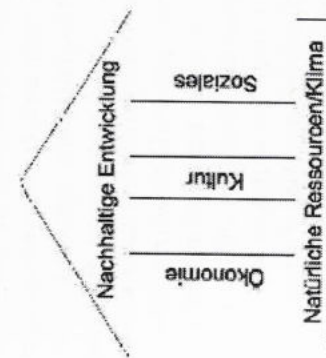


Abb. 1: Gewichtetes Drei-Säulen-Modell (aus: Spindler 2013)

den gemäß derer Strukturlogik verselbständigt („nachhaltige Arbeitsbeschaffung“, „nachhaltige Rendite“ usw.).

Vor dem Hintergrund der begrifflich-moralischen Diffusität von Nachhaltigkeitskriterien sei hier nochmals an die ökologischen, sozial-partizipativen, kulturellen und ökonomischen Kernanliegen erinnert, um die es in unserem heutigen Kontext geht!

Zurückgreifen möchte ich dabei auf die (ökologischen) Maßstäbe eines eher sogenannten „starken“ nachhaltigen Handelns, um an die Dimensionen des gesellschaftlichen Handlungsgebotes zu erinnern (s. Kap. 3; vgl. das gewichtete Dreisäulenmodell¹ von Spindler 2013).

De Haan und Kuckartz (1996, S. 273) rekurrieren dabei zur Seite der Menschen hin auf die Aspekte gleicher Lebensansprüche für alle (intragenerationelle Gerechtigkeit); so auch für künftige Generationen (intergenerationelle Gerechtigkeit); von umweltträumlicher Partizipation, insbes. Generationenpartizipation. Zu Seite der Natur verdeutlichen sie die Notwendigkeiten sich an drei Prinzipien zu orientieren: Ressourcennutzung < / = Regenerationsrate; Freisetzung von Stoffen < / = Aufnahmekapazität der Umwelt; nichterneuerbare Ressourcennutzung < / = (ggf. substituierbarer) regenerativer Ressourcennachwuchs.

Es geht dabei auf längere Sicht um erhebliche Ressourcen- und Emissionensparungen, die vonnöten wären, um unsere westlich geprägte Kultur nachhaltig(er) zu gestalten. BUND/Misereor (1997, S. 80) geben notwendige Reduktionsziele bis 2050 für den Bereich fossiler Brennstoffe, für nicht erneuerbare Rohstoffe und Kohlendioxidemissionen von jeweils 80–90% an. Diese Zahlen haben sich für den wissenschaftlichen und politischen Diskurs als plausibel erwiesen.

Das Konzept des Ökologischen Fußabdrucks stellt einen bedeutsamen Versuch dar, eine intragenerationelle Verteilungsgerechtigkeit auf der Welt zu beschreiben. Auf einen weltweit verträglichen Konsum bezogen („ökologischer Fußabdruck“ von ca. 1,8 ha/ Person bei 6 Milliarden Erdbewohner_innen; Wackernagel/Rees 1997)² bedeutete dies in etwa eine (notwendige)

¹ Vgl. de Haan/Kuckartz 1996, S. 273; UBA 2002, S. 29; Vogt 2012, S. 6.

² Mittlerweile geht man von über 7 Milliarden Erdbewohner_innen aus, d.h. die hypothetische Zahl eines ‚verfügbaren‘, ‚vertretbaren‘ ökologischen Fußabdrucks pro Mensch dürfte nochmals deutlich zu senken sein. Andere, vergleichbare Bezugsgrößen für unseren weltweiten (sozusagen) ökologischen Bedarf stellen der „ökologische Rucksack“, das Umweltkonzept/ Sustainable Process Index SPI, das „virtuelle Wasser“ oder aber eben die geläufigeren CO₂-Äquivalente (letztere vor allem mit Blick auf die

Einschränkung des westlichen Konsums (dieser entspricht derzeit etwa 60 ha/Einw.) in Höhe von mind. 70% (de Haan u. a. 2008, S. 204; vgl. Wackernagel/Rees 1997, S. 26, 109, 121; Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie 2005, S. 62f.). Denn bereits 2006 betrug der ökologische Fußabdruck aller Menschen zusammen etwa 145% der biologischen Kapazität der Erde' (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 204³).

Die ökologischen Krisenszenarien dürften hinlänglich bekannt und als Phänomene ‚normalisiert‘ sein; für diesen Kontext möchte ich dennoch an die derzeit wesentlichsten Problemfelder erinnern, die sich daraus ergeben:

- Ökologische Felder: Klimaerwärmung, Bodenerosion, Wasserverfügbarkeit/-plünderung, (nicht erneuerbarer) Ressourcenverbrauch (seltene Erden z.B. im Regenwald Kongo; inkl. resource scarce Tiefseevorhaben), Müllproblematik (insbes. Plastikmüll – Stichwort „plastic planet“: fünf große Plastikstrudel in den Meeren)⁴, Überfischung, (Ur-)Waldzerstörung, Artenvielfalts- und Biodiversitätsverluste
- Soziale Felder: Welternährung/Hunger, Armut; Finanz-, Bildungs-, soziale Polarisation (kulturräumlich und global nach Nord/Süd), Geschlechterdiskriminierung, diktatorische Politik/ fehlende Partizipation, medizinisch-kulturell bedingte Parasitosen, bewaffnete Auseinandersetzungen (zumeist getragen von Männern)/ Kindersoldatentätigkeit; Rekord-/ Ermüdungsgesellschaft/ Depressionen

³ Klimaproblematik) dar. Sie alle versuchen, insbesondere auch die versteckten Verbrauchern/ Stoffströme zu erfassen und offenzulegen (vgl. May 2012, S. 34).

⁴ Auf den Diskurs um die konzeptionellen Schwächen bzw. methodischen Vereinfa- chungen dieses Modells vom „Ökologischen Fußabdruck“, was z.B. die mathematische Schablonisierung verschiedener Lebensraumtypen betrifft, gehe ich hier nicht weiter ein, sie sind ausgiebig erörtert worden (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 204; May 2012, S. 35). Der überwiegende Teil der Diskursakteur_innen hält dieses Konzept allemal für legitim bzw. für eine zur Zeit bestmögliche Hilfskonstruktion (May 2012, S. 35), um anschaulich symbolisieren zu können, wie sehr unser (westliches) Nutzungsverhalten gegenüber der Erde mit deren endlichen Potentialen konfliktiert und in sozialer Hinsicht global eine intra- wie intergenerationale Ungerechtigkeit manifestiert.

⁵ Kleinste Fußabdrücke hinterlassen demnach Obdachlose, danach arme alleinstehende Rentner_innen. Man könnte behaupten: je mehr Einkommen und gesetetztes Leben, umso tendenziell größer jener Fußabdruck.

Beim Waschen eines Fleece-Kleidungsstückes gelangen bis zu 2000 Kunststoffasern ins Abwasser, etwa 6,4 Mio zu Plastikmüll jährlich in die Ozeane.

- Sozialökologische Felder: Klimafucht, Wachstum der Megacities, (ökologische, klimabedingte und ökonomisch-soziale) Migration, Bevölkerungszunahme, Gentechnologie
- Ökonomische Felder: Energiehunger (Ölsande, Frackingverfahren, CarbondioxidCaptureStorage = CO₂-Abscheidung und -speicherung; Methangasabbau in der Tiefsee), Land-Grabbing, Emissionsrechtshandel(-skrise), Bankensystem / Erfolgsmarkt-Risiken, Kernenergie, Sandmangel/ Bauboom.

Aktuell existieren diesbezüglich „im Imaginären ökologischer Diskurse“, so Sebastian Gießmann und Christoph Wulf u. a. (2009, S. 9), zwei Diskurspraktiken, wie die Mensch/ Natur-Verhältnisse der Zukunft im Sinne von Nachhaltigkeit gestaltbar werden könnten. Demzufolge versuchte *die eine Seite*, wozu – bei aller Heterogenität seiner Akteur_innen – der bildungswissenschaftliche Diskurs gezählt werden dürfte, ein Bündnis mit der Natur weiterhin (neu) zu finden, d.h. neue (gesellschaftliche) Naturverhältnisse zu suchen, veränderte Kultur- und Bedürfniskulturen, ggf. auch neue Sprachstile und Naturphilosophien zu ergründen (ebd.). Eine suffizienz-kulturell-stärke Nachhaltigkeit steht hier im Fokus. Natur wird (bio- oder physiozentrisch) so etwas wie ein Eigenrecht, (ästhetischer) Eigenwert zugestanden (vgl. Lienkamp 2012, S. 6), mitunter erscheint sie auch selbst als ein „Aktant“ (etwa im Sinne der Actor-network-theory Bruno Latours).

Die andere Seite ist „weniger normativ als ökonomisch-pragmatisch ausgerichtet“ (Gießmann u. a. 2009, S. 9). Sie sieht die Notwendigkeit, die Restbestände von Natur mit Hilfe technischer Zurichtung, sei es durch Gewinnung regenerativer Energien oder aber auch in Form von Bioprospektion (systematische Suche nach Biowirkstoffen; Angerer 2009) oder „Machbarkeitsfantasien des Geoengeering“ (Gießmann u. a. 2009, S. 9) zu managen. „Nicht weniger, sondern mehr Eingriffskompetenz“ lautet hier die Devise (ebd.). Technologische, schwach nachhaltige Effizienzzenarien sowie digital-systemtheoretische Natursimulationen spielen hier gleichsam „in der Regulierung des Raumschiffs Erde“ (Bühler 2009, S. 42) wesentliche Rollen.

Ich mutmaße, dass im bildungs- bzw. sozialpädagogischen Milieu die meisten der Diskursakteur_innen dächten bzw. forderten: ein neues Naturverhältnis muss her! Insbesondere für unsere und die uns anvertrauten Kinder in Familie, Kita, Sozialer Arbeit und Schule solle sich ein vielseitiges, verändertes Naturverhältnis aufturn. Was den Umgang mit dieser Natur und der Welt langfristig sanfter und nachhaltiger ermöglichen würde.

Im kritisch-reflexiven Erziehungsmilieu scheint offenbar aktuell eine bedürfniskulturelle Stimmung hegemonial zu sein, die so etwas nahelegt. Da passte es mehr als zufällig, dass Richard Louvs Frage (2011) nach „Dem letzten Kind im Wald?“ diese Erzählung nährt. „Geben wir unseren Kindern die Natur zurück?“ lautet sein Untertitel und Gerald Hüther weiß dieses, wie von ihm erfrischend gewohnt, lern- und neurokognitivistisch in einem Vorwort zu untermauern.

Doch so einfach verhält es sich vermutlich nicht.

Ich argwöhne, dass wir selbst in Alltag, Wissenschaft wie auch in unseren Erziehungsroutinen viel öfter die zweite Diskurs- und Handlungsvariante eines künftigen Naturverhältnisses, also den Ruf nach „mehr umfassender Eingriffskompetenz“ favorisieren, praktizieren, tradieren. Denn wir

- konsumieren labordesignte Lebensmittel
- wir mediatisieren unseren Alltag mit digitalen Hochgeschwindigkeitstechnologien, die suggerieren, mit einem Knopfdruck die ganze Welt verfügbar haben und machen zu können
- wir sind mit Kraftfahrzeugen mobil, wir jetten in den Süden in den Sporturlaub
- wir nutzen Outdoor-Klamotten aus Nano- und Verbundkunststoffen
- wir telefonieren mit unseren Seltene-Erden-Handys, die, je kleiner und leistungsstärker sie für die Erfassung der Welt in „Echtzeit“ werden, umso mehr mit ihrem Produktionsfundament die Welt bis in den tiefsten Urwald (z.B. Kongos) oder die Tiefsee umpflügen.

Kurzum: wir haben strukturell und bedürfniskulturell eigentlich kaum eine andere Wahl, als unser Leben in einem solchen zunehmend gesamtgesellschaftlichen Naturzugriff zu organisieren, zu leben.

Pragmatischer dürfte sich also ohnehin diese (zweite) Strategie erweisen, zumal sie sich als die favorisierte Politikstrategie der letzten dreißig Jahre im kollektiven Bewusstsein, konfiguratив, sozusagen mikrophysisch weitgehend ‚normalisiert‘ haben dürfte. Irgendwie versuchen wir somit (wenn auch vermutlich nur teilbewusst) offenbar ein solches Konzept (von Nachhaltigkeit) zu konstruieren, welches Peter Sloterdijk dahingehend beargwöhnt, dass es im Wesentlichen „das prozesstheoretische Paradoxon, dass man Praktiken auf Dauer stellen möchte, die ihrer eigenen Natur nach mit Dauer nicht verträglich scheinen“, befördern will (2002, S. 1).

Gemäß der präferierten Argumentation möchte ich diesem Weg nicht widerstandslos folgen. Die Illusion, die Natur in ihrer unendlichen Komplexität, Unvorhersehbarkeit, Autoopoiesis und in ihren dynamischen Fließ-/Ungleichgewichten komplett ‚ökoverträglich‘ simulieren, designen, steuern zu können, und sei es auch ‚nur‘ auf kommunaler Ebene, dürfte sich mittelfristig als philosophische und faktische Quelle desselben Unheils, welches uns zu eben diesen Krisendiskursen veranlasst, erweisen. Gabriele Gramelsberger (2009, S. 50, 52) befürchtet gar: „Da wir aber selbst in simulierten Modellwelten die komplexen Zusammenhänge nicht verstehen, sondern allenfalls das simulierte Systemverhalten deuten können, muss jegliches Umweltdesign in seiner Nachhaltigkeit scheitern.“

Unsere insbes. auch leibnätürlich-ästhetische (relationale) Beziehung zu einer aus sich selbst prozessmächtig befähigten bzw. belassenen Natur nähme in solchen (eingriffsorientierten) Handlungs- und Lernroutinen zunehmend technologische Qualitäten an (vgl. ebd., S. 51f.). Unsere (in)formellen Lernmuster zielten auf die vollendete Beherrschung der Natur. Von daher bitte ich meine weiteren Ausführungen eher in ein Konzept ein, welches sich auf die lernkulturelle Suche nach anderen Naturverhältnissen begibt, auf die Suche nach einer sogenannten „starken“, suffizienz-kulturellen Nachhaltigkeit.

3. Ausgewählte Bezüge und Kriterien der Nachhaltigkeitskommunikation

Bevor ich aber ausgewählte bildungs- und erziehungsbezogene Ansätze offenbare, möchte ich analytisch zuvor noch einige unverzichtbare Kategorien der Nachhaltigkeitskommunikation einbetten.

3.1 Technikphilosophische Bezüge der Nachhaltigkeitskommunikation

Zum Komplex von Natur, Technik und Wachstum möchte ich lediglich einen Gedanken streuen, der das aktuelle nachhaltigkeitskulturelle Handlungsgebot untermauert.

Wenn effizienz- und komplexitätstheoretisch prinzipiell „die Grenzfunktion von Wissenschaft“ und (Spitzen-)Technik oftmals „einen ansteigenden Verlauf“ hat, was insbesondere den materialen und personellen Ressourcen-, Energie-, Geräteeinsatz, experimentelle Vorleistungen, Logistik und Tempo angeht (Beispiele: Steigerung einer Autogeschwindigkeit bis hin

zum Optimieren eines CERN-Teilchenbeschleuniger; Ullrich 1988, S. 331; vgl. Sloterdijk 2002, S. 5), dann kann, trotz aller effizienzorientierten Einkopplungsabsichten (s. unten), auf Dauer die ökologische Problematik unserer auf Effektivitätssteigerung und Wachstum ausgelegten Ökonomie- und Gesellschaftsordnung keine nachhaltige Befriedung erlangen.

3.2 Konzepte schwacher und starker Nachhaltigkeit

Das Konzept einer sogenannten "starken Nachhaltigkeit", welches ich hier bemühen möchte, unterscheidet sich von demjenigen einer „schwachen Nachhaltigkeit“ in der Auffassung, dass die Natur („Naturkapital“) und ihre Biodiversität durch menschengemachte Dinge („künstliches Kapital“) weder materiell, lebensenergetisch noch ästhetisch ersetzt werden können, d.h. unser setzliche Bestandteile der Welt sind (vgl. BMU 2007, S. 12). Die Gedankenmodelle der „Kapitalien“ als solche entstammen der wirtschaftswissenschaftlichen Theorie, insofern verwundert es nur bedingt, dass man in diesem und für diesen Kontext, der das ressourcen-herrschaftliche Naturverhältnis eher verändern möchte, dem Wortlaut nach dennoch von „Kapitalarten“ spricht. Einer ökonomisch schwachen Nachhaltigkeit zufolge reichte es, die Summe des Naturkapitals gleichzuhalten. Ob durch natürliches oder aber künstlich ersetzendes Kapital, *mit* oder *ohne ästhetischem „Mehrwert“*, spielte demzufolge keine Rolle (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 65ff.). Somit wären einer weitgehenden technologischen Substitution von Natur über die bloße Praxis (nicht zuletzt auch informellen Lernens) hinaus auch theoretisch Tür und Tor geöffnet. Eine starke Nachhaltigkeit betont dagegen die Nichtaustauschbarkeit natürlicher und künstlicher Ressourcen (*auch im Hinblick auf ästhetische Qualitäten*) und achtet somit auf die Gesamtmenge der natürlichen Ressourcen wie auch auf deren qualitative Zusammensetzung (vgl. ebd.).

Die Konzepte einer schwachen Nachhaltigkeit korrespondieren nicht zufällig stark mit den Strategien einer (ebenso technologischen) Effektivitätssteigerung, diejenigen einer stärkeren Nachhaltigkeit mit Konsistenz- und Suffizienzmodellen (s. folgend). Aus der (letztlich auch ethischen) Sicht einer solch schwachen Nachhaltigkeit befänden wir uns (im spätindustriellen Westen) längst auf einem nachhaltigen Pfad (Ott/Döring 2004, S. 39). Davon dürften derzeit die meisten (hiesigen) Hauptakteur_innen in Politik und Ökonomie überzeugt sein. Aus der Perspektive einer starken Nachhaltigkeit jedoch lässt sich das bloße Handeln gemäß einer solch schwachen Nachhaltigkeit selbst (nämlich in seiner technologischen Anpassungslogik

wie auch hinsichtlich seines Naturverständnisses) geradezu als Katalysator einer nichtnachhaltigen Entwicklung begreifen.

Für unseren Kontext reicht die Unterscheidung in eher schwache und tendenziell starke Konzepte.⁶ Dabei darf nicht der Eindruck entstehen, als könnte man absolut im Sinne einer starken Nachhaltigkeit, mit einem kompletten Erhalt des Naturbestandes, handeln. Aufgrund der menschlich-anthropologischen Gestaltungsverpflichtung hier bleibt immer (wert)zuentscheiden, welche und wie viel Natur man anthropogen nutzen möchte (vgl. ebd.). Die Herangehensweise aber als solche, die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster als auch die Auswirkungen beider Tendenzen unterscheiden sich prinzipiell und entscheidend, auch für den vorliegenden Kontext. Ggf. wäre im sehr starken Nachhaltigkeitsinne auch eine Minimierbarkeit des Gesamtdurchsatzes von Materie und Energie zu initiieren (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 80).

3.3 Vier Nachhaltigkeitsstrategien

Man bemüht im Nachhaltigkeitsdiskurs bis zu vier Kategorien, um Strategien z.B. des Handelns, Konsums, Wirtschaftens und der Mobilität zu kennzeichnen (vgl. de Haan 2001, S. 186f.):

Effizienz bedeutet im Wesentlichen eine Steigerung des Input-Output-Verhältnisses beim Ressourceneinsatz (Erhöhung der Ressourcenprodukti-

⁶ De Haan u. a. (2008) gehen in ihrer Aufschlüsselung solcher Konzepte einen Schritt weiter und unterscheiden zwischen einer „sehr schwachen Nachhaltigkeit“ (Erhalt des jährlichen Sozialproduktes, S. 78), einer „schwachen“ (Substituierbarkeit zwischen Sachkapital und Naturkapital, ebd.), einer „kritischen“ oder „qualifizierten“ (Anerkennung von Grenzen, „Safe Minimum Standards“, der Substituierbarkeit natürlichen Kapitals, S. 79), einer starken (Postulat auf konstant bleibendes Naturkapital, ebd.) und einer „sehr starken Nachhaltigkeit“ (Begrenzung des gesamten Ausmaßes des ökonomischen Systems als Teil des ökologischen Systems, Minimierung des Durchsatzes von Energie und Materie, S. 80).

⁷ Deutlich andere inhaltliche Nuancierungen bzw. vor allem Bewertungen nimmt Huber (1995, 2011) bezüglich der drei Kategorien Suffizienz, Effizienz und Konsistenz vor (1995, S. 39–44). Vor allem die Suffizienzstrategie beargwöhnt er als eine lediglich „Verzichtsstrategie“ (1995, S. 40) von „Suffizienz-Aposteln“ (2011, S. 12), mit dem Potential einer „gewaltsamen Erzwungung“ (1995, S. 40). So stellt er unter den Kriterien quantitativen und qualitativen Wachstums die Effizienz gemeinsam mit der Suffizienz (quantitativ) der Konsistenz (qualitativ) gegenüber (2011, S. 5). Diese Bewertungen haben sich im folgenden (wissenschaftlichen) Nachhaltigkeitsdiskurs eher nicht durchsetzen können.

vität), erzielt durch technische und logistische Innovation; zwischendurch glaubte man (und etliche Akteur_innen fortlaufend), Wirtschaftsleistung und Umweltverbrauch entkoppeln (um den „Faktor 4“ oder „Faktor 10“), dematerialisieren zu können (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 93).

Konsistenz zielt auf eine Verbesserung der Umweltverträglichkeit von Stoff- und Energieströmen, z.B. durch Stoff-Substitution oder Nutzung nachwachsender Rohstoffe; die Stoffkreisläufe sollen sich natürlichen Stoffwechselprozessen anpassen („Produktionskreisläufe ökologisieren“; z.B. Biodiesel anstelle von Erdöl, angepasste Landwirtschaft, Aus-der-Nutzung-Nehmen von Flächen usw.) oder aber so sicher geschlossen werden, dass sie keinen ökologischen Schaden (Emissionen, Stoffverbrauch, Giftproduktion usw.) anrichten – verbunden damit ist weiterhin die Vorstellung, Spielräume für das Wachstum der Stoffströme und damit für das Wachstum der Wirtschaft zu gewinnen (ebd.)

Permanenz verweist auf eine Erhöhung der Dauerhaftigkeit von Produkten und Materialien, beispielsweise durch Modulsysteme, Nutzungskaskaden oder den Kauf von Dienstleistungen statt Produkten; zur Zeit wird etwa jeder zehnte Euro durch geplanten Verschleiss (*geplante Obsoleszenz*) verdrängt; ca. 10 Mio Tonnen Abfall dürften derart jährlich in der BRD anfallen.

Suffizienz (lat. „ausreichend“) intendiert einen Wandel der Einstellungen, der Naturverhältnisse, der Konsum-, Raum-, Zeit-, Gesundheits-, Gerechtigkeits- und Verhaltensmuster hinsichtlich einer Ressourceneinsparung, Umweltschonung, Nachhaltigkeit bzw. Gerechtigkeit; hier wird auch die generelle Frage nach dem Wachstumspostulat und der Verträglichkeit des gesellschaftlichen Beschleunigungs-, Machbarkeits- und Herrschaftskonzeptes (vgl. Vogt 2012, S. 8) aufgeworfen. Es werden sozusagen postmaterielle (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 93, 190ff., 233, 238) und gerechtere Lebensstile (vgl. Grober 2010, S. 270, 278), Konzepte eines ‚Genugs‘ bzw. qualitativen Wohlstands angedacht.

Eine entsprechende Effektivierung von beispielsweise Bauten, Verfahren oder Prozessen bewirkt durchaus nicht unerhebliche ökologische Einsparungen (von 20–30%, manchmal sogar bis zu 60%, was Energie, Ressourcen und Wasserbedarf betrifft). Auf der anderen Seite folgt das technische Effektivieren zumeist derselben Logik, welcher sie ihre ökologische Notwendigkeit verdankt. Das Herauskitzeln einer technologischen Effizienzsteigerung kann man der Struktur nach durchaus verwandt begreifen mit dem Herauskitzeln von sportlicher Effektivität und ökonomischer Rentabilität. Alle diese Verfahrensweisen beinhalten eher objektartige, herrschaftliche Zugänge zur

Natur. Meine These lautet, dass die Strategien der technologischen Effizienzsteigerung geradezu das alte Wachstums- und Rekordprinzip des Produzierens, Konsumierens und auch der Wissenschaft strukturell stützen – weil beinhalten (vgl. Grober 2010, S. 272, 277). Zudem kompensieren sogenannte Reboundeffekte die Einsparungen wieder, weil (wie z.B. beim Benzinverbrauch durch den Verkehr) das (dort immanente) Konzept des Wachstums den jeweiligen Gesamtverbrauch (absolut) wieder erhöht (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 93; Grober 2010, S. 224f.; Huber 2011, S. 10, 13).

Schließlich entziehen sich dabei die dazu notwendigen computer-/ netzbasierten Effektivierungs- und Kontrollnetzwerke in ihrer (vermeintlichen) Immaterialität und Allverfügbarkeit der Wahrnehmung – als gäbe es sie ökologisch und sozialstrukturell neutral und für umsonst (vgl. Der Tagesspiegel vom 13.05.2011, S. 25; BUND, Brot für die Welt/Evangelischer Entwicklungsdienst 2008, S. 488).⁸

Wenn also aus dem bisher Resümierten Einiges dafür spricht, dass ohne einen suffizienz-kulturellen Wandel auf Dauer weder neue Naturverhältnisse noch nachhaltige(re) Gesellschaftsverhältnisse und Lebensstile zu erwarten sind, dann rückt als eine von mehreren Säulen dieses Wandels die erzieherische- bzw. bildungswissenschaftliche mit ins Blickfeld.

4. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Gestaltungskompetenz

Der Ruf nach Pädagogik, Bildung und Reform kam in der Vergangenheit der Moderne immer besonders stark und laut, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst in ihrer Widerstandskraft diese erhofften Änderungen nicht zuließen. Und je früher bzw. fröhlicher diese Änderungen eine solche jeweilige pädagogische Wende im Hinblick auf die (noch beeinflussbare) Kindheit einsetzen würde, umso besser sollte sie wirken.

Für den umweltzieherischen Kontext haben de Haan/Kuckartz plastisch veranschaulicht, dass bereits in den 70er Jahren der Versuch scheiterte,

⁸ Das digitale Medium kann einen realen, erheblichen ökologischen Fußabdruck hinterlassen. Ein nur virtuell (z.B. in einem Computerspiel) existierender Avatar (konsummatisch betrachtet) in „Second Life“ oder (kreativer, spielgemeinschaftlich interpretiert) in „Social Software“ hinterlässt einen ökologischen Fußabdruck wie ein Durchschnittsbrasilianer. Das deutsche Internet beanspruchte 2008 2% des gesamten deutschen Stromverbrauchs, mit steigender Tendenz in Richtung 7% bis 2010, was etwa vier Atomkraftwerken entspricht (BUND et al. 2008, S. 488).

Verursacherprinzip (z.B. eine Haftung der Industrie) und eine Politikveränderung (Vorsorgeprinzip, Kooperationsprinzip) in globalem Maßstab, wie sie in der Anfangsphase der Umweltdiskussion (Anfang der 70er Jahre) auch von politischer Steuerungsseite offen angedacht wurden, durchzusetzen. Daraufhin begann man, die Verantwortung für das Umweltproblem mit Hilfe von Erziehung, Initiative und ‚Umweltbewusstsein‘ des einzelnen, flankiert fortan von einem Gemeinlastenprinzip, zu personalisieren und individualisieren. Die UNESCO-Konferenz von Tiflis 1977 stellte hierfür den Meilenstein dar (vgl. Verch 2007, S. 52).⁹

⁹ Hierbei handelt es sich um die immer wieder erwähnte zwischenstaatliche Konferenz über Umwelterziehung. Die UNESCO hatte hier in Zusammenarbeit mit dem Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) vom 14.–26.10.1977 in Tiflis einen Meilenstein gesetzt, die Verantwortung für das Umweltproblem eher zu personalisieren und individualisieren (vgl. Verch 2007, S.52).

Nicht mehr ein Verursacherprinzip (z.B. eine Haftung der Industrie) und eine Politikveränderung (Vorsorge-, Kooperationsprinzip) in globalem Maßstab, wie sie in der Anfangsphase der Umweltpolitikdiskussion (Anfang der siebziger Jahre) von der politischen Steuerungsseite angedacht wurden, sollten dem Umweltproblem vorrangig entgegenzutreten, sondern demnächst Erziehung, Initiative und ‚Umweltbewusstsein‘ des einzelnen, flankiert fortan von einem Gemeinlastenprinzip (vgl. Beery/de Haan 1984, S. 8; de Haan 1984, S. 78ff.; 1985, S. 25–30; im Detail: de Haan/Kuckartz 1996, S. 24–37). Die mediale, an sich personalisierende Berichterstattung fördert dieses Prinzip individueller Verantwortlichkeit (von Hauptakteuren) strukturell bis heute (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 225)

Ähnlich kann man etwa für den Sport diskursive Tendenzen verfolgen. Das Dopingproblem wird individualisiert, indem es als moralisches Versagen von Akteuren, Funktionären, Trainern gebrandmarkt (Bette/Schimank 1995, S. 12) oder auf die Frage pädagogischer Interventionsmaßnahmen und Appelle verkürzt wird (vgl. ebd., S. 307ff.). Die Stigmatisierung ‚einzelnener Betrüger‘ setzt hier an (vgl. 373). Goldene Regeln zur Umwelt appellieren an die Individualverantwortung. Pädagogische Interventionsprogramme sollen auch hier die Schärfung des individuellen Öko-Bewusstseins und -Gewissens sowie entsprechende Verhaltensänderungen herbeiführen (vgl. Cachay 1997, S. 23f.).

Solche Prozesse selbst beinhalten eine „fragwürdige Technologie pädagogischer Bemühungen“ (S. 24). Die Individualisierung (im Wesentlichen) systemischer Globalverantwortung hat offenbar umso stärker Konjunktur, je mehr diese Zwänge zunehmen, wenn also „Interventionen auf der Strukturebene nicht möglich, gewollt oder durchsetzbar sind“ (ebd.). Sie scheint als gewissermaßen implizites und notwendiges lebensweltliches Prinzip zur Systemlogik mittlerweile konstitutiv hinzugehören, um diese zu entlasten. Im Umkehrschluss steigt offenbar das Verlangen der Individuen nach „Rezepten zur Selbstbehandlung“ in dem Maße, wie „die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht zu kalkulieren sind“ (Alkemeyer 2003, S. 20). Zudem halten die gesellschaftlichen Gesundheits-, Krankheits-, Wissenschafts-, Migrations-, Friedens- und Medienfelder

Im Bewusstsein dieses gesellschaftskulturellen Mankos entwickelte man im Nachhaltigkeitsdiskurs aus der Umwelterziehung, dem Ökologischen Lernen und der Ökopädagogik heraus das Konzept einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dieses intendiert nun, personalisierende Erziehungs- und Bildungsanliegen mit einem gesellschaftlichen Kulturwandel zu verknüpfen. Zuvor jedoch sei nachhaltigkeitskontextuell ein kurzer Blick darauf erinnert, was prinzipiell Bildung in der und für die Soziale Arbeit aktuell bedeuten kann bzw. bedeutet (vgl. Treptow 2004; Coelen 2004).

Das neue Bildungsparadigma der SozArb besitzt seine Entsprechung in den Prinzipien von Hilfe zur Selbsthilfe bzw. dem Handlungskompetenz-Konzept für Klient_innen.

Es gilt seitens der Sozialarbeiter_innen Position dajingehend zu beziehen, was für eine Bedeutung von Bildung der SozArb beigemessen wird. Im Idealfall gelingt es, ein Wechselspiel zu ermöglichen zwischen Bildung, Erziehung und Hilfe.

Forderungen nach neuen und aus veränderten Verhältnissen von Bildung haben sich insbesondere unter den Perspektiven von z.B. Familienhilfe, Lebenslangem Lernen, kommunalen Bildungslandschaften und Ganztagsbildung (mit einer Jugendhilfe dabei eher als Träger_in informeller Bildung) ergeben.

Eine transdisziplinäre Bildung der Sozialarbeiter_innen als Voraussetzung heutiger Komplexität und Anforderungen Sozialer Arbeit (z. B. zur Gestaltung von pädagogischen Settings) scheint geboten.

u.a. für alle Probleme immer mehr Pädagogiken bereit (vgl. Cachay 1997, S. 23). Für die Bildungssysteme ist die Individualisierung von Verantwortung ein gefundenes Fressen in Anbetracht ihres zeitgeistbedingten Schwächelns, d.h. der (u.a. finanziell bedingten) Konjunkturschwäche von beschäftigungssichernden Reformpädagogiken (vgl. Meinberg 1995, S. 178). Die verschiedenen Felder bzw. Systeme übertragen auch finanziell und rechtlich dem Individuum immer größere Verantwortung, je mehr sie unter eine globale Wettbewerbsverschärfung geraten. „Die fruchtbarste aller Privatisierungen war die Privatisierung der menschlichen Probleme und der Verantwortung für ihre Lösung“ (Bauman 1995, S. 319). Indem alle vormaligen Kontrollpersonen und -strukturen gleichsam in der Abstraktheit technologischer Abläufe „verschwinden“ (1998, 34), sei die Verantwortung komplett auf den individuellen (Lebens-)Künstler übertragen. Wo keine externe Macht mehr vorhanden ist, „Zwang zu verhängen und von Verantwortung freizusprechen“ (ebd.), laste eine jegliche Verantwortung, d.h. die Leitung, Finanzierung, die Anklage, Anhörung und das Gewissensurteil getätigter (Umwelt-)Handlungen auf den Schultern der Umwelt- und Gesellschaftsakteur_in (vgl. ebd.). Von der Technologie erzeugte Risiken dagegen, die nicht auf die Individualverantwortung oder das Gemeinlastenprinzip verlagert werden können, werden mit noch mehr Technik unterdrückt (Bauman 1995, S. 338).

Sozialarbeiter_innen als Akteur_innen des Sozialstaats bedürfen insbes. in Zeiten einer umfassenden Ökonomisierung und Komplexisierung aller Lebensbereiche Befähigungen zu einer kritischen und ethischen Selbstreflexivität.

Wenn postmodern betrachtet Bildung etwa als „Kompetenz des ganzen Menschen, vielfältige Differenzen und widerstrebende Erfahrungen zu reflektieren und mit ihnen kritisch und experimentierend umzugehen“ (Dörpinghaus u. a. 2012, S.126; vgl. Kap. 1) gelten kann, dann ist darin bereits eine große Nähe zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung bzw. zu deren Bestandteil von Gestaltungskompetenz angelegt (vgl. deren Teilkompetenzen T.1 und E.1, s. unten).

Ich möchte eine Erweiterung hin zu einer grundlegenden Thematisierung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung auch in der Sozialen Arbeit insofern vorschlagen, als dass mit deren Bildungsanlässen und -sprüchen Individuen, aber auch deren Verhältnisse sozialarbeiterisch, bildungsstrukturell und nachhaltigkeitsorientiert in den Vordergrund geraten.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ermöglicht es dem Individuum, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lebensweltlich, lokal wie global in Gang zu setzen, so die OECD (2005, zit. n. de Haan u. a. 2008, S. 186).

Oder präziser ausgedrückt: Bildung für Nachhaltige Entwicklung stellt ein fächerübergreifendes Kultur- und Bildungsanliegen (inkl. Aspekten der Friedens-, Öko-, Demokratiepädagogik, der Globalitäts- und Konsumentenbildung, Mobilitäts- und Mobilitätsbildung usw.) dar, welches an Erfahrungswelten der Adressat_innen anknüpft (situiertes Lernen), um diese in (vernetzten) größeren Kontexten gemäß der pädagogischen Ziele anhand von Nachhaltigkeitskriterien zu integrieren. Es strebt das Ziel von einer „Gestaltungskompetenz“ an.

Dieses mit der BNE korrespondierende Kompetenzkonzept wird so verstanden: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dient speziell dem Gewinn von Gestaltungskompetenz. Mit Gestaltungskompetenz (als einem Kompetenzbündel) wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basis-

rende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen (ebd., S. 187).

Der Erwerb von Gestaltungskompetenz zielt nicht zuletzt darauf, „über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick“ (de Haan 2002, S. 15).

Dieser Hinweis auf die Überschreitung eines bloß reagierenden Handelns ist wichtig: aus einer langen Tradition ökopädagogischer Reflexion heraus herrscht mittlerweile das bildungstheoretische Bewusstsein, dass eine allein effizienzorientiert gedachte (ehemals sogenannte „umweltpädagogische“) Antizipations- und Wissenserziehung eher eine erzieherische Technologie denn ein kompetenzorientiertes Bildungsanliegen darstellt. Wie auch ein bloßes Reagieren z.B. mit Technik auf solch ökologische Gefährdungen, die aufgrund eines vermehrten Technikeinsatzes (erst) zustandekommen sind, sich demzufolge als zu kurzichtig, reduktionistisch erweisen kann. Es geht in dieser Definition von Gestaltungskompetenz dagegen bildungstheoretisch und erziehungspraktisch um grundsätzlich neue Wege, Suchen, Versuche gesellschaftlichen Handelns, insbesondere nicht technisch strukturierter Art.

Heute kommt man zu 12 idealisierten Teilkompetenzen (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 188). Dabei ist zu erkennen, dass hier der Versuch unternommen wird,

- generalisierte, problemorientierte und umfassende Kompetenzen im Tenor einer allgemein kompetenzorientierten Pädagogik/Bildung zu formulieren
- diese in Medien-/Methoden- (T), soziale (G) und personale (E) Kompetenzen zu kategorisieren, obwohl sie jeweils als solche eher sehr umfassend zu verstehen sind.

Die Formulierungen weisen erneut auf die offenen, selbstreflexiven und differenzorientierten Begriffs- und Bildungsmomente einer BNE hin (Beispiel T1: „Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen“; E1: „Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können“).

Zweifelsohne, hier wird ein idealisiert konstruierter Anspruch formuliert, als würden „zukünftige Weltinnen(tumwelt)minister_innen“ (vgl. Slooter/Horntrich 1995, S. 66) befähigt. Dieses Konzept selbst darf man bildungsreflexiv also durchaus hinterfragen: ein hyperkomplexes Anspruchsniveau, formuliert und gedacht auf und heraus aus einem hochakademisierten Bildungs- und Schichtsniveau, eher abstrahiert von adressat_innen-spezifischen Fähigkeiten und Situationen – so viel Bildungsanspruch kann mitunter auch in Atem- und Hilfslosigkeit umschlagen.

Immerhin gilt aber auch hier: dieses Modell, nimmt man es als ein seiner positiven Tendenz nach intendiertes, ist das Geeigneteste und Durchdachteste, was wir derzeit in Diskurs und Praxis zur Verfügung stehen haben.

Insbesondere diversitätsorientierte Aspekte, die etwa auf Reflexionskompetenz von Leitbildern zielen (vgl. E1), verweist auf einen Zusammenhang, den ich hier auch ästhetisch interpretieren möchte. Was nämlich bei den erwähnten 12 Gestaltungskompetenzen wesentlich fehlen dürfte, ist eine explizite Erwähnung ästhetischer Fähigkeiten/Kompetenzen. Es drehte sich bisher im Wesentlichen um ein lediglich kognitiv-soziales Konstrukt BNE. Deshalb schließe ich ein paar kurze ästhetische (informelle) Bildungsgedanken an (Kap. 5), bevor ich abschließend an einem Beispiel deren potentielle Bildungsmomente verdeutliche (Kap. 6).

5. (Differenz-)Ästhetische Bildung als informelles Lernen innerhalb einer BNE

Für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung möchte ich also wesentlich ein differenzästhetisches Bildungsmoment ins Spiel bringen. Eine Perspektive im Sinne jener „suffizienz-kulturellen Nachhaltigkeit“ fragt strukturell nach der auch insbesondere ästhetischen Verträglichkeit, Naturverhältnisses, Gesundheit, Sinnhaftigkeit des gesellschaftlichen Beschleunigungs-, Machbarkeits- und Herrschaftskonzeptes. Sie begibt sich damit praktisch auf die Suche nach einer ästhetischen („sinnsvielfältigen“) Rückaneignung ein-dimensionaler, entfremdeter Lebens- und Sozialräume, von wohnortnahen Landschaften, versiegelten Flächen, von Natur-, Brach-, Erholungs-, Kita-, Schul- und Bewegungsflächen.

Damit einhergehend ist die ökopädagogische Hoffnung verbunden, dass sich dank einer naturnahen Raum- und Landschaftsvielfalt mehr und neue nachhaltige Optionen von Sinnes-, Körper-, Gesundheits-, Bewegungs-, Zeit- und Naturverhältnissen des Menschen auftun (vgl. Gebhard 2010, S.

26; Becker u. a. 2011; Louv 2011; Engel, 2011, S. 17; Brand 2011, S. 181), als sie die gewohnt geometrisierten, eindimensionalen, effizienzoptimierten Arbeits-, Produktions-, Verkehrs- oder z.B. auch Sporträume (d.h. die standardisierten Räume des traditionellen Sports) bereithalten. Denn diese stiften uns immer wieder zu einem eher sehr herrschaftlichen Naturverhältnis an (Verch 2008, S. 250). Meinem Dafürhalten nach beinhalten viele unserer „hochspezialisierten Leistungsräume“ bereits an sich ein strukturelles „Umweltproblem“ (Eichberg 1988; vgl. Wetterich/Eckl/Schabert, 2009, S. 60f.).¹⁰

Eine vielfältigere sinnenbezogene, leibliche Auseinandersetzung mit der Welt dagegen ermöglichte ggf. Kontrastierungen, Problematisierungen, Krisen, Brüche und neue Reflexionen (vgl. Franke 2005, S. 180–201; Giese 2008, S. 171, 177, 182). Antidisziplinen zur gewohnten Normalität (Ehni 1998, 117ff.), neuartige Mensch-Welt-Beziehungen (vgl. Abraham 2011, S. 38). In naturnah verfremdenden, erneuernden Perspektivwechseln erfahren Kinder wie Erwachsene womöglich eine leiblich-ästhetische Distanz zum bisher Bekannten, Gewohnten.¹¹

Das räumliche Bezugssystem der sogenannten „Lebensweltlich orientierten Räume (LOR)“ (BVV Reinickendorf 2012, S. 7), nämlich die aus Sicht der Bewohner_innen zusammengehörenden Lebensbereiche (Sen-Stadt 2010, S. 8, 10) in den Bürgerkommunen, ließen sich (grundlegender) um natur- und bewegungsästhetische Kriterien, (treffender:) Atmosphären als sozusagen Pfeilern ästhetischer Gesundheit, von Human- bzw. Sozialökologie ergänzen. Informelle (natur-)ästhetische Räume, Zwischenräume, Landschaften, Bewegungsgelegenheiten, aber auch Bauten in diesem Sinne

¹⁰ Dem liegt im Grunde die wissenschaftlich-experimentelle Anordnung, Wahrnehmung der Welt, Naturdeutung unter den Stichwörtern: Experimentalanordnung, Störgrößenausschluss, Anordnung von Raum/Zeit nach Messbarkeit und Steigerbarkeit zugrunde (vgl. Vogt 2012, S. 9).

¹¹ Differenzierungen in diesem Sinne könnten sein: Temperatur-, Gleichgewichts-, Lagedifferenzen; Schmerz, Schock, Beunruhigung, Angst, Unheimlichkeit, Respekt; Vielgestaltigkeit, neuartige Formen, Verästelungen, Abweichungen; andere Rhythmen, Wildheit, Geschwindigkeiten, Raumperspektiven; Detailwahrnehmung/ Panoptik von Natur (Geschlechterdispositive?), Wald ist nicht quadratisch und bildschirmartig; unwillkürliches Wohlbefinden durch Ruhe, Geräusche, anders frequente Laute; neuartige Rufe im Wald; verzaubernde Stimmungen/ Atmosphären, Tierbeobachtungen, Grenzerfahrungen körperlicher Belastung; neuartige Bewegungsmuster in der Natur, Laufen im Tierstil (Fuchsgang), Einsinken beim Laufen/ verschiedene Untergünde (vgl. Kolb 1994; Vogt 2012, S. 8f.).

könnten womöglich – als lebendige Phänomene sozusagen ‚um die Ecke‘ – Anteil daran tragen, die ‚Herkunft eines anderen, offeneren, veränderbaren Naturverständnisses und -verhältnisses herbeizuführen – bezogen auf die eigene Leibnatur, die äußere Natur und die zweite, ‚gesellschaftliche Natur‘ (Verch, 2008, S. 245).

„Mikro-Psychotopé“, wie Gerd Trommer solch kleine Naturerfahrungsräume, Lernanlässe nennt (2007, S. 404), könnten auf kommunaler Ebene das Aussehen, die Atmosphären, die psychischen Wirkungen und die Bedeutungen der Lebens- und Landschaftsausschnitte (Meso- oder Makro-Psychotopé; Trommer 2007, S. 404) nicht unwesentlich mitprägen, ggf. sogar die Konstruktoren von so etwas wie ‚Renaturierung‘ oder ‚Heimat‘ mitbeeinflussen (Teherani-Krönner 2012, S. 393; Vogt 2012, S. 8).¹² „In Psychotopen kommt die Befindlichkeit Betroffener, deren Erleben, Verstehen und Bewerten von Natur und Landschaft zum Ausdruck“, fasst Trommer zusammen (2007, S. 404).

Ästhetik meint hier weniger ‚Schönheit‘, sondern verdankt sich dem Begriff der ‚aisthesis‘, also einer Lehre/Theorie von der Vielfalt sinnlicher Wahrnehmungen und deren Bedeutungsgehalten (J.V.). Eine Ästhetik im Sinne des leibphänomenologischen Ansatzes (insbes. nach Merleau-Ponty; vgl. Funke-Wieneke 2008), sieht den Leib (in Unterscheidung zum objektartigen, bearbeitbaren Körper) als eine Instanz, die eigenständig und ganzheitlich sinnlich wahrnimmt, sich äußert und situativ handelt. Personen sind leibphänomenologisch insofern anwesend, als dass sie sich, ohne nachzudenken, gemäß einem spezifischen Habitus in Settings aufhalten, entsprechend wahrnehmen, sitzen, zuhören, sich per Gesten äußern oder auch handeln, indem sie beispielsweise intellektuelle Aufmerksamkeit praktizieren oder Abwesenheit signalisieren.

Viele dieser praktischen Wahrnehmungen und Handlungen vollziehen sich dabei aktuell also präkognitiv, nichtsprachlich. Diese vorbewussten, sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen enthalten als Wesensmomente/ Phänomene der Welt jedoch soziale Imprägnierungen bzw. zusätzliche Bedeutungen; d.h. Prägungen individueller Art, aber auch Bestandteile, die den Erwartungen eines z.B. akademisierten Habitus/ Settings entsprechen. Diese Bedeutungen ästhetischer Seinsweisen werden in der Leibphänomenologie symbolisch-praktisch beschrieben und gedeutet.

¹² Interkulturelle Gemeinschaftsgärten prägen in Berlin derzeit so manches Umfeld, so etwa der Internationale Wuhlegarten das Wuhletal oder das Allmende Kontor das Tempelhofer Feld (vgl. Teherani-Krönner 2012, S. 391; SenStadt 2011, S. 315–319).

Dem leibästhetischen Aspekt, den ich hier für eine BNE und SozArb stark machen will, kommt insofern eine tragende Bedeutung zu, als dass er die Reflexionspotentiale des Leibes ausdrücklich würdigt in seinen (sozial) gelebten Praktiken (Logik der Praxis/ Praxeologie im Bourdieuschen Sinne, vgl. Bourdieu 2001; Bockrath 2008, S. 149, 153f.; Krais/Gebauer 2008; Brand 2011, S. 179–181), insbesondere für die leiblichen Prozesse der Raumkonstitution (vgl. Franke 2005, S. 180–201; 2011, S. 30, 36; Verch 2008, S. 62–67; Funke-Wieneke 2008, S. 91).

Der Körper bzw. (treffender:) Leib als ästhetische Reflexionsinstanz; nämlich als Wahrnehmungsorgan, als Wahrnehmungsproduzent; als Quelle von Bedeutungen (Maase 2008, S. 43) und letztlich auch von Sprache wird nicht unwesentlich gestimmt durch mit ihm verschränkte Atmosphären, Charaktere, Auras (hier:) von Natur (in Anlehnung an Gernot Böhme/Hermann Schmitz). Atmosphären kann man als „Qualitäten von Räumen, spezifisch gestimmt durch die Anwesenheit von Dingen mit besonderen Eigenschaften“ (S. 43; vgl. Böhme 1992, S. 136f.; 2007, S. 38; Löw 2001, S. 204f.) begreifen. Sie involvieren den Leib, stimmen ihn und werden ihrerseits durch ihn gestimmt.

Räume wie auch Raumbestandteile besitzen demzufolge eine (spezifische) „Potentialität“ dank ihrer Gestimmtheit bzw. Atmosphäre (Löw, 2001, S. 204, 209), die als solche vor allem im Nahumfeld, in Jugendhilfeeinrichtungen, der Kita, in Schulen, aber auch Kiezen, ein insbes. informelles Lernen prägen, ja initiieren können. Beispielsweise strahlen kleinräumige Rückzugsbrachen oder Naturorte spontan, ohne dass wir es kognitiv erfassen müssen, manchmal etwas ganz Spezifisches, Belebendes oder Beunruhigendes, Irritierendes aus. Manchmal wollen wir unwillkürlich immer wieder kommen, fühlen uns verzaubert, andere Stimmungen halten uns eher ab. Die ikonographische (symbolische, motivational-inhaltliche) Wirkung und Reflexion solcher Stimmräume oder auch „Landschaften“ (Siegmund 2009, S. 169) vermag Kinder, belastete Klient_innen wie Bewohner_innen womöglich gar in eine „kontemplative Bewegung“ zu versetzen, wie Siegmund hofft. Auf alle Fälle verweist eine spezifische Gestimmtheit von Naturräumen auf einen entsprechend spezifisch ästhetischen Dispositivrahmen, der im obigen Sinne entweder mehr oder aber weniger (naturnah) ästhetische Vielheit (serfahung), insbes. für Kinder als „Protagonisten der ästhetischen Erfahrung“ (Ulrich Oevermann), zu evozieren imstande ist.

So weit ich das überblicke, existieren zwei Hauptströmungen ästhetisch-ökologisch orientierter erlebnis- bzw. naturpädagogischer Konzepte. Diese

dürfen in vielen Methoden unausgesprochen und (eher) undifferenziert Berücksichtigung finden, etwa im Prinzip „The Mountains Speak for Themselves“ der Erlebnispädagogik.

Das eine – und keineswegs nur alltagstheoretische – Theorem geht implizit davon aus, dass die Natur bzw. die sensible Erfahrung von ihr an sich wertvolle ästhetische Muster biete, sei es dank des Einflusses ‚morphogenetischer Felder‘ (R. Sheldrake), kosmischer Energien (F. Capra) oder aber aufgrund spezifischer anderer Qualitäten, von Eigenwerten der Natur. Diese ästhetischen Muster beinhalten demzufolge physiozentrische Muster und Formprozesse, die gleichsam „tiefenökologisch“ (Arne Naess) entsprechende Wahrnehmungs-, Verhaltens- und ethische Dispositionen bei denjenigen hervorrufen, die sich sanft, vielfältig und sensibel in sie einliefern (vgl. den entsprechenden obigen Diskurs in bzw. gegenüber Seewald u. a. 1998).

Eine zweite Auffassung ist da vorsichtiger, vor allem enthält sie sich solch (eher) dogmatisch-naturalisierender, kaum hinterfragbarer Aussagen, welche in ersteren Betrachtungen nicht selten miteinfließen. Hier wird erstmalig nur davon ausgegangen, dass ästhetische bzw. ästhetisch konstruierte Dialog-, Krisen- und Lerngelegenheiten in der Natur Vielfältigkeiten, ästhetische Erfahrungen in Raum, Zeit, Muster und Formen bereithalten, die ggf. Differenzverfahren (gegenüber z. B. sonstigen eher technologischen Routinen) zuließen sowie dergestalt implizit eine Sinnen- und Gestaltungsvielfalt anregen. Eine etwaig nachhaltigere Handlungsorientierung entsprechend ‚ästhetisch naturbelebter Individuen‘ wird hier weniger kausal und ethisch normativ herbeigeleitet als vielmehr optionaler und offener (lediglich) für möglich gehalten.¹³

Was das Anliegen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im nahen bewegungskulturellen Milieu angeht, kann man auch hier eine Suche nach der Pluralität von Erfahrungen bzw. der ästhetischen Differenz und Fremdheit in und dank der Natur als ein zentrales strukturelles Moment erkennen.

Hier kommt insbesondere das informelle Lernen (IL), die informelle Bildung ins Spiel. Die Erörterung des „Informellen Lernens“¹⁴ als Versuch, eine

¹³ Nicht selten lassen sich einzelne Konzepte dazwischen verorten, mehr dem einen oder anderen Pol zuordnen: Seewald u. a. (1998) sehe ich der ersteren Auffassung näher, etwa dazwischen Schwiersch (2001) und Böhme (1989, 1992) näher der zweiten Variante zugehen.

¹⁴ Vgl. zum Folgenden Verch 2016, S. 156–158.

pädagogische Klassifikation, Abgrenzung (z.B. gegenüber formaler/ formeller und nonformaler/ nichtformeller Bildung) oder Beschreibung vorzunehmen, ist mittlerweile recht umfassend, auch in Bezug auf den Kontext einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. Siekierski/Wohlers 2007; Brodowski u. a. 2009), geführt worden.

Eine gewisse Unschärfe kennzeichnet den Diskursstand nach wie vor, was z.B. die klassifikatorische Einteilung, aber auch die Unterscheidung von anderen Bildungsprozessen (wie Sozialisation, Habitualisierung, Enkulturation usw.) angeht. Dies Unschärfe bzw. diesen Spielraum gedenke ich zu nutzen, auszugestalten.

Es geht insofern auch hier um entsprechende „Bereiche außerhalb pädagogisch und arrangierten und begleiteten Lernens“ (so die Herausgeber_innen des obigen Sammelbandes von 2009 in ihrer Einleitung, S. 14), was im herkömmlichen Sinne z.B. Schutzgebietseinrichtungen, Botanische Gärten, forstliche Bildungseinrichtungen, Infozentren, Naturerlebnisfeste, Bewegungsräume oder aber auch Gleichaltrigengruppen (Peers/ Jugendzeitunen), Schulhöfe, Eltern/ Familie, (Jugend-)Freizeit-, Ehrenamtseinrichtungen, Alltagssituationen sowie Medien als Sozialisations- und Lerninstanzen meint. Es stellt gewissermaßen, strukturell wie organisationsformell, eine „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (Overwien 2016) dar. Man schätzt von daher, dass sich 60–70% des Lernens in eher informelleren Bereichen erschlossen werden. Augenfällig wird dessen Charakter als handelndes, diskursives Lernen in Form des Engagements beispielsweise in BI's oder einer Verbandsarbeit.

Das IL bestimmt die individuellen wie kollektiven Konstruktionen von ‚Normalitäten‘ der Lebenswelten/ LORs oft entscheidend mit. Was hier wesentlich unbewusst gelernt wird, beeinflusst wesentlich die jeweilige habituelle Realität/ Identität. Im IL kommt es sozusagen oftmals zu einer Aufhebung der Entgegensetzung von von „Hand- und Kopfarbeit“ (Overwien 2016, S. 18), etwa auch in (hier: intentionalen) Arrangements der Erlebnispädagogik. Insofern lässt sich das IL nicht isoliert von anderen Zuordnungen betrachten. Es stellt bietet Ergänzungen, sozusagen Amalgame mit (non-)formalen Anteilen der Bildung (Brodowski 2016); „heimliche Lehrpläne“ (sozial-)pädagogischer Einrichtungen und Schulen lassen sich hier stellvertretend benennen.

Ich gehe, wenn man so will, noch einen kleinen Schritt weiter. So ziele ich vor allem auf die (natur- und bewegungs-)räumlichen Arrangements der Lebenswelten, Kommunen; der lebensweltlich orientierten Räume (vgl. Kap.

6), der Settings; auf die Sozial- und Naturräume, die Landschaften als Agent_innen, Akteur_innen, Instanzen, (symbolischen) Dialogpartner_innen informellen Lernens und zugleich von Sozialisation, Habitualisierung, Personwerdung/ Identifikation. Informelles Lernen findet für mein Dafürhalten bereits in alltäglichen, lebensweltlichen Raumarrangements bzw. -anordnungen statt, prägnant, praktisch und (ggf.) sprachlich-reflexiv (vgl. Kap. 6).

Alle erwähnten Prozesse werden heute als aktiv-dynamische, feld- und umweltverschränkte Sozial- und Bildungsmomente aufgefasst (vgl. Hurrelmann 2006, S. 24–38). Für das informelle Lernen gemäß dieser Interpretation möchte ich wesentlich auf dessen natur-, leib- und bewegungsästhetische Bezüge verweisen. Was Kinder wie Erwachsene sozialisatorisch-habituell, praxeologisch (gemäß und aus ihrer Disposition heraus, vgl. Kraus/Gebauer 2008, S. 5; Brand 2011, S. 179–183), entwicklungspsychologisch, kognitiv-reflexiv bzw. biographisch an Realität konstruieren, lernen, manifestiert und äußert sich bzw. resultiert ganz wesentlich auch aus ihren inkorporierten, lebensweltlich sinnlichen, bewegungsästhetischen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, Dispositiven der Umgebungen (vgl. Siebert 2007).

Auf individuell-konstruktivistische Weise erzeugen Subjekte (autopoietisch) ihre Realitäten, greifen auf diese Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster selbstreferentiell (ggf. performativ-transformierend) zu(rück) und erzeugen somit neuro-, ästhetisch- und sozialkonstruktivistisch so etwas wie alltägliche Ordnung, Normalität(standards), ggf. eine (wenn auch imaginäre, so doch reale) Naturhaftigkeit ihrer Lebenswelt.

Dass diese Konstruktionsleistungen in systemisch, spätmodern bzw. technologisch geprägten Umwelten stattfinden, d.h. durch diese wesentlich ihre Rahmung erfahren (Siebert 2007, S. 136ff.), ermöglicht zum einen gemeinsame sprachliche und habituelle Symbolvorräte, also Verständigung und Sozialität. Dieser Umstand verweist zum anderen aber auch darauf, wie sehr diese „systemischen Umwelten“, Räume, Zeiten, ästhetischen Strukturen aus nachhaltigkeits- und bedürfniskultureller Sicht entscheidend, nämlich ermöglichend oder aber limitierend, sind für das Vermögen von Individuen und Kollektiven, ästhetische, emotionale, handlungspraktische wie auch ethische Gestaltungskompetenzen zu erlangen (vgl. Siebert 2007, 138f., 141f.; s. Kap. 6). Damit rücken die alltäglich nahen, kommunalen, regionalen, stadtteilbezogenen, lebensweltlichen Räumlichkeiten in den Fokus des Interesses.

„Kommunen sind als Erfahrungs- und Handlungsraum die entscheidenden Akteure für gesellschaftspolitische Veränderungsprozesse“, urteilt

Bogumil (2011). Was er dabei vorrangig unter einer „Kultur des Hinsehens und Sichtbarmachens“ versteht, betrifft zuerst eine Transparenz für eine breite, niedrigschwellige Partizipation an kommunalen Entscheidungsprozessen (ebd.) und kann zugleich aber auch kommunale „Innovationen im Natur- und Artenschutz“ bedeuten (Heinrichs 2007, S. 715). Kommunale Entscheidungen bzw. deren Ergebnisse äußern sich jedoch nicht zuletzt auch in der Ästhetik ihrer (umwelt-)kulturellen Phänomenalität. Insofern möchte ich im durchaus wörtlichen Sinne für eine veränderte „Kultur des Hinsehens und Sichtbarmachens“ werben. Kommunale (natur-) ästhetische Lernräume mögen „einladende Zugänge“ (vgl. Bogumil 2011) „für alle Facetten von Bildung“ (ebd.) – und vor allem für die informellen – schaffen.

Gernot Böhme spricht in diesem Sinne gar von den Potenzialen einer „ökologischen Naturästhetik“ (1989). Die (informell-habituelle) Wahrnehmung verschiedener (immer schon sozial) konstituierter Naturumwelten, ein affektives (und vielfältiges) Betroffensein von und in verschiedenen Umwelten, könne den Menschen ggf. bereichern.¹⁵ So vermag er womöglich dank der Entwicklung solcher leiblich-sinnlichen Erfahrungen neue Kreativlichkeiten und Gestaltungen, Formungen von Natur in dieses (sein) Naturverhältnis (ästhetisch) zu integrieren (S. 15). Verschiedene Weisen des ästhetisch-mimetischen Mitvollzugs ließen den Menschen so eine Erkenntnis seiner eigenen Natürlichkeitspotenziale gewahr werden (S. 29). Insbesondere der „anschauende Mitvollzug“ (Böhme, 1992, S. 156)¹⁶ von Gesten von Natürlichkeit könnten den Menschen bei dessen Gestaltung und Verbalisierung der (von ihm so titulierten) „ökologischen Gefüge“ – damit meint er die immer schon menschengestalteten Ökosysteme bzw. Natur (1989, S. 47) – und der Kultur, gleichsam disjunkt, anstiften. Die sinnliche Wahrnehmung von Natur, das Gespür ihrer Anwesenheit an sich könnten sich verändern und wiederum so formgestaltende Grundlage für weitere, neuartige lebensweltliche Wahrnehmungskulturen sein (S. 179ff.; 1992, S. 137). Dies gelte durchaus, ja insbesondere auch für die aktuellen Zeiten weitgehend technischer Reproduzierbarkeit von Natur (1992; 2007, S. 35ff.). Er folgt sehr weitreichend, dass sich „die Beziehung des Menschen zur Natur ... zuerst in seiner Beziehung zum eigenen Körper“ entscheide (S. 39), in einem positiven Dialog zum eigenen Körper.

¹⁵ Vgl. zum Folgenden Verch 2011, S. 58f.

¹⁶ Hier ließe sich sicherlich auch die Funktion von Spiegeldifferenzen vertiefend betrachten und einbeziehen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung vollzöge sich, transferiert man dieses Postulat, integral also auch über unseren Körper bzw. dessen Bildung. Jener Mensch-Körper-Welt-Dialog vollzieht sich dabei aber nicht zwischen oder ‚aus‘ zwei substantiellen Wesenheiten, der Leibnatur des Menschen und der äußeren Naturinstanz, sondern stets und a priori symbolisch, habituell und imaginär vermittelt, prinzipiell relational mensch-natur-weltverflochten. Darauf hat nicht zuletzt Franke hingewiesen (2005, S. 180ff.). Die menschlichen Körpernaturen, selbst niemals nur Natur und keinesfalls schon vollkommen technologisches Psychosoma, begegnen und rekrutieren sich also aus den Naturen ihrer sozialen und naturartigen Umwelten. Diese sozialkulturelle, ggf. auch moralische Imprägniertheit von Naturansichten (vgl. Heiland, 1992, S. 147) gilt, streng genommen, für alle Auffassungen, Schilderungen, Symbole und Philosophien über Natur (vgl. Liebau/ Peskoller/ Wulf 2003, S. 7–9; Beck 2008, S. 184).

Dieser ästhetische Dialog von Natur und Körpernatur, so betonen etwa Böhme für den naturphilosophischen Diskurs (1989, 1992) oder auch Schwiersch für die Bewegungskultur (2001), hält etwas an Formen, der Form nach bereit, was nicht gänzlich aufgeht in den habitualisierten Wahrnehmungsroutinen von uns digital geprägten Akteur_innen.

Entsprechend verweist der Psychotherapeut und Erlebnispädagoge Martin Schwiersch auf psychische Lern- und Reifungsoptionen dank bewegungskultureller Natureindrücke (2001). Er benennt diverse empirische Studien, denen zufolge solche Erfahrungen bzw. „anstrengungslose Aufmerksamkeiten“ (S. 37) wie von Ruhe, Farbwechseln, Rhythmen, Formwechseln, Gestaltvielfalt sowie kinästhetische Impressionen von Natur hohe biographische Bedeutungen insbesondere für die psychische Gesundheit und das (individuelle) Naturverhältnis erlangen können, was vor allem auch die kindliche Entwicklung betrifft (S. 34).

Natur wird beispielsweise als das Andere bestaunt, imaginiert und gefürchtet, von deren unvorhersehbaren Wechseln und Veränderungen sei man ergriffen. In der Differenz zwischen „Stauendem und Bestauntem“ komme es bereits zu einem „Zerbrechen von Selbstverständlichkeiten“ (S. 36), zu einem psychisch- wie leiblich-reflexiven Kontrast häufiger, normalisierter Alltagserfahrungen (S. 37). Differenzen, Fremdheiten werden also im Körper spürbar, irritieren, bereichern, ggf. beängstigen ihn auch.

Einen solchen symbolischen Naturbezug als Quelle von Gesundheit, insbes. für kindliche Lebenswelten (2010, S. 25), hat auch Ulrich Gebhard vor Augen. „Eine naturnahe Umgebung, in der sowohl relative Kontinuität

als auch ständiger Wandel besteht“, die eine „>unspezifische Exploration<“ ermöglicht, in der sich die symbolisch-sinnstiftenden Wirkungen von Natur „nämlich nebenbei“ ereignen (S. 27), könne zwar nicht das Gelingen eines guten, nachhaltigen Lebens determinieren, ebenso wenig Gesundheit oder ökologisches Handeln per se (S. 28), eine lern-, gesundheits- und bildungspraktische Ressource sei sie aber „allemaal“.

Die Natur als ein (immer a priori kulturimprägnierter) „Symbolvorrat“ (ebd.; vgl. Vogt 2012, S. 8) mit „widersprüchlichen, ambivalenten (und kontingenten, J.V.) Eigenschaften“ (Gebhard 2010, S. 29) vermag womöglich Sinn zu strukturieren, identitätsstiftend zu sein, indem sie als Differenz erzeugender Weltbezug „auch innerseelische Widersprüche“ dialektisch aufheben (oder emanzipatorisch betonen!, J.V.) lässt (ebd.). Und indem sie als Gelegenheit informellen Lernens (z.B. anlässlich eines Gestaltens mit Naturmaterialien) ein lebenssinn- und gesundheitsbezogenes Kohärenzgefühl für die agierenden (Ko-)Konstrukteur_innen (von Natur und Landschaft) ermöglicht (vgl. S. 30).

Solche ästhetisch vielfältigen Naturen auf informellen Flächen der Nachbarschaft, auf Ruderalflächen, in Schulen, Kitas, Jugendhilfeeinrichtungen, Bewegungsbaustellen bzw. stadtnahen Regionen, scheinen als Modi, Qualitäten, Bewegungs- und Lerngelegenheiten also dialektisch etwas an Formen, Rhythmen, Zeiten, „Gesten der Natürlichkeit“ (Böhme), bereitzuhalten, welche sich nicht nur und ausschließlich als gegenzivilisatorische Imaginationsprojektionen einer Spätmoderne dekonstruieren lassen.

Es besteht hier aus nachhaltigkeitsbildender Sicht also die Chance, informell-lernend die lebensgeschichtlich im (bewegungsvermittelten) Mensch-Welt-Dialog erworbenen Wahrnehmungsmuster zu erweitern, zu relativieren, zu verfremden und zu vielfältigen, um ggf. auch neue Haltungen, Handlungsoptionen, leiblich wie kognitiv-bewusst, wählen, ausprobieren und leben zu können.

Es deutet Einiges immerhin darauf hin, dass Spuren solcher ästhetischen Begegnungen eine bleibende Narbe im Bewusstsein (vgl. Böhme 2007, S. 34; Brand 2011, S. 180f.), in der Haltung, im Naturverhältnis und (nicht zuletzt auch) in der Geschlechtsidentität der Akteur_in hinterlassen und eine Sinnen- und Gestaltungsvielfalt anregen können – aber natürlich keinesfalls müssen (Verch 2011, S. 60, 63; vgl. Hofmeister/Katz 2011). Böhmes Ansicht nach müsse man (zumindest in Anbetracht der Wirkmächtigkeit heutiger telekommunikativer Wahrnehmungsroutinen, 2007, S. 42) erst (wieder) lernen, vielfältig naturale „Atmosphären wahrzunehmen“, sie (performativ) „zu

gestalten“ (S. 40, 42), d.h. insgesamt eine „atmosphärische Kompetenz“ zu erlangen (S. 41). Davon ist auch Richard Louv in dem erwähnten Werk zum „letzten Kind im Wald“ überzeugt.

Damit wäre wesentlich auch die suchende, kreativ-variierte zukunftsorientierte Intention einer Gestaltungskompetenz im Sinne Nachhaltiger Bildung getroffen. Diese meint ja, wie bereits gesagt, ein Verfügen von „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen“, „das Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich macht, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind“ (de Haan 2001, S. 200; 2002, S. 15; vgl. de Haan u. a. 2008, S. 187ff.). Das Differenz-Paradigma, von dem ich hier spreche, meint also so etwas wie eine Suche nach der Pluralität von Erfahrungen bzw. der ästhetischen Differenz und Fremdheit. Aus einer derart neu erfahrenen Sinnes- und Erlebnisvielfalt ergibt sich womöglich eine Öffnung von Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Nachhaltigkeit. Diesem differenzpädagogischen Moment begegnet man so in (lebensweltlich) ästhetischer, insbesondere landschafts-, materialien-, raum- und bewegungskultureller Sicht wie zugleich auch in bildungstheoretischer bzw. sozialpädagogischer Hinsicht. Damit wäre insbesondere auch das prozedurale, veränderbare Moment von Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 1) thematisiert.

Messbare Indikatoren, überprüfbare Zielwerte und klare Maßnahmen (im Sinne einer „substanziellen Nachhaltigkeit“, vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 63f.) stellen nur die eine Seite der ‚ökologischen Medaille‘ dar. Gerade aber auch die hypothetischen, offeneren, suchenden Muster und Strukturen von Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 1) fänden sich in solchen vielfältigen Lebens-, Spiel-, Bastel-, Erholungs-, Bewegungsumständen sowie (natur-)ästhetischen Erfahrungen-, Lern- und Handlungspraktiken wieder.

Die aktuellen Entwicklungen der neuen Naturschutzgesetzgebung im Bund (BNatSchG) und in den Ländern (LNatSchG), so auch in Berlin, innerhalb der „Naturerfahrungsräume“ (insbesondere für Kinder und Jugendliche) zu erhalten bzw. zu schaffen als auch das Betreten der freien Landschaft zum Zwecke der Erholungsvorsorge zu sichern sind (vgl. SenStadtUm 2012, S. 37f.), möchte ich als ein landschaftsplanerisches Bündnis für eine solcherart verstandene ästhetische Bildung für nachhaltige Entwicklung zitieren. Naturerfahrungsräume sollten neben ihrer sichernden Naturschutzfunktion mensch-welt-verflochtene, auch sozialpädagogische Gestaltungsspielräume beinhalten, die ein aktives Aneignen, Erkunden, Hege und Pflege derselben bzw. informelles Lernen in ihnen zulassen und fördern.

Mit der Hilfe solcher Strukturkriterien pädagogische, sozialräumliche und kommunale Räume und Landschaften zu öffnen legt allerdings noch keineswegs nahe oder klärt gar, dass damit zugleich auch nachhaltigere Formen in individuellen wie kollektiven Naturverhältnissen (vgl. Becker u. a. 2011) von gelebten Alltags-, Gesundheits-, Bewegungs- und Lebenspraktiken oder letztlich gar ein umfassender Wandel im Sinne einer BNE angestoßen sind. Auf alle Fälle könnten solch humanökologische Gelegenheiten, Materialien, Räume, Zeiten, Atmosphären differenzästhetisch ein ‚Anderes‘ darbieten, Begehren auf ein ‚Mehr‘ machen, d.h. vielfältigere Natur-, Lern-, Gestaltungs-, Erfahrungs-, Bewegungsanlässe und Körperbewusstheiten im dialogischen Verhältnis des Menschen zu seiner naturalen, psychisch-kognitiven, gesundheitlichen und leiblichen Natur stiften. Die Chancen, dass daraus ggf. neuartige Natur-, ästhetische Alltagserfahrungen, ggf. nachhaltigere Naturverhältnisse entspringen, dürften durch solche Versuche, Haltungen und Maßnahmen auf alle Fälle zumindest nicht sinken.

Hier möchte ich die Erlebnispädagogik als Konzept, als ästhetisch und informell geprägte Methode „atmosphärischer Kompetenz“ ins Spiel bringen. Die Natur- und Erlebnispädagogik als Medium auch von Sozialarbeit verspricht viel, erscheint nicht selten als letzte authentische Vergewisserung des Selbst, vom Leben und ist dabei doch alles andere als eine voraussetzungslose Selbstläuferrezeptur. Insbesondere Konzepte der bewegungsbezogenen Abenteuer-, Natur-, Wildnis- und Erlebnispädagogik finden großes Interesse, ob als Medium von individueller Entwicklungs-, Gesundheits- und Geschlechterförderung, Teilhabe, Integration/ Inklusion, Gewaltprophylaxe, Incentive Maßnahmen oder insbes. einer (ästhetischen) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung/ Gestaltungskompetenz.

Noch 1997 definierte Muff in Anlehnung an Heckmair/Michl 1993: „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Naturelebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen“.

Hier stand somit der pädagogische Zweck noch im Vordergrund (gleichsam als Subjekt des Lerngefüges). Die Akteur_innen wurden als zu Erziehende bzw. zu Sensibilisierende eher objektdarig als Zuzuführende zu dieser Methode gesehen.

Mit der konstruktivistischen Wende auch in der Erlebnispädagogik dann formulierten Heckmair/Michl: EP „ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor

physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (2012, S. 115).

Der Verweis auf die exemplarischen Lernprozesse offenbart das Anliegen auf die Transferoption (aber auch die viel diskutierte -problematik). Nun rückt die Akteur_in als Subjekt der Inszenierung in den Vordergrund. Und schließlich signalisiert der Hinweis „Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ auf das obige Umweltraum- bzw. Gestaltungskompetenz-Paradigma der BNE. Hier ließen sich zudem die SozArb-Konzepte der Lebenswelt- und Sozialraumorientierung (vgl. Galuske 2013, S. 146–154, 300–316) assoziieren, bei denen ebenfalls die aktive (und nachhaltige bzw. nachhaltigkeitsorientierte) Mitgestaltung der Lebensverhältnisse durch die Akteur_innen intendiert wird.

Fokussiert man beispielsweise die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz T.1 (Kompetenz zur Perspektivübernahme: Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen) und G.1 (Kompetenz zur Kooperation: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können), wird die Nähe und Potentialität einer derart verstandenen Erlebnispädagogik zur BNE offensichtlich. Ich möchte von daher EP auch als differenzästhetische, experimentierende, informellere Methode bzw. Bildungskonzept der SozArb, die Menschen in ihrer Persönlichkeit stärken und dazu befähigen möchte, ihre Lebenswelt verantwortlich bzw. nachhaltigkeitsorientiert zu gestalten, propagieren.

6. Beispiel einer ästhetischen Bildung für nachhaltige Entwicklung: Feuerbogen

Ein Beispiel aus der Praxis mag dieses Prinzip einer differenzästhetischen Bildung veranschaulichen. Dieser Praktik ist zueigen, dass sie auf noch vor-sprachlicher, also leiblicher Ebene (gewissermaßen leibphänomenologisch) die gewohnten Wahrnehmungs- und Empfindensmuster (symbolisch) irritieren, kontrastieren und ggf. erweitern kann. Somit mag eine ästhetische Grundlage geschaffen sein für eine unentwirrbar damit verknüpfte kognitive, sprachliche Reflexion, die nicht selten daraus (spontan) resultiert oder z.B. erlebnispädagogisch gefördert werden kann.

Das Zünde(l)n eines Feuers mit dem Feuerbogen als Element der Natur- und Wildnispädagogik bietet eine ästhetisch- wie arbeitsintensive Option, von Hand her' Feuer zumachen und sich dabei nahezu ausschließlich an

Materialien der Natur zu bedienen. Mit einem Bogen, einer Sehne und einem Druckstück wird auf einem Feuerbrett eine Holzspindel unter Hitzeerzeugung zum Hin- und Herrotieren gebracht. Ein Zundernest an einer Kerbe des Feuerbrettes erhält Glut, die dann vorsichtig zu einem Entzündn an einem vorbereiteten Glutnest angeblasen wird.

Beim *Feuerbogen* kommen so eine Vielzahl ästhetischer Impressionen, bewegungsästhetischer Dialoge und informeller Erfahrungen zum Tragen, die einen Bezug zur BNE besitzen können.

- Das Ausschauen der Materialien animiert (z.T. präkognitiv), aus der Vielzahl der Formen der Natur ‚geeignete‘ Stücke auszuwählen. Dabei wird eine gigantische Vielzahl an Formen, Verästelungen, Beschaffenheiten, Unregelmäßigkeiten, Farben, Mächtigkeiten, Reliefs (Stöcker/ Holz) usw. als solche auch wahrgenommen. Kein Stück gleicht dem Anderen, jedes ein Unikat – was wir doch ansonsten aus den konsumalltäglichen Serienproduktionen (nicht) so gewohnt sind.

Bei den Nachbar_innen kommen andere Materialien und Größen, Formen zum Einsatz – auch dieses registriert unser ästhetisches Vermögen.

- Das Ausprobieren einer guten bzw. der richtigen und andauernden Geschwindigkeit des Reibens mit dem Bogen an der Spindel, der richtige Druck (am Druckstück), das kontrollierte Pusten im Glutnest usw. sind allesamt sehr dialogische, ästhetische Tätigkeiten in einer bewegungsvermittelten Interaktion mit Naturmaterialien und deren ‚Eigenleben‘; es kommt idealer Weise zu einem flowartigen, energetischen Verschmelzen in einer Gesamtgestalt zwischen Person, Material, Bewegung und Ästhetik. Dieses neuartige Handeln beinhaltet eine neue synästhetische Qualität in einem naturnahen, wildnisgestimmten Milieu, die die Summe der ästhetischen Einzelqualitäten zu einem ‚andersartigen‘ Gesamtzusammenfügt. Eine andere, ‚erarbeitete‘, intensive Zeiterfahrung, behutsam, im Einlassen auf die Naturmaterialien; gewissermaßen aus Hege und Pflege für die Glimmscheite, tut sich auf. Sie korrespondiert mit den Möglichkeiten und Widerständigkeiten der Natur zu entflammen. Das feindetaillierte Hüten der Glimmscheite, des Glimmnestes erfordert ein besonders behutsames Sich-Einlassen.

- Erfolg und (häufig zu Beginn:) Misserfolg veranlassen situativ zu größerer Vorsicht, zu einem verstärkten Einlassen, zu einem suchenderen, praxeologischen Austesten, Variieren, Andersgestalten (der Materialien, Techniken, der psychophysischen Herangehensweise).
- Die ‚produzierten‘ Werkstücke erhalten einen hohen Wert, die Natur erhält symbolisch-mythisch einen (Eigen-)Wert, den man ihr durch ein praktisches Tun, Erleben, geronnene Erfahrungen und das (erlangte) Wissen vom Tun zumisst.
- Es gibt auch die Möglichkeit, an der Widerständigkeit der Natur zu scheitern. Das Feuer will einfach nicht entfachen. Geben und Nehmen wird als ein praxeologisches Handlungsprinzip ggf. metaphysisch erlebbar.
- Der Wert eines Feuers erhält (präkognitiv) eine andere konstruktivistische wie philosophische Dimension.

Insbesondere in erlebnispädagogischen Gruppen der SozArb (z.B. in der jugendlichen Gewaltprophylaxe oder -rehabilitation) können solche Erfahrung- und Lerngelegenheiten transdisziplinär Wissen, Haltungen, ggf. auch Verhaltensdispositionen berühren.

Schlussgedanke

Womöglich ist es gelungen, anhand dieser phänomenologischen Interpretation insbes. des Praxisbeispiels veranschaulichen können, was die offenen, nach vielfältigen, irritierenden, kontrastierenden Erfahrungen und Optionen suchenden Momente einer ästhetisch-informellen Bildung für eine entsprechende suffizienz-kulturelle BNE (so auch im Kontext lebensweltlicher Sozialer Arbeit) bedeuten können. Eine gleichsam dialektische Grundfigur einer differenzhaften Öffnung von Routinen und einer Schließung hinsichtlich

- des Begriffes von Nachhaltigkeit bzw. einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung
- einer postmodernen, kompetenzorientierten Bildung (an sich) und Gestaltungs-kompetenz (der BNE)
- einer ästhetischen Differenz- und Vielheitserfahrung
- einer bewegungs- und erlebnisästhetischen Differenzverfahren
- sowie einer ggf. auch gesundheitlichen Differenzverfahren

- und letztlich eines Erlebens und Austestens neuer Naturverhältnisse sowie neuer Haltungen
- mag entsprechend Entscheidungen für angemessenere Handlungsalternativen und -dispositionen beeinflussen (können).

Literatur

- Abraham, Anke (2011): Biographie, Bewegung und menschliche Subjektivität in Zeiten der „Entgrenzung“. In: Monika Roscher (Hg.): *Bewegung der Form. Prozesse der Ordnungsbildung und ihre Wirklichkeitskonstituierende Bedeutung*. Berlin: lehmanns media, S. 19–40.
- Alkemeyer, Thomas (2003): *Der Sport, die Sorge um den Körper und die Suche nach Erlebnissen*. Berliner Debatte Initial. 14. Jg., H. 4/5, S. 16–29.
- Angerer, Klaus (2009): *Die Natur der Bioprospektion: Die Welt als Biochemisches Labor*. In: Sebastian Gießmann/ Ulrike Brunotte/ Franz Mauselshagen/ Hartmut Böhme/ Christoph Wulf (Hg.): *Politische Ökologie. Zeitschriften für Kulturwissenschaft* 2/2009. Bielefeld: transcript, S. 91–102.
- Bauman, Zygmunt (1998): *Philosophie der Fitneß. Die sportive Identität in der Postmoderne*. *Blätter des Informationszentrums 3. Welt*. Hef 229, S. 34–36.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit* (engl. 1991). Hamburg: Fischer.
- Balz, Eckart; Kuhlmann, Dettel (Hg.) (2009): *Sportentwicklung. Grundlagen und Facetten*. Aachen: Meyer/Meyer.
- Beck, Ulrich (2008). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, Egon/ Hummel, Diana/ Jahn, Thomas (2011): *Gesellschaftliche Naturverhältnisse als Rahmenkonzept*. In: Matthias Groß (Hg.): *Handbuch Umweltsociologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75–96.
- Beer, Wolfgang/ Haan, Gerhard de (Hg.) (1984): *Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur*. Weinheim, Basel.
- Bette, Karl-Heinrich/ Schimank, Uwe (1995): *Doping im Hochleistungssport. Anpassung durch Abweichung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bietz, Jörg/ Laging, Ralf/ Roscher, Monika (Hg.) (2005): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blasi, Luca di/ Goebel, Bernd/ Hösle, Vittorio (Hg.) (2001): *Nachhaltigkeit in der Ökologie. Wege in eine zukunfts-fähige Welt*. München: Beck.
- Bockrath, Franz (2008): *Zur Heterogenität urbaner Sporträume*. In: Jürgen Funke-Wienke/ G. Klein (Hg.), *Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S.145–167.

- Bogumil, Jörg (2011): Grüne Gestaltungsmöglichkeiten. In: Drehmoment. Zeitung für eine grüne Zukunft (S. 15).
- Böhme, Gernot (1989): Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt a.M.: Edition Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (1992): Natürlich Natur. Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp.
- Böhme, Gernot (2007): Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten – mit Atmosphären leben. Ein neues Konzept ästhetischer Bildung. In: Rainer Goetz/ Stefan Graupner (Hg.): Atmosphäre(n). Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff. München: copaed verlagsgmbh, S. 31–43.
- Bolscho, Dietmar (2007): Der Beitrag der Erziehungswissenschaften für die Nachhaltigkeitkommunikation. In: Gerd Michelsen/ Jasmin Godemann (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitkommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., aktual. und überarb. Aufl. München: oekom, S. 143–150.
- Bourdieu, Pierre (2001). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Brand, Karl-Werner (2011): Umweltsoziologie und der praxistheoretische Zugang. In: Matthias Groß (Hg.): Handbuch Umweltsoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S.173–198.
- Brodowski, Michael/ Devers-Kanoglu, Ulrike/ Overwien, Bernd/ Rohs, Matthias/ Salinger, Susanne/ Walsber, Martin (Hg.): (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Anknüpfungspunkte, Ansätze und Perspektiven aus verschiedenen Lernwelten. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Brodowski, Michael (2016): Kooperation von Kommune und Hochschule als Beispiel der Verknüpfung von informellen und formalen Lernprozessen in Hinblick auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Michael Brodowski/ Johannes Verch (Hg.): Informelles Lernen vor Ort als Beitrag zur nachhaltigen Kommunal- und Regionalentwicklung. (Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission BNE der DGfE Band 2). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 83–99.
- Bühler, Benjamin (2009): Zukunftsbezug und soziale Ordnung im Diskurs der politischen Ökologie. Sebastian Gießmann/ Ulrike Brunotte/ Franz Mauelshagen/ Hartmut Böhme/ Christoph Wulf (Hg.): Politische Ökologie. Zeitschriften für Kulturwissenschaft 2/2009. Bielefeld: transcript, S. 35–44.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hg.) (2007): Nationale Strategie zur biologischen Vielfalt. Berlin: Eigendruck.
- Büch, Martin-Peter/ Schulke, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Nachhaltigkeit von Sportstätten. Köln: SPORT und BUCH Strauß.
- BUND, Brot für die Welt/Evangelischer Entwicklungsdienst (Hg.) (2008): Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- BUND/Misereor (Hg.) (1997). Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie GmbH. 4., überarb. und erw. Aufl. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser.
- Bundesinstitut für Sportwissenschaft (BISP) (Hg.) (2005): Bad Blankenburger Sportstätten-tage 2005. Sporthallen Sporträume Bäder Sportplätze. Bonn: BISP.
- Cachay, Klaus (1997): „Natürlich Sport“ – Über Sport und Ökologie in moderner Gesellschaft. dvs-Informationen. 12. Jg. H.2., S. 23–46.
- Coelen, Thomas (2004): „Ganztagbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Hans-Uwe Otto/ Thomas Coelen (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 247–267.
- Derecik, Ahmet (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum: Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagschulen. Aachen: Meyer/Meyer Sportverlag.
- Döring, Ralf/ Egan-Krieger/ Tanja von/ Muraca, Barbara/ Ott, Konrad (2007): Die ethische Idee der Nachhaltigkeit und ihre Kommunikation. In: Gerd Michelsen/ Jasmin Godemann (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitkommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., aktual. und überarb. Aufl. München: oekom, S. 97–108.
- Deutscher Sportbund (DSB) (Hg.) (1994): Ökologische Zukunft des Sports. Dokumentation des Symposiums „Ökologische Zukunft des Sports“ am 23. und 24. September 1993 in Sundern/Altenhellefeld. Frankfurt a.M.: DSB-Druckerei.
- Dietrich, Knut (2008): Bewegungsförderung in gestaltbaren Umwelten. In Jürgen Funke-Wieneke/ Gabriele Klein (Hg.), Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 99–125.
- Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. 4., durchges. Aufl. Darmstadt: WBG.
- DOSB (Hg.) (2010): Nachhaltiges Sportstättenmanagement. Dokumentation des 17. Symposiums zur nachhaltigen Entwicklung des Sports vom 10.–11. Dezember 2009 in Bodenheim/Rhein. (Schriftenreihe Sport und Umwelt des DOSB Heft 28). Frankfurt a.M.: DOSB.
- Ehni, Horst (1998). Den Skatern auf der Spur. In: Jürgen Schwier (Hg.), Jugend – Sport – Kultur. Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen. Hamburg: Czwalina, S. 109–123.
- Eichberg, Henning (1988): Leistungsräume Sport als Umweltproblem. Münster: Lit.
- Eilenberger, Wolfram (2010): Totale Mobilmachung. Nachhaltigkeit, das neue Paradigma des letzten Menschen, ist fast schon lebensgefährlich. In: Süddeutsche Zeitung. 22. März 2010, S. 11.
- Engel, Andreas (2011). Das GenderKompetenzZentrum unter dem Dach von gender/queer e.V. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hg.): Bulletin – Info 42. Berlin: Universitätsdrucker HU zu Berlin, S. 17–18.
- Erdmann, Ralf (Hg.) (1992). Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik. Schorndorf: Hofmann.
- Fessler, Norbert/ Seibel, Bernd/ Strittmatter, Klaus (Hg.) (1998): Sport und Soziale Arbeit. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Franke, Elk (2005): Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft. In: Jörg Bietz/ Ralf Laging/ Monika Roscher (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.180–201.

- Franko, Elk (2008): *Natursport als Hallensport: Bewegungsräume zwischen Determinismus und Voluntarismus*. In Jürgen Funke-Wieneke/ Gabriele Klein (Hg.): *Bewegungsraum und Stadtkultur: Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 169–184.
- Franko, Elk (2011). *Form und Erkenntnis – bildungstheoretische Überlegungen zur Frage der Formbildung*. In: Monika Roscher (Hg.): *Bewegung der Form. Prozesse der Ordnungsbildung und ihre wirklichkeitkonstituierende Bedeutung*. Berlin: lehmanns media, S.101–119.
- Fritz, Peter/ Huber, Joseph/ Levi, Hans Wolfgang (Hg.) (1995): *Nachhaltigkeit in naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Funke-Wieneke, Jürgen (2008): *Sich Bewegen in der Stadt. Eine Besichtigung mit Maurice Merleau-Ponty*. In Jürgen Funke-Wieneke/ Gabriele Klein (Hg.): *Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 75–97.
- Funke-Wieneke, Jürgen/ Moegling, Klaus (Hg.) (2001): *Stadt und Bewegung*. Knut Dietrich zur Eremittierung gewidmet. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Galuske, Michael (2013): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 10. Aufl. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Gebhard, Ulrich (2010): *Wie wirken Natur und Landschaft auf Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität? In: Bundesamt für Naturschutz (Hg.), Naturschutz/Gesundheit. Allianzen für mehr Lebensqualität*. Bonn-Bad Godesberg: BMU-Druckerei, S. 25–31.
- Giese, Martin (2008). *Erfahrungsorientierter Sportunterricht – der Versuch einer Reanimierung*. In: *Sportwissenschaft*, 38 Jg., 168–188.
- Gießmann, Sebastian/ Brunotte, Ulrike/ Mauselshagen, Franz/ Böhme, Hartmut/ Wulf, Christoph (Hg.) (2009): *Politische Ökologie. Zeitschriften für Kulturwissenschaft 2/2009*. Bielefeld: transcript.
- Gießmann, Sebastian/ Brunotte, Ulrike/ Mauselshagen, Franz/ Böhme, Hartmut/ Wulf, Christoph (Hg.) (2009): *Im Unvernehmen mit der Natur? In: dieselben (Hg.): Politische Ökologie. Zeitschriften für Kulturwissenschaft 2/2009*. Bielefeld: transcript, S. 8–12.
- Gramelsberger, Gabriele (2009): *Paradoxien ökologischer Reflexivität. Ein wissenschaftsphilosophischer Versuch über die heutigen Auswirkungen der Vorhersage des Klimawandels von morgen*. In: Sebastian Gießmann u. a. (Hg.): *Politische Ökologie. Zeitschriften für Kulturwissenschaft 2/2009*. Bielefeld: transcript, S. 45–54.
- Grober, U. (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München: Verlag Anja Kunstmann.
- Grunwald, Armin/ Kopfmüller, Jürgen (2012): *Nachhaltigkeit*. 2. aktual. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Güldenpfennig, Sven (2003): *Die vier Seiten der Nachhaltigkeit von Sportstätten*. In: Martin-Peter Büch/ Hans-Jürgen Schulke (Hg.): *Nachhaltigkeit von Sportstätten*. Köln: SPORT und BUCH Strauß, S. 87–107.
- Haan, Gerhard de (2002): *Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. *Zeitschrift f. Internat. Bildungsforschung und Entw.päd.*, 25 (1), S. 13–20.
- Haan, Gerhard de (2001). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Voraussetzung für gesellschaftlichen Wandel*. In Luca di Blasi/ Bernd Goebel/ Vittorio Hösle (Hg.): *Nachhaltigkeit in der Ökologie. Wege in eine zukunftsfähige Welt*. München: Beck, S. 184–208.
- Haan, Gerhard de (1985). *Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft*. Weinheim, Basel.
- Haan, Gerhard de (1984): *Die Schwierigkeiten der Pädagogik*. In: Wolfgang Beer/ Gerhard de Haan (Hg.): *Ökopedagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur*. Weinheim, Basel 1984, S. 77–91.
- Haan, Gerhard de/ Kuckartz, Udo (1996): *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Haan, Gerhard de/ Kamp, Georg/ Lerch, Achim/ Martignon, Laura/ Müller-Christ, Georg / Nutzinger, Hans-G. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Heckmair, Bernd/ Michl, Werner (2012): *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. 7., aktual. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhard 2012.
- Heiland, Stefan (1992): *Naturverständnis. Dimensionen des menschlichen Naturbezugs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heinrichs, Harald (2007). *Kultur-Evolution: Partizipation und Nachhaltigkeit*. In: Gerd Michelsen/ Jasmin Godemann (Hg.): *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis*. 2., aktual. und überarb. Aufl. München: oekom, S. 715–726.
- Herbold, Astrid (2011): *Digitale Dreckschleudern. Der Online-Mensch als Klimaschuft: das Netz ist ein gigantischer Stromfresser – und ein blinder Fleck*. In: *Der Tagesspiegel*, 13.05.2011, S. 25.
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (2015): *Über das Hochschulnetzwerk*. <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/info> [Zugriff am 20.05.2016].
- Hofmeister, Sabine/ Katz, Christine (2011): *Naturverhältnisse, Geschlechterverhältnisse, Nachhaltigkeit*. In: Matthias Groß (Hg.): *Handbuch Umweltsociologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 365–398.
- Huber, Joseph (1995). *Nachhaltige Entwicklung durch Suffizienz, Effizienz und Konsistenz*. In: Peter Fritz/ Joseph Huber/ Hans Wolfgang Levi (Hg.) (1995): *Nachhaltigkeit in naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 31–46.
- Huber, Joseph (2011): *Konsistenz, Effizienz und Suffizienz in zyklusanalytischer Betrachtung*. Zugriff am 18.08.2011 unter <http://www.ssoar.info/ssoar/files/usbkoeln/2009/7/industrielleoekologie.pdf>
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Sozialisierungstheorie*. 9. unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kirchhoff, Thomas/ Trepl, Ludwig (Hg.) (2009): *Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene*. Bielefeld: transcript.

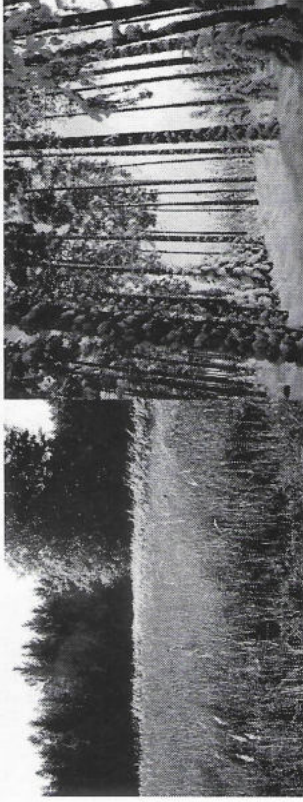
- Klages, Andreas/Quardokus, Bianca (2010): Nachhaltiges Sportstättenmanagement – verbandspolitische Perspektiven und Impulse. In: DOSB (Hg.), Nachhaltiges Sportstättenmanagement. Dokumentation des 17. Symposiums zur nachhaltigen Entwicklung des Sports vom 10.–11. Dezember 2009 in Bodenheim/Rhein. (Schriftenreihe Sport und Umwelt des DOSB Heft 28). Frankfurt a.M.: DOSB-Druckerei, S. 59–63.
- Koch, Jürgen (1995): Rückbau als Entwicklungschance für den Spiel- und Sportstättenbau. In: DSB (Hg.): Sport und Bewegung in der Stadt. Dokumentation des 2. Symposiums zur ökologischen Zukunft des Sports vom 26.–27. September 1994 in Sundern/Altenhellenfeld. Frankfurt a.M.: Eigenverlag, S. 61–65.
- Koch, Jürgen/ Meyer-Buck, Hans (1997): Naturnahe Gestaltung von Spiel- und Sportanlagen. Planungsbeispiele für Schule, Freizeit und Verein (Zukunftsforsierte Sportstättenentwicklung Band 3). Berlin, Frankfurt a.M.: Meyer/Meyer.
- Kolb, Michael (1994): Methodische Prinzipien zur Entwicklung der Körperwahrnehmung. In: Matthias Schierz u. a. (Hg.): Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte. Sankt Augustin: academia Richarz, S. 239–260.
- Krais, Beate/ Gebauer, Gunter (2008): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Laging, Ralf (2006): Schule als Bewegungsraum – über den Sportunterricht hinaus. In: Franz Bockrath (Hg.): Trends in der Sportvermittlung. 20. Darmstädter Sportforum. Darmstadt: TU Darmstadt, S. 61–85.
- Lange, Hellmuth (2007): Lebensstile – Der sanfte Weg zu mehr Nachhaltigkeit? In: Gerd Michelsen/ Jasmin Godemann (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., aktual. und überarb. Aufl. München: oekom, S. 162–174.
- Liebau, Eckart/ Peskoller, Helga/ Wulf, Christoph (Hg.) (2003): Natur. Pädagogisch-antropologische Perspektiven. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Wissenschaft.
- Lienkamp, Andreas (2012): Nicht ‚wider die Natur handeln‘, sondern ‚mit ihr agieren‘: Nachhaltigkeit als Leitbild – 20 Jahre nach Rio. In: Einblicke. Journal der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. SoSe 2012, S. 4–9.
- Lou, Richard (2011): Das letzte Kind im Wald. Geben wir unseren Kindern die Natur zurück! Weinheim, Basel: Beltz.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maaße, Kaspar (2008): Bewegte Körper – populäre Kultur – ästhetische Erfahrungen. Kulturwissenschaftliche Überlegungen. In: J. Funke-Wieneke/ Gabriele Klein (Hg.): Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 31–49.
- May, Helge (2012): Fußabdrücke und Rucksäcke. Wie wirkt sich unsere Lebensweise auf die Erde aus? In: Naturschutz heute, 2/12, S. 34–35.
- Meinberg, Eckart (1995): Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise. Darmstadt.
- Michelsen, Gerd (2007): Nachhaltigkeitskommunikation: Verständnis – Entwicklung – Perspektiven. In: Gerd Michelsen/ Jasmin Godemann (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., aktual. und überarb. Aufl., München: oekom, S. 25–41.
- Michelsen, Gerd/ Godemann, Jasmin (Hg.) (2007): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., aktual. und überarb. Aufl. München: oekom.
- Muff, Albin (1997): Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung. Erleben und Handeln im Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz. Butzbach-Griedel: Afraverglag.
- Ott, Klaus/ Döring, Ralf (2004): Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit. Marburg: Metropolis, S. 32–40.
- Ott, Klaus (2005): Bauliche Ausgestaltung bedarfsgerechter Anlageneinheiten aus Sportstättenentwicklungsplanungen. In: BISP (Hg.): Bad Blankenburger Sportstättenentagung 2005. Sporthallen Sporträume Bäder Sportplätze. Bonn: BISP, S. 1–58.
- Overwien, Bernd (2016). Informelles Lernen – ein Begriff aus dem internationalen Kontext in Deutschland. In: Michael Brodowski/ Johannes Verch (Hg.): Informelles Lernen vor Ort als Beitrag zur nachhaltigen Kommunal- und Regionalentwicklung. (Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission BNE der DGfE Band 2. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 13–24.
- Raith, Karin (2009). Die Landschaft der Architekten. In: Kirchhoff, Thomas/ Trepl, Ludwig (Hg.): Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld: transcript, S. 221–337.
- Rütten, Alfred/ Ziemainz, Jana (2009). Sportentwicklung und integrierte Planung. In: Balz, Eckart/ Kuhlmann, Detlef (Hg.): Sportentwicklung. Grundlagen und Facetten. Aachen: Meyer/Meyer, S. 107–117.
- Schwiers, Martin (2001): Natur als Ort der Reifung. In: Heike Egner (Hg.): Natursport – Schaden oder Nutzen für die Natur? Symposium am Geograph. Inst. der J.-G.-Univ. Mainz am 11./12. Mai 2001. Hamburg: Czwalina Verlag, S. 31–43.
- Seewald, Franz/ Kronbichler, Elvira/ Stedan Gröfing (1998): Sportökologie. Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung. Wiesbaden.
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (SenStadt) (Hg.) (2010): Handbuch zur Sozialraumorientierung. Grundlage der integrierten Stadt(teil)entwicklung Berlin. Berlin: Eigenverlag.
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (SenStadt) (Hg.) (2011): Handbuch zur Partizipation. Berlin: Eigenverlag.
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umweltschutz Berlin (SenStadtUm) (Hg.) (2012): Entwurf zum Gesetz über Naturschutz und Landschaftspflege von Berlin (Berliner Naturschutzgesetz – NatSchG Bln). Stand 21.05.2012. Unveröffentl. Manuskript.
- Stiebert, Horst (2007): Nachhaltigkeitskommunikation: eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. In: Gerd Michelsen/ Jasmin Godemann (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., aktual. und überarb. Aufl. München. München: oekom, S. 134–142.
- Stegmund, Andrea (2009): Die Vieldeutigkeit der Bilder im Landschaftsgarten. In: Thomas Kirchhoff/ Ludwig Trepl (Hg.): Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld: transcript, S. 163–177.
- Siekerski, Eva/ Wohlers, Lars (2007): Informelle Umweltbildung. In: Gerd Michelsen, Jasmin Godemann (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2., aktual. und überarb. Aufl. München: oekom, S. 847–856.

- Sloterdijk, Peter/ Horntrich, Günter (1995): Wertigkeiten und Visionen. In: Gerhard de Haan (Hg.): Umweltbewusstsein und Massenmedien. Perspektiven ökologischer Kommunikation. Berlin: Akademie Verlag, S. 63–68.
- Spindler, Edmund A. (2013): Geschichte der Nachhaltigkeit. Vom Werden und Wirken eines beliebten Begriffes. <http://www.nachhaltigkeit.info/media/1326279587papejpyvc.pdf>, Zugriff am 05.05.2016.
- Teherani-Krönner, Parto (2012): Gärten der Begegnung – Entstehung transkultureller Räume in der Stadt. In: Kurt Hammerich/ Michael Klein/ Manfred Romich (Hg.): Minderheiten im Umgang mit der Natur (Naturschutz und Freizeittagesgesellschaft Band 10). Sankt Augustin: Academia, S. 369–401.
- Treptow, Rainer (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Hans-Uwe Otto/ Thomas Coelen (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 111–130.
- Trommer, Gerhard (2007): Naturbild. In: Gerd Michelsen/ Jasmin Godemann (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. 2. aktual. und überarb. Aufl. München: oekom, S. 397–406.
- Umweltbundesamt (UBA) (Hg.) (1997): Nachhaltiges Deutschland. Wege zu einer dauerhaft umweltgerechten Entwicklung. 2., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Umweltbundesamt (UBA) (Hg.) (2002): Nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Die Zukunft dauerhaft umweltgerecht gestalten. Berlin: Erich Schmidt.
- Verch, Johannes (2012): „Spätmoderne Naturbeziehungen. Ein kritischer Beitrag zum gegenwärtigen Ökodiskurs“. In: Knut Hammerich/ Michael Klein/ Manfred Romich (Hg.): Minderheiten im Umgang mit der Natur. (Naturschutz und Freizeittagesgesellschaft Band 10). Sankt Augustin: Academia, S. 45–105.
- Verch, Johannes (2011): Bewegung der Naturen des Menschen – Naturen der menschlichen Bewegung. Gedanken zu einer bewegungs- und naturästhetischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Monika Roscher (Hg.): Bewegung der Form – Prozesse der Ordnungsbildung und ihre Wirklichkeitskonstituierende Bedeutung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportphilosophie 2008. (Beiheft Sport und Wissenschaft Band 12 der Leipziger Sportwissenschaftlichen Beiträge). Berlin: Lehmanns, S. 57–70.
- Verch, J. (2008). Humanökologische Sportstättenplanung. Überlegungen zur ökologischen Nachhaltigkeit von Sporträumen. In: Jürgen Funke-Wieneke/ Gabriele Klein (Hg.): Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven (S. 241–256). Bielefeld: transcript.
- Verch, Johannes. (2007): Die versportlichte Technologiegesellschaft als Umweltproblem. Das Naturverhältnis eines aufstrebenden Kulturphänomens und seine Zusammenhänge zu Umwelt, Ökologie, Nachhaltigkeit und Globalisierung (2 Bände). Berlin: Sand + Soda Publishing.
- Verch, Johannes (2005): Das kulturelle Leitbild von „Nachhaltigkeit“ (Sustainable Development) – Facetten eines kreativen Wandels von Sport und Bewegungskultur. In: Anna Hogenová/ Janina Moskalová (Hg.): Pohyb ve výchove, umení a sportu. Praha: Univerzita Karlova, S. 210–225.
- Vogt, Markus (2012): Konzept Nachhaltigkeit. In: AFZ – Der Wald, 24/2012, S. 4–9.

- Wäckernagel, Mathis/ Rees, William (1997): Unser ökologischer Fußabdruck. Wie der Mensch Einfluß auf die Umwelt nimmt. Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser.
- Waldscout (Cornelius Huber): Der Feuerbogen – Waldscout. Letzter Zugriff am 07.04.2013 unter: <http://waldscout.com/html/Feuerbohrer.pdf>
- Wetterich, Jörg/ Eckl, Stefan/ Schabert, Wolfgang (2009): Grundlagen zur Weiterentwicklung von Sportanlagen. Köln: Sportverlag Strauß.
- Wines, James (2000): Grüne Architektur. Köln: Benedikt Taschen Verlag.
- Wopp, Christian (Hg.) (1996): Die Zukunft des Sports in Vereinen, Hochschulen und Städten. Aachen: Meyer/Meyer.
- Wopp, Christian (2010): Kinder brauchen Spielräume. In: Ina Hunger/ Renate Zimmer (Hg.): Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an! Schorndorf: Hofmann, S. 138–140.
- Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie (2005): Fair Future. Ein Report des Wuppertal Instituts. München: C. H. Beck.

Naturerleben – sich selbst begegnen – Nachhaltigkeit spüren.

Wie Aufenthalte in der Natur Persönlichkeit stärkt und Nachhaltigkeit erlebbar macht.



*Also ihr lebt noch, alle, alle, ihr,
am Bach ihr Weiden und am Hang ihr Birken,
und fangt von neuem an, euch auszuwirken,
und wart so lang nur Schlummernde, gleich – mir.*

*Siehe, du Blume hier, du Vogel dort,
sieh, wie auch ich von neuem mich erhebe,
Voll innern Jubels treib ich Wort auf Wort,
Siehe, auch ich, ich schien nur tot. Ich lebe!
(Christian Morgenstern 1871–1914)*

In diesem Beitrag soll es darum gehen, auf welchem Weg Menschen wieder stärker mit sich selbst in Verbindung kommen und damit auch in Verbindung sein können zu ihrer Um- und Mitwelt als eine wichtige Voraussetzung, um nachhaltige Entwicklung als etwas durch und durch Menschliches zu erleben und zu verstehen. Das Menschliche verbindet uns alle mehr miteinander als dass es uns voneinander trennt. Unsere Menschheitsgeschichte ist geprägt von natürlichen (Er-)Lebensräumen – nicht von künstlichen Welten. Durch längere Aufenthalte in der Natur kommen Menschen wieder in Kontakt mit ihrer Intuition, Neugierde, Spürfähigkeit und Lebendigkeit. Im vollständigen Selbsterleben liegt die Chance auch emphatisch auf Andere schauen zu

können, sich für deren zukunftsfähige Entwicklung und ein intaktes natürliches Lebensumfeld zu entscheiden. Durch Bildungsangebote in der Natur können wir „(...) emotionale Einstellungen so verändern helfen, daß von innen heraus, aus Liebe, aus Sorge, aus Lebensinn ein Verhalten wächst, das das Leben im Einklang mit der Natur und mit anderen Menschen (Gerechtigkeit) näher rückt.“ (Jung 2012, S.4) Wir brauchen die „Rückbindung an eine feinere Wahrnehmung, die durch Medien, Lärm und Informationsfluten verstopft wurde, die Rückbindung an eine Art des Menschseins, die sich biologisch in den letzten 20.000 Jahren nicht verändert hat und die Rückbindung schließlich an eine Natur, von der der Mensch ein integraler Teil ist.“ (Lüpke 2015, S.11) Der Mensch ist ein Beziehungswesen, weil die Natur verbunden ist. Um Beziehung und Verbundenheit wieder zu erfahren, ist die Wiederbelebung der Instinktnatur des Menschen unerlässlich.

Wenig Menschsein in der modernen Welt



„Ringsum liegt unsere riesige, heulende Mutter Natur, so schön und um ihre Kinder so besorgt wie eine Leopardin, und doch werden wir ihrer Brust so früh entwöhnt und werden uns der Gesellschaft zu, jener Kultur, die ausschließlich aus der Interaktion zwischen Menschen besteht – es ist eine Art intensiver Inzucht, die bestenfalls einen englischen Adel hervorbringt, eine Zivilisation, die nur allzu bald an ihre Grenzen stoßen muss.“ (Thoreau 2004, S. 67f.)

In der heutigen Zeit ist uns ein Großteil der uns angeborenen Instinkthaftigkeit verloren gegangen. Das Instikthafte meint das leibliche Sein und ‚Auf-tanken‘ in der Natur, wobei keinerlei gegenständliches Tun von Bedeutung ist, sondern reines Dasein, Wahrnehmen, Aufnehmen, Spüren. Wenn wir instinkthaf sind, nehmen wir Qualitäten, Atmosphären und nicht Materiel-

les wahr. Es ist ein substanzielles Erleben, das viele Menschen so nicht mehr erfahren (können). Dr. Geseko von Lüpke von der Gesellschaft für angewandte Tiefenökologie beschreibt dazu:

„Von einer Wahrnehmung der Um-Welt zu Mit-Welt zu kommen, sich tief anzubinden, rückzubinden. Das ist eine psychologische Komponente, die wir als Wurzel gesellschaftlicher Fehlentwicklung so sehr vergessen haben, dass wir sie kaum zu vermissen scheinen – obwohl ihr Mangel doch so viel seelischen Schmerz und Depression hervorruft und ihre Fülle soviel Gesundheit und Glückserfahrung vermittelt.“ (Lüpke 2015, S.11) „Die Zusammenhänge zwischen psychischer Gesundheit, Werten und Gesellschaftsstrukturen sind nicht zu leugnen.“ (Jung, Molitor, Schilling 2012, S. 14)

Erschwert wird das Erleben der Mitwelt durch den uns anerzogenen Modus der Subjekt-Objekt-Spaltung. Mein Ich-Bewusstsein objektiviert, wodurch sich eine Trennung zum Objekt ergibt. Natursoziologe Dr. Rainer Brämer von der Universität Marburg hält fest, dass „(...) wir es in unseren hochtechnisierten Alltagswelten immer weniger mit Nähe, Gefühlen und Subjekten und immer mehr mit Distanzen, Rationalität und Objekten zu tun haben.“ (Brämer 2003, S. 10) Auch Dr. Wernher Sachon, Leiter der Schule für existenzialpsychologische Therapie und Naturtherapie bemerkt unterstützend dazu: „Der Höhepunkt dieses Prozesses ist das wissenschaftliche Menschenbild, das wir derzeit haben. Das ist aber auch ein Höhepunkt an Einseitigkeit, eine Reduktion des Menschseins. Wir haben uns selbst dabei vergewissernd, zum Objekt gemacht. Der Mensch ist in dieser Sichtweise eher eine mental-biologische Maschine, nicht mehr ein erlebendes, d.h. beseeltes Wesen.“ (Sachon 2013)

Sind wir in der Natur, ist es vielen Menschen fast unmöglich, als Mensch mit all seinen Sinnen und Spürvermögen gänzlich da zu sein. Der amerikanische Schriftsteller und Philosoph Henry David Thoreau beschreibt dies sehr eindrücklich: „Selbstverständlich ist es sinnlos, unsere Schritte zum Wald zu lenken, wenn wir dort nicht wirklich ankommen. Ich bin beunruhigt, wenn ich merke, dass ich eine Meile in den Wald hineingegangen bin, ohne auch im Geist dort zu sein.“ (Thoreau 2004, S. 16) Es ist eine veränderte Bewusstseinsform nötig, damit Natur überhaupt erlebt werden kann. Da braucht es wahrhaftiges, lebendiges Spüren, leibliches Empfinden und einen ersten Eindruck, die Unmittelbarkeit von Etwas. Dr. Wernher Sachon dazu „Menschen müssen überhaupt erst wieder erlebens- und erholungsfähig werden, d.h. ihre grundlegende psychische Spaltung überwinden, ihr Selbstsein wieder im Leibe verwurzeln, im Leibe, der sie selber sind.“ (Sachon 2016, S. 2)

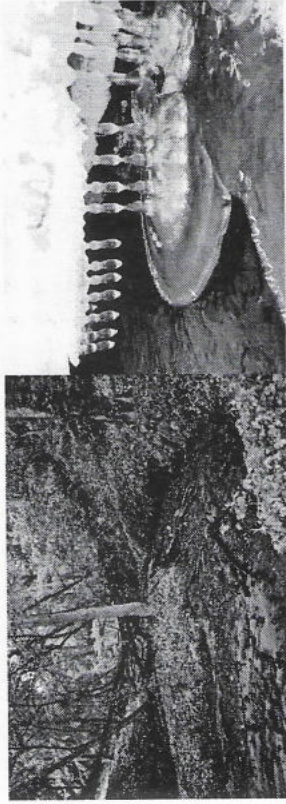
Der moderne Mensch diskutiert die philosophischen Fragen „Was macht mich als Mensch aus?“ oder „Wie will ich leben?“ nicht mehr. Er hat keinen eigenen Standpunkt und verfällt zu leicht dem, was technisch möglich ist. Es gibt keine Instanz, die ihn kritisiert. Ethische ernsthafte Diskussionen sind ihm nicht geläufig. Menschen heute stecken fest und können der modernen Entwicklung nichts entgegensetzen. Ihre Erlebniswelt und ihr Seelenleben wurzeln nicht mehr in menschheitlichen Vorerfahrungen und sie sind nicht verbunden mit archetypischem Wissen, Bildern und Symbolen aus vergangenen Zeiten.

Der Mensch hat sich weit entfernt vom Menschsein und seine ‚Innenweltzerstörung‘ hat direkte Auswirkungen auf seine Umwelt. Emeritierter Prof. Dr. Gernot Böhme vom Institut für Philosophie der Technischen Universität Darmstadt führt aus: „Was wir das Umweltproblem nennen, ist primär ein Problem der menschlichen Leiblichkeit. Es wird überhaupt nur drängend, weil wir letztlich die Veränderungen, die wir in der äußeren Natur anrichten, am eigenen Leib spüren. (...) Wir müssen anerkennen, dass wir in und mit der Natur leben, gewissermaßen im Durchzug der natürlichen Medien. Erde, Wasser und Luft ziehen durch uns hindurch, und wir können nur leben in diesem Durchzug. Mit dieser Erfahrung wurde plötzlich deutlich, dass der Mensch nicht allein oder primär ein Vernunftwesen ist, sondern dass er ein leibliches Wesen ist. Das Umweltproblem ist deshalb primär eine Frage der Beziehung des Menschen zu sich selbst. Es stellt die Aufgabe, die Natur, die wir selbst sind, d.h. den menschlichen Leib in unser Selbstbewusstsein zu integrieren.“ (Böhme 2013, S. 14)

Folgenden grundlegenden Gedanken wirft Dr. Norbert Jung emeritierter Prof. vom Fachbereich Ganzheitliche Umweltbildung der Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde auf, wenn er bemerkt, „Die günstigen Wirkungen von Naturerfahrungen werfen immer häufiger auch die umgekehrte Frage auf, ob eine Entfremdung von Natur sich in psychischer und somatischer Hinsicht negativ auswirkt, also krank macht.“ (Hartung/Kirchoff Hrsg. 2014, S. 266) und „Haben wir es mit einer Krise der Umwelt (...) oder mit einer kollektiven psychischen Krise des Menschen zu tun?“ (Jung 2012, S.7) Dr. Wernher Sachon unterstreicht in diesem Zusammenhang „Landschaften brauchen mehr Wildnis, wilde Bereiche, Ecken und Nischen – denn das sind die wirklichen Orte der Erholung von viel zu viel Zivilisation und Domestizierung, von zu viel Technik und Funktionieren, was uns zunehmend krank macht.“ (Sachon 2016, S. 4) Auch Psychoanalytiker Prof. Dr. Rolf Haubl vom Sigmund Freud Institut erklärt in einem Interview

„Der Gang in die Wildnis kann die Anästhesie aufheben, mit der wir durch die Welt gehen. (...) Im besten Fall gelingt die Reintegration unserer fünf oder mehr Sinne, was unser gesamtes Wahrnehmungsfeld erweitert und emotional intensiviert.“ (Lüpke 2015, S. 6)

Natur und Nachhaltigkeit



„Die Würde des Menschseins kann man nur spüren. Sie berührt uns substanzial von innen her und wir können sie auch substanzial spüren in der Begegnung. Wenn wir aber solche Erfahrungen nicht mehr machen, wenn das Heilige aus unserer Erlebniswelt erfolgreich vertrieben ist, wenn alles nur noch objektiv und profan ist, dann geht uns auch das eigentlich Humane verloren.“ (Sachon 2013)

Natur ist ein philosophischer Begriff, den es in Kulturen, in denen Mensch und Natur noch zusammen gehören, gar nicht gibt. Erst die westliche Welt hat den Naturbegriff geprägt (Naturphilosophie). Bei uns dominiert die anthropozentrische Sichtweise. Natur und Ich sind voneinander getrennt – der Mensch beherrscht die Natur. Diese Überhöhung und größenwahnsinnige Grundverfassung des Menschen ist pathologisch geworden. Durch die Denaturierung des Menschen, die Entwurzelung unseres Selbst aus unserem Erfahrungsbereich, haben wir einen elementaren Aspekt vergessen – wir sind selbst Naturwesen. Wir bestehen aus den vier Naturelementen Erde, Wasser, Luft und Feuer und daher fühlen wir uns draussen so wohl und zu Hause. Wir sind Erde – wir nehmen Nahrung in uns auf, die in der Erde gewachsen ist und unser Körper besteht aus denselben chemischen Elementen wie Boden bzw. Erde. Wir sind Wasser – wir bestehen aus Wasser, der Grundlage allen Lebens. Wir trinken Wasser und existieren im Durchzug davon. Wir sind Luft – wir atmen. Wir bewegen uns in Luft wie Fische im Wasser und trinken durch alle Poren davon. Wir sind Feuer – warm. Wir verbrennen

Nährstoffe und sind Energie. Wir haben innere Feuer oder können ausgebrannt sein, dann ist unser inneres Feuer erloschen. Die Sonne schenkt uns Feuer in Form von Leben. Dr. Rainer Brämer erklärt dazu: „ (...) schließlich ist auch der Mensch nichts anderes als ein Stück Natur.“ (Brämer 2003, S. 2)

Das tiefe Empfinden für den Aspekt des Menschen als Naturwesen bestimmt unser Verhältnis zur Natur draussen maßgeblich. Menschen, die der Welt verfallen sind, können Halt in der elementaren Natur finden. Natur ist das uns Gegebene. Wir sind Schöpfungen und Schöpfer zugleich. Da heraus ergibt sich die tiefe Überzeugung, dass es in jedem von uns etwas gibt, was ihn wertvoll und unantastbar macht, wie es im Grundgesetz als – Würde des Menschen – fest verankert ist. Alle Menschenrechte sind auf dieser Grundlage entstanden. Die Würde des Menschen ist unverletzlich, da wir aus einem ‚Großen‘, ‚Göttlichen‘, ‚Mitte‘, ‚Zentrum‘ kommen. Die Erfahrung des Größeren ist größer als man selbst. Dr. Werner Sachon dazu „Wir sind nicht die Konstrukteure unseres Lebens, wir sind nicht unser eigenes Produkt, sondern ein Geschenk des Lebens, der Natur, eine Gabe, Ausdruck des schöpferischen Lebensprozesses selbst. Damit verändert sich unser Selbstgefühl, das Verhältnis des Menschen zu sich selbst und zu den anderen grundlegend.“ „(...)die Menschenwürde, der Eigenwert des Menschseins, ist völlig unabhängig von irgendwelchen Eigenschaften, Funktionen, Kompetenzen oder Leistungen, ist bedingungslos, ist Gabe. Ein radikales Kontinuitätsprogramm also zu unserer Leistungsgesellschaft und ihren Leitbildern.“ (Sachon 2013)

Wenn das Naturhafte in uns verschwindet und nur noch das Ich-Bewusstsein und die Vernunft entscheiden, verlieren wir unser Menschsein. Elementares Spüren entsteht bei Dauerhaftigkeit in der Natur. Natur ist auch das Selbstregulierende in uns. „Die Leibesferne in unserer Kultur hat dazu geführt, dass auch unser Gefühlsleben verarmt ist und wir sind dabei auch als Mensch weniger geworden.“ „Wenn wir die leibliche Ebene verloren haben, dann haben wir den natürlichen Boden unseres Menschseins verloren. Und: Unsere leiblichen Empfindungsräume sind ja auch empathische Schwingungs- und Resonanzräume. Mit ihrem Verlust ist auch unsere Fähigkeit reduziert.“ (Sachon 2013)

Wonach sehnen sich Menschen in der Tiefe? Was suchen sie eigentlich, wenn sie raus in die Natur gehen? „Allgemein sagen die bisherigen Forschungsergebnisse, daß Naturerfahrung deshalb zentral und bedeutsam ist, weil sie folgendes bewirkt und fördert:

- Allgemeine Persönlichkeitsstärkung und -bildung
- Körperliche Gesundheit
- Seelische Gesundheit, Psychohygiene
- Erkenntnis: Das Leben begreifen
- Veränderung von Leben und Handeln durch Veränderung von Motivation“ (Jung 2102, S.3)

Was neben den voran gestellten Aspekten der Wirkung von Naturaufenthalten auch geschieht, ist „Die Erhöhung der Wertschätzung von Natur (...) ein geradezu unbeabsichtigter Nebeneffekt von Naturerlebnissen. Es ist eben der Freiraum, der die Natur so attraktiv macht. Und dann kommen umwelt-schützende Einstellungen fast von allein.“ (Hartung/Kirchhoff Hrsg. 2014, S. 262) Es ist eine gewisse ‚Menschwerdung‘ und das Gefühl, menschlich zu sein, dass sich wieder einstellen kann. ‚Neben Aspekten der Regeneration und Heilung ist es gerade das zweckfreie In-der-Natursein, der Spielraum für die eigenen Impulse, die freie Natur eben, die uns so gut tut. Das freie, empfangsbereite In-der-Natursein des Menschen ist eine hohe Kultur, man kann heute fast sagen: Gegen-Kultur. Sie kultiviert nicht nur eine spezifische Naturbeziehung, sondern auch das Humanum – uns selbst als Mensch.“ (Sachon 2016, S. 5)

Mit Blick auf das Verständnis und die Erlebbarkeit von nachhaltiger Entwicklung sind folgende Aussagen grundlegend: „Es geht bei der Nachhaltigkeit in in erster Linie um Natur, einerseits als unsere Lebensgrundlage und andererseits mit Blick auf die eigene Natur als Mensch – um unser Sein.“ (Jung 2012, S.1) „Das allein schon wäre ein gewaltiges Umdenken, wenn Naturbezug nicht nur als marginal, sondern zentral auch im Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) betrachtet und konzipiert würde.“ (Jung, Molitor, Schilling Hrsg. 2012, S. 10) „Die Verringerung von Naturentfremdung auf allen Ebenen ist (...) eine, ja die zentrale Frage von Nachhaltigkeitsentwicklung.“ (Jung, Molitor, Schilling 2012, S. 10) zitiert nach Meadows in Seiler 2005) „Natur fördert Persönlichkeitsentwicklung und psychische Stabilität und gibt und festigt sinnvolle Wertorientierungen für die Zukunft. Eine nachhaltige Entwicklung wird Beides brauchen.“ (Jung, Molitor, Schilling Hrsg. 2012, S. 14) „Wenn wir (...) Bereitschaft zu Nachhaltigkeitsengagement ermöglichen wollen, stehen zuvor Naturerfahrung, Naturverständnis, Naturbeziehung und Wertvorstellungen am Beginn, um eine Motivation zu erzeugen. Das Interesse nach weiterem Wissen kommt dann fast von selbst.“ (Jung 2102, S.14) Es ist demnach die

ökologische Dimension des Nachhaltigkeitskonzeptes und da besonders das unmittelbare Erleben von Natur, das die Grundlage einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Entwicklung bedingt. Wir selbst sind unsere stärkste Ressource im Nachhaltigsein – im Menschsein.

Selbstempfinden in der Natur



Vollblüten

Voll Blüten steht der Pflirsichbaum,
Nicht jede wird zur Frucht,
Sie schimmern hell wie Rosenschäum
Durch Blau und Wolkenfrucht.

Wie Blüten gehen Gedanken auf,

Hundert an jedem Tag –
Laß blühen! laß dem Ding den Lauf!
Frag nicht nach dem Ertrag!

Es muß auch Spiel und Unschuld sein
Und Blütenüberfluß,
Sonst wär die Welt uns viel zu klein
Und Leben kein Genuß.
(Hermann Hesse 1877–1962)

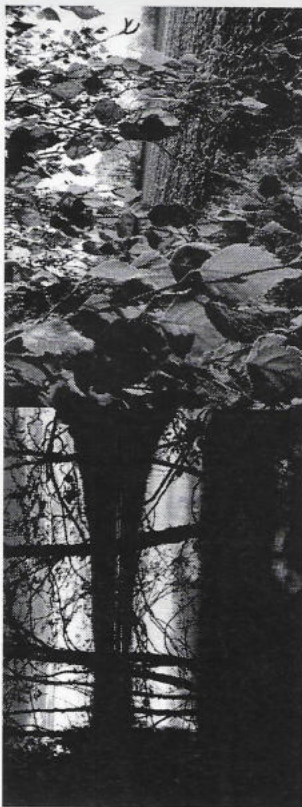
Achtsamkeit ist die Beziehung mit etwas oder jemandem. Sie befähigt uns, Dinge wieder zu erleben und uns zu öffnen für das, was kommt. Achtsamkeit schafft einen Raum der Langsamkeit zwischen Erleben und Reaktion. In diesem Raum erwarten wir nichts, reagieren daher nicht schon vor dem Erleben und verschliessen uns somit nicht vor neuen Erfahrungen und Emp-

findungen. In Achtsamkeit achtet man auf die Bedürfnisse der Anderen und dadurch verbessern sich Beziehungen. „Wir fühlen uns in Beziehung mit all dem Lebendigen um uns herum und spüren dabei wieder unser eigenes Lebendigsein.“ (Sachon 2013) Unachtsame Menschen sind nur bei sich und können nicht teilhaben am Erleben ihrer Umgebung. Das Menschliche in ihnen ist reduziert mit der Konsequenz einer ausgeprägten Rücksichtslosigkeit.

Achtsamkeit benötigt Erlebensfähigkeit – eine Offenheit, Bereitschaft und Empfänglichkeit für das, was auf uns zu kommt und die Akzeptanz, dass uns dies verändern könnte. Achtsamkeit braucht Gegenwärtigkeit, sich auf den Moment ein zu lassen, nicht nach zu denken sondern leiblich zu spüren. In dieser Haltung können auch Naturqualitäten besser wirken. „Naturqualitäten bewirken eine substanzuell-leiblich spürbare Resonanz in unserem Selbstempfinden. (...) Das Problem, das wir heute haben, ist der eklatante Mangel an Erlebensfähigkeit im Sinne einer solchen teilhabenden emotionalen Resonanz.“ (Sachon 2016, S. 1)

Das Erleben des unmittelbaren Geschehens ist die Voraussetzung um sich lebendig zu fühlen. Hier heraus speisen sich wiederum Selbstwert – ich bin wertvoll, weil ich lebe/mich lebendig fühle; Lebensfreude – ich freue mich einfach an meinem eigenen Lebendigsein; Selbstliebe – ich liebe mein Leben; Werden – etwas will immer werden und das kommt aus dem Lebendigen. Wir müssen uns befähigen, wieder das Vertrauen ins Natürliche/Lebendige in uns zu haben. Die Natur in uns ist nicht mehr selbstverständlich. Wir müssen uns bewusst dorthin begeben, damit sie sich heilsam auswirken kann. „Dabei lockt die Natur den ansprechbaren Menschen oft erstaunlich schnell aus seinem gewohnten ich-haften Funktionsmodus heraus und in ein zielfreies, unmittlbares Da-sein hinein, das eine Beruhigung (und zugleich eine Vitalisierung) der gesamten Person ermöglicht. Dann kann das Draußensein im Freien auch zur Erfahrung einer gesunden Wirklichkeit werden.“ (Sachon 2016, S. 3), „Die freie Natur hilft uns, für einige Zeit aus dem Gehäuse unserer Alltagspersönlichkeit herauszuschlüpfen, sie ist deshalb ein Freiraum für den überzivilisierten Menschen unserer Zeit.“ „Wenn wir länger draußen in der Natur sind, den Elementen ausgesetzt, (...) dann sinkt unsere übermäßige Ichspannung ziemlich schnell, wir kommen wieder ‚runter‘ aus einer gewohnheitsmäßigen Überspanntheit.“, „Das Selbst bekommt jetzt Freiraum, Spielraum, wir können einfach so da sein wie wir gerade sind.“ (Sachon 2013) Die Natur bewertet nicht. Sie nimmt einen, so wie man ist und beurteilt nicht danach, was man kann.

Gutes Leben



„Der ungezähmte Wald wächst auf jungfräulicher Erde – und Bäumen wie Menschen tut dieselbe Erde gut. So viele Führen Mist die Äcker eines Bauern brauchen, so viele Morgen Wiesen braucht der Mensch, um gesund zu bleiben.“

(Thoreau 2004, S. 51)

Wenn Menschen wieder mit der Ebene ihres Naturens in Verbindung sind, geschieht Selbstheilung. Mit dem Vertrauen darin, dass die Naturkraft in uns von selbst ‚funktioniert‘ und ihre eigene, natürliche Dynamik hat, kann unser innerer Zusammenhalt wachsen. Die Selbstregulierung und –heilung und innere Stabilität bezeichnet man als Selbstkohärenz, die auch die Salutogenese nach Antonovsky prägt. „Antonovsky geht davon aus, dass Gesundheit und Krankheit keine puren Entgegensetzungen sind. Menschen bewegen sich danach stets in einem Kontinuum zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit. Wo wir uns hier befinden, wird wesentlich durch das sogenannte Kohärenzgefühl gesteuert. Es drückt die subjektive Überzeugung aus, dass das Leben verständlich, beeinflussbar und bedeutungsvoll ist. Je stärker das Kohärenzgefühl ausgeprägt ist, desto besser sind die Chancen für das Subjekt, sich in Richtung des Gesundheitspols zu bewegen. Das bedeutet (...) dass das Kohärenzgefühl durch Naturerfahrungen, durch Aufenthalte in der freien Natur, beim Wandern, im Garten, im Kontakt mit Tieren gestärkt werden kann. Damit würden dann auch die Möglichkeiten wachsen, die uns in Richtung des Gesundheitspols wandern lassen.“ (Hartung/Kirchhoff Hrsg. 2014, S. 271f.)

Körperliche und vor allem seelische Gesundheit sind Voraussetzungen für ein gutes Leben, in dem Nachhaltigkeit natürlicherweise zum Leben dazu gehört und das Gefühl und Verständnis des Verbundenseins mit Anderen/

in auch zukünftigen Generationen ermöglicht, sich frei zu entwickeln. „Das Erleben von äußerer heiler Natur kann eben auch heilsam für die innere Natur sein. So kann eine naturnahe und zugleich bedeutungsvolle Umwelt dazu beitragen, das besagte Kohärenzgefühl zu stärken. Eine solche Umwelt hat zudem den Vorteil, dass sie relativ unerschöpflich ist und damit immer wieder zum Symbol eines geglückten, eines guten Lebens werden kann.“ (Hartung/Kirchhoff Hrsg. 2014, S. 272)

Leben lernen – Abschlussbemerkungen



„Das Verlangen nach Wissen überkommt mich periodisch, doch mein Verlangen, den Kopf in Atmosphären zu tauchen, von denen meine Fiße nichts wissen, ist beständig. Das Höchste, was wir erlangen können, ist nicht Wissen, sondern einer Art Offenheit für Einsichten. (...) wenn wir entdecken, dass es mehr Dinge im Himmel und auf Erden gibt, als unsere Schulweisheit sich träumen lässt.“

(Thoreau 2004, S. 72f.)

Mehrtägige aktive Naturaufenthalte bewirken bei den meisten Menschen einen Prozess des ‚Sich-Selbst-Lebendig-Fühlens‘. Sich selbst zu spüren und mit seiner eigenen Lebendigkeit in Verbindung zu sein, ist eine Voraussetzung damit sich Menschen selbst als vital und existentiell erleben können. Aus diesem (Er-) Lebensprozess heraus reorganisiert sich das eigene Urvertrauen/Kernselbst (Selbstwertgefühl, -bewusstsein, -vertrauen, -wirksamkeit). Durch das gemeinschaftliche aktive Unterwegssein in der Natur erfahren Menschen ein gesundes, angenehmes Körpergefühl und mehr Selbstkohärenz – das Gefühl von Ganzheit, womit auch direkt das Nachforschen persönlicher Begabungen und Bestrebungen, die einen zentralen

Sektor der Persönlichkeit bilden, zusammenhängen. „Gute Bildung für die Zukunft muss mehr wissen vom Menschen, wie er ist und nicht nur, wie er sein sollte. Darauf aufbauend wären dann persönlichkeitsorientierte Konzepte zu installieren, die für die Bewältigung einer unwägbareren Zukunft befähigen.“ (Jung, Molitor, Schilling Hrsg. 2012, S. 11) „Wenn ich nicht weiß, wer ich bin, habe ich keine eigene Orientierung zur Verfügung. Es sind demgemäß die herausfordernden Aspekte der Natur, (...), denn sie können zu einem intensiven Erleben der eigenen Potenziale, Ressourcen und Begrenzungen führen, so dass ich ein deutlicheres Gefühl dafür bekomme, wer ich bin und was in mir steckt.“ (Sachon 2016, S. 2)

Lebenlernen ist „(...) ein Lernen, dass den Menschen einbindet, ihm ein zu Hause gibt in der lebendigen Welt, ihn Achtsamkeit, Rücksicht und Liebe lehrt. Und über das Wecken einer schöpferischen Neugier eine Begeisterung provoziert, in der das Lernen zum Spiel wird und Spaß macht, anstatt mit Angst, Leistungsdruck und Stress verbunden zu sein.“ (Lüpke 2015, S.12) Neurobiologe und Autor Prof. Dr. Gerald Hüther sagt, „Wir sind nicht nur rational denkende Wesen, wir haben auch Gefühle. Und Gefühle sind gewissermaßen das Instrument mit dem das Hirn interagiert. (...) Das ist die neue Überraschung, die aus der Hirnforschung kommt: Das Gehirn wird nicht so, wie man es benutzt, sondern es wird so, wie man es mit Begeisterung benutzt.“ (...) wir sind dann begeistert, wenn unsere tiefsten menschlichen Bedürfnisse angestoßen werden. „Das sind diese beiden Grundbedürfnisse oder Sehnsüchte, die uns durchs Leben führen: Die Suche nach Geborgenheit und Nähe und Verbundenheit auf der einen Seite. Und die Suche nach Autonomie und Freiheit auf der anderen Seite.“ (Lüpke 2015, S. 6f.)

Es ist wie emotionale Nahrung, wenn wir uns selbst wahrnehmen als Menschen, die in Verbindung sind – mit sich und ihrer Mitwelt. Da wir selbst Natur sind, sind wir immer in Verbindung. Es ist jene Verbundenheit, die man uns ausgedrückt hat in einer Lernwelt, die behauptet, wir seien etwas anderes als Natur und die uns lediglich als Umwelt umgibt. Wir erfahren uns in Natur als frei und autonom, wo persönliches Wachstum und ein tiefer Kontakt/Verbundensein eine neue ethische Haltung zur Natur ermöglichen können.

Literaturverzeichnis

- Böhme, Gernot (2013): Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Berlin: Suhrkamp Verlag.
 Hartung, Gerald/ Kirchhoff, Thomas Hrsg. (2014): Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhunderts. Freiburg, München: Verlag Karl Alber. S. 249–274.
 Jung, Norbert/ Molitor, Heike/ Schilling, Astrid Hrsg. (2012): Auf dem Weg zu gutem Leben. Die Bedeutung der Natur für seelische Gesundheit und Wertentwicklung. Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd. S. 9–15.
 Jung, Norbert (2012): Vortrag: Ganzheitlichkeit in der Umweltbildung – zwischen Mythos und Realität? Bilanzkonferenz der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung in Mecklenburg-Vorpommern. Güstrow.
 Thoreau, H. D. (2004): Vom Spazieren. Zürich: Diogenes Verlag.

Internetquellen

- Brämer, Rainer (2003): Natur tut uns gut. Warum wir uns beim Wandern so wohlfühlen. Studie. unter: <http://www.wanderforschung.de/files/wanstudypsychheute1227543922.pdf> (22.11.2016)
 Sachon, Wernher (2016): Die Erfahrung einer gesunden Wirklichkeit. Interview. unter: http://www.existschule.de/tl_files/Schule%20fuer%20Naturtherapie/Dateien/Interview_Sachon.pdf (22.11.2016)
 Sachon, Wernher (2013): Das Übergangsritual der Vision Quest. Interview. unter: <http://www.exist-schule.de/interview-das-uebergangsritual-der-vision-quest.html> (22.11.2016)
 von Lüpke, Geseko (2015): Die wilde Natur als Erfahrungsraum und Lernort. Impulsvortrag. unter: http://www.lung.mv-regierung.de/dateien/lls_vortrag_15_04_17_von_luepke.pdf (22.11.2016)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Brodowski, Michael Prof. Dr.

Alice Salomon Hochschule Berlin, Schwerpunkte – Leitung und Management frühkindlicher Bildungseinrichtungen, Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, Lernende Organisation. Studiengangsleiter Master „Netzwerkmanagement Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt Kindheitspädagogik“ Kontakt: brodowski@ash-berlin.eu

Enders, Judith C. Dr. rer. pol.

Alice Salomon Hochschule Berlin, Schwerpunkte – Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeitsstudien, Ästhetische Forschung, Politische Theorie, Klimapolitik und Internationale Beziehungen. Mitglied des Kuratoriums der ASH und Mitbegründerin der Dritten Generation Ost (perspektivehochdrei.de). Kontakt: enders@ash-berlin.eu

Groschke, Amanda M.A.

Alice Salomon Hochschule Berlin, Lehrbeauftragte im Studiengang Master „Netzwerkmanagement Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt Kindheitspädagogik“. Gründerin und Inhaberin von „Ideen mit Geschichte“, ein innovatives Kreativitätstool – Schwerpunkte: Klimaschutz, Nachhaltigkeit, Energiewende, politische Theorie und Ideengeschichte wie auch die Auseinandersetzung mit Gestaltungsspielräumen für gesellschaftlichen Wandel. Kontakt: groschke@ash-berlin.eu oder mail@ideenmitgeschichte.de

Hamborg, Steffen Dr.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Schwerpunkte – Wissenssoziologische Diskurs- und Subjektivierungsforschung im Kontext nachhaltiger Entwicklung, Educational Governance, Inter- und Transdisziplinarität. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verbundprojekt „Resilienz sozio-technischer Systeme am Beispiel des Elektrizitätstransport- und -akteursystems“ (NMWK/VW-Stiftung) Kontakt: steffen.hamborg@uni-oldenburg.de

Hensen, Peter Prof. Dr.

Alice Salomon Hochschule Berlin, Schwerpunkte – Management im Gesundheits- und Sozialwesen, Theorien und Methoden der Qualitätsentwicklung, Methoden der Qualitätsbewertung in Gesundheits- und Sozialeinrichtungen

gen. Studiengangsleiter Master „Management und Qualitätsentwicklung im Gesundheitswesen“. Kontakt: hensen@ash-berlin.eu

Oostinga, Vera

Dozentin für Nachhaltigkeitskommunikation, Mentorin für skandinavisches Friluftsliv und Traditionelles Handwerk, Naturtherapeutin (Exist), Sängerin im Vokal-Trio „Orenda“, Kontakt: veringa@gmx.net, www.gröninga.de

Paust-Lassen, Pia

Dipl. Ing. Technischer Umweltschutz (TU Berlin), Lehrbeauftragte an der Alice Salomon Hochschule im BNE-Master-Studiengang, Schwerpunkte theoretische Grundlagen nachhaltiger Entwicklung, u.a. NaWi und Ökonomie für Nachhaltige Entwicklung. Institut für Europäische Kommunikation (InEcom GmbH). Geschäftsführerin des Vereins „Forum neue Politik der Arbeit e. V.“, einer Dialogplattform zwischen Wissenschaft und Gewerkschaften. Seit März 2011 im Vorstand des Vereins „Berlin21 e.V. Netzwerk für Nachhaltige Entwicklung“. Mitglied im Bundessprecherrat der ANU (Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung). Projektleiterin für Berlin 21 im Partner-Netzwerk des RNE (Rat für Nachhaltige Entwicklung) für Berlin – „Netzwerk RENN mitte“. Kontakt: paustlassen@ash-berlin.eu

Schulze, Mandy

Lehrbeauftragte an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Promotion in den Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin zu Erfolgsfaktoren weiterbildender Masterstudiengänge an Fachhochschulen, Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung und Mitgründerin des Netzwerkes www.transition-dialogue.com und Perspektive3 e.V. Kontakt: schulze_m@yahoo.de

Verch, Johannes Prof. Dr.

Alice Salomon Hochschule Berlin, Schwerpunkte – Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, Philosophie/Ethik, Allgemeine Pädagogik, Erlebnis-/Bewegungspädagogik, Gesundheitsbildung, Gesellschaftstheorie, Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik. Leiter „Zentrum für Innovation und Qualität in Studium und Lehre“; Kontakt: Verch@ash-berlin.eu

In der Reihe *Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt*, herausgegeben von Michael Brodowski und Heinz Stapf-Finé, sind bisher erschienen:

- | | | |
|---|-------------------------------------|--|
| 1 | M. Brodowski
H. Stapf-Finé (Hg.) | Entscheidungsprozesse in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und Kindheitspädagogik
ISBN 978-3-8325-3855-2, 2014, 161 S. 29,00 € |
| 2 | A. Bever et al. | Sozialräumliche Demokratieentwicklung.
Das Beispiel Marzahn-Hellersdorf
ISBN 978-3-8325-3949-8, 2015, 190 S. 29,00 € |
| 3 | H. Stapf-Finé
M. Brodowski (Hg.) | Neuere Entwicklungslinien
in der Sozialen Arbeit und Pädagogik
ISBN 978-3-8325-4166-8, 2016, 190 S. 29,00 € |
| 4 | M. Brodowski (Hg.) | Bildung für Nachhaltige Entwicklung -
Interdisziplinäre Perspektiven
ISBN 978-3-8325-4530-7, 2017, 186 S. 29,90 € |

Alle erschienenen Bücher können unter der angegebenen ISBN im Buchhandel oder direkt beim Logos Verlag Berlin (www.logos-verlag.de, Fax: 030 - 42 85 10 92) bestellt werden.

In der Reihe „Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt“ werden aktuelle Ergebnisse der Praxisforschung in den Bereichen Soziales, Gesellschaft, Gesundheit, Erziehung und Bildung publiziert. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Erkenntnisse aus wissenschaftlicher Begleitforschung, Evaluationsforschung und zum Theorie-Praxis-Transfer.

Dieser Band wurde von den Lehrenden des Masterstudienganges „Netzwerkmanagement Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE) - Schwerpunkt Kindheitspädagogik“ gestaltet und versammelt interdisziplinäre Zugänge und Perspektiven zum Thema BNE. Damit leisten die Autor_innen vor allem auch einen Beitrag, den interdisziplinären Diskurs zur Nachhaltigen Entwicklung mit Blick auf das Weltaktionsprogramm BNE zu bereichern. Neben Qualitätsentwicklung und -management, Weiterbildung sowie Hochschule werden auch gesellschaftliche und ästhetische Perspektiven in den Blick genommen. Neben einem breiten Fachpublikum, das an unterschiedlichen Sichtweisen einer BNE interessiert ist, ist dieser Band vor allem für Studierende von Belang, die den obigen Master oder einen anderen BNE Studiengang studieren möchten.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-4530-7

ISSN 2363-8680