

Nachhaltigkeit und fachdidaktische Herausforderungen

Herausgeber: Andreas Fischer

Editor: Andreas Fischer

<i>Andreas Fischer</i> : Editorial: Nachhaltigkeit und fachdidaktische Herausforderungen.....	2–15
<i>Jürgen Deuschle, Marco Sonnberger</i> : Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Bildung	16–29
<i>Frank Skrzypietz</i> : Zur nachhaltig ausgerichteten Dekonstruktion des wirtschafts-didaktischen Diskurses über ökonomische Kategoriensysteme	30–49
<i>Ulrike Greb</i> : Vom Nachhaltigkeitsdiskurs zum hochschuldidaktischen Kriteriensatz	50–66
<i>Stefan Schaltegger, Holger Petersen</i> : Corporate Social Responsibility (CSR) nachhaltig im Unternehmen verankern. Eine Herausforderung an die Managementbildung	67–79
<i>Marlen Arnold, Volker Barth</i> : Klima- und umweltbezogene Lernprozesse in partizipativen Produktentwicklungsverfahren: Möglichkeiten und Grenzen	80–92
<i>Tim Engartner</i> : Die Bedeutung des Themas „Bahn“ für eine ökologische Nachhaltigkeitsbildung	93–99

Keywords: Nachhaltigkeit, ökonomische Bildung, nachhaltige Bildung, fachdidaktische Forschung, Gerechtigkeit, Bildung, Aufklärung, Verstand, Vernunft, Gefühl, Mitleid, Nachhaltige Entwicklung, Ökonomie, Wirtschaftsdidaktik, Curricula, Nachhaltigkeitskategorien, Wirtschaftskategorien, Gerechtigkeit, Globalität, Interkulturalität, Partizipation, Retinität, Verantwortung, Corporate Social Responsibility, Nachhaltigkeitsmanagement, Unternehmen, Partizipative Produktentwicklung, Klimaschutz, Lernprozesse, INNOCOPE, Bahn, Mobilität, Ökologie, Umweltbildung, Verkehr, Zukunftsorientierung



Andreas Fischer

Nachhaltigkeit und fachdidaktische Herausforderungen

Abstract

Obwohl sich der Diskurs über Nachhaltigkeit in den letzten Jahren intensiviert hat, ist das Thema wirtschaftsdi-
daktisch „unterbelichtet“. Im Beitrag werden – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit – Forschungszugänge
für (Gestaltungs-) Kompetenzen, Curricula, fachdidaktische Konzepte, Lehr-Lern-Arrangements, die Leistungser-
fassung und die Lehrenden Akteure skizziert. Eröffnet werden einige wirtschaftsdi-
daktische Forschungskorridore, die für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in der ökonomischen Bildung von Interesse sein könnten.
Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass die ökonomische Bildung erst durch die Auseinandersetzung mit Nach-
haltigkeit ihren Bildungsauftrag erfüllt.

Although the discourse about sustainability has intensified over the last few years, this topic still does not get
sufficient attention from the point of view of economical didactics. In this article, the writer outlines different
research approaches for competences of organization, curricula, concepts of technical didactics, classroom ar-
rangements that involve teaching and learning, the assessment of performances and the learning individuals.
This contribution is not exhausting and therefore might be subject to amendments in the future. The writer
presents a number of research approaches that seem to be promising for gains within the field of education
for sustainable development and vocational education. As a starting point, the writer deems important that
economical education can only fulfill its mission goals through an intense discourse about sustainability.

Inhalt

1. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung
2. Hemmnisse und Herausforderungen
3. Fachdidaktische Forschungsfelder
4. Gestaltungskompetenz
5. Curricula
6. Didaktische Konzepte
7. Lehr-Lern-Prozesse
8. Leistungserfassung
9. Lehreraus- und -weiterbildung
10. Gesucht: Wirtschaftsdi-
daktische Unterrichtshilfen
11. Zu den einzelnen Beiträgen
12. Literatur

Keywords

Nachhaltigkeit, ökonomische Bildung, nachhaltige Bil-
dung, fachdidaktische Forschung

1. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung

Die Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeitsidee
hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen.
Unter analytischen Gesichtspunkten lassen sich in
diesem Kontext im Wesentlichen sechs Begründungs-
zusammenhänge unterscheiden: Zunächst steht die
normativ-ethische Auseinandersetzung mit Nach-
haltigkeit im Mittelpunkt, bei der vor allem Leitbilder und
Kategorien bzw. Kristallisationspunkte einer nachhal-
tigen Entwicklung erörtert werden. Weiterhin lassen
sich problemorientierte Ansätze nennen, die aktuelle
Problemlagen und analytische sowie Politik beraten-
de Ansätze in den Fokus nehmen, die darauf abzielen,
Handlungsempfehlungen zu formulieren. Stellvertre-
tend sei an dieser Stelle der Syndromansatz des WBGU
(vgl. WBGU, 1996) genannt. Ebenso lassen sich hand-
lungsstrategische Konzepte finden, die der Frage nach-

gehen, wie die normativ geprägte Idee der Nachhaltig-
keit strategisch und konzeptionell umgesetzt werden
kann und welche Instrumente und Indikatoren dafür
vorliegen. Ferner kann von einem prozessorientierten
Zugang gesprochen werden, der nachhaltigkeits- und
globalitätsrelevante Entwicklungen und Prozesse zu
erfassen versucht. Zu nennen ist außerdem der ideolo-
giekritische Zugang, der wiederum eng verknüpft ist
mit der normativ-ethischen Auseinandersetzung über
Nachhaltigkeit. Reflektiert werden hier die Paradigmen
nicht-nachhaltiger sowie nachhaltiger Ansätze. Und
schließlich lassen sich dialektische Herangehensweisen
ausmachen, die die Spannungsverhältnisse, die auf die
unterschiedlichen paradigmatischen Ansätze nachhal-
tiger und nicht-nachhaltiger Entwicklung zurückzu-
führen sind, verorten und Lösungsansätze formulieren
wollen. Für alle diese Zugänge gilt: Der Teufel steckt –
wie immer – im Detail: Die Idee einer nachhaltigen Ent-
wicklung stützt sich auf allgemein gehaltene, abstrakte
Konzepte, gegen die nicht viel einzuwenden ist: Denn
wer ist schon gegen eine nachhaltige Entwicklung, wer
lehnt es ab, Verantwortung zu übernehmen und/oder
sich über epochaltypische Probleme zu verständigen?

Dennoch ist die ökonomische Bildung noch weit da-
von entfernt, Fragen nachhaltiger Entwicklung fachdi-
daktisch adäquat aufzubereiten, obwohl innerhalb des
institutionalisierten Diskurses über ökonomische Bil-
dung bereits Mitte der 1990er Jahre Beiträge verfasst
wurden, in denen eine Beschäftigung mit nachhalti-
gen (d. h. nicht nur ökologischen) Themen gefordert
wurde. Die scheinbare Erfolgsstory der Nachhaltig-
keit wird von Fischer / Seeber (2007) nachgezeichnet.
Trotzdem ist eine Zurückhaltung im Umgang mit dem
Thema nicht zu übersehen. Sie könnte damit erklärt
werden, dass die Auseinandersetzung mit dem norma-



tiven Rahmen der Nachhaltigkeitsidee auf den alten Konflikt über die Wertfrage von Ökonomik und somit die Frage nach dem (normativen) Bezugsrahmen ökonomischer Bildung verweist. Statt eine paradigmatische Debatte zu führen, wird eine pluralistische Unverbindlichkeit gepflegt (vgl. exemplarisch Kruber, 1997 sowie Seeber / Fischer, 2007). Vielfältige Konzepte und Ansätze stehen unvermittelt nebeneinander; der Versuch, sie zu systematisieren (vgl. exemplarisch Weber, 2001), ist vor allem hilfreich für den Lehrbetrieb, um Studierenden eine Orientierung zu geben.

Wenn Nachhaltigkeit als Thema aufgegriffen wird, spricht dies also eher für die pluralistische Unverbindlichkeit der wirtschaftsdidaktischen Community als für eine Ausweitung und Vertiefung der Diskussion. Die vereinzelt publizierten Sammelbände (vgl. exemplarisch Tiemeyer / Wilbers, 2006) sind ebenfalls eher als „Nischenphänomene“ zu betrachten denn als Nachweis eines breiten öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses. Ein Indiz für den in sich abgeschlossenen Diskurs der wirtschaftsdidaktischen Community ist auch die Tatsache, dass Nachhaltigkeit zwar wohlwollend betrachtet wird, von einer ernsthaften paradigmatischen Reflexion der ökonomischen Bildung jedoch nicht gesprochen werden kann. Für diese These spricht die aggressive Reaktion einiger Protagonisten der ökonomischen Bildung auf die kritisch-konstruktiven Fragen von Reinhold Hedtke zum Stellenwert der ökonomischen Bildung im Schulkanon (vgl. Hedtke, 2008). Was angesichts der widersprüchlichen wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Ausrichtungen „der“ ökonomischen Bildung ein selbstverständlicher Bestandteil kontinuierlicher Selbstvergewisserung und -reflektion sein sollte, wird zumindest von einigen Akteuren offenbar als Affront aufgefasst; sie zeigen sich empört und plädieren für eine einheitliche Auffassung ökonomischer Bildung (vgl. Kaminski / Eggert, 2009; Krafft, 2009). Weniger intensiv wird auf Debatten der wirtschaftswissenschaftlichen Community reagiert. Das intensive Forschen und Nachdenken darüber, ob Ökonomik und Ökonomie durch nachhaltige Themen zu erweitern oder gar zu ersetzen seien und ob Nachhaltigkeit nicht als das ausschlaggebende Paradigma aufgebaut werden sollte, hat die fachdidaktischen Handlungsfelder nur marginal gestreift. Vielleicht sind Marginalisierung und Skepsis nicht zuletzt darin begründet, dass die ökonomische Bildung im Rahmen der Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung auf die Einseitigkeit der Ökonomisierung verweist und den der Nachhaltigkeit inhärenten Vernetzungs- und Verantwortungsgedanken offensiv thematisiert (vgl. exemplarisch Fischer, 2003). In diesem Zusammenhang sieht sich die ökonomische Bildung mit Widersprüchlichkeiten konfrontiert. Sie muss sich dem Umgang mit Paradoxien statt mit Eindeutigkeiten stellen und mit Komplexität statt mit Linearisierungsstrategien umgehen. Gleich-

zeitig besteht die Herausforderung darin, Kommunikation über Nachhaltigkeit nicht zum Selbstzweck zu betreiben, sondern mit der Absicht, im Alltag gestaltend und verändernd aktiv zu werden.

2. Hemmnisse und Herausforderungen

Die Marginalisierung der Nachhaltigkeitsidee innerhalb der ökonomischen Bildung kann zugleich auf „systemimmanente“ Hemmnisse und Störungen zurückgeführt werden, denen nur dürftige Lösungspotenziale gegenüber stehen. Systematisch lassen sich die Hemmnisse in Umsetzungsschwierigkeiten einerseits und paradigmatische Probleme andererseits unterscheiden. Denn paradigmatisch betrachtet läuft die ökonomische Bildung Gefahr, sich aufgrund ihrer neoklassischen Orientierung einseitig auf das „marktschreierische“ unmittelbar Nützliche zu orientieren. Damit wird jedoch der Bildungsauftrag vernachlässigt, dem sich die ökonomische Bildung nicht verweigern kann.

Auch Erklärungen, die darauf verweisen, dass das Thema von den beteiligten Akteuren nicht noch „zusätzlich“ zu der Vielzahl an aktuellen Herausforderungen (früher wurde von Problemen gesprochen) aufgegriffen werden könne, mit der sich die ökonomische Bildung ohnehin konfrontiert sieht, sind durchaus ernst zu nehmen. Parallel dazu sind paradigmatische Hemmnisse von Bedeutung, wie sie in der wirtschaftswissenschaftlichen Debatte bereits erörtert wurden bzw. werden. Hier lassen sich auf die Frage nach der Relevanz von Nachhaltigkeit für die Ökonomie bzw. Ökonomik drei Antwortmuster finden, die auf die ökonomische Bildung übertragen werden können: Erstens wurde davon ausgegangen, dass Nachhaltigkeit und Ökonomie völlig unterschiedliche Denkschulen darstellten, so dass das eine mit dem anderen nichts zu tun habe (Abschottung). Zweitens wurde aufgrund der gegensätzlichen Paradigmen gefordert, dass die Ökonomik vor dem Hintergrund nachhaltiger Herausforderungen ihre Paradigmen überprüfen und verändern müsse (*Paradigmenwechsel*). Drittens wurden Verknüpfungen zwischen Nachhaltigkeit und Ökonomie in der Form gesehen, dass die Nachhaltigkeit als Ergänzung des ökonomischen Denkens und damit als An- bzw. Bereicherung der Ökonomie betrachtet werden könne (*Paradigmenenerweiterung*).

Ist die Idee der Nachhaltigkeit für die ökonomische Bildung tatsächlich so wenig attraktiv, dass sie bewusst ausgegrenzt wird? Ist eine Paradigmenenerweiterung bzw. ein Paradigmenwechsel notwendig? In diesem Zusammenhang muss daran erinnert werden – so trivial es auch scheinen mag – dass sich die ökonomische Bildung vor allem auf die wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen fokussiert. Dort zeichnen sich zwar zahlreiche Versuche ab, Nachhaltigkeit zu rezipieren oder zu integrieren, doch nach wie vor fristet die Idee selbst dort ein Schattendasein. Vielleicht hat dies mit der das wirtschaftliche Handeln

in den letzten 200 Jahren prägenden Sichtweise zu tun, die als kapitalistisches Denken verschlagwortet werden kann. Hier soll unter Kapitalismus jene (Wirtschafts-)Form verstanden werden, in der Individuen ihren Geldüberschuss investieren, um einen Gewinn zu erzielen, der den ursprünglichen Überschuss noch vergrößern soll. Der kapitalistische Archetyp ist der Aktionär; das abhängige Beschäftigungsverhältnis ist ein Kennzeichen des Kapitalismus. Marktwirtschaft ist lediglich eine Form der kapitalistischen Selbstbeschränkung (vgl. Boltanski / Chiapello 2003, S. 40 f.).

Nachhaltigkeit kann als Gegenmodell zu einem Kapitalismus verstanden werden, der das Gewinnstreben in den Mittelpunkt stellt, um den Überschuss zu vermehren (vgl. exemplarisch Müller-Christ, 2001). Die Idee der Nachhaltigkeit, hinter der die kritische Reflexion des kapitalistisch ausgerichteten Wachstums- und Fortschrittsdenkens steht, ist jedoch nicht vergleichbar mit einer Kapitalismuskritik, die sich vor allem aus moralischer Empörung speist, obwohl sie ähnlich argumentiert: Denn aus nachhaltiger Sicht kann Kapitalismus als Ursache für den Verlust von Authentizität, von Unterdrückung sowie als Quelle von Egoismus und Opportunismus kritisiert werden (vgl. Boltanski / Chiapello 2003, S. 80). Doch während in der Öffentlichkeit eine solche Kapitalismuskritik eher unreflektiert artikuliert wird – das damit verbundene Leid fernsehgerecht aufbereitet –, kritisches Denken und Alternativmodelle nicht forciert werden, steht der Nachhaltigkeitsdiskurs stellvertretend für ein Modernisierungsszenario, für eine zukunftsfähige Entwicklung.

Dennoch zählt Nachhaltigkeit im Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem nicht zum Mainstream: Zwar erstellt heute jedes große Unternehmen einen Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsbericht und Umweltschutz wird als unternehmerische Zukunftsoption verstärkt wahrgenommen: Dauerhafte Entwicklung wird als wünschenswertes unternehmensbezogenes Leitbild des Umweltmanagements verstanden und eine ökologieorientierte Früherkennung als Aufgabe aller Unternehmensmitglieder gesehen. Grundsätzlich lässt sich also die Tendenz ausmachen, dass immer mehr Betriebe versuchen, proaktiv im Umweltschutz tätig zu werden und sich ökonomisch-ökologischen Fragestellungen zu öffnen beginnen. Besonderes Augenmerk richten die Unternehmen darauf, Schäden am Firmenimage oder gar die Nennung des Firmennamens im Zusammenhang mit Umweltskandalen zu vermeiden; denn Negativ-Schlagzeilen können sich negativ auf das Kaufverhalten von Kunden, auf die Rekrutierungsmöglichkeiten von Arbeitskräften und auf das Betriebsklima auswirken und nicht zuletzt auf die Beziehung zu den lokalen Behörden, deren Kooperation zum Beispiel in Genehmigungsverfahren eine entscheidende Rolle spielt. Ökonomische Motive wie die längerfristige Einsparung von Investitionsaufwänden für Sanierung oder die kurzfristige Reduzierung von Entsorgungskosten

sind ebenfalls relevant. Doch die zahlreichen Einzelaktionen in den Bereichen Umweltmanagement und Umweltschutz, die intensive Kommunikation über Konzepte wie Corporate Responsibility (CR; Unternehmensverantwortung) Corporate Environmental Responsibility (CER; Ökologische Verantwortung), Corporate Social Responsibility (CSR; Gesellschaftliche Verantwortung), Corporate Sustainability (CS; Nachhaltigkeit) und Corporate Citizenship (CC; Unternehmen als Bürger) können nicht darüber hinwegtäuschen, dass bislang kein Unternehmen die Nachhaltigkeitsidee als strategische Größe in seine Unternehmenspraxis übernommen hat. Dies ist gut nachvollziehbar, denn die Probleme beginnen dort, wo das Leitbild eines nachhaltigen Unternehmens konkretisiert werden soll. Erst in der Konfrontation mit organisationsinternen ökonomischen, ökologischen und sozialen Widersprüchen und Konflikten erweist sich, inwieweit sich Leitlinien nachhaltiger Entwicklung in einem Unternehmen praxisverändernd auswirken können bzw. müssen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die regulative Idee der Nachhaltigkeit auf der Makro-, Exo-, Meso- und Mikroebene erörtert wird. Der gesellschaftliche Diskurs über nachhaltige Entwicklung stellt die Makroebene dar. Hier wird geklärt, was eigentlich unter Nachhaltigkeit zu verstehen sei. Im Bildungssystem (Exoebene) werden die curricularen Vorgaben, Lehrpläne und Ausbildungsordnungen, die Lernortorganisation sowie alle weiteren Rahmenbedingungen festgelegt, die für die Bildungsarbeit relevant sind. Der Diskurs mit all seinen kognitiven, sozialen, psychologischen, methodischen, organisatorischen, ökonomischen und anderen Faktoren bildet die Mesoebene. Sie lässt sich auch als Lehr-Lern-Kultur bezeichnen. Die Mikroebene schließlich ist das Lehrangebot an sich, das den Lernenden die Möglichkeit geben soll, sich mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung auseinander zu setzen. Die vier Ebenen sind nicht als in sich abgeschlossene, sondern als offene Systeme zu betrachten, zwischen denen Wechselwirkungen bestehen. Gleichzeitig lassen sich auf allen vier Ebenen vielfältige Facetten des Zusammenspiels zwischen sozialen, wirtschaftlichen und / oder politischen Faktoren ausmachen, die durchaus widersprüchlich sind. Damit wird die Problematik der Implementierung von Nachhaltigkeit im Alltag der ökonomischen Bildung deutlich: Nachhaltigkeit umfasst die vertikalen Zusammenhänge zwischen den vier Ebenen. Die Lehr-Lern-Prozesse – also die Mikroebene und der Kernbereich des didaktischen Interesses – können nur im Kontext dieser Bedingungsfeldfaktoren arrangiert werden. Anders formuliert: Es ist nicht nur das Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie, Ökologie und Sozialem zu thematisieren, sondern zugleich dasjenige zwischen kurzfristigen und langfristigen Zielen sowie zwischen individuellen und kollektiven Präferenzen. Hier müssen Entscheidungen und Operationalisierungen transparent gemacht werden; das Problem unvoll-



ständiger Informationen und das Handeln angesichts von Unsicherheit und Risiken ist zu thematisieren.

Ein letzter, mit den oben skizzierten Überlegungen korrespondierender Erklärungsansatz, warum Nachhaltigkeit in der ökonomischen Bildung bislang eine Marginalie geblieben ist, kann in Anlehnung an Bernd Flessner formuliert werden: Während mit dem Geist des Kapitalismus zugleich der Mythos, die Welt und die Natur berechnen und beherrschen zu können, weitergetragen wird, relativiert der Nachhaltigkeitsdiskurs genau diesen (menschlichen) Herrschaftsanspruch. Die Nachhaltigkeitsidee macht deutlich, „dass auch der Mensch Teil der Biosphäre ist, deren hochkomplexe Systeme er allenfalls ansatzweise versteht, geschweige denn beherrscht, und dass somit seine willkürlichen Eingriffe in diese Systeme katastrophale Konsequenzen nach sich ziehen bzw. ziehen können.“ (Flessner 2007, S. 19)

All diese Herausforderungen drohen die ökonomische Bildung mit all den an sie gestellten Ansprüchen zu überfrachten. Diese Überforderung beginnt bereits bei der begrifflichen Klärung. Denn Nachhaltigkeit ist eine komplexe Größe, die mit Theorien und einfachen Regeln nicht erfasst werden kann. Auch Bildung ist eine komplexe Leitidee, die im Laufe der letzten zweihundert Jahre kontrovers diskutiert wurde und wird. Und schließlich ist eine ökonomische Bildung aufgrund ihrer Wechselbeziehungen mit den politisch-administrativen, ökonomischen und sozio-kulturellen Systemen sowie den unterschiedlichen didaktischen Ansätzen so komplex, dass das einzig Stetige im Bildungssystem die Unstetigkeit ist. Jeder einzelne Schlüsselbegriff, der in der Trias „Ökonomie – Bildung – nachhaltige Entwicklung“ enthalten ist, ist unpräzise, nicht klar abgrenzbar und hypothetisch. Diese Unschärfe potenziert sich, wenn die drei Begriffe miteinander kombiniert werden.

3. Fachdidaktische Forschungsfelder

Die Idee der Nachhaltigkeit in die ökonomische Bildung zu integrieren, ist kein Selbstzweck. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die ökonomische Bildung erst durch die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit ihren Bildungsauftrag erfüllt. Denn grundsätzlich ist Schule im Allgemeinen und die ökonomische Bildung im Besonderen gefordert, Probleme zu bearbeiten, „die aus einem sich stetig erweiternden Horizont möglicher, immer kühner antizipierter Zukünfte auf eine um so stärker beunruhigte Gegenwart einströmen.“ (Habermas 2009, S. 371). Das, was der Soziologe Jürgen Habermas in seiner philosophischen Deutung der Moderne pointiert darstellt, findet sich bereits in den bildungstheoretischen Überlegungen über epochalen Unterricht (vgl. Klafki, 1996) und ist unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten für den Unterrichtsalltag handhabbar gemacht worden: Die Methode Zukunftswerkstatt macht die Zukunft

zum Ausgangspunkt der Gegenwart und mit Hilfe von Szenarien können mögliche Auswirkungen gegenwärtigen Handelns durchgespielt werden. Doch bildungstheoretische Überlegungen – so scheint es – spielen in der ökonomischen Bildung kaum eine Rolle und werden bei der Entwicklung methodischer Arrangements nur in Ausnahmefällen berücksichtigt.

Auf formaler Ebene lassen sich zwischen dem Nachhaltigkeitsdiskurs und dem Bildungsauftrag der ökonomischen Bildung paradigmatische Parallelen nachweisen: So wie es im Nachhaltigkeitsdiskurs darum geht, in der Gegenwart Verantwortung für Interessen zukünftiger Generationen zu übernehmen, so liegt der Schwerpunkt der ökonomischen Bildung darin, den Einzelnen auf die Zukunft „vorzubereiten“ (Jetzt-für-dann-Präferenzen). Und so, wie im Nachhaltigkeitsdiskurs versucht wird, globale Aspekte beim Handeln zu berücksichtigen, so ist es Aufgabe der ökonomischen Bildung, den regionalen Blickpunkt zu erweitern (Hier-für-dort-Präferenzen). Wenn es im Nachhaltigkeitsdiskurs zusammenfassend darum geht, Verantwortung für nachfolgende Generationen und andere Sozietäten zu übernehmen (Stichwort: inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit), so strebt das pädagogische Handeln das Ziel an, dem Einzelnen seine individuellen Interessen im Kontext des Sozialen deutlich zu machen (Ich-für-andere-Präferenzen) (vgl. de Haan et al. 2008, S. 117 ff.).

Es bleibt also festzuhalten, dass die mit der Nachhaltigkeit verbundenen Unschärfen den Anforderungen der ökonomischen Bildung nur auf den ersten Blick widersprechen. Beim genaueren Hinsehen wird deutlich, dass es sich um eine nur in Teilbereichen neue Herausforderung handelt: Die charakteristischen Eigenschaften der Nachhaltigkeitsidee können durchaus in den Unterrichtsalltag der ökonomischen Bildung integriert werden. Um die diesbezüglichen Potenziale zu erfassen, zu ordnen und zu systematisieren, ohne sie in „Buchhaltermanier“ verwalten und archivieren zu wollen, ist eine fachdidaktische Forschung notwendig, die dazu beiträgt, die knappen zur Verfügung stehenden Ressourcen möglichst effizient einzusetzen.

Es wäre vermessen, an dieser Stelle ein umfassendes fachdidaktisches Forschungsprogramm zur Integration der Nachhaltigkeitsidee in die ökonomische Bildung vorlegen zu wollen. Sinnvoll und notwendig ist es aber, darüber zu kommunizieren und sich nach Realisierungsmöglichkeiten umzuschauen. Im Folgenden werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Forschungszugänge für die (Gestaltungs-)Kompetenzen, die Curricula, fachdidaktische Konzepte, Lehr-Lern-Arrangements, die Leistungserfassung sowie die lehrenden Akteure skizziert.

4. Gestaltungskompetenz

In der aktuellen Bildungsstandarddiskussion wird nach Möglichkeiten gesucht, die die Inputorientierung der



Curricula durch eine Outputorientierung ablösen. Mit dem Begriff Bildungsstandards wird ausgedrückt, dass – anders als in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien – nicht Lehrstoffe und Lerninhalte aufgelistet werden, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich, einer „Domäne“, zu identifizieren, die sich in Kompetenzen widerspiegeln sollen. Im Mittelpunkt stehen also grundlegende Handlungsanforderungen, die in der jeweiligen Domäne an Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung hat einen einschlägigen Kompetenzkatalog für die ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen vorgelegt.

Das Bildungsziel liegt im Erwerb von Gestaltungskompetenz, womit das Vermögen bezeichnet wird, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können. Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und ein solches Wissen zu verfügen, 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.

Das komplexe und zudem in hohem Maße ethisch besetzte Thema Nachhaltigkeit eignet sich in besonderem Maße zur Förderung der individuellen Gestaltungskompetenz, weil es so unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen erfordert und aktiviert wie die Bereitschaft zur Perspektivübernahme (neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen), die Antizipationsfähigkeit, die Optimierung des Umgangs mit unvollständigen und – für die Zielgruppe – komplexen Informationen (Unsicherheiten, Risiken und Gefahren erkennen und abwägen können), die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Befähigung zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata (Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können), die Partizipationsfähigkeit und eine Erhöhung der Selbst-Motivation.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat unter den bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zum Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung zu bieten. Dieses Angebot soll den Lernenden die Möglichkeit geben, Kompetenzen zu erwerben, die es ihnen erlauben, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Entwicklung leisten zu können.

Noch ist diese Auflistung unbestimmt, nicht domänenspezifisch operationalisiert, konzeptionell nicht begründet und empirisch leer. Hilfreich wäre es deshalb, die Gestaltungskompetenz fachdidaktisch zu

operationalisieren, um die Lücke zwischen der Idee von nachhaltig ausgerichteten domänenspezifischen Kompetenzen und dem Unterrichtalltag verkleinern zu können. Dazu bedarf es wiederum einer Verständigung auf die Grundprinzipien und den Kern der Domäne sowie über die zu fördernden Kompetenzen. Das gleiche gilt für domänenübergreifende Kompetenzen.

Im Mittelpunkt der fachdidaktischen Forschung steht die Frage, wie die Fähigkeit, vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen zu können, gefördert werden kann. Darüber hinaus ist zu analysieren, wie Erkenntnisse situationsübergreifend zu gewinnen sind und wie der Umgang mit Unsicherheiten, Risiken und Gefahren im Schulalltag thematisiert werden kann. Weiterhin ist zu klären, wie gemeinsam mit anderen geplant und gehandelt werden kann und wie bei der Reflexion über Handlungsstrategien Zielkonflikte zu berücksichtigen sind. Ferner ist zu untersuchen, wie Lernende dazu befähigt werden können, vor dem Hintergrund der Lernbedeutsamkeit von ökonomischen Handlungsfeldern an kollektiven Entscheidungsprozessen teilzuhaben, sich und andere zu motivieren, eigene und fremde Leitbilder zu reflektieren, Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage zu nutzen, selbstständig zu planen und zu handeln sowie Empathie für andere zu zeigen. In diesem Kontext sind Begriffe wie nachhaltige Problemhaltigkeit, nachhaltiger Handlungsspielraum, Abwechslungsreichtum, Vollständigkeit der Handlungen, Einsicht in die nachhaltige Systemeinkbettung ökonomischer Fragen, qualifikatorischer und nachhaltiger Nutzwert zu klären. Darüber hinaus sind die subjektiven Wahrnehmungen der Auszubildenden in Bezug auf den nachhaltigen oder nicht-nachhaltigen Alltag, seine Strukturen und Funktionen, zu identifizieren.

Im Hinblick auf die Förderung von Gestaltungskompetenzen müssen auch grundlegende Zusammenhänge zwischen sinnstiftendem, systembezogenem Wissen, Motivation / Interesse und Kognition hergestellt werden. Hilfreich ist es hierbei, zu untersuchen, wie curricular gestützte komplexe Lehr-Lern-Arrangements und Lernumgebungen geschaffen werden können, die den Lernenden helfen, sich die Grundideen und Anforderungen nachhaltiger Entwicklung für ihren Alltag zu erschließen. Last, not least sind fachdidaktische Hilfestellungen zu erarbeiten, die dazu beitragen, beim Auf- bzw. Ausbau von neuem Wissen neue Perspektiven zu integrieren und weltoffene Sichtweisen zu fördern. In der folgenden Übersicht werden die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz, wie sie de Haan (2008, S. 188) aus dem OECD-Kompetenzkatalog abgeleitet hat, den fünf Kompetenzbereichen der ökonomischen Bildung, die von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung formuliert wurden, gegenübergestellt.



Kompetenzkategorien der OECD	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz	Kompetenzbereiche der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	<i>Kompetenz zur Perspektivübernahme:</i> Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	Handlungssituationen ökonomisch analysieren
	<i>Kompetenz zur Antizipation:</i> Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können	
Interagieren in heterogenen Gruppen	<i>Kompetenz zur disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung:</i> Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	Ökonomische Systemzusammenhänge erklären
	<i>Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen:</i> Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können	
	<i>Kompetenz zur Kooperation:</i> Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	
	<i>Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata:</i> Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können	
Eigenständiges Handeln	<i>Kompetenz zur Partizipation:</i> An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können	Entscheidungen ökonomisch begründen
	<i>Kompetenz zur Motivation:</i> Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden	
	<i>Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder:</i> Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können	
	<i>Kompetenz zum moralischen Handeln:</i> Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können	
	<i>Kompetenz zum eigenständigen Handeln:</i> Selbständig planen und handeln können	
	<i>Kompetenz zur Unterstützung anderer:</i> Empathie für andere zeigen können	Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten
		Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen

Übersicht: Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz und Kompetenzbereiche der ökonomischen Bildung

Die Übersicht illustriert lediglich einen Forschungszugang bzw. einen Forschungskorridor und veranschaulicht, dass Gestaltungskompetenzen nicht isoliert gefördert werden können. Dies bedingt eine Diskussion über erstrebenswerte Lehr-Lern-Ziele und geeignete Inhalte, denn nur über systematische, reflektierte Prozesse der Kompetenzförderung und -aneignung lassen sich Kompetenzen entwickeln. Dazu bedarf es jedoch besonderer curricularer und didaktischer Maßnahmen. Denn die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit umfasst eine Veränderung des inhaltlichen Repertoires, betrifft darüber hinaus aber auch die Art und Weise

der Zeitstrukturierung, die partizipative Gestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements sowie die Bewertung von Leistungen.

5. Curricula

Die oben angesprochene vielfältige, flexible und variable Förderung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen und übergreifenden Kompetenzen muss beim systematischen Aufbau von „intelligentem Wissen“ in einer Domäne beginnen. Anders formuliert: Da ohne Inhalte eine ökonomische Bildung nicht möglich ist, ist die Inhaltsfrage immer



wieder neu zu stellen. In den alten Bundesländern wurden Inhaltsfragen Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre intensiv diskutiert. Zugleich wurden Verfahren bzw. Ansätze konzipiert und erprobt (Stichwort: Strukturgitteransatz; vgl. dazu auch den Beitrag von Greb in diesem Heft) und es wurde versucht, ökonomische Themen mit politischen und sozialen Inhalten zu verknüpfen.

Eine offensive bildungstheoretisch begründete curriculare Auseinandersetzung findet seit Mitte der 1970er Jahre nicht mehr statt. Dennoch sollten bei der Entwicklung einer zukunftsorientierten ökonomischen Bildung die traditionellen wirtschaftsdidaktischen Konzepte ebenso aufgearbeitet werden wie die bereits vorliegenden umweltökonomisch, nachhaltig, wirtschaftsethisch und / oder sozialwissenschaftlich ausgerichteten Ansätze. Dass im Rahmen des Nachhaltigkeitsdiskurses ökonomische Fragen nicht durch die enge Perspektive einzelwirtschaftlicher Rationalitätskriterien zu begrenzen sind, wurde bereits an anderer Stelle ausgeführt (vgl. exemplarisch Fischer, 2007) und wird im wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs intensiv erörtert (vgl. exemplarisch Müller-Christ, 2007). An dieser Stelle nur soviel: Für die ökonomische Bildung stellt sich die Frage, inwieweit die Nachhaltigkeitsidee im Wirtschaftsprozess berücksichtigt und wie sie in den Wirtschaftswissenschaften diskutiert wird. In der Unternehmenspraxis finden sich zahlreiche Aktivitäten, die unter dem Etikett der Nachhaltigkeit firmieren. Die einschlägige Literatur hat inzwischen ein fast unüberschaubares Ausmaß angenommen. Die Bandbreite der Standpunkte reicht von der Ablehnung einer nachhaltigen Erweiterung über eine Anreicherung der Ökonomie um ökologische und soziale Aspekte bis hin zur Forderung nach einem paradigmatischen Wandel der Ökonomie. Der rege Diskurs sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor keine wirtschaftsdidaktischen Transformationsansätze vorliegen, anhand derer die Thematik didaktisch auf die Schule übertragen werden könnte. Vereinzelt liegen didaktische Konzepte vor oder es wird versucht, aus dem Ansatz der ökologischen Ökonomie / Ecological Economics ein Bildungskonzept kategorial abzuleiten. Auch finden sich einige wenige Materialien, mit deren Hilfe sich Schüler/innen mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen können. Eine aus fachdidaktischer Sicht systematische Erörterung hat aber noch nicht stattgefunden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Diskurs über ökonomische Bildung stark wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet ist und damit dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung gerecht wird. Doch neben der wirtschaftswissenschaftlichen Orientierung sind zugleich bildungstheoretische Überlegungen zu berücksichtigen. Denn grundsätzlich zielt Bildung auf eine Förderung der Persönlichkeit. Diese Idee orientiert sich an der pädagogischen Tradition und ist mit einer Selbstbildung verbunden, die es zu

fördern gilt. Natürlich ist der Einzelne nach diesem Bildungsverständnis nicht autistisch strukturiert, sondern – als handelndes Subjekt – in einer bestimmten Beziehung mit der Gesellschaft verknüpft und in sie eingebunden. Fachdidaktisch ist zu untersuchen, was diese Beziehung mit der Lebenswelt / Alltagspraxis des Individuums und mit der Sinnhaftigkeit seines Lebensentwurfes zu tun hat.

6. Didaktische Konzepte

Weder kann von einer eigenständigen Konzeption der Wirtschaftsdidaktik gesprochen werden, noch liegen in sich geschlossene curriculare Ansätze für eine nachhaltige Bildung im Kontext der ökonomischen Bildung vor. Insgesamt ist das Erscheinungsbild wirtschaftsdidaktischer Konzepte unfertig. Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass wirtschaftsdidaktische Überlegungen untrennbar mit der Fachwissenschaft verbunden sind (vgl. exemplarisch Hedtke, 2008).

Trotz der (stillschweigend akzeptierten?) Ausrichtung an „den“ wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen liegen in der fachdidaktischen Diskussion unterschiedliche Konzepte vor (vgl. dazu auch die Ausführungen von Skrzypietz in diesem Heft). So werden an Lebenssituationen ausgerichtete Ansätze erörtert, denen der Vorwurf gemacht wird, dass Verbraucherziehung und / oder Berufsorientierung noch keine ökonomische Bildung ausmacht. Es existieren an Schlüsselproblemen orientierte Konzepte, an denen kritisiert wird, dass Schule für gesellschaftliches Krisenmanagement erhalten muss und die ökonomische Bildung sich damit übernimmt. Die an den Wirtschaftswissenschaften ausgerichteten kategorialen Ansätze müssen sich gefallen lassen, dass sie sich nicht den komplexen Lebenssituationen der Lernenden widmen und kontroverse Erklärungsansätze und Gestaltungsmöglichkeiten außer Acht lassen. Handlungsorientierten Ansätzen wird vorgeworfen, dass zugunsten des Lernvergnügens die Inhalte zu kurz kommen. Einige Konzepte versuchen schließlich, handlungsorientierte Überlegungen mit wirtschaftswissenschaftlichen (Verhaltens-) Theorien zu verknüpfen.

Unabhängig davon, welches wirtschaftsdidaktische Konzept betrachtet wird, ist festzustellen, dass die ökonomische Bildung der Tradition verhaftet ist: Statt Differenzierung und Endtraditionalisierung steht überwiegend eine (volks-) wissenschaftliche Kategorisierung im Mittelpunkt. Zu überlegen ist, ob nicht der Hinweis von Habermas Ausgangspunkt für eine auf Erneuerung zielende konzeptionelle Arbeit sein kann. Er illustriert, dass „das Selbstverständnis der Moderne (...) durch eine selbstkritische Einstellung gegenüber allem Überlieferten (und durch) die moralischen und ethischen Ideen der ‚Selbstbestimmung‘ und der ‚Selbstverwirklichung‘ charakterisiert werden kann“ (Habermas 2009, S. 370).

7. Lehr-Lern-Prozesse

Im Mittelpunkt der Diskussion über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung steht neben der Auseinandersetzung über Inhalte die Suche nach geeigneten Methoden. Hier rücken bekannte partizipative Methoden wie Projektarbeit, Rollen- und Planspiele, Zukunftswerkstätten oder Szenarien ins Zentrum des Interesses. Diese werden auch in der ökonomischen Bildung eingesetzt. So liegen speziell für eine nachhaltig ausgerichtete ökonomische Bildung Hilfestellungen für Zukunftswerkstätten, Produktlinienanalysen und die Dilemmamethode vor. Ungeklärt ist jedoch, inwieweit diese Methoden tatsächlich geeignet sind, den nachhaltigkeitsimmanenten substantiellen und formalen Anforderungen gerecht zu werden (Relevanzforschung) und die angestrebte Gestaltungskompetenz zu fördern (Wirkungsforschung). Zu untersuchen ist ferner, ob sich nicht weitere Methoden für den Einsatz in der ökonomischen Bildung anbieten. Hier ist beispielsweise das aus dem Syndromansatz abgeleitete Syndromlernen in Betracht zu ziehen (vgl. dazu exemplarisch Hahn, 2007).

Nicht nur in der Frage nach der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements prallen Gesinnungs- und Verantwortungsethiker mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen und Argumenten oftmals aufeinander. Hintergrund ist die in der Philosophie unentschiedene Differenz deontologischer und teleologischer Ethiken. Wir wissen, dass deontologische Ethiken ihren Blick auf das moralisch Richtige fokussieren, das sie aus universalen moralischen Prinzipien ableiten. Teleologische Ethiken fokussieren ihren Blick dagegen auf das Gute, das sie anhand der Konsequenzen alternativer Handlungen für das Wohlergehen aller Betroffenen ermitteln. Daher ist zu überprüfen, wie Lehr-Lern-Arrangements Kontroversität zulassen und „eine einseitige Vermittlung (!) vorgefertigter, richtiger Werte und Normen“ vermeiden können. Gerade für die ökonomische Bildung ist dies relevant; denn wie Boltanski / Chiapello herausgearbeitet haben, hat der Kapitalismus in pragmatischer Hinsicht zwei logische Ebenen: Auf der ersten Ebene muss die Fähigkeit vorhanden sein, gewinnmaximierend zu handeln. Auf der zweiten Ebene muss dieses Handeln im Namen universeller Prinzipien bewertet werden (vgl. Boltanski / Chiapello 2003, S. 61). Mit anderen Worten: Der Kapitalismus ist deontologisch (prinzipienorientiert bzw. nicht-konsequenzialistisch) und teleologisch (utilitaristisch bzw. konsequenzialistisch) zugleich ausgerichtet.

Mit Blick auf die methodische Gestaltung ökonomischer Bildung sollten nicht nur bekannte Lehr-Lern-Arrangements auf ihre Kompatibilität zur Nachhaltigkeit sowie auf ihre Anwendbarkeit in organisierten Lehr-Lern-Prozessen geprüft werden, sondern auch solche Verfahren, die sich im Nachhaltigkeitsdiskurs bewährt haben oder dort aufgegriffen und verfeinert wurden. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf zwei Verfahren

hingewiesen, die im sozialen (und wissenschaftlichen) Diskurs bereits praktiziert werden, aber für die ökonomische Bildung noch nicht überarbeitet, erprobt und evaluiert wurden. Als erstes ist das Wertbaum-Verfahren zu nennen. Zu klären ist, inwieweit diese gesellschaftspolitische Methode geeignet erscheint, gemeinsam mit den Lernenden über ihre Wertvorstellungen zu reflektieren. Das Verfahren wurde auf der Basis von politikwissenschaftlichen und soziologischen Überlegungen sowie einschlägige Erfahrungen konzipiert und erprobt, um „die in einer Gesellschaft vorhandenen Wertvorstellungen“ (WBGU 1999, S. 109) transparent zu machen. „Die ersten theoretischen Vorschläge und praktischen Umsetzungen der Wertbaumanalyse gingen von einer gegebenen Wertstruktur von Gruppen und Individuen in einer pluralen Welt aus. Aufgabe der Wertbaumanalyse war es, die latenten Werte einer Person oder einer Gruppe in eine logisch konsistente und kommunikativ nachvollziehbare Form zu bringen.“ (WBGU 1999, S. 109) Das gleiche gilt für die Delphi-Methode, die sich als dialogorientiertes Verfahren zur Folgenabschätzung von Handlungsoptionen bewährt hat. Dieses Verfahren wurde Mitte der 1960er Jahre entwickelt und zunächst für die Bewertung von Verteidigungstechnologien eingesetzt. Später wurde es vor allem als Prognoseinstrument im Rahmen von Technikfolgenabschätzungen genutzt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es (nicht nur) in der ökonomischen Bildung an fachdidaktisch begründeten Unterrichtshilfen für den paradigmatischen Wandel von der belehrenden hin zur lernfördernden Gestaltung von Lernprozessen fehlt. Zu untersuchen ist, warum in der schulischen Bildung nach wie vor das instruktive Lehr-Lern-Modell dominiert – also das *Nach*-Denken von *Vor*-Gedachtem und die klassische Unterweisung. Wie sind erziehungswissenschaftliche Zielsetzungen fachdidaktisch so zu operationalisieren, dass sie mit ihrem Anspruch vor erziehungsphilosophischen Reflexionen Bestand haben können, aber gleichzeitig auch Evaluationen zugänglich sind? Nur vor dem Hintergrund dieser Leitfrage ist es möglich, (reform-)pädagogische Ansätze zu entwickeln, die, unabhängig von den Rahmenbedingungen, potenzielle Anwender/innen bei der Umsetzung nicht überfordern.

Bedeutsam erscheint es, praxisbezogene Lösungen zu entwickeln, wie die Übernahme politischer, sozialer und moralischer Verantwortung dadurch gefördert werden kann, dass man nicht nur die eigenen, sondern auch die Interessen Dritter wahrnimmt und respektiert, insbesondere hinsichtlich gesellschaftspolitischer, sozialer, ökonomischer und ökologischer Fragen. Denn Pluralität und Mehrperspektivität sind grundlegende Charakteristika der Wahrnehmung, Beobachtung, Beschreibung und Beurteilung gesellschaftspolitischer, sozialer, ökonomischer und ökologischer Ereignisse und Prozesse. Auf Grund unterschiedlicher



gesellschaftspolitischer, sozialer und ökonomischer Konzepte interpretieren Individuen ein und dasselbe Ereignis völlig unterschiedlich; umgekehrt müssen Individuen auch dann, wenn ihre Sichtweisen übereinstimmen, erkennen, dass ein und dasselbe Ereignis für unterschiedliche Interessengruppen unterschiedliche Folgen nach sich zieht.

8. Leistungserfassung

Sollen Lernprozesse nicht nur bewertet, sondern unterstützt werden, ist eine kontinuierliche Leistungserfassung erforderlich; hierbei geht es nicht um eine permanente Benotung, vielmehr steht die Förderung von (individuellen) Lernprozessen auf der Grundlage kontinuierlicher Feedbacks im Vordergrund – die konventionelle produktorientierte wird um eine prozessorientierte Sichtweise ergänzt. Konstruktive Hinweise zur Gestaltung und ggf. Optimierung des Lernens sollen den Lernenden Erfolgserlebnisse statt „Notenfrust“ ermöglichen. Dies schließt einen veränderten Umgang mit Fehlern ein: Sie sollten nicht länger als Fehlleistungen gesehen werden, die es zu vermeiden bzw. negativ zu sanktionieren gilt, sondern als Lernchancen, die für alle Beteiligten Lernanlässe schaffen können (vgl. dazu exemplarisch Häcker, 2007; Winter, 2004; Sacher, 2004).

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, Diagnoseverfahren zu entwickeln, die im Sinne einer nachhaltigen Bildung die Aneignungsprozesse sowie die Fähigkeit zur Selbstklärung / Selbstreflexion der Lernenden adäquat zu erfassen helfen. Solche Diagnose- und Bewertungsverfahren sollten individuelle Lernstile und Lerngewohnheiten berücksichtigen und Schülern Einsicht in ihre Lernstärken und -schwächen gewähren. Denn das pädagogische Augenmerk richtet sich weniger auf Kontrolle oder „Notenbürokratie“ (Sacher 2002, S. 25) als vielmehr auf das Ermöglichte von Lernen. Diese Leitlinie zur Erfassung und Bewertung von Schülerleistungen basiert auf systemtheoretisch-konstruktivistisch begründeten didaktischen Sichtweisen und lässt sich gut mit dem gesellschaftspolitischen Diskurs über eine nachhaltige Entwicklung verknüpfen. Denn ökologische und soziale Probleme können – ebenso wenig wie schulische Leistungen – objektiv erfasst werden; ihrer Wahrnehmung und Bewertung liegen immer auch kultur- und zeitspezifischen Deutungsmuster zugrunde. Ökologische, soziale und ökonomische Probleme werden von jedem Menschen in Abhängigkeit von seinem Welt- und Naturverständnis sowie seinen sozio-ökonomischen, kulturellen und politischen Zielsetzungen und Handlungsweisen ganz unterschiedlich wahrgenommen. Was nachhaltig oder nicht nachhaltig ist, wird über eine Verständigung definiert – in Sozialisationsprozessen wird gelernt, was gesellschaftlicher Konsens ist.

Auch Leistungserfassung und -bewertung sollten deshalb Selbstorganisation und Systemdynamik zulassen.

Wenn der Schwerpunkt auf der Förderung von Aneignungs- und Reflexionsprozessen liegt, müssen diese Prozesse nicht nur zugelassen, sondern sie müssen den Lernenden „zugemutet“ werden. Unterstützend sind Lehrenden und Lernenden fachdidaktisch begründete Diagnose- und Bewertungsverfahren anzubieten, die im Unterrichtalltag mit diesen Herausforderungen umzugehen helfen.

9. Lehreraus- und -weiterbildung

Eine Revision der Ziele und Inhalte des Lehrens und Lernens erfordert ein verändertes Selbstverständnis des Lehrpersonals. Das bedeutet, dass nach Anknüpfungspunkten gesucht werden muss, an denen eine zukunftsweisende Lehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung ansetzen kann. Grundsätzlich wird von zukünftigen Lehrenden angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen und insbesondere im Umgang mit einer nachhaltigen Entwicklung erwartet, dass sie fähig sind, mit Veränderung, Vielfalt und Entwicklung umzugehen, ihr fachspezifisches Wissen kontinuierlich zu revidieren, zu aktualisieren und zu verbessern, sich der Relativität von Wahrheit bewusst und unter den Bedingungen von Nichtwissen und Unsicherheit handlungs- und gestaltungsfähig zu sein. Ziel ist eine umfassende gebildete Persönlichkeit, die in der Lage ist, auf vielfältige Herausforderungen selbstständig und gestaltend einzuwirken.

Die Lehrerbildung wird sich nicht strukturell verändern, wenn nur ein paar neue didaktische Tricks angewendet werden. Über die erste Phase der Lehrerausbildung liegen kaum Daten vor, die Aussagen darüber zulassen, ob und in welchem Umfang der Strukturwandel aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen sowie der Umgang mit nachhaltiger Entwicklung thematisiert werden. Vielmehr verfolgt der aktuelle Diskurs über Lehrerbildung eher grundsätzliche Fragen; er ist vielschichtig, mit normativen (Wunsch-)Vorstellungen durchsetzt und keineswegs abgeschlossen. Entsprechend liegen für die erste Phase der Lehrerausbildung keine ausgereiften, wissenschaftlich begründeten curricularen und didaktisch-methodischen Konzepte vor, die zugleich formal-organisatorisch und somit institutionalisiert abgesichert das Beziehungsgeflecht zwischen individueller (Lehr-) Professionalität, gesellschaftlichen Entwicklungen sowie dem Umgang mit nachhaltiger Entwicklung aufgreifen, eine theoriegeleitete Unterstützung der Unterrichtspraxis ermöglichen und die Studierenden in die Lage versetzen, ihr individuelles Qualifizierungsprofil zu entwickeln.

Ebenso liegen kaum Daten vor, wie die Lehrerbildung hochschuldidaktisch zu gestalten ist, um bei zukünftigen Lehrenden ein einschlägiges Verständnis zu entwickeln und sie zu befähigen, entsprechende Lehr-Lern-Prozesse und Lehrer-Schüler-Interaktionen zu gestalten. Offen ist, wie die Studierenden individuell gefördert werden können, um Kompetenzen im



Umgang mit nachhaltiger Entwicklung aufbauen und optimieren zu können, zumal diese Kompetenzen im Rahmen der universitären Bildung in den Erwerb von Gestaltungskompetenz sowie die Befähigung zu lebenslangem Lernen einzubetten sind.

Die Feststellungen über die erste Phase der Lehrerbildung gelten gleichzeitig für die zweite und dritte Phasen der Lehrertätigkeit: Auch hier liegen keine aussagefähige Daten vor, um die Frage beantworten zu können, welche Angebote und Materialien zur nachhaltigen Entwicklung Lehrenden zur Verfügung stehen, die sozialwissenschaftlichen Unterricht gestalten. Es ist davon auszugehen, dass sich die Feststellung von Hedtke, Fort- und Weiterbildungen zur beruflichen Umweltbildung würden den Lehrkräften nur in verschwindend geringem Umfang angeboten (vgl. Hedtke, 1997), nicht nur nach wie vor zutrifft, sondern dass das Angebot aufgrund bildungspolitisch begründeter Restriktionen weiter reduziert wurde.

Dieser defizitären Situation steht die Notwendigkeit gegenüber, pragmatische Fort- und Weiterbildungsangebote zu konzipieren, die kontinuierlich, dezentral, systemisch vernetzt angelegt sowie der pädagogischen Arbeit verpflichtet sind.

Diese Feststellung unterstreicht, dass es erforderlich ist, Lehrerinnen und Lehrer auf allen Stufen ihrer Ausbildung in die fachdidaktische Arbeit einzubeziehen; dazu gehört es auch, fachdidaktische Forschung in der Lehre zu verankern (vgl. Fischer, 1999). An partizipative Formen der Forschung – unter anderem ein Sich-Einlassen der Forschung auf unterrichtspraktische Probleme – ist hier ebenso zu denken wie an den Versuch, Standards für das Lehrerhandeln zu entwickeln und in der Ausbildung zu verankern.

Von ebenso großer Bedeutung ist der Ansatz, Fragen des Berufsethos (Oser, 1998) ins Zentrum der Lehreraus- und -weiterbildung zu stellen. Hierbei sind Probleme der Professionalisierung sowie die umfangreiche Literatur, in der praktische Lehrhilfen angeboten werden, gleichermaßen zu berücksichtigen. Gerade auch durch die Konfrontation dieser Literatur mit entsprechenden Forschungsergebnissen kann ein theoretisch begründbares Lehrerhandeln entwickelt und gestützt werden.

10. Gesucht: Wirtschaftsdidaktische Unterrichtshilfen

Eine Aufgabe der wirtschaftsdidaktischen Forschung besteht darin, vor dem Hintergrund nicht-nachhaltiger Rahmenbedingungen Angebote zu entwickeln, die eine nachhaltige Bildung im Rahmen der ökonomischen Bildung ermöglichen. Bei der Entwicklung von normativ-ethischen oder problembezogenen Begründungszusammenhängen sowie bei der Entwicklung und Konstruktion von Handlungsstrategien, Konzepten und Instrumenten einer nachhaltig ausgerichteten ökonomischen Bildung kann eine angebotsorien-

tierte Forschung Perspektiven für die Förderung von Gestaltungskompetenzen aufzeigen. Bei einer solchen angebotsorientierten wirtschaftsdidaktischen Forschung liegt der Fokus auf dem nachhaltigen Lernen, das durch Komplexität und Dynamik geprägt ist.

Zunächst sind die wesentlichen Merkmale einer veränderten Lernkultur, die das produkt- und prozessorientierte Lernen miteinander zu verknüpfen versucht, empirisch abzusichern. Zugleich sind Hilfestellungen zu erarbeiten, die die Selbstregulierung des Lernens und die Metakognition stärken sowie die Verantwortung für das Lernen sukzessive auf die Lernenden selbst verlagern. Kurz: Unterrichtshilfen sind ausgehend von der Frage zu erforschen bzw. zu entwickeln, ob und inwieweit sie Offenheit, Irrtumswahrscheinlichkeit, Störanfälligkeit, Wechselwirkungen, Systemdynamik und Selbstorganisation zulassen und betonen. Unter fachdidaktischer Perspektive sollten all jene Mythen kritisch hinterfragt werden, die den Glauben an die Machbarkeit von Lernprozessen nähren und der Illusion nachhängen, schulischer bzw. Ausbildungserfolg sei der Garant für ein gelingendes Leben.

Gefragt werden muss, in welchem Maße sich neue Ziel- und Inhaltsbereiche schaffen lassen, die zum einen den Erfordernissen der Nachhaltigkeit genügen, zum anderen aber auch den Interessen der Lernenden entsprechen. Ebenso wichtig ist es, Unterricht sehr viel bewusster als bisher auf die Förderung domänenspezifischer Gestaltungskompetenzen auszurichten. Wünschenswert ist darüber hinaus die Förderung der Fähigkeit zu moralischen, norm- und wertbezogenen Urteilen, die in angemessene sinnhafte inhaltliche Kontexte einzubinden wäre.

All diese Überlegungen sind weder neu noch spektakulär. Bei der Suche nach Möglichkeiten, potenzielle nachhaltige Lehr-Lern-Arrangements und Umgebungen zur Förderung von Gestaltungskompetenzen zu erforschen und umzusetzen, kann an bereits vorliegende Konzepte, z. B. an das Forschungs- und Reformprogramm zum lebenslangen Lernen, angeknüpft werden. Hier haben Achtenhagen / Lempert (2000, S. 145 f.) curricular-didaktische sowie methodische Vorschläge zusammengetragen, die ohne Schwierigkeiten auf unseren Handlungskontext übertragen werden können. Die Ausführungen der beiden Berufs- und Wirtschaftspädagogen beziehen sich auf Überlegungen, die bereits Anfang der 1990er Jahre unter dem Stichwort Handlungsorientierung erörtert wurden und die ihrerseits unter anderem auf den Ansatz des situierten Lernens zurückgreifen, der schon in den 1970er Jahren diskutiert wurde. Im Mittelpunkt des Interesses stehen hier die Entwicklung und Erprobung komplexer Lehr-Lern-Arrangements zur Konzeptbildung, die den Erwerb von Gestaltungskompetenzen ermöglichen, die Entwicklung und Erprobung von Modellen, die die Anschlussfähigkeit nachhaltiger Lehr-Lern-Arrangements sicherstellen und optimieren, die Förderung eines

zielerreichenden Lernens in verschiedenen „kritischen Phasen“ der Bildung sowie die Entwicklung und Erprobung von Modellen moralischen bzw. normbezogenen Lernens. Auch die systematische Revision schulischer Richtlinien mit dem Ziel, koordinierte Programme für den Aufbau von Gestaltungskompetenzen zu erstellen, zählt zu solchen Forschungsarbeiten.

Die vorangegangenen Aussagen lassen sich als Wünsche an eine wirtschaftsdidaktische Forschung zusammenfassen (die nicht zuletzt in zahlreichen Gesprächen mit dem Kollegen Gerd Gerdsmeier erörtert wurden): Zunächst ist wünschenswert, dass es sich die wirtschaftsdidaktische Forschung zum Ziel setzt, curriculare Vorgaben begründet und methodisch kontrolliert zu erarbeiten. Die nachhaltige Forschung sollte sich auf die sozialwissenschaftliche Domäne konzentrieren, gleichzeitig aber auch Raum für didaktisch flexible Ausgestaltungen von Lernumwelten lassen. Erstrebenswert wäre, dass die wirtschaftsdidaktische Forschung nicht nur die Vorgaben der Bezugsdisziplinen aufarbeitet, sondern Normen berücksichtigt, die aus einer bewussten pädagogischen und nachhaltigen Reflexion hervorgehen. Damit verbunden ist die Frage, wie dem Beziehungsgeflecht zwischen Wissenschaft, Lebens- und Berufswelt sowie Persönlichkeitsförderung unter fachdidaktischen Gesichtspunkten Rechnung getragen werden kann. Im Rahmen der fachdidaktischen Transformation sollten neben dem Wissens- und Lerninhalt die kognitive, motivationale und volitionale Struktur der jeweiligen Rezipienten sowie die angestrebte Wissens- und Handlungskompetenz berücksichtigt werden. Damit könnte das so genannte Theorie-Praxis-Verhältnis auf didaktischer Ebene erörtert und es könnte geprüft werden, inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsergebnisse in den Unterricht (hier der nachhaltig ausgerichteten ökonomischen Bildung) einfließen können, um bei den Schülerinnen und Schülern die oben skizzierten Gestaltungskompetenzen entwickeln und fördern zu können.

Angeknüpft werden könnte an den Ansatz der fachdidaktischen Transformation, der auf bildungstheoretischen Überlegungen sowie der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule basiert. So vorzugehen richtet sich gegen die Vorstellung einer didaktischen Reduktion, die davon ausgeht, dass wissenschaftliche Aussagen in der wissenschaftlichen Systematik allgemein anerkannt und hinsichtlich ihres Wahrheitswertes unumstritten sind. Die vorangegangenen Überlegungen machen deutlich, dass sich die wissenschaftliche Komplexität und Differenziertheit bei unverändertem Gültigkeitsumfang nicht reduzieren lässt. In diesem Sinne kann die wirtschaftsdidaktische Forschung dazu beitragen, Hinweise für das Unterrichten zu erarbeiten, um den Aufbau von Gestaltungskompetenz sowie den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Überzeugungen und Motivationen zu fördern.

11. Zu den einzelnen Beiträgen

Sich im Kontext der ökonomischen Bildung – fachdidaktisch – mit Nachhaltigkeit auseinander zu setzen, ist harte Arbeit. Hart nicht zuletzt deswegen, weil die beteiligten Akteure für den Unterrichtsalltag umsetzungs- und anwendungsorientierte Konzepte, Modelle und Materialien einfordern, obwohl – oder gerade weil – die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit sich eben nicht durch Eindeutigkeiten und sicheres Wissen auszeichnet.

Die vorliegenden Beiträge sind als Wegweiser für diese anspruchsvolle Forschungsarbeit zu verstehen. So thematisieren Jürgen Deuschle und Marco Sonberger die Bedeutung des Affektiven in Bildungsprozessen, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit gerecht werden wollen. Sie setzen an der zentralen Kategorie der Gerechtigkeit an und führen aus, dass es eine der wichtigsten Aufgaben der Bildung sei, sich über Gerechtigkeitsstandards zu verständigen. Sie beziehen philosophische Betrachtungen ein und greifen auf Forschungsergebnisse aus Soziologie, Sozialpsychologie und Neurobiologie zurück, um deutlich zu machen, dass Gerechtigkeit eine Synthese aus Verstand, Vernunft und Gefühl ist, die sich auf die Freiheitsbeschränkung individuellen Handelns bezieht. Die Autoren bedauern, dass in den aktuellen Bildungszielen und im aktuellen Bildungsalltag die kognitive Arbeit dominiert, und heben hervor, dass eine Bildung, die sich dem Leitbild der Nachhaltigkeit verpflichtet fühlt, neben der Vernunft verstärkt auf das Gefühl setzen sollte.

Vor dem Hintergrund, dass eine einseitig auf neoklassische Kategorien ausgerichtete Wirtschaftsdidaktik eine nur unzureichend fundierte Plattform darstelle, um wirtschafts- und nachhaltigkeitsbezogene Probleme angemessen diskutieren, bearbeiten und lösen zu können, reflektiert Frank Skrzypietz am Beispiel wirtschaftskategorialer Systeme den Status quo bezogen auf die Implementierung des normativen Nachhaltigkeitsgedankens in curriculare Strukturen und fachdidaktische Konzepte der ökonomischen Bildung. Er plädiert für eine Erweiterung der an den Logiken neoklassischer Modellierungen orientierten stoffkategorialen Systeme um soziale und ökologische Faktoren bzw. um Kategorien aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs, wie z. B. Vernetzung, Gerechtigkeit, Globalität, Zukunft, Kommunikation und Partizipation. Zugleich empfiehlt er einen interdisziplinären Zugang sowie einen Rekurs auf alternative ökonomische Referenztheorien bzw. -modelle.

Die Ausführungen von Ulrike Greb, die den Strukturgitteransatz aufgreift und unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten auf die Nachhaltigkeitsthematik überträgt, lassen sich ebenfalls fachdidaktisch interpretieren: Das didaktische Strukturgitter wird als eine Matrix verstanden, die sich aus Kriterien und Kategorien zusammensetzt. Diese Matrix soll helfen, re-

levante fachwissenschaftliche Strukturen sowie gesellschaftlich und subjektiv relevante Inhalte zu erkennen und bei der Entwicklung von Curricula und der Vorbereitung von Unterricht eines Faches zu erfassen. Ulrike Greb zeigt, dass die Nachhaltigkeitsidee als regulative Idee überkomplex ist und bislang hochschuldidaktisch nicht systematisch transformiert werden konnte. Exemplarisch hat sie im Anschluss an eine heuristische Studie zur Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. GInE, www.ibw.uni-hamburg.de/GInE) ein didaktisches Strukturgitter entworfen, das exemplarische Problemlagen und Dilemmata benennt sowie Reflexionskategorien für die Hochschuldidaktik in der beruflichen Lehrerbildung zur Diskussion stellt. Der von ihr entwickelte hochschuldidaktisch ausgerichtete Kriteriensatz ist auf die ökonomische Bildung und Lehrende sowie Lernende zu übertragen. Damit wäre die Forschungsarbeit interdisziplinär angelegt, weil die fachdidaktische Curriculumforschung mit der Lehr- / Lernforschung, die bisher weitgehend voneinander isoliert sind, verknüpft wird.

Eine Verknüpfung stellen auch Stefan Schaltegger und Holger Petersen in ihrem Studiengangskonzept her, in dem thematisiert wird, wie Corporate Social Responsibility (CSR) in Unternehmen zu verankern sei. Nach Auffassung der Autoren ist unternehmerisches Nachhaltigkeitsmanagement notwendig, wenn Maßnahmen der unternehmerischen Verantwortung (CSR) über die generelle Ausprägung als Geisteshaltung oder als Öffentlichkeitsarbeit hinausgehen sollen. Denn um eine nachhaltige Unternehmensentwicklung erreichen zu können, sind sowohl spezifische interdisziplinäre Managementkenntnisse als auch Fachkenntnisse zu unternehmerischer Nachhaltigkeit erforderlich, die konventionelle betriebswirtschaftliche Studiengänge nicht bieten. In den Ausführungen werden die Grundzüge des Studiengangskonzepts, des weltweit ersten MBA Studiengangs zum Nachhaltigkeitsmanagement, vorgestellt. Auch Schaltegger und Petersen betonen, dass neben den kognitiv ausgerichteten Fachkenntnissen generelle und spezifische Soft skills sowie die Gestaltungskompetenz für interdisziplinäre Projekte eine wesentliche Rolle spielen. Unbeantwortet bleibt die Frage, warum akademische und berufsqualifizierende Aus- und Weiterbildungsgänge für Nachhaltiges Wirtschaften erprobt werden bzw. sich bereits etabliert haben, während die schulische Bildung davon gänzlich unberührt zu bleiben scheint.

Dass sich die Qualifizierung von Akteuren nicht auf das Management beschränkt, sondern auch die partizipative Produktentwicklung umfasst, arbeiten Marlen Arnold und Volker Barth heraus. Ausgangspunkt ihrer Darstellung ist die Erkenntnis, dass für erfolgreiche und nachhaltige Produktentwicklung Instrumente der Marktbeobachtung und Kundenbefragungen allein nicht mehr ausreichen. Ergänzend können Ver-

fahren zur partizipativen Produktentwicklung (PPE) eingesetzt werden, um das kreative Potenzial von Nutzerinnen und Nutzern für die Produktentwicklung zu erschließen und marktfähige nachhaltige Produkte zu entwickeln. Gleichzeitig ermöglicht dieses Vorgehen ein aktives Nachhaltigkeitsmanagement. Marlen Arnold und Volker Barth erörtern am Beispiel des INNO-COPE-Pilotverfahrens, wie nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse in PPE-Prozessen initiiert werden können und welche Faktoren dabei wesentlich sind. Sie machen deutlich, dass vor allem die sich wiederholende, direkte und möglichst gleichberechtigte Interaktion von Unternehmensvertretern und Konsumenten einen themenbezogenen Wissensaustausch und wechselseitige Lernprozesse ermöglicht.

Das von Marlen Arnold und Volker Barth vorgestellte Projekt hat einen ebenso exemplarischen Charakter wie die Auseinandersetzung von Tim Engartner mit der Bedeutung des Themas „Bahn“ für eine ökologische Nachhaltigkeitsbildung. Engartner, der vor allem ein Bahn- und weniger ein Nachhaltigkeitsexperte ist, unterstreicht, dass „die Bahn“ zahlreiche Anknüpfungspunkte bietet, um verschiedene ökonomische Fragestellungen zu beleuchten – auch im Kontext der ökologischen Nachhaltigkeitsbildung. Nach seiner Einschätzung kann mit einer didaktisch und methodisch durchdachten Annäherung an das Thema dem gut begründeten, aber häufig unzureichend umgesetzten Postulat, Wissenschafts- und Schülerorientierung miteinander zu verbinden, Rechnung getragen werden. Denn die große Bandbreite an Zugangs-, Erklärungs- und Interpretationsebenen ermöglicht es, das Umweltbewusstsein von Schülerinnen und Schülern zu schärfen. Zugleich werden Anleitungen zum Fahrscheinkauf erstellt, Statistiken zu Verkehrsmarkanteilen ausgewertet und Schaubilder zu externen Verkehrskosten erörtert, um Kinder und Jugendliche zu motivieren, die Bahn als Transportmittel ihrer Wahl zu entdecken und somit einen Beitrag zum Umwelt- und Klimaschutz zu leisten.

Die Beiträge zeigen, dass das inter- bzw. transdisziplinäre Vorgehen auch für die fachdidaktische Forschung eine besondere Rolle spielt. Denn immer wieder wird betont, dass es in der Sustainability-Debatte um eine ganz neue Art von Problemstellung geht, die sich aus den vielfältig vernetzten Zusammenhängen innerhalb der ökologischen Systeme der Natur, zwischen diesen und den menschlichen Zivilisationssystemen und darüber hinaus innerhalb der komplexen Strukturzusammenhänge moderner Gesellschaftssysteme ergibt. Auf diese Vernetzungsproblematik – oder Retinität – ist das interdisziplinäre Arbeiten angelegt. Unter (fachdidaktischer) Interdisziplinarität wird also das Zusammenwirken von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen zur Bearbeitung von Forschungsvorhaben verstanden. Dabei soll keine neue einheitliche Wissenschaft kreiert wer-



den, sondern die Wissensbestände der beteiligten Disziplinen, die unterschiedlichen Herangehensweisen an das Problem und die jeweiligen disziplinspezifischen Methoden werden in einen gemeinsamen Arbeitsprozess eingebracht, um die fachdidaktische Auseinandersetzung mit einer ökonomischen Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fundieren und gleichzeitig die theoretische Diskussion fortzuführen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Interdisziplinär angelegte

fachdidaktische Forschungsvorhaben sind nicht per se besser als disziplinäre. Die disziplinäre Forschung wird nicht in Frage gestellt, „die Suche nach disziplinären Wahrheiten“ wird nicht aufgehoben, wohl aber in das Netz zahlreicher interdisziplinärer Fragestellungen eingebunden. In diesem Sinne wird an einem weiteren JSSE-Heft gearbeitet, das erneut ein Forum für eine zukunftsfähige sozialwissenschaftliche Bildung bietet.

12. Literatur

Achtenhagen, Frank / Lempert, Wolfgang. 2000. Lebenslanges Lernen im Beruf. Das Forschungs- und Reformprogramm. Band 1. Opladen. Leske und Budrich.

Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Studienausgabe. Frankfurt / M. Suhrkamp Verlag.

Boltanski, Luc / Chiapello, Eve. 2003. Der neue Geist des Kapitalismus. Die Macht der Kritik. Konstanz. Universitätsverlag.

Häcker, Thomas. 2007. Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Hohengehren. Schneider Verlag.

Bransford, John / Brown, Ann / Cocking, Rodney. 2000. How people learn. Washington. National Academy Press.

Haan, de, Gerhard / Kamp, Georg / Lerch, Achim. 2008. Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Berlin. Heidelberg. Springer Verlag.

Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. 0. J.. Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen. <http://www.degoeb.de>

Hahn, Gabriela. 2007: Syndromlernen in der ökonomischen Bildung. In: Fischer, Andreas / Seeber, Günther (Hrsg.). Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach. S. 125-140. Verlag Thomas Hobein.

Fischer, Andreas (Hrsg.). 1999. Herausforderung Nachhaltigkeit – Perspektivenwechsel in der Ausbildung von Wirtschaftslehrer/-innen. Frankfurt / M. G. A. F. B. Verlag.

Hedtke, Reinhold (Hrsg.). 2007. Ökologische Kompetenz im Beruf. Umweltbildung für Lehrende. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.

Fischer, Andreas. 2003. Qualifizierung für eine unternehmerische Selbstständigkeit – jenseits der Grenzen des Wachstums. In: BiBB (Hrsg.). Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Dokumentation CD-Rom.

Hedtke, Reinhold / Assmann, David-Christopher. 2009. Ist Wirtschaftsdidaktik das, was Wirtschaftsdidaktiker tun? In: Seeber, Günther (Hrsg.). Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Schwalbach / Taunus. S. 28-37. Wochenschau Verlag.

Fischer, Andreas / Seeber, Günther. 2007. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas / Seeber, Günther (Hrsg.). Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach. S. 1-14. Verlag Thomas Hobein.

Hedtke, Reinhold. 2008: **Schulfach Wirtschaft? Wirtschaft in die Schule?! – Ökonomische Bildung als politisches Projekt.** In: GWP 4-2008.

Fischer, Andreas. 2007: Nachhaltiges Wirtschaften lernen. In: Fischer, Andreas / Seeber, Günther (Hrsg.). Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach. S. 29-48. Verlag Thomas Hobein.

Kaminski, Hans / Eggert, Katrin. 2009. Eine Frage des Anstands – politische Bildung konkret!? In: Unterricht Wirtschaft, Heft 37. 1 / 2009. S. 43/44.

Flessner, Bernd. 2007. Die permanente Kränkung. Freuds Thesen und andere Brüche in der Vorstellung vom Menschen als dem Ebenbild Gottes. In: Kursbuch 165. Verletzlichkeiten. Hamburg.

Klafki, Wolfgang. 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage. Weinheim. Basel. Beltz Verlag.

Habermas, Jürgen. 2009. Konsortium der Moderne. Ein Rückblick auf Traditionen. In: Habermas, Jürgen.

Krafft, Dietmar. 2009. Offener Brief an Herrn Prof. Dr. Reinhold Hedtke. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 37. 1 / 2009. Seite 45/45.

Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.). 1997. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach. Verlag Thomas Hobein.



- Müller-Christ, Georg. 2001. Umweltmanagement. München. Vahlen Verlag.
- Müller-Christ, Georg / Arndt, Lars / Ehnert, Ina. 2007. Nachhaltigkeit und Widersprüche. Eine Managerperspektive. Münster. Lit Verlag.
- Oser, Fritz. 1998. Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen. Leske und Budrich.
- Sacher, Werner. 2004. Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn / Obb. Verlag Julius Klinkhardt.
- Tiemeyer, Ernst / Wilbers, Karl. 2006. Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.
- Weber, Birgit. 2001. Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001), Nr. 2. http://www.jsse.org/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm
- Weber, Birgit. 2009. Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. In: Seeber, Günther (Hrsg.). *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik*. Schwalbach / Taunus. Wochenschau Verlag.
- Winter, Felix. 2004. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren. Schneider Verlag.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung: Globale Umweltveränderungen (WBGU). 1999. *Welt im Wandel. Umwelt und Ethik*. Marburg. Metropolis-Verlag.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung: Globale Umweltveränderungen (WBGU). 1996. *Welt im Wandel. Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft*. Berlin / Heidelberg.

Jürgen Deuschle, Marco Sonnberger

„Wenn wir nichts tun, werden Millionen Menschen leiden.“ Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Bildung

Abstract

Gerechtigkeit ist eine der Voraussetzungen für Nachhaltigkeit. Eine der wichtigsten Aufgaben der Bildung ist deshalb die Vermittlung von Gerechtigkeitsstandards. Was aber ist Gerechtigkeit? Unter Bezugnahme auf philosophische Betrachtungen sowie auf Forschungsergebnisse aus Soziologie, Sozialpsychologie und Neurobiologie kommt die vorliegende Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Gerechtigkeit eine Synthese aus Verstand, Vernunft und Gefühl ist, die sich auf die Freiheitsbeschränkung individuellen Handelns bezieht. Während unser Verstand und Vernunft abstrakt bleiben, geht der eigentliche Handlungsimpuls vom Gefühl aus. In den aktuellen Bildungszielen spielen Gefühle als motivationale Grundlage gerechten Handelns praktisch keine Rolle. Dem gegenüber dominiert die Ausbildung instrumentellen Verstandes. Welche fatalen Folgen eine Überbetonung der Verstandesbildung gegenüber Vernunft und Gefühl hat, zeigen die Arbeiten der Aufklärungskritik. Die Verfasser kommen zu dem Schluss, dass Bildung, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit gerecht wird, verstärkt auf Vernunft und Gefühl setzen sollte.

“If we do not act, millions of people will suffer.” The relationship between sustainability, justice and education. Justice is a precondition for sustainability. Therefore one of the most important tasks of education is the communication of standards of justice. But what is meant by justice? With regard to philosophical reflections as well as results of the latest research in the fields of sociology, social psychology and neurobiology, this paper concludes that justice is a synthesis of understanding, reason and compassion. This synthesis refers to the restriction of freedom of individual action. Whereas our understanding and reason remains abstract, the real impulse of action comes from compassion. Compassion as a motivational basis plays no role in current educational goals. In contrast education is dominated by instrumental understanding. The fatal consequences of overemphasizing education of understanding versus reason and compassion can be seen in works on the criticism of enlightenment. The authors of this paper conclude that education, which meets the model of sustainability, must emphasize reason and compassion.

Inhalt

1. Einleitung
2. Gerechtigkeit
 - 2.1 Vernunft
 - 2.2 Verstand
 - 2.3 Gefühl
 - 2.4 Vernunft und Mitleid als essentielle Tugenden
3. Gerechtigkeit und Bildung
4. Schluss
5. Literatur

Keywords

Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Bildung, Aufklärung, Verstand, Vernunft, Gefühl, Mitleid

1. Einleitung

Im August 2007 unternahm Bundeskanzlerin Merkel eine ungewöhnliche Dienstreise. In der Arktis wollte sie sich ein authentisches Bild von den Folgen des Klimawandels machen. Sie kam zu dem Schluss: „Wenn wir nichts tun, werden Millionen Menschen leiden“ (Merkel, zit. n. Bild am Sonntag, 19. August 2007, 8). Klar zu erkennen ist der thematische Zusammenhang zwischen Klimawandel und Nachhaltigkeit, der den Hintergrund dieser Aussage bildete. Die Verbindung zwischen Merks Erkenntnis und Gerechtigkeit und Bildung scheint

weniger augenfällig zu sein. Und doch, sie sind eng miteinander verflochten. Ziel unserer Untersuchung ist es, die Konturen dieser Verflechtung von Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Bildung herauszuarbeiten.

Ein guter Ausgangspunkt dafür ist die Nachhaltigkeits-Definition der Brundtland-Kommission. Eine nachhaltige Entwicklung, ist demnach eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, 46). Gerechtigkeit ist ein fundamentales ideelles Bedürfnis. Eine Gesellschaft ist in ihrer Funktion für die individuelle Bedürfnisbefriedigung gefährdet, wenn die soziale Ordnung von ihren Mitgliedern als ungerecht wahrgenommen wird. Ohne Gerechtigkeit kein sozialer Frieden (vgl. Höffe 2001, 29; Kersting 2004, 37; Negt 2005, 112; Ott, Döring 2004, 49). Auch Bildung ist ein ideelles Grundbedürfnis und darüber hinaus ein Faktor zur Befriedigung materieller Bedürfnisse. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Nachhaltigkeit liegt deshalb ebenfalls auf der Hand. Und auch zwischen Gerechtigkeit und Bildung lässt sich ein Zusammenhang feststellen. Zu denken ist an die sozial gerechte Verteilung von Bildungschancen und an die Rolle von Bildungseinrichtungen bei der Vermittlung von Gerechtigkeitsstandards. Nachhaltig-



keit, Gerechtigkeit und Bildung werden gemeinhin positiv bewertet, es sind erstrebenswerte Ziele. Bildung plus Gerechtigkeit führt zu Nachhaltigkeit! Mit dieser Feststellung könnten wir unsere Untersuchung bereits abschließen. Wenn dennoch das Verhältnis zwischen Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Bildung zum Thema wird, dann deshalb, weil bei soviel Selbstverständlichkeit an die soziologische Tugend erinnert werden muss, das Selbstverständliche zu hinterfragen.

„Man könnte bilanzieren: Seit Rio (1992) ist nichts so nachhaltig wie das Reden und Schreiben über ‚Nachhaltige Entwicklung‘ oder ‚Sustainable Development‘ und gleichzeitig nichts so aussichtslos wie der Versuch, den Begriff konsensfähig und allgemeinverbindlich zu definieren“ (Jüdes 1997, 1). Mit diesen bitteren Worten beginnt eine kritische Analyse in der Zeitschrift „Politische Ökologie“ über die bisherige Nachhaltigkeitsdebatte in Deutschland. Ähnlich desillusioniert ist der Tonfall in der Gerechtigkeitsforschung. Im Hinblick auf die Vielfalt postulierter Gerechtigkeitsprinzipien wird von einer Grundlagenkrise der Ethik gesprochen. Liberalismus, Kommunitarismus und Egalitarismus bzw. egalitärer Liberalismus sind die drei großen, in Konkurrenz zueinander stehenden Theoriefamilien, innerhalb derer wiederum unterschiedliche Ansätze ausgearbeitet wurden (vgl. Kersting 2000, 1; Kersting 2004, 8f.; Märker 2002, 265; Ott 2001, 72; Sabbagh 2002). So zeigen sich bereits knapp unter der glatten Oberfläche der Begrifflichkeiten die heterogenen Vorstellungen von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit.

An dieser Stelle möchten wir mit unserer Untersuchung ansetzen. Wir möchten die Dimensionen und das Motivationspotential hinter dem Begriff Gerechtigkeit identifizieren. Wir wollen herausarbeiten, welche Relevanz das Thema Gerechtigkeit für die sozialwissenschaftliche Bildung und für das Leitbild Nachhaltigkeit hat. Dazu werden wir Gerechtigkeit in drei Komponenten aufgliedern, Vernunft, Verstand und Gefühl, die wir getrennt untersuchen. Schließlich wollen wir feststellen, welche Bedeutung diese Komponenten in Bildungsplänen haben, welche Bedeutung sie haben sollten und in welcher Form sie vermittelt werden können. Abschließend wollen wir die Ergebnisse zurückbinden an Merkels Erkenntnis und das Thema Nachhaltigkeit.

2. Gerechtigkeit

Seit ihrer Frühzeit haben Menschen ein tiefes Bedürfnis nach Gerechtigkeit. Dem Philosophen Ottfried Höffe (2001, 9) zufolge kann die Menschheit auch als „Gerechtigkeitsgemeinschaft“ angesehen werden. Darüber hinaus zeigen sozialpsychologische Experimente, dass Menschen bereit sind, wahrgenommene Ungerechtigkeit negativ zu sanktionieren, auch wenn sie dabei auf persönliche Vorteile verzichten müssen (vgl. Nowak et al. 2000; Sigmund et al. 2002). Die Geschichtsbücher sind voller Zeugnisse von der umwälzenden Kraft, die

vom Bedürfnis nach Gerechtigkeit ausgeht. Armin Grunwald und Jürgen Kopfmüller (2006, 1) erkennen in der Gerechtigkeit das ethische Fundament der Nachhaltigkeit. Konrad Ott und Ralf Döring (2004, 41) zufolge ist die Idee der Nachhaltigkeit an die Idee der Gerechtigkeit angelehnt. Doch was ist Gerechtigkeit?

Man kann einen Begriff von Gerechtigkeit und eine Vorstellung davon, was gerecht sein kann, aus dem Begriff der Freiheit ableiten (vgl. Renn et al. 2007, 49ff.). In diesem Sinnzusammenhang ist ein Mensch dann als frei zu bezeichnen, wenn er zu beliebigen Zeitpunkten, mit beliebigen Mitteln, beliebige Ziele verfolgen kann. Die Vorstellung absolute Freiheit erlangen zu können, ist jedoch aus natürlichen, sozialen und Verfügbarkeitsgründen eine Illusion. Denn Menschen unterliegen den Naturgesetzen, Menschen bedürfen einer Sozialisation und Enkulturation, wodurch Wertesphären und Deutungshorizonte weitgehend festgelegt werden; und auch die individuelle Verfügbarkeit über materielle und symbolische Mittel ist begrenzt. Freiheit ist also ein knappes Gut. Menschen schaffen sich deshalb durch das Einleben oder durch bewusste Planung eine soziale Ordnung individueller Freiheitsbeschränkung. Von herausragender Bedeutung ist, wie sich diese Ordnung verwirklicht. Einerseits kann sie, wie im Falle eines totalitären Regimes, durch starke Überwachung und externe Sanktionierung durchgesetzt werden. Andererseits kann sie sich ausschließlich durch die intrinsisch motivierten Entscheidungen der Gesellschaftsmitglieder ergeben. Jede soziale Ordnung pendelt sich zwischen diesen beiden Polen ein. Unter bestimmten Umständen kann dann im Saldo ein Plus an Freiheit resultieren, z.B. durch die Bewirtschaftung natürlicher Ressourcen im Rahmen ihrer Tragfähigkeit, die Sanktionierung von Betrug und durch Kartellverbote. Es ist es also eine Voraussetzung für Nachhaltigkeit, dass Freiheiten eingeschränkt werden, der Zugriff auf knappe Ressourcen begrenzt wird. So paradox es klingen mag, für ein Mehr an Freiheit muss die Freiheit eingeschränkt werden (vgl. Diekmann 2003; Renn et al. 2007, 52). An dieser Stelle kann nun der Begriff der Gerechtigkeit eingeführt werden. Eine Vorstellung von sozialer Gerechtigkeit wird repräsentiert durch eine bewertende Aussage über die Richtigkeit einer freiheitsbeschränkenden Ordnung. Wobei die Ordnung, also die wahrgenommene soziale Struktur und Zuweisung der Freiheitsgrade idealtypisch entweder als gerecht akzeptiert oder als ungerecht abgelehnt wird. Bedeutend ist auch, ob die Ordnung nur formalisiert ist (z.B. Verfassung) oder sie auch fair verwirklicht ist.

Was kann Menschen dazu veranlassen, eine Ordnung zu akzeptieren? Auf einer sehr allgemeinen Ebene betrachtet, können zwei qualitativ unterschiedliche Verfahren und Gründe zur Entwicklung und Akzeptanz einer Ordnung führen: Zum einen die Bewertung einer Ordnung als vernünftig. Zum anderen die Bewertung einer Ordnung als diejenige, die das geringste

Leid verursacht. Damit sind zwei ethische Paradigmen angesprochen, zwischen denen seit den erkennbaren Anfängen der praktischen Philosophie eine als unüberbrückbar angesehene Kluft besteht (vgl. Gramer 2000, 7). Einerseits die rationalistisch begründete Ethik, auf der anderen Seite die Ethik, welche gefühlsmäßig begründet ist. Einerseits die Vernunftethik, die die Abstraktion, den objektivierenden Abstand und das neutrale Gedankenexperiment sucht, andererseits die Mitleidsethik, die Empathie und Teilhabe am Konkreten postuliert. Einerseits ein Paradigma, das von Kant über Rawls bis zu Habermas viele Verfechter gefunden hat, auf der anderen Seite ein einsamer Streiter. Denn bis heute kann von Mitleid als ethischem Prinzip im Ernst nur bei Schopenhauer gesprochen werden (vgl. Gramer 2000, 232; Volpi 2005, 152). Diese Kontrastierung wurde durch die Anhänger der Vernunftethik dadurch auf die Spitze getrieben, dass sie dem Mitleid als ethischer Grundlage Attribute zuschrieben, die sie als negativ bewerteten. Mitleid galt ihnen als weiblich, schwach, blind und wechselhaft, es trübe das Urteilsvermögen und hindere Menschen daran, Leid stoisch zu ertragen, es unterminiere die Tugend der Selbstbeherrschung und -bestimmung. Demgegenüber stehe Vernunft für Dominanz, für die Herrschaft über sich selbst und die Herrschaft über die Umwelt (vgl. Gramer 2000, 35f.; Horkheimer, Adorno 1969, 10; Kessel 2006, 37; Kronauer 1999, 11, 14f.).

Geht man der Sache auf den Grund, dann wird klar, dass bereits in der grundsätzlichen Einstellung gegenüber dem Dasein die Ursache liegen kann, das eine Paradigma zu akzeptieren und das andere abzulehnen. Sieht man wie Heidegger (1993, Kap 6, §41) in der Angst oder wie Schopenhauer (2005, 7ff.) im Leiden die Grundbefindlichkeit des Daseins und sieht man in der Fähigkeit zum Mitleid das, was den Menschen zum Menschen macht, so wird man wohl für eine Ethik plädieren, in der Solidarität und Mitleid postuliert werden. Sieht man das Dasein jedoch in erster Linie bestimmt durch Kausalitäten und durch die Planbarkeit nach abstrakten Idealen und sieht man in der Fähigkeit zur Vernunft das, was den Menschen zum Menschen macht, dann wird man wohl für eine Ethik plädieren, die vernunft- und logikzentriert ist.¹ Es liegt also die Vermutung nahe, dass sich Wahlverwandtschaften bilden zwischen einer fundamentalen Einstellung gegenüber dem Dasein und der Vorstellung, wie die soziale Ordnung strukturiert sein soll. So bemerkte bereits Fichte, dass die Wahl für ein philosophisches Paradigma davon abhinge, was man für ein Mensch sei (vgl. Gramer 2000, 149). Karl Vorländer liefert einen Hinweis, warum wir von Kant niemals eine Gefühlsethik hätten erwarten dürfen: „Denn Gefühl gilt dieser spröden norddeutschen Natur [Kants] als

das Unklarste, Unbestimmteste, Schwankendste, was es geben kann. (...) Auf Gefühl läßt sich nach Kant weder Erkenntnis noch Sittlichkeit begründen“ (Vorländer 2003, 167, viertes Buch; ausführlich dazu auch ebd., 292f.). Man könnte also folgern, dass Gerechtigkeitsprinzipien zur Legitimation der Weltsicht entwickelt und herangezogen werden. Dies könnte eine Antwort auf die Frage sein, was Gerechtigkeit ist. Sie sollte uns aber nicht zufrieden stellen. Zwei Gründe sprechen gegen das vorschnelle Akzeptieren dieses Schlusses. Erstens kann die Kausalität auch in die andere Richtung weisen, d.h. ethische Prinzipien können uns dazu veranlassen, unsere soziale Ordnung entsprechend ihrer Vorgaben zu organisieren. Zweitens sollten wir nicht den Fehler begehen, unkritisch von einem Entweder-Oder auszugehen, d.h. wir sollten prüfen, ob nicht ein Sowohl-Als-Auch von Vernunft- und Gefühlsethik möglich ist. Dazu sollten wir ausloten, wo die jeweiligen Potentiale der Gerechtigkeitsparadigmen liegen.

2.1 Vernunft

Vernunft ist sicher keine Erfindung der Aufklärung, Vernunft wurde jedoch in jener Zeit mit solcher Vehemenz postuliert, dass das 18. Jahrhundert wahlweise als Zeitalter der Aufklärung, der Vernunft oder der Kritik bezeichnet wird. Kritik geübt wurde am Aberglauben, Vorurteilen, Fanatismus und Willkür. Gefordert wurden stattdessen Vernunft, Freiheit und Tugend (Schneiders 2005, 8). Diese Maßstäbe entsprangen weniger abstrakten Gedankenspielen als vielmehr den Vorkommnissen der Vergangenheit sowie den spektakulären Erfolgen von Naturwissenschaft und Technik. Die Jahrzehnte vor dem Zeitalter der Aufklärung waren geprägt durch Religions- und Bürgerkriege. Vor allem in Frankreich stöhnten Intellektuelle und Bürger unter der erdrückenden Vorherrschaft der katholischen Kirche, die den Absolutismus rundherum stützte. Sie forderten Religions-, Presse-, Denk- und Redefreiheit, mithin Freiheiten, für die die aufstrebenden Naturwissenschaften Pate standen. Die Naturwissenschaften etablierten sich immer mehr als eigene Macht, die sich der klerikalen Bevormundung entzog. Sie standen Modell für theologieunabhängiges Denken (Schneiders 2005, 9). Die Vorstellung, es den Naturwissenschaften gleich tun zu können und entsprechend soziale Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, markiert mit Comte (1974) die Geburtsstunde der Soziologie. Das Bestreben, den Menschen eine allgemeine Regel zu geben, mit denen sie die Maxime ihres Wollens moralisch beurteilen können, markiert mit Kants kategorischem Imperativ die Geburtsstunde der rationalistischen Ethik.² „Hand-

1 So auch Gramer 2000, 8; Renn et al. 2007, 55; Weber 1988, 153; Weber 2000.

2 Jede Ethik braucht eine Grundannahme als Referenz für richtig und falsch. Für Kant ist es die Pflicht, der Vernunft zu folgen. Grundannahmen anderer Ethiken sind u.a. Genuss (Hedonismus), Nutzen (Utilitarismus), religiöses Gebot bzw. positives Recht (legalistische Ethik).



le nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1984, 68). Kant suchte und fand diese Regel nicht in der Erfahrungswelt, sondern jenseits davon. Die rationalistische Philosophie war sich ihrer Grenzen bewusst; sie war zwar keine nominalistische Wissenschaft im Sinne der Naturwissenschaften, aber die Hoffnung spornte sie an, Regeln zu entdecken, die so unumstößlich waren wie Naturgesetze. Angesichts der Erfahrung von Unvernunft in Religion und Politik und den Erfolgen von Verstand und Vernunft in den neuen Wissenschaften setzen die Aufklärer auf Verstand und Vernunft. Vernunft ist ihnen aber nicht Zweck, sondern Mittel. Sie ist Mittel zur Verteidigung der wahren Sachverhalte gegenüber Unvernunft, Willkür und Dogma. Letzter Zweck ist der Mensch (vgl. Kant 1984, 80). Und Vernunft ist – in anbetracht des Bedeutungsverlusts von Religion – Mittel zur Beantwortung von Sinnfragen. Die Arbeitsteilung ist wie folgt definiert: Natur- und Sozialwissenschaften liefern die Erklärung, die Ethik die Beurteilung; dort die Physik, hier die Metaphysik (vgl. Kant 1984, 21).

Die Aufklärung begründete den westlichen Fortschrittsglauben, der von einer steten Zunahme von Vernunft und Wissen ausgeht. Die soziale Ordnung wurde immer weniger als eine unabänderliche, durch religiöse Dogmen und feudale Machtvererbung zementierte Struktur wahrgenommen, sondern als gestaltbar. Vernunft schien ein Garant für Gerechtigkeit und Humanität zu sein. Hegel (zit. n. Marx 1986, 3) formulierte enthusiastisch die Überzeugung, dass „Vernunft die Welt beherrscht“. Doch bereits zur Zeit der Aufklärung entwickelten sich mit den Epochen des Sturm und Drang und der Romantik Gegenbewegungen (vgl. Knoblauch 2005, 55; Schneiders 2005, 128). Ihre Protagonisten beklagten die durch die Aufklärung ausgelöste Entzauberung der Welt, ein Begriff der später durch Max Weber (1980, 308) und durch Max Horkheimer und Theodor Adorno (1969, 9) Prominenz erlangte.

Die Aufklärungskritik dieser Stoßrichtung entzündet sich an dem dominant gewordenen Typus von Rationalität. Es gibt wohl fast so viele Definitionen von Rationalität, wie Autoren, die darüber geschrieben haben (vgl. Frank 1992, 14, Fußnote 2; Kettner 1996, 8), doch relativ einhellig ist die Auffassung, dass die regelbetonte und nützlichkeitsorientierte Zweck-Mittel-Rationalität die geltende Auffassung von Rationalität geworden ist (vgl. Marx 1986, 6, 8, 17; Weber 2000, 15). Für Weber war dieser Typus von Rationalisierung die gemeinsame Formel zahlreicher Teilprozesse der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, die er abwechselnd Bürokratisierung, Industrialisierung, Intellektualisierung, Entwicklung des rationalen Betriebskapitalismus, Spezialisierung, Versachlichung, Methodisierung, Disziplinierung, Entzauberung, Säkularisierung, Verunpersönlichung und Entmenschlichung nannte (Kaesler 1999, 198). Alle Sphären der

menschlichen Existenz sind demnach von der Regelmäßigkeit zweckrationalen Handelns durchdrungen. Man überlässt sich nicht dem Leben, sondern führt es nach methodischen Gesichtspunkten, bis hin zur unbedingten Pflichterfüllung in bürokratischen Apparaten (Weber 2000, 13f., 95, 105, 153f.). Hatte für Kant das einer Handlung vorausgehende Wollen nur dann sittlichen Wert, wenn es aus der Maxime hervorging, die dem kategorischen Imperativ verpflichtet war (vgl. Kant 1984, 34f., 37), so ist Weber (2000, 15) zufolge nun die Pflichterfüllung zur obersten Tugend geworden. Mittel und Zweck seien im Prozess der Rationalisierung vertauscht worden, der Mensch ist das Mittel, die Pflicht der Zweck. Die Maxime ist im Grunde beliebig geworden, was zählt ist die Pflicht. Der Geist ist entwichen (vgl. Weber 2000, 153).

Trotz aller Kritik können Horkheimer und Adorno wie Weber als Verfechter von Aufklärung und Rationalität angesehen werden, doch auch ihr Urteil darüber ist ernüchternd. So beginnen sie ihr Werk der Aufklärungskritik, „Dialektik der Aufklärung“ (1969), mit den Worten: „Seit je her hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Welt strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (Horkheimer, Adorno 1969, 9). Die Untersuchung darüber, warum aus dem ‚Projekt‘ der Aufklärung Unheil werden konnte, führt sie zur zentralen Ursache, die sie in der Verdinglichung des Denkens entdecken. Vernunft, die zwei sich ergänzende Seiten habe, Instrumentalität und Reflexivität, verkomme mehr und mehr zu einem (instrumentellen) Werkzeug, dem die reflexive Seite verloren gehe und am Ende auch der Mensch als Person (Horkheimer, Adorno 1969, 31). So assoziieren wir heute mit dem Begriff Vernunft eher Gefühllosigkeit, Einförmigkeit und Unterdrückung von Differenz als jene Befreiung aus Unmündigkeit und jene Verwirklichung einer humanen Menschenordnung, die der Vernunft von der Aufklärung einst zugetraut wurden (Kettner 1996, 7). Andererseits sollten wir nicht übersehen, dass die Aufklärungskritik erst durch die Aufklärung möglich wurde.

Der Glauben an die Vernunft wird auch durch die Arbeiten der Sozialpsychologie, der Systemtheorie und der Neurobiologie erschüttert. Durch Forschung in diesen Disziplinen wurden die Grenzen der Rationalität aufgezeigt. Spieltheoretiker konnten zeigen, dass sich individuelle und kollektive Rationalität oftmals ausschließen. Eine Entscheidung, die für individuelle Entscheider jeweils rational ist, kann auf der kollektiven Ebene der aggregierten Outputs höchst irrational bzw. von allen unerwünschte Folgen haben. Jenseits der Laborsituation der sozialpsychologischen Experimente illustrieren konkrete Beispiele aus den Bereichen der Allmende-Bewirtschaftung den Widerspruch zwischen individueller und kollektiver Rationalität (vgl. Hardin 1976; Ostrom 1999). Die Systemtheorie

beschreibt, wie in einer Gesellschaft Wahlverwandtschaften zwischen Interessen und Ideen bestehen. In der funktional differenzierten Gesellschaft sind die partikularen Resonanzfähigkeiten der Systeme an die Stelle einer universalen Ethik getreten (vgl. Deuschle 2003; Luhmann 1986; Luhmann 1997, 171ff.). Es existiert, was der Begriff Vernunft selber nicht vorsieht, nämlich eine Pluralität von Rationalitätsvorstellungen. Schließlich zeigt die Neurobiologie, dass aus vernünftigem Nachdenken und Abwägen von Handlungsalternativen und ihren Konsequenzen keineswegs automatisch eine vernünftige Entscheidung resultiert. Man kommt zu dem Schluss, dass es kein rein rationales Handeln gibt (vgl. Roth 2003, 162).

Bei aller Kritik am Glauben an die Allmacht der Vernunft und dem Deutlichwerden ihrer Grenzen, stellt sich die Frage: Was dann? Was ist die Alternative? Unvernunft? Willkür? Verblendung? Ulrich Steinvorth (2002, 20ff.) macht auf einen Ansatzpunkt aufmerksam, von dem aus die Vernunft zumindest nahe an die ihr zugeschriebene erhabene Position gehoben werden kann. Er unterscheidet Vernunft und Verstand und belebt damit die seit langem eingeführte und insbesondere durch Kant prominent gewordene analytische Trennung dieser beiden Fähigkeiten. Die Funktion von Vernunft und Verstand ist demnach das nichtsinnliche Erkennen. D.h. Erkennen, das unabhängig von Wahrnehmung ist. Mit Verstand und Vernunft liegen zwei Arten nichtsinnlicher Erkenntnis vor, wobei der Verstand offen für die empirischen Dinge ist, die zur Grundlage seiner Erkenntnis werden. Bevor wir uns gleich dem Verstand zuwenden, wollen wir klären, welche Aufgabe die Vernunft in dieser Arbeitsteilung hat. Merkmale, welche die Vernunft auszeichnen, sind die, dass es sich hier um die nichtsinnliche Erkenntnis des Philosophierens handelt. Die Geltungsansprüche an diese Erkenntnis sind Wahrheit und moralische Richtigkeit. Ihre Funktion ist die der Kritik. So unterscheidet Vernunft, ob das zu Beurteilende richtig oder falsch ist, wobei dafür Gründe angegeben werden müssen. Bemerkenswert ist, dass die Unterscheidung von Vernunft und Verstand nicht bloß analytischer, sondern auch organischer Natur ist, sie ist in den Funktionszentren des Stirnhirns nachweisbar (vgl. Roth 2003, 156ff.).

2.2 Verstand

Roth (2003, 155) bezeichnet Verstand als die Fähigkeit zum Problemlösen mithilfe erfahrungsgeleiteter logischer Denks. Verstand sei weithin identisch mit dem Begriff der Intelligenz, nämlich mit der Fähigkeit, Aufgaben in einer vorgegebenen Zeit zu identifizieren. Als Beispiele nennt er Probleme zu lösen oder einen persönlichen Vorteil zu gewinnen. Ulrich Steinvorth (2002, 20ff.) definiert in Anlehnung an Kant Verstand als Vermögen der Regeln, weil er seinen Besitzer befähigt, Reize nach einer Regel unter einen Begriff zu subsumieren. Die Funktion des Verstandes sei das

Denkvermögen, die Bewertung von Umweltreizen im Hinblick auf Problemlösungen und darauf aufbauend die Entwicklung und Anwendung von Regeln. Dem gegenüber bewertet die Vernunft Ziele, Mittel und Lösungen. Der Verstand ist also zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Vernunft eingebettet. Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, war Kant zufolge der Wahlspruch der Aufklärung. In diesem Geiste könnte man weiter ausführen: Gebe dich nicht mit einer sozialen Ordnung zufrieden, die du als widersinnig, willkürlich und unmenschlich bewertest. Überlege dir eine bessere Ordnung und wie sie erreicht werden kann. Die von Kant vorgeschlagene Methode zur Beurteilung der Ordnung (besser gesagt: des Wollens der Ordnung), war der kategorische Imperativ und die damit verbundene sittliche Pflicht, den Imperativ zu befolgen.

Im Alltagshandeln ist die Unterscheidung zwischen Verstand und Vernunft meistens schwer zu ziehen. Hier vermengen sich Gewohnheit, Planung und Bewertung. Legt man dieses Raster, das Vernunft und Verstand unterscheidet, an jene Richtung der Vernunftkritik, für die die „Dialektik der Aufklärung“ Pate steht, dann zeigt sich, dass sich die Kritik weniger an der Vernunft entzündet, als vielmehr daran, dass der (instrumentelle) Verstand auf den Rang der Vernunft gehoben wurde. Für Metaphysik ist in dieser verstandesgeleiteten Welt kein Platz (vgl. Horkheimer, Adorno 1969, 12, 19, 32). Diese Stoßrichtung der Vernunftkritik ist also genau genommen keine Kritik an der Vernunft, als vielmehr ein Plädoyer dafür, Vernunft nicht durch Verstand zu ersetzen. Diesen Gedanken veranschaulicht auch Carl Zuckmayer (2003, 99) in seinem Schauspiel „Der Hauptmann von Köpenick“, wenn er Hoprecht, die Inkarnation preußischen Pflichtbewusstseins, sagen lässt: „’n Mensch biste überhaupt nur, wenn du dich in ne menschliche Ordnung stellst! Leben tut auch ne Wanze!“ Worauf Voigt (der vermeintliche Hauptmann von Köpenick), der in den Mühlen dieser Ordnung zermahlen wird, entgegnet: „Richtig! Die lebt, Friedrich! Und weißte, warum se lebt? Erst kommt de Wanze, und dann de Wanzenordnung! Erst der Mensch, Friedrich! Und dann de Menschenordnung!“

Jedoch lässt sich nicht jede Vernunftkritik durch die differenzierte Verwendung der Begriffe Vernunft und Verstand entkräften. Wir stellten bereits fest, dass es eine Bandbreite von Vorstellungen des Vernünftigen gibt und dass die Frage nach Vernunft immer mit der Frage verknüpft werden sollte, wem welche Vernunft nützt. Wissenssoziologisch lässt sich die Kontingenz der Vernunftvorstellungen durch die Standortgebundenheit des Denkens und des Verstandes erklären, d.h. dass die materialen und ideellen Bedingungen der Sozialisation und des Lebens maßgeblich den Standort bestimmen (vgl. Knoblauch 2005, 104). Von der „Allherrschaft der Vernunft“, von der Marx (1986, 7) zufolge die kognitivistischen Ethiken ausgehen, kann also



keine Rede sein, vielmehr von zahlreichen Fürstentümern unterschiedlicher Vernunftvorstellungen, die sich die Führungsrolle streitig machen.

Die Leistungen des Verstandes und die Grenzen von Vernunft lassen sich z.B. mit einem Blick auf die Straßen der Städte beobachten. Geländewagen mögen in unwegsamen Gegenden dieser Erde eine vernünftige Möglichkeit der Fortbewegung sein, im städtischen Stop-and-Go spotten sie jedoch jeder Vernunft. Mit einem Blick auf die Bewerbung von Automobilen kommt der Verdacht auf, dass das Produkt und der Kauf (Typ, Marke, Ausstattung, Finanzierung) zwar mit Verstand geplant worden sind, bei der Kaufentscheidung aber nicht die Vernunft, sondern Emotionen ‚Herr im Hause‘ waren. Dass dieser Verdacht nicht haltlos ist, belegt der Neurobiologe Gerhard Roth mit der Aussage: „Am Ende eines noch so langen Prozesses des Abwägens steht immer ein emotionales Für oder Wider“ (Roth 2003, 162f.; so auch Roth 2001, 263). Die von Seiten der rationalistischen Ethik diskreditierte Gefühlsethik kann durch solche Leistungen des Verstandes, wie sie die Gehirnforschung erbringt, rehabilitiert werden. Wir wollen Emotionen als Grundlage von Gerechtigkeit nun eingehender analysieren.

2.3 Gefühl

Eine wissenschaftliche Analyse von Emotionen kann schon an der Tatsache scheitern, dass sie sich einer Definition widersetzen (Bolte 2006, 48; Schnabel 2006, 180; Volpi 2005, 151). Während Rationalität scheinbar exakt durch Regeln bis hin zu formalisierten Kalkülen bestimmbar ist, scheitert die analoge Bearbeitung des Begriffs Gefühl. Bereits Schopenhauer (2005, 104, Hervorhebung im Original) beschrieb für das Mitleid das Transformationsproblem eines nicht-rationalen Phänomens in ein rationales Begriffs- und Analysesystem mit den Worten: „DIESER VORGANG ist ... MYSTERIÖS; denn er ist etwas, wovon die Vernunft keine unmittelbare Rechenschaft geben kann, und dessen Gründe auf dem Wege der Erfahrung nicht auszumitteln sind. Und doch ist er alltäglich.“ Wir erfahren dies in Momenten der Trauer und der Freude. Wir empfinden dann, dass für den Ausdruck unserer Gefühle keine als hinreichend empfundene Semantik existiert (Winkel 2002, 286).

In der Forschung über Gefühle nimmt jene über den Altruismus breiten Raum ein. So interessant diese Forschung im Hinblick auf die menschliche Evolution oder für die Entscheidungstheorie auch sein mag, so unfruchtbar ist sie für die Lösung alltäglicher Probleme. Denn ob es echten Altruismus tatsächlich gibt, ist letztlich entweder eine Frage der Definition oder der psychoanalytischen Introspektion. So scheinen die Verfechter der Rationalismusthese eine besondere Akribie darin zu entwickeln, in den Tiefen der menschlichen Stammesgeschichte und des (Unter-)Bewusstseins nach Belegen dafür zu schürfen, dass Handeln letztlich immer egoistisch ist. In diesem Sinne helfen

wir anderen nicht um deren Willen, sondern wahlweise, um unsere Gene zu erhalten, um unser Gewissen zu erleichtern oder weil wir auf irdische oder himmlische Entlohnung spekulieren (vgl. Kronauer 1999, 20f.; Mohr 1995, Kap.6).

Diese Motive in Rechnung stellend, entwickelte Schopenhauer eine Ethik auf Basis des Mitleids. Getragen wird diese Ethik vom Glauben, dass Egoismus die Haupttriebfeder ist, aber eben auch vom Glauben, dass Moralität tatsächlich existiert (Schopenhauer 2005, 72, 104). Der Egoismus ist demnach am eigenen Wohl orientiert. Verbinde sich das Motiv des Egoismus mit vernünftiger, zweckorientierter Planung, dann werde daraus Eigennutz. Neben dem Egoismus existieren Schopenhauer (2005, 38f., 61, 134) zufolge noch die Triebfeder der Bosheit, die am fremden Unglück orientiert ist, und die Triebfeder des Mitleids, die am fremden Wohl orientiert ist. Der Egoismus sei aber das Hauptmotiv und alle Handlungen sollten zunächst vor dem Hintergrund egoistischer Motive erklärt werden. Als moralische Triebfeder kämpfe das Mitleid gegen Egoismus und Bosheit (Schopenhauer 2005, 64). Analog zum kategorischen Imperativ kennt auch die Mitleidsethik einen obersten Grundsatz: „Verletze niemanden, vielmehr hilf allen, soviel du kannst“ (Schopenhauer 2005, 81). Eine Handlung von echtem moralischem Wert zeichne sich durch die ausschließliche Ausrichtung am Wohl des anderen aus (Schopenhauer 2005, 71, 76). Wenn Schopenhauer (2005, 76) fordert, dass der andere der letzte Zweck meines Willens sein solle, dann geht er d'accord mit Kant. Dennoch unterscheiden sich beide Ethiken in grundsätzlichen Punkten. Dies wird in der folgenden Aussage Schopenhauers deutlich:

„Eine Moral ohne Begründung, also bloßes Moralisieren, kann nicht wirken; weil sie nicht motiviert. Eine Moral aber DIE motiviert, kann dies nur durch Einwirkungen auf die Eigenliebe. Was aber aus dieser entspringt, hat keinen moralischen Werth. Hieraus folgt, daß durch Moral, und abstrakte Erkenntniß überhaupt keine ächte Tugend bewirkt werden kann; sondern diese aus der intuitiven Erkenntniß entspringen muß, welche im fremden Individuo das selbe Wesen erkennt, wie im eigenen. Denn die Tugend geht zwar aus der Erkenntniß hervor; aber nicht aus der abstrakten, durch Worte mittheilbaren. Wäre dieses, so ließe sie sich lehren, und indem wir hier ihr Wesen und die ihr zum Grunde liegende Erkenntniß abstrakt aussprechen, hätten wir Jeden, der dies faßt, auch ethisch gebessert. So ist es aber keineswegs“ (Schopenhauer 2005, 44, Hervorhebungen im Original).

Schopenhauer geht von der angeborenen Fähigkeit zum Mitleid aus. Mitleid sei die moralische Triebfeder (Schopenhauer 2005, 109). Auf dem Mitleid gründen dann die beiden Tugenden Gerechtigkeit und Menschenliebe: „Dieses Mitleid ganz allein ist die wirkliche Basis aller FREIEN Gerechtigkeit und aller ÄCHTEN Menschenliebe“ (Schopenhauer 2005, 77, Hervorhe-



bungen im Original; so auch ebd., 87). Während man Empathie als Fähigkeit zur Erfassung der Gefühle anderer verstehen kann (vgl. Fischer, Wiswede 1997, 134), zeichnet sich das Mitleid durch das Handlungsmotiv aus. Ein Betrüger kann Empathie einsetzen, um sich in seine Opfer ‚hineinzusetzen‘. In diesem Sinne kann Empathie selbstbezogen sein. Mitleid ist demgegenüber eine Emotion, die auf das Leid anderer bezogen ist (vgl. Schopenhauer 2005, 76). Die moderne Gehirnforschung stützt die These Schopenhauers, dass Emotionen die Grundlage des Handelns sind. So schreibt Roth (2001, 321): „Ohne Gefühle und Motive, die uns antreiben, sind wir rein passive Wesen, wie großartig unser Verstand auch arbeiten mag.“ Und (ebd., 263): „Ohne emotionale Impulse keine Aktion!“ Gefühle beherrschen also eher den Verstand, als der Verstand die Gefühle (Fischer, Wiswede 1997, 108; Roth 2001, 321).

Dennoch ist die Kritik an einer mitleidsbasierten Ethik ernst zu nehmen. So würdigte Kant das Mitleid zwar als sittliche Triebfeder, er lehnte es jedoch ab, Mitleid als allgemeinen und stabilen Bestimmungsgrund moralischen Handelns gelten zu lassen. Im Gegensatz zur Vernunft sei Mitleid zufällig, flatterhaft und unzuverlässig (vgl. Gramer 2000, 36; Rorty 1992, 311; Vorländer 2003, viertes Buch, 167f.). Wie die Vernunft, so scheint auch Mitleid seine Grenzen zu haben. Auch wenn es weitgehend ungeklärt ist, warum es zum Nachvollzug beobachteter Gefühle kommt (Herkner 2001, 79), können doch einige Faktoren genannt werden, die Mitleid beeinflussen. Von herausragender Bedeutung ist die empfundene Nähe und die daraus mögliche Identifikation zwischen Mitleidendem und Leidendem (vgl. Gramer 2000, 17, 30; Kronauer 1999, 12; Schopenhauer 2005, 51, 77, 104). Nähe scheint im besonderen Maße die Kooperation zwischen Menschen fördern zu können, etwa in einer Situation der möglichen Reziprozität. So kam es z.B. auf den Schlachtfeldern des Ersten Weltkriegs zu Verbrüderungen formal verfeindeter Soldaten, die gleich welcher Nationalität in den Klauen der Kriegsmaschinerie gefangen waren (vgl. Axelrod 2000, Kap. 4; Frank 1992, 38f.; Jürgs 2003). Demgegenüber sind Situationen des Mitleids asymmetrisch. Nähe kann sich dabei in unterschiedlichen Dimensionen ausdrücken. Das Verbindende und mit hin Nähe stiftende zwischen Leidendem und potentiell Mitleidgeber kann u.a. die Face-to-Face-Situation sein (vgl. Berger, Luckmann 1999, 31ff.), die Erkenntnis des Selbstwerts und der Sterblichkeit jedes Menschen (vgl. Marx 1986, 11, 16) oder der Wille zum Leben (vgl. Schopenhauer 2005, 52). Ein weiterer bedeutender Faktor ist die Ästhetik des Leidens³. Während wir Ver-

stand und Vernunft im Kopf ansiedeln, sind Gefühle sozusagen im ganzen Körper zuhause. Wenn man starke Emotionen erlebt, passieren im Körper vielfältige physiologische Reaktionen, die zum Handeln mobilisieren. So kann sich auch das Leiden unmittelbar über die Körpersprache ausdrücken und vom Gegenüber ebenso körperlich wahrgenommen werden. Insbesondere der Gesichtsausdruck ist für einige wichtige Emotionstypen in vielen Kulturen ähnlich und deshalb ohne Worte verständlich. Es ist schwer, diese körperlichen Zustände zu verbergen, wenn wir starke Gefühle haben und es ist schwer, sie zu ignorieren (Fischer, Wiswede 1997, 188; Frank 1992, 19, 27; Mees 2006, 113; Roth 2001, 266; Roth 2003, 157; Zimbardo, Gerrig 2004, 549ff.). Mitleid ist das Bild des an Leukämie erkrankten Kindes auf der Intensivstation, Mitleid ist das Bild des Krüppels in den Straßen von Bombay, Mitleid ist das Bild des harpunierten Wales im Todeskampf.

In seiner Ästhetik ist eine breite Grenze des Mitleids festzustellen. An dieser Grenze wird sein Potential für eine allgemeine Ethik untergraben. Denn seit jeher wird die dramaturgische Komponente des Mitleids zum Einfallstor von Betrügern, die sich darin verstehen, unseren Verstand zu unterlaufen. Während Betrüger mit ihrem vorgespülten Leid jenseits der Grenze sind, siedeln sich in dem breiten Bereich zwischen echtem und falschem Leid mehr oder weniger lautere ‚Fundraiser‘ an, um unser Mitleid zu erheischen (vgl. Frank 1992, 20). Seit jeher ist die Erregung von Mitleid eine Kompetenz der Rede- und Schauspielkunst und es scheint einiges dafür zu sprechen, dass es schon genau so lange zu den menschlichen Herausforderungen gehört, wahres und vorgespültes Leid auseinander zu halten. Und mehr noch: Da (Mit-)Leid ein Gefühl ist, das wir als unangenehm empfinden (vgl. Frank 1992, 132), gehört auch die Bewältigung von Mitleid zu den kognitiven Kompetenzen. Man möchte dieses Gefühl vermeiden und (er-)findet Gründe, die ein Ignorieren des Leidens legitimieren. Während man Nähe, Identifikation und Sympathie noch intuitiv mit dem Motiv des spontanen, unreflektierten Mitleids in Verbindung bringen kann, verweisen diese Beispiele auf die Verbindung zwischen Mitleid und Kognition, also auf einen anderen Typus von Mitleid. Auch sozialpsychologische Experimente deuten darauf hin. Sie zeigen, dass Mitleid möglich sein kann, das eine Reflexionsstufe durchlaufen hat. Es können Faktoren wirksam sein, die eher unter dem Oberbegriff der Kognition subsumiert werden sollten (vgl. Clements et al. 2006; Feather, Nairn 2005; Herkner 2001, 429). Dazu gehören u.a. die Verantwortlichkeit für das Leiden, die Art des Leidens, die Eindeutigkeit der Notsituation und die Merkmale von Leidendem und potentiell Mitleidgeber. Gehen wir z.B. davon aus, dass sich eine Person durch Fahrlässigkeit in eine Leidenssituation manövriert hat, dann lässt uns das eher gleichgültig, als wenn wir das Leiden durch das Schicksal verursacht sehen. Schon die Redewendung,

3 Mit dem Begriff Ästhetik wollen wir nicht zum Ausdruck bringen, dass Leiden schön oder geschmackvoll ist, sondern dass sich Leiden über Äußerlichkeiten ausdrücken kann und wahrgenommen wird. Leiden wird aber auch künstlerisch aufgegriffen, stilisiert und ästhetisiert.



dass eine Person Mitleid verdiene bzw. nicht verdiene, zeigt, dass es neben einem spontanen Mitleid jenseits jeder Reflexion auch ein Mitleid gibt, das eine kognitive Verarbeitung durchlaufen hat. Einer weiteren Differenzierung widmet sich ein aktueller, aus den USA stammender Ansatz, der zwischen „pity“ und „compassion“ unterscheidet. In diesen Begriffen, für die es im Deutschen keine begrifflichen Äquivalente gibt, kommt zum Ausdruck, dass Mitleid sowohl despektierlich und passiv („pity“) als auch selbstlos und aktiv („compassion“) sein kann (vgl. Gramer 2000, 214ff.).

Analysiert man Mitleid auf sein Potential zur Begründung einer sozialen Ordnung, so ist die spannende Frage also nicht die, ob es wahren Altruismus oder wahres Mitleid gibt, sondern, wo die Grenzen des aktiven Mitleids liegen. Versteht man Mitleid als eine Form von Aufmerksamkeit, dann muss klar werden, dass aktives Mitleid begrenzt ist. Mitleid wird einerseits begrenzt durch Faktoren wie körperliche Energie und Leidensfähigkeit des Mitleidgebers, andererseits liegt die Grenze in der Nähe und Identifikation zwischen Leidendem und dem potentiell Mitleidenden. Auf die erste Grenze ging bereits Schopenhauer (2005, 51, 55) ein, der sie dann erreicht sieht, wenn das Leiden des Helfenden und das des Leidenden im Gleichgewicht sind. Richard Rorty plädiert für die stetige Ausdehnung unserer Grenzen des Mitleids. Zwar sei die Begründung ‚weil er ein Mensch ist‘ oder ‚weil es ein vernünftiges Wesen ist‘, wenig identitätsstiftend, dennoch sollten wir es uns zur Aufgabe machen „(...) in unser Verständnis von ‚wir‘ auch Menschen aufzunehmen, die wir bis jetzt zu den ‚sie‘ gezählt haben“ (Rorty 1992, 309).

2.4 Vernunft und Mitleid als essentielle Tugenden

Das erste Ziel unserer Untersuchung war, auszuloten wo die jeweiligen Potentiale von Vernunft- und Mitleidsethik liegen. Der verwendete analytische Dreiklang, der Gerechtigkeit in die Dimensionen Vernunft, Verstand und Mitleid (Gefühl) differenzierte, ergab sich dabei zum einen aus der Frontstellung der Verfechter einer vernunft- bzw. mitliedsfundierten Ethik. Zum anderen legt die interdisziplinär begründbare Kritik an den beiden Paradigmen diese Aufteilung und die besondere Berücksichtigung des Verstandes nahe. Für die Begründung einer freiheitsbeschränkten Ordnung haben Vernunft, Verstand und Mitleid jeweils spezifische Potentiale und Defizite und der Schluss scheint uns begründet zu sein, dass keine Komponente alleine sondern nur ein Zusammenwirken soziale Gerechtigkeit schultern kann.

Diese Position wird auch von der amerikanischen Philosophin Barbara C. Nussbaum vertreten. Nussbaum begründet ihre Philosophie allerdings nicht wie wir durch die Einsicht in die jeweiligen Potentiale der Paradigmen und den dadurch abgeleiteten Vermittlungsversuch, sondern durch Rückgriff auf die antike

Philosophie und insbesondere Aristoteles. Ihr Ziel ist die Entwicklung einer Tugendethik, die der Natur des Menschen entspricht. Die Reflexion über die Natur des Menschen soll Anhaltspunkte dafür geben, wie wir leben sollen. Dazu untersucht Nussbaum die essentiellen menschlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten mit dem Ergebnis, dass der Mensch nicht ein eindimensionales nur rationales Wesen sei, sondern ebenso ein sterbliches, humorvolles, schmerzempfindendes und gefühlvolles Wesen (vgl. Nussbaum 1993, 334ff.; Nussbaum 1999, 257ff.). Nussbaum kommt so zu dem Schluss, dass es eine Vielfalt ethischer Reflexion gebe, von der die Vernunft nur eine, wenngleich bedeutende, Dimension sei. Mit Verve plädiert Nussbaum für die Rehabilitation des Gefühls und insbesondere des Mitleids in der ethischen Reflexion (vgl. Nussbaum 1993, 353ff.; Nussbaum 1999, 131ff.). „Ein Rationalitätsideal, das auch die Gefühle einschließt, ist ein Teil der Idealvorstellung von einem gedeihlichen Leben. Daher lassen sich aus meinen Schlussfolgerungen direkte Empfehlungen für die Politiker ableiten, indem diesen gesagt wird, was unterstützungs- und förderungswürdig ist“ (Nussbaum 1999, 164).

Mit dieser Aussage Nussbaums sind wir bei der Frage angelangt, wie Mitleid, Vernunft und Verstand in die Bildung einfließen können, welchen Stellenwert sie darin bereits einnehmen und welchen sie haben sollten. Aus der vorangegangenen Untersuchung sollte klar geworden sein, dass jede dieser Gerechtigkeitsdimensionen eine Aufgabe für die Bildungsinstitutionen darstellt.

3. Gerechtigkeit und Bildung

Hat eine Gesellschaft Nachhaltigkeit zum Ziel und wird die diesbezügliche Bedeutung von Gerechtigkeit erkannt, dann sollte alles dafür getan werden, dass Gerechtigkeit herrscht. Es ist deshalb naheliegend, den Bildungseinrichtungen einen Auftrag zur Vermittlung von Gerechtigkeitsstandards bzw. -regeln zu geben. Wir haben deshalb die Orientierungs- und Bildungspläne von Kindergärten und Schulen verschiedener Bundesländer entlang der drei Gerechtigkeitskomponenten durchsucht, um zu erfahren, welchen Stellenwert sie jeweils einnehmen.⁴

Exemplarisch wollen wir für die Darstellung das Bundesland Baden-Württemberg und den sich in der Pilotphase befindenden „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006) heranziehen, den man im Reigen

4 Untersucht wurden die Bildungspläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (recherchiert über www.bildungserver.de).



der Bildungspläne wohl als State-of-the-Art bezeichnen kann. Im darin formulierten „Bildungs- und Entwicklungsfeld: Gefühl und Mitgefühl“ (ebd., Kap. 3.5) sind die entsprechenden Standards für die gleichlautende Gerechtigkeitskomponente formuliert. Demnach soll ein Kind drei aufeinander aufbauende Fähigkeiten erlernen: das Erleben der eigenen Gefühle, die Kontrolle der eigenen Gefühle und schließlich die Entwicklung von Empathie und Mitgefühl für die Umwelt. Diese Fähigkeiten sollen in der Grundschule weiter entwickelt werden. Die emotionale Basis tritt in der Grundschule bereits zu Gunsten des kognitiven Umgangs mit Gefühl und Mitgefühl in den Hintergrund. „Personale Kompetenzen und Sozialkompetenz“ (ebd., 113) sowie die „kommunikativen Kompetenzen“ (ebd., 113) treten in den Vordergrund. Im „Bildungs- und Entwicklungsfeld: Denken“ (ebd., Kap. 3.4) stehen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, Regeln, deduktives Denken und Warum-Fragen im Mittelpunkt. In diesem Entwicklungsfeld wird die Verstandesleistung geschult. „Im Einzelnen geht es um das Bilden von Kategorien und das Finden von Regeln, um das Erfassen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, um schlussfolgerndes Denken und Problemlösen sowie um logisches Denken“ (ebd., 100). Dass diese Kompetenz in der Schule weiter gestärkt wird, ist selbstredend und braucht hier nicht weiter ausgeführt werden. Sucht man nach originären Entwicklungsfeldern der Vernunft, dann gelangt man zum „Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sinn, Werte und Religion“ (ebd., Kap. 3.6). Hier geht es in der Tat um philosophische Fragen, wie den Umgang mit Freiheit und Grenzen, dem Aufbau eines Sinnhorizontes und eines Wertgefüges. Aus pragmatischen Gründen bleibt Vieles im Unkonkreten, da dieses Entwicklungsfeld offen sein sollte für die weltanschauliche und religiöse Lage vor Ort in den Einrichtungen. In der Grundschule findet dieses Entwicklungsfeld v.a. im Religionsunterricht seine Fortsetzung (vgl. ebd., 120). Durchsucht man die Bildungspläne der Haupt- und Realschulen sowie der Gymnasien (die hier nicht ausführlich dargestellt werden können) mit der Frage, wo die Ausbildung der Schüler/-innen in den drei Gerechtigkeitskomponenten durchgeführt wird, dann kommt man zu dem wenig überraschenden Ergebnis, dass die Ausbildung des Verstands raumgreifend ist. In einer unscheinbaren Ecke sind die Belange der Vernunft im Fach Ethik untergebracht.⁵ Obdachlos ist die Ausbildung von Gefühl, Empathie und Mitleid. Es ergibt sich folgendes Ranking: Verstand dominant, Vernunft unscheinbar, Gefühl kommt nicht vor. Recherchiert man – quasi als Gegenprobe – auf den Internetseiten des Deutschen Bildungsservers nach den dort verzeichneten Projekten, dann gewinnt dieses Bild an Tiefenschärfe. Die Auswahl reicht vom „Kindergartenlabor“ über „Physik

für Kids“ bis zum EU-Kooperationsprojekt „Technische Früherziehung“. Es sind dort ausschließlich naturwissenschaftliche Projekte zu finden (Deutscher Bildungsserver 2007).

Bevor wir diesen Stand der Dinge im Bereich der Bildungsziele wieder aufgreifen, wollen wir schlaglichtartig drei derzeit herausragende Bildungsthemen ansprechen:

Auslese: Unter diesem Oberbegriff subsumieren wir nicht nur das Bestreben, eine Elite auszubilden (Eliteuniversitäten, -förderung, elitäre Privatschulen), sondern auch die Tendenz, Leistungen immer stärker mit einem Zeitfaktor zu bewerten (z.B. Turboabitur).

Ungleichheit: Nicht zuletzt durch die PISA-Studien aber auch durch Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Karrierechancen wurde aufgedeckt, dass das deutsche Bildungs- und Karrieresystem einen starken und als ungerecht zu bewertenden sozialen Bias hat (vgl. Renn et al. 2007, 104ff.).

Verrohung: Es sind nicht nur die Vorkommnisse in Brennpunktschulen in deren Zusammenhang von einer zunehmenden Verrohung der Schüler/-innen gesprochen wurde, sondern die scheinbar alltäglichen Begebenheiten: Mobbing und Erpressung von Mitschülern, Austausch von Gewaltvideos auf Handys, Respektlosigkeit gegenüber dem Lehrpersonal, Fertigmachen von Mitschüler/-innen, Entgrenzung der Gewaltbereitschaft.

Setzen wir diese Themen nun in Verbindung zu den Bildungszielen. Wir haben festgestellt, dass die Verstandesbildung die Bildung dominiert. Ein Merkmal des Verstandes ist das Fehlen der reflexiven, kritischen Bewertung in Relation zu einem ethischen Wertesystem. Dies ist Aufgabe der Vernunft. Der Ausleseprozess hat für die Reflexion keine Zeit. Denn Reflexion benötigt Zeit, die immer weniger zugestanden wird. Aus dem Zusammenspiel von Bildungszielen und Ausleseprozess können wir deshalb tendenziell Fachleute mit hochgebildetem Verstand und instrumentell wirkungsmächtigen Problemlösungen erwarten. Zum anderen müssen wir aber gleichzeitig befürchten, dass diese Fachleute jenem Typus von Berufsmenschen nahe kommen, von dem Max Weber (2000, 154) als „Fachmenschen ohne Geist“ sprach. Den Zusammenhang zwischen dominanter Verstandesbildung, Auslese und Ungleichheit in Rechnung stellend, muss man folgern, dass die bereits bestehende Distanz zwischen Elite und Nicht-Elite zunehmen und die Möglichkeit zu gegenseitigem Mitleid abnehmen wird. Die zu befürchtende Situation wurde von Erich Fromm treffend beschrieben:

„Sobald der lebendige Mensch zu einer Nummer reduziert ist, kann der echte Bürokrat Akte äußerster Grausamkeit begehen, nicht weil er von einem seiner Taten entsprechenden Maß an Grausamkeit dazu getrieben würde, sondern weil ihn kein menschliches Band mehr mit seinem Untergebenen verbindet. (...) Ihr Gewissen ist identisch

5 Das Fach Religion kann u.E. nicht als originäre Stätte der Vernunftbildung eingestuft werden.



mit Pflichterfüllung. Mit Menschen Mitgefühl und Mitleid zu haben, gibt es für sie nicht.“ (Fromm 1979, 185)

Pflicht nur mit bürokratischen Verwaltungsapparaten in Verbindung zu bringen, ist zu kurz gedacht. Man kann sich auch gegenüber der politischen Lobby und dem Shareholder-Value in der Pflicht sehen. Doch selbst wenn Menschen die gleiche Lebenswelt teilen, kann zwischen ihnen ein Verhältnis bestehen, das von Hass und Unterdrückung geprägt ist. Hiervon zeugen die Vorkommnisse, die unter dem Begriff Verrohung thematisiert werden. Verrohung ist eine Form von antisozialen Handeln, das bereits im Kindergarten beobachtet wird (vgl. Alsaker 2006; Dambach 1998).

In Relation zu ihrer Bedeutung für Gerechtigkeit und für Nachhaltigkeit sind in den ausgewerteten Bildungsplänen Vernunft und Gefühl/Mitleid gegenüber dem Verstand unterrepräsentiert. Mit Blick auf aktuelle Tendenzen im Bildungsbereich, muss man jedoch dringend fordern, dass die Verhältnisse angepasst werden. Auch ein Blick zurück auf die Verhängnisse der Vergangenheit sowie die sich daran entzündende Aufklärungskritik lassen eine neue Verhältnismäßigkeit fordern: mehr Reflexion, mehr Gefühl, weniger (instrumenteller) Verstand. Wir wollen deshalb Mitleid herausgreifen und einen Augenblick bei der Frage verweilen, wie es vermittelt werden kann.

Der eine Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage ist die Feststellung, ob man Gefühle als natürlich im Sinne von angeboren betrachtet oder ob man sie als Produkt der Enkulturation ansieht. Aber auch die Positionierung gegenüber einer anderen Grundannahme ist bedeutend: Kann sich Mitleid nur in einer spontanen, unreflektierten Reaktion auf das Leiden anderer ausdrücken oder lässt sich der Mitleidsimpuls auch durch eine kognitive Verarbeitungsstufe hindurch aufrecht erhalten? In der Philosophie werden verschiedene Positionen vertreten. Rousseau entdeckte im Mitleid eine natürliche Triebfeder, die es so lange als möglich vor schädigenden kulturellen Einflüssen zu schützen und zu entwickeln gilt. Mitleid lag für Rousseau vor jeder Reflexion (vgl. Rousseau, 2001). Lessing vertrat die Position, dass Mitleid eingeübt werden muss. Schopenhauer (2005, 137) zufolge sind die drei Triebfedern (Egoismus, Bosheit, Mitleid) in jedem Menschen vorhanden, aber in unterschiedlichem Verhältnis. Mitleid ist für ihn eine Anlage des Herzens jenseits des kognitiven Zugriffs (ebd., 125). Demgegenüber bestreitet Richard Rorty (1992, 305), dass es so etwas wie den „Kern des Selbst“ gibt. Das Wesen des Menschen, mithin auch sein Umgang mit Gefühlen, sei historisch kontingent. Die Antwort der Neurobiologie ist: Jeder hat auf seine Weise recht (vgl. Roth 2001, 318ff.). Demnach ist das limbische System, der neuronale Sitz der Gefühle, hierarchisch strukturiert. Unverrückbar seien die Anlagen der untersten Ebene, die unsere Persönlichkeit ausmachen. In der mittleren Ebene würden die Erfahrungen des Körpers gespeichert, sie sei be-

dingt beeinflussbar. Die oberste Ebene sei durch Erziehung und Bildung formbar, hier prägten sich auch die gesellschaftlichen Normen für den Umgang mit Gefühlen ein. Auf dieser Ebene werden Gefühle kulturell und mithin auch ideologisch geformt. Auf dieser Ebene müssen wohl auch jene verhängnisvollen Prägungen eingehämmert worden sein, die in der Geschichte für soviel Grausamkeit und Leid gesorgt haben. Diese Gefühle beängstigen, denn sie sind nur schwer durch die Vernunft zu kontrollieren und besitzen eine große Bewegungskraft (Roth 2001, 259).

Doch Gefühle sind nicht nur Flatterhaftigkeit, Willkür, Hass und Neid, sondern auch Liebe, Mitleid, Neugierde und Begeisterung. Zweifellos erstrebenswerte Zustände, deren (Aus)Bildung sich lohnt. Zur Entwicklung von Mitleid gehört Rousseau zufolge die eigene Leidenserfahrung. Zur Ausbildung der Mitleidsfähigkeit gehöre das dosierte Zufügen von Leid. Auch Oliver Hallich (1998, 40) vertritt diese Doktrin: „Ein wesentliches Element der Erziehung zur Moral ist das systematisch herbeigeführte Enttäuschungserlebnis ... da offenbar dieses allein die eigene Bedürftigkeit, damit das Angewiesensein auf andere erkennen lässt (...).“ Schopenhauer (vgl. 2005, 47f., 77; Volpi 2005, 158) ist gemäßiger. Er empfiehlt die Methode des konkreten Fühlens, Einfühlens und Mitfühlens aber auch die des Kennenlernens. Bildung nach diesem Grundsatz heißt, sich näher zu kommen. Richard Rorty (1992, 231 Fußnote 2, 310) setzt seine Hoffnung in Romane und Ethnographien, in denen genaue Beschreibungen von Schmerz und Demütigung dargestellt werden sollten. Die Anfertigung dieser Schriften sei die zeitgemäße Aufgabe von Intellektuellen. Mit dieser Forderung schließt Rorty einen Kreis zu Lessing, in dem die Aufklärungsliteratur ihre Vollendung und Überwindung fand. Befreite die Aufklärung die Menschen von ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit, so befreite Lessing die Menschen vom einseitigen Glauben an die Vernunft. Identifikation, Leid und Mitleid fanden bei ihm einen besonderen Stellenwert. Wie kaum ein anderer Autor steht Lessing mit seinen theoretischen und literarischen Schriften für die Symbiose von Verstand, Vernunft und Gefühl. Lessing als Pflichtlektüre kann jedoch nicht genügen, der Aufgabe zur Bildung von Mitleid gerecht zu werden. Der Nachholbedarf für die Didaktik ist so groß wie die Wissenslücke. Denn wie Mitleid entsteht, welche Grenzen Mitleid hat, wie Mitleidsfähigkeit ausgebildet werden kann und wie Mitleid bewältigt wird, ist auch aus soziologischer Sicht weitgehend ungeklärt. Hier ist ein großer Forschungsbedarf zu erkennen, dessen Ergebnisse auch in den Bildungsbereich einfließen sollten.

4. Schluss

Was kann uns Menschen dazu bringen, die Ziele des Leitbildes Nachhaltigkeit durch konkretes Handeln zu verfolgen? Was kann die Motivation eines leidenschaft-



lichen Autofahrers sein, einen Beitrag zur Reduktion des CO₂-Ausstoßes zu leisten? Was kann ein kinderloses Ehepaar dazu motivieren, die Bedürfnisse künftiger Generationen zu achten? Welches Motiv kann den passionierten Schnäppchenjäger dazu veranlassen, zukünftig Produkte aus fairem Handel zu kaufen? Bei der Suche nach Antworten sollten wir zunächst mit der Egoismus-Annahme starten und gedankenexperimentell durchspielen, ob die Maxime des Eigennutzes die genannten nachhaltigen Handlungen bewirken kann. Wir können an dieser Stelle das Gedankenexperiment etwas abkürzen, denn es werden heute höchstens noch orthodoxe Neoliberalisten die Hoffnung haben, dass Adam Smiths Unsichtbare Hand zu Nachhaltigkeit führt. Eine nur scheinbare Lösung zur Rettung der Egoismus-These wäre es, die Opportunitätskosten so zu verändern, dass Egoismus doch Handlungen im Sinne der Nachhaltigkeit vollzieht. Ganz abgesehen von den praktischen Schwierigkeiten der Überwachung wäre die dafür notwendige starke externe Sanktionierung nicht-nachhaltigen Handelns aber höchstens als Ultima ratio zu gebrauchen. Denn es ist kontraproduktiv, zu sehr auf externe Sanktionierung zu setzen, weil sich so weniger eine intrinsische Motivation ausbilden kann als vielmehr ein Gefühl der Gängelung. Wäre es stattdessen nicht wünschenswert, wenn aus innerer Überzeugung so gehandelt wird, wie es der Nachhaltigkeit zuträglich ist? Egoismus als Motiv für nachhaltiges Handeln bringt keine befriedigende Lösung. Was kann dann motivieren?

Die in diesem Beitrag vertretene These ist, dass Gerechtigkeit ein Motiv sein kann, ein Motiv, dessen Wirkungsmächtigkeit die Geschichte geprägt hat. Die Überzeugung, was gerecht ist, ist nicht angeboren, diese Überzeugung wird sozialisiert, durch Bildung vermittelt und durch eigene Beobachtung erfahren. Vernunft, Verstand und Mitleid, die klassischen Grundfesten der Ethik, sollten deshalb gleichermaßen gefördert werden. Bildung, die in dieser Weise Gerechtigkeitsstandards vermittelt, kann damit auch für Nachhaltigkeit arbeiten. Dies kann deutlich werden, wenn wir unsere hier erarbeitete Erkenntnis an die Aussage Merkels zurückbinden: „Wenn wir nichts tun,

werden Millionen Menschen leiden.“ Darin sind die drei Gerechtigkeitskomponenten eingelagert. Was bedeutet uns das Leiden der anderen? Sollen wir etwas tun? Was können wir tun? Die Antwort des Verstandes ist es, das Problem zu analysieren und Lösungen vorzuschlagen. Die Antwort der Vernunft ist nicht nur die kritische Prüfung der Lösungen, sondern auch das Wollen einer Lösung. Die Antwort des Mitleids ist es, empfänglich zu sein für das echte Leiden und es deshalb nicht beim bloßen Wollen bewenden zu lassen, sondern das zu tun, was der Verstand erdacht und die Vernunft als richtig bewertet hat.

Die Emphase unserer Untersuchung lag auf dem Mitleid, jener menschlichen Fähigkeit, die in der Bildungspolitik viel zu wenig Würdigung erfährt. Zweifellos ist Mitleid ein entscheidendes Bildungsziel unabhängig vom Leitbild der Nachhaltigkeit. Aber es ist eben auch eine wichtige Voraussetzung um nachhaltiges Handeln zu motivieren. Um mitleiden zu können, brauchen wir eine Vorstellung des Leidens in uns. Wir können uns nicht vorstellen, dass die Ozonschicht oder der zum Erliegen kommende Golfstrom leidet. Eine die CO₂-Konzentration der Atmosphäre oder die Endlichkeit von Ressourcen ansprechende Nachhaltigkeitskommunikation kann uns verstandes- und vernunftmäßig ansprechen. Mit den Menschen, die unter Unwettern, wirtschaftlicher Ausbeutung und Hoffnungslosigkeit leiden, können wir dagegen mitleiden. Das Mitleiden kann unser Impuls zum Handeln sein. Allerdings müssen wir dafür sowohl eine spontane als auch eine kritische Resonanzfähigkeit für Leid entwickeln. Darin liegt die bislang sträflich vernachlässigte Aufgabe der Bildung: im Aufbau eines Resonanzbodens für Leid. Diese Aufgabe sollte über den Kindergarten und die Grundschule hinaus verfolgt werden und zwar nicht ausschließlich in einer den Verstand ansprechenden Art und Weise, als vielmehr sinnlich, körperlich und intuitiv. Die Vereinten Nationen haben die Jahre zwischen 2005 und 2014 zur Dekade der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ausgerufen. Etwas weniger Verstand, etwas weniger Turbo, etwas mehr Vernunft, etwas mehr Gefühl könnte die Bildungsdevise lauten, die dem Leitbild der Nachhaltigkeit gerecht wird.

5. Literatur

- Alsaker, Françoise D. 2006. Mobbing geht alle an. In: Schweizer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung NFP 52. Hg. Antisoziales Verhalten bei Kindern, psychosoziale Risiken von Jugendlichen: Was bringt Prävention und Beratung? Bern: Eigenverlag, 7-12.
- Axelrod, Robert. 2000. Die Evolution der Kooperation. 5. Aufl. Studienausgabe. München: Oldenbourg.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. 1999. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 16. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bolle, Friedel. 2006. Gefühle in der ökonomischen Theorie. In: Schützeichel, Rainer. Hg. Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Campus, 48-65.
- Clements, Carl B; Brannen, Dia N.; Kirkley, Shalene M.; Gordon, Trina M.; Church, Wesley T. 2006. The measurement of concern about victims: Empathy, victim advocacy and the Victim Concern Scale (VCS). In: Legal and Criminological Psychology, Vol. 11, 283-295.
- Comte, Auguste. 1974. Die Soziologie. Positive Philosophie. Stuttgart: Kröner.
- Dambach, Karl E. 1998. Mobbing in der Schulklasse. München: Reinhardt.
- Deuschle, Jürgen. 2003. Technologische Kommunikation. Zur kommunikativen Repräsentation, Wahrnehmung und Akzeptanz von Flughäfen. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Stuttgart.
- Deutscher Bildungsserver. 2007. (www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2641, 15.7.2007).
- Diekmann, Andreas. 2003. Evolution und Rationalität in den Sozialwissenschaften. In: Diekmann, Andreas; Moser, Rupert. Hg. Evolution in den Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften. Bern: Haupt.
- Feather, N. T.; Nairn, Katherine. 2005. Resentment, envy, schadenfreude, and sympathy: Effects of own and other's deserved or undeserved status. In: Australian Journal of Psychology, Vol. 57, Nr. 2, 87-102.
- Fischer, Lorenz; Wiswede, Günter. 1997. Grundlagen der Sozialpsychologie. München: Oldenbourg.
- Frank, Robert H. 1992. Die Strategie der Emotionen. München: Oldenbourg.
- Fromm, Erich. 1979. Haben oder sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart: dva.
- Gramer, Norbert. 2000. Mitleid in der Ethik. Zu Geschichte und Problem eines vernachlässigten Prinzips. Bonn: Dissertation Universität Bonn.
- Grunwald, Armin; Kopfmüller, Jürgen. 2006. Nachhaltigkeit. Frankfurt am Main: Campus.
- Hallich, Oliver. 1998. Mitleid und Moral. Schopenhauers Leidensethik und die moderne Moralphilosophie. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Hardin, Garret. 1976. The Tragedy of the Commons. In: Proshansky, Harold M.; Ittelson, William H.; Rivlin, Leanne G. Hg. Environmental Psychology. 2. Aufl. New York: Holt, Rinehart and Winston, 379-389.
- Hauff, Volker. Hg. 1987. Unsere gemeinsame Zukunft. Der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtland-Bericht). Greven: Eggenkamp Verlag.
- Heidegger, Martin. 1993. Sein und Zeit. 17. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Herkner, Werner. 2001. Sozialpsychologie. Bern: Huber.
- Höffe, Otfried. 2001. Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. München: Beck.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. 1969. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Jüdes, Ulrich. 1997. Nachhaltige Entwicklung – wozu Theorie? In: Politische Ökologie, Jg. 15 (52), 1-12.
- Jürgs, Michael. 2003. Der kleine Frieden im großen Krieg. Westfront 1914: Als Deutsche, Franzosen und Briten gemeinsam Weihnachten feierten. 3. Aufl. München: Bertelsmann.
- Kaesler, Dirk. 1999. Klassiker der Soziologie. Von Auguste Comte bis Norbert Elias. München: Beck.
- Kant, Immanuel. 1984. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Kersting, Wolfgang. 2000. Theorien sozialer Gerechtigkeit. Stuttgart: Metzler.
- Kersting, Wolfgang. 2004. John Rawls zur Einführung. 2., korr. Aufl. Hamburg: Junius.

- Kessel, Martina. 2006. Gefühle in der Geschichtswissenschaft. In: Schützeichel, Rainer. Hg. *Emotionen und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main: Campus, 29-47.
- Kettner, Matthias. 1996. Einleitung. In: Kettner, Matthias; Apel, Karl-Otto. Hg. *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-16.
- Knoblauch, Hubert. 2005. *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Kronauer, Ulrich. 1999. *Vom Mitleid. Die heilende Kraft*. Frankfurt am Main: Insel.
- Luhmann, Niklas. 1986. *Ökologische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas. 1997. *Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, Werner. 1986. *Ethos und Lebenswelt. Mitleiden können als Maß*. Hamburg: Meiner.
- Märker, Alfredo. 2002. Die politische Relevanz von Gerechtigkeitsvorstellungen und Ungerechtigkeitsforschung. In: Liebig, Stefan; Lengfeld, Holger. Hg. *Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung*. Frankfurt am Main: Campus, 265-285.
- Mees, Ulrich. 2006. Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie. In: Schützeichel, Rainer. Hg. *Emotionen und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main: Campus, 104-123.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Hg. 2006. *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase*. Weinheim: Beltz.
- Mohr, Hans. 1995. *Natur und Moral. Ethik in der Biologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Negt, Oskar. 2005. Uneingelöste Leistungsgerechtigkeit. In: Horster, Detlef. Hg. *Sozialstaat und Gerechtigkeit*. Weilerswist: Velbrück, 109-123.
- Nowak, Martin A.; Page, Karen M.; Sigmund, Karl. 2000. Fairness versus Reason in the Ultimatum Game. In: *Science*, Vol. 289, 1773-1776.
- Nussbaum, Martha C. 1993. Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: Brumlik, Micha; Brunkhorst, Hauke. Hg. *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer, 323-363.
- Nussbaum, Martha C. 1999. *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ostrom, Elinor. 1999. *Die Verfassung der Allmende*. Tübingen: Mohr.
- Ott, Konrad. 2001. *Moralbegründungen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Ott, Konrad; Döring, Ralf. 2004. *Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rawls, John. 1975. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Renn, Ortwin; Deuschle, Jürgen; Jäger, Alexander; Weimer-Jehle, Wolfgang. 2007. *Leitbild Nachhaltigkeit. Eine normativ-funktionale Konzeption und ihre Umsetzung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rorty, Richard. 1992. *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard. 2001. *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard. 2003. *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rousseau, Jean-Jacques. 2001. *Emil oder über die Erziehung*. 13. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Sabbagh, Clara. 2002. Eine Taxonomie normativer und empirischer Theorien der Verteilungsgerechtigkeit. In: Liebig, Stefan; Lengfeld, Holger. Hg. *Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung*. Frankfurt am Main: Campus, 23-50.
- Schnabel, Annette. 2006. Sind Emotionen rational? In: Schützeichel, Rainer. Hg. *Emotionen und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main: Campus, 175-194.
- Schneiders, Werner. 2005. *Das Zeitalter der Aufklärung*. 3. Aufl. München: Beck.
- Schopenhauer, Arthur. 2005. *Über das Mitleid*. München: Beck.
- Sigmund, Karl; Fehr, Ernst; Nowak, Martin A. 2002. Teilen und Helfen – Ursprünge sozialen Verhaltens. In: *Spektrum der Wissenschaft*, März 2002, 52-59.
- Steinvorth, Ulrich. 2002. *Was ist Vernunft? Eine philosophische Einführung*. München: Beck.

- Volpi, Franco. 2005. Nachwort. In: Schopenhauer, Arthur. Über das Mitleid. München: Beck, 151-159.
- Vorländer, Karl. 2003. Immanuel Kant. Der Mann und das Werk. 3. Aufl. Wiesbaden: Fourier.
- Weber, Max. 1980. Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max. 1988. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max. 2000. Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Winkel, Heidemarie. 2006. Soziale Grenzen und Möglichkeiten der Kommunizierung von Trauer. Zur Codierung von Verlusterfahrung als individuelles Leid. In: Schützeichel, Rainer. Hg. Emotionen und Sozialtheorie. Frankfurt am Main: Campus, 286-304.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. 2004. Psychologie. 16. Aufl. München: Pearson.
- Zuckmayer, Carl. 2003. Der Hauptmann von Köpenick. Frankfurt am Main: Fischer.

Frank Skrzipietz

Zur nachhaltig ausgerichteten Dekonstruktion des wirtschafts- didaktischen Diskurses über ökonomische Kategoriensysteme

Abstract

Der Beitrag reflektiert am Beispiel wirtschaftskategorialer Systeme den Status quo bezogen auf die Implementierung des normativen Nachhaltigkeitsgedankens in curriculare Strukturen und fachdidaktische Konzepte ökonomischer Bildung. Dazu wird die These entwickelt, dass eine einseitig auf neoklassische Kategorien ausgerichtete Wirtschaftsdidaktik eine nur unzureichend fundierte Plattform darstellt, um wirtschafts- und nachhaltigkeitsbezogene Probleme angemessen diskutieren, bearbeiten und lösen zu können.

Es wird gezeigt, dass die im Modus von wirtschaftskategorialen Struktureinsichten angebotene Objektseite ökonomischer Bildung zu eng angelehnt ist an die Modelle der neoklassisch geprägten Wissenschaftssystematik. Es bedarf hier nachdrücklich einer Erweiterung der an den Logiken neoklassischer Modellierungen orientierten stoffkategorialen Systeme um soziale und ökologische Faktoren bzw. um Kategorien aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs, wie z.B. Vernetzung, Gerechtigkeit, Globalität, Zukunft, Kommunikation und Partizipation. Als Grundlage für die Entwicklung wirtschaftskategorialer Systeme und zur fachwissenschaftlichen Fundierung curriculärer Konstruktionen ökonomischer Bildung im Sinne der Nachhaltigkeitsidee wird ein interdisziplinärer Zugang sowie ein Rekurs auf alternative ökonomische Referenztheorien bzw. -modelle empfohlen.

The article reflects on the status quo with regard to the implementation of the normative sustainability-idea in curricular structures and didactical concepts of economic education using the example of economic-categorical systems. Accordingly, it is not appropriate to discuss and treat economical and sustainable problems through an economic didactic which is based upon neoclassical categories in biased way but to demonstrate that the economical categories intensively refer upon the models of neoclassical economy. Therefore an extension of neoclassical models towards social and ecological factors and categories of the sustainability-discourse respectively is required, e.g. integration, justice, globality, future, communication and participation. As a basis of the development of economic-categorical systems and the science-based foundation of curricular constructions of economic education in a sustainable sense an interdisciplinary access and a regress of alternative economic theories are recommended.

Inhalt

1. Einleitung
2. Theoretische und ideologische Grundlagen des Nachhaltigkeitskonzepts
 - 2.1 Kategorien des Nachhaltigkeitskonzepts
 - 2.2 Zur postmodernen Dekonstruktion des Nachhaltigkeitsdiskurses
 - 2.3 Zwischenfazit
3. Wirtschaftstheoretische Implikationen des Nachhaltigkeitskonzepts
 - 3.1 Neoklassische Konzepte zur Lösung des Problems ökologischer Krisen
 - 3.2 Nachhaltigkeitsbezogene Kritik am neoklassischen Paradigma
 - 3.3 Ökologieorientierte Konstruktionen der Ökonomik
 - 3.4 Zwischenfazit
4. Wirtschaftskategoriale Grundlagenreflexion
5. Nachhaltigkeitsbezogene Diskursanalyse wirtschaftskategorialer Ansätze
6. Resümee
7. Literatur

Keywords

Nachhaltige Entwicklung, Ökonomie, ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Curricula, Nachhaltigkeitskategorien, Wirtschaftskategorien

1. Einleitung

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die kritische Diskursanalyse bestehender wirtschaftskategorialer Konstruktionen im Spiegel des Nachhaltigkeitskonzepts. Dementsprechend lässt sich die Abhandlung systematisch im Diskussionsspektrum von Überlegungen zur curricularen Implementierung einer nachhaltigen Rationalität in die ökonomische Bildung einordnen. Bisher, so die grundlegende Arbeitshypothese des vorliegenden Beitrags, wird in der ökonomischen Bildung nach wie vor an Bildungskonzepten festgehalten, in denen eine am ökonomischen Wirtschaftswachstum ausgerichtete Rationalität der Neoklassik im Mittelpunkt steht und weniger eine nachhaltig orientierte Rationalität. Innerhalb der Wirtschaftsdidaktik schlägt sich dieser Tatbestand insbesondere in den elaborierten wirtschaftskategorialen Ansätzen nieder. Auf der Grundlage einer diskurstheoretisch begründeten Dekonstruktion soll daher gezeigt werden, dass insbesondere ältere wirtschaftskategoriale Sy-



steme so gut wie gar nicht nachhaltigkeitsorientiert konzipiert sind. Inzwischen liegen auch jüngere wirtschaftskategoriale Ansätze vor, die die von der Nachhaltigkeitsidee ausgehenden Forderungen aufgreifen und integrieren.

Bewusst bezieht sich der Autor bei der vorliegenden Suche nach alternativen, nachhaltigeren Konzepten zur fachwissenschaftlichen Fundierung der ökonomischen Bildung auf Minderheitspositionen und Standpunkte aus der wirtschaftswirtschaftlichen Peripherie. Aktuell zeigt die Krise des offensichtlich nur noch seiner eigenen Logik folgenden (Finanz-) Wirtschaftssystems, dass sich die bislang neoliberal ausgerichtete Architektur des globalen Finanzsystems grundlegend ändern muss. Der vorliegende Beitrag fokussiert zwar nicht primär das weltweite Finanzsystem, jedoch die neoliberale Logik, nach dem dieses strukturiert und die in den überwiegenden Ansätzen der ökonomischen Bildung zu finden ist. Allgemein ist die Dogmatisierung nicht realitätsgerechter, weil auf Grundlage sehr restriktiver Modellprämissen generierter Erkenntnisse über wirtschaftliche Realität – die in den klassischen Kategoriensystemen der ökonomischen Bildung zum Ausdruck kommt – geeignet, den jeweils erreichten Kenntnisstand zu determinieren, ihn damit gegen neue Paradigmen zu schützen, d.h. letztlich den wissenschaftlichen Erkenntnisortschritt zu inhibieren. Die These von Albert hierzu lautet: „Alle Sicherheiten in der Erkenntnis sind selbstfabriziert und damit für die Erfassung der Wirklichkeit wertlos.“ (Albert 1991, 36) Anders formuliert: Es besteht generell die Möglichkeit Gewissheit dadurch zu erlangen, dass wir bestimmte Komponenten unserer Überzeugung durch Dogmatisierung gegen alle möglichen kritischen Einwände immunisieren und sie dadurch gegen das Falsifikations-Risiko absichern (Albert 1991, 35ff.). Diese aus der Wissenschaftstheorie entlehnte Erkenntnis lässt sich analog auf die Wirtschaftsdidaktik übertragen. Der überwiegende Teil curricularer Konstruktionen und fachdidaktischer Konzepte ökonomischer Bildung ist eng angelehnt an den durch die neoklassisch geprägte Wissenschaftssystematik der Ökonomik definierten geschlossenen Konzeptionsrahmen. Dieser präsentiert sich als ein geschlossenes System, das sich mit dem neoklassisch begründeten ökonomischen Ansatz fachwissenschaftlich auf ein Paradigma bezieht, das in sich logisch konsistent und damit immun gegen jegliche systemimmanente Kritik ist. Die vorliegende Arbeit verfolgt die Absicht, mit Rekurs auf außerdidaktische und außerökonomische Kriterien den in elaborierten wirtschafts-didaktischen Ansätzen zum Ausdruck kommenden Dogmatismus zu hinterfragen und neu zur Disposition zu stellen. Dazu wird ganz bewusst eine Gegenposition entwickelt, als Grundlage für eine diskursive, d.h. am Verständigungsprinzip orientierte Auseinandersetzung

über eine grundlegend oder partiell neue fachwissenschaftliche Basis ökonomischer Bildung.

Dem ungeachtet sollte eine auch am Kriterium der wissenschaftlichen Redlichkeit zu messende Abhandlung neben den Defiziten zumindest auch kurz auf die Leistungen eines Paradigmas verweisen: Selbst wenn das neoliberale Paradigma nachfolgend Gegenstand einer zum Teil sehr strengen Kritik ist, so geschieht dies im vollen Bewusstsein, das es dogmengeschichtlich für eine anspruchsvolle, zweifelsohne auch zu würdigende Position steht.

Wie ist die Untersuchung strukturiert? In Abschnitt 1 erfolgt eine kategorial- und diskursanalytische Untersuchung bestehender Nachhaltigkeitskonzepte. Um ein Verständnis davon zu entwickeln, was die normative Nachhaltigkeitsidee auszeichnet, wird sie zunächst auf ihr inhärentes Binnengerüst, d.h. auf ihre elementaren Kategorien, zurückgeführt (In Anlehnung an Fischer). Auf diese Weise lässt sich die unübersichtliche Diskussion über nachhaltige Entwicklung kategorial erschließen. Auf der Basis eines so entwickelten Begriffsverständnisses und im Anschluss an die knappe Darstellung diskurstheoretischer Implikationen werden die bedeutsamsten Nachhaltigkeitskonstruktionen in ideologiekritischer Absicht untersucht und zu zwei Hauptpositionen ausdifferenziert. In Abschnitt 2 setzt der Beitrag mit einer kritischen Analyse nachhaltigkeitsrelevanter wirtschaftswissenschaftlicher Referenztheorien bzw. -modelle für eine fachwissenschaftliche Fundierung nachhaltiger ökonomischer Bildung fort. Auf dieser Basis erfolgt in den Abschnitten 3 und 4 der Arbeit die fachdidaktische Reflexion eingeführter wirtschaftskategorialer Ansätze. Es wird sich zeigen, dass sich die Mehrzahl vorliegender Konzeptionen weder explizit noch implizit auf den Nachhaltigkeitsgedanken bezieht. Sofern doch ein Rekurs auf das Nachhaltigkeitsleitbild stattfindet, handelt es sich zumeist um den hegemonialen Nachhaltigkeitsdiskurs. Abschließend erfolgt als Resümee der Abschnitt 5, in dem ein Ausblick auf normative Gestaltungsempfehlungen für eine nachhaltig ausgerichtete ökonomische Bildung gegeben wird.

2. Theoretische und ideologische Grundlagen des Nachhaltigkeitskonzepts

2.1 Kategorien des Nachhaltigkeitskonzepts

Die Idee der Nachhaltigkeit ist spätestens seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung (UNCED) 1992 in Rio de Janeiro ein neues, mehrheitlich akzeptiertes Entwicklungsparadigma (BMU 1992). Ausgangspunkt des Nachhaltigkeitsdiskurses ist eine neue Art der Problemwahrnehmung, die epochaltypische, globale Schlüsselprobleme wie Armut, Umweltzerstörung und ungerechte Verteilung als systematisch miteinander verknüpfte Krisenphänomene, als Elemente einer einzigen Krise der industriellen Moderne, interpretiert. Im

Mittelpunkt der Diskussion über Nachhaltigkeit steht die Absicht, der Armut in den Entwicklungsländern ein Ende zu setzen und dabei den materiellen Überfluss in den Industrieländern mit dem Erhalt der Natur, als Grundlage allen Lebens, zu vereinbaren. Aufgrund evidenter sozialökologischer Konflikte musste dazu eine Formel gefunden werden, mittels derer Kompromisse zwischen divergierenden, zum Teil antagonistischen Interessen organisiert werden konnten (Brand, Görg 2002, 26f.). Die Nachhaltigkeitsidee ist zunächst also nicht mehr als das Ergebnis der Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner, der mit den Eigenlogiken von unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen kompatibel ist und unter der Prämisse des weltanschaulichen und ethischen Pluralismus moderner Gesellschaften als konsensstiftende und integrierende Orientierungslinie für weitere Kontroversen fungieren kann (SRU 1996, 51; Brand, Jochum 2000, 30f.). Nachhaltigkeit ist somit kein konsistent entwickeltes und eindeutig definiertes Konzept, sondern eher ein „kontrovers strukturiertes Diskursfeld“ (Brand, Jochum 2000, 175), in dem diverse gesellschaftlich-politische Akteursgruppen um die Durchsetzung ihrer spezifischen Interpretation des Konzepts konkurrieren.

Damit korrespondierend herrscht nach wie vor Uneinigkeit darüber, wie der Begriff und die Idee »Sustainable Development« eigentlich genau definiert sind. So finden sich in dem Diskurs über Nachhaltigkeit mehr als 60 unterschiedliche Definitionen von Sustainability Development (z.B. Kreibich 1996, 40; Ninck 1997, 53; Coenen, Grunwald et al. 2003, 56; Tremmel 2003, 99). Dennoch lassen sich als Resultat einer auf die Nachhaltigkeitsdebatte konzentrierten Diskursanalyse, die eine Untersuchung der Ursprungsdokumente sowie der politischen und wissenschaftlichen Grundlagendokumente einschloss, sieben »Kategorien der Nachhaltigkeit« herausarbeiten, die das dem Nachhaltigkeitsleitbild inhärente Binnengerüst konstituieren. Gleichzeitig ist damit – abgesehen von kleineren Systemmodifikationen – die nach wie vor bestehende Gültigkeit der von Fischer (1998) vorgelegten »Kristallisationspunkte« der Nachhaltigkeitsidee evident. Ziel der Kategorialanalyse ist es, zentrale kategorial-begriffliche Gemeinsamkeiten festzustellen, die Bestandteil der Mehrzahl der Beiträge des Nachhaltigkeitsdiskurses sind. Damit werden – wenn auch auf einer sehr abstrakten Ebene – kategorialanalytisch begründete Einsichten zur Nachhaltigkeitsidee entwickelt, über die in der Nachhaltigkeits-Debatte überwiegend Konsens herrscht und die einen schnellen Überblick darüber geben, was unter einer nachhaltigen Entwicklung zu verstehen ist:

Die in der auf den Nachhaltigkeitsdiskurs bezogenen Literatur zahlreich referierten Krisensymptome des „unvollendeten Projekts der Moderne“ (Habermas 1980) offenbaren die dialektische Quintessenz einer im Sinne der Idee der Nachhaltigkeit zukunftsfähigen

gesamtgesellschaftlichen Agenda: Ökologische, soziale und ökonomische Entwicklung bilden – sowohl im nationalen als auch im globalen Maßstab – a priori eine untrennbare, innere Einheit (z.B. SRU 1994, 45; Enquête-Kommission 1998, 18, 47; Brand, Jochum 2000, 174ff.; Bundesregierung 2002, 3f.). Verschlagwortet unter dem Stichwort »Retinität« (Gesamtvernetzung) wird damit hervorgehoben, dass es eine Interdependenz der verschiedenen Teilsysteme »Natur«, »Gesellschaft« und »Wirtschaft« gibt, die eine integrative Berücksichtigung ökologischer, sozialer und ökonomischer Interessen bedingt [1. Kategorie: *VERNETZUNG*].

Als ein normativ ausgerichtetes Konzept konstituiert sich Nachhaltigkeit durch eine interkulturell akzeptierte Prämisse, dem kategorisch gültigen Postulat der Gerechtigkeit [2. Kategorie: *GERECHTIGKEIT*]. Damit ist gewährleistet, dass die sich in dem Retinitätsgedanken manifestierende Forderung nach einer integrierten Nachhaltigkeitsstrategie angesichts systeminhärenter trade-offs an normativ-ethisch begründete Vorstellungen von Gerechtigkeit rückgekoppelt ist (Tremmel 2003, 132). Die Mehrzahl aller Konstruktionen der Nachhaltigkeit unterscheidet hier zunächst grob zwei Perspektiven: Erstens eine Verteilungsgerechtigkeit zwischen den derzeit lebenden Generationen (intragenerationale Gerechtigkeit) und zweitens – im Sinne von Zukunftsverantwortung – eine generationsübergreifende Gerechtigkeit (intergenerationale Gerechtigkeit). Folgerichtig lässt sich die für die Nachhaltigkeitsidee konstitutive Gerechtigkeits-Kategorie weiter spezifizieren; und zwar unter dem Gesichtspunkt einer räumlich [3. Kategorie: *GLOBALITÄT*] und einer zeitlich [4. Kategorie: *ZUKUNFT*] ausgeweiteten Verantwortungsperspektive (Brand, Jochum 2000, 174; Spangenberg 2005, 26f.). Sustainable Development wird somit als ein politisches Entwicklungsparadigma interpretiert, das entfernte Nationen ebenso in seine Handlungsperspektive einbezieht wie auch zukünftige Generationen.

Spätestens seit der Untersuchung von Luhmann (1986) herrscht Konsens darüber, dass sozialökologische Krisenphänomene nur dann eine gesellschaftliche Resonanz erzeugen, wenn darüber kommuniziert wird. Aus heutiger Sicht stellt Nachhaltigkeit damit in erster Linie ein kommunikatives Problem dar: „Nachhaltigkeit ist primär eine Herausforderung an die Gestaltung von Kommunikationsprozessen.“ (IFOK 2002, 96; siehe z.B. auch die Beiträge in Michelsen, Gode mann 2005) [5. Kategorie: *KOMMUNIKATION*]. Ebenso wie in der von Giddens (2000) entwickelten und von ihm als »Dritter Weg« apostrophierten Ideologie und Politik kommt in der Nachhaltigkeitsidee ein neues Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sowie die Forderung nach mehr individueller Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme zum Ausdruck. So lassen sich beispielsweise die »Millennium Development Goals (MDG)« (z.B. United Nations 2007) nur unter der

Bedingung erreichen, dass sich die auf den Nachhaltigkeits-Ansatz fokussierten Maßnahmen nicht nur auf einen kleinen, elitären Zirkel beschränken, sondern prinzipiell eine möglichst große Zahl von Menschen involvieren, die sich mit den Themen und Inhalten nachhaltiger Entwicklung ebenso auseinandersetzen wie mit neuen Produktions- und Konsummustern [6. Kategorie: *PARTIZIPATION*]. Insbesondere mit Blick auf die Diskussion über die Entwicklung neuer Produktions- und Konsummuster stellt sich die in dem Nachhaltigkeitsdiskurs kontrovers diskutierte Frage, inwiefern eine nachhaltige Entwicklung eine grundlegende ökonomische Transformation, d.h. eine Abkehr vom traditionellen wirtschaftlichen Fortschritts- und Wachstumsparadigma erfordert (SRU 1994, 45f.). In der Kontroverse über die Notwendigkeit einer »nachhaltigen Rationalität« manifestiert sich eine der zentralen Konfliktlinien des nachhaltigkeitsbezogenen Grundlegendendiskurses. Dabei oszillieren die Antworten in dem auf diese Frage konzentrierten Diskussionspektrum idealtypisch zwischen den beiden Denkpole einer erwerbs- und einer haushaltswirtschaftlichen Rationalität (Müller-Christ 2001) [7. Kategorie: *SUSTAINABLE RATIO*].

2.2 Zur postmodernen Dekonstruktion des Nachhaltigkeitsdiskurses

In der Diskussion über eine nachhaltige Entwicklung ist häufig von dem Nachhaltigkeits-„Diskurs“ die Rede. Es fällt auf, dass der Diskursbegriff in der sozialwissenschaftlichen Theorienbildung zwar inflationär gebraucht, dabei jedoch heterogen verwendet und selten exakt definiert wird (Keller 2007, 13ff.; Mills 2007). Eine der häufigsten Verwendungen des Diskursbegriffs wurde durch die von Jürgen Habermas entwickelte, mitunter als Diskurstheorie etikettierte Diskursethik ausgelöst. Im Sinne Habermas' bezeichnet ein ‚rationaler‘ Diskurs ein reflexiv gewordenes kommunikatives Handeln, durch das Konflikte infolge konkurrierender normativer Geltungsansprüche ohne Zwangsausübung und kraft besserer Argumente verständigungsorientiert gelöst werden (Habermas 1991, 107, 161).

In dieser Arbeit wird allerdings eher auf den Diskursbegriff rekurriert, wie ihn Michel Foucault entwickelte. Nach Foucault manifestieren sich Diskurse im Allgemeinen in Form einer bestimmten Menge von Aussagen, für die bestimmte Strukturmuster und eine gewisse Regelmäßigkeit charakteristisch sind (Foucault 1990, 58). Zusätzlich geht Foucault von der Existenz nichtdiskursiver Verhältnisse aus, wie z.B. „Institutionen, politische Ereignisse, ökonomische Praktiken und Prozesse“ (Foucault 1990:231). Dabei sind Diskurse nicht bloß etwas Passives und etwas mehr als ein Synonym für „Diskussion“. Vielmehr sind sie produktiv und haben die Eigenschaft, Realität zu generieren, strukturieren, transformieren und wieder

neue Realität zu schaffen (Foucault 1990, 74; Dingler 2003, 156; Mills 2007, 18f.). Diese produktive Wirkung ist Resultat der Macht, die Diskursen stets inhärent ist. Kennzeichnend für Foucaults Ansatz ist somit die Verbindung des Diskursbegriffs mit dem Machtbegriff, da Diskurse immer an Macht gebunden sind und sich erst durch Macht konstituieren (Foucault 1974, 8). Damit ist Foucaults Diskursbegriff streng von den Habermaschen Vorstellungen eines Diskurses als »machtfreiem Raum« zu unterscheiden. Zusammenfassend bezeichnet ein Diskurs im Sinne Foucaults also die Menge von Aussagen und Praktiken, welche durch ein intern strukturiertes System von Regelmäßigkeiten als Einheit zusammengehalten und durch Macht produziert werden (Dingler 2003, 157, Keller 2007, 42ff.).

Vor diesem Hintergrund ist gerade der Nachhaltigkeitsdiskurs ein gutes Beispiel für machtorientierte, sozial-politische Konfrontationen um hegemoniale Bedeutungsfixierung. Hier handelt es sich um ein diskursives Feld der Auseinandersetzung um den vorherrschenden Gehalt des Nachhaltigkeitsbegriffs, in dem versucht wird, ein Konzept nachhaltiger Entwicklung mit einem Herrschaftsanspruch über konkurrierende, aber gleichermaßen legitime Bedeutungsfixierungen des Begriffs zur allgemeinen Geltung zu bringen (Dingler 2003, 208ff.). Ausgehend vom Zustand diskursiver Konkurrenz um die Fixierung einer spezifischen Bedeutung von ‚nachhaltiger Entwicklung‘ ergeben sich unterschiedliche Konzeptionen und Interpretationen des Signifikanten ‚nachhaltige Entwicklung‘, die sich jeweils durch Macht konstituieren. Wenn schließlich eine Konstruktion Hegemonie erreicht hat, wird eine partikuläre Variante nachhaltiger Entwicklung insoweit verallgemeinert, als dass sie einen universalistischen Geltungsanspruch beansprucht und als die einzig legitime Ausprägung von Nachhaltigkeit erscheint. Mit Rekurs auf die Diskursanalyse von Dingler (2003) lassen sich derzeit idealtypisch zwei verschiedene Hauptströmungen unterscheiden: Zum einen ein hegemonialer Diskurs über nachhaltige Entwicklung und zum anderen ein marginalisierter, eher postmodern orientierter Diskurs. Als paradigmatisch für die hegemoniale Strömung nachhaltiger Entwicklung gelten insbesondere die Studie der Brundtland-Kommission (WCED 1987), die Agenda 21 (BMU 1992) und der Ansatz der Weltbank (World Bank 1992). Stark vereinfacht sind für die derzeit hegemonialen Nachhaltigkeitskonstruktionen hauptsächlich vier Charakteristika kennzeichnend:

(a) Beibehaltung der Wachstumsprämisse

Hegemoniale Konstruktionen einer nachhaltigen Entwicklung charakterisiert insbesondere ein Festhalten an dem wachstumsorthodoxen Modus des gegenwärtigen ökonomischen und sozialen Systems (z.B. WCED 1987, 1; BMU 1992, 22f.; World Bank 1992, 25ff.). Wirtschaftswachstum wird demnach nicht als die eigentliche Ursache für sozialökologische Krisen, sondern



als das zentrale Patentrezept zu deren dauerhaften Beherrschung gesehen (siehe auch Bundesregierung 1972, 50; Kade 1972, 237ff.; Wicke 1993, 535-602). Ökonomisches Wachstum und ökologische Nachhaltigkeit bilden folglich keinen Widerspruch, sondern sind grundsätzlich kompatible und kommensurable Zielgrößen (Kirkby et al. 1995, 7). Insgesamt wird das Nachhaltigkeitsleitbild somit in die ökonomischen Logiken von Wachstum, Produktivität und Effizienz integriert und der Begriff nachhaltige Entwicklung als Synonym für »nachhaltiges Wachstum« gebraucht (Daly 1996, 7), was „an der kategorialen Blindheit der Ökonomik für die Differenz zwischen (Pareto-)Effizienz und Gerechtigkeit“ (Ulrich, P. 2006, 300) wenig ändert. Danach ist das Nachhaltigkeitskonzept keine »Blaupause« für alternative globale Entwicklungspfade, sondern ein systemimmanentes Reformkonzept und abhängige Variable ökonomistischer Definition und Interpretation von wirtschaftlicher Entwicklung (Brand, Jochum 2000, 22, 26; Wichterich 2002, 77f.).

(b) Ökologische Krisentendenzen als Folge des Versagens ökonomisch-politischer Mechanismen

In dem hegemonial geführten Nachhaltigkeitsdiskurs manifestiert sich zunehmend eine Verschiebung bzw. Erweiterung der Ursachenanalyse von armutsinduzierter Umweltkrise auf ein Versagen ökonomisch-politischer Mechanismen (World Bank 1992, 64ff.). Damit werden zwar bestimmte ökonomische Prozesse als Teilursache für ökologische Übernutzungen akzeptiert, jedoch wird das Wachstumsparadigma insgesamt nicht in Frage gestellt, da nicht primär das traditionelle Fortschritts- und Wachstumsmodell, sondern lediglich ökonomische Nebeneffekte als Folge von unregulierten Märkten als Ursache ökologischer Gefährdungen eruiert werden. Zur Lösung des Problems des Marktversagens konzentrieren sich hegemoniale Konstruktionen i.d.R. auf neoklassische, marktorientierte Lösungsstrategien zur Internalisierung externer Effekte (BMU 1992, 58ff.; von Weizsäcker 1994, 143ff.), die sich z.B. durch den ‚Property Rights Ansatz‘ (Coase 1960) weiter operationalisieren lassen (World Bank 1992, 68ff.).

(c) Anthropozentrisches Naturverhältnis

Die Brundtland-Kommission definiert die Gewährleistung einer dauerhaften Befriedigung menschlicher Bedürfnisse als das primäre Ziel von Sustainable Development (Hauff 1987, 45ff.). Daher stehen der Mensch sowie dessen Verwertungsansprüche gegenüber der Natur im Mittelpunkt der Bemühungen um eine nachhaltige Entwicklung. Natur wird folglich – rein utilitaristisch – auf ihre produktiven Funktionen reduziert und als »Ressource« oder »natürliches Kapital« und als eine instrumentell einzubeziehende Variable zur dauerhaften menschlichen Bedürfnisbefriedigung interpretiert, die keinen Eigenwert hat (Kade 1972, 245ff.;

Brand 1997, 20f.). Auf diese Weise reproduzieren hegemoniale Nachhaltigkeitskonzepte den *cartesischen Dualismus der Moderne*, indem einer superiorisierten Anthroposphäre eine inferiorisierte Ökosphäre gegenübergestellt wird. Demzufolge wird Nachhaltigkeit als konsensuale Grundlage von allen hegemonialen Konstruktionen als ein anthropozentrisches Leitbild akzeptiert, das auf einem anthropozentrisch-herrschaftlichen Naturverhältnis basiert (Sachs 1994, 25f.; Coenen, Grunwald 2003, 62ff.; Dingler 2003, 249, 315f.).

(d) Nachhaltigkeit als technokratisches Konzept

Mit der Agenda 21 manifestiert sich eine zentrale Konfiguration des Diskurses über eine nachhaltige Entwicklung. Als Hauptursachen für die Zerstörung der globalen Umwelt werden die nicht nachhaltigen Produktions- und Konsummuster – insbesondere in den Industrieländern – identifiziert. Als zentrale Lösungsstrategie empfiehlt die Agenda 21 sozioökonomische Transformationsprozesse, die auf eine Reformierung der nördlichen Wirtschaftsweise im Sinne nachhaltiger Produktions- und Konsummuster zielen (BMU 1992, 22ff.). Allerdings dominieren damit technokratische Konzepte nachhaltiger Entwicklung, die von der technisch-ökonomischen Lösbarkeit sozialökologischer Probleme ausgehen und die mit den Koordinaten des neoliberalen Entwicklungsparadigmas kompatibel sind. Auf diese Weise werden zwar der Modus des Wirtschaftens und die krisengenerierenden Implikationen des Nordens problematisiert, Wachstumsfetischismus und technokratischer Fortschrittsglaube als Ursachen ökologischer Krisen identifiziert (so bereits Kade 1972, 240ff.), aber dennoch wird weiterhin der Glaube an die Gültigkeit des Wachstumsimperativs prolongiert. Anstatt das neoklassische Wachstumsparadigma einer kritisch-konstruktiven Reflexion zu unterziehen, wird der Sustainability-Ansatz damit zu einem technokratischen Konzept ausgebaut, das sich auf Strategien bezieht, die technologischen Fortschritt, Effizienzsteigerung, Naturmanagement und wissenschaftliche Rationalität in das Zentrum der Problembearbeitung rücken (World Bank 1992, 38ff.; von Weizsäcker 1994, 219ff.).

Es sollte deutlich geworden sein, dass der hegemoniale Diskurs über nachhaltige Entwicklung lediglich eine ökologische Reform unter Beibehaltung bestehender Prämissen und Strukturen anstrebt, d.h. strukturell den sozioökonomischen status quo des industriellen Gesellschaftsmodells so weit wie möglich reproduziert. Einen hiervon abweichenden Zugang wählen die derzeit nicht-hegemonialen Nachhaltigkeitskonzepte. Paradigmatisch für das ebenfalls sehr heterogen und unübersichtlich strukturierte nicht-hegemoniale Diskursfeld ist insbesondere die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ des Wuppertal Insti-



tuts für Klima, Umwelt und Energie (BUND, Misereor 1996). Daneben zählen vor allem der Bioregionalismus (z.B. NABU, DVL 2007) sowie postmodern (z.B. Redclift 2005) und feministisch (z.B. Wichterich 2002) orientierte Alternativkonzepte nachhaltiger Entwicklung zum nicht-hegemonialen Diskurs (hierzu ausführlich Dingler 2003, 342ff.). Hier wird die ökologische Krise nicht als eine primär über technische Rationalität zu lösende Problematik, sondern als ein soziales Problem betrachtet, zu dessen Lösung soziale Innovationen erforderlich sind, die erst „das geeignete geistige Umfeld für erforderliche technische Innovationen und ihre Anwendung ausmachen“ (BUND, Misereor 1996, 289) und die insgesamt zu einer Transformation gegenwärtiger Lebens- und Produktionsstile führen. Auf diese Weise soll nicht der sozioökonomische status quo des westlichen Zivilisationsmodells reproduziert, sondern das herrschende Modell einer tief greifenden politisch-institutionellen Revision unterzogen und ggf. modifiziert werden (BUND, Misereor 1996, 377ff.), was z.B. die grundsätzliche Rekonfiguration der kapitalistischen Wachstumsprämisse, einen Wandel zu subsistenzorientierten Formen der Ökonomie und einen veränderten Entwicklungsbegriff einschließt. Ausgehend von der mehrfach verifizierten These bestehender »Grenzen des Wachstums« (zuletzt Meadows et al. 2004) wird damit eine grundsätzliche Inkompatibilität von Wachstum und Nachhaltigkeit angenommen. Da der nicht-hegemoniale Diskurs vor allem die Überentwicklung des Nordens für ökologische Übernutzungen verantwortlich macht, wird eine radikale Transformation der nördlichen soziokulturellen Strukturen befürwortet. Dies erfordert einen bedingungslosen Bruch mit dem Entwicklungsparadigma des Nordens und eine Reflexion der Strukturen der überentwickelten Moderne unter dem Gesichtspunkt einer Suffizienzrevolution (Sachs 1994, 36f.).

2.3 Zwischenfazit

Um ein noch genaueres Verständnis der Ursachen von sozialökologischen Krisenphänomenen zu entwickeln, bestünde die Notwendigkeit zu einer umfassend angelegten postmodernen Dekonstruktion der Moderne (vgl. hierzu allgemein Welsch 1988). Die vorliegende Studie kann dies nicht leisten. Jedoch kam es dem Autor darauf an, die These von der Nichtnachhaltigkeit des »Projektes der Moderne« (Habermas 1980) zu entwickeln, um so zeigen zu können, dass die von Dingler (2003) als hegemonial etikettierten Konstruktionen einer nachhaltigen Entwicklung zwar reflexiv modernisiert sind, aber dennoch ganz in Kontinuität zum Diskurs der Moderne stehen. Den in diesem Diskurs der Moderne entwickelten hegemonialen Nachhaltigkeitskonstruktionen lastet das Defizit an, dass sie sozialökologische Krisentendenzen strukturlogisch-reflexiv mit genau jenen diskursiven Instrumenten, Mechanismen und Strategien ‚managen‘ wollen, die die

Krisen selbst generiert haben. Mit Blick auf die fachwissenschaftliche Begründung curricularer Konstruktionen einer auf den normativen Nachhaltigkeitsdiskurs ausgerichteten ökonomischen Bildung, der auch an der ideologiekritischen Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden gelegen ist (grundlegend z.B. Kell, Kutscha 1977; Lempert 2003), ist somit entscheidend, dass sie an nicht-hegemoniale Nachhaltigkeitskonzepte anknüpft. Eine besondere Bedeutung kommt diesem Aspekt bei der Suche nach geeigneten ökonomischen Bezugsdisziplinen zu, die als konzeptionell-fachwissenschaftliche Grundlage für stoffkategoriale Programme fungieren können. Vor diesem Hintergrund diskutiert der folgende Abschnitt die dazu in Frage kommenden wirtschaftstheoretischen Nachhaltigkeitskonzepte.

3. Wirtschaftstheoretische Implikationen des Nachhaltigkeitskonzepts

Die Volkswirtschaftslehre beschäftigt sich gegenüber ihrer Schwesterdisziplin – der Betriebswirtschaftslehre – bereits vergleichsweise lang mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung. Es ist üblich, idealtypisch zwei Ansätze zu unterscheiden: *die traditionelle (neoklassische) Umweltökonomik* und die *Ökologische Ökonomik* (ecological economics). Angesichts der Vormachtstellung, die die neoklassische Wirtschaftstheorie innerhalb der Volkswirtschaftslehre einnimmt, ist es nicht weiter verwunderlich, dass die ökonomietheoretische Auseinandersetzung mit ökologischen Fragen dabei eindeutig von der traditionellen (an die neoklassische Wirtschaftstheorie angelehnten) Umweltökonomie dominiert wird. Diese wendet das ökonomisch-analytische Instrumentarium der Neoklassik auf ökologische Probleme an. Demgegenüber beschäftigen sich die Ecological Economics insbesondere mit kritischen Reflexionen auf wachstumsorthodoxe Ansätze, dem Konzept einer Steady-State-Economy und mit den normativ-ethischen Implikationen wirtschaftlichen Handelns (Daly 1996, 1999). Trotz zunehmender Bedeutung ist der ökologisch aufgeklärte ökonomische Diskurs allerdings nur ein Paradigma der wirtschaftswissenschaftlichen Peripherie (Luks 2001, 37).

3.1 Neoklassische Konzepte zur Lösung des Problems ökologischer Krisen

Die neoklassische Wirtschaftstheorie stellt ein in sich logisch konsistentes Theoriegebäude dar, das auch als Grundlage umweltökonomischer Analysen herangezogen wird. Da ökologische Krisen als das Ergebnis einer unökologischen, weil exzessiven Verwendung von knappen Ressourcen interpretiert werden und sich der neoklassische Ansatz axiomatisch als eine Theorie der optimalen Allokation knapper Mittel begründet, lässt sich die Logik der Neoklassik problemlos auf die Bearbeitung von ökologischen Krisen applizieren.



Gemäß neoklassischer Doktrin sind ökologische Krisen die Nebenfolge einer suboptimalen Allokation knapper Mittel. In diesem Zusammenhang gesteht sich die neoklassische Wirtschaftstheorie selbst ein, dass es Fälle gibt, in denen der skizzierte Preis- bzw. Allokationsmechanismus nicht zur Entfaltung kommt und sich mitunter ein so genanntes *Marktversagen* manifestiert (ausführlich hierzu World Bank 1992, 64ff.; Fritsch, Wein, Ewers 2003, 89ff.; Perman et al. 2003, 124ff.; Pindyck, Rubinfeld 2003, 827ff.; Varian 2004, 618ff.). Wenn der Marktmechanismus gestört ist, können die Preise (und damit die Märkte insgesamt) in den betroffenen Bereichen ihre Lenkungs- und Steuerungsfunktion nicht oder nur eingeschränkt ausüben (von Weizsäcker 1994, 143ff.). Demgemäß lassen sich ökologische Übernutzungen der Natur auch als das Produkt eines Marktversagens interpretieren. Das Augenmerk soll an dieser Stelle auf zwei Formen des Marktversagens gerichtet werden, die für die ökologische Diskussion von besonderer Bedeutung sind (Weimann 1995, 26ff.; Gschwendtner 2000, 18f.; Wiesmeth 2003, 54ff.):

Als eine der wichtigsten Ursachen für Natur- und Lebengrundlagendestruktionen gilt die Kollektivgut-Problematik (Wicke 1993, 41ff.). Umweltgüter sind größtenteils *öffentliche Güter*. Diese lassen sie sich dadurch charakterisieren, dass bei ihnen das sog. Nicht-ausschlussprinzip zum Tragen kommt (Siebert 1978, 8). Danach wird i.d.R. jede individuell rational handelnde Person das öffentliche Gut kostenlos konsumieren, ohne die Kosten zur Erstellung eines solchen Gutes auf sich zu nehmen (»Trittbrettfahrer-Problematik«). Aus diesem Grund existieren keine Nachfrage und auch kein entsprechender Markt für öffentliche Güter, so dass diese den Individuen unentgeltlich zur Verfügung stehen. Bedingt dadurch, dass für öffentliche Güter per definitionem kein Preis vorliegt, der ihre Allokation pareto-optimal über einen Markt reguliert, erfolgt ihre Nutzung mitunter in einem nicht-nachhaltigen Sinne.

Darüber hinaus kategorisiert die neoklassische Umweltökonomie ökonomische Übernutzungen der Natur als Problem (negativer) externer Effekte, deren Existenz suboptimale Allokationsergebnisse impliziert (hierzu z.B. Ströbele 1992, 113ff.; Wicke 1993, 43ff.; Hodge 1995, 29ff.; Perman et al. 2003, 134; Hussen 2004, 54ff.; Luks 2005, 26). Eher formalistisch, dafür aber sehr allgemein gehalten, lassen sich Externe Effekte nach Fritsch et al. (2003) wie folgt definieren:

Externe Effekte liegen dann vor, „wenn in der Nutzen- bzw. Gewinnfunktion eines Akteurs A (U_A) außer dessen eigenen Aktionsparametern ($X_A, X_{A'}, \dots, X_{A''}$) mindestens eine Variable (Y) enthalten ist, die nicht (vollständig) von A, sondern von einem (oder mehreren) anderen Akteur(en) kontrolliert wird; es gilt also $U_A = U_A(X_A, X_{A'}, \dots, X_{A''}, Y)$ “ (Fritsch/Wein/Ewers 2003:90; ähnlich formal Siebert 1978:8).

Die Suche nach Lösungsansätzen für dieses Problem steht ebenso im Mittelpunkt der neoklassischen Umweltökonomie wie die Intention, sich über geeignet erscheinende Maßnahmen wieder dem durch negative technologische externe Effekte gestörten gesellschaftlichen Idealzustand anzunähern. Externe Effekte entstehen, weil die gesellschaftlichen Folgen resp. die damit verbundenen Kosten ökonomischer Aktivitäten nicht im Kalkül der Wirtschaftssubjekte berücksichtigt werden (Hodge 1995, 29ff.). Gemäß neoklassischer Doktrin liegt somit eine suboptimale Situation vor, die auf Seiten aller Beteiligten Möglichkeiten der Nutzenerhöhung zulässt. Eine Lösung des Dilemmas besteht darin, die negativen externen Effekte zu internalisieren. Aufgrund einer so beachteten marktinternen Regulation soll über die optimale Allokation eine effizientere Ressourcennutzung des ökonomischen Systems und damit eine Überwindung ökologischer Übernutzungen erreicht werden. Als *Vorschläge zur künstlichen Internalisierung* von Externalitäten proklamiert die neoklassische Theorie in erster Linie das Steuerkonzept nach Pigou (1932, 1978) und den Property-Rights-Ansatz bzw. die Verhandlungslösung nach Coase (1960).

Die so skizzierte Variante einer Umweltökonomie kann in ihren Wurzeln als die konsequenteste Fortsetzung neoklassischer Wirtschaftstheorie begriffen werden. Während sie das Paretokriterium zu ihrem allgemeinen Richtmaßstab erklärt und „sich damit (...) von dem, was in der umweltpolitischen Praxis an Zielsetzungen vorherrscht“ (Gschwendtner 2000, 32) immer weiter distanziert, korrespondiert der *praxisorientierte* Zweig der *neoklassischen Umweltökonomie* bereits in einem viel stärkerem Maße mit dem zunehmend in der Umweltpolitik akzeptierten Sustainability-Ansatz, dessen Realisation der Formulierung und Operationalisierung umweltpolitischer Einzelziele bedarf. Das paradigmatische Neue an der praxisorientierten neoklassischen Umweltökonomie liegt dabei in der intendierten Realisierung vorgegebener Mengenziele – die als Substitut für das Paretokriterium interpretiert werden können – und der daran gekoppelten Wirkungsanalyse möglicher Instrumente, mit denen sich die Umweltbelastungen begrenzen lassen (Gschwendtner 2000, 32ff.). In der umweltökonomischen Diskussion werden hierzu die schon als ‚klassisch‘ zu bezeichnenden umweltpolitischen Instrumente der *Abgaben*, *Auflagen* und *Zertifikate* insbesondere unter den Gesichtspunkten der Effizienz, Anreizwirkung und Genauigkeit der Zielerreichung diskutiert (vgl. exemplarisch Endres 1994, 97ff.; Weimann 1995, 169ff.; Gschwendtner 2000, 32ff.; Wiesmeth 2003, 121ff.).

3.2 Nachhaltigkeitsbezogene Kritik am neoklassischen Paradigma

Die volkswirtschaftliche Theorie konstituiert sich traditionell durch die Prämisse des »homo oeconomicus«,



dessen Entscheidungen ausschließlich von Eigeninteresse und Rationalität gesteuert werden (Siebenhüner 2001). Die Nobelpreisträger Daniel Kahneman und Vernon L. Smith haben Einsichten aus der kognitiven Psychologie in ökonomische Aussagensysteme integriert und dadurch das neue Forschungsgebiet der experimentellen Wirtschaftswissenschaft begründet. Kernthese ihrer Arbeit ist, dass irrational handelnde Menschen durch ihr Verhalten jeden Tag die Rationalität ökonomischer Theorien ad absurdum führen; sie haben damit das von den Wirtschaftswissenschaften unterstellte Menschenbild und eine ihrer konstitutiven Prämissen widerlegt (Kahneman et al. 2001; Kahneman, Tversky 2002).

Darüber hinaus bleibt in den meisten wirtschaftswissenschaftlichen Analysen unberücksichtigt, dass die Wirtschaft ein komplexes, entwicklungsfähiges System ist (Spangenberg 2005). Ihr Entwicklungsprozess vollzieht sich nicht-linear, teilweise chaotisch, zufallsabhängig und ist damit nicht antizipierbar. Ausgehend von dieser Charakterisierung realer Ökonomien erweist sich ein Großteil gängiger ökonomischer Konstruktionen, insbesondere die der neoklassischen Ökonomik, als unterkomplex (grundlegend hierzu bereits Schumpeter 1934; Keynes 1936).

Eine erste Ebene theoretischer Kritik bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Annahme eines konstanten Gleichgewichts. Angesichts fortwährender Variation von System und Umgebung konvergiert ökonomische Systementwicklung nicht gegen einen eindeutig definierten und im Zeitablauf stabilen Gleichgewichtszustand. Zufallsschwankungen, Diskontinuitäten bzw. kurz- und mittelfristige Innovationszyklen bewirken einen unsteten Wechsel zwischen unterschiedlichen semi-stabilen Gleichgewichtspunkten (Attraktoren). Die Logik komparativ-statischer Modellierungen der Neoklassik ist kaum in der Lage, die Veränderungsdynamik und den Prozesscharakter des Wirtschaftens adäquat abzubilden. Anhand von mechanistischen und deterministischen Optimierungskalkülen der neoklassischen Wirtschaftstheorie (einschließlich ihrer institutionen- und nachhaltigkeitsbezogenen Derivate) lassen sich qua definitionem ausschließlich solche Ökonomien untersuchen, die nicht undeterminierten und selbstorganisierten Koevolutionsprozessen unterliegen (womit sie eine für nachhaltige Entwicklung konstitutive Bedingung nicht erfüllen) (Maier-Rigaud 1992, 42f.)

Nachhaltigkeit ist von Beginn an als ein im Wesentlichen anthropozentrisch definiertes Ziel der Makroebene interpretiert worden (BMU 1992). Dementsprechend werden im Nachhaltigkeitsdiskurs die gegenwärtigen Produktions- und Konsummuster im Sinne kollektiv verursachter und durch soziale Interaktionen determinierte Makrophänomene kritisiert (Reisch, Röpke 2004). Da nur in deterministischen Systemen die Möglichkeit besteht, durch einfache Aggregation individu-

eller Verhaltensweisen makroökonomische Phänomene und ihre nachhaltigkeitsrelevanten Implikationen zu untersuchen, ist die Mikroökonomik keine Ebene auf der Nachhaltigkeitsprobleme angemessen diskutiert und bearbeitet werden können (Luks 2001, 34ff.). Auf diese Weise unterminieren die in der Neoklassik entwickelten mikroökonomischen Analysen genau die Erkenntnisse, die unter den Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit von besonderer Bedeutung sind. Handeln, das auf individueller Ebene rational und zukunftsfähig erscheint, kann in kollektive Irrationalität, also eine sozialökologisch nicht-nachhaltige Entwicklung umschlagen.

Die auf der Prämisse eines reversiblen und mechanistischen Verhaltens beruhenden neoklassischen Konstruktionen der ökonomischen Wirklichkeit sind nicht kompatibel mit den durch positive und negative Rückkopplungsmechanismen, pfadabhängige Entwicklungen, Unsicherheiten und Irreversibilitäten gekennzeichneten Netzwerkstrukturen des realen sozioökonomischen Systems. Für eine Orientierung an dem nicht-hegemonialen Nachhaltigkeitskonzept ist eine evolutionäre Perspektive auf die Ökonomie erforderlich; sie muss notwendig die Interdependenz und Koevolution ökologischer, sozialer und ökonomischer Systeme beschreiben. Dabei hat das ökonomische System die Aufgabe, aktiv in den Erhalt und die Reproduktionsfähigkeit der Systeme Umwelt, Bevölkerung und Gesellschaft zu investieren (Daly 1996; Costanza et al. 2001). Von eminenter Bedeutung ist hierbei, dass die Funktionslogiken der öko-sozialen Systeme anderen als den ökonomischen Kriterien erfolgreicher Investition gehorchen. Ein unreflektierter Transfer ökonomischer Kalküle auf ökonomische Parallelsysteme kann ihre Funktionsfähigkeit dauerhaft destabilisieren oder im schlimmsten Fall eliminieren.

Um als theoretisches Konzept nachhaltiger Entwicklung fungieren zu können, mangelt es der Neoklassik an der Bezugnahme auf die sozial-ökologischen Bedingungen nachhaltigen Wirtschaftens sowie an einer durchgängigen Orientierung an den Prinzipien intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit (Spangenberg 2005, 60). Darüber hinaus sind die für ökonomische Theoriebildungen typischen Kurzfristorientierungen und die Fixierung auf gegenwärtige Präferenzen heute lebender Generationen nicht vereinbar mit der für Nachhaltigkeit elementaren Forderung nach dauerhafter Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit öko-sozialer Systeme. Ferner werden Systemeigenschaften wie Vulnerabilität und Resilienz nur unzureichend berücksichtigt.

Systemtheoretisch betrachtet, befindet sich die neoklassische Doktrin in einem historisch entwickelten lock-in. Legitimiert durch mathematische Modellrechnungen, denen allgemein akzeptierte, logisch konsistente, aber nicht notwendig realitätsgerechte oder empirisch verifizierte Überlegungen zugrunde



liegen, behandelt die als hermetisches System konzipierte neoklassische Theorie nur Sonderfälle ökonomischer Systementwicklung (Keynes 1936, 3), ohne dieses Defizit oder die sich daraus ergebenden negativen Konsequenzen im Hinblick auf die Validität wirtschaftspolitischer Empfehlungen zu reflektieren. So werden innerhalb der mikro- und makroökonomischen Wirtschaftstheorie – vor allem in der dominierenden neoklassischen Schule – extensiv mathematische Modelle eingesetzt, um die ökonomische und soziale Welt in Gleichungen ausdrücken und bestimmte ökonomische Aussagesysteme fundieren zu können (Bourdieu 1998, 45). Eine nicht unerhebliche Anzahl volkswirtschaftlicher Modelle wird dem Anspruch einer methodisch konsistent entwickelten Modellbildung nicht gerecht (Ortlieb 2004). Der Kardinalsfehler besteht zumeist darin, dass die Annahmen, auf denen die jeweiligen Modelle notwendigerweise beruhen, nicht ausgewiesen oder sie nach der Modellbildung nicht in die (ökonomische) Interpretation des Ergebnisses einbezogen werden. Ferner werden viele mathematische Modelle ohne Rücksicht auf ihren begrenzten Gültigkeitsbereich auf unzählige ökonomische Situationen appliziert, ohne die Validität ihrer jeweils spezifischen Modellannahmen zu überprüfen. Da diese evident vielfach nicht erfüllt sind, ist unwissenschaftlichem Arbeiten und der Verbreitung von Ideologien Tür und Tor geöffnet.

3.3 Ökologieorientierte Konstruktionen der Ökonomik

In der Summe sind die Modelle der Wachstumsökonomie und der neoklassischen Umweltökonomik ungeeignet, sozioökonomische Phänomene im Allgemeinen und Nachhaltigkeitsprozesse im Besonderen zu erklären. Die in dem Nachhaltigkeitspostulat definierten Zielsetzungen übersteigen bei weitem den Themenkanon der dominierenden neoklassischen Ökonomik und stehen seinen Grundannahmen teilweise diametral gegenüber. Angesichts der zunehmenden Evidenz der Defizite und den deutlicher gewordenen Grenzen des traditionellen (neoklassischen) umwelt- und ressourcenökonomischen Paradigmas ist in den letzten beiden Jahrzehnten die Denkschule der Ökologischen Ökonomik entstanden. Mit ihrer Konzeption verbinden sich Zweifel, ob ein neoklassischer Apparat überhaupt grundsätzlich in der Lage ist, ökonomische Evolutionsprozesse adäquat zu beschreiben.

Die Ökologische Ökonomik steht für eine Fortentwicklung der Wirtschaftswissenschaften, die „einen fundamental ökologischen Standpunkt“ (Costanza et al. 2001, 5) einnimmt. Zu den Protagonisten dieser Disziplin zählen u.a. Boulding (1966), Georgescu-Roegen (1971), Daly (1996, 1999), Hampicke (1992), Costanza et al. (2001). Im Modus einer stoffkategorialen Analyse ist die Ökologische Ökonomik bereits von Seeber (2001) für die ökonomische Bildung aufberei-

tet worden. Formal betrachtet stellt die Ökologische Ökonomik ein heterogen und nicht konsistent strukturiertes Diskursfeld dar. Auch wenn aus den bisherigen Ansätzen der recht jungen Disziplin bislang kein einheitliches und in sich geschlossenes Theoriegebäude abgeleitet worden ist (Beckenbach 2001, 20; Costanza et al. 2001, 60; Seeber 2001, 24), so zeichnen doch sich einige gemeinsame Strukturmerkmale ab:

Während sich die traditionelle Umweltökonomie in erster Linie durch eine hohe Affinität zum Instrumentarium der neoklassischen Wirtschaftstheorie auszeichnet und damit das Individualprinzip zum Ausgang nimmt, etablierte sich während der 1980er Jahre mit der Ökologischen Ökonomik eine umweltökonomische Denkrichtung, die offen gegenüber ihren philosophischen Nachbarwissenschaften, insbesondere der Verteilungsethik in intra- und intergenerationaler Ausrichtung, ist (Hampicke 1992, 304). Ziel der noch jungen Disziplin ist, über eine integrative, holistische Sicht auf Ökologie und Ökonomie, die zwischen menschlichen Lebensgrundlagen und natürlicher Umwelt einerseits und dem ökonomischen System andererseits bestehenden Wechselbeziehungen zu berücksichtigen (Costanza et al. 2001, 59).

Die Ökologische Ökonomik betrachtet Prozesse des ökonomischen Systems als einen industriellen Metabolismus, der in die natürliche Umwelt eingebunden ist (Daly 1996; Luks 2001, 24): Er extrahiert natürliche Ressourcen, entnimmt Energie und gibt sie später wieder ab (in Form von Abfall, Emissionen oder Energie) (Georgescu-Roegen 1971). Die vom Ökosystem durch den industriellen Metabolismus führenden Input- und Outputströme werden als Material- und Energiedurchsatz ('throughput') bezeichnet (Boulding 1966). Das physische Volumen dieses Durchsatzes – also die ökologische Größe des ökonomischen Systems – ist der Scale. Da der industrielle Metabolismus Teil der Natur ist, ist der Scale begrenzt (Luks 2005, 26). Ansätze zur Dematerialisierung stehen im Mittelpunkt stoffstromökonomischer Konzeptionen, deren erkenntnisleitendes Interesse sich auf die Bedingungen der Möglichkeit zur Reduktion des Material- und Energiedurchsatzes konzentriert (Schmidt-Bleek 1994; BUND, Misereor 1996, 30ff.). Daly hat diese grundlegenden Überlegungen in seinen Arbeiten zur stationären Wirtschaft ('steady-state economy') aufgegriffen und weiterentwickelt (Daly 1996, 31-44, 1999). Ausgehend von den Annahmen, dass (a) die Erde im materiellen Sinne endlich ist und nicht wächst und (b) die Wirtschaft ein Teilsystem des endlichen, globalen Ökosystems ist, schlussfolgert er, dass das ökonomische System nicht schrankenlos materiell wachsen kann und dass ein nachhaltiger stationärer Zustand anzustreben ist, der nicht notwendig stabil und invariant ist (Costanza et al. 2001, 74f.).

Im Gegensatz zu der neoklassischen Umweltökonomie, die systemökologische Gesamtzusammenhänge



negiert, steht für die Ökologische Ökologie also eine systemtheoretische Sichtweise der Ökonomie im Zentrum ihres Erkenntnisinteresses, in der letztere ein offenes Subsystem des gesamten planetarischen Ökosystems ist, durch dessen inhärente Funktionslogik der Ökonomie ‚natürliche‘ Restriktionen gesetzt sind (Daly 1999, 18; Goodland, Daly 2004; Hussen 2004, 18ff.). Der gemeinsame Nenner unterschiedlicher Konzeptionen einer Ökologischen Ökonomie besteht darin, die Abhängigkeit ökonomischer Aktivitäten von ihren ‚biophysikalischen‘ Voraussetzungen in die Modellbildung einzubeziehen, so dass ökonomische Dynamik mit den damit verbundenen energetischen Strömungen, Materieveränderungen und ökosystemischen Folgen kontextualisiert wird (Beckenbach 2001, 21). Angesichts der Eigenschaften des ökologischen Systems insistieren immer mehr Ökonomen/-innen darauf, anthropogene Interventionen in das komplexe System der Natur nach Möglichkeit zu minimieren und zu diesem Zweck wirtschaftlichen Prozessen ökologische Grenzen zu setzen (Boulding 1966; Hampicke 1992, 307; Maier-Rigaud 1992, 41ff.).

Die Integration naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere aus den Bereichen der Ökologie und der Thermodynamik (grundlegend Georgescu-Roegen 1971), methodologischer Pluralismus, Interdisziplinarität sowie die Ausrichtung an empirischen Problemen sind unverkennbare Merkmale der Ökologischen Ökonomie (Beckenbach 2001, 22; Costanza et al. 2001, 60f.). Damit kommt in dem für die Ökologische Ökonomie konstitutiven integrativen Denkansatz eine Rückbesinnung auf die Ursprünge der Volkswirtschaftslehre und auf Zeiten, in denen die ökonomische Theorie – wie auch andere Wissenschaften – noch viel stärker interdisziplinär behandelt wurden, zum Ausdruck.

3.4 Zwischenfazit

Es sollte gezeigt werden, dass die Modelle der Wachstumsökonomie und der neoklassischen Umweltökonomie insgesamt ungeeignet sind, sozioökonomische Phänomene im Allgemeinen und Nachhaltigkeitsprozesse im Besonderen zu erklären. Demgegenüber stellt die skizzierte Konzeptionalisierung einer Ökologischen Ökonomie eine mögliche Alternativposition zu den traditionellen Analysen der neoklassisch begründeten Umweltökonomie dar. Zusammenfassend ist lediglich den Ansätzen einer Ökologischen Ökonomie eine hinreichende Lösungskompetenz zur adäquaten Bearbeitung sozialökologischer Krisentendenzen zu attestieren, da nur ihnen Überlegungen des derzeit nicht-hegemonialen, auf eine tatsächliche Transformation gegenwärtiger sozioökonomischer Verhältnisse zielenden, Nachhaltigkeitsdiskurses zugrunde liegen. Aus diesem Grund wird im Folgenden von der normativen These ausgegangen, dass Ansätze einer Ökologischen Ökonomie als Referenztheorie zur fachwis-

senschaftlichen Fundierung wirtschaftskategorialer Konstruktionen geeignet sind.

4. Wirtschaftskategoriale Grundlagenreflexion

Neben dem lebensweltorientierten und dem verhaltenorientierten zählt der wirtschaftskategoriale Ansatz zu den in der ökonomischen Bildung allgemein akzeptierten konzeptionellen Zugängen. Nach Auffassung des Autors lassen sich fünf Begründungszusammenhänge dafür entwickeln, warum kategorialanalytische Methodik konstitutives Element der Wirtschaftsdidaktik ist. Hierzu zählen

- a) die für den Bereich der ökonomischen Theorie und Praxis zu konstatierende Unmöglichkeit ganzheitlicher Erfassung wirtschaftlicher Zusammenhänge und Erscheinungsweisen (Komplexitätsproblematik),
- b) die akzelerierte Ausdehnung einschlägigen Wissens (Extensionsproblematik),
- c) seine hohe Veränderungsdynamik (Variabilitätsproblematik),
- d) das komplett oder partiell immer schneller unbrauchbar Werden von Spezialwissen (Obsoleszenzproblematik) sowie
- e) die lediglich restriktiven Möglichkeitsbedingungen zur Vorwegnahme zukünftig relevanten Wissens (Antizipationsproblematik).

Angeregt durch die bildungstheoretisch fundierte Didaktik finden sich vor diesem Hintergrund auch in der ökonomischen Bildung kategorialanalytische, auf ihre elementaren Stoffstrukturen und Bildungsinhalte bezogene Analysen. Innerhalb des wirtschaftsdidaktischen Diskurses sind es vor allem Dauenhauer, May, Kruber, Weinbrenner und Seeber, die in elaborierter Form wirtschaftskategoriale Beiträge vorgelegt haben.

Konsens besteht weitgehend darin, dass die ökonomische Bildung angesichts der angedeuteten ‚fünffachen‘ Problematik ihren Anspruch auf eine vollständige Vermittlung von punktuell und detailliertem Wirtschaftswissen zugunsten einer Orientierung an weniger veralterungsanfälliger Grundlagen-, Erschließungs- und Strukturwissen aufgeben muss. Ausgehend von einem dialektisch-reflexiven Bildungsmodell (Klafki 1964; Derbolav 1960) bedeutet dies, dass sich ökonomische Bildung nicht auf der Grundlage von enzyklopädischem und nach Maßgabe der jeweiligen Bezugswissenschaft strukturiertem Wissen, sondern nur durch didaktisch begründetes exemplarisches Lernen bewirken lässt, welches verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse und Einsichten sowie deren Transfer auf andere Gegenstandsbereiche zulässt (Kruber 1994).

Als Curriculumelemente, die allgemein eine höhere Valenz erwarten lassen, kommen Wirtschaftskategorien infrage, welche das Tiefengerüst der Domäne Wirtschaft offen legen (Dauenhauer 2000a/b). Anhand



solcher als für die Ökonomik repräsentativ erkannten Interpretationsmomente soll die Komplexität wirtschaftlicher Wirklichkeit in der Weise struktureinsichtig, systematisierbar und transparent gemacht werden, dass an einem einzelnen inhaltlichen oder methodischen Moment ganze Stoffgebiete oder zumindest große Teile davon erschlossen werden können (May 1978, 53f.; Dauenhauer 1979, 107). Folglich sind Wirtschaftskategorien Leitprinzipien zur Thematisierung der ökonomischen Wirklichkeit; sie konstituieren den Erkenntnisprozess und sind Bedingung der Möglichkeit zu wirtschaftsbezogenen Reflexionen und Erfahrungen (Dauenhauer 2000b, 23). Erwartet wird, dass die sich ökonomisch Bildenden dialektisch-reflexiv an den im Unterricht objektseitig kategorial dargebotenen Inhalten subjektseitig jene kategorialen Einsichten und Erfahrungen gewinnen (Klafki 1964, 297f.), die sie befähigen, sich in künftigen, ökonomisch geprägten Lebenssituationen zu orientieren und tüchtige („ökonomisch effiziente“), selbstbestimmte und verantwortliche Entscheidungen zu treffen (Albers 1987).

5. Nachhaltigkeitsbezogene Diskursanalyse wirtschaftskategorialer Ansätze

Das Erkenntnisinteresse dieses Abschnitts bezieht sich auf die Bewertung wirtschaftskategorialer Ansätze im Spiegel der Nachhaltigkeitsdiskussion, genauer: aus der Perspektive nicht-hegemonialer Nachhaltigkeitskonstruktionen. Dazu sind im Rahmen einer auf die wirtschaftskategoriale Debatte konzentrierten Diskursanalyse die grundlegenden Arbeiten unter einem nachhaltigkeitsbezogenen Gesichtspunkt ‚dekonstruiert‘ worden (vgl. grundlegend zu dem Begriff der »Dekonstruktion« z.B. Derrida 1994)¹. Als ein erstes Analyseergebnis lassen sich bei sehr grober Klassifikation die vorliegenden wirtschafts-didaktischen Entwürfe nach dem Kriterium der Enge des disziplinären Bezugs zwei Gruppen zuordnen:

Dauenhauer (2000a/b, 2004, 2005) und May (1978, 2000, 2001) haben wirtschaftskategoriale Konstruktionen entwickelt und vorgelegt, denen eine ökonomistisch verkürzte Rationalität zugrunde liegt. Zwar unterscheiden sich die von ihnen veröffentlichten Kategoriensysteme im Detail, doch ist den Entwürfen der ausschließliche Rekurs auf den wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream als zentrales Referenzsystem

wie auch die zum Ausdruck gebrachte Auffassung über die Funktionen der Kategorien innerhalb ökonomischer Bildungsprozesse gemeinsam.

Mit einer sich zum Teil deutlich von den oben genannten Ansätzen abhebenden Akzentsetzung sind Kruber (1994, 1997, 2000, 2006), Weinbrenner (1987, 1997, 2002) und Seeber (2001, 2006) vorgegangen. Von ihnen liegen wirtschaftskategorialdidaktische Modelle vor, die die Nachhaltigkeitsidee bereits partiell integrieren, wobei sie hierzu jedoch stark voneinander abweichende Begründungszusammenhänge entwickeln: Während Kruber sich um die Implementierung (wirtschafts-)politischer und ethischer Kategorien bemüht, Weinbrenner dezidiert zu dem im wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs vorherrschenden Wachstumsparadigma auf Distanz geht, legt Seeber ein stoffkategoriales System vor, das auf die über neoklassische umweltökonomische Modelle weit hinausgehende Schule der Ökologischen Ökonomie rekurriert.

Die nachfolgende Analyse geht zunächst auf die Ansätze von Dauenhauer und May ein. Dazu ist vor allem der wirtschaftskategoriale Beitrag Dauenhauers etwas genauer untersucht worden. Der Grund hierfür ist darin zu sehen, dass sein Ansatz strukturlogische Defizite im Sinne des Nachhaltigkeitskonzepts aufweist, die auch für andere wirtschaftskategoriale Konstruktionen typisch sind.

Die bei unterschiedlicher Akzentsetzung im Kern isomorphen stoffkategorialen Gefüge Dauenhauers und Mays sind eng an die neoklassisch geprägte Wissenschaftssystematik der Ökonomik angelehnt. Im Rahmen einer allgemein wirtschaftsbetonten Betrachtungsweise beziehen sich ihre wirtschafts-didaktischen Stoffkategorien zudem fast ausschließlich auf die mikroökonomische Theorie. Dadurch fügen sich ihre Arbeiten nahtlos in zwei zentrale wirtschafts-didaktische Problemfelder ein: Einerseits werden die der Ökonomik entlehnten Inhalte, Begriffsbildungen, Instrumente, Modellierungen und Befunde im Unterricht zumeist nicht in aufgeschlossen-kritischer Haltung aufgearbeitet (Gerdsmeier 1999). In einem Großteil dessen, was Dauenhauer und May als für die Ökonomie insgesamt typisch reklamieren, manifestiert sich bei näherer Betrachtung das für ein spezifisches ökonomisches Paradigma Typische (Hedtke 2002, 26f.). Zumeist handelt es sich um Strukturmuster des neoklassischen, mitunter um institutionenökonomische Aspekte erweiterten Mainstreams. Diese Kritik bekommt besonderes Gewicht, wenn man bedenkt, dass die Wirtschaftswissenschaften selbst nur unzureichend in der Lage sind, empirisch abgesicherte Theorien oder gar ein einheitliches, in sich konsistentes Theoriegebäude zu entwerfen. Da den wirtschafts-didaktischen Konzeptionen von Dauenhauer und May ein dogmatischer Bezug ausschließlich auf das Paradigma der neoklassischen Theorie anlastet, negieren sie nicht nur die Pluralität des wirtschaftswissenschaft-

1 Da der vorliegende Beitrag ausschließlich eine auf die Nachhaltigkeitsidee konzentrierte Analyse bestehender Kategorien-Kataloge zum Gegenstand haben soll, ist darauf verzichtet worden, die jeweiligen Positionen zunächst ausführlich zu referieren. Für eine umfassende Auseinandersetzung mit den jeweiligen wirtschaftskategorialen Positionen wird auf die unten angegebene Literatur der jeweiligen Wirtschafts-didaktiker oder die zusammenfassend darstellende Arbeit von Seeber (2001) verwiesen.

lichen Gesamtgebäudes, sondern leisten zudem einer unnötigen, auf neoklassisches Denken verkürzten Sichtweise ökonomischer Bildung Vorschub. Zweitens kommt in den genannten Ansätzen neben dem Festhalten an inhaltlichen Vorgaben einer im Sinne der Nachhaltigkeitsidee retardierten Ökonomik und dem in diesem Zusammenhang einseitig ausgelegten Prinzip der Wissenschaftsorientierung ein Bestreben nach Aufrechterhaltung disziplinärer Beschränkungen zum Ausdruck. Den gemäß der Sustainability-Idee generell integrativ zu betrachtenden dialektischen Zusammenhang von ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen verkürzen Dauenhauer und May auf den Blickwinkel einer a priori geltenden, in sich geschlossenen ökonomischen Logik. Angesichts des spannungsvollen Zusammenhangs von Ökologie und Ökonomie sind ihre stoffkategorialen Systeme zu restriktiv und bedürfen einer Erweiterung durch Kategorien aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs (Weinbrenner 1997, 248; Seeber 2001).

Dauenhauer fundiert sein wirtschaftskategoriales Programm ausschließlich durch den Gegenstandsbe- reich »Wirtschaft« an sich sowie die darauf bezogene Fachwissenschaft. Im Lichte des Nachhaltigkeitskonzepts erscheint bereits dieser Grundansatz defizitär. Dauenhauer betrachtet zwar die der Ökonomie systemimmanenten Strukturen, aber ausschließlich diese, ohne konsequent ihre verschiedenen externen Umweltsysteme einzubeziehen. Darüber hinaus sieht er davon ab, in das von ihm entwickelte immanente Gerüst von Wirtschafts-, Qualifikations- und Bildungskategorien, die er als zur Bewältigung von Handlungssituationen unentbehrlich identifiziert, konzeptionell durchgehend die Idee der Nachhaltigkeit zu integrieren. Zwar ist der von Dauenhauer vorgelegte Katalog an Wirtschaftskategorien (Dauenhauer 2000a, 22f., 2000b, 34ff.) weitgehend domänenübergreifenden Charakters, doch fehlt es ihm vor allem an umweltökonomischen (Seeber 2001), aber auch an wirtschaftsethischen (Retzmann 2006) und (wirtschafts-)politischen (Hedtke 2002) Implikationen. Lediglich in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen manifestiert sich eine marginale Diskursverschiebung. So verlässt Dauenhauer (2004) zumindest an einigen wenigen Stellen den von der neoklassischen Ökonomik definierten geschlossenen Konzeptionsrahmen, um cursorisch eine supraökonomische, vorwiegend umweltökonomische Perspektive, einzunehmen (Dauenhauer 2004, 81, 99-102, 136, 138). Die zur Gesamtkonzeption beziehungslos wirkenden Ausführungen finden jedoch keinen angemessenen Niederschlag in seinem Kategoriensystem. Auf der Ebene der Qualifikationskategorien unterbreitet Dauenhauer (2000a, 26ff.) zwar einen Vorschlag, der die Gerüststruktur aller Qualifikationen offen legt, doch lässt er in Bezug auf die von ihm vorgenommene qualifikationsrelevante Klassifikation Integrationspotenziale für fach- und bereichsspezifische

sowie strukturell-allgemeine Kernkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung ungenutzt. Im besonderen Maße bietet die von Dauenhauer als bildungskategorial gekennzeichnete Gerüstebene Anknüpfungspunkte zur Rezeption der Nachhaltigkeitsidee. Die von ihm postulierte Förderung von persönlichkeitsprägenden Fähigkeiten und Einstellungen sowie die Entwicklung eines invariant-validen Potenzials an urteilsrelevantem Wissen und wirtschaftsethischer Gesinnung sind auf dem Weg zu einem umfassenden nachhaltigkeitsrelevanten Konzept ökonomischer Bildung gewiss eine notwendige Bedingung, bei weitem aber längst nicht hinreichend. Im Prinzip ist die Idee, anhand anregenden Reflexionsmaterials „existenziale Öffnungen durch ökologische und wirtschaftsethische Fragen“ (Dauenhauer 2004, 81) einzuleiten, viel versprechend, doch wird sie nicht konsistent in den curricularen Gesamtentwurf integriert. Schließlich ist zu bedenken, dass sich der Educandus Möglichkeiten zur Gestaltung gesellschaftlicher Bedingungen erst in dialektisch-reflexivem Bezug auf eine objektiv-allgemeine Inhaltlichkeit erschließt (z.B. Derbolav 1960; Klafki 1964). Die von Dauenhauer im Modus wirtschaftskategorialer Struktureinsichten angebotene Objektseite ökonomischer Bildung offeriert dem sich Bildenden hier jedoch statt der Möglichkeit des Erschließens von auf Fragen des gesellschaftlichen Fortbestehens bezogenen Sinn- und Sachzusammenhängen, nur die disziplininternen kategorialen Interpretationsmuster einer einseitigen, in neoklassischen Strukturmomenten dargebotenen ökonomischen Rationalität. Ferner ist kritisch anzumerken, dass Dauenhauer (2004, 42ff., 203ff.) u.a. mit Rekurs auf Heideggers (1977) Existenzialontologie einerseits wirtschaftliche Bildung mit existenzialer Reflexionstiefe, transkategoriales Tiefenverstehen und damit die Entwicklung von auf Bildung ausgerichteten Aufschließungskomponenten zur Selbstermächtigung des Subjekts einfordert, zugleich aber einen stoffkategorialen Katalog zur Diskussion stellt, der im isolierten Denkkontext einer ökonomistischen Aufbau-logik verharrt.

In der Summe kann als Resultat der Diskursanalyse festgehalten werden, bleiben bei Dauenhauer Möglichkeiten zur nachhaltigkeitsbezogenen, tiefenstrukturell-inhaltlichen Fundierung der allgemeinen und speziellen Wirtschafts-bildung ebenso wie zu deren curricularer Implementierung ungenutzt. Unbeschadet der hier vorgetragenen Kritik besteht das Verdienst Dauenhauers definitiv in der Aufarbeitung der interpretationsphilosophischen bzw. erkenntnistheoretischen Grundlagen für eine Theorie der (wirtschafts-)kategorialen Bildung (Dauenhauer 1979, 40ff., 2000a, 11-16, 215-230, 2000b, 11-16, 204-241, 2004, 15-17). Diese Klärungen der unterschiedlichen geistesgeschichtlich-philosophischen Sinngebungen des Kategorienbegriffs, aber auch die auf ihn zurückgehende kategorialsystematische Makro-Einteilung in Wirt-

schafts-, Qualifikations-, Bildungs-, Subjekt- und Vermittlungskategorien (ders. 1979, 2000a) sowie seine auf Wirtschaftskategorien bezogene Mikro-Einteilung in Basis-, Zentral-, System- und Regulationskategorien (ders. 2000b) sind hervorsteckende Elemente wirtschafts-didaktischer Grundlagenforschung.

Bei erstmaliger Vorlage seiner ökonomischen Stoffkategorien verzichtete May noch auf jene, welche die Implikationen von Ungleichheit, Leistungsstreben, Fortschritt und Wohlstand anzeigen (May 1978, 54f.). Bei seiner Kritik an Mays Kategorienschema bezieht sich Seeber hauptsächlich auf die nachträgliche Rezeption dieser neuen Konjunktionen (Seeber 2001, 63f.): Gerade angesichts der von May formulierten hochgradig bildungswirksamen Leitziele ökonomischer Bildung (wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung) müsse die den Stoffkategorien inhärente normative Logik der ökonomischen »Systemrationalität« – auf die May bestenfalls implizit hinweise – offen gelegt, begründet und zur Diskussion gestellt werden. Darüber hinaus überwiege eine subjektive, neoklassizistische Sichtweise. Insbesondere für die in neueren Publikationen (bspw. May 2001, 8) zusätzlich implementierten Kategorien bleibe der Anspruch ihrer intersubjektiv überprüfbareren Herleitung unerfüllt.

Hinzu kommt, dass May in seinem Entwurf kategorialer Bildung fast vollständig bildungstheoretische und fachdidaktische Implikationen vernachlässigt. Im Prinzip beschränken sich seine Ausführungen auf eine nur marginal fundierte Beschreibung des Verhältnisses von Stoff- zu Bildungskategorien (May 1978, 72). Im Übrigen modifizierte May den in seinen Publikationen jüngeren Datums vorgestellten stoffkategorialen Katalog nur unwesentlich gegenüber der Version aus den 1970er Jahren. Konzeptionell findet hier fast ein Vierteljahrhundert gesellschaftlich-politischer Wandel genauso keinen systematischen Niederschlag wie die Diskussion um das Erfordernis einer nachhaltigen Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft. Nicht nur das eine erwartete Diskursverschiebung ausbleibt, sondern im Gegenteil, Zustände intragenerationaler Ungleichheit bezeichnet May (2001) gerade als „höchst erfreuliche“, durch allokativen Prozesse zu korrigierende Folgen. Mit ähnlichem Beharrungsvermögen setzt er in neueren Veröffentlichungen seinen eher stoffstrukturell als kategorialdidaktisch zu bezeichnenden Ansatz mit einem nicht konsistenten und epistemologisch wenig fundierten Kategorienbegriff fort. Was er als ökonomische Stoffkategorien deklariert, sind im Prinzip klassifikationslogische Aufbaumuster, die er auf der objektivierten Funktionsebene referiert (Dauenhauer 2004, 125-128).

Das Verdienst Krubers besteht insbesondere in der Implementierung politischer und ethischer Kategorien in die bestehenden stoffkategorialen Tableaus sowie in der Einordnung der ökonomischen Bildung in ein umfassenderes integratives sozialwissenschaftli-

ches Gesamtcurriculum (ähnliches fordern z.B. Hedtke 2002, Seeber 2006). Auf diese Weise entwickelt Kruber nicht nur maßgeblich die Ansätze von Dauenhauer und May weiter, sondern leistet einen wichtigen Beitrag zur Aufhebung des dichotomen Verhältnisses von ökonomischer und politischer Bildung sowie damit zur Operationalisierung der Retinitäts-Kategorie im Kontext der ökonomischen Bildung. Besonders hervorzuheben sind Krubers Bemühungen um eine Integration intergenerativer Gerechtigkeitsaspekte. So stellt er mit Bezug auf Jonas (1979) Folgendes fest: „Die Intensität der Eingriffe in die Natur durch Bevölkerungsvermehrung, Produktion und Konsum haben ein Ausmaß erreicht, das die natürliche Absorptionsfähigkeit der Umwelt bei weitem übersteigt und unwiderrufliche Schädigungen der Lebenswelt der heutigen und zukünftigen Generationen verursacht.“ (Kruber 1994, 54) Seine Schlussfolgerung für die Bildungsziele ökonomischer Bildung klingt logisch: Da das Individuum gegenüber der natürlichen Umwelt wie auch gegenüber der nachwachsenden Generation die Verantwortung für die Konsequenzen seiner ökonomischen Handlungen trägt, muss die ökonomische Bildung auf Normen bezogen sein und die Folgen wirtschaftlichen Handelns reflektieren (Kruber 1997, 65f., 2000, 292). Demnach hat sich ökonomische Bildung an einem Erziehungsideal zu orientieren, das auf Präferenzwandel und die Förderung nachhaltigen Konsumentenverhaltens gerichtet ist. Darüber hinaus sind im Hinblick auf die Handlungsfelder Arbeit und Beruf, aber auch gegenüber gesamtwirtschaftlichen Problemstellungen, entsprechende nachhaltigkeitsrelevante Einstellungen und Verhaltensweisen sowie ethisch verantwortbare Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu fördern (Kruber 1994, 53f., 2006, 200).

Jedoch, und das ist Krubers Entwurf kritisch entgegenzuhalten, ist es zur nachhaltigen Gestaltung ökonomischer Bildung nicht hinreichend, ein neoklassisch begründetes Kategorienschema, namentlich das stoffkategoriale System von May (1978), um ethische und (wirtschafts-)politische Strukturmuster zu ergänzen. Kruber implementiert weder Interpretationsmuster der traditionellen Umwelt- und Ressourcenökonomik noch solche einer Ökologischen Ökonomik. Zudem geht seine größtenteils auf die Logik des neoklassischen Paradigmas verkürzte curriculare Rekonstruktion der von ihm rezipierten Mainstream-Ökonomik nicht genügend auf ihren (normativen) Grund. Möchte sein konzeptioneller Ansatz ökonomischer Bildung einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und (ideologiekritischer) Urteilsfähigkeit leisten, scheint eine entsprechende Erweiterung des Kategorienschemas ratsam.

Im Gegensatz zu den bis hier genannten Ansätzen distanziert sich Weinbrenner dezidiert von dem wachstums- und fortschrittorthodoxen Modus der neoliberalen Konstruktionslogik und orientiert sich



stattdessen durchgängig am Paradigma der Nachhaltigkeit. In seinen stark normativ geprägten Entwurf einer »zukunfts-fähigen« ökonomischen Bildung bezieht er das dialektische Spannungsverhältnis von Ökologie und Ökonomie sowie genau jene für ein nachhaltiges Wirtschaftskonzepts bedeutsamen Kategorien ein, an denen es den vorgenannten Konzeptionen mangelt (Weinbrenner 1997, 249). Insgesamt kommt bei Weinbrenner implizit eine haushaltsökonomische Vorstellung (Müller-Christ 2001) von dauerhafter Substanzerhaltung des natürlichen Produktionspotenzials zum Ausdruck. Darüber hinaus zeigt er, dass der neoklassische Zweig der Umweltökonomie ökologische Probleme entweder vollständig ignoriert oder sie unter Beibehaltung ihrer paradigmatischen Grundstruktur zu integrieren versucht.

Im Rahmen seiner kritischen Auseinandersetzung mit Weinbrenners Beitrag bemängelt Hübner (1993, 21ff.), dass dieser nur unzureichend die wirtschaftswissenschaftliche Wachstumsdiskussion bzw. umweltökonomische Aussagesysteme in seine fachdidaktischen Reflexionen einbeziehe. Anstatt die sozial-ökonomisch-politischen Implikationen des Umweltproblems auf der individuellen, betrieblichen und gesellschaftspolitischen Ebene umfassend zu diskutieren, reduziere Weinbrenner die Ökologie-Ökonomie-Problematik auf einen an das Individuum gerichteten Imperativ zu nachhaltigem Verhalten. In diesem Punkt ist Hübner grundsätzlich zuzustimmen: Die Konzeption einer ökonomischen Bildung, die einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leistet und zugleich einer wissenschaftsorientierten Problemanalyse standhält, setzt die Rezeption fachwissenschaftlicher (umweltökonomischer) Erklärungs- und Lösungsansätze zum Zusammenhang von Ökonomie und Ökologie voraus. Nur über ein entsprechend zugrunde gelegtes fachwissenschaftliches Fundament kann die ökonomische Bildung neu definiert, konkretisiert und nachhaltig rational ausgefüllt werden.

Mit Rekurs auf die noch junge Disziplin der »Ökologischen Ökonomik« ist Seeber (2001) genau diesen Schritt gegangen. So ist es ihm bislang am Besten gelungen, eine Konzeption ökonomischer Bildung vorzulegen, anhand derer sich die von der Nachhaltigkeitsidee ausgehenden Postulate operationalisieren lassen. Aus der zur Beschreibung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Zusammenhänge geeigneten transdisziplinären Referenztheorie der Ökologischen Ökonomie leitet er in seiner Habilitationsschrift kategorialanalytisch ein nachhaltig ausgerichtetes Konzept für die ökonomische Bildung ab. Die von ihm vorgenommene stoffkategoriale Analyse erfolgt am Beispiel der Ökologischen Ökonomie, weil die neoklassisch begründete Umweltökonomie weder der komplexen Problematik noch neueren Erkenntnissen der wissenschaftlichen Diskussion gerecht wird. Darüber hinaus bezieht er sich mit der Ökologischen Ökonomie auf

eine Disziplin, die sich durch die für das Nachhaltigkeitskonzept zentrale Retinitäts-Kategorie konstituiert. Diese wiederum bedingt Interdisziplinarität und damit die fachwissenschaftliche Öffnung der ökonomischen Bildung.

Angesichts des formulierten Anspruchs an Interdisziplinarität kennzeichnet sich das von Seeber entwickelte Kategoriensystem durch die Implementierung von supraökonomischen, den originär ökonomischen Kategorien vorgelagerten Kategorien. Diese beziehen sich auf die Fundamentalkategorie »Nachhaltigkeit«, die er wiederum über die Systemkategorien

- Retinität,
- Qualitatives Wachstum,
- Naturkapital,
- Verantwortung sowie
- Distributionsgerechtigkeit

strukturiert (Seeber 2001, 83). Auf diese Weise konstruiert Seeber einen normativ-ethischen Referenzrahmen für die Ermittlung, Auswahl und Begründung nachgelagerter (umwelt-) ökonomischer Kategorien. Abgesehen von einigen „bildungskategorialen Anmerkungen“ (Seeber 2001, 245) beschränkt sich sein Beitrag allerdings auf die Entwicklung eines rein stoffkategorial konzipierten Kanons. Überlegungen zur Implementierung des Nachhaltigkeitskonzepts in die ökonomische Bildung bedürfen jedoch eines komplexen Orientierungsrahmens für wissenschaftliche Analysen und Konstruktionen zu ihrer curricularen und wirtschafts-didaktischen Berücksichtigung. Eine Untersuchung muss folglich über alle Systemebenen einer Reform der ökonomischen Bildung reichen und auf diesen Ebenen auch nachhaltigkeitsrelevante Bildungs-, Qualifikations- und Vermittlungskategorien fokussieren. Durch die Entwicklung eines Systems nachhaltiger Qualifikations- und Bildungskategorien ließe sich Seebers stoffkategorialer Katalog auf ein höheres kategorialdidaktisches Niveau heben. Bislang ist eine Forschungslücke in diesem Bereich evident.

6. Resümee

Die vorliegende Abhandlung reflektierte am Beispiel wirtschaftskategorialer Konstruktionen den Status quo in Bezug auf die Implementierung der Nachhaltigkeitsidee in curriculare Strukturen und fachdidaktische Konzepte ökonomischer Bildung. Ausgehend von der These, dass man lediglich mit den derzeit nicht-hegemonialen Konstruktionen einer nachhaltigen Entwicklung in der Lage sein wird, das Problem sozialökologischer Krisen lösungsadäquat zu bearbeiten, ist zunächst gezeigt worden, dass eine ausschließlich auf neoklassische Erkenntnismuster degenerierte Wirtschafts-didaktik eine nur unzureichend fundierte Plattform zur Bearbeitung wirtschafts- und nachhaltigkeitsbezogener Problemstellungen sein kann. Für eine fachwissenschaftliche Fundierung curriculärer Konstruktionen und als Grundlage für die Entwick-



lung wirtschaftskategorialer Systeme einer nachhaltigkeitsorientierten ökonomischen Bildung empfehlen sich eher die Referenztheorien bzw. -modelle der Ökologischen Ökonomik.

Gerade ältere wirtschaftskategoriale Programme sind defizitär in dem Sinne, dass ihr Erkenntnisobjekt weder eine ideologie- noch eine ökonomiekritische Reflexion auf die normativen Prämissen und Hintergrundüberzeugungen der ihnen unterlegten ökonomischen Sachrationalität einschließt (vgl. grundlegend zu dieser Kritik des Ökonomismus Ulrich, P. 2001, 127ff.). Soll die bislang innerhalb der ökonomischen Bildung dominierende Strategie des »Ökonomismus« zugunsten einer Orientierung am normativ-ethischen Diskurs einer nachhaltigen Entwicklung aufgegeben werden, bedarf es eines interdisziplinären Zuganges. Dem ungeachtet soll in den Curricula des Faches Wirtschaftslehre das ‚Ökonomische‘ – als zentraler Referenzwert – in jedem Fall beibehalten werden. So bezieht sich die vorgetragene Kritik auf den meist nur unzureichend reflektierten Rekurs auf Modelle der neoklassischen Mainstream-Ökonomik. Es bedarf hier nachdrücklich einer Erweiterung der viel zu restriktiven stoffkategorialen Systeme um „sozialpolitische und ökologische Komponenten“ (Schweizer 1997, 52) resp. um Kategorien des nicht-hegemonialen Nachhaltigkeitsdiskurses. Neben den Ansätzen von Kruber und Weinbrenner ist es vor allem der Beitrag von Seeber (2001), der hierzu ein erstes gelungenes Konzept präsentiert, da er unter Bezugnahme auf die Ökologische Ökonomik bereits Elemente aus dem nicht-hegemonialen Diskurs über eine nachhaltige Entwicklung aufgreift. Die nachstehenden Ausführungen fassen die Ergebnisse dieser Abhandlung zusammen:

1. Der überwiegende Teil wirtschaftskategorialer Konstruktionen sind zu eng angelehnt an die unterkomplexen Modelle der *neoklassisch geprägten Wissenschaftssystematik* der Ökonomik. Der gemäß der Sustainability-Idee generell integrativ zu betrachtende dialektische Zusammenhang von ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen verkürzt sich auf den Blickwinkel einer a priori geltenden, in sich konsistenten ökonomischen Logik.
 2. In den wirtschaftskategorialen Ansätzen kommt neben dem Festhalten an inhaltlichen Vorgaben einer im Sinne der Nachhaltigkeitsidee retardierten Ökonomik und dem in diesem Zusammenhang einseitig ausgelegten Prinzip der Wissenschaftsorientierung ein Bestreben nach Aufrechterhaltung *disziplinärer Beschränkungen* zum Ausdruck.
 3. Die Logiken neoklassischer Modellierungen sind weder in der Lage, die Veränderungsdynamik und den Prozesscharakter des Wirtschaftens adäquat zu beschreiben, noch stellen sie eine Ebene dar, auf deren Basis Nachhaltigkeitsprobleme angemessen diskutiert und bearbeitet werden können.
 4. Um als theoretisches Nachhaltigkeitskonzept fungieren zu können, mangelt es der Neoklassik an der Bezugnahme auf die sozial-ökologischen Bedingungen nachhaltigen Wirtschaftens sowie an einer durchgängigen Orientierung an den Prinzipien der *intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit*.
 5. Die im Modus von wirtschaftskategorialen Strukturansichten angebotene *Objektseite* ökonomischer Bildung offeriert dem sich Bildenden daher statt der Möglichkeit zum Erschließen von auf Fragen des gesellschaftlichen Fortbestehens bezogenen Sinn- und Sachzusammenhängen nur die disziplinimmanenten kategorialen Interpretationsmuster einer einseitigen, in neoklassischen Strukturmomenten dargebotenen ökonomischen Rationalität. Die auf diese Logik des neoklassischen Paradigmas verkürzten curricularen Rekonstruktionen der Mainstream-Ökonomik gehen der ihnen unterlegten (wirtschafts-)ethischen Normativität zu wenig auf den Grund, als dass die Ansätze die Lernenden hinsichtlich ihres ideologiekritischen Urteilsvermögens fördern könnten.
 6. Auch die *Subjektseite* des ökonomischen Bildungsprozesses orientiert sich nur unzureichend an der Nachhaltigkeitsidee. So bleiben auf der Ebene der Bildungs-, Qualifikations- und Vermittlungskategorien Integrationspotenziale für fach- und bereichsspezifische sowie strukturell-allgemeine Kernkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung ungenutzt.
 7. Den bildungskategorialen Konzepten fehlt so etwas wie ein Äquivalent zu der von der BLK (1999) oder vom BMBF (2002, 14f.) geforderten Entwicklung von *Gestaltungskompetenz* für die Zukunft, als konstitutive Zielkategorie aller (ökonomischen) Bildungsbemühungen.
 8. Notwendig erscheint die Entwicklung eines Konzepts ökonomischer Bildung, welches sich stärker an auf Bildung bezogenen Begründungszusammenhängen sowie an den Erkenntnissen der *kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft* orientiert (Klafki 1996).
- Die in diesem Beitrag entwickelten Gedanken basieren auf der Überzeugung, dass eine Operationalisierung der Nachhaltigkeitsidee nur unter der Bedingung elementarer Veränderungen sowohl in der Wirtschaft (Ökonomie) als auch in ihrer akademischen Reflexion (Ökonomik) möglich ist. Folgerichtig dürfen auch Konzeptionen ökonomischer Bildung nicht hinter dem Referenzrahmen ‚Nachhaltigkeit‘ zurückbleiben. Dies wiederum setzt eine weitere Öffnung der ökonomischen Bildung gegenüber dem sozial-ökologisch aufgeklärten ökonomischen Diskurs voraus.

7. Literatur

- Albers, Hans-Jürgen. 1987. Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts. Köln, Wien: Böhlau.
- Albert, Hans. 1991. Traktat über kritische Vernunft. 5. Aufl. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck); UTB.
- Beckenbach, Frank. 2001. Beschränkte Rationalität und Systemkomplexität. Ein Beitrag zur Ökologischen Ökonomik. Marburg: Metropolis Verlag.
- Boulding, Kenneth E. 1966. The economics of the coming spaceship earth. In: Jarrett, Henry, Ed. Environmental quality in a growing economy. Baltimore, Md. et al.: Johns Hopkins University Press, 3-14.
- Bourdieu, Pierre. 1998. Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. [Originaltitel: „Contre-feux“ (1998)]. Konstanz: UVK.
- Brand, Karl-Werner. 1997. Probleme und Potentiale einer Neubestimmung des Projekts der Moderne unter dem Leitbild „nachhaltige Entwicklung“. Zur Einführung. In: Brand, Karl-Werner, Hg. Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, 9-32.
- Brand, Karl-Werner; Jochum, Georg. 2000. Der deutsche Diskurs zu nachhaltiger Entwicklung. Abschlussbericht eines DFG-Projekts zum Thema „Sustainable Development/Nachhaltige Entwicklung – Zur sozialen Konstruktion globaler Handlungskonzepte im Umweltdiskurs“. MPS-Texte 1/2000. München.
- Brand, Ulrich; Görg, Christoph. 2002. „Nachhaltige Globalisierung“? Sustainable Development als Kitt des neoliberalen Scherbenhaufens. In: Görg, Christoph; Brand, Ulrich. Hg. Mythen globalen Umweltmanagements. „Rio + 10“ und die Sackgassen nachhaltiger Entwicklung. Münster: Westfälisches Dampfboot, 12-47.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Hg. 2002. Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU). Hg. 1992. Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda 21. Bonn.
- Bundesregierung. 1972. Umweltschutz. Das Umweltprogramm der Bundesregierung. Mit einer Einführung von Hans-Dietrich Genscher. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer.
- Bundesregierung. 2002. Perspektiven für Deutschland. Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). 1999: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg. Freie Universität Berlin. Materialien. Heft 72. Bonn.
- BUND; Misereor. Hg. 1996. Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts. Basel et al.: Birkhäuser.
- Coase, Ronald H. 1960. The Problem of Social Cost. In: The Journal of Law and Economics. Vol. 3. Chicago: The University of Chicago Press, 1-44.
- Coenen, Reinhard; Grunwald, Armin. Hg. 2003. Nachhaltigkeitsprobleme in Deutschland. Analyse und Lösungsstrategien. Berlin: edition sigma.
- Costanza, Robert; Cumberland, John; Daly, Herman E.; Goodland, Robert; Norgaard, Richard. 2001. Einführung in die Ökologische Ökonomik. Stuttgart: UTB; Lucius & Lucius et al.. [Originaltitel: „An Introduction to Ecological Economics“ (Boca Raton 1998)].
- Daly, Herman E. 1996. Beyond Growth. The Economics of Sustainable Development. Boston: Beacon Press.
- Daly, Herman E. 1999. Ecological economics and the ecology of economics. Essays in criticism. Cheltenham, Northampton: Elgar.
- Dauenhauer, Erich. 1979. Kategoriale Didaktik. 3. Aufl. Rinteln: Merkur.
- Dauenhauer, Erich. 2000a. Kategoriale Wirtschaftsdiagnostik. Band 1. Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung. 2. Aufl. Münchweiler/Rod.: Walthari.
- Dauenhauer, Erich. 2000b. Wirtschaftskategorien. Ein Beitrag zur wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Münchweiler/Rod.: Walthari.
- Dauenhauer, Erich. 2004. Kategoriale Wirtschaftsdiagnostik. Band 2. Anregungen zur curricularen Neugestaltung. 2. Aufl. Münchweiler/Rod.: Walthari.

- Dauenhauer, Erich. 2005. Kategoriale Wirtschaftsdi-
daktik. Band 3. Anregungen zur praktischen Neuge-
staltung. 2. Aufl. Münchweiler/Rod.: Walthari.
- Derbolav, Josef. 1960. Versuch einer wissenschafts-
theoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Zeit-
schrift für Pädagogik. 2. Beiheft. Weinheim, 17-45.
- Dingler, Johannes. 2003. Postmoderne und Nachhal-
tigkeit. Eine diskurstheoretische Analyse der sozialen
Konstruktionen von nachhaltiger Entwicklung. Mün-
chen: oekom verlag.
- Endres, Alfred. 1994. Umweltökonomie. Eine Einfüh-
rung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Enquête-Kommission „Schutz des Menschen und der
Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nach-
haltig zukunftsverträglichen Entwicklung“ des 13.
Deutschen Bundestages. Hg. 1998. Konzept Nachhal-
tigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Abschlußbericht.
Bonn.
- Fischer, Andreas. 1998. Wege zu einer nachhaltigen
beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen. Bie-
lefeld: Bertelsmann.
- Fischer, Andreas. 2006: Curriculare Aspekte nachhal-
tigen Wirtschaftens. In: Fischer, Andreas. Hg.: Ökono-
mische Bildung – Quo vadis? Bielefeld. Bertelsmann;
4-72.
- Fischer, Andreas. 2006: Curriculare Aspekte nachhal-
tigen Wirtschaftens in der Sekundarstufe II. In. Te-
meyer, Ernst / Wilbers, Karl. Hg. Berufliche Bildung
für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld. Bertelsmann,
338-353.
- Fischer, Andreas; 2007: Nachhaltiges Wirtschaften
lernen. In: Fischer, Andreas; Seeber, Günther. Hg.
Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch
Gladbach, 29-48.
- Foucault, Michel. 1974. Die Ordnung des Diskurses. In-
auguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember
1970. München: Carl Hanser Verlag.
- Foucault, Michel. 1990. Archäologie des Wissens. 4.
Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritsch, Michael; Wein, Thomas; Ewers, Hans-Jürgen.
2003. Marktversagen und Wirtschaftspolitik. Mikro-
ökonomische Grundlagen staatlichen Handelns. 5.
Auflage. München: Franz Vahlen.
- Georgescu-Roegen, Nicholas. 1971. The Entropy Law
and the Economic Process. Cambridge, Massachusetts:
Harvard University Press.
- Gerdsmeier, Gerhard. 1999. Problembereiche kaufmän-
nischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeld-
strukturierter Lehrpläne. In: Huisinga, Richard; Lisop,
Ingrid; Speier, Hans-Dieter. Hg. Lernfeldorientierung.
Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am
Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter
Forschung und Bildung., 243-302.
- Giddens, Anthony. 2000. The Third Way and its Critics.
Cambridge et al.: Polity Press et al.
- Goodland, Robert; Daly, Herman E. 2004. Die Notwen-
digkeit und Dringlichkeit ökologische Nachhaltigkeit.
In: Natur und Kultur. Transdisziplinäre Zeitschrift für
ökologische Nachhaltigkeit. Jg. 5/2 (2004), 29-48.
- Gschwendtner, Helmut. 2000. Volkswirtschaftliche
Perspektiven. In: Schaltegger, Stefan. Hg. 2000. Stu-
dium der Umweltwissenschaften. Wirtschaftswissen-
schaften. Berlin et al.: Springer, 3-110.
- Habermas, Jürgen. [1980] 1994. Die Moderne – ein
unvollendetes Projekt. In: Habermas, Jürgen. Die Mo-
derne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politi-
sche Aufsätze. 3. Auflage. Leipzig: Reclam, 32-54.
- Habermas, Jürgen. 1991. Erläuterungen zur Diskur-
sethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hampicke, Ulrich. 1992. Ökologische Ökonomie. Indi-
viduum und Natur in der Neoklassik. Natur in der öko-
nomischen Theorie. Teil 4. Opladen: Westdeutscher
Verlag.
- Hauff, Volker. Hg. 1987. Unsere gemeinsame Zukunft.
Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Um-
welt und Entwicklung [World Commission on Envi-
ronmental and Development (WCED)]. Greven: Eggen-
kamp.
- Hedtke, Reinhold. 2002. Wirtschaft und Politik. Über
die fragwürdige Trennung von ökonomischer und poli-
tischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Heidegger, Martin. 1977. Sein und Zeit. In: Heidegger,
Martin. Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte
Schriften 1914-1970. Band 2. Sein und Zeit. [Hg. von
Friedrich-Wilhelm von Herrmann]. Frankfurt am Main:
Klostermann.
- Hodge, Ian. 1995. Environmental Economics. Indi-
vidual Incentives and Public Choices. New York: St.
Martin's Press.
- Hübner, Manfred. 1993. Umwelterziehung im Rahmen
der ökonomischen Bildung in allgemeinbildenden
Schulen. Diss. Oldenburg: Universität Oldenburg.

- Hussen, Ahmed M. 2004. Principles of Environmental Economics. Second edition. London, New York: Routledge.
- Institut für Organisationskommunikation (IFOK). Hg. 2002. Nachhaltigkeit und Globalisierung, Partizipation, Demokratie – Identifizierung von Zusammenhängen und Gestaltungsansätzen. Kurzstudie für den Rat für Nachhaltige Entwicklung. Endbericht. Bensheim, Berlin.
- Jonas, Hans. 1979. Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, Gerhard. 1972. Umwelt – Durch das Profitmotiv in die Katastrophe. In: Molitor, Regina. Hg. Kontaktstudium Ökonomie und Gesellschaft. Frankfurt am Main: S. Fischer, 237-247.
- Kahneman, Daniel; Slovic, Paul; Tversky, Amos. Eds. 2001. Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Reprint. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Kahneman, Daniel; Tversky, Amos. Eds. 2002. Choices, values and frames. Reprint. New York et al.: Russell Sage Foundation.
- Keller, Reiner. 2007. Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keynes, John Maynard. [1936] 1974. Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. 5. Aufl. Nachdruck der 1936 erschienenen 1. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Klafki, Wolfgang. 1964. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1996. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kirkby, John; O'Keefe, Phil; Timberlake, Lloyd. 1995. Sustainable Development: An Introduction. In: Kirkby, John; O'Keefe, Phil; Timberlake, Lloyd. Eds. The Earthscan Reader in Sustainable Development. London: Earthscan Publications Ltd., 1-14.
- Kreibich, Rolf. 1996. Nachhaltige Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kruber, Klaus-Peter. 1994. Didaktische Kategorien der Wirtschaftslehre. In: Kruber, Klaus-Peter. Hg. Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider, 44-57.
- Kruber, Klaus-Peter. 1997. Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter. Hg. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, 55-74.
- Kruber, Klaus-Peter. 2000. Kategoriale Wirtschaftsdidaktik - der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde. 49. Jg. (2000) 3, S. 285-295. (<http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/kruber.htm>, 05.04.2006).
- Kruber, Klaus-Peter. 2006. Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht. In: Weißeno, Georg. Hg. Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 187-202.
- Lempert, Wolfgang. 2003. Wirtschaftspädagogik heute: Dienstmarkt oder Widerpart der Paradoxien und des Wachstumswahns moderner Ökonomie? – Aktuelle Probleme einer Erziehung zur moralischen Selbstbestimmung und solidarischen Selbstbeschränkung in Wirtschaftsberufen. In: Fischer, Andreas. Hg.: Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 67-91.
- Luhmann, Niklas. 1986. Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher-Verlag.
- Luks, Fred. 2001. Was ist postmoderne Umweltpolitik? Grenzen der Naturnutzung und ökologische Vorsichtsstrategien. In: Natur und Kultur. Transdisziplinäre Zeitschrift für ökologische Nachhaltigkeit. Jg. 2/2 (2001), 23-44.
- Luks, Fred. 2005. Ökologische Nachhaltigkeit als Knappheitsproblem. Ein kritischer Blick auf die ökonomische Konstruktion der ökologischen Wirklichkeit. In: Natur und Kultur. Transdisziplinäre Zeitschrift für ökologische Nachhaltigkeit. Jg. 6/1 (2005), 23-42.
- NABU; DVL e.V. (Deutscher Verband für Landschaftspflege e.V.). 2007. Regionale Bio-Lebensmittel im Handel. Situation, Perspektiven, Handlungsempfehlungen. Bonn, Ansbach (<http://www.kommunare.de/fileadmin/stefan/kommunare/bioregio.pdf>, 05.04.2007).



- Maier-Rigaud, Gerhard. 1992. Die Herausbildung der Umweltökonomie: Zwischen axiomatischem Modell und normativer Theorie. In: Beckenbach, Frank. Hg. Die ökologische Herausforderung für die ökonomische Theorie. 2. Aufl. Marburg: Metropolis-Verlag, 27-43.
- May, Hermann. 1978. Arbeitslehre. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Grundlagen. München, Basel: Reinhardt.
- May, Hermann. Hg. 2000. Handbuch zur ökonomischen Bildung. 4. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- May, Hermann. 2001. Didaktik der ökonomischen Bildung. 3. Aufl. München, Wien: Oldenbourg.
- Meadows, Donella H.; Randers, Jørgen; Meadows, Dennis L. 2004. Limits to Growth. The 30-Year Update. Vermont: Chelsea Green Publ. Company.
- Michelsen, Gerd; Godemann, Jasmin. Hg. 2005. Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München: oekom verlag.
- Mills, Sara. 2007. Der Diskurs. Begriff, Theorie, Praxis. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, UTB.
- Müller-Christ, Georg. 2001. Umweltmanagement: Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung. München: Franz Vahlen.
- Ninck, Mathias. 1997. Zauberwort Nachhaltigkeit. Zürich: vdf.
- Ortlieb, Claus Peter. 2004. Methodische Probleme und methodische Fehler der mathematischen Modellierung in der Volkswirtschaftslehre. In: Mitteilungen der Mathematischen Gesellschaft in Hamburg. Band XXIII/1. Hamburg, 5-28.
- Perman, Roger; Ma, Yue; McGilvray, James; Common, Michael. 2003. Natural Resource and Environmental Economics. 3. Aufl. Harlow et al.: Financial Times Prentice Hall.
- Pigou, Arthur Cecil. [1932] 1978. The Economics of Welfare. Fourth Edition. Reprint of the 4th ed. (published by Macmillan). New York: AMS Press.
- Pindyck, Robert S.; Rubinfeld, Daniel L. 2003. Mikroökonomie. 5. Aufl. München: Pearson Studium.
- Redclift, Michael. Ed. 2005. Sustainability. Critical Concepts in the Social Sciences. Volume IV. Post-Sustainability. London, New York: Routledge.
- Reisch, Lucia A.; Röpke, Inge. Ed. 2004. The Ecological Economics of Consumption. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Retzmann, Thomas. 2006. Systematik und Kasuistik der berufsmoralischen Bildung in kaufmännischen Berufen. In: Fischer, Andreas. Hg.: Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld: Bertelsmann, 73-94.
- Sachs, Wolfgang. 1994. Globale Umweltpolitik im Schatten des Entwicklungsdenkens. In: Sachs, Wolfgang. Hg. Der Planet als Patient. Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik. [Originaltitel: „Global Ecology – A New Arena of Political Conflict“ (1993)]. Berlin, Basel, Boston: Birkhäuser, 15-42.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU). 1994. Umweltgutachten 1994. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU). 1996. Umweltgutachten 1996. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Schmidt-Bleek, Friedrich. 1994. Wieviel Umwelt braucht der Mensch? MIPS – Das Maß für ökologisches Wirtschaften. Berlin, Basel, Boston: Birkhäuser Verlag.
- Schumpeter, Joseph A. [1934] 1987. Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmerrgewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus. 7. Aufl. Nachdruck der 1934 erschienenen 4. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schweizer, Gerd. 1997. Zur Frage des didaktischen Zentrums in ökonomischen Bildungskonzepten. In: Kruber, Klaus-Peter. Hg. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, 37-54.
- Seeber, Günther. 2001. Ökologische Ökonomie. Eine kategorialanalytische Einführung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Seeber, Günther. 2006. Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz. In: Weißeno, Georg. Hg. Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 174-186.
- Siebenhüner, Bernd. 2001. Homo sustinens – Auf dem Weg zu einem Menschenbild der Nachhaltigkeit. Marburg: Metropolis Verlag.
- Siebert, Horst. 1978. Ökonomische Theorie der Umwelt. Tübingen: Mohr.
- Spangenberg, Joachim H. 2005. Die ökonomische Nachhaltigkeit der Wirtschaft. Theorien, Kriterien und Indikatoren. Berlin: edition sigma.

- Ströbele, Wolfgang J. 1992. Externe Effekte als Begründung von Umweltökonomik und -politik. In: Beckenbach, Frank. Hg.: Die ökologische Herausforderung für die ökonomische Theorie. 2. Aufl. Marburg: Metro-
polis-Verlag, 111-119.
- Tremmel, Jörg. 2003. Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie. Der deutsche Diskurs um nachhaltige Entwicklung im Spiegel der Interessen der Akteure. München: oekom verlag.
- Ulrich, Peter. 2001. Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 3. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Ulrich, Peter. 2006. Wirtschaftsethik. In: Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph; Werner, Micha H. Hg. Handbuch Ethik. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 297-302.
- United Nations. 2007. The Millennium Development Goals Report. New York.
- Varian, Hal R. 2004. Grundzüge der Mikroökonomik. 6. Aufl. München: Oldenbourg.
- Weimann, Joachim. 1995. Umweltökonomik. Eine theorieorientierte Einführung. 3. Aufl. Berlin et al.: Springer.
- Weinbrenner, Peter. 1987. Umwelterziehung im Fach Arbeitslehre / Wirtschaft. In: Calließ, Jörg; Lob, Reinhold E. Hg. Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Band 2: Umwelterziehung. Düsseldorf: Schwann, 354-370.
- Weinbrenner, Peter. 1997. Plädoyer für eine „zukunfts-fähige“ ökonomische Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter. Hg. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, 225-262.
- Weinbrenner, Peter. 2002. Umweltbildung in der politischen Bildung. In: Bonz, Bernhard; Nickolaus, Reinhold; Schanz, Heinrich. Hg. Umweltproblematik und Berufsbildung. Berufsbildung konkret. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider, 113-128.
- Weizsäcker, Ernst Ulrich von. 1994. Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. 4. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Welsch, Wolfgang. 1988. Unsere postmoderne Moderne. 2. Aufl. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.
- Wichterich, Christa. 2002. Sichere Lebensgrundlagen statt effizienterer Naturbeherrschung – Das Konzept nachhaltige Entwicklung aus feministischer Sicht. In: Görg, Christoph; Brand, Ulrich Hg. Mythen globalen Umweltmanagements. „Rio + 10“ und die Sackgassen nachhaltiger Entwicklung. Münster: Westfälisches Dampfboot, 72-91.
- Wicke, Lutz. 1993. Umweltökonomie. Eine praxisorientierte Einführung. 4. Aufl. München: Franz Vahlen.
- Wiesmeth, Hans. 2003. Umweltökonomie. Theorie und Praxis im Gleichgewicht. Berlin et al.: Springer.
- World Bank. 1992. World Development Report 1992. Development and the Environment. Oxford et al.: Oxford University Press.
- World Commission on Environment and Development (WCED). 1987. Our Common Future. Oxford et al.: Oxford University Press.

Ulrike Greb

Vom Nachhaltigkeitsdiskurs zum hochschuldidaktischen Kriteriensatz

Abstract

Als regulative Idee impliziert die „*Nachhaltigkeitsidee*“ eine Reihe geisteswissenschaftlicher Theoreme. Sie gilt daher als überkomplex und konnte bislang hochschuldidaktisch nicht systematisch transformiert werden. Zur Rede stehen hier begriffliche Großprojekte wie Gerechtigkeit, Verantwortung, Partizipation, Retinität oder Globalität und Interkulturalität, die als *Kristallisationspunkte der Nachhaltigkeitsidee* die Grundagentexte, Positionspapiere und Programme durchziehen. Im Anschluss an die heuristische Studie *Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (GInE)* (www.ibw.uni-hamburg.de/GInE) wurde ein didaktisches Strukturgitter entworfen, das exemplarische Problemlagen und Dilemmata benennt, so wie Reflexionskategorien für die Hochschuldidaktik in der beruflichen Lehrerbildung zur Diskussion stellt.

As a regulative concept, the *idea of sustainability* implies a number of theorems in the field of humanities. It is regarded as supercomplex and, thus, could not yet be systematically transformed in university didactics. Large scale conceptual terms such as justice, responsibility, participation, retinity, globality, and interculturality are at the core of the discussion – terms which run through basic texts, policy papers, and programmes as *focal points of the idea of sustainability*. With respect to the heuristic study *Globality and Interculturality as Integral Elements of a Professional Education for a Sustainable Development (GInE)* (www.ibw.uni-hamburg.de/GInE), a didactic framework was designed which not only denotes exemplary problems and dilemmata but also puts up categories of reflection for a university didactics aiming at a professional teacher training.

Inhalt

1. Einleitung
2. Analyseverfahren und Konstruktion der heuristischen Matrix
3. Hochschuldidaktische Transformation der Nachhaltigkeitsidee – Erläuterung des didaktischen „Strukturgitters BbfnE“
 - 3.1 Der Referenzrahmen: Erkenntnisleitende Interessen
 - 3.2 Der Referenzrahmen: Globalisierung / Mondialisierung
 - 3.3 Der Referenzrahmen: Interkulturalität und Globalität
 - 3.4 Erste Sachebene Wirtschaft (ökonomisches Sachwissen)
 - 3.5 Zweite Sachebene Lebenswelt (sozio-kulturelles Sachwissen)
 - 3.6 Dritte Sachebene Natur (ökologisches Sachwissen)
4. Verwendungshinweise
5. Anhang
6. Literatur

Keywords

Gerechtigkeit, Globalität, Interkulturalität, Nachhaltigkeit, Partizipation, Retinität, Verantwortung

1. Einleitung

„Nach wie vor ist ungeklärt, was genau unter nachhaltiger Entwicklung zu verstehen ist. Ebenso ungeklärt ist das Problem, wie sich eine nachhaltige Entwicklung einschließlich der Globalität und Interkulturalität in den

beruflichen Handlungsfeldern realisieren lässt. Ferner ist unklar, wie Nachhaltigkeit, Globalität und Interkulturalität mit all ihren didaktischen Implikationen in der beruflichen Bildung zu verankern sind“.

(Fischer, Mertineit, Skrzypietz 2007, 5)

Eine Ursache für diese fortbestehende Begriffsproblematik in der pädagogischen Nachhaltigkeitsdiskussion ist zweifelsohne darin zu sehen, dass sie größtenteils mit mangelhafter Trennschärfe zur politischen Debatte betrieben wird und es dadurch versäumt, eigene immanent pädagogische Bezugspunkte zu suchen und zu entwickeln. So fehlt es in der ‚Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (BbfnE) an einer hinreichenden Klärung der im Nachhaltigkeitsdiskurs verwendeten Begriffe, Kategorien und Prinzipien, während sich zugleich ein notwendig *normatives* Nachhaltigkeitsverständnis¹ verbreitet. Eine andere Ursache liegt offenbar bereits in ihrer Grundlegung: Die konstitutiven Bestandteile der ‚Sustainability-Idee‘ (vgl. *Kristallisationspunkte*, Anhang: Tabelle 1), wie sie sich etwa aus den ökologischen Grenzlinien und unverrückbaren Menschenrechten ergeben, werden zwar gerne als Ausgangspunkt pädagogischer Leitlinien, kaum aber als Bezugspunkte für reflexiv heuristische Denkbewegungen interpretiert.

1 Insofern liegt die Betonung auf der Nachhaltigkeitsidee, denn mit der Berichterstattung der Enquête-Kommission (1998) zum ‚Schutz des Menschen und der Umwelt‘ wurde ausdrücklich der normative Gedanke einer „regulativen Idee“ als Merkmal nachhaltiger Entwicklung benannt und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.



Im Kontext der Studie *Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (GInE, www.ibw.uni-hamburg.de/GInE)* wurde deshalb eine Diskursanalyse als didaktisch intendierte Kategorialanalyse durchgeführt, die den Gegenstand auf lange Sicht für Bildungsprozesse (Lehramt an beruflichen Schulen, berufliche Aus- und Weiterbildung) theoretisch begründen und zugänglicher machen soll. Sie nahm ihren Ausgang von den im Nachhaltigkeitsdiskurs bereits etablierten *Kristallisationspunkten* (vgl. Fischer 1998, 2001) und orientierte sich insbesondere an den Begriffen *Retinität*, *Globalität* und *Interkulturalität*. Deren Eigenschaften und Dimensionen für Lernprozesse transparent zu machen, ihr Bedingungsgeflecht sowie das Verhältnis zwischen Kategorien und Subkategorien zu entdecken und auf eine neue, eine didaktische Art und Weise miteinander zu verknüpfen, war die Intention. In Auszügen des Abschlussberichts

werden erste Ergebnisse eines Kriteriensatzes für die Hochschuldidaktik zur Diskussion gestellt.

2. Analyseverfahren und Konstruktion der heuristischen Matrix

Nach heuristischen Analyseverfahren der *Grounded Theory* wurde vorwiegend in Form des offenen und axialen Kodierens gearbeitet (Strauss, Corbin 1996, Böhm 2004). In der *ersten Phase* wurden vier repräsentative Schriften aus dem Fundus des Nachhaltigkeitsdiskurses (BfnE, vgl. Literatur 1. Kodierphase) kleinschrittig analysiert und die vorgefundenen *Codes* ‚aufgebrochen‘, neu dimensioniert und systematisiert (Abb. 1). Als besonders schwer zugänglich erwies sich in diesem ersten Kodierprozess das *Beziehungsgeflecht der Kristallisationspunkte*. In den Ausgangstexten variiert ihre Anzahl (zwischen 7 und 11, vgl. Tabelle 1), ihre Benennung, Beschreibung und Gewichtung.



Abbildung 1: Ergebnis erste Kodierphase: Immanentes Beziehungsgeflecht der Nachhaltigkeitsidee

Sofern sich im Verlauf der Untersuchung eine Kategorie als relevant erwies, wofür die Häufigkeit ihrer Verwendung und ihre Stellung im Text Indikatoren waren, wurde für die *zweite Kodierphase* signifikante Fachliteratur herangezogen (vgl. Literatur 2. Kodierphase), um ihren Bedeutungshof genauer zu eruieren. Im Wechsel der *Kodierformen* sowie mit Hilfe verschiedener Techniken der *theoretischen Sensibilisierung* (vgl. Strauss, Corbin 1996,

7f., 32f., 75-94), konnten schließlich zentrale Phänomene theoretisch begründet und als Referenzrahmen einer *heuristischen Matrix*, der Vorstufe eines didaktischen Strukturgitters, verwendet werden (vgl. Abb. 2). Da der Diskurs über Nachhaltigkeit aus divergierenden Erkenntnisinteressen heraus geführt wird, schien es sinnvoll, die aufgefundenen Kategorien und Subkategorien nach Maßgabe des *technischen, praktischen und emanzipatori-*

schen Erkenntnisinteresses (Habermas 1968) zu systematisieren und für die spätere pädagogische Verwendung in der Hochschuldidaktik auszubuchstabieren². Dafür wurde das Instrumentarium der Grounded Theory von Anbeginn mit dem *bildungstheoretischen Strukturgitteransatz von Herwig Blankertz* kombiniert. Im Unterschied zum Begriff der didaktischen Matrix

die *Darstellung dialektischer Dynamiken in der nachhaltigen Entwicklung*. Diese sollen natürlich auch didaktisch transferiert werden können und in Lehr-Lernprozessen aufrechterhalten werden. All das erzwingt eine neue Gestalt durch *Ausgestaltung der neun Felder*: Auf den drei Sachebenen *Wirtschaft, Lebenswelt, Natur* werden unter drei erkenntnisleitenden Perspektiven *exem-*

Berufsbildungstheorie mit dem Bezugssystem Arbeit, Sprache, Herrschaft			
RETINITÄT: Pädagogischer Maßstab für globales Lernen (BBfnE)			
Transaktionsmedien von Sustainability	I. Technisches E.I. Verwertungsinteresse Zweckrationalität	II. Praktisches E.I. Hermeneutische Rationalität	III. Emanzipatorisches E.I. Herrschaftskritik Gestaltungsrationalität
1. Wirtschaft	1.I	1.II	1.III
2. Lebenswelt	2.I	2.II	2.III
3. Natur	3.I	3.II	3.III

© Ulrike Greb

Abbildung 2: Heuristische Matrix BBfnE

betont der Ausdruck *Strukturgitter* eine „strukturelle Qualität“ im Sinne einer „curricularen Transformationsgrammatik“: Er verfolgt das Anliegen, innerhalb der Strukturgitterfelder *die Verknüpfung von Subjekt und Systembezug* fachdidaktisch zu begründen. (vgl. Fischer, Kutscha 2003, 97f.)³

In diesem Zusammenhang (BBfnE) interessiert insbesondere das Potential eines Strukturgitters für *mikrologische* Anschlussstudien. Sie erfordern ein Instrument, mit dem sich Tiefenstrukturen nachhaltiger Entwicklung auffinden lassen, so dass auch feine Unterschiede in (oberflächlich) ähnlichen Phänomenen deutlich werden; ein Instrument also, das die Komplexität der Sache *bewahrt* und vor allem offen bleibt für

plarische Probleme herauspräpariert, je ein *typisches Dilemma* benannt, das den Bildungsgehalt dieses Problems konzentriert, und jeweils *paarig angelegte Reflexionskategorien* bildungstheoretisch ermittelt, welche die Nachhaltigkeitsidee in die curriculare Bearbeitung der Dilemmata ‚hineintragen‘ (vgl. Abb. 3). In dieser Form leistet das Strukturgitter eine inhaltliche Spezifizierung kritischer Bildungsprozesse.⁴

2 Die vollständige Fassung, Greb, Ulrike (2008): Hochschuldidaktische Transformation der Nachhaltigkeitsidee, erscheint voraussichtlich im Herbst 2008.

3 Der qualitative Unterschied zwischen Strukturgitter und didaktischer Matrix verbirgt sich im Innern der Form und ist einer Matrix von außen nicht anzusehen: Nur als Strukturgitter repräsentiert sie die Tiefendimensionen im Prozess der Generierung curriculärer Konstrukte.

4 Blankertz' Definition der Strukturgitter lässt diese Modifikation zu: „Es handelt sich um Kriterienkomplexe, mit deren Hilfe vorgegebene, inhaltlich bestimmte Zumutungen zu Lerngegenständen, zu Unterrichtsinhalten strukturiert und qualifiziert werden, weiterhin auch vorliegende komplexe Unterrichtsinhalte (Unterricht, Lehrbücher, Richtlinien usw.) beurteilt und mit Bestimmtheit kritisiert werden können. Strukturgitter leisten also das, was früher ein einziges, in seinen Aspekten schwer durchschaubares Auswahl- und Konstitutionskriterium, nämlich ‚Bildung‘ leisten sollte. Ihm gegenüber haben Strukturgitter jedoch zwei Vorzüge: Einerseits sind sie auf den jeweiligen Unterrichtsbereich hin differenziert und implizieren die jeweilige wissenschaftsdidaktische Fachstruktur, andererseits legen sie ihre normativen Voraussetzungen ausdrücklich offen, während sich im Bildungsbegriff bis in die heutige Zeit unausgewiesene

Strukturgitter sind sowohl Kriteriensätze, als auch *partizipationsorientierte* Instrumente, die das curriculare Lehrerhandeln systematisch vorstrukturieren. Zu jedem beliebigen Lernfeld wäre man hiernach in die Lage versetzt, in völlig neuem, konstruktivem Zugriff auf den Stand der Wissenschaften eine eigene didaktische Systematik zu entwerfen und für eine (forschende) Entfaltung des Gegenstandes im Medium von Unterricht zu sorgen. Allerdings bliebe die politische Dimension im tragenden Konzept der ‚Retinität‘ unterbestimmt, wenn nicht gar *ausgeblendet* (vgl. Tabelle 1). Sie soll von daher in der heuristischen Matrix über den Prozess der Urteilsbildung *hereingeholt* werden: zum einen über die politische Subkategorie ‚Partizipation‘, zum anderen im Vorgang der *Perspektivenübernahme*: Die perspektivisch angeordneten erkenntnisleitenden Interessen gehen explizit aus Habermas’ Theorie über die politische Öffentlichkeit hervor.

3. Hochschuldidaktische Transformation der Nachhaltigkeitsidee – Erläuterung des didaktischen „Strukturgitters BbFnE“

„Weil das Seiende nicht unmittelbar sondern nur durch den Begriff hindurch ist, wäre beim Begriff anzuheben, nicht bei der bloßen Gegebenheit“. (Adorno 1997, 156)

3.1 Der Referenzrahmen: Erkenntnisleitende Interessen

Vor dem Hintergrund einer Berufsbildungstheorie, hier mit Bezug auf Herwig Blankertz, werden drei sachimmanente Perspektiven des Strukturgitters ausgewiesen, unter denen sich die Nachhaltigkeitsidee erkenntnis- und bildungstheoretisch bearbeiten lässt. Die Erkenntnisleitenden Interessen haben sich im Verlauf der menschlichen Evolution im Medium *Arbeit, Sprache und Herrschaft* herausgebildet und gelten als *überindividuell*. Während das *technische Erkenntnisinteresse* für die Aneignung von Natur qua Arbeit steht und deshalb ausschließlich nach zweckrationalen Gesichtspunkten auf einen möglichst hohen Ertrag bei geringem Mitteleinsatz zielt, geht das *praktische Erkenntnisinteresse* über diese Formen der Realisierung des ‚Reproduktionszwangs‘ und ‚Sozialitätszwangs‘ hinaus: auf Verständigung, auf reziproke kommunikative Einigungsprozesse im Verbund mit anderen Menschen, wie sie hier z.B. im Kontext globalen Lernens insbesondere mit Blick auf Internationalität zu bedenken sind. Diesen beiden konstitutiven Interessen fügt Habermas das *emanzipatorische Erkenntnisinteresse* als drittes hinzu, das wir speziell im Rahmen der BbFnE mit der Ausbildung der Gestaltungsrationalität verknüpfen (vgl. 2.4, S. 48).

Berufsbildungstheorie mit dem Bezugssystem Arbeit, Sprache, Herrschaft					
RETINITÄT: Pädagogischer Maßstab für Globales Lernen / BBFnE					
GLOBALISIERUNG / MONDIALISIERUNG	Transaktionsmedien von Sustainability		I. Technisches E.I. Verwertungsinteresse Zweckrationalität	II. Praktisches E.I. Hermeneutische Rationalität	III. Emanzipatorisches E.I. Herrschaftskritik Gestaltungsrationalität
	1. Wirtschaft ökonomisch	Gerechtigkeit Partizipation Verantwortung	Problem: Wachstum Dilemma: Gewinnmaximierung und Daseinsvorsorge 1.I FD-Reflexionskategorie: Marktwirtschaft und Gemeinwirtschaft	Problem: Solidarität Dilemma: Liberalismus und Kommunitarismus 1.II FD-Reflexionskategorie: Resilienz und Vulnerabilität	Problem: Governance Dilemma: Global und Lokal (globalisierte Welt) 1.III FD-Reflexionskategorie: Marktliberalität und soziale Gerechtigkeit
	2. Lebenswelt interkulturell	Gerechtigkeit Partizipation Verantwortung	Problem: Humankapital Dilemma: Inklusion und Exklusion 2.I FD-Reflexionskategorie: Sozialkapital und Wettbewerb	Problem: Integration Dilemma: Kulturrelativismus und Kulturuniversalismus 2.II FD-Reflexionskategorie Das Eigene und das Fremde	Problem: Demokratisierung Dilemma: Dominanzkultur und Polylog 2.III FD-Reflexionskategorie Argumentation und Narration
	3. Natur ökologisch	Gerechtigkeit Partizipation Verantwortung	Prob: Ressourcenbegrenztheit Dilemma: Verwertungs- und Regenerationszyklus 3.I FD-Reflexionskategorie: Biodiversität und industrielle Substitute	Problem: Mindeststandards Dilemma: Intransparenz und Mündigkeit 3.II FD-Reflexionskategorie: Einsicht und Handlung	Problem: Entfremdung Dilemma: anthropozentrische und ökozentrische Ethik 3.III FD-Reflexionskategorie Ästhetik und Selbsterhaltung

Abbildung 3: Das „Strukturgitter BbFnE“: ein hochschuldidaktischer Kriteriensatz

Ideologien konservieren konnten. Didaktische Strukturgitter sind also weder Lerninhalte noch Lernziele, sondern Kriterien für deren Beurteilung in analytischer oder konstruktiver Absicht.“ (Blankertz 1974: 19f., Hervorhebungen UG)

Fragehorizonte im Nachhaltigkeitsdiskurs fächern sich nun unterschiedlich auf: Facetten und Schichten empirischer Globalisierungsprozesse ökonomischer, soziokultureller und ökologischer Inhalte offenbaren sich nun entweder aus dem Blickwinkel zweckrationa-

ler Verwertungsinteressen oder aus dem Blickwinkel eines hermeneutischen Verständigungsinteresses oder aus dem Blickwinkel der Herrschaftskritik. Es sind dies, wie es Habermas formuliert, „die spezifischen Gesichtspunkte (...), unter denen wir die Realität als solche erst erfassen können“. Sie definieren vor allen wissenschaftlichen Ansprüchen den Verwendungssinn und das Vorverständnis, und damit die „transzendentalen Grenzen möglicher Weltauffassung“ (Habermas 1968, 260ff.). Die drei Perspektiven des Strukturgitters entsprechen also zwei anthropologischen Gesichtspunkten und einem kritischen Standpunkt, der Realitätserfassung und Realitätsinterpretation, wie sie von Habermas in *Erkenntnis und Interesse* (1968, 1973) unterschieden wurden.

Die *Erkenntnisleitenden Interessen* bezeichnen überdies universelle, anthropologisch tiefsitzende Motive der Erkenntnisgewinnung, die sich in soziokulturell gebundenen Lebensformen (Arbeit und Sprache) quasi notwendig ergeben, weil alle Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, mit der Welt, in der er lebt, grundsätzlich im Rahmen dieser Handlungsmodi stattfindet: dem *instrumentellen* und dem *kommunikativen* Handlungsmodus. Um seiner Selbsterhaltung willen ist der Mensch gezwungen sich die innere und äußere Natur unter dem Aspekt ihrer *Verfügbarmachung* anzueignen (Abb. 3: *I. Perspektive*, technisches Erkenntnisinteresse, Zweckrationalität, instrumentelles Handeln, Arbeit). Dieser Prozess der Naturaneignung ist aber immer schon ein gesellschaftlicher, in Arbeit und Sprache vermittelter Prozess (Abb. 3: *II. Perspektive*, praktisches Erkenntnisinteresse, Hermeneutische Rationalität, kommunikatives Handeln, Interaktion). Die Kritik schließlich, auf die es Habermas im 3. Handlungsmodus ankommt, bewährt sich als Erkenntniskritik durch Aufklärung über das technische und praktische Erkenntnisinteresse. Erst im Modus ‚Kritik‘, von Habermas durch den Begriff der Selbstreflexion konkretisiert (Abb. 3: *III. Perspektive*, emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, Herrschaftskritik *Gestaltungs-rationalität*), kommt das emanzipatorische Interesse zum Tragen, das einen ‚abgeleiteten Status‘ hat und dadurch praktisch wirksam wird, so dass „kommunikatives Handeln als kommunikatives freigesetzt wird“ (Habermas 1973, 76, 243f.).

„Die spezifischen Gesichtspunkte, unter denen wir die Wirklichkeit transzendental notwendig auffassen, legen drei Kategorien möglichen Wissens fest: Informationen, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitern; Interpretationen, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamen Traditionen ermöglichen; und Analysen, die das Bewusstsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten lösen. Jene Gesichtspunkte entspringen dem Interessenzusammenhang einer Gattung, die von Haus aus an bestimmte Medien der Vergesellschaftung gebunden ist: an Arbeit, Sprache und Herrschaft.“ (Habermas 1968, 162).

3.2 Der Referenzrahmen: Globalisierung / Mondialisierung

In der theoretischen Kategorialanalyse mit Hilfe des Strukturgitters werden die Prozesse der Globalisierung, respektive Mondialisierung in ihrer ökonomischen, soziokulturellen, bzw. interkulturellen und ökologischen Dimension über die *drei Sachebenen Wirtschaft, Lebenswelt, Natur* didaktisch transferiert. Um diese Problemlagen der empirischen Basis des Strukturgitters *begrifflich* einzuführen, bieten sich beispielsweise die folgenden Texte an: Der Essay von Otfried Höffe (2006) zur *Gerechtigkeit in Zeiten der Globalisierung* und die zehn Thesen von Giacomo Marramao (2003), der in seiner Monografie *Der Weg nach Westen* bedeutsame Gesichtspunkte im Zusammenhang von Globalisierung und Interkulturalität bezeichnet. Hier als Seminarlektüre zugrunde gelegt und zitiert in der Zusammenfassung: *Öffentlichkeit und Erfahrung in der globalen Zeit. Universalistische Differenzpolitik* (2004).

Höffe kritisiert einen ökonomisch verkürzten Globalisierungsbegriffs (Wirtschafts- und Finanzmärkte mit deren Auswirkung auf die Arbeitsmärkte) und bündelt die globalen Phänomene in drei Dimensionen – „in einer globalen Gewaltgemeinschaft: der Kriege, des Terrors, der grenzüberschreitenden Kriminalität und der grenzüberschreitenden Umweltschäden; in einer globalen Kooperationsgemeinschaft: nicht nur der Güter, Finanzen und Dienstleistungen, sondern auch der Bildung, Wissenschaft und Kultur, auch des Sports; endlich in einer globalen Schicksalsgemeinschaft: sichtbar in den großen Wanderbewegungen, in Naturkatastrophen und dem Entwicklungsbedarf großer Weltregionen“ (Höffe 2006, 1113). In allen drei Bereichen entstehe ein Handlungsbedarf, der auf eine demokratische Weltordnung drängt, weil er großteils weder allein von den Einzelstaaten noch in zwischenstaatlichen Kooperationen gedeckt werden könne (vgl. Feld 2.III).

Marramao legt drei Tiefenstrukturen frei, die zum Verständnis von Globalisierungsprozessen unverzichtbar sind:

1. die immanente Widerspruchsfigur der Globalisierung: „Glokalisierung“,
2. die entscheidende Differenz von Globalisierung und Mondialisierung, und
3. die paradoxe Rolle des Nationalstaats im Prozess der Globalisierung.

Zu 1. *Glokalisierung*. Vom Mainstream abweichend interpretiert Marramao den Prozess der Globalisierung nicht als Schwelle zu einer neuen Epoche, sondern als unsicheren Übergang von der nationalstaatlichen zur weltumspannenden Moderne als „gefährvollen Weg aller Kulturen nach Nordwesten: ein schwieriger Übergang der Moderne, der tiefe Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und in den Lebensstilen“ hervorbringt. (Marramao 2004, 110). In diesem Bild vom „Weg“ als

Bewegung, Veränderung, Risiko und Chance betont er vor allem die immanente Gegenläufigkeit:

„Globalisierung ist einerseits technisch-wirtschaftliche und finanziell-kommerzielle Vereinheitlichung mit den Folgeerscheinungen der Entterritorialisierung und wachsenden Interdependenz der verschiedenen Weltgegenden, andererseits ein ebenso beschleunigter Trend zur Differenzierung und Reterritorialisierung von Identitäten: die Wiederverortung von Prozessen symbolischer Identifikation.“ (Marramao 2004, 112)

Der immanente Widerspruch der Globalisierung ist insbesondere für das Verständnis der Kategorie Interkulturalität von großer Bedeutung, weil die Zersplitterung der globalen Gesellschaft in eine Vielzahl von ‚Diaspora-Öffentlichkeiten‘ als *kultureller Abwehrmechanismus* zu deuten ist. Mit dieser Hypothese lassen sich globale Interessen- und Identitätskonflikte recht schlüssig erklären (Felder 1.II, 2.II).

Zu 2. *Globalisierung und Mondialisierung*. Der Begriff Globalität färbt sich anders ein und seine Verflechtung mit dem Begriff Interkulturalität wird transparenter, wenn man den im angelsächsischen Sprachgebrauch üblichen Begriff Globalisierung mit dem Begriff Mondialisierung des romanischen Sprachraumes abgleicht. *Mondialisierung* (lat. *mundus*, *mondial*, *weltlich*) reicht weiter: Der Begriff umfasst auch die ‚Verweltlichung‘ und verweist damit auf *Säkularisierung*, „auf die Spannung zwischen Transzendenz und Immanenz, Himmel und Erde“ (Marramao 2004, 110). *Mondialisierung* lenkt den Blick auf die Religionen und ihre Funktion im Globalisierungsprozess. Marramao definiert sie als ‚identitätsstiftende Aggregatformen von transkultureller Natur‘; sie komplizieren und destabilisieren die Globalität. „Bei näherem Hinsehen ähneln die Konflikte in der globalen Welt sogar mehr den Religionskriegen [...] als dem Kampf zwischen angeblich monolithischen Kulturen“ (Marramao 2004, 114). Im Begriff der *Mondialisierung* rückt die moderne *Säkularisierung*, die nun auch die entlegendsten soziokulturellen Gegebenheiten und religiösen Vorstellungen erfasst, direkt ins Blickfeld. Dem Begriff *Globalisierung* fehlt diese Dimension der *kulturellen Spannung*, deshalb wäre in der Konstruktion des Strukturgitters dem Begriff ‚*Mondialisierung*‘ der Vorzug zu geben.

Zu 3. *Das Paradoxon Nationalstaat*. Zwar ist *Globalisierung* „ein von Beginn an bestehendes Merkmal der Moderne, die ohne die Tendenz zur ‚Globalisierung‘, zur Erkundung der Meere und der Eroberung der Neuen Welt nicht denkbar ist“ (Marramao 2004, 110), aber die Genese des neuen globalen Raumes und seine aktuelle Struktur bergen mit dem drohenden Wegfall des Nationalstaates ein unkalkulierbares Risiko, wenn seine wichtige Rolle als *Vermittler* zwischen Globalem und Lokalem verloren geht: „Weil die einzelnen souveränen Staaten zu klein sind, um den Herausforderungen des globalen Marktes zu begegnen, und zu groß, um die Vermehrung der Themen, der Forderungen

und der Konflikte aus den verschiedenen lokalen Identitäten und Kulturen zu kontrollieren“, kündigt sich ein Zusammenbruch der internationalen Ordnung der Moderne an (Marramao 2004, 112f.).

3.3 Der Referenzrahmen: Interkulturalität und Globalität

„*Interkulturalität im Sinne von Fremdheitserfahrungen, schließlich sogar an einem selbst, ist ein Feld der Verunsicherung und Ambivalenz – insbesondere in Traditionen, wie der des westlich-rationalen Denkens, die auf die von Vernunft und Autonomie gegründete Stärke des Handlungssubjektes setzen. Wer die Dimension des Interkulturellen ernst nimmt, kommt sehr schnell an Grenzen eines pädagogischen (Selbst-)Verständnisses, das sich auf die technologische Wirkung des Verstehens, des Wissens und der kommunikativen Gewohnheiten verlässt. Interkulturell ist eine Chiffre für die Undurchschaubarkeit und die Nicht-Vorhersehbarkeit von kommunikativen Situationen, für die Zerstörbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des unbedachten wie des bedachten Handelns, für die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren.*“ (Mecheril 2004, 131; Seminartext Kap. 4 im Feld 2.II)

In Prozessen der *Mondialisierung* ist ein *interkultureller Diskurs* bereits angelegt, der sich mit Fragen der Menschenrechte, globaler Rechtsstaatlichkeit, globaler Demokratie und Fragen der interkulturellen Verständigung, des interkulturellen Zusammenlebens und Zusammenarbeitens zu befassen hat. Dennoch konnte eine theoretische Verortung des Begriffs ‚*Interkulturalität*‘ im Nachhaltigkeitsdiskurs aus den Quellen der ersten Kodierphase nicht ermittelt werden. Implizit zeigte sie sich aber als entscheidender Problemgehalt der Konzepte *Gerechtigkeit*, *Verantwortung* und *Partizipation*.

Im Strukturgitter wird *Interkulturalität* in den Theorien der *Gerechtigkeit* aufgenommen. Sie wird insbesondere in der Forderung nach einem ‚*universalen Humanismus*‘ mit einer unverhandelbaren Kernzone diskutiert, worin der Mensch mit seiner Verwundbarkeit, Abhängigkeit von Lebensmitteln und seinem Bedürfnis nach Entwicklung und Selbsterweiterung die Zuschreibungsformel für Menschenrechte bildet. Damit verbindet sich der Anspruch an die curriculare Implementation eines moralisch signifikanten präkulturellen Grundgedankens von Menschenrechten mit einer existenz-, subsistenz- und entwicklungsrechtlichen Bedeutungsschicht (Kersting 2001). Ferner spielt *Interkulturalität* in die Diskussion des moral-theoretischen Spannungsverhältnisses von Liberalismus (Rawls) und Kommunitarismus (Taylor, Walzer) in Fragen nach globaler Gerechtigkeit für alle heute lebenden Menschen hinein (Feld 1.II).

Als Dimension der *Partizipation* wird *Interkulturalität* vor allem mit Blick auf interkulturelle Verständigungsprozesse betrachtet. So etwa explizit im Konzept des *Polylogs* (Wimmer 2003, 25-39), als Voraussetzung

für globale Demokratisierungsprozesse, oder explizit im Begriff der „Narration“ (Feld 2.III). Die Narration ist ein Kernstück der universalistischen Differenzpolitik Marramaos, die den konsequenten Einbezug der narrativen Darstellungsformen von Wertentscheidungen, Kultur- und Weltansicht verlangt. Denn auch Menschen, die nicht in der Lage sind, sich rational diskursiv auszudrücken, „können ihre ethischen Entscheidungen begründen oder die Konsequenzen ihrer autonom oder heteronom bestimmten Lebensstile für ihre eigene Existenz darstellen“ (Marramao 2004, 118f.).

Als Dimension der *Verantwortung* wird Interkulturalität im Strukturgitter auch auf der dritten Sachebene explizit angesprochen, insofern Natur weitestgehend eine *kultivierte*, eine kulturell geprägte Lebensgrundlage ist. Die Wertschätzung, die Natur erfährt, ist ebenso kulturell unterschiedlich wie ihre lebensweltliche Einbindung. Fragen der ökologischen Verantwortung sind damit stets auch interkulturelle Fragen.

Interkulturalität ist damit im Kriterienatz des Strukturgitters auf allen Sachebenen der didaktischen Reflexion präsent, wird aber (*kultur*-)theoretisch insbesondere auf der *zweiten Sachebene* eingearbeitet (vgl. 2.1.5). Sie wird als „Lebenswelt“ bezeichnet, weil die Konstitution der Subjektivität ihren Ort in konkreten Lebenswelten hat und pädagogisch darüber auch zugänglich wird. In der Lebenswelt kann der Zusammenhang von Öffentlichkeit und Erfahrung erschlossen werden, der die kritisch-emanzipatorische Dimension und die Dynamik der Subjektkonstitution (Identifikation) vorzeichnet. So liegt es nahe, den Forschungsschwerpunkt Interkulturalität situativ aus der Kenntnis der jeweiligen Lebenswelt heraus verstehen zu wollen. Zumal der aktuelle Formwandel der sozialen Integration immer wieder als eine Modernisierungsdynamik durch *Öffnung und Schließung von Lebenswelten* beschrieben wird.

Als Seminartexte bieten sich z.B. neben dem vierten Kapitel von Paul Mecheril (2004) *Was ist ‚interkulturelle Kompetenz‘?*, Auszüge aus den *Studien zur Interkulturalität* von Franz M. Wimmer (2003) und *zur diskursiven Ordnung des Feldes der interkulturellen Pädagogik* von Krüger-Potratz (2005, 168-177) an.

Wimmer verhandelt die *kulturelle Globalität*, im Sinne einer Vereinheitlichung, Entdifferenzierung und Standardisierung bestimmter kultureller Phänomene, im Gegensatz zu Phänomenen einer regional-eigenständigen Kultur: also, globale statt spezifisch lokale Kommunikationsformen (z.B. im Internet), globale statt typisch regionale Siedlungsformen usw. Der Philosophie entsteht aus dieser Form der Universalität ein Dilemma ihrer Kulturalität, auf das wir hier nicht weiter eingehen können, doch die Suche nach einer angemessenen Sprache und Verständigung, mit der die unreduzierte Vielfalt im Denken bewahrt werden kann, ohne den Anspruch auf universelle vernunftgeleitete Überzeugungen aufzugeben, ist für die inter-

kulturellen Bildungsprozesse gleichermaßen relevant. Überdies zeigt Wimmer einen interessanten strukturellen Zusammenhang von Globalität und Interkulturalität an, der sich als ein Außen-Innen-Verhältnis beschreiben lässt:

„Indizien für die Globalität finden wir auf den Gebieten menschlicher Techniken, der Wissenschaften, in den Vehikeln der Kommunikation und des Transports, den Siedlungsformen, Künsten und Organisationsformen von Gesellschaften, sowie in den Formen des Austausches von Ideen. In all diesen Bereichen zeigt sich *externe, d.h. globale Universalität*. Die Situation wirft die Frage auf, ob diese Kultur Tendenzen hat, in einer solchen Weise auch *intern universell* zu werden, d.h. alle Denk- und Handlungsformen der Menschen, die sie repräsentieren, in typischer Weise zu bestimmen, wie dies bei früheren Kulturformen der Menschen der Fall war – und was es bedeutet, wenn dies nicht der Fall ist“ (Wimmer 2003, 11), wenn sich also zur externen Universalität kein internes Pendant entwickeln kann.

Möglicherweise lässt unsere psycho-soziale Verfassung das nicht zu, vielleicht kann das psychische Ich diese Entgrenzung nicht leisten ohne zu zerfallen, weil sich das Bedürfnis nach Identität der geforderten *internen Universalität* widersetzt. Wimmers Bezeichnung der *internen Kultur* erinnert an die historische Seite des Problems. Möglicherweise entstand die *interne Kultur* in früheren Kulturen gerade aufgrund der lokalen Gebundenheit der Menschen und wäre heutzutage gar nicht mehr herzustellen.⁵

Die *interkulturelle Pädagogik* ist inzwischen ein eigenständiges pädagogisches Fachgebiet, ihr Forschungsstand zur interkulturellen Bildung ist weit ausdifferenziert. Paul Mecheril (2004) hat die Konzepte und Modelle ausgewertet und ihre *Prämissen* in drei Schwerpunkten freigelegt:

1. Es gibt „kulturell-different“ beschreibbare Lebensformen innerhalb *eines* national- oder weltgesellschaftlichen Zusammenhanges;
2. diese Lebensformen sind in ihrer Differenz prinzipiell aner kennenswert;
3. es müssen Fertigkeiten der wechselseitigen kommunikativen Anerkennung ausgebildet werden (vgl. Mecheril 2004, 106).

5 Vgl. zu diesem Problem auch Scheunpflug zur Krise der Einen Welt: „Nach der These der evolutionären Psychologie ist das Denken und die Gefühls- und Motivationswelt von Menschen an die Lebensbedingungen des Pleistozäns als der für die Menschheitsentwicklung längsten Periode angepasst. Diese Lebensbedingungen sind durch unmittelbare Tat-Folge-Zusammenhänge und durch Herausforderungen im konkreten Nahbereich gekennzeichnet. Menschen haben (noch) nicht gelernt, ihr Denken und Handeln daran anzupassen, dass sie längst diesen Mesokosmos der unmittelbaren Umgebung verlassen haben und global agieren.“ (Scheunpflug 2000, 6)

Die Fragen interkultureller Beziehungen nehmen mittlerweile in allen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einen breiten Raum ein. In jedem pädagogisch relevanten Arbeitsfeld spielen sprachlich-kulturelle Heterogenität und interkulturelle Beziehungen eine große Rolle. Dennoch ist die Diskursanalyse im allgemeinen Bereich der interkulturellen Bildung ein Desiderat, Krüger-Potratz fasst deren Anfänge in vier Diskursen zusammen: *Gleichheitsdiskurs*, *Essentialisierungsdiskurs*, *Universalitätsdiskurs* und *Pluralitätsdiskurs* (2005, 172-176; vgl. Feld 2.II):

Der Gleichheitsdiskurs: Der unkritische, in der Tradition des 19. Jh. wurzelnde Gleichheitsdiskurs fasst die Positionen zusammen, „die die kollektive Benachteiligung der Zugewanderten (der Fremden, Migranten, Ausländer, Aussiedler, Flüchtlinge usw.) thematisieren und für deren Gleichbehandlung sowie deren politische und rechtliche Gleichstellung eintreten, ohne die Frage des Maßstabs und der Macht hinreichend zu beachten“, so dass Normalitätsverständnisse nicht hinterfragt werden. „Die Folge ist, dass Differenz mit Defizit und die Forderung nach Chancengleichheit pädagogisch in assimilatorische und kompensatorische Maßnahmen und Konzepte übersetzt wird“ (2005, 172).

Der Essentialisierungsdiskurs: Als Antwort auf diese Defizit-Hypothese versteht sich der Essentialisierungsdiskurs. Er dreht die Defizit-Hypothese mit dem Diskussionsstrang „Differenz als Bereicherung“ einfach um und leitet daraus das ‚Recht auf Anderssein‘ und den Erhalt der ‚kulturellen Identität‘ ab, „mit der Folge, dass der ‚Anderer‘ in seiner Kultur ‚eingesperrt‘ (‚kulturalisiert‘) bzw. auf das ihm angeblich ‚Wesentlich-Eigentliche‘ zurückverwiesen (essentialisiert) wird“ (2005, 173), das Fremde wird exotisiert und erneut ausgegrenzt. Die „Denkfigur ethnisch-sprachlich-kultureller Homogenität“ bleibt unangetastet. Hier werden charakteristischer Weise Kulturtheorien rezipiert („Was ist Kultur?“), insbesondere die Auseinandersetzung zwischen Kulturuniversalismus und Kulturrelativismus. Mit dem Gleichstellungsdiskurs hat der Essentialisierungsdiskurs gemeinsam, dass soziale und politische Differenzen und Konflikte als ‚kulturell‘ erklärt werden.

Im *Universalitätsdiskurs* wird Differenz weder als Defizit noch als Bereicherung thematisiert, sondern in einem transkulturellen oder kulturübergreifenden „Dritten“ *aufgehoben*. Interkulturelle Vermittlung verliert ihre Bedeutung, weil hier kulturelle Universalien vorausgesetzt werden, wie z.B. eine allgemein-gültige Moral, „die den Kulturen als historische und regionale (nationale) Besonderungen gemeinsam sind und auf die hin eine allgemeine Menschenbildung auszurichten sei. [...] ohne dass geprüft wird, *wer, mit welchem Recht (aufgrund welcher Machtkompetenz), was* ‚allgemein setzt‘ und damit ‚maßstabsverändernd‘ wirkt. [...] Dies ist bei den Konzepten zur Menschenrechts-erziehung oder bei den internationalen Programmen

der UNESCO (z.B. ‚Education for all‘) dringend zu beachten“ (2005, 174f.).

Im *Pluralitätsdiskurs* wird Differenz als Konstrukt verstanden, denn er schließt an die Diskussionen über Differenz und Gleichheit in der postmodernen Philosophie und den post-kolonialen Studien an. Hier liegt die Betonung auf Recht *und* Differenz und der Differenz als Recht *auf* Differenz. „In diesem Zusammenhang spielen Theorien über Diaspora, Hybridität und Transnationalität, Transkulturalität eine Rolle“ (2005, 175). Politisch und pädagogisch wird gefordert, die ‚Andersheit‘ (die mitgebrachte Sprache und Lebensform) als Ressource anzusehen. Krüger-Potratz macht hier auf den wesentlichen Unterschied zum Essentialisierungsdiskurs aufmerksam. *Anders als bei der ‚Bereicherung‘* geht es hier um die Idee, „dass (a) die Zugewanderten als Subjekte mit spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten gesehen werden und (b) Bedingungen geschaffen werden, unter denen sie diese Ressourcen für die Gestaltung ihres Lebens in der (Aufnahme-)Gesellschaft nutzen können“ (2005, 176, Fn. 98).

Der Pluralitätsdiskurs trifft sich mit dem Universalitätsdiskurs in der Kritik am Begriff ‚interkulturell‘. Interkulturell verweise in seiner sprachlichen Form weiterhin auf ein statisches Modell von Kultur und erzeuge die Vorstellung von zwei oder mehreren in sich geschlossenen Kulturen, zwischen denen (inter-) es zu vermitteln gelte. Als Ausgangsbasis für die Seminar-diskussion werden hier *vier Leitsätze* von Wolfgang Riedel (1999, 299) aufgenommen:

1. Interkulturalität in der beruflichen Bildung sollte als Befragung und Auslegung der eigenen ‚Kultur‘ beginnen. Kultur ist hier als lebensweltlicher Kontext zu verstehen, aus dem wir unsere Werte und Normen beziehen wie auch die Differenzen ihrer Texte und Kontexte; dieses Reservoir von polyvalenten Sinn- und Deutungsmustern gilt es zu nutzen.
2. Ziel des interkulturellen Diskurses in der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist nicht hegemoniale Wahrheit, sondern eine auf gegenseitiger Anerkennung beruhende diskursive Praxis. Weil kulturelle Deutungen öffentlich sind, stellt sich für Bildungsprozesse die Frage, wie interkulturelle Praxis eine Erweiterung dieses öffentlichen Raumes zwischen Kulturen befördern kann.
3. Interkulturalität und die damit verbundene Anerkennung kultureller Identität zielt auf wirkliche gesellschaftliche Zusammenhänge, d.h. sie darf die sozialen, rechtlichen, politischen und ökonomischen Brechungen ihrer Kontexte nicht unberücksichtigt lassen, was im Rahmen beruflicher Sektor- und Fallanalysen darzulegen ist.
4. Interkulturalität kann aus den oben genannten Gründen nicht auf Homogenität und Harmonisierung zielen; kulturelle Anerkennung bedeutet nicht, dass wir künstliche Oasen der Einheitlichkeit und Harmonie herzustellen hätten. Andererseits

ist Kultur kein stellvertretender Kriegsschauplatz, sondern als Raum des Expressiven ein Bereich der gesellschaftlichen Wirklichkeit neben anderen, in dem allerdings alle anderen Bereiche thematisiert werden können und sollen.

3.4 Erste Sachebene Wirtschaft (ökonomisches Sachwissen)

Zur Einführung in die ökonomische Globalisierung bietet sich z.B. die erste Ausgabe der Discussion Papers des International Network for Economic Research (1999) an. Michael H. Stierle, vom Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung in Speyer, unterscheidet dort in einer systematischen Übersicht

- drei Gruppen von Ursachen und Schrittmachern: 1. technischen Fortschritt (Informations- und Kommunikationstechnologie, Verkehrstechnologie, Produkt- und Prozessinnovationen), 2. politische Veränderungen (Änderungen der ordnungspolitischen Grundorientierung, Deregulierung und Privatisierung, Liberalisierungen der Außenwirtschaftspolitik) und 3. ökonomische Entwicklungen (neue Finanzinstrumente, Entwicklung der Absatzmärkte und neue Wettbewerber).
- verschiedene Entwicklungen im Zeitablauf und im Vergleich zu geeigneten Referenzgrößen als *Indikatoren*: 1. die Entwicklung des internationalen Handels; 2. die Globalisierung der Unternehmen, insbesondere durch Direktinvestitionen; sowie 3. die Globalisierung der Finanzmärkte (internationale Anleihen, derivative Finanzinstrumente und Devisentransaktionen).

Gegenstand der didaktischen Analyse und der Lehre werden drei ausgewählte ökonomische Problemlagen, die im Globalisierungsprozess entstehen und mit Blick auf Nachhaltigkeit zu bearbeiten sind; z.B. die Wachstums-, Solidaritäts- und Governanceproblematik. Jedes dieser Probleme wäre auf die Dimensionen *Gerechtigkeit*, *Verantwortung* und *Partizipation* hin zu sichten. So entsteht eine Matrix zur *Sachanalyse* der ökonomischen Bildungsinhalte. Es wird vorgeschlagen auf der 1. Sachebene Wirtschaft die Kategorie *Gerechtigkeit* *theoretisch* einzuführen und sie hier im Zusammenhang mit und in Abgrenzung zu Rechtsfragen grundzulegen und zu konkretisieren (*Menschenrechte, internationales Arbeitsrecht, Wirtschaftsrecht, politische und personale Gerechtigkeit*).

Gerechtigkeit:

Gerechtigkeit „ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedankensystemen. (...) Jeder Mensch besitzt eine aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit, die auch im Namen des Wohles der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden kann. Daher läßt es die Gerechtigkeit nicht zu, daß der Verlust der Freiheit bei einigen durch ein größeres Wohl für andere wettgemacht wird.“ Mit diesen Worten beginnt John Rawls’ ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ von 1971 (S. 19), auf die im Rahmen der Sustainability-Debatte wiederholt eingegangen wird.“ (Fischer 1998, 22)

Die Forderung nach intra- und intergenerationeller *Gerechtigkeit* stellt sich im Nachhaltigkeitsdiskurs als ethisches Spannungsverhältnis von Liberalismus und Kommunitarismus dar (vgl. Feld 1.II). Diese Kontroverse hat unmittelbare Folgen für das Verständnis von Interkulturalität. So verweist etwa Habermas auf die folgenreiche Dialektik zwischen rechtlicher und faktischer Gleichheit: die durch rechtliche Gleichheit möglichen Handlungsfreiheiten können differentiell genutzt werden, was einer faktischen Gleichheit von Lebenslagen und Machtpositionen zuwiderläuft.

Zwar betonen Fischer et al, dass es den Nachhaltigkeitsdiskurs nicht weiterbringt, wenn man sich in rein systematische Überlegungen zur Gerechtigkeit hinein begibt. Es werde vielmehr eine „Theorie des Gebrauchs (als Theorie der Zwecke, Funktionen, Haltungen, Situationen)“ benötigt „und nicht eine Theorie der Bedeutung (als Theorie des Sinns und der Referenz) der Idee der Gerechtigkeit und der Rücksichtnahme auf künftige Generationen“ (Fischer et al 5/2007, 12; 9/2007, 14).

Doch kommen wir in der Lehrerbildung nicht umhin, Idee *und* Praxis der Gerechtigkeit, ihre Idee *und* ihre Institutionalisierung je im historisch-systematischen Zusammenhang zu erforschen. Weil Gerechtigkeit kein Prädikator, sondern ein *Normbegriff* ist, also eine handlungsmotivierende Idealvorstellung, wäre ihr Bildungsgehalt gerade in seiner Abstraktheit zunächst einmal geistig einzuholen – um feststellen, wann oder dass wir *Gerechtigkeits*-Konzepte vor uns haben. Im Strukturgitter ist vorgesehen, die Reichweite der beiden Positionen *Liberalismus* (z.B. Rawls) und *Kommunitarismus* (z.B. Walzer) exemplarisch am Problem der *Solidarität* in einer globalisierten Welt auszuloten,

1. Sachebene Wirtschaft	Globale Problemlagen:			
		Wachstum	Solidarität	Governance
	Gerechtigkeit	Gewinnmaximierung vs. Daseinsvorsorge	Liberalismus vs. Kommunitarismus	Marktliberalität vs. soziale Gerechtigkeit
	Partizipation	Marktwirtschaft und Gemeinwirtschaft	Solidarität	Global versus lokal („glokal“)
Verantwortung	Wachstum	Resilienz und Vulnerabilität	Governance	

Tabelle 2: Mögliche Akzentsetzungen auf der 1. Sachebene



um den Gerechtigkeitsbegriff sowohl als regulative Idee, wie auch in der ökonomischen Praxis zu bearbeiten. Die Reflexionskategorie, die an diesem Problemfeld eingeübt wird, ist deshalb in der ökonomischen Verantwortung für die Vulnerabilität fremder Märkte angelegt; ökonomische Solidarität soll zur Stärkung ihrer Resilienz führen, statt ihre Schwächen für das eigene Wachstum auszunutzen.

3.5 Zweite Sachebene Lebenswelt (sozio-kulturelles Sachwissen)

Gegenstand der zweiten Sachebene ist der lebensweltliche Forschungsschwerpunkt, der sozio-kulturelle Grundlagen erfordert, um sich den interkulturellen Problemlagen angemessen zu nähern. Ihre konkreten Prozesse und Ausdrucksformen sind situativ nur aus der Kenntnis der jeweiligen *Lebenswelt* heraus zu verstehen. Hier haben insbesondere die Arbeiten von Negt und Kluge gezeigt, dass politische Öffentlichkeit heute nur als Begegnung und Auseinandersetzung von ‚narrativen‘ Versionen der Organisation der globalen Gesellschaft aus unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen und Lebenswelten zu fassen ist. Beide Schriften *Öffentlichkeit und Erfahrung* (1972) und *Geschichte und Eigensinn* (1981) eignen sich daher grundsätzlich als Seminarlektüre.

Wir leben in der Anfangszeit der ersten globalen Kultur, die von jeder vorangegangenen verschieden sein wird, einschließlich der okzidental. In der Begegnung mit anderen Kulturen sind Stereotype entwickelt worden, die teilweise für eine gemeinsame Entwicklung hinderlich sind (vgl. Wimmer 2003, 25-39). An den Inhalten der zweiten Sachebene ist deshalb der Frage nachzugehen, welche tradierten Begriffe und Ideen für eine künftige globale Kultur fruchtbar gemacht werden können. Im Bildungsprozess wären zunächst die Begriffe „Kultur“ und „Identität“ selber zu problematisieren:

Kultur ist der erklärte Gegenstand der Kulturwissenschaften, doch auch andere Disziplinen entwickeln theoretische Konstrukte von Kultur wie etwa die Erziehungswissenschaft, die Philosophie und Soziologie. So verfügen wir in der Wissenschaft über eine Vielzahl von Kulturkonzepten, was die Grundlegung der Kategorie *Interkulturalität* in der BBfNE zumindest nicht leicht macht. Auf der *Theorieebene* stellt sich das z.B. folgendermaßen dar: Während etwa der essentielle (substantielle) Kulturbegriff Herders, traditionsgeleitete Lebenswelten als die Gesamtform beschreibt, in der ein Volk lebt – also Kultur in ihrer Grundstruktur als soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung bezeichnet – konstatiert Welsch zu Recht, dass man in der *Moderne* so einheitlich nicht mehr lebt. „Moderne Gesellschaften beinhalten in sich eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensweisen und Lebensformen, unterschiedlicher Kulturen; sie sind multikulturell in sich. Sie sind vertikal

differenziert: Die Kultur eines Arbeitermilieus, eines Villenviertels und der Alternativszene weisen kaum noch einen gemeinsamen kulturellen Nenner auf. Und sie sind horizontal differenziert: Unterschiede von weiblicher und männlicher, heterosexueller, lesbischer oder schwuler Orientierung können einschneidende Differenzen in den kulturellen Mustern und Lebensformen begründen“ (Welsch 1998, 47f.). In der Arbeitswelt treten zudem Berufs- und Betriebskulturen in Erscheinung. Das traditionelle Kulturkonzept vermag dieser inneren Komplexität der modernen Kulturen nicht mehr gerecht zu werden. (vgl. Feld 2.II). Im globalen Nachhaltigkeitsdiskurs verweist ‚Interkulturalität‘ auf lebensweltliche Fragen, die in den westlichen Industriegesellschaften als typische *Individuierungsprozesse* gedacht werden, bzw. sich als solche auch darstellen. Soll also *Interkulturalität* zum Bildungsinhalt werden, so steht das Thema *Identifikation* im Zentrum. Sie ist das beherrschende Element zur Charakterisierung der Konflikte in einer globalisierten Welt. Marramao beispielsweise unterstreicht, „dass in der aktuellen Phase (der Mondialisierung, U.G.) das Element der Identifikation dazu tendiert, auch das Moment des Nutzens zu umfassen. In unserer Welt erscheint es immer schwieriger, sich die klassische Frage des modernen Individualismus zu stellen: ‚Was will ich?‘ ohne zuvor gefragt zu haben: ‚Wer bin ich?‘. Die symbolische Frage nach der Identität wird so offensichtlich zur *conditio sine qua non*, um die eigenen Interessen und die eigenen Präferenzen festzustellen“ (Marramao 2004, 115f.)

Auch Terkessidis sieht in der Frage „Was bin ich?“ die Grundfrage der globalisierten Welt, „weil die Globalisierung die Frage der Identifizierung in vielfältiger Weise ins Zentrum rückt und gleichzeitig eine ‚Leere‘ erzeugt, welche oft genug unheimliche Einblicke in die Kulissenhaftigkeit von Eigenem und Fremdem zulässt.“ (Terkessidis 2002, 38) Weltumspannend gedacht sind wir gleichermaßen mit kulturellen und kulturuniversellen Konstituenten von Lebenspraxis und Sinnwelten konfrontiert.

Im Zentrum der Inhaltsauswahl steht das Spannungsfeld von Integration und Desintegration (Feld 2.I). Gegenstand der *didaktischen Analyse* und der Lehre sollten drei ausgewählte interkulturelle, bzw. sozio-kulturelle Problemlagen werden, die im Mondialisierungsprozess entstehen und unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten zu bearbeiten sind z.B. *Humankapital*, *Integration* und *Demokratisierung*. Der Problemgehalt auf der zweiten Sachebene wird im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse als partielle Integration erfahrbar und in der Öffentlichkeit als *Kampf der Kulturen* diskutiert.⁶ Jedes dieser Probleme wäre auf die Dimen-

6 Karl Otto Hondrich nennt als Gesetz aller Sozialität die „Präferenz für das Eigene“, verstanden als eine soziokulturelle Prägung, die sich mit jeder individuellen Geburt wiederholt, ein



sionen *Gerechtigkeit, Verantwortung und Partizipation* hin zu sichten. Auf diese Weise entsteht eine Matrix zur *Sachanalyse* der sozio-kulturellen Sachebene. Dazu wird vorgeschlagen, auf der zweiten Sachebene *Lebenswelt* die Kategorie Partizipation *theoretisch* einzuführen und an den Themen *Inklusion versus Exklusion, Integration, Argumentation und Narration* konkret auszubuchstabieren.

hard (2007) zu erkennen. Der Begriff ‚Partizipation‘ beinhaltet den Anspruch, das Wohl der Gesellschaft zu thematisieren: „Die ausdrückliche Anteilnahme an einem gesellschaftlichen Ganzen, das man – als dieses Ganze – zu schaffen, zu erhalten, zu lenken oder zu ändern sucht und das man zu vertreten hat, ist Partizipation“ (Gerhardt 2007, 472). Zu den Instrumenten politischer Partizipation zählt er Solidarität, Sachkennt-

2. Sachebene: Lebenswelt	globale Problemlagen	Humankapital	Integration	Demokratisierung
	Gerechtigkeit	Sozialkapital versus Wettbewerb	Kulturrelativismus vs. Kulturuniversalismus	Dominanzkultur versus Polylog
	Partizipation	Inklusion und Exklusion	Integration	Argumentation und Narration
	Verantwortung	Humankapital	Das Eigene und das Fremde	Demokratisierung

Tabelle 3: Mögliche Akzentsetzungen auf der 2. Sachebene

Partizipation:

De Haan/Harenberg begründen den Begriff Partizipation in seiner Notwendigkeit für den Nachhaltigkeitsdiskurs, wie für alle langfristig angelegten Politikprozesse, die Änderungen im Denken und Handeln erfordern:

„Ohne Partizipation, ohne Teilhabe an Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen, so die einhellige Meinung aller, die sich mit der Idee der Nachhaltigkeit beschäftigen, wird es keinen Weg in die nachhaltige Gesellschaft geben. Ohne Teilhabe an den Gestaltungsprozessen, die in den Bildungsinstitutionen stattfinden, wird in Hinblick auf eine dauerhafte umfängliche Sensibilisierung und Aufklärung für Umweltbelange nicht viel erreicht. Partizipation wird immer noch kaum, dem klassischen Wortsinn nach, als Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen, und das sind immer: öffentlichen Entscheidungen, begriffen.“ (deHaan, Harenberg 1998, 9)

„Alle Politik beruht auf dem Prinzip der Partizipation“ (Gerhardt 2007, 472). Handlungsziele beruflicher Bildung: Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz nach Heinrich Roth sowie Klafkis Bildungsziele: die Solidariäts-, und Selbstbestimmungsfähigkeit, sind unmittelbar in den Ausführungen zur *Partizipation* von Volker Ger-

hard (2007, 473). Nahezu identisch finden wir einen berufsbildungstheoretischen Anknüpfungspunkt bei Herwig Blankertz:

„Dieser Verpflichtung gemäß darf Wissenschaft sich nie auf politische Interessen reduzieren und sich für sie funktionabel machen lassen. Indessen muss die in jeder inhaltlichen Option zwangsläufig enthaltene Interessenbegünstigung nicht nur angezeigt, sondern der diskursiven Verständigung geöffnet werden. Darum ist der Strukturgitteransatz partizipationsorientiert: nicht allein, um konkrete Problemlösungen als Hilfe und Beratung der heute anstehenden Praxis zu leisten (im Unterschied zu einer Curriculumforschung, deren Ergebnisse allenfalls in Jahrzehnten Wirkungen haben können), sondern Strukturgitter sind als Instrumente angelegt, über die die Beteiligten ihre Interessen am Veränderungsprozess artikulieren und ihre Kompetenz als Votum einbringen können.“ (Blankertz 1980, 182f.)

Doch die politische Forderung nach Partizipation wirkt heutzutage geradezu anachronistisch, denn die Öffentlichkeit bürgerlicher Rechtsstaaten, in der sich eine nachhaltige Entwicklung zu etablieren hätte, unterliegt in Folge der Entwicklung des liberalen Kapitalismus hin zu einem organisierten Kapitalismus einem Strukturwandel. Jürgen Habermas beobachtet hier ein Feld der Interessenkonkurrenz, in dem nur derjenige, der die wirksamere Lobby hat, sich noch durchsetzen kann und demzufolge beschreibt er den öffentlichen Raum als eine „Rationalisierung von Herrschaft über das Medium der öffentlichen Diskussion“; die *Idee der (politischen) Öffentlichkeit* „...als eine Rationalisierung der sozialen und politischen Machtausübung unter der wechselseitigen Kontrolle rivalisierender, in ihrem inneren Aufbau ebenso wie im Verkehr mit dem Staat und untereinander auf Öffentlichkeit festgelegter Organisationen“ (Habermas 1973, 69). Seine Einschät-

unbewusstes Beziehungsgeflecht, das als „Heimat“ empfunden wird. „Als Neugeborene und bis in die Pubertät hinein können wir nicht anders, als den uns Schutzraum und Orientierung gebenden sowie Grenzen setzenden Sozialbeziehungen den Vorzug zu geben vor allen denkbaren Alternativen. Denn sie umgreifen und durchdringen uns, bevor wir uns dessen bewußt werden und bevor wir sie aus freien Stücken bewerten und uns für oder gegen sie entscheiden können. [...] Diejenigen, die ein solches unbewusstes Beziehungsgeflecht ... teilen, bestätigen sich dessen Vorzug gegenseitig und gelangen so zu der Erfahrung einer gemeinsamen, eigenen Kultur. Deren Eigenheit wird um so stärker erlebt und vorgezogen, je deutlicher ihre Differenz zu anderen Lebensformen hervortritt. Dies alles sind vorbewußte, vorrationale und arglose Prozesse kollektiver Kultur-beziehungsweise Identitätsbildung“ (Hondrich 2006, 486).



zung von den Möglichkeiten wirksamer Öffentlichkeitsarbeit unter veränderten Bedingungen könnte an einem kurzen Textauszug aus *Kultur und Kritik* im Seminar diskutiert werden, um einerseits die Bedingungen der Möglichkeit ‚nachhaltiger Öffentlichkeitsarbeit‘ und andererseits den Aufbau (die Perspektiven) der Matrix mit der politischen Dimension der Retinität besser einzuschätzen und didaktisch verstehen zu können (vgl. Habermas 1973, 67f.).

Als Mechanismus zur Lösung von Handlungskonflikten in Formen der *Verständigung* sollten z.B. die Folgen der zunehmenden Naturbeherrschung, also die *technologischen* Folgen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, diskursiv wieder stärker in den kommunikativen Lebenszusammenhang der Menschen eingebunden werden. Diese Vorstellung des Konsensus scheint auch im Prinzip der „Partizipation“ auf, wie sie in den Schriften zur BfnE eingefordert wird und sich in Bildungsprozessen verwirklichen soll.

Verschiedene Einzelthemen können zur Analyse des Begriffs *Partizipation* herangezogen werden, anhand derer – in einem weiteren Forschungsprozess – Einflussmöglichkeiten, politisches und soziales Handeln sowie ihre jeweiligen Handlungsspielräume herausgearbeitet werden können: z.B. Einfluss auf Politik/politische Prozesse; Soziale Zusammenhänge; Autonomie; Individualität; Selbst- und Mitbestimmung; Eigenständigkeit; Verantwortung; Organisation und Organisationsstrukturen; Kommunikation und Kooperation.

3.6 Dritte Sachebene Natur (ökologisches Sachwissen)

„Zu klären ist die Frage, wie die grundlegenden „lifesupport-Funktionen“ von Umwelt (also die Ressourcen-Angebotsfunktion, die Abfallaufnahmekapazitätsfunktion sowie die direkte Inanspruchnahme der Naturästhetik) nachhaltig/dauerhaft aufrechterhalten werden können.“ (Fischer 1998, 3)

Gegenstand der didaktischen Analyse und der Lehre sollten drei ausgewählte ökologische Problemlagen werden, die im Globalisierungsprozess entstehen und unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten zu bearbeiten sind z.B. *Ressourcenbegrenztheit, ökologische Mindeststandards und das Problem der Entfremdung*. Um dem normativen Anspruch (Sustainability-Ethos) und zentralen Werthaltungen gerecht zu werden, wäre es auf lange Sicht wichtig, diese Themen auf immanente

Probleme der Gerechtigkeit, Partizipation und Verantwortung hin zu sichten. Auf dieser Sachebene soll die Kategorie *Verantwortung* theoretisch eingeführt und exemplarisch vertieft werden.

Verantwortung:

„Will der Mensch seine personale Würde als Vernunftwesen im Umgang mit sich selbst und mit anderen wahren, so kann er der darin implizierten Verantwortung für die Natur nur gerecht werden, wenn er die Gesamtvernetzung all seiner zivilisatorischen Tätigkeiten und Erzeugnisse mit dieser ihn tragenden Natur zum Prinzip seines Handelns macht. Das Retinitätsprinzip ist das Schlüsselprinzip der Umweltethik.“ (Fischer 1998, 20)

De Haan (2002) setzt die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme voraus und fasst das verantwortliche Handeln der Akteure in Fragen zusammen, die im Seminar als Forschungsfragen aufgenommen werden können:

„Wie lässt sich globale wie auch lokale Verantwortung für entwicklungs- und umweltrelevantes Handeln (auch: Produktverantwortung von Unternehmen) übernehmen? Wem (transnationalen Zusammenschlüssen, Regierungen, Verwaltungen, Unternehmen, Legislativen, Professionen, Parteien, Verbänden etc.) kommt welcher Part zu? Was gehört zur Eigenverantwortung? Wie ist Verantwortungsübernahme zu stärken? (z.B. durch zivilgesellschaftliches Engagement, Altruismus, Partnerschaft statt Individualisierung; Kooperation statt Konkurrenz; Integration statt Separation, Toleranz, Diskursfreiheit, prosoziales Verhalten). Wie lässt sich eine optimierte Verbindung zwischen Einsichten und Handeln erreichen?“ (deHaan 2002, 18)

Dazu bietet sich der Textauszug „Moralische Verantwortungsfähigkeit und Selbstbestimmung“ aus *Homo sustinens als Menschenbild für eine nachhaltige Ökonomie* von Bernd Siebenhuener (2000, 9f.) an.

Mit der Kategorie ‚Verantwortung‘ soll die praktische Vernunft als Maßstab für BBfnE etabliert werden. Wir berühren damit Fragen der Handlungstheorie und praktischen Philosophie. Für die Lehrenden hat das zur Folge, dass sie sich mit Konzepten einer postkonventionellen Moral auseinandersetzen und vertraut machen. Es soll gezeigt werden, wie Handeln (allein) durch vernünftige Gründe zu rechtfertigen ist, die sich gerade nicht mehr auf Traditionen, institutionelle Zwänge oder einsame Entscheidungen berufen können. Das erfordert eine kriteriengestützte reflexi-

3. Sachebene: Natur	globale Problemlagen:	Ressourcenbegrenztheit	Mindeststandards	Entfremdung
	Gerechtigkeit gegenüber der Natur	Ressourcenbegrenztheit	Mindeststandards	Ästhetik und Selbsterhaltung
	Partizipation an Natur	Biodiversität und industrielle Substitute	Intransparenz und Mündigkeit	Entfremdung
	Verantwortung für die Natur	Verwertungs- und Regenerationszyklus	Einsicht und Handlung	anthropozentrische und ökozentrische Ethik

Tabelle 4: Mögliche Akzentsetzungen auf der 3. Sachebene



ve Haltung der Lehrenden und Lernenden, denn sie selbst gehören dem System als Handelnde an, das sie hier gedanklich durchdringen sollen (vgl. Spaemann 1984, 62).

Die Tiefendimension des Prinzips Verantwortung und damit die entscheidende *pädagogische Voraussetzung* aller Forderungen nach verantwortlichem Handeln besteht, um mit Hans Jonas zu sprechen, aus der *Hoffnung*, überhaupt etwas ausrichten zu können, und aus der *Furcht* vor dem, was geschieht ‚wenn ich mich der Sache nicht annehme‘. Der *Mut zur Verantwortung*, ein oberstes Ziel der BBfnE, ist ohne diese beiden wesentlichen Bedingungen, die Hoffnung *und* die Furcht, nicht zu haben:

„Nicht die vom Handeln abratende, sondern die zu ihm auffordernde Furcht meinen wir mit der, die zur Verantwortung wesentlich gehört, und sie ist Furcht um den Gegenstand der Verantwortung. [...] Verantwortung ist die als Pflicht anerkannte Sorge um ein anderes Sein, die bei Bedrohung seiner Verletzlichkeit zur ‚Besorgnis‘ wird. Als Potential aber steckt die Furcht schon in der ursprünglichen Frage, mit der man sich jede aktive Verantwortung beginnend vorstellen kann: was wird ihm zustoßen, wenn ich mich seiner nicht annehme?“ (Jonas 1997, 391f.)

4. Verwendungshinweise

Erst in ihrer Summe vermögen die mittels Matrix eruierten Probleme, exemplarischen Dilemmata und Reflexionskategorien der Komplexität der Nachhaltigkeits*idee* annähernd didaktisch gerecht zu werden. Die Ergebnisse aus den Feldern 1.I bis 3.III sollten daher als ein ‚dynamisches Ganzes‘ aufgefasst werden, das nur zu Lehr- und Lernzwecken analytisch getrennt bearbeitet wird, um pädagogisch die Möglichkeit zu erhalten bestimmte Diskussionen zu vertiefen.

So lassen sich in der Lernfeldarbeit die Kriterien gänzlich flexibel verwenden. Idealerweise würde der gesamte Kriteriensatz für die Bearbeitung eines Lernfeldes herangezogen, um die Zusammenschau und Vernetzung der wichtigsten Gesichtspunkte an einer beruflichen Handlungssituation zu bearbeiten. Zur Gestaltung von Lernsituationen können dann einzelne Kriterien verwendet werden, um der Aufgabenstellung einen inhaltlichen Schwerpunkt in der ‚nachhaltigen Entwicklung‘ zu geben. Ferner könnte ein Thema rein ökologisch (3. Sachebene) oder nur in seiner sozio-kulturellen Dimension (2. Sachebene) unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden; oder Lehrende und Lernende nehmen einmal ausschließlich *eine* Perspektive auf ein Thema ein, um diese Sichtweise einzuüben oder zu vertiefen u.a.m.

Alle Kategorien, die in den Feldern des Strukturgitters gewonnen werden, beanspruchen zugleich einen allgemeinbildenden Charakter und sind auf die Stärkung von Urteilskraft und interpretatorischen Fähigkeiten hin ausgelegt. Das entspricht im Übrigen nicht zufällig den Vorstufen zu den auf *Mündigkeit* ausgerichteten übergeordneten Bildungszielen Klafkis: Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Der Kriteriensatz kann die (politik-)didaktische Ausarbeitung der Lernfelder theoretisch vorbereiten. *Didaktische Leitlinie ist der „Beutelsbacher Konsens“* (vgl. Wehling 1977, 179f.).

Wenn die genannten Problembereiche, Dilemmata und Reflexionen in der Spanne einer beruflichen Ausbildung anhand verschiedener Themen mehrfach im Zusammenhang durchgearbeitet werden, kann sich eine sehr differenzierte Reflexionsfähigkeit im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses bei Lehrern und Schülern herausbilden.

5. Anhang

Tabelle 1. Kristallisationspunkte in Basistexten der 1. Kodierphase: Andreas Fischer (1998, 2000, 2001, 2006)

Quelle 1: Fischer 1998	http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/einl.htm , Veröffentlichungsdatum: 27.11.2000, red. Korrr.: 01.07.2001,	Kategoriale Annäherung, materiale (1-7) und formale (8-11) Basiskategorien (GInE Präsent. 30.11.2006)
(1) ökonomisch-ökologische Neuorientierung	(1) Erweiterung ökonomischen Denkens bzw. wirtschaftlicher Denkmodelle	(1) Sustainable Ratio
(2) ethisch-moralisch fundierte Verantwortung	(3) Verantwortungsgedanke	(2) Verantwortung
(3) Gedanke der Gesamtvernetzung (Retinität)	(5) Vernetzung	(3) Vernetzung (9) Komplexität
(4) zukunftsorientierter, utopischer Charakter	(6) Zukunftsaspekt	(4) Zukunft
(5) inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit	(2) inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit	(5) Gerechtigkeit
(6) globaler, universaler Ansatz	(4) Globalisierung	(8) Ganzheitlichkeit
(7) kommunikative, diskursive Prozesse	(7) Diskurs (2002: gesellschaftlicher Diskurs) (8) Partizipation	(7) Kommunikation (10) Prozess (6) Partizipation
Im Vergleich wurden unausgewiesene Wechselbezüge und die mangelnde Trennschärfe deutlich:		(11) Unsicherheit (12) N.N.

(1) Das Konzept **sustainable ratio** meint weitestgehend eine ökologische Erweiterung ökonomischer Denkmodelle *ohne Bezug zur sozialen Dimension*. Dieser Kristallisationspunkt ist bereits im Begriff **Retinität aufgehoben**: ‚Vernetzung von ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekte der Nachhaltigkeitsidee‘.
 (2) **Verantwortung** für die Umwelt zur Förderung eines Sustainability-Ethos, in enger Beziehung zur intra- und intergenerationellen **Gerechtigkeit** (5) blieb in den Texten der 1. Kodierphase des GInE-Projekts appellativ, ohne konkrete theoretische Grundlegung.
 (3) **Retinität**, die **Vernetzung** von Öko-, Zivilisations- und Gesellschaftssystem: das signifikante Rationalitätskonzept und ethischer Entscheidungsmaßstab.
 (4) **Zukunft** steht hier für **Zukunftsfähigkeit** von Entscheidungen zur Ressourcenknappheit, in utopischen Entwürfen von **Gerechtigkeit** (5), **Verantwortung** (2)

(5) **Gerechtigkeit** als inter- und intragenerationelle im Sinne von **Verantwortung** (2) für knappe Ressourcen und **Zukunftsfähigkeit** (4)
 (6) Globalität, **globaler**, ganzheitlicher Ansatz, in sich widersprüchlich, synonym **Globalisierung**, ethisch-moralisch kontextualisiert in **Verantwortung** (2)
 (7) Nachhaltigkeit ist in einem Suchprozess zu gewinnen. Die Konzepte **Diskurs** und **Kommunikation** werden synonym gebraucht, entscheidend für die Art der kommunikativen Such- und Entscheidungsprozesse, im Blick auf Demokratisierung (immanente Kritik gesellschaftlicher Strukturen) ist (8) die **Partizipation**.

6. Literatur

1. Kodierphase

de Haan, Gerhard; Harenberg, Dorothee. 1998. Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe, Möglichkeiten und Grenzen schulischen Umweltlernens. In: Landeszentrale für politische Bildung, Hg. Nachhaltige Entwicklung. Der Bürger im Staat, 48 Jg., Heft 2/1998.

de Haan, Gerhard. 2002. Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Heft 1. (www.blk21.de/daten/texte/kernthemen.pdf, 20.02.2006).

Fischer, Andreas. 1998. Auf dem Weg zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 28-74.

Fischer, Andreas. 2000. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht. (<http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/einl.htm>) publiziert 27.11.2000.

2. Kodierphase

Appiah, Kwame Anthony. 2007. *Der Kosmopolit*. Philosophie des Weltbürgertums. München: Beck.

Dornheim, Jutta. 2001. 1. Kultur als Begriff und als Ideologie – historisch und aktuell. In: Domenig, Dagmar. Hg. Professionelle transkulturelle Pflege. Handbuch für Lehre und Praxis in Pflege und Geburtshilfe. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 25-46.

Eberle, Matthias. 1980. Individuum und Landschaft. Zur Entstehung und Entwicklung der Landschaftsmalerei. Gießen: Anabas-Verlag.

Fischer, Andreas; Mertineit, Klaus-Dieter; Skrzipietz, Frank. 5/2007: Kategoriale Erfassung der Idee von Globalität und Interkulturalität im Nachhaltigkeitsdiskurs. Projektbericht GinE. Stand Mai 2007.

Fischer, Andreas; Mertineit, Klaus-Dieter; Skrzipietz, Frank. 9/2007. Nachhaltige Kategorien als Referenzrahmen für die GINE-Analyse der Handlungsfelder in den einzelnen Sektoren. Abschlussbericht GinE. Stand September 2007.

Gerhardt, Volker. 2007. *Partizipation*. Das Prinzip der Politik. München: Beck.

Greb, Ulrike. 2007. Somatik als gesundheitsökonomische Ressource. In: Greb, Ulrike; Schüßler, Ingeborg. Hg. Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource.

Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung. Frankfurt am Main: Verl. der Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 143-180.

Hondrich, Karl Otto. 2006. Integration als Kampf der Kulturen. In: Merkur, 60. Jg. (6), 481-498.

Höffe, Otfried. 2006. Gerechtigkeit in Zeiten der Globalisierung. In: Merkur, 60. Jg. (12) 1112-1124.

Kersting, Wolfgang. 2001. Plädoyer für einen nüchternen Universalismus. (<http://www.information-philosophie.de/philosophie/kersting.html>, 13.11.2006).

Krüger-Potratz, Marianne. 2005. *Interkulturelle Bildung*. Eine Einführung. In: Hansen, Georg; Pfundtner, Raimund; Wenning, Norbert. *Lernen für Europa*. Münster, New York: Waxmann.

Kuckartz, Udo; Rheingans-Heintze, Anke. 2006. Trends im Umweltbewusstsein. Umweltgerechtigkeit, Lebensqualität und persönliches Engagement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Lefebvre, Henri. 1987. ‚Entfremdung‘. In: Lefebvre, Henri; Prokop, Dieter; Kroeber, Burkhard. *Kritik des Alltagslebens*. Frankfurt am Main: Hanser, 462-474.

Marramao, Giacomo. 2004. Osten/Westen: ein spiegelbildliches Mythologem. In: Freytag, Tatjana; Hawel, Marcus. *Arbeit und Utopie*. Oskar Negt zum 70. Geburtstag. Frankfurt am Main: Humanities Online, 107-125.

Mecheril, Paul. 2004. Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 106-132.

Ostertag, Margit. 2001. *Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft*. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen: Leske + Budrich.

Radtke, Frank-Olaf. 1992. Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Uli. *Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der alten Welt*. 2. Aufl. Hamburg: Junius, 79-96.

- Rommelspacher, Birgit. 1998. Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl.
- Sachs, Wolfgang. Hg. 1994. Der Planet als Patient. Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik. [Originaltitel: Global Ecology – A New Arena of Political Conflict (1993)]. Berlin, Basel, Boston: Birkhäuser.
- Schmid Noerr, Gunzelin. 1990. Das Eingedenken der Natur im Subjekt. Zur Dialektik von Vernunft und Natur in der Kritischen Theorie Horkheimers, Adornos und Marcuses. Frankfurt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 21-27.
- Schüßler, Ingeborg. 2007. Nachhaltigkeit in der Bildung – Verwendungskontexte, Konzepte und offene Fragen. In: Greb, Ulrike; Schüßler, Ingeborg. Hg. Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung. Frankfurt am Main: Verl. der Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 59-86.
- Stierle, Michael H. 1999. Globalisierung und Globalität: Schrittmacher, Merkmale und Reversibilität. Berlin. (erscheinen als INFER-Discussion Paper No. 1).
- Terkessidis, Mark. 2002. Der lange Abschied von der Fremdheit. Kulturelle Globalisierung und Migration. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B12/2002, 31-38.
- Urban, Ulrike. 2005. Partizipation. In: BLK-Programm: Demokratie lernen & leben. (http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/partizipation_baustein.pdf, 23.08.2005).
- Welsch, Wolfgang. 1998. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, Paul. Hg. Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturgebegegnung. Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998. Mainz: Studium Generale der Johannes Gutenberg-Universität, 45-72.
- Wimmer, Franz M. 2003. Globalität und Philosophie. Studien zur Interkulturalität. Wien: Turia + Kant.
- Worster, Donald. 1994. Auf schwankendem Boden. Zum Begriffswirrwarr um „nachhaltige Entwicklung“. In: Sachs, Wolfgang. Der Planet als Patient. Über die Widersprüche globaler Umweltpolitik. Berlin: Birkhäuser, 93-112.
- Sonstige
- Adorno, Theodor W. 1997. Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumann, Zygmund. 1992. Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld, Uli: Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der alten Welt. 2. Aufl. Hamburg: Junius, 23-50.
- Blankertz, Herwig. 1980. Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa-Verlag.
- Böhm, Andreas. 2004. Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 475-484.
- Euler, Peter. 1997. Kritische Bildungstheorie im Formationsprozeß technologischer Zivilisation. In: Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Schäfer, Alfrded. Hg. Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 143-170.
- Fischer, Andreas. 2000b. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. (<http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/einl.htm>, 03.11.2006) publiziert 27.11.2000.
- de Haan, Gerhard; Harenberg, Dorothee. 1999. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Gutachten zum Programm. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Geschäftsstelle.
- Habermas, Jürgen. 1968. Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. [1967] 1971. Theorie und Praxis: sozialphilosophische Studien. 4. erw. u. neu eingeleitete Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1973. Kultur und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jonas, Hans. 1997. Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kersting, Wolfgang. 2000. Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart: Metzler.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. 1992. Agenda 21. (<http://www.agrar.de/agenda/agd21k00.htm>).
- Klafki, Wolfgang. 1963. Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, Annette. 2000. Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: SOWI-

Online Journal. (<http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm>) publiziert 27.11.200.

Siebenhuener, Bernd. 2000. Homo sustinens als Menschenbild für eine nachhaltige Ökonomie. In: SOWI-Online Journal. (<http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/siebenhuener.htm>) publiziert 27.11.2000.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. 1996. Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. [Originaltitel: Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques(1990)]. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlag-Union.

Wehling, Hans-Georg. 1977. Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert: Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett.



Stefan Schaltegger, Holger Petersen

Corporate Social Responsibility (CSR) nachhaltig im Unternehmen verankern. Eine Herausforderung an die Managementbildung

Abstract

Wenn Maßnahmen der unternehmerischen Verantwortung (CSR) über die generelle Ausprägung als Geisteshaltung oder als Öffentlichkeitsarbeit hinausgehen sollen, ist unternehmerisches Nachhaltigkeitsmanagement gefordert. Der zur Erreichung einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung in der Regel notwendige organisatorische Wandel erfordert sowohl spezifische interdisziplinäre Managementkenntnisse als auch Fachkenntnisse zu unternehmerischer Nachhaltigkeit, die konventionelle betriebswirtschaftliche Studiengänge nicht bieten. Dieser Beitrag legt die Grundzüge des Studiengangskonzepts des weltweit ersten MBA Studiengangs zu Nachhaltigkeitsmanagement dar. Über die Vermittlung von Fachkenntnissen hinaus spielen sowohl generelle als auch spezifische Soft skills und die Gestaltungskompetenz für interdisziplinäre Projekte eine wesentliche Rolle.

If corporate social responsibility (CSR) is to exceed the ambition of a general philosophy or to be more than PR, corporate sustainability management is required. The organizational change usually necessary to develop a sustainable organization requires specific interdisciplinary management knowledge as well as knowledge about corporate sustainability. Both are not provided by conventional management programmes. This paper discusses the basic study concept of the worldwide first MBA in sustainability management. Exceeding the teaching of factual knowledge, both, general as well as specific soft skills as well as the competence to organize and lead interdisciplinary projects play a crucial role.

Inhalt

1. CSR zwischen Anspruch und Wirklichkeit
2. CSR- und Nachhaltigkeitsthemen auf der Höhe der Zeit
 - 2.1 Reaktion auf zunehmenden öffentlichen Druck
 - 2.2 Konjunktur für weiche Managementthemen
 - 2.3 Zunehmende Komplexität
 - 2.4 Generationenumbruch und demographische Entwicklung
 - 2.5 Angleichung funktionaler Güterqualitäten
3. Der MBA „Sustainability Management“
 - 3.1 MBA-Weiterbildung zum Nachhaltigkeitsmanagement geht über CSR hinaus
 - 3.2 Konzeptionelle Eckpunkte des MBA Sustainability Management
 - 3.3 Konzeption der Studieninhalte
 - 3.4 Blended Learning Konzept
4. Ausblick
5. Literatur

Keywords

Corporate Social Responsibility, Nachhaltigkeitsmanagement, Unternehmen

1. CSR zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Corporate Social Responsibility (CSR) zählt gegenwärtig zu den Schlüssel-Begriffen des Managementvokabulars und der Unternehmenskommunikation. Der Begriff kann mit der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch Unternehmen übersetzt werden und in diesem Sinne alles bedeuten, was alltagssprachlich mit freiwilliger Verantwortungsübernahme im gesellschaftlichen Kontext verbunden wird. Eine prä-

gnantere Definition liegt der praktischen Anwendung durch Unternehmen gegenwärtig nicht zugrunde (vgl. Schaltegger, Müller 2007). Dieser inhaltlichen Weitläufigkeit zum Trotz, vergeht kein Tag, an dem CSR nicht von Wirtschaftsjournalen, Konferenzrednern oder Seminaranbietern propagiert werden. Keines der 30 DAX-Unternehmen verzichtet heute auf ein deutliches Bekenntnis zur gesellschaftlichen Verantwortung (vgl. Blanke et al. 2007). Auch viele Mittelständler wollen dem nicht nachstehen und machen ihren Beitrag zum Gemeinwohl publik. In ihrer Aussendarstellung zeigen sich Unternehmen umweltbewusst, sozial achtsam und den gesellschaftlichen Problemen gewachsen. Doch was steckt hinter der Fassade? Erfahrungsgemäß oft mehr als viele Skeptiker argwöhnen und doch oft weniger als der äußere Anschein verspricht. So wird der Einsatz von Unternehmen für Umwelt und Soziales einerseits gern unterschätzt, weil man den isolierten Worten und Bildern der PR-Abteilungen nicht recht glauben mag. Andererseits dringen die Bemühungen vieler Unternehmen um Reputation auch innerhalb der eigenen Organisation nicht zu den relevanten Geschäfts- und Produktionsprozessen vor. Gut gemeinte Aktivitäten spielen sich dann jenseits strategischer Weichenstellungen, ohne systematische Anbindung an das eigentliche Kerngeschäft und fern dem Alltag der betrieblichen Wertschöpfung ab.

Beides – sowohl die Unterschätzung des Engagements als auch die fehlende betriebswirtschaftliche Einbindung der umwelt- und gesellschaftsorientierten Aktivitäten – spiegelt einen Mangel an Kompetenzen im Management wider. Der vorliegende Beitrag stellt sich diesem Defizit und beleuchtet, wie sich Manager/in-



nen auf soziale und ökologische Ansprüche im Rahmen ihrer beruflichen Weiterbildung und Karriereplanung sinnvoll, effizient und systematisch vorbereiten können. Hierzu ist ein umfassendes Konzept erforderlich, dass sich konsequent am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und der unternehmerischen Nachhaltigkeit orientiert. In diesem Sinne kann CSR als Teilbereich des *unternehmerischen Nachhaltigkeitsmanagements* verstanden werden. Nachhaltigkeitsmanagement bezweckt sowohl eine nachhaltige Organisationsentwicklung als auch einen Beitrag des Unternehmens zur nachhaltigen Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft (Loew et al. 2004; Schaltegger, Burritt 2005). Als *nachhaltig* gilt nach der allgemein gängigen Definition der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung von 1987 eine Entwicklung, welche eine Lebensqualität zukünftiger Generationen ermöglicht, die der Lebensqualität heutiger Generationen entspricht (vgl. UNWCED 1987). Unter dem Leitbegriff der nachhaltigen Entwicklung vereinigen sich ökologische, soziale und ökonomische Ansprüche zu einer grundlegenden Perspektive. Deren Leitidee ist die anhaltende und weltweite Gewährleistung individueller Chancen zur Verwirklichung von Lebensqualität (vgl. Dieren 1995).

Nachhaltigkeitsmanagement gibt CSR-Aktivitäten eine klare Ausrichtung mit der die systematische Verknüpfung sozialer, ökologischer und ökonomischer Unternehmensziele gelingen kann. Der Einsatz für gesellschaftliche Anliegen wird so zum Bestandteil der betrieblichen Wertschöpfung – mit dem Wissen, dass ein Engagement am glaubwürdigsten ist, wenn es nachvollziehbar, substantiell und dauerhaft sowohl zu sozialen und ökologischen Verbesserungen als auch zum Unternehmenserfolg beiträgt (vgl. Schaltegger, Wagner 2006).

Bevor die Ausrichtung am Leitbild der unternehmerischen Nachhaltigkeit näher erläutert wird, beleuchtet der folgende Abschnitt die Ausgangssituation von Manager/innen im heutigen Unternehmensumfeld. Die gegenwärtige Popularität von CSR-Themen steht dabei im Vordergrund, um zu klären, welche besonderen Herausforderungen an das Management damit verbunden sind. Im Anschluss daran wird ein didaktisches Konzept für eine zeitgemäße Managementbildung zu CSR-Themen vorgestellt, dass diesen Herausforderungen auf nachhaltige Weise gerecht werden soll und am Centre for Sustainability Management (CSM) der Leuphana Universität Lüneburg mit Erfolg praktiziert wird.

2. CSR- und Nachhaltigkeitsthemen auf der Höhe der Zeit

Mit dem Anspruch, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, verbinden sich Themen auf der Management-Agenda, die eine langfristige Sichtweise über den Tellerrand von Quartalsberichten hinaus erfordern. Insbesondere durch die Schnelligkeit der globalen Finanzmärkte, durch die Kurzlebigkeit von Trends auf

den Gütermärkten und durch die Häufung brüchiger Berufsbiographien gewinnen langfristige Perspektiven an Wert, da sie ökonomisch gesprochen zur knappen Ressource geworden sind. Allerdings ist die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch Unternehmen kein neues Phänomen. Schon seit der Gründerzeit, jener Epoche also, in der die sozialen und ökologischen Probleme der Industrialisierung ihren Ausgang nahmen, sind viele Unternehmen durch vorbildliche Sozialleistungen, die freiwillige Beseitigung von Umweltschäden oder durch Mäzenatentum öffentlich in Erscheinung getreten. Die Feststellung, dass Eigentum verpflichtet und zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen soll, wurde vor 60 Jahren im Grundgesetz verankert. Spätestens seit den 70er und 80er Jahren wurde die Forderung an eine humane beziehungsweise umweltgerechte Unternehmensführung im Zuge der neueren sozialen Bewegungen auf eine breite gesellschaftliche Basis gestellt. In Folge dessen sind spezifische Konzepte und Instrumente entwickelt worden und haben Eingang in die Unternehmenspraxis gefunden, die den sozialen und ökologischen Ansprüchen aus der Öffentlichkeit entsprechen sollten, zum Beispiel durch Organisationsentwicklung, Sozialbilanzierung, Sponsoring, Öko-Controlling, Corporate Citizenship oder das Umweltmanagement (vgl. BMU et al. 2007).

Aus dieser historischen Perspektive erscheint die Frage gerechtfertigt, woher die gegenwärtige Popularität von CSR herrührt. Geht sie tatsächlich mit einer weiter steigenden Relevanz gesellschaftlicher Ansprüche an das Unternehmen einher oder wechseln sich nur immer neue Begrifflichkeiten über einer fortwährenden Thematik mit gleich bleibender Gültigkeit aus? Dem schließt sich die weitere Frage an, ob mit dem CSR-Begriff auch neue Themen, Inhalte und Sichtweisen an das Management herangetragen werden beziehungsweise durch entsprechende Aktivitäten der Unternehmen vom Management nach aussen getragen werden können. Diese Fragen werden im Folgenden an fünf Thesen diskutiert.

2.1 Reaktion auf zunehmenden öffentlichen Druck

Bezüglich der zunehmenden Relevanz von CSR-Aktivitäten wird immer wieder angeführt, dass der öffentliche Druck externer Stakeholder wie NGOs, Medien, Gewerkschaften und staatlicher Institutionen stetig steigt und daher verstärkt eine diesbezügliche Reaktion der Unternehmen herausfordert (vgl. Dyllick 1989; Janisch 1992). Empirisch nachzuweisen ist diese These jedoch nicht. Zwar lässt an vielen Einzelfallbeispielen zeigen, dass ein solcher Druck existiert. Im Vergleich zum Wettbewerbsdruck der globalen Märkte hat der öffentliche Druck gesellschaftlicher und politischer Anspruchsgruppen in den letzten Jahren hierzulande jedoch nicht spürbar zugenommen (vgl. Steger, Salzmann 2006). Nach wie vor sehen sich Unternehmen punktuell dem Risiko von

Kampagnen und Medienschelte ausgesetzt. Dies ist jedoch nichts Neues und entsprechende Nadelstiche erzeugen heute meist weniger Aufmerksamkeit als in der Anfangs- und Professionalisierungsphase öffentlicher Kampagnen der zurück liegenden Jahrzehnte, in denen Proteste mit Plakaten, Schlauchbooten und Sitzblockaden noch überraschend und spektakulär wirkten. Auch die gestiegene Gesetzesdichte zur Reglementierung des ökologischen und sozialen Unternehmensverhaltens kann kaum als Begründung für CSR-Maßnahmen herhalten, da CSR-Maßnahmen definitionsgemäß freiwillig sind und demzufolge durch Gesetze und Verordnungen eher erdrückt werden.

2.2 Konjunktur für weiche Managementthemen

Eine andere These besagt, dass harte Rationalisierungsthemen, die in wirtschaftlich mageren Zeiten Konjunktur haben, sich in Zyklen der wirtschaftlichen Erholung mit eher weichen Themen abwechseln (vgl. z.B. Hesse 2004). Mit den verbesserten Aussichten auf Budgets für Trainings, PR-Maßnahmen, Workshops und Beratungsleistungen erhalten auch Themen wie Motivation, Reputation, „Wir-Gefühl“ oder gesellschaftliche Verantwortung ein stärkeres Gewicht in den Wirtschaftsmedien bis der Rückgang von Umsätzen und Margen den Rotstift in den Unternehmen wieder entfesselt. Für Weiterbildungskonzepte zu CSR bildet die zweite These eine bessere, wenngleich noch unzureichende Ausgangsbasis, um über geeignete Bildungsinhalte und -methoden nachzudenken. Denn Weiterbildung gilt wie gesellschaftliches Engagement als langfristige Investition, die über Schönwetterperioden hinaus Wirkung zeigen sollte. Wenn es also stimmt, dass die Zeit für gesellschaftliches Engagement und darauf hinzielende Bildungsinhalte konjunkturell bedingt günstig ist, sollten die Inhalte so ausgerichtet sein, dass sie auch einer nüchternen Kosten/Nutzen-Betrachtung Stand halten, in denen das gebotene Zeitfenster medialer Aufmerksamkeit sich zeitweilig schließen sollte. Eine nachhaltig wirksame Weiterbildung zu CSR darf folglich nicht dem Einstudieren von Sonntagsreden dienen, sondern muss Instrumente und Argumentationshilfen liefern, die den Unternehmen auch unter wirtschaftlich schwierigen Bedingungen einen ökonomisch greifbaren Nutzen in Aussicht stellen. Ergänzend bleibt anzufügen, dass die These der guten Konjunktur für weiche Managementthemen im Bildungsmarkt nur eingeschränkt gültig ist. Denn mögen Unternehmen und Mitarbeiter bei einer guten Auftragslage auch zuversichtlicher, lernbereiter und zahlungswilliger sein, haben sie doch weniger Zeit für Themen, die nicht unmittelbar mit der Geschäftsabwicklung zusammenhängen.

2.3 Zunehmende Komplexität

Schon lange gehört die Rede von der zunehmenden Komplexität des Unternehmensumfelds zu den belieb-

testen Einleitungsfloskeln der Managementliteratur (vgl. z.B. Hill, Jones 1992). Insofern mag diese These langweilen. Sie hat jedoch in der gegenwärtigen Diskussion von CSR-Themen eine starke Berechtigung. Die Komplexität dieser Themen ist vor allem darauf zurückzuführen, dass ökologische und soziale Probleme zeitgleich auf der Agenda stehen und sich im Kontext globaler Arbeits- und Handelsbeziehungen oft gegenseitig bedingen. In den vergangenen Dekaden fiel das Schlaglicht meist nur auf einen der beiden Themenblöcke. So standen bis Mitte der 80er Jahre soziale Fragen wie die Emanzipation und die Humanisierung der Arbeit im Vordergrund. Bis zur Mitte der 90er Jahre gaben Umweltprobleme dann meistens den Ton an (vgl. z.B. Dyllick 1989). Diese wiederum wurden bis vor kurzem von sozialen Themen überlagert, die in Deutschland vor allem der Sorge um den Arbeitsplatz galten. Erste ökonomische Folgen des Klimawandels sowie die Verknappung von Rohstoffen und Lebensmitteln auf den Weltmärkten machen Unternehmen und Konsumenten die substanziellen Folgen des ökologischen Raubbaus und Bevölkerungswachstums zunehmend bewusst. Zugleich wirft der globale Wettkampf um natürliche Ressourcen, Kapital und Lebensqualität verstärkt soziale Fragen auf, die sich vor allem um die Arbeits- und Lebensbedingungen in Schwellen- und Entwicklungsländern drehen. Da viele Unternehmen inzwischen global agieren, werden sie von diesen Fragen tangiert. Eine systematische Verknüpfung und organisatorische Bündelung sozialer und ökologischer Aktivitäten unter einer Leitidee erscheint im Kontext der Globalisierung deshalb nahe liegend, um die darin enthaltene Komplexität zu bewältigen.

2.4 Generationenumbruch und demographische Entwicklung

Während die erste These CSR als defensive Reaktion auf äußere Einflüsse der Pressure-Groups deutete, spricht vieles dafür, dass die Hinwendung zu sozialen und gesellschaftlichen Themen auch aktiv von innen forciert wird und das eigene beziehungsweise zukünftige Personal als einen zentralen Adressaten von CSR-Aktivitäten betrachtet (vgl. z.B. Carroll 1998; McIntosh et al. 2003; Warhurst 2001). So werden Führungspositionen gegenwärtig von Personen eingenommen, die im Zuge ihrer Ausbildung und Sozialisation gelernt haben, soziale und ökologische Ansprüche nicht als Waffen politischer Gegner des Unternehmerlagers zu begreifen, sondern als berechtigte Probleme, die weitgehend unabhängig von politischen Überzeugungen nach pragmatischen, langfristig tragfähigen Lösungen verlangen. Dementsprechend kann der konstruktive Umgang mit gesellschaftlichen Anliegen heute leichter zum Selbstverständnis und zur beruflichen Anerkennung eines Managers beitragen, während in der Vergangenheit dem Motto „Viel Feind, viel Ehr“ im Umgang mit Pressure-Groups mehr Beachtung geschenkt



wurde. Zusammenfassend spielt sich der Umgang mit gesellschaftsorientierten Themen heute weniger in politischen Grabenkämpfen ab, sondern gilt gemeinhin als Bestandteil guter Managementpraktiken. In dieser Hinsicht dient der kooperative, vorbildliche Umgang mit gesellschaftlichen Ansprüchen auch als Methode, um gutes Personal zu binden, zu motivieren und zu akquirieren. Diese Zielrichtung des CSR-Engagements gewinnt angesichts der demographischen Entwicklung in Europa und des steigenden Bedarfs an hochqualifizierten Mitarbeitern stark an Bedeutung.

2.5 Angleichung funktionaler Güterqualitäten

Reputation durch Verantwortungsübernahme erhält nicht nur auf dem Personalmarkt mehr Gewicht. Der Reputationsaufbau über gesellschaftliche Anliegen hat auch in Gütermärkten einen steigenden Wert, weil die hohe globale Wettbewerbsintensität dazu geführt hat, dass Wettbewerbsvorteile durch technischen Vorsprung und bessere funktionale Gütereigenschaften immer schneller an Boden verlieren. Insofern kommt dem symbolischen Wert, der Marke und Glaubwürdigkeit von Gütern eine zunehmende Bedeutung zu, dies gilt selbst für technische Güter (vgl. Bruhn 2004). Hierzu kann die Reputation des Unternehmens maßgeblich beitragen. CSR hat in dieser Hinsicht keine defensive, Aufmerksamkeit vermeidende Ausrichtung sondern zielt offensiv auf positive Herausstellungsmerkmale der Unternehmensleistung.

Zusammenfassend stellt sich den Unternehmen im Umgang mit ökologischen und sozialen Ansprüchen die Herausforderung, ein komplexes Themenfeld so zu bearbeiten, dass der Nutzen für die Personalbindung und -akquisition und für das Vertrauen der Kunden in die umfassende Qualität unternehmerischer Leistungen auch unter wirtschaftlichen schwierigen Bedingungen klar zu erkennen ist. Soziale und ökologische Maßnahmen sollten weniger reaktiv auf die Kompensation Ruf schädigender Aktivitäten oder Unterlassungen des Unternehmens hinzielen als vielmehr die Reputation, Effizienz und Leistungsfähigkeit des Unternehmens untermauern. Hierzu geht ein aktives, oft intrinsisch motiviertes Interesse von Führungskräften und Mitarbeitern im Unternehmen selbst aus, das es zu fördern gilt.

3. Der MBA „Sustainability Management“

Unter den oben skizzierten Vorzeichen sind CSR-Aktivitäten stets der Gefahr ausgesetzt, punktuell und oberflächlich immer dort anzusetzen, wo der eine oder andere Entscheidungsträger kurzfristig eine Profilierungsmöglichkeit für sich wittert oder wo eine Reaktion auf äußere Einflüsse erforderlich scheint. Dies führt in vielen Unternehmen dazu, Ausgaben unkoordiniert zu verteilen, oft für Spenden und PR-Maßnahmen, die nichts mit dem Alltagsgeschäft des Unternehmens zu

haben. Eine organisatorische Bündelung der CSR-Aktivitäten hilft hier zwar weiter, trägt aber noch nicht dazu bei, Maßnahmen an der eigenen Wertschöpfung und den langfristigen Zielen des Unternehmens systematisch auszurichten. An dieser Beobachtung setzen Bildungsangebote zum Nachhaltigkeitsmanagement an.

3.1 MBA-Weiterbildung zum Nachhaltigkeitsmanagement geht über CSR hinaus

Nachhaltigkeitsmanagement soll CSR in diesem Sinne nicht ersetzen, sondern an den zentralen Zielen einer nachhaltigen Entwicklung ausrichten und weiterführen. Leitidee des Nachhaltigkeitsmanagement ist die anhaltende und weltweite Gewährleistung individueller Chancen zur Verwirklichung von Lebensqualität durch unternehmerische Leistungen. So bezweckt Nachhaltigkeitsmanagement die Integration ökologischer, sozialer und ökonomischer Leistungen in der Überzeugung, dass ein Engagement für Umwelt und Gesellschaft am glaubwürdigsten ist, wenn es von außen nachvollziehbar und durch substantielle Verbesserungen im Kerngeschäft zum Unternehmenserfolg beiträgt. Während CSR-Aktivitäten üblicherweise das unternehmerische Handeln ergänzen, bezweckt Nachhaltigkeitsmanagement stärker, durch ökologische und soziale Optimierung in die Wertschöpfungskette einzugreifen. Zu typischen CSR-Maßnahmen die wie Sponsoring, Corporate Volunteering, Stakeholderdialog oder Nachbarschaftshilfe vor allem auf den Reputationseffekt zielen, ist Nachhaltigkeitsmanagement zugleich auf die Effizienz und Effektivität unternehmerischer Leistungen gerichtet. Die besondere Herangehensweise an CSR-Themen ist im Nachhaltigkeitsmanagement auch historisch gewachsen. Als eine Weiterentwicklung des Umweltmanagements ist Nachhaltigkeitsmanagement nicht primär an die Öffentlichkeitsarbeit gebunden, sondern verfügt über eine große Anzahl bewährter Instrumente, die im Controlling, dem Rechnungswesen, der Produktion, dem Marketing oder dem F&E-Bereich eingesetzt werden können und somit eine Durchdringung verschiedener Funktionsbereiche ermöglichen (vgl. BMU et al. 2007).

Aufgrund dieser funktionsübergreifende Ausrichtung an zentralen Betriebsabläufen bietet sich das Nachhaltigkeitsmanagement gerade für ein MBA-Studium an. Denn der MBA (Master of Business Administration) soll für Personen mit abgeschlossenem Erststudium und Berufserfahrung generell auf Führungspositionen vorbereiten. Ein MBA zielt also nicht auf eine Spezialistenausbildung in einzelnen Funktionsbereichen, Fachdisziplinen oder Branchen, sondern auf die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in ganz unterschiedlichen unternehmerischen Problemlagen. Dementsprechend wird eine umfassende Managementausbildung geboten. Im Rahmen dieser Ausbildung mit Weitblick eine nachhaltige Entwick-



lung des Unternehmens zu verfolgen, ist der zusätzliche Anspruch des MBA-Programms „Sustainability Management“ am Centre for Sustainability Management der Leuphana Universität Lüneburg. Dabei setzt das Studium auf die intrinsische Motivation angehender Führungskräfte, Nachhaltigkeit in ihrem Unternehmen zu verankern. Ziel und Konzept dieses Studiums werden im Folgenden umrissen.

3.2 Konzeptionelle Eckpunkte des MBA Sustainability Management

Seit 2004 werden an der Leuphana Universität Lüneburg Personen im Rahmen eines berufsbegleitenden MBA-Studiums dazu befähigt, Nachhaltigkeit unternehmerisch umzusetzen. Im einzelnen bedeutet dies, Nachhaltigkeit im eigenen Arbeitsumfeld als Erfolgsfaktor zu thematisieren, entsprechende Anforderungen in Entscheidungsprozesse, Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen zu integrieren, nachhaltigkeitsbezogene Projekte zu initiieren sowie den Nachhaltigkeitsgedanken über Kooperationen und Öffentlichkeitsarbeit in die Gesellschaft zu tragen. Ein solches Vorgehen basiert auf drei zentralen Pfeilern des hier angewandten Lernkonzepts.

1. Anwendungsorientierte Aus- und Weiterbildung in der *Betriebswirtschafts- und Managementlehre* bezüglich der ökonomischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Grundlagen der Unternehmensführung sowie aller relevanten Funktionsbereiche im Betriebsablauf.
2. Aufbau eines wissenschaftlich fundierten und praxisrelevanten Wissens zur Nachhaltigkeit und zur Förderung einer ökonomisch, ökologisch und sozial *nachhaltigen Entwicklung* im Rahmen betrieblicher Entscheidungen, Strategien und Maßnahmen.
3. Weiterentwicklung *überfachlicher, persönlicher Handlungskompetenzen* (Soft Skills), die für eine effektive, selbst motivierte und sozial kompetente Gestalterrolle in Organisationen erforderlich sind. Hierzu zählen Fähigkeiten im Selbst- und Zeitmanagement, Methoden- und Sozialkompetenz sowie die Fähigkeit zur Nutzung und Mitgestaltung von Organisationsstrukturen und Netzwerken im gesellschaftlichen Umfeld.

Kennzeichnend für das Studium ist zusammenfassend die Vertiefung in Themen des unternehmerischen Nachhaltigkeitsmanagements auf Grundlage einer fundierten Aus- und Weiterbildung zu überfachlichen Kompetenzen, zur allgemeinen Betriebswirtschafts- und Managementlehre sowie zu Zielen und Handlungsansätzen einer nachhaltigen Entwicklung. Die darin enthaltenen Bildungsziele des MBA-Programms „Sustainability Management“ sind drei Ebenen zuzuordnen. Die nachfolgend nach zunehmender Aggregation erläutert sind.

- Auf der *individuellen Ebene* soll der Studiengang der persönlichen Weiterentwicklung (angehender) Fach-

und Führungskräfte in Unternehmen und anderen Organisationen dienen. So richtet sich der Studiengang branchen- und funktionsübergreifend an Personen mit mehrjährigem beruflichen Erfahrungshintergrund, die eine MBA-Qualifikation für ihre weitere Berufslaufbahn anstreben und diese mit zukunftsrelevanten, ethisch anspruchsvollen Themen verknüpfen wollen. Insbesondere werden Bildungsinteressierte angesprochen, die der Frage nach dem „Warum“ eine gleichrangige Bedeutung neben den üblichen Managementfragen nach dem „Was“ und „Wie“ unternehmerischer Aufgaben beimessen.

- Auf der *Organisationsebene* soll der Studiengang die Wettbewerbs- und Handlungsfähigkeit von Unternehmen durch eine gesteigerte Managementkompetenz insbesondere in der Lösung spezifischer Nachhaltigkeitsprobleme erhöhen. Unternehmen können ihre Effizienz, Ertragskraft und Reputation verbessern, indem sie die negativen ökologischen und sozialen Begleiterscheinungen ihrer eigenen Geschäftstätigkeit verringern und/oder indem sie neue Umsatzmöglichkeiten mit Angeboten zur Anhebung der ökologischen und sozialen Lebensqualität erschließen. Neben Unternehmen können öffentliche Einrichtungen und Nicht-Regierungsorganisationen von dem Studiengang profitieren, indem sie vertiefende Einblicke in unternehmerische Denk- und Handlungsmuster gewinnen.
- Auf der *gesellschaftlichen Ebene* soll der Studiengang über die anwendungsorientierte Weiterbildung von (angehenden) Entscheidungsträgern in Unternehmen und anderen Organisationen einen Beitrag zu einer ökologisch, sozial und ökonomisch nachhaltigen Entwicklung leisten. Die von diesem Anliegen motivierten Persönlichkeiten erhöhen ihre fachliche, methodische und soziale Kompetenz, tragen Nachhaltigkeitsthemen mit den dazu passenden Lösungsansätzen in die Unternehmen und verbessern so deren ökologische und soziale Performance im Einklang mit betriebswirtschaftlichen Zielsetzungen.

Das Studium ist als E-Learning gestütztes Fernstudium gestaltet. Durch diese Konzeption können die MBA-Studierenden das Studium von zu Hause aus berufsbegleitend absolvieren. Dies ermöglicht eine individuelle, ortsunabhängige und zeitlich flexible Bearbeitung der Studieninhalte. Ergänzend finden Präsenzseminare statt, die auch der sozialen Vernetzung dienen. So fügen sich verschiedene Lernmethoden nach dem Blended-Learning Ansatz zusammen. Blended-Learning umfasst ein integriertes Lernkonzept mit Studienbriefen, Präsenzseminaren und Lernangeboten über die elektronische Lernplattform. Diese Lernplattform schafft Raum für Diskussionsforen, begleitenden Audio- und Filmmaterialien sowie Selbstlernchecks. Sie dient zugleich dem Austausch mit den Dozenten, zum Beispiel über Feedbacks zu Übungs- und Teamaufgaben. Auf diese Weise ermöglicht das didaktische Konzept nicht



nur den Informationsaustausch, sondern auch die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozenten sowie das Lernen in orts- und zeitunabhängiger Form.

Der Lehrplan ist modular aufgebaut. Die neun Module bis zum Erhalt des MBA-Titels können innerhalb von zwei Semestern im Vollzeitstudium oder vier Semestern im Teilzeitstudium erarbeitet werden. Der modulare Lehrplan ermöglicht es, die Anzahl der belegten Module pro Semester flexibel an die berufliche Tätigkeit und zeitliche Spielräume der Studierenden anzupassen. Die Masterarbeit bildet als Abschlussprüfung des Studiums zusammen mit den Modulprüfungen die MBA-Note. In der Master-Abschlussarbeit wird nachgewiesen, dass die Studenten eine Problemstellung aus dem Bereich des Nachhaltigkeitsmanage-

ments nach den erlernten Methoden vertiefend und auf eine reale Unternehmenssituation bezogen bearbeiten können.

Der folgende Abschnitt erläutert genauer die Konzeption der Studieninhalte.

3.3 Konzeption der Studieninhalte

Die Ausrichtung und Abfolge des Studiengangs wird nachfolgend in zwei Schritten beschrieben. In einem ersten Schritt wird die Abfolge der fachlichen Module dargestellt. Im zweiten Schritt folgt dann eine zusammenhängende Darstellung der Fachinhalte und der darauf abgestimmten überfachlichen Module.

Die Abfolge der Fachinhalte kann, wie in Abbildung 1 dargestellt, vier Phasen zugeordnet werden:

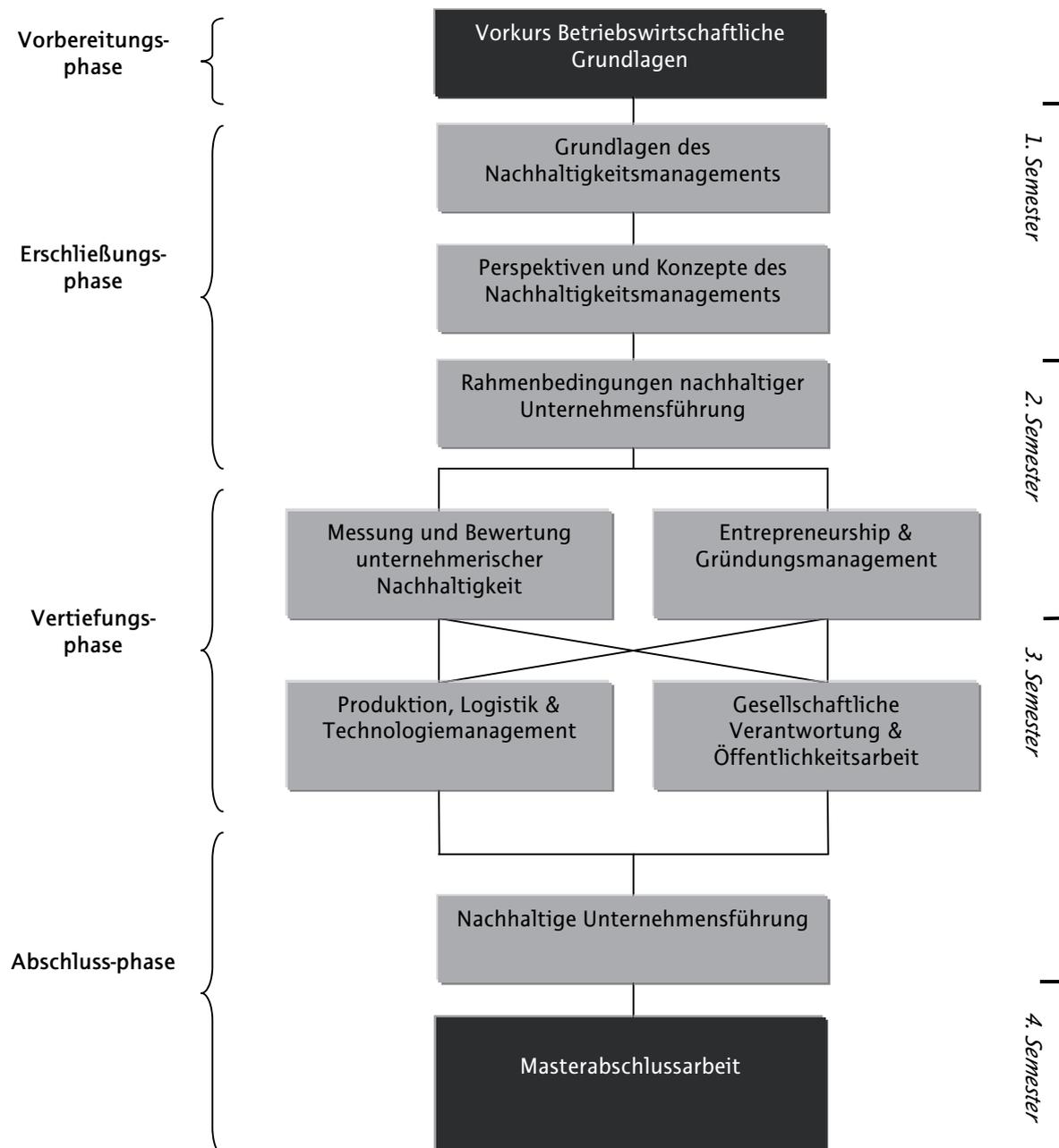


Abbildung 1: Phasenmodell der fachlichen Studieninhalte

1. Die *Vorbereitungsphase* ist selbst nicht Bestandteil des eigentlichen Studiums, sondern diesem vorgelagert. Hintergrund ist die Erfahrung, dass betriebswirtschaftliche Kenntnisse der Teilnehmenden am Anfang sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, was im Studium leicht zu einer Überforderung der einen und zu einer Langweilung der anderen Studierenden führen kann. Der Vorkurs zu den betriebswirtschaftlichen Grundlagen in Rechnungswesen, Organisation, Personal und Führung soll diesen Kenntnisstand vorab angleichen und richtet sich ausschließlich an Teilnehmer/innen ohne wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund.
2. Die *Erschließungsphase* umfasst drei Module zu den Grundlagen, Perspektiven und Konzepten sowie Rahmenbedingungen des Nachhaltigkeitsmanagements. Studierende erarbeiten sich eine Wissensgrundlage zu relevanten Fragen des Managements und der Nachhaltigkeit. Darauf aufbauend erhalten sie einen Überblick über Themenfelder, Konzepte und Instrumente des Nachhaltigkeitsmanagements. Entscheidend hierfür ist die Wahrnehmung unterschiedlicher Handlungsperspektiven. Neben einer marktorientierten Sichtweise sind diverse Gesetzesnormen, privatrechtliche Normen und Standards zu beachten. Zudem bewahrt

das Management die Legitimität unternehmerischen Handelns durch Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung und ist schließlich auch in den Kontext interessenpolitischer Prozesse eingebunden. Die Wahrnehmung dieser unterschiedlichen Perspektiven setzt die Beachtung volkswirtschaftlicher, gesellschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen in den einzelnen Handlungsfeldern voraus.

3. Die *Vertiefungsphase* ermöglicht dann eine genauere Ausrichtung der Studieninhalte auf die eigene bzw. angestrebte Tätigkeit in Unternehmen. Es werden vier Module als Wahlpflichtfächer angeboten, von denen mindestens zwei Module zu wählen sind. Bei dieser Auswahl sind grundsätzlich alle sechs möglichen Kombinationen wählbar. Jedoch laufen jeweils Paare zeitlich parallel, so dass aus Gründen des Zeitmanagements eine Kombination aus beiden Paaren nahe liegt. Bei der Gestaltung dieser beiden Paare wurde angestrebt, die Gesamtgruppe der Studierenden hinsichtlich ihrer Interessen und ihrer beruflichen Ausrichtung möglichst gleichmäßig und überschneidungsarm aufzuteilen. Abbildung 2 illustriert die diesbezügliche Konzeption:

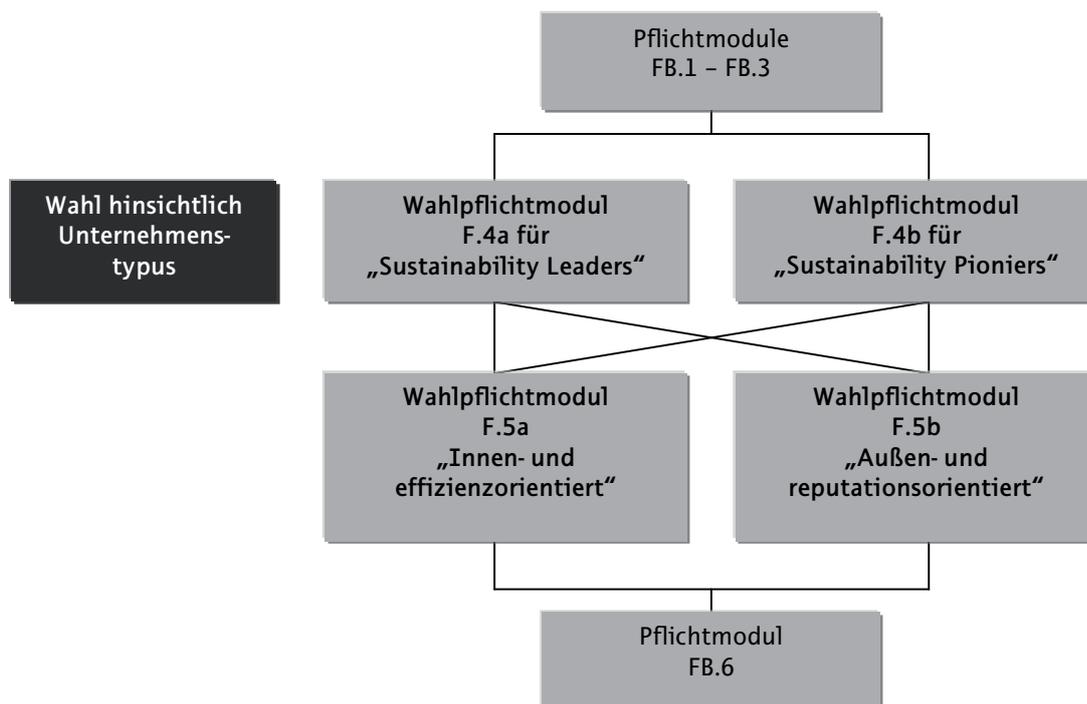


Abbildung 2: Konzeption der Wahlpflichtmodule

Die Aufteilung in Modul 4 orientiert sich am Unternehmenstypus, für den die berufliche Anwendbarkeit gelten soll. Hierbei wird im Nachhaltigkeitsmanagement allgemein zwischen so genannten „Sustainability Leaders“ und so genannten „Sustainability Pioneers“ unterschieden (vgl. z.B. Petersen 2003).

- Bei den *Sustainability Leaders* handelt es sich in der Regel um Großunternehmen herkömmlicher Branchen, die innerhalb ihrer Branche als vorbildlich hinsichtlich der Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten gelten (z.B. Automobilkonzern mit vergleichsweise vorbildlicher Umwelt- und Sozialperformance). Dementsprechend richtet sich Modul F.4a an Studierende die in einem solchen Unternehmen arbeiten (wollen) oder ihr Unternehmen zu einer solchen Vorbildrolle hinführen möchten. Grundlegend für diese Aufgabe sind vertiefende Kenntnisse in der Messung und Bewertung der unternehmerischen Nachhaltigkeit sowie die Messung und Bewertung der betriebswirtschaftlichen Rentabilität ökologischer und sozialer Verbesserungen. Viele Großunternehmen, insbesondere jene, die von Rating-Agenturen als Sustainability Leaders eingestuft werden, befassen sich intensiv mit der Messung und Bewertung ihrer Nachhaltigkeitsperformance etwa im Rahmen der Umwelt- und Sozialrechnungslegung oder der Ökobilanzierung. Hierfür wurden in vielen Fällen eigene Stellen und Abteilungen eingerichtet. Entsprechende Bewertungen bilden die Basis sowohl für Effizienzsteigerungen im Wertschöpfungsprozess (siehe Modul F.5a) als auch für die Kommunikation mit Stakeholdern (siehe Modul F.5b).
- Bei den *Sustainability Pioneers* handelt es sich in der Regel um Unternehmen aus dem KMU-Bereich oder um Unternehmensgründer/innen, zu deren Kerngeschäft die Entwicklung und Verbreitung ökologischer und sozialer Innovationen gehört (Bio-Lebensmittel, Erneuerbare Energien etc.). Der Nachweis der ökologischen und sozialen Vorteilhaftigkeit entsprechender Produkte (z.B. Biolandbau gegenüber konventioneller Landwirtschaft) wird in der Regel von Forschungsinstituten, Hochschulen und Verbänden geliefert, so dass diese Unternehmen nur in Ausnahmefällen eigene Stellen oder Abteilungen zur Messung und Bewertung ihrer Nachhaltigkeitsleistung unterhalten. Stattdessen werden die begrenzten Ressourcen ganz auf die Produktentwicklung, Markterschließung und den Organisationsaufbau konzentriert. Diesbezügliche Aufgaben werden in Modul F.4b unter der Über-

schrift „Entrepreneurship & Gründungsmanagement“ umfassend thematisiert.

Die Aufteilung in Modul 5 orientiert sich dann am Aufgabenspektrum und der diesbezüglichen Zielperspektive im Nachhaltigkeitsmanagement. Hierbei kann grundsätzlich zwischen einer innenorientierten und einer außenorientierten Perspektive unterschieden werden.

- Die *Innenperspektive* (Modul F.5a) richtet sich auf den Produktionsablauf, die Wertschöpfungskette und den Technologieeinsatz im Unternehmen. Die Steigerung der Wertschöpfung bei gleichzeitiger Verringerung ökologischer und sozialer Belastungen im Sinne einer erhöhten Öko- und/oder Sozio-Effizienz steht dabei im Vordergrund.
- Die *Außenperspektive* (Modul F.5b) ist hingegen stärker auf Ansprüche verschiedener Stakeholdergruppen aus der Gesellschaft gerichtet. Durch Kommunikation und Berücksichtigung dieser Ansprüche soll in erster Linie die Reputation des Unternehmens gewahrt und verbessert werden.

Diese Unterscheidung spiegelt sich auch in unterschiedlichen Stellenprofilen wider. Während Modul F.5a sich also primär an Studierende in Produktions- und Logistikabteilungen, im Beschaffungswesen und F&E-Bereich richtet, ist Modul F.5b besonders für Studierende in der Öffentlichkeitsarbeit, in Stiftungen, im Personalwesen oder in Vorstandsekretariaten geeignet.

4. Die *Abschlussphase* führt das gesammelte Wissen zusammen, um daraus Handlungsorientierung für die zentralen Managementbereiche der strategischen Führung, des Controllings und des Marketings zu gewinnen. Neben einer fachlichen Vertiefung der zuletzt genannten Fächer wird das gesammelte Wissen in einem einwöchigen Unternehmensworkshop anhand realer Managementprobleme zur Anwendung gebracht. Dieser Workshop gilt auch als Vorbereitung der Master-Abschlussarbeit, in der die Behandlung eines realen und relevanten Managementproblems durch die transdisziplinäre Anwendung des erlernten Wissens im Vordergrund stehen soll.

Ergänzend zu den dargestellten Fachmodulen werden drei überfachliche Module, wie in Abbildung 3 dargestellt, in den Gesamttablauf integriert. Diese Module sind jeweils auf eine einer der drei vorgestellten Ebenen Individuum, Organisation und Gesellschaft abgestimmt und dienen im jeweiligen Kontext dem Ausbau methodischer und sozialer Kompetenzen.

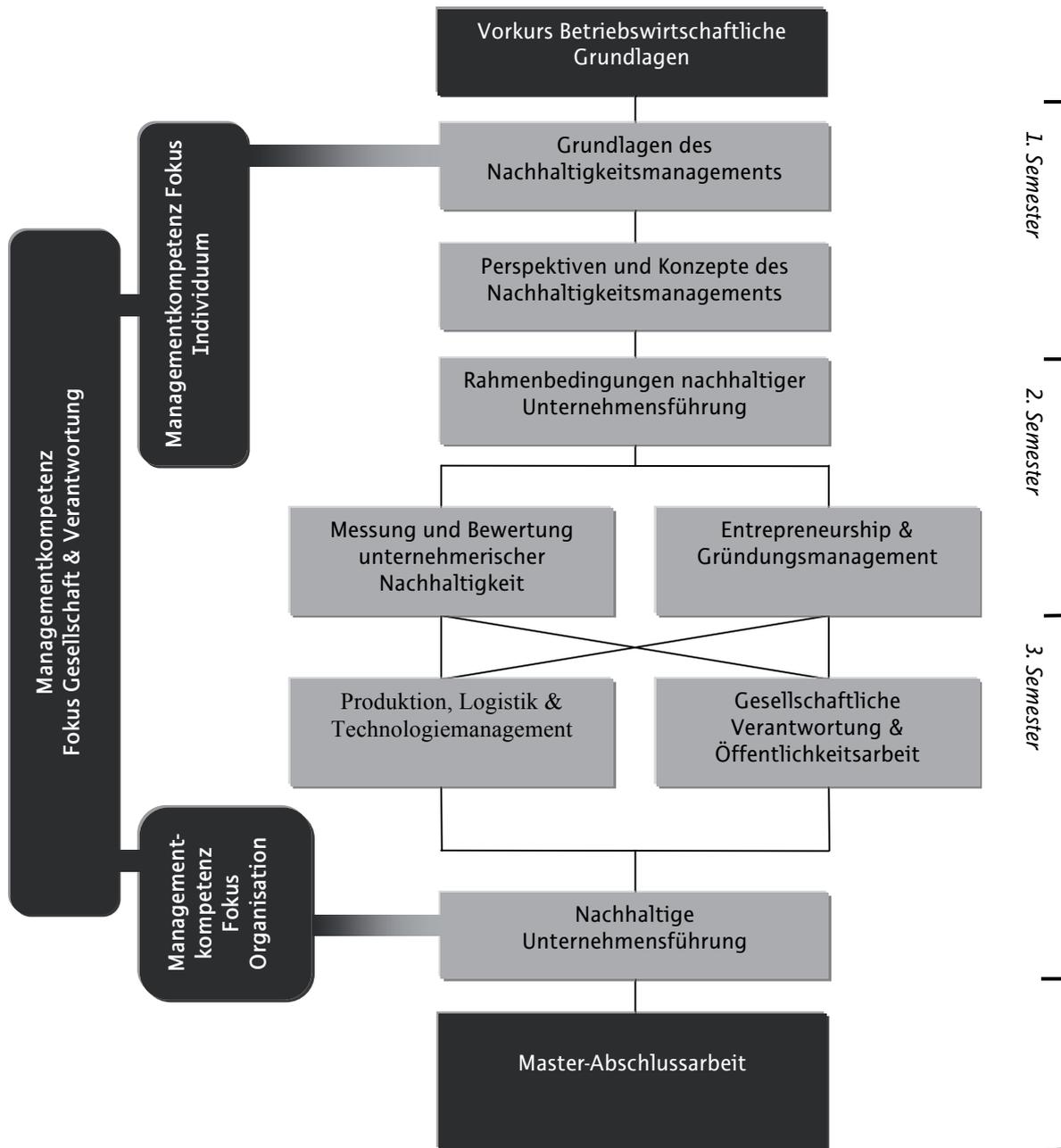


Abbildung 3: Zusammenspiel fachlicher und überfachlicher Inhalte

Die Abfolge der überfachlichen Module orientiert sich an didaktischen Überlegungen und korrespondiert mit der Abfolge der Fachmodule, indem sowohl eine Einführungsveranstaltung am Anfang des Studiums als auch ein abschließender Unternehmensworkshop fachliche und überfachliche Lerninhalte gezielt zueinander in Beziehung setzen. Diese Beziehungen werden in Abbildung 3 durch die grafischen Verbindungen der Module ausgedrückt. In der Einführungspräsenz erhalten die Studierenden an thematischen Beispielen zu den Fachinhalten Einblicke in die Methoden des E-Learnings und des wissenschaftlichen Arbeitens. Durch Vortrag und Übungen werden methodische Ansätze der Transdisziplinarität (Syndromansatz, Bedürfnisfeldansatz) auf

Nachhaltigkeitsthemen bezogen. Anschließend folgen Präsenzveranstaltungen zum Selbstmanagement, zu Präsentationstechniken, Führungsverhalten und weiteren Anwendungsfeldern methodischer und sozialer Fähigkeiten. Im abschließenden Unternehmensworkshop kommt die „Managementkompetenz Fokus Organisation“ praktisch zu Geltung, indem Teambildungs- und Verhandlungsprozesse im Rahmen einer Projektarbeit in einem Unternehmen eingeübt und reflektiert werden. Das Thema des dritten überfachlichen Moduls „Gesellschaft und Verantwortung“ korrespondiert eng mit verschiedenen Fachinhalten des Nachhaltigkeitsmanagement und dient insbesondere der Kommunikationsfähigkeit bei der Planung und Umsetzung von CSR-Maßnahmen.

3.4 Blended Learning Konzept

Unter Einbeziehung der Präsenzveranstaltungen basiert das Studium auf einem Blended Learning-Konzept, das die Vorteile herkömmlicher Lernformen mit den Chancen neuer Medien eines E-Learning-basierten Fernstudiums kombiniert. Dies soll den Studierenden sowohl berufsbegleitend in Teilzeit, als auch in Vollzeit ein flexibles und selbst bestimmtes Studium ermöglichen. Gerade ein Fernlernkonzept erfordert eine gezielte Förderung der Eigenverantwortung des Stu-

dierenden, der sich einer Situation großer Freiheiten bei gleichzeitig hoher Belastung ausgesetzt sieht. Das Aufrechterhalten und Stimulieren der Eigenmotivation, d.h. des Willens, sich immer wieder aktiv selbst mit dem Lernangebot auseinanderzusetzen, muss viel mehr als in reinen Präsenzveranstaltungen auch durch die Wahl von Methoden und didaktischen Mitteln unterstützt werden. Abbildung 4 zeigt diesbezüglich die Gestaltung des Medienangebots.

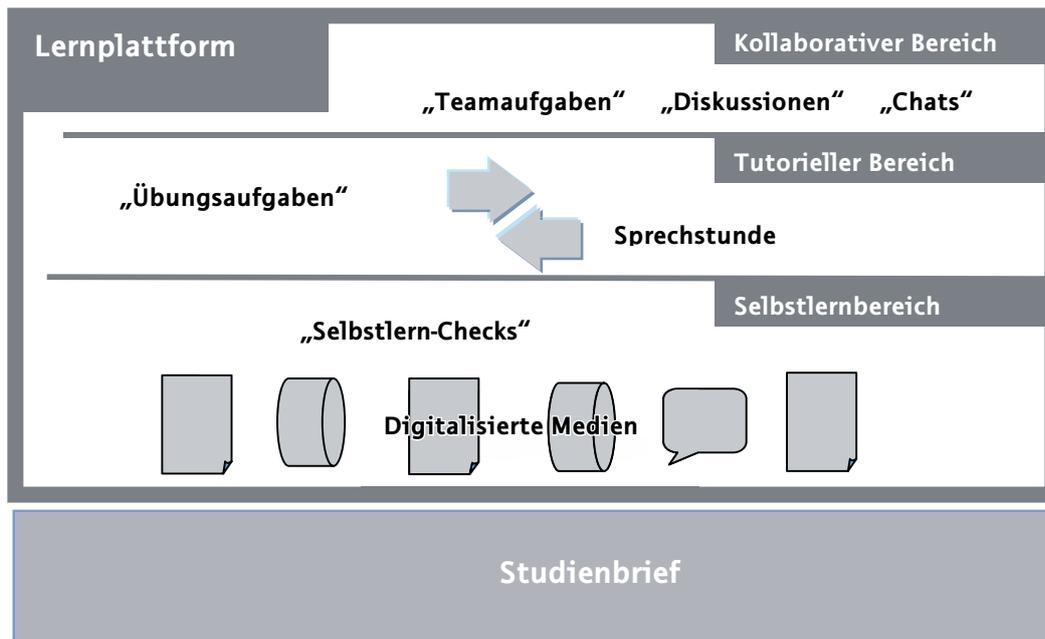


Abbildung 4: Inhalte der Lernplattform

Ausgangsbasis des Studiums bleibt der gedruckte Studienbrief. Die elektronische Lernplattform unterstützt die Bearbeitung der darin aufbereiteten Thematik durch verschiedene Elemente, die dem Selbstlernbereich, dem tutoriellen Bereich und dem kollaborativen Bereich zugeordnet werden können.

Im *Selbstlernbereich* erhalten Studierende Zugang zu verschiedenen Medien, welche die Darstellung im Studienbrief vertiefen bzw. ergänzen. Hierbei handelt es sich z.B. um Glossar, Fachaufsätze, Zeitschriftenartikel, Filme, Audioaufnahmen, Power-Point-Präsentationen zu den vorgestellten Themen bzw. zu diesbezüglichen Unternehmensbeispielen. Eine Gliederungsstruktur aller gebotenen Materialien befindet sich ebenfalls auf der Lernplattform.

Im *tutoriellen Bereich* besteht über die Funktion „Sprechstunde“ die Möglichkeit, auf bilateraler Ebene Fragen an den Tutor zu stellen oder durch Kommentare mit dem Tutor in Beziehung zu treten.

Im *kollaborativen Bereich* werden durch den Tutor oder durch Studierende Themen zur Diskussion gestellt. Hierzu können auch Chats durchgeführt werden. Die Tutoren beteiligen sich jeweils aktiv an der Diskussion.

Alle drei Bereiche enthalten zudem Aufgaben an die Studierenden. Dabei handelt es sich:

- im *Selbstlernbereich* um automatisierte Selbstlern-Checks (Wiederholungsfragen mit vorgegebener Antwort). Der Studierende kann prüfen, ob er die wesentlichen Inhalte des Studienbriefs verstanden und behalten hat.
- im *tutoriellen Bereich* um auf Fallbeispiele bezogene Übungsaufgaben, die den Anwendungsbezug zu den Inhalten des Studienbriefs verdeutlichen sollen. Die Studierenden erhalten auf ihre Einsendung durch den Tutor ein individuelles Feedback.
- im *kollaborativen Bereich* um ausführlichere Teamaufgaben, die ebenfalls auf Fallbeispiele bezogen sind bzw. die Erstellung einer eigenen Fallstudie zum Thema haben., etwa zur Anwendung eines bestimmten Managementinstruments in einem realen Unternehmen. Auch hier erhalten die Studierenden tutorielles Feedback auf ihre Einsendungen.

Das Studium soll selbst gesteuertes Lernen mit größtmöglicher Freiheit bei der Einteilung seines Lernpensums und der Wahl des Lernmediums ermöglichen. So werden beispielsweise Textinhalte, wie Artikel usw. zwar strukturiert und thematisch geordnet angebo-

ten, die Abfolge der Bearbeitung wird dabei jedoch in sinnvollen Grenzen dem Lernenden frei überlassen.

Der Tutor steht einerseits passiv helfend zur Verfügung, d.h. er bietet inhaltliche und formale Unterstützung auf Abruf. Andererseits gibt er darüber hinaus immer wieder Impulse, die bestehenden Aktivitäten zu verstärken und regt neue Lernprozesse in Diskussionen oder über seine Kommentierungen zu Übungsaufgaben an.

Die Nutzung von kollaborativen Lernelementen ermöglicht in der Distanzlehre über eine Lernumgebung die Vernetzung der Studierenden untereinander sowie den Austausch mit den betreuenden Dozenten.

Gerade die Nutzung kollaborativer Elemente über neue Medien kann einen Mehrwert für den Lernenden darstellen, da so auch ohne Präsenzveranstaltung Austauschprozesse in Fernlernmodellen zustande kommen. Dieser Mehrwert hat direkte Rückwirkungen auf die Eigenmotivation und die Motivation zur Nutzung des Lernangebotes insgesamt.

4. Ausblick

Mit dem vorgestellten Profil positioniert sich der MBA-Studiengang sehr klar als Integrationsstudium von konventionellen MBA Studiengängen einerseits und umwelt- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen andererseits. Der MBA Sustainability Management fügt sich auch sehr gut in die Positionierung der Leuphana Universität Lüneburg als eine „Sustainable Universität“ ein. Die Universität wurde als erste euro-

päische Universität nach EMAS validiert und hat als weltweit erste für den zentralen Universitätscampus den Status der Klimaneutralität erreicht. Von dieser Basis aus arbeitet das Centre for Sustainability Management (CSM) in der Weiter- und Fernbildung seit Jahren erfolgreich mit der FernUniversität Hagen und dem Fraunhofer Institut „Umsicht“ zusammen und betreut dort den Bereich des Umweltmanagements für den interdisziplinären MSc Studiengang Umweltwissenschaften. Daneben bilden das Fernstudienzentrum der Leuphana Universität Lüneburg und die involvierten Unternehmen langjährige Kooperationspartner. Zu den jüngsten wissenschaftlichen Partnern zählt auch die ETH Zürich.

Derzeit wird das Programm in zwei Richtungen internationalisiert. Ein spezifisches Programm für den lateinamerikanischen Markt mit spanischen und portugiesischen Kursen läuft bereits in Zusammenarbeit mit InWent gGmbH und lateinamerikanischen Universitäten. Darüber hinaus wird der englischsprachige Programmausbau des MBA Sustainability Management verfolgt.

Sowohl der Aufbau als auch die Internationalisierung zeigen, dass die erfolgreiche Entwicklung des MBA Sustainability Management der tatkräftigen Unterstützung eines breiten Netzwerks von Partnern zu verdanken ist. Der nachhaltige Erfolg des Programms wird sich in der Wirkung der Absolventen in Wirtschaft und Gesellschaft zeigen.

5. Literatur

- Beyersdorf, Martin; Michelsen, Gerd; Siebert, Horst. Hg. 1998. Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied: Luchterhand.
- Blanke, Moritz; Godemann, Jasmin; Herzig, Christian. 2007. Internetgestützte Nachhaltigkeitsberichterstattung. Eine empirische Untersuchung der Unternehmen des DAX 30. Lüneburg: Infu, CSM.
- BMU; Econsense; CSM. 2007. Nachhaltigkeitsmanagement in Unternehmen. Berlin, Lüneburg: Bundesumweltministerium, Econsense Forum nachhaltige Entwicklung der Deutschen Wirtschaft und Centre for Sustainability Management.
- Bolscho, Dieter; Michelsen, Gerd. 1997. Umweltbildung unter globalen Perspektiven. Initiativen, Standards, Defizite. Bielefeld: Bertelsmann.
- Braun, Gunnar. 2003. Querdenken. Voraussetzung für Nachhaltige Entwicklung. In: Geiss, Jan; Wortmann, David; Zuber, Fabian. Hg. Nachhaltige Entwicklung. Strategie für das 21. Jahrhundert? Eine interdisziplinäre Anlehnung. Opladen: Leske + Budrich, 41-55.
- Bruhn, Manfred. Hg. 2004. Handbuch Markenführung. Wiesbaden: Gabler.
- Carroll, Archie. 1998. The Four Faces of Corporate Citizenship. *Business and Society Review*. Vol. 100/101, 1-7.
- De Haan, Gerhard; Jungk, Dieter; Kutt, Konrad; Michelsen, Gerd; Nitschke, Christoph; Schnupfel, Ursula; Seybold, Hansjörg. 1997. Umweltbildung als Innovation. Bilanzierung und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dieren, Wouter van. 1995. Mit der Natur Rechnen. Der neue Club-of-Rome-Bericht. Basel: Birkhäuser.
- Dubielzig, Frank; Schaltegger, Stefan. 2004. Methoden transdisziplinärer Forschung und Lehre. Ein zusammenfassender Überblick. Lüneburg: Centre for Sustainability Management (CSM).
- Dubielzig, Frank; Schaltegger, Stefan. 2005. Corporate Social Responsibility. In: Althaus, Marco; Geffken, Michael; Rawe, Sven. Hg. Handlexikon Public Affairs. Münster: Lit Verlag, 240-243.
- Dubielzig, Frank; Schaltegger, Stefan. 2005. Corporate Citizenship. In: Althaus, Marco; Geffken, Michael; Rawe, Sven. Hg. Handlexikon Public Affairs. Münster: Lit Verlag, 235-238.
- Dyllick, Thomas. 1989. Management der Umweltbeziehungen. Öffentliche Auseinandersetzung als Herausforderung. Wiesbaden: Gabler.
- Dyllick, Thomas; Hockerts, Kai. 2002. Beyond the Business Case for Corporate Sustainability. *Business Strategy and the Environment*. Vol. 11. Nr. 4, 130-141.
- Geiss, Jan; Wortmann, David. 2004. Unternehmensverantwortung und Nachhaltigkeit durch Managementbildung. In: Dettlin, Daniel; Hamkens, Torge; Kempmann, Lena; von Damm, Tile. Hg. Lust auf Zukunft. Kommunikation für eine nachhaltige Globalisierung. Norderstedt: Books on Demand, 117-128.
- Hesse, Nina. 2004. Just in time und on the job. Trends in der beruflichen Weiterbildung. In: ChangeX – Das unabhängige Online-Magazin für Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft (http://www.changex.de/d_a01676print.html.) publiziert 15.11.2004.
- Hill, Charles; Jones, Tom. 1992. Strategic Management. Boston: Houghton Mifflin.
- Janisch, Monika. 1992. Das strategische Anspruchsgruppenmanagement. Bamberg: Paul Haupt.
- Loew, Thomas; Ankele, Kathrin; Braun, Sabine; Clausen, Jens. 2004. Bedeutung der CSR-Diskussion für Nachhaltigkeit und die Anforderungen an Unternehmen. Münster, Berlin: future e.V. – Umweltinitiative von Unternehme(r)n; Institut für ökologische Wirtschaftsforschung gGmbH (IÖW).
- McIntosh, Malcom; Thomas, Ruth; Leipziger, Deborah; Coleman, Gill. 2003. Strategic Routes to socially responsible business. *Living Corporate Citizenship*. London et. al.: Financial Times, Prentice Hall.
- Petersen, Holger. 2005: Nachhaltig wachsen. Was macht grüne Unternehmen groß und stark? In: *Ökologisches Wirtschaften*. Nr. 2, 15-16.
- Petersen, Holger. 2003. Ecopreneurship und Wettbewerbsstrategie: Verbreitung ökologischer Innovationen auf Grundlage von Wettbewerbsvorteilen. Marburg: Metropolis.
- Porter, Michael E.; Kramer, Mark R. 2007. Wohltaten mit System. In: *Harvard Business Manager*. Januar 2007, 15-34.



- Schaltegger, Stefan. 2004. Unternehmerische Steuerung von Nachhaltigkeitsaspekten mit der Sustainability Balanced Scorecard, Controlling. In: Sonderheft Strategische Steuerung. Heft 8/9, 511-516.
- Schaltegger, Stefan. 2005. Standortvorteil Nachhaltigkeit. Hochschulreform aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: Politische Ökologie 93: Baustelle Hochschule. Nachhaltigkeit als neues Fundament für Lehre und Forschung. München: oekom verlag, 37-39.
- Schaltegger, Stefan; Burritt, Roger. 2005. Corporate Sustainability. In: Folmer, Henk; Tietenberg, Tom. Eds. The International Yearbook of Environmental and Resource Economics 2005/2006. A Survey of Current Issues. Cheltenham: Edward Elgar, 185-222.
- Schaltegger, Stefan; Burritt, Roger; Petersen, Holger. 2003. An Introduction to Corporate Environmental Management. Striving for Sustainability. Sheffield: Greenleaf.
- Schaltegger, Stefan; Dyllick, Thomas. Hg. 2002. Nachhaltig managen mit der Balanced Scorecard. Konzepte und Fallstudien. Wiesbaden: Gabler.
- Schaltegger, Stefan; Müller, Martin. 2007. CSR zwischen unternehmerischer Vergangenheitsbewältigung und Zukunftsgestaltung. In: Müller, Martin; Schaltegger, Stefan. Hg. Corporate Social Responsibility. Trend oder Modeerscheinung? München: oekom verlag, 17-38.
- Schaltegger, Stefan; Synnestvedt, Terje. 2002. The Link between "Green" and Economic Success. Environmental Management as the Crucial Trigger between Environmental and Economic Performance. In: Journal of Environmental Management. Vol. 65. No. 2, 339-346.
- Schaltegger, Stefan; Wagner, Marcus. Eds. 2006. Managing the Business Case for Sustainability: The Integration of Social, Environmental and Economic Performance. Sheffield: Greenleaf.
- Steger, Ulrich, Ed. 2004. The Business of Sustainability. Palgrave: MacMillan.
- Steger, Ulrich; Salzmann, Oliver. 2007. Entwarnung für Unternehmen? Stakeholder gefährden keine traditionellen Geschäftsmodelle. In: Jahrbuch Ökologie 2007. München: Beck, 87-95.
- UNWCED. 1987. Our Common Future (the Brundland Report). Geneva: United Nations World Commission on Environment and Development and the Commission for the Future.
- Warhurst, Andy. 2001. Corporate Citizenship and Social Investment. Drivers of Tri-Sector Partnerships. In: Journal of Corporate Citizenship. Vol. 1, 57-73.

Marlen Arnold, Volker Barth

Klima- und umweltbezogene Lernprozesse in partizipativen Produktentwicklungsverfahren: Möglichkeiten und Grenzen

Abstract

Für erfolgreiche und nachhaltige Produktentwicklung reichen heute Marktbeobachtung und Kund/innenbefragungen alleine nicht mehr aus. Mit Verfahren zur partizipativen Produktentwicklung (PPE) können sowohl das kreative Potenzial von Nutzer/innen für die Produktentwicklung erschlossen als auch marktfähige nachhaltige Produkte entwickelt werden. Sie ermöglichen so aktives Nachhaltigkeitsmanagement. Am Beispiel des INNOCOPE-Pilotverfahrens wird diskutiert, wie nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse in PPE-Prozessen initiiert werden können und welche Faktoren dabei wesentlich sind. Insgesamt zeigt sich, dass vor allem die sich wiederholende, direkte und möglichst gleichberechtigte Interaktion von Unternehmensvertreter/innen und von Konsument/innen einen themenbezogenen Wissensaustausch und wechselseitige Lernprozesse ermöglicht. Dabei sind der inhaltliche Aufbau der Treffen und der zeitlich gestaffelte Einsatz von Lernmethoden wesentlich.

Today, market observation and customer surveys alone do not suffice to develop successful and sustainable products. Methods of participatory product development (PPD) allow to open up the creative potential of users for product development, and to develop marketable sustainable products. Thereby, they support active sustainability management. Taking the INNOCOPE pilot process as an example, we discuss the possibilities and the relevant factors to initiate sustainability- and climate-related learning processes within PPD processes. Our findings indicate that repeated, direct and equitable interaction between company representatives and customers are fundamental for relevant knowledge exchange and mutual learning processes. Other key issues are the thematic structure of the meetings and the timing of learning methods.

Inhalt

1. Einleitung
2. Nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse
3. Partizipative Produktentwicklung
4. Partizipative Integrierte Bewertung
5. Konzept zur partizipativen Produktentwicklung im Klimaschutz
- 5.1 Das INNOCOPE-Verfahren
- 5.2 Das INNOCOPE-Pilotverfahren
- 5.2.1 Workshop 1
- 5.2.2 Workshop 2
- 5.2.3 Workshop 3
6. Nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse im INNOCOPE-Verfahren: Möglichkeiten und Grenzen
- 6.1 Sensibilisierung für die Klimaproblematik
- 6.2 Computergestützte Hilfsmittel
- 6.3 Didaktik
7. Fazit
8. Literatur

Keywords

Partizipative Produktentwicklung, Klimaschutz, Nachhaltigkeit, Lernprozesse, INNOCOPE

1. Einleitung

Nicht nur um gesellschaftlichen und unternehmerischen Risiken mit Verantwortung und einer Lebenszyklus- und Langfristperspektive zu begegnen, sondern auch, um die unternehmerische Wettbewerbsfähigkeit auf längere Sicht zu sichern, hat eine

nachhaltige Entwicklung die wirtschaftlich leistungsfähige, sozial gerechte und ökologisch verträgliche Entwicklung zum Ziel (Bruntland 1987; Schütz 2001). Bis vor wenigen Jahren wurde unternehmerisches Umweltbewusstsein, einem der wesentlichen Elemente nachhaltiger Entwicklung, vor allem durch nachsorgenden Umweltschutz ausgedrückt. Heute wird im Sinne der nachhaltigen Entwicklung dagegen vielfach gefordert, Klima- und Umweltschutz bereits in der Konzeptions- und Entwicklungsphase von Produkten zu berücksichtigen (z.B. Stahel 1997; Charter, Tischner 2001). Gleichzeitig ist es für Unternehmen aber auch wichtig, Produkte entsprechend der Wünsche und Bedürfnisse potenzieller Kunden/innen herzustellen, um möglichst große Marktchancen zu haben. Daneben müssen noch betriebswirtschaftliche, rechtliche und andere Anforderungen berücksichtigt werden, was die Aufgabe schnell sehr komplex werden lässt. In vielen Unternehmen ist es nach wie vor Praxis, diese Komplexität zu reduzieren, indem zum Beispiel der Umweltschutz nur ungenügend umgesetzt wird oder die Kunden/innenanforderungen an Produkte nicht ausreichend aufgegriffen werden. Dies führt jedoch oft zu suboptimalen Ergebnissen, so dass das Produkt sich nicht am Markt durchsetzt.

Dagegen konnten in den letzten Jahren bei ähnlich komplexen Problemlagen in politischen Prozessen tragfähige Ergebnisse erzielt werden, indem im Rahmen strukturierter Prozesse Wissen aus verschiedenen Disziplinen und Erfahrungshintergründen kombiniert wurde. Am Ende standen dann integrierte Einsichten,



die für die Entscheidungsfindung genutzt werden konnten und können. Solche Verfahren werden als integrierte Bewertung (integrated assessment, IA) bezeichnet (z.B. Rotmans 1998). Ein zentraler Aspekt dabei ist das Zusammentragen und die Weitergabe von Wissen. Wenn Stakeholder und/oder interessierte Lai/innen an der Wissensgenerierung beteiligt sind, kann dies die Praxisrelevanz der gefundenen Lösungen deutlich erhöhen.

Es liegt daher nahe, die Relevanz und Umsetzbarkeit partizipativer Methoden auch bei der Produktentwicklung zu untersuchen. Mit partizipativen Produktentwicklungsverfahren könnten Nutzer/innen aktiviert, ihr kreatives Potenzial für die Produktentwicklung erschlossen und marktfähige nachhaltige Produkte entwickelt werden. Die Integration von Konsument/innen in die Produktentwicklung bietet beste Voraussetzungen für eine nachhaltigkeitsausgerichtete, aktive und gelingende Kommunikation mit Stakeholdern. Diese wiederum stellt einen wesentlichen Baustein von Corporate Social Responsibility (CSR) dar. In ökologischer Hinsicht kann die Integration von Konsument/innen in Produktentwicklungsprozesse zur Umsetzung der Agenda 21 und zu einem aktiven Nachhaltigkeitsmanagement beitragen: Unternehmen können umweltschonender und nutzer/innenorientierter produzieren; Konsument/innen gezielter und bewusster einkaufen und mit Produkten umgehen.

Partizipative Lernprozesse sind jedoch nicht nur eine methodische Frage. Aktuelle Nachhaltigkeitsprobleme wie der Klimawandel lassen sich oftmals aufgrund ihrer Komplexität ohne Computerunterstützung kaum mehr erfassen. Bei der Entwicklung klimafreundlicherer (und anderer) Produkte ist daher der Einsatz von rechnergestützten Methoden angebracht, um die Beteiligten überhaupt in die Lage zu versetzen, die Folgen ihrer Entscheidungen abschätzen zu können. Vom partizipatorischen Standpunkt ist dies jedoch kritisch zu sehen, weil Computermodelle Wissen enthalten, das im Prozess eine Sonderrolle einnimmt und daher den gleichberechtigten Wissensaustausch be- oder sogar verhindern kann (vgl. Siebenhüner, Barth 2005, van der Sluijs 2001).

Um die Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Produktentwicklung weiter auszuleuchten, wurde im Rahmen des GELENA-Projekts¹ das Produktentwicklungsverfahren INNOCOPE² konzipiert. Dieses zielt auf die Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter bzw. umweltschonender Produkte, die Initiierung wechselseitiger Lernprozesse zwischen Konsument/innen und Unternehmensvertreter/innen, die umfassende und gleichberechtigte Einbeziehung verschiedener

Wissenstypen (Alltags-, Nutzungs- und Produktionswissen) sowie das Empowerment der beteiligten Konsument/innen hinsichtlich Nachhaltigkeit und Produktwissen. Im Rahmen eines Pilotprojekts wurde INNOCOPE getestet und ein Produkt entwickelt, das einen aktiven Beitrag zum Klimaschutz leisten kann. Dabei kam auch ein computergestütztes Simulationsmodell zum Einsatz.

Dieser Artikel untersucht die Möglichkeiten und Grenzen nachhaltigkeitsbezogener, gesellschaftlicher Lernprozesse bei partizipativen Produktentwicklungsverfahren anhand der Erfahrungen aus dem INNOCOPE-Pilotprojekt. Da der Nachhaltigkeitsbezug im Pilotverfahren über die Entwicklung eines klimafreundlichen Produkts hergestellt worden war, wird im Text Klimaschutz als Beispiel für Nachhaltigkeit behandelt und teilweise synonym gebraucht. Nach einer Klärung des Begriffs „gesellschaftliches Lernen“ und seiner Abgrenzung von anderen Lernformen im Abschnitt zwei werden in den Abschnitten drei und vier Konzepte zur partizipativen Produktentwicklung sowie Erfahrungen aus partizipativen IA-Verfahren dargestellt, die bei der Entwicklung von INNOCOPE berücksichtigt wurden. Das INNOCOPE-Verfahren selbst und das Pilotverfahren werden in Abschnitt fünf umrissen. In Abschnitt sechs werden die Erfahrungen dargestellt und diskutiert, die im Pilotverfahren bei der Integration verschiedener Wissenstypen gemacht wurden. Besonders wird hier auf den Einsatz der Simulationssoftware eingegangen. Aber auch die Interaktion von Unternehmensvertreter/innen mit ihrem Spezialwissen und Konsument/innen mit ihrem Alltagswissen zeigte einige interessante Besonderheiten. In Abschnitt sieben werden in einem Fazit einige verallgemeinerbare Schlussfolgerungen gezogen.

2. Nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse

Konzepte und Theorien zu Lernen und Lernprozessen werden in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiert (Arnold, Siebenhüner 2007; Hoffmann et al. 2007c). Im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Diskussion ist neben psychologischen Ansätzen besonders das Management von organisationalen Lernprozessen von Bedeutung (vgl. Cyert, March 1963; Antal, Dierkes, März 1998). Oftmals wird zwischen einer prozess- und einer ergebnisorientierten Betrachtung unterschieden. Bei der prozessbezogenen Sicht steht die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Mittelpunkt. Dies kann sowohl aktiv und bewusst als auch zufällig und nicht intendiert geschehen (Lenzen, Mollenhauer 1983; Lefrancois 1994). In ergebnisorientierter Sicht werden Lernerfolge adressiert und diese sind hingegen meist konkrete (zielgerichtete) Veränderungen, z.B. des Wissens, Verhaltens, Denkens und Fühlens oder ein erste Sensibilisierung oder Bewusstseinsbildung (Zimbardo 1992). Da im folgenden Lernprozesse angesprochen werden, die eine Vergröße-

1 GEellschaftliches LErnen und NACHhaltigkeit, siehe auch <http://www.geleena.net>

2 INNObvation through CONsumer-integrated Product dEvelopment



zung des nachhaltigkeitsbezogenen Wissensschatzes oder Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung adressieren, wird nachhaltigkeitsbezogenes Lernen hier verstanden als eine Veränderung der Verhaltensmuster von Akteuren, die auf eine veränderte Wissensbasis sowie auf veränderte Einstellungen und Werte im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (und konkret hinsichtlich der Themen Klima, Produkte, etc.) zurückzuführen ist (vgl. auch Siebenhüner 2005; 2004; Luks, Siebenhüner 2007). Hierbei sind Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensveränderungen in den Bereichen Klima- und Umweltschutz, soziale Gerechtigkeit und ökonomische Strukturen gemeint.

Die empirische Untersuchung von Lernprozessen und -erfolgen ist schwierig, da kognitive Abläufe kaum beobachtbar sind, Erfolge sich oft nicht explizieren lassen oder Erfolge von den Lernenden über- bzw. unterbewertet werden. Dass Lernen stattgefunden hat, lässt sich jedoch über ermittelbare Lernerfolge, wie erlerntem und reproduzierbarem Wissen mittels eines Vorher-Nachher-Vergleichs erschließen.

Lernen kann auf drei Ebenen erfolgen: individuell, organisational und gesellschaftlich. Die wissenschaftliche Diskussion zum individuellen und v.a. organisationalen Lernen ist sehr vielfältig (vgl. Probst, Büchel 1998, 18; Steinberger 1999; Wildemann 2000; Wilkesmann 1999; Reinhardt 1993; Brehm, Schnauffer 1999). Zunächst ist jeder Lernprozess ein individuelles Ereignis. So lässt sich Lernen als eine dauerhafte Veränderung des Handelns verstehen, die sich aus einer aktiven Auseinandersetzung mit Informationen und Erfahrungen ergibt. Individuen lernen dann, wenn sie subjektiv und/oder objektiv neue Lerninhalte aufnehmen und zu Wissen über die Einordnung und Verknüpfung von Informationen in die bestehende Wissensstruktur verarbeiten (Terhart 1997; Weinert 1994). Ein Beispiel ist das Lernen in der Schule oder aus Büchern.

Darüber hinaus können auch Organisationen lernen, wenn sich beispielsweise durch bestimmte Anlässe Veränderungen im Organisationsgefüge oder bei Arbeitsabläufen ergeben. „Die Lernfähigkeit ist [...] von essentieller Bedeutung, sie stellt eine nach Erfordernis intensiv einsetzbare und dauerhaft bereitzuhaltende Spezialkompetenz einer Organisation dar, ohne die ein System in komplexer Umwelt seinen Bestand nicht gewährleisten kann. Insofern ist es auch unzutreffend, organisatorisches Lernen auf faktisch ‚Gelerntes‘ bzw. auf die inhaltliche Modifizierung des Wissens (oder konkreter Wissensinhalte) zu beschränken – was organisationales Lernen auszeichnet, ist ganz wesentlich die in einer Organisation verankerte Dauerbereitschaft, Neuem und Kontingentem durch Änderung bereits gelernter Erwartungs- und Kognitionsmuster zu begegnen.“ (Schreyögg 2000, 547). Vorliegend wird davon ausgegangen, dass die Basis organisationalen Lernens die Individuen in ihren jeweiligen unternehmerischen Kontexten sind. Beim organisationalen Ler-

nen muss eine über das individuelle Lernen hinausgehende handlungsleitende Musterveränderung bei der Organisation als Ganzes oder in Teilgruppen dieser zu erkennen sein, damit organisationales Lernen vorliegt. Die handlungsorientierte Sicht von organisationalen Lernprozessen betont die experimentelle und/oder reflexive Seite von Lernprozessen, die schließlich in organisationale Aktivitäten münden. Im Vordergrund stehen hier Wissensanreicherung durch experimentelles Lernen, Selbstbewertung und -reflexion. Ziel handlungsorientierten organisationalen Lernens ist die Förderung einer selbstkritischen und reflektierenden Haltung gegenüber den organisationalen Informationsverarbeitungs- und Veränderungsprozessen (Dierkes et al. 2001, 757). Vor dem Hintergrund nachhaltiger Lernprozesse und tatsächlicher nachhaltigkeitsbezogener Aktivitäten wird im vorliegenden Beitrag dieses Lernverständnis verfolgt (Arnold, Siebenhüner 2007).

Eine dritte Ebene betrifft gesellschaftliches Lernen, bei dem das Gelernte in anderen sozialen Kontexten angewandt wird und sich auch über die Grenzen des Individuums oder der Organisation hinaus ausbreitet. Eder (2000, 229) beschreibt diesen Prozess so: „Gesellschaftliches Lernen ist vielmehr ein Lernprozeß, in dem Neues durch eine interne Dynamik selbst entsteht, der sich also selbst vorantreibt. (...) Gesellschaftliches Lernen ist also rückbezügliches Lernen, Lernen aus dem Nichtlernen.“

Im INNOCOPE-Verfahren werden Lernprozesse initiiert und erfasst, die über individuelles Lernen hinausgehen. Hier war ein wesentlicher Aspekt, dass Lernen in heterogenen Gruppen auch wechselseitig initiiert werden kann, wenn unterschiedliches Wissen (z.B. zu Produkten, Produktionsprozessen, Bedarfen, über alltägliche Bedürfnisse und Anforderungen etc.) ausgetauscht und ergänzt wird. Dieses wechselseitige Lernen ist mehr als die Summe der individuellen Lernprozesse aller Teilnehmer/innen und hängt von den beteiligten Individuen, ihrer Kooperation und den stattfindenden Gruppenprozessen ab. Die Interaktion in den Workshops ist daher wesentlich, damit wechselseitiges Lernen gelingt. Der Erfolg wechselseitiger Lernprozesse hängt u.a. ab (Bodenmann 2005):

von den einzelnen Teilnehmenden (persönliche Eigenschaften, Einstellungen, vorhandenes Fach- und Alltagswissen etc.) von den unternehmerischen Gegebenheiten (Offenheit, Einbettung in organisationale Prozesse etc.) von gruppenspezifischen Aspekten (geteilte Ziele, Zusammenspiel verschiedenen Wissens, Diskussionsprozesse, Hierarchien, Machtverhältnisse etc.) von der methodischen Ausgestaltung und Organisation des Verfahrens (Auswahl der Teilnehmenden, Auswahl und Kombination von Moderationsmethoden und Kreativitätstechniken etc.) Eine Veränderung vorhandener individueller und organisationaler Wissensbasen, Einstellungen und Verhaltensmuster trägt dann zum gesellschaftlichen Lernen bei, wenn die Teilneh-



menden diese Erkenntnisse auch im Alltag umsetzen, sich also z.B. stärker im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung engagieren.

3. Partizipative Produktentwicklung

Bereits die Agenda 21 fordert, Verbrauchers- und Produktionsmuster nachhaltiger zu gestalten (BMU 1992, 22), wobei Konsument/innen und Unternehmen gemeinsam in die Pflicht genommen werden. Dennoch kommt Unternehmen eine besondere Verantwortung zu, da ein vielfältiges Angebot nachhaltiger Produkte die Voraussetzung für nachhaltiges Verbraucherverhalten darstellt (Türck 1990). Dagegen können Konsument/innen ihre nachhaltigkeitsbezogene Verantwortung meist nur über ihre Kaufentscheidung ausüben. Eine direkte Einflussnahme von Konsument/innen auf die Produktgestaltung als zentralem unternehmerischem Entscheidungsbereich wird bisher oft abgelehnt (Empacher, Schramm 1998, 4f.; Leibold, Probst, Gibbert 2005, 186 ff.). So stellen Nutzer/innen zwar eine wesentliche Stakeholdergruppe der Unternehmen dar, ihre Interessen werden aber meist nur mittelbar über Marketing und Marktforschung in die Produktentwicklung einbezogen.

Gleichwohl wird in der jüngeren Innovationsforschung die Bedeutung von Kund/innen in Innovationsprozessen besonders hervorgehoben (Wecht 2006). Produktverbesserungen in der Diffusionsphase³ werden oft durch das Feedback oder Veränderungen von Nutzer/innen erzielt (Rogers 1995). Durch „learning by using“ entwickeln Nutzer/innen Ideen für Produktverbesserungen. Auch die Produkterfolgsfaktorenforschung kommt überwiegend zu dem Ergebnis, dass Kund/innenorientierung und Kund/innenintegration einen positiven Effekt auf den Produkterfolg haben und zu geringeren Flopraten führen (Cooper, Kleinschmidt 1995; Zahn et al. 1995; Gruner, Homburg 2000). Im Zusammenhang mit nachhaltigen Produktinnovationen wird eine aktive Rolle von Nutzer/innen ebenfalls für wichtig gehalten (Weller 2001; Heiskanen et al. 2004). Nachhaltige Innovationen sind häufig mit Veränderungen im Nutzungsverhalten verbunden und erfordern daher eine intensive Auseinandersetzung mit den Faktoren, die ihre Anwendung fördern oder behindern (Heiskanen et al. 2004). Die Zusammenarbeit mit Nutzer/innen ermöglicht es, nachhaltige Innovationen angepasst an Nutzer/innen- und Marktanforderungen zu entwickeln. Zudem können hierdurch Veränderungen im Nutzungsverhalten und ein Empowerment von Nutzer/innen im Sinne von zunehmendem Wissen und Handlungskompetenz erreicht werden.

Die Einbeziehung von Konsument/innen in die Produktentwicklung kann dazu beitragen, dass sie ihre

Konsumgewohnheiten reflektieren, sich bewusst mit Bedürfnissen, Produkten, Nutzungsformen und Umweltfolgen auseinandersetzen und neue Handlungsoptionen erkennen. Eine aktive Gestaltungsmacht in technischen Entwicklungsprozessen kann zu einem Empowerment der Konsument/innen beitragen (Weller 1999), das zu neuem Wissen und Handlungskompetenz sowie allgemein zu verbesserten Fähigkeiten bei der Vertretung eigener Interessen in gesellschaftlichen Prozessen führt (Rohracher 1999). Empowerment geht daher über Informationsbereitstellung und Verhaltensanreize hinaus und fördert nachhaltigen Konsum über die Reflexion von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Darüber hinaus zielt Nachhaltigkeit als normatives Prinzip auch auf die explizite Veränderung von individuellem und kollektivem Verhalten, was kaum auf dem traditionellen Weg der politischen Regulierung oder auf Grundlage wissenschaftlichen Expertenwissens allein erreicht werden kann. Die Integration unterschiedlicher Akteure sowohl in Prozesse zur Wissensbildung als auch zur Entscheidungsfindung verspricht hingegen eine gesteigerte Bereitschaft, eigenes Verhalten entsprechend zu ändern und kollektiv getroffene Entscheidungen zu akzeptieren (Hage, Hoffmann 2004; Hoffmann 2007). Durch die frühzeitige Beteiligung von Nutzer/innen ergibt sich hier insbesondere die Möglichkeit, Anwendungs- und Kontextwissen einzubeziehen und so zusätzliche ökologische und soziale Potenziale in der Nutzung von Produkten zu erschließen.

Durch eine partizipativ angelegte Entwicklung klimaschonender Produkte können vor diesem Hintergrund nicht nur die spezifischen Wünsche und Bedürfnisse der Konsument/innen unmittelbarer berücksichtigt, sondern auch ihr Handlungs- und Alltagswissen aktiviert und integriert werden. Zudem können auch Hemmnisse für die Nutzung sichtbar gemacht werden, zum Beispiel durch integrierte Bewertungsmethoden, die folgend dargestellt werden.

4. Partizipative Integrierte Bewertung

Während bei der Produktentwicklung die Integration unterschiedlicher Akteure noch relativ neu ist, werden partizipative Methoden seit längerem in politischen Planungsprozessen eingesetzt. Um bei komplexen Problemlagen, etwa im Umweltschutz oder bei der Ressourcennutzung, zu weitgehend akzeptierten Ergebnissen zu kommen, sind strukturierte Prozesse nötig, die Wissen aus verschiedenen Disziplinen und Erfahrungshintergründen kombinieren und an deren Ende integrierte Einsichten stehen, die dann für die Entscheidungsfindung genutzt werden können. Solche Verfahren werden als integrierte Bewertung (integrated assessment, IA) bezeichnet (Rotmans 1998). Ein zentraler Aspekt dabei ist das Zusammentragen und die Weitergabe von Wissen. Hier hat sich die Be-

3 Diffusionsphase bezeichnet die Phase im Innovationsprozess, in der neue Produkte und Prozesse vermarktet und im Markt positioniert werden.



teiligung von Stakeholdern und selbst interessierten Lai/innen bei der Wissensgenerierung als förderlich für die Praxisrelevanz der gefundenen Lösungen herausgestellt. Diese partizipative integrierte Bewertung (PIA) erfordert jedoch eine erhöhte Lern- und Vermittlungsfähigkeit und -bereitschaft aller Beteiligten.

Besonders komplex ist die Anwendung im Klimabereich, da hier eine Vielzahl sich gegenseitig beeinflussender natürlicher und sozialer Untersystemen auf verschiedensten Zeit- und Raumskalen ineinander greifen. Es liegt nahe, sich hierbei auch computergestützter Hilfsmittel und Simulationsmodelle zu bedienen, um diese verschiedenen Ebenen angemessen zu berücksichtigen. Dies wird bei Expert/innenbewertungen (etwa im Rahmen des Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC) bereits ausführlich genutzt. Aus der Partizipationsforschung ist allerdings bekannt, dass die Einführung von als verbindlich angesehenem Spezialwissen (wie es z.B. in Computermodellen enthalten ist) andere Wissensformen, die weniger gesichert erscheinen (z.B. Alltags- und Kontextwissen), verdrängen können (Siebenhüner, Barth 2005). Andererseits können solche PIA-Prozesse auch kaum ohne Computerunterstützung durchgeführt werden, denn das hieße, den Teilnehmer/innen einen Teil der Informationen bzw. Hilfsmittel zum Finden einer Lösung vorzuenthalten. Somit stellt sich die Frage, in wie weit solche Hilfsmittel auch bei partizipativen IA-Verfahren sinnvoll einsetzbar sind und welchen Einfluss sie dort auf transdisziplinäre Lernprozesse haben.

Diese Frage wurde das erste Mal in breiter Form im Rahmen des ULYSSES-Projekts untersucht (Kasemir et al. 2003). Europaweit diskutierten dort Lai/innen in Fokusgruppen die Themen Energienutzung und Klimawandel. Ihnen stand eine breite Palette an Software zum Klimawandel zur Verfügung, von globalen und regionalen IA-Modellen über CO₂-Lebensstil-Rechner bis zu regionalen Informationsplattformen. Dabei wurden Computermodelle generell als interessante Informationsquelle angesehen, besonders dann, wenn die Teilnehmer/innen eigenhändig damit arbeiten konnten und die Modelle nah an der Alltagswelt waren, wie der CO₂-Lebensstil-Rechner. Trotzdem wurden sie nur selten als vorrangiger Input betrachtet, meistens wurden Diskussionen mit Expert/innen bevorzugt, besonders dann, wenn es darum ging, einen Konsens in der Gruppe zu finden (Siebenhüner, Barth 2005). Viele Teilnehmer/innen waren von den Unsicherheiten in den Modellergebnissen überrascht, was zu Zweifeln an der Qualität der Modelle und sogar der generellen Aussagekraft wissenschaftlicher Aussagen führte (Dahinden et al. 2003). Ähnliche Ergebnisse lieferten die Projekte VISIONS (Rotmans et al. 2001) und COOL (Hisschemöller, Mol 2002), die ebenfalls partizipative Prozesse und Computermodelle kombinierten.

5. Konzept zur partizipativen Produktentwicklung im Klimaschutz

Welche Konsequenzen lassen sich nun aus der Herausforderungen der partizipativen Produktentwicklung einerseits und den Erfahrungen bisheriger PIA-Projekte andererseits ziehen, um die partizipative Entwicklung umwelt- und klimafreundlicher Produkte möglichst effektiv zu gestalten? Zur Beantwortung dieser Frage wurde im Rahmen des GELENA-Projekts das INNOCOPE-Verfahren zur Integration von Nutzer/innen und Unternehmen in die Produktentwicklung entwickelt. In diesem Abschnitt wird zunächst das Gesamtkonzept von INNOCOPE dargestellt und dieses dann am Beispiel eines Pilotprojekts erläutert.

5.1 Das INNOCOPE-Verfahren

Das INNOCOPE-Verfahren zielt im Kern auf folgende Punkte: Initiierung und Unterstützung von wechselseitigen Lernprozessen zur Produktentwicklung und zum Klimaschutz, Gleichberechtigte Einbeziehung verschiedener Wissenstypen (Alltagswissen, Expertenwissen), Empowerment der beteiligten Konsument/innen, Entwicklung neuer oder verbesserter Produkte, auch aus Klimaschutzperspektive.

Kernstück von INNOCOPE sind drei Workshops, in denen Unternehmensvertreter/innen und Konsument/innen gemeinsam und ergebnisoffen an der (Weiter-)Entwicklung eines Produkts arbeiten. Dies erfordert auf der Unternehmensseite vor allem die Bereitschaft, sich auf das Partizipationsverfahren einzulassen und aktiv daran mitzuarbeiten. Um die Interaktion von Konsument/innen und Unternehmensvertreter/innen zu steigern, werden geeignete Partizipations- und Moderationsmethoden eingesetzt.

INNOCOPE gliedert sich in eine Vorbereitungsphase, eine etwa halbjährige Workshopphase und in eine Nachbereitungsphase. In der Vorbereitungsphase geht es zunächst um die Abstimmung gemeinsamer Ziele und Erwartungen. Zusammen mit dem Unternehmen werden Möglichkeiten und Grenzen des INNOCOPE-Verfahrens erörtert, um dann aufbauend auf der Unternehmensstrategie und dem Produkt-Portfolio ein Produkt oder einen Produktbereich festzulegen. Auch die Ansprache und Gewinnung der Teilnehmer/innen wird mit dem Unternehmen abgestimmt.⁴

Die Workshopphase (vgl. Abb. 1) ist so konzipiert, dass an den drei Workshops die gleichen Personen anwesend sind. Im ersten Workshop werden Produktideen entwickelt, die auf den folgenden Treffen evaluiert, konkretisiert und verfeinert werden. Zwischen den Workshops sollen die bis dahin vorliegenden Ergebnisse vom Unternehmen aufgegriffen und konkretisiert werden (Skizzen, Modelle, evtl. Prototypen). Am Ende

⁴ Ferner gilt es hier einen Haftungsausschluss nach Produkthaftungsgesetz, den Verbleib der Verwertungsrechte beim Unternehmen und die Geheimhaltung vertraglich zu sichern.



dieser Phase soll ein marktfähiger Produktentwurf vorliegen. Die Entscheidung über dessen tatsächliche Realisation liegt beim Unternehmen.

In der Nachbereitungsphase werden die für das Unternehmen viel versprechenden Ergebnisse ausgewertet und in Produktentwicklungsprozesse sowie den unternehmerischen Alltag integriert. Zusätzlich sollten eine Bewertung des Verfahrens an sich und seiner Stärken und Schwächen erfolgen, um für zukünftige Prozesse der Nutzer/inneneinbindung zu lernen.⁵ Um die ökologischen Konsequenzen des zu entwickelnden Produkts zu verdeutlichen, wurde für INNOCOPE ein zweistufiges Verfahren gewählt: Zunächst stellt ein Überblicksvortrag mögliche produktrelevante ökologische Problemfelder dar. Später kann die interaktive Ökobilanzsoftware EcoClass⁶ eingesetzt werden, mit deren Hilfe die ökologischen Auswirkungen der Produktion und Nutzung abgeschätzt und mit alternativen Lösungen verglichen werden kann. Die Software berechnet Emissionen, die zum Treibhauseffekt, zum Sauren Regen und/oder zum Sommersmog beitragen, und stellt diese grafisch dar. EcoClass ist so gestaltet, dass auch computerunerfahrene Personen rasch damit arbeiten können und keine Vorkenntnisse in Ökobilanzierung erforderlich sind.

Insgesamt lassen sich folgende Besonderheiten des INNOCOPE-Ansatzes festhalten: INNOCOPE ermöglicht die direkte Interaktion zwischen Produktentwickler/innen und Konsument/innen und fördert so wechselseitiges Lernen, INNOCOPE räumt Konsument/innen eine aktive Rolle ein und bezieht sie in die Ideenentwicklung ein, INNOCOPE beinhaltet einen wiederholten Austausch zwischen Unternehmen und Konsument/innen und unterstützt so langfristige Lernprozesse, INNOCOPE begleitet die Produktentwicklung über einen längeren Zeitraum und gibt den Konsument/innen die Möglichkeit zu wiederholtem Feedback, INNOCOPE verknüpft Konsument/inneneinbindung mit dem Ziel klimafreundlicher Produktentwicklung.

5.2 Das INNOCOPE-Pilotverfahren

Die Erprobung von INNOCOPE fand in Zusammenarbeit mit der Firma HAWK Bikes E&M GmbH⁷, Berlin, statt. Im Rahmen dieses Pilotverfahrens wurde ein „Pedelec“ (pedal electric cycle, ein Fahrrad mit Elektromotor zur Tretunterstützung) entwickelt. Pedelects bieten sich besonders im Stadtverkehr als Alternative zum Auto oder Motorrad an, da sie die Vorteile des Fahrrads mit höherer Geschwindigkeit und größerer Zuladung verbinden. Besonders klimafreundlich ist ein Pedelec, wenn der benötigte Strom aus regenerativen Quellen stammt. Pedelects ermöglichen es zudem, neue Zielgruppen für das Rad fahren zu erschließen.

An den Workshops, die in Berlin stattfanden, nahmen jeweils drei Unternehmensvertreter/innen und 20 Konsument/innen teil. Die Konsument/innen waren etwa je zur Hälfte Fahrradnutzer/innen und Personen, die bislang keine oder kaum Fahrräder nutzen. Daneben wurde bei der Rekrutierung mittels eines Marktforschungsinstituts auf hohe Heterogenität bzgl. soziodemographischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildung) sowie beim Umweltbewusstsein geachtet, um die Rolle und entsprechende Veränderungen des Umweltbewusstseins und -verhaltens zu erfassen. Auf der Unternehmensseite nahmen der Produktmanager und der Geschäftsführer oder der Vertriebsmanager von HAWK Bikes sowie ein Angehöriger eines Subunternehmens teil. Die etwa eintägigen Workshops fanden von März bis Oktober 2005 in Berlin statt. Im nachfolgenden Kapitel werden die Erfahrungen mit INNOCOPE und PIA diskutiert sowie Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt, mittels solcher Methoden nachhaltigkeitsausgerichtete Lernprozesse und Veränderungen zu initiieren.

INNOCOPE-Verfahren

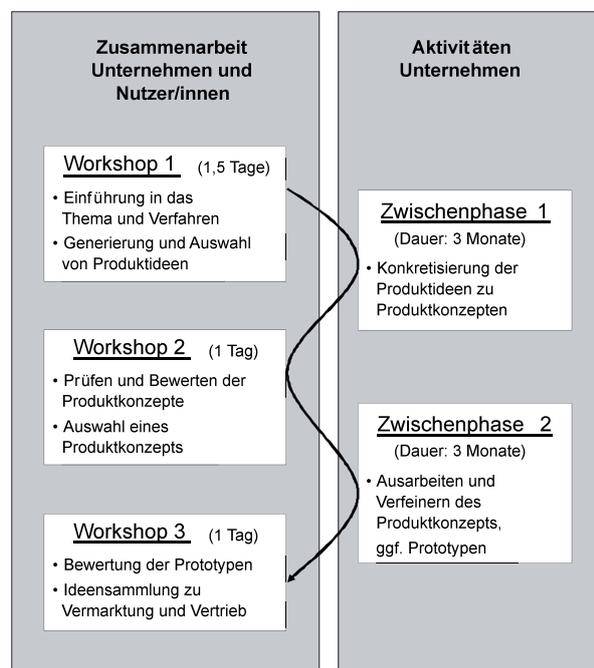


Abbildung 1: Das INNOCOPE-Grobkonzept

5 Im INNOCOPE-Pilotverfahren (vgl. Kapitel 5) fand außerdem eine umfangreiche Begleitforschung statt (Hoffmann et al. 2007b).

6 ECOlogical and CLimatic ASsessment of product systems.

5.2.1 Workshop 1

Der erste Workshop begann mit einem Vorabend, in dem das INNOCOPE-Verfahren und das Unternehmen vorgestellt sowie in die Klimathematik eingeführt

7 www.hawkbikes.com.

wurden. Am Beispiel des Bedürfnisfelds Mobilität sollte mit einem Vortrag zum Klimawandel und des menschlichen Beitrags daran für das Thema Klima sensibilisiert werden.

Im weiteren Verlauf des ersten Workshops wurden Produktideen zum Thema Fahrrad generiert und nach vorgegebenen und selbst gewählten Kriterien selektiert. Um den Unternehmensvertretern außerdem ein erstes Feedback der Konsument/innen zum Pedelec zu verschaffen, wurde eine Testfahrt durchgeführt. Hierbei wurden bereits erste Ideen für Verbesserungen und Weiterentwicklungen an Pedelecs entwickelt, die gemeinsam gewichtet und bewertet wurden. Die Bewertungskriterien wurden im Workshop gemeinsam entwickelt und enthielten unter anderem die Aspekte Innovativität, Vermarktbarkeit, Ökologie, Attraktivität und Nutzer/innenfreundlichkeit.

5.2.2 Workshop 2

Anknüpfend an die Ideen des ersten Workshops wurden im zweiten Workshop konkrete Anforderungen an ein Pedelec durch die Teilnehmer/innen entwickelt. Ziel war es, ein realistisches Pedelec für die drei Nutzungssituationen Freizeit, Arbeit und Transport zu entwerfen und dabei auch verbindende Elemente dieser drei Modelle herauszuarbeiten. Nachdem die Konsument/innen zunächst ihre Traumpedelecs beschrieben und aufgezeichnet hatten, wurden anschließend von Konsument/innen und Unternehmensvertretern in einem gemeinsamen Diskussions- und Zeichenprozess umsetzbare Pedelec-Konzepte erarbeitet.

Mit Hilfe der EcoClass-Software wurde der Klimaaspekt nochmals explizit aufgegriffen. Damit konnten die Teilnehmer/innen ihr Mobilitätsverhalten in den Bereichen Freizeit, Arbeit und Transport prüfen und Vergleiche zwischen Verkehrsmitteln anstellen. EcoClass berechnet dabei jeweils Emissionen, die Klimawandel, Sauren Regen oder Sommersmog verursachen.

Daneben wurden mit einem Fragebogen Meinungen zum Pedelec und zu Umweltaspekten erfasst. Diese dienten erstens zur Überprüfung der Ergebnisse des ersten Workshops, zweitens als verkaufsstrategische Informationen für das Unternehmen, und drittens zur Vorbereitung des dritten Workshops.

5.2.3 Workshop 3

Im dritten Workshop präsentierte das Unternehmen einen Pedelec-Prototypen, für dessen Realisierung zahlreiche Ideen und Anregungen der bisherigen Workshops eingeflossen waren. Dieser nahm einen zentralen Raum ein und war für den Erfolg des Workshops wesentlich. Die Konsument/innen fanden so ihre Ideen in einem konkreten Produkt wieder, das sich auch „begreifen“ und ausprobieren ließ. Dies wiederum förderte die Motivation und das Engagement beim Erstellen eines Marketingkonzepts deutlich. Zu-

dem erhielt das Unternehmen ein erstes Feedback auf seinen Prototypen.

Wesentlich bei der Ausarbeitung dieses Marketingkonzepts durch die Konsument/innen war die Erarbeitung von Charakteristika eines Pedelecs, sowie der Zielgruppen und einer zielgruppenspezifischen Kund/innenansprache. Hierbei sollten die Teilnehmer sich mit den Ansprüchen, Verhaltensweisen und Bedürfnissen potenzieller Pedelecnutzer/innen vertraut machen und ein einheitliches Verständnis von der gewählten Zielgruppe gewinnen. Erst auf dieser Basis wurden Kundenansprache und Marketing mit Hilfe adäquater Kreativitätstechniken bearbeitet. Die so erarbeiteten Faktoren wurden in einer vorbereiteten Tabelle gebündelt und präsentiert. HAWK Bikes erhielt so vielschichtige Anregungen, sein Produkt Pedelec erfolgreich zu vermarkten.

6. Nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse im INNOCOPE-Verfahren: Möglichkeiten und Grenzen

Mit dem INNOCOPE-Verfahren steht ein abgeschlossenes und erprobtes Konzept zur partizipativen Produktentwicklung zur Verfügung. Das Pilotverfahren lieferte mit dem Prototypen ein greifbares Ergebnis, das die Teilnehmer/innen zufrieden stellte (Hoffmann et al. 2007a) und inzwischen auch erfolgreich vermarktet wird (L. Hoser, HAWK Bikes, pers. Mitteilung). Das Hauptaugenmerk der folgenden Betrachtung liegt auf den individuellen, organisationalen und gesellschaftlichen Lernprozessen, die bei der Wissensintegration und dem Einsatz von Computermodellen sowie der Verortung von Nachhaltigkeit bzw. Klimaschutz zu beobachten waren und mittels der INNOCOPE-Begleitforschung erfasst wurden (weiterführend siehe dazu Hoffmann et al. 2007b). Lernprozesse in anderen Themenfeldern (z.B. Nutzer/inneintegration) werden von Hoffmann et al. (2007b) beschrieben.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass sich die Unternehmensvertreter im Laufe des Verfahrens zunehmend aufgeschlossener gegenüber neuen Erkenntnissen und Impulsen von Konsument/innen zeigen. Besonders relevant sind der direkte Kontakt und die Informationsweitergabe der Konsument/innen an die Unternehmensvertreter. Da zuvor der Fachhandel als einzige Informationsquelle genutzt wurde, und dieser Wünsche der Konsument/innen oftmals nur gefiltert oder auf bestimmte Produkte bezogen weiter gibt, konnten die Unternehmensvertreter im Verfahren direkt Erfahrungswissen, zukunftsorientierte Informationen und Bedarfe von potentiellen Kunden/innen erhalten. Gleichwohl bleiben ihnen weitere Methoden der Kundeneinbindung unbekannt. Hinsichtlich der Kundenbedürfnisse und insbesondere der Anforderungen an Damenräder haben alle Unternehmensvertreter einen Wissenszuwachs anerkannt. Weiter hat das Unternehmen gelernt, dass Kundenanforderungen ak-



tiv aufgenommen und in zukünftige Produktentwicklungen integriert werden. Es wurde auch ein Bedarf an weiterführenden Marktforschungsaktivitäten, wie z.B. repräsentative Produktbefragungen, erkannt.

In Richtung produktbezogenen Lernens ist bei den Konsument/innen das gestiegene Wissen über die mit Produkten und deren Nutzung einhergehenden Klimafolgen hervorzuheben. Zum Thema Partizipation von Nutzer/innen sind neben größerer Klarheit über Bedürfnisse und Produkthanforderungen insbesondere zwei Lernerfolge zu erwähnen: das gestiegene Wissen zu den generellen und eigenen Möglichkeiten und Grenzen der partizipativen Produktgestaltung sowie das gestiegene Selbstvertrauen bei der Entwicklung und Formulierung von Produktideen, die für Unternehmen von Interesse sind. Während Lernerfolge überwiegend in Bereichen zu beobachten sind, für die eher aktives, handlungsrelevantes Lernen erforderlich ist, kennzeichnen sich die Bereiche ohne Lernerfolge durch eher passive Akkumulation von Wissen und den Rückgriff darauf zum Beispiel in Kaufsituationen gekennzeichnet sind.

6.1 Sensibilisierung für die Klimaproblematik

Ein wesentlicher Aspekt war die Sensibilisierung für die Klimaproblematik als Beispiel für nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen. Die Informationen aus dem Überblicksvortrag des ersten Workshops wurden von den Teilnehmer/innen interessiert und positiv aufgenommen. Aus der auf den Vortrag folgenden Diskussion und den Rückmeldungen der Teilnehmenden ließ sich ableiten, dass hier durchaus individuelles Lernen stattgefunden hat. Jedoch wurde das so erworbene Klima- und Umweltwissen kaum aktiv ins Verfahren integriert. Die Workshopmoderation brachte Klimaaspekte in weitere Verfahren nicht mehr aktiv ein, um klimabezogenes Lernen und Initiativen der Teilnehmer/innen ungestört beobachten zu können. Auch der Einsatz der EcoClass-Software im zweiten Workshop erhöhte den Fokus auf Klima- und Umweltaspekte kaum, obwohl die Software selbst teilweise intensiv genutzt wurde.

Das erworbene Klimawissen spielte auch beim organisationalen Lernen des beteiligten Unternehmens nur eine untergeordnete Rolle. Obwohl viele Aspekte nach wie vor unterbelichtet blieben, wie z.B. unternehmerische Handlungsoptionen zum Klimaschutz, konkretes Wissen sowie Handlungswissen zu Klima- und Umweltschutz, wurde der Klimawandel immerhin als Faktum anerkannt. Nach dem Verfahren gaben Unternehmensvertreter weniger falsche Zuordnungen zu Klimawandel und Klimaschutz. Zudem erkannten die Unternehmensvertreter verstärkt klimarelevante Zusammenhänge ihrer eignen Produkte und Produktionsprozesse. So haben die Bedeutung von Lebenszyklusphasen (Rohstoffbedarf und Nutzung) des

Pedelecs, der Rohstoffverwendung sowie Energie an Bewusstheit zugenommen. Der Beitrag zum Klimaschutz mit Pedelec als Substitut für den motorisierten Stadtverkehr wird derzeit vom Unternehmen aktiv auf der Internetpräsenz beworben. Die Gründe für diesen lediglich teilweisen Transfer ins organisationale Lernen lassen sich aus nur einem durchgeführten Verfahren allein kaum stichhaltig ableiten. Eine wesentliche Rolle scheint dabei der Umstand gespielt zu haben, dass ein Pedelec per se bereits als klimafreundlich bzw. nachhaltig angesehen wurde, was auch bereits im Überblicksvortrag angeklungen war. Weitere klimabezogene technische Verbesserungen schienen den Teilnehmer/innen daher im Produktentwicklungsverfahren selbst kaum notwendig. Auch im Unternehmen erschien der Handlungsbedarf hierzu gering (Hoffmann et al. 2007b).

Interessanterweise konnte im Bereich des gesellschaftlichen Lernens bei den beteiligten Konsument/innen ein etwas positiveres Ergebnis erzielt werden, auch wenn der Lernerfolg insgesamt gering war. Diese äußerten nach der Teilnahme am INNOCOPE-Verfahren, dass sich ihr Wissen um eigene, klimaschützende Handlungsmöglichkeiten erhöht und besonders auch das Informationsverhalten zu Klimathemen und ihr Kaufverhalten geändert habe (Hoffmann et al. 2007b).

Um nachhaltigkeits- bzw. klimabezogenes Lernen in Produktentwicklungsverfahren erfolgreicher zu gestalten sind verschiedene Ansatzpunkte denkbar. Zum einen kann die Moderation aktiv und stetig Nachhaltigkeits- oder Klimaaspekte einbringen und daran erinnern. Zum anderen ließe sich ein klimabezogenes Bewertungskriterium einführen, das wiederkehrend im Prozess angewendet wird. Weiterhin ließen sich durch einen frühen Einsatz von Computer gestützten Hilfsmitteln die Teilnehmer/innen anders und effektiver sensibilisieren.

6.2 Computergestützte Hilfsmittel

Der Einsatz der EcoClass-Software im zweiten Workshop wurde ambivalent bewertet. Etwa die Hälfte der Teilnehmer/innen fand die Arbeit damit interessant und stimulierend, weil es Ergebnisse greifbar mache und instruktiv sei. Die andere Hälfte dagegen war aus verschiedenen Gründen nicht überzeugt. Einige waren vom berechneten Unterschied der Pro-Kopf-Emissionen zwischen Straßenbahn und Pedelec so überrascht, dass sie die Glaubwürdigkeit des Modells grundsätzlich bezweifelten, auch nachdem sie die Ursache (höheres Leergewicht) erfahren hatten. Andere fanden die Ergebnisse im Wesentlichen banal („Auto fahren ist schlechter als Straßenbahn fahren“), was ebenfalls den Sinn des Modells in Frage stellte. Auch technische Unzulänglichkeiten wie die unter den im Modell verfügbaren Verkehrsmitteln fehlende S-Bahn führten zur Abwertung des Modells.



Diese Modellrezeption weist Parallelen zu der im ULYSSES-Projekt auf (vgl. Barth 2007) und scheint daher modellunabhängig zu sein. Da bei der Entwicklung versucht worden war, Unzulänglichkeiten der in ULYSSES verwendeten Modelle zu vermeiden, könnte dies auch darauf hindeuten, dass diese Probleme auch modellimmanent sind, etwa weil Computermodelle für Außenstehende als ‚black box‘ wirken (vgl. Dahinden et al. 2003), oder weil menschliche Unzulänglichkeiten der Programmierer auf das Modell zurückfallen, wie bei der vergessenen S-Bahn.

In jedem Fall erweitern computergestützte Modelle die verfügbaren Methoden zur Wissensvermittlung und -integration im Rahmen von Produktentwicklungsprozessen. Sie können diese Prozesse daher unterstützen und ermöglichen es zumindest einem Teil der Teilnehmer/innen, sich Klima- und Umweltwissen anders zu erschließen. Die Methodenvielfalt gewinnt somit an Bedeutung.

6.3 Didaktik

Wie bei jeder didaktischen Planung sind auch im INNOCOPE-Verfahren die gewählten Methoden zum Wissensaustausch und integrierten Produktentwicklung sowie die zeitliche Abfolge der einzelnen Schritte wesentlich. Der Methodeinsatz umfasste zum einen Methoden zur Simulation von Alltagssituationen (Probefahrt, Bildmappen, provokante Fragen etc.). Zum anderen wurden Kreativitätstechniken eingesetzt, die sowohl eine aktive Teilnahme als auch einen Wissenstransfer auf verschiedenen Ebenen (sprechen, zeichnen, formen etc.) ermöglichen. Auch hier ist zur Wissensaktivierung eine ausreichende Methodenvielfalt notwendig. Im ersten Workshop wurden jedoch zunächst nur wenigen Methoden eingesetzt, um die Konsument/innen nicht zu überfordern. In späteren Workshops kamen dann auch anspruchsvollere Kreativitätstechniken erfolgreich zum Einsatz.

Daneben hat sich der frühe Kontakt mit dem (weiter) zu entwickelnden Produkt als Prozess fördernd herausgestellt. Die Teilnehmer/innen konnten so einerseits ihr Wissen losgelöst von Vorgaben und realitätsbezogenen Rastern einbringen, und die Unternehmensvertreter konnten aktuelle Wünsche und Bedarfe erfassen. Der Produkttest (hier: die Probefahrt) unterstützt einen gemeinsamen Wissensaustausch und eine partizipative Produktentwicklung, indem die Konsument/innen eine reale Vorstellung vom Produkt erhalten. Zudem können sie ein erstes konkretes Feedback geben, auf dessen Grundlage mit dem Unternehmen interaktiv produktbezogene Vor- und Nachteile diskutiert werden können. Auch ein klarer Produktbezug und das Sichtbarmachen von Fortschritten in der Produktentwicklung verdeutlichen die Ernsthaftigkeit des Verfahrens und unterstützen damit den Wissensaustausch enorm.

Hingegen empfand im zweiten Workshop eine Reihe von Teilnehmer/innen den Modelleinsatz als Fremdkörper im Workshopablauf. Im Rückblick gab es hier tatsächlich einen Bruch, denn die Teilnehmer/innen arbeiteten bereits am Detailentwurf eines Pe-delecs, als sie aufgefordert wurden, mit Hilfe von EcoClass nochmals über ihr Mobilitätsverhalten zu reflektieren. Um derartige Sprünge zu vermeiden ist es wichtig, den Softwareeinsatz genauso didaktisch einzupassen wie alle anderen Schritte. Im Fall von INNOCOPE bieten sich hier zwei Auswege an: Entweder wird der Einsatz des bestehenden EcoClass-Modells in die anfängliche Reflexionsphase verlegt, wo sie zur Vertiefung des Überblicksvortrags dienen kann. Will man dagegen die Produktentwicklung an sich mit Software unterstützen, dann ist ein Werkzeug zur Ökobilanzierung besser geeignet, mit dem dann auch die Produktzusammensetzung und/oder einzelne Produktionsschritte analysiert werden können. EcoClass basiert zwar auf einer Ökobilanzdatenbank, um diese aber vollständig nutzen zu können, sind umfangreiche Erweiterungen nötig. Trotzdem hat sich EcoClass als effektives Instrument erwiesen, um Mobilitätsverhalten zu analysieren und Klimaaspekte zu sensibilisieren. Es ist damit eine mögliche Methode, um Wissensaustausch und Lernprozesse zu initiieren.

7. Fazit

Wie sich im Lauf des Pilotverfahrens zeigte, lässt sich das INNOCOPE-Verfahren erfolgreich zur partizipativen Produktentwicklung anwenden. Die sich wiederholende, direkte Interaktion von Unternehmensvertreter/innen verschiedener Funktionsbereiche und einer Gruppe von Konsument/innen ermöglicht einen themenbezogenen Wissensaustausch und wechselseitige Lernprozesse. Diese fanden auf allen drei Lernebenen (individuell, organisational, gesellschaftlich) statt, vor allem im Bereich der Nutzerbeteiligung und -einbindung (Hoffmann et al. 2007b). Bei klima- und umweltbezogenen Themen fanden Lernerfolge dagegen vorrangig auf der individuellen Ebene statt, die organisationale oder gesellschaftliche Ebene wurde hier lediglich teilweise erreicht. Unsere Studie zeigt darüber hinaus, dass Klimaschutz und Klimawandel als Thema schwerer vermittelbar scheinen als Umweltschutz im Allgemeinen, was sich dadurch zeigt, dass die Teilnehmenden umwelt- und klimabezogene Probleme und Schutzmaßnahmen vielfach nicht zu differenzieren wussten.

Dennoch eröffnete die direkte Interaktion mit dem Unternehmen den Konsument/innen Einblicke in Möglichkeiten und Grenzen der Produktgestaltung und förderte die Reflexion über Produkte sowie ihre Konsum- und Nutzungsgewohnheiten (Hoffmann et al. 2007b). Die Reichweite des Verfahrens ging damit über die konkrete Anwendung hinaus und konnte in anderen Alltagsbereichen Reflexionsprozesse und Veränderun-



gen anstoßen. Für das Unternehmen lieferte das Verfahren wichtige Anregungen hinsichtlich der Anforderungen normaler Fahrradnutzer/innen an Fahrräder und Pedelecs sowie deren Nutzungserfahrungen, -bedürfnissen und sich daraus ergebenden Produktanforderungen und -bewertungen. Neue Erkenntnisse hinsichtlich Ausstattung und Bewertungskriterien sind in die Entwicklung des Pedelec-Prototypen und weiterer Fahrräder eingeflossen. Positiv auf den Lernerfolg bei allen Beteiligten wirkten sich insbesondere die direkte und weitestgehend hierarchiefreie Diskussion sowie die aktive Gruppenarbeit und beim Unternehmen zusätzlich die aktive Unterstützung durch die Unternehmensleitung aus.

Offenbar liegen die Stärken des INNOCOPE-Verfahrens derzeit vor allem in der Beteiligung von Nutzer/innen an vorher unzugänglichen Entscheidungsprozessen. Dieses Empowerment ist ein wesentlicher Teil der

sozialen Säule des Nachhaltigkeitskonzepts. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass diese verstärkte Beteiligung auch positiv auf Ressourcen- und Materialeinsätze auswirkt, sobald das zu entwickelnde Produkt nicht per se als umweltfreundlich eingestuft wird, wie das beim Pedelec/Fahrrad der Fall war. Damit lässt sich dennoch ein positiver Gesamteffekt des INNOCOPE-Verfahrens unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten ziehen.

Auch der inhaltliche Aufbau der Workshopserie und der angewendete Methoden-Mix sind wesentliche Erfolgsfaktoren für INNOCOPE. Durch den Einsatz geeigneter Lern- und Moderationsmethoden sowie Kreativitätstechniken werden die Ideen und das kreative Potenzial der Nutzer/innen erschlossen. Tabelle eins fasst die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Pilotverfahren zusammen:

Schlussfolgerungen für das INNOCOPE-Verfahren unter Einsatz von Simulationssoftware

Konzept	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Nachhaltigkeits- und Klimaaspekte müssen in Verfahrensdesign explizit genannt und von der Moderation bzw. mittels vielfältiger Methoden aktiv eingebracht werden ◆ Arbeiten am konkreten Objekt fördert die Motivation und das Engagement der Konsument/innen ◆ Klarer Produktbezug und sichtbare Fortschritte in der Produktentwicklung unterstützen den Wissensaustausch und Lernprozesse ◆ Methodenmix ermöglicht jeder/m Teilnehmer/in eine aktive Teilnahme und damit eine individuelle Wissensaufnahme und Lernprozesse ◆ Klarheit in Zielen und Arbeitsschritten ist wichtig
Simulationssoftware	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Einbindung der Software in das Workshopkonzept muss sorgfältig geplant werden und in das didaktische Workshopdesign integriert werden ◆ Sorgfältiges Softwaredesign erleichtert den Umgang mit dem Modell, es schützt allerdings nicht vor grundsätzlichen Probleme bei der Rezeption durch „modellunerfahrene“ Nutzer/innen

Tabelle 1: Übersicht über Erfolgsfaktoren

Insgesamt hat sich das Unternehmen im Prozessverlauf das zunutze gemacht, was in der neueren Innovationsforschung gefordert wird: das kreative Potenzial und das Alltagswissen von Konsument/innen und Nutzer/innen in die Entwicklung von Produktinnovationen einzubinden. Gerade kleine und mittelständische Unternehmen, die aufgrund finanzieller Engpässe nicht auf systematische Methoden zur Ermittlung

von Kundenwünschen zurückgreifen können, profitieren so von Partizipationsverfahren: „Der Vorteil derartiger Konsumentenworkshops ist die Weiterbildung von uns Herstellern. Als Unternehmer hat man eine gewisse Idee von bestimmten Bereichen. Das INNOCOPE-Verfahren bringt einen weiter, um noch effizienter zu sein mit Produktentwicklung und Innovation. Ich fand es sehr gut.“ (Hoffmann et al. 2007a).

8. Literatur

- Antal, Berthoin A.; Dierkes, Meinolf; Marz, Lutz. 1998. Implizite Theorien des Organisationslernens. In: Altbach, Horst. A. Hg. **Organisationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen**. Berlin: Ed. Sigma, 497-522.
- Arnold, Marlen; Siebenhüner, Bernd. 2007. Organisationales Lernen für Klimaschutz und Nachhaltigkeit. In: Hoffmann, Esther et al. Hg. **Gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit**. Marburg: Metropolis-Verl., 139-168.
- Arnold, Marlen; Siebenhüner, Bernd; Hoffmann, Esther. 2007. INNOCOPE – ein partizipatives Produktentwicklungsverfahren. Konzept, Erprobung und Reflexion. In: Hoffmann, Esther et al. Hg. **Gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit**. Marburg: Metropolis-Verl., 247-272.
- Barth, Volker. 2007. Computermodelle in der partizipativen Produktentwicklung. In: Hoffmann, Esther et al. Hg. **Gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit**. Marburg: Metropolis-Verl., 307-326.
- Beschorner, Thomas; Behrens, Torsten; Hoffmann, Esther; Lindenthal, Alexandra; Hage, Maria; Thierfelder Barbara; Siebenhüner, Bernd. 2005. **Institutionalisierung von Nachhaltigkeit**. Eine vergleichende Untersuchung der organisationalen Bedürfnisfelder Bauen & Wohnen, Mobilität und Information & Kommunikation. Marburg: Metropolis-Verl.
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit). Hg. 1992. **Umweltpolitik: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente - Agenda 21**. Bonn.
- Bodenmann, Guy. 2005. Lernen: Definition und Grundbegriffe. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 29 (4), 189-194.
- Brehm, Stefan; Schnauffer, Hans-Georg. 1999. **Organisationales Lernen durch den kontinuierlichen Veränderungsprozess**. In: Merz, Eberhard. Hg. **Lernen – das gegenwärtige Ereignis für die Zukunft. Wie man wettbewerbsfähig wird und bleibt**. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 80-89.
- Bruntland, Gro H. 1987. **Our common future: The World Commission on Environment and Development**. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, Robert G.; Kleinschmidt, Elko J. 1995. An Investigation into the New Product Process: Steps, Deficiencies, and Impact. In: *Journal of Product Innovation Management*, 3, 71-85.
- Cyert, Richard M., March, James B. 1993. **A behavioral theory of the firm**. 2. ed. Cambridge: Blackwell.
- Dahinden, Urs; Querol, Cristina; Jaeger, Jill; Nilsson, Mans. 2003. Citizen interaction with computer models. In: Kasemir, Bernd; Jäger, Jill; Jaeger, Carlo C.; Gardner, Matthew T. Hg. **Public Participation in Sustainability Science**. Cambridge: Cambridge University Press, 105-125.
- Dierkes, Meinolf; Berthoin Antal, A.; Child, John; Nonaka, Ikujiro. Hg. 2001. **Handbook of Organizational Learning and Knowledge**. London: Oxford University Press.
- Eder, Klaus. 2000. **Kulturelle Identität zwischen Tradition und Utopie: Soziale Bewegungen als Ort gesellschaftlicher Lernprozesse**. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Empacher, Claudia; Schramm, Engelbert. 1998. **Ökologische Innovation und Konsumentenbeteiligung**. ISOE DiskussionsPapiere 4. Frankfurt am Main: ISOE.
- Gruner, Kjell. E.; Homburg, Christian. 2000. Does Customer Interaction Enhance New Product Success? In: *Journal of Business Research*, 49 (1), 1-14.
- Hage, Maria; Hoffmann, Esther. 2004. Partizipative Produktentwicklung - Die Chance für nachhaltige (Unternehmens-) Entwicklung? In: *Ökologisches Wirtschaften*, 1, 19-20.
- Heiskanen, Eva; Kasanen, Pirkko; Timonen, Päivi. 2004. **Consumer Participation in Sustainable Technology Development**. In: Hisschemöller, Matthijs; Mol, Arthur P.J., Hg. 2002. **Climate OptiOns for the Long term (COOL) Final Report, Vol. E, Evaluating the COOL Dialogues**, NRP 410 200 119. Wageningen University, Wageningen.
- Hoffmann, Esther. 2007. Der Beitrag von Boundary Spanning zum organisationalen Lernen. In: Hoffmann, Esther et al. Hg. **Gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit**. Marburg: Metropolis-Verl., 199-232.
- Hoffmann, Esther; Siebenhüner, Bernd; Beschorner, Thomas; Arnold, Marlen; Behrens, Torsten; Barth, Volker; Vogelpohl, Karin. Hg. 2007a. **Gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit**. Marburg: Metropolis-Verl.
- Hoffmann, Esther; Konrad, Wilfried; Vogelpohl, Karin; Beschorner, Thomas 2007b. Wechselseitiges Lernen durch partizipative Produktentwicklung. Eine empirische Untersuchung. In: Hoffmann, Esther et al. Hg. **Gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit**. Marburg: Metropolis-Verl., 233-252.



- gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit. Marburg: Metropolis-Verl., 257-288.
- Kasemir, Bernd; Jäger, Jill; Jaeger, Carlo C.; Gardner, Matthew T. Hg. 2003. *Public Participation in Sustainability Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefrancois, Guy R. 1994. *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer.
- Leibold, Marius; Probst, Gilbert J.B.; Gibbert, Michael. 2005. *Strategic Management in the Knowledge Economy. New Approaches and Business Applications*. 2. ed., Erlangen: Publicis Corp. Publ.
- Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus. 1983. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Probst, Gilbert J.B.; Büchel, Bettina S.T. 1998. *Organisationales Lernen – Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Reinhardt, Rüdiger. 1993. *Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rogers, Everett M. 1995. *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rohracher, Harald. 1999. *Zukunftsfähige Technikgestaltung als soziale Innovation*. In: Sauer, Dieter; Lang, Christa. Hg. *Paradoxien der Innovation*. München: Campus-Verl., 175-192.
- Rotmans, Jan. 1998. *Methods for IA: The challenges and opportunities ahead*. *Environmental Modelling and Assessment* 3. o. O.: Springer, 155-179.
- Rotmans, Jan.; van Asselt, Marjolein; Anastasi, Chris; Rothman, Dale; Greeuw, Sandra; van Bers, C aroline. 2001. *Integrated Visions for a Sustainable Europe, VISSIONS Final Report, ICIS Report No. ENV4-CT97-0462*, Maastricht.
- Schreyögg, Georg. 2000. *Strategische Diskurse: Strategieentwicklung im organisatorischen Prozess*. In: Trebesch, Karsten. Hg. *Organisationsentwicklung – Konzepte, Strategien, Fallstudien*. Stuttgart: Klett-Cotta, 207-224.
- Schütz, Joachim. 2001. *Soziale Sicherung und Nachhaltigkeit*. In: Lorenz, Hans-Walter; Meyer, Bernd. Hg. *Studien zur Evolutorischen Ökonomik IV. Evolutorische Makroökonomik, Nachhaltigkeit und Institutionenökonomik*. Berlin: Duncker & Humblot GmbH, 209-224.
- Siebenhüner, Bernd. 2005. *The role of social learning on the road to sustainability*. In: Weizsäcker, Ernst-Ulrich von. Hg. *Governance and Sustainability: New Challenges for States, Companies and Civil Society*. Sheffield: Greenleaf, 86-99.
- Siebenhüner, Bernd; Barth, Volker. 2005. *The role of computer modelling in participatory integrated assessments*. *Environmental Impact Assessment Review* 25, 367-389.
- Steinberger, Eveline. 1999. *Lernpotentiale auf organisationaler Ebene. Erschließung von Unternehmens- und Mitarbeiterressourcen*. Wien: Linde.
- Terhart, Ewald. 1997. *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Türck, Rainer. 1990. *Das ökologische Produkt: Eigenschaften, Erfassung und wettbewerbsstrategische Umsetzung ökologischer Produkte*. Ludwigsburg: Verl. Wiss. & Praxis.
- Urban, Glen L.; von Hippel, Eric. 1988. *Lead User Analysis for the Development of New Industrial Products*. In: *Management Science*, 34 (5), 569-582.
- Wecht, Christoph. 2006. *Das Management aktiver Kundenintegration in der Frühphase des Innovationsprozesses*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Weinert, Franz E. 1994. *Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen*. In: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne. Hg. *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, 183-205.
- Weller, Ines. 2001. *Ökologie im Alltag. Wahrnehmung und Bewertung der Gestaltungsmacht privater KonsumentInnen*. In: Elsner, Wolfram; Biesecker, Adelheid; Grenzdörffer, Klaus. Hg. *Ökonomische Bewertungen in gesellschaftlichen Prozessen. Macht - Markt - Diskurs*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Weller, Ines. 1999. *Ökologische Stoff- und Produktinnovation. Analyse der Gestaltungsmacht privater Konsumentinnen und Konsumenten am Beispiel Textilien*. In: Weller, Ines; Hoffmann, Esther; Hofmeister, Sabine. Hg. *Nachhaltigkeit und Feminismus: Neue Perspektiven - Alte Blockaden*. Bielefeld: Kleine Verlag, 133-150.
- Wildemann, Horst. 2000. *Wie ist eine lernende Organisation zu gestalten?* In: Wojda, Franz. Hg. *Innovative*

Organisationsformen. Neue Entwicklungen in der Unternehmensorganisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Zahn, Erich. Hg. 1995. Handbuch Technologiemanagement. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Wilkesmann, Uwe. 1999. Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt am Main: Campus-Verl.

Zimbardo, Philip G. 1992. Psychologie. Berlin: Springer.

Tim Engartner

Die Bedeutung des Themas „Bahn“ für eine ökologische Nachhaltigkeitsbildung

Abstract

Die seit mehr als einem Jahrzehnt geführte Debatte über die Zukunft der Deutschen Bahn AG zeigt, dass das Themenfeld „Bahn“ zahlreiche Anknüpfungspunkte bietet, um verschiedene ökonomische Fragestellungen zu beleuchten – gerade auch im Kontext der ökologischen Nachhaltigkeitsbildung. Mit einer didaktisch und methodisch durchdachten Annäherung an das Themenfeld „Bahn“ kann dem gut begründeten, aber häufig unzureichend umgesetzten Postulat, Wissenschafts- und Schülerorientierung miteinander zu verbinden, Rechnung getragen werden. Denn die immense Bandbreite an Zugangs-, Erklärungs- und Interpretationsebenen erlaubt es nicht nur, das Umweltbewusstsein von Schüler(inne)n zu schärfen. Werden Anleitungen zum Fahrscheinkauf erstellt, Statistiken zu Verkehrsmarktanteilen ausgewertet und Schaubilder zu externen Verkehrskosten erörtert, können Kinder und Jugendliche auch motiviert werden, die Bahn als Transportmittel ihrer Wahl zu entdecken und somit einen nachhaltigen Beitrag zum Umwelt- und Klimaschutz zu leisten.

More than a decade of debate about the future of Germany's state-run rail company, Deutsche Bahn AG, has shown that the subject of "the railways" provides ample opportunity to discuss a whole range of economic issues, especially in the context of ecological sustainability. The desirable but often inadequately implemented goal of making science accessible to school students can be achieved through a didactically and methodologically well-planned approach, heightening students' environmental awareness through the immense spectrum of perspectives, explanations and interpretations. And if instructions for buying tickets are prepared, statistics on transport market share analysed and graphics on the external costs of transport explored, children and young people can also be motivated to discover the railways as their preferred means of transport – a lasting contribution to environmental and climate protection.

Inhalt

1. Einleitung
2. Sensibilisierung für ein umweltgerechtes Mobilitätsverhalten
3. Die Krise des Bahnwesens als gesamtgesellschaftliches Problem
4. Verknüpfung von Ökonomie und Ökologie
5. Entwicklung eines Szenarios für den Schienenverkehr
6. Schlussbetrachtung

Keywords

Bahn, Mobilität, Nachhaltigkeit, Ökologie, Umweltbildung, Verkehr, Zukunftsorientierung

1. Einleitung

Klimawandel und Ressourcenverknappung, Regulierung und demographische Entwicklung – die Deutsche Bahn (DB) AG gibt in ihrem 2007 erstmals erschienenen Nachhaltigkeitsbericht Antworten auf gesellschaftliche und unternehmerische Fragen mit verkehrsträgerübergreifenden Logistikketten, einem strategischen Klimaschutzprogramm sowie einem altersbasierten Personalmanagement. Aber obwohl der letzte große deutsche Staatskonzern sichtlich bemüht ist, sich als an den Grundsätzen der Nachhaltigkeit orientiertes Unternehmen zu präsentieren, werden diese Bemühungen kaum gewürdigt: weder von Seiten der Politik noch von Seiten der Fahrgäste und Frachtkun-

den. Zwar fordern alle im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien eine Renaissance der Bahn, um den straßengebundenen Verkehr zu entlasten, die Umwelt zu schonen und den Mobilitätsbedürfnissen einer alternden Gesellschaft Rechnung zu tragen. Bislang aber ist die dringend gebotene Verlagerung des Verkehrs auf die Schiene ausgeblieben, so dass deren Marktanteile am *Modal Split* auf 15,3 Prozent im Güter- und 7,1 Prozent im Personenverkehr gesunken sind (DIW 2007, 217, 239).

2. Sensibilisierung für ein umweltgerechtes Mobilitätsverhalten

Soll die Bahn für (potenzielle) Fahrgäste und Frachtverkehrskunden an Attraktivität gewinnen, müssen sich nicht nur die verkehrspolitischen Rahmenbedingungen und die Geschäftsstrategie der DB AG ändern. Denn so dringlich eine verkehrsträgergerechte Neujustierung der steuerlichen Belastung und eine unternehmerische Orientierung in Richtung eines flächendeckenden Bahnverkehrs im Einklang mit Art. 87 e Abs. 4 GG sind (vgl. Engartner 2008, 213-218), so bedeutsam ist ein weiterer Faktor: eine höhere Nutzungsintensität. Denn obwohl temporäre und lokale Überlastungserscheinungen der Straßenverkehrsinfrastruktur unverkennbar sind, befindet sich der schienengebundene Personen- und Gütertransport in einer tiefen Funktions- und Legitimationskrise – zu Lasten der Umwelt und des Klimas.



Heraustreten wird die Bahn aus ihrem Nischendasein mittel- bis langfristig natürlich nur, wenn mehr Menschen sie als Verkehrsmittel ihrer Wahl (wieder) entdecken. Als in der Regel noch nicht motorisierte Verkehrsteilnehmer sind Kinder und Jugendliche besonders empfänglich für die Vorzüge des Bahnfahrens (Bleyer, Bleyer 2002). Mit einer an den Grundsätzen der Nachhaltigkeit orientierten Mobilitäts- und Verkehrsbildung, die zuvorderst bei der Generation der jetzigen Schüler(innen) anknüpft, kann das individuelle Handeln mit seinen gesamtgesellschaftlichen, d.h. insbesondere auch Umwelt- und Klimaschutzaspekten, in Verbindung gesetzt werden (vgl. Duismann, Meschenmoser 2003). Denn insbesondere Kinder erfahren beinahe täglich, „dass der zunehmende Straßenverkehr ihre Lebens- und Bewegungsräume und die Entwicklung ihrer selbstständigen Mobilität beeinträchtigt“, während sie gleichzeitig in ein soziales Wertesystem hineinwachsen, „das Mobilität primär als Automobilität begreift“ (Bleyer 2003, 1).

Wie Ulrich Lange in einem Beitrag für die Zeitschrift „Unterricht Arbeit und Technik“ ausführt, zeigen Schüler(innen) meist reges Interesse an dem Thema „Bahn“, das sich im Zusammenhang mit dem technischen Schlüsselproblem Transport und Verkehr ebenso behandeln lässt wie unter Berücksichtigung ökonomischer, politischer – und eben ökologischer Überlegungen (2003). Somit finden sich vielfältige Antworten auf die Frage, weshalb das Thema „Bahn“ in besonderer Weise für einen an den Leitideen der Nachhaltigkeit ausgerichteten Unterricht geeignet ist, der im anglo-amerikanischen Raum als *Sustainability Education* in den Curricula der High Schools und Secondary Schools fest verankert ist. Sie reichen von der bei den meisten Kindern zu beobachtenden positiven emotionalen Grundhaltung gegenüber der Bahn über das besondere Maß an Lebensweltbezug bis hin zu der Möglichkeit, das individuelle (Mobilitäts-)Verhalten mit gesamtgesellschaftlichen Folgen in Verbindung zu setzen. Insofern werden zugleich Wertentscheidungen im Sinne der „Agenda 21“ vermittelt, wonach sich die Entwicklung der Mobilität dem erklärten Ziel unterordnen muss, „zukunftsfähige Mobilitätsformen zu fördern, die Umweltkapazität der Erde nicht zu überfordern und zu humanen Lebensbedingungen beizutragen“ (Bleyer 2003, 2).

Die Verkehrserziehung mit dem Schwerpunkt „Bahn“ fügt sich in den Kontext der schulischen Umweltbildung, die im Zentrum des von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* entwickelten Nachhaltigkeitsansatzes steht (Retzmann 2007): Werden Informationen über ökologische Zusammenhänge mit dem Ziel vermittelt, ökologisches Wissen und ökologische Werthaltungen zu fördern, ist daran meist die Erwartung geknüpft, „dass sich bei Förderung des Umweltbewusstseins ein umweltverträglicheres Verhalten einstellen wird“ (Krol 1994, 76). Die in der Realität je-

doch häufig zu beobachtende Diskrepanz rührt daher, dass ökologisches Wissen und Umweltbewusstsein zwar notwendige, aber eben keine hinreichenden Bedingungen sind, um umweltgerechtes Verhalten auszulösen. Der am Münsteraner Institut für Ökonomische Bildung lehrende Volkswirt Gerd-Jan Krol leitet diese Erkenntnis aus dem Modell des Gefangenendilemmas ab, welches zeigt, dass das von allen gewünschte Verhalten trotz individueller Vorteilhaftigkeit dann nicht zustande kommt, wenn das zu bewältigende Problem den Charakter eines öffentlichen Gutes aufweist: „Verhaltensänderungen werden sich (...) dort einstellen, wo umweltverträglicheres Verhalten aus der Sicht des einzelnen Konsumenten kostengünstiger, also vorteilhafter ist. Verhaltensänderungen werden im Allgemeinen unterbleiben, wenn sie sich permanent gegen bequemere Handlungsmöglichkeiten durchsetzen müssen. Unglücklicherweise ist gegenwärtig umweltverträglicheres Verhalten i.d.R. nicht die kostengünstigere und vorteilhaftere Alternative“ (1994, 77). Diese Chimäre verleitet dazu, eine Trittbrettfahrerposition einzunehmen, „d.h. für Umweltverbesserungen zu plädieren und diese auch in Anspruch zu nehmen, aber die Kosten und Unbequemlichkeiten der Herbeiführung der Umweltverbesserungen selbst jeweils zu meiden“ (ebd.).

Um dieses Dilemma zu überwinden, bedarf es im schulischen Kontext einer schülerorientierten, ggf. über die reguläre Studentafel hinausreichenden thematischen Annäherung. Wird das Thema „Bahn“ im Kontext der Verkehrs- respektive der Nachhaltigkeitsbildung als Projekt angelegt, im Rahmen einer größeren Unterrichtsreihe verfolgt oder aber zum Begleitprogramm einer Klassenfahrt erklärt, empfiehlt sich die Einbindung außerschulischer Lernorte. Der Besuch von Bahnhöfen, Zügen und Eisenbahnmuseen ermöglicht es den Schüler(inne)n, einen affektiven Bezug zum Thema „Schienenverkehr“ zu entwickeln – in der Regel getragen von einer besonderen Faszination für den Verkehrsträger Schiene. Mehr als 14.000 Bahnhöfe in der Bundesrepublik ermöglichen Kindern und Jugendlichen einen unmittelbaren Zugang zu dem Thema „Bahn“, das sich im Zusammenhang mit dem technischen Schlüsselproblem Transport und Verkehr ebenso behandeln lässt wie unter besonderer Berücksichtigung ökonomischer, politischer, soziologischer und eben ökologischer Aspekte. So fungieren Bahnhöfe mittlerweile nicht mehr nur als „Stadttore“, Kulturdenkmäler und Drehscheiben für den Schienenverkehr. In Berlin, Erfurt, Halle (Saale), Hamburg, Köln, Leipzig, Mainz und Nürnberg wurden zahlreiche Empfangshallen der zentral gelegenen Bahnhöfe zu „Geschäftswelten mit Gleisanschluss“ umgestaltet, so dass Schüler(inne)n ein weiterer Zugang zur Welt der Bahn eröffnet wurde.



3. Die Krise des Bahnwesens als gesamtgesellschaftliches Problem

Dass es sich bei der Krise des Bahnwesens um ein gesellschaftliches Problem handelt, das als dringend lösungsbedürftig und prinzipiell lösungsfähig angesehen wird, lässt sich anhand zahlreicher Studien belegen, die mit Blick auf die als dringlich erachtete Steigerung des Schienenverkehrsaufkommens entweder die soziale oder die Umweltfrage in den Fokus rücken. Während die im Jahre 1972 vom *Club of Rome* vorgelegte Studie „Grenzen des Wachstums“ (engl. Originaltitel: „Limits to Growth“) in erster Linie die aus ökologischer Sicht bedenkliche Ausweitung des Straßen- und Flugverkehrs beleuchtet, gehen andere Untersuchungen (Whitfield 1992; Wolmar 1996; Cramer 2005) der Frage nach, inwieweit sozial austarierte Bahntarife einen Aufschwung zu Gunsten des Schienenpersonenverkehrs auslösen können. Zeitkarten für Arbeitnehmer(innen) („Jobtickets“), ermäßigte Fahrscheine für Schüler(innen) und kinderreiche Familien – erinnert sei an den „Wuermeling-Pass“, der einer kostenlosen BahnCard 50 entsprach und im Volksmund „Karnickelpass“ genannt wurde – sowie von den Verkehrsverbänden, den Ländern oder dem Bund „gedeckelte“ ÖPNV-Tarife können einen substanziellen Beitrag zu einem Mobilitätsangebot leisten, das sich an den Grundsätzen der Daseinsvorsorge und der Nachhaltigkeit orientiert.

Das von dem Staatsrechtler Ernst Forsthoff entwickelte Konzept der Daseinsvorsorge sieht vor, dass (über)lebenswichtige Güter und Dienstleistungen wie die Energie- und Wasserversorgung, (Aus-)Bildung und Mobilität sowie die Alters- und Krankenvorsorge allen Menschen unabhängig von ihrer finanziellen Ausstattung wenn nicht in gleichem, so doch zumindest in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Der Frage, weshalb der Aspekt der Daseinsvorsorge seit Anfang der 90er-Jahre kaum mehr als verfassungsrechtlich verbrieft Aspekt des Sozialstaatsprinzips gedeutet wird, soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Wohl aber gilt es, den Terminus „Nachhaltigkeit“ zu konkretisieren. Andreas Fischer und Günther Seeber definieren „nachhaltige Entwicklung“ im Einklang mit den Leitlinien der gleichnamigen UN-Kommission als „ein Leitbild, nach dem die gegenwärtige Generation ihren Bedarf befriedigen soll, ohne künftige Generationen in ihrer Bedarfsbefriedigung zu beeinträchtigen“ (2007, 3). Zu Recht verweisen sie darauf, dass der Gedanke der nachhaltigen Entwicklung – anders als in der gesellschaftspolitischen Debatte bisweilen angenommen – auf einer Trias aus Ökonomie, Ökologie und Sozialverträglichkeit beruht, die Perspektiven somit „nicht voneinander getrennt oder gegeneinander ausgespielt werden dürfen“ (Fischer, Seeber 2007, 3; vgl. weiterhin Ekardt 2008).

Dies zu betonen ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil der Ziel-, Planungs- und Handlungshorizont moderner Gesellschaften meist relativ kurze Zeiträu-

me umfasst, d.h. in der Politik oftmals nur bis zum Ende einer Legislaturperiode bzw. in der Wirtschaft bis zum Ende eines Quartals reicht (vgl. von Weizsäcker 2000, 25-29). Diese Kurzfristorientierung der wahlzentrierten Politik und des kapitalmarktgetriebenen Wirtschaftens steht in einem Spannungsverhältnis mit den ökologischen Folgewirkungen, die sich – z.B. im Falle der atomaren Endlagerung – über Jahrhunderte und damit mehrere Generationen erstrecken können. Der viel zitierte Satz „Wir haben die Erde nicht von unseren Eltern geerbt, sondern von unseren Kindern geliehen“ umschreibt nicht nur treffend die notwendige Langzeit- und Zukunftsorientierung eines ökologisch verantwortlichen Denkens, sondern rekuriert zugleich auf das Bild der intergenerativen Gerechtigkeit: Weicht der ökonomische Entwicklungspfad vom wohlfahrtsoptimalen Pfad ab, so lässt sich eine an den Grundsätzen der Nachhaltigkeit orientierte Entwicklung nur dann realisieren, wenn die Gegenwartsgeneration um der zukünftigen Generation willen bereit ist, Nutzenverzicht hinzunehmen (vgl. Rat für Nachhaltige Entwicklung 2007). Insofern lautet die entscheidende Frage, ob die Bevölkerung bereit ist, den Bedürfnissen zukünftiger Generationen mittels Ressourcenschonung Rechnung zu tragen.

In der Nachhaltigkeitsdebatte wird davon ausgegangen, dass die Individuen verschiedene Präferenzordnungen mit verschiedenen Diskontraten aufweisen: zum einen die Präferenzordnung, die Gegenwartsentscheidungen oder den engen persönlichen Bereich betreffende Zukunftsentscheidungen umfasst, und zum anderen die Präferenzordnung, die zum Tragen kommt, wenn Angelegenheiten von übergeordnetem gesellschaftlichen Interesse sind (Endres 2004, 92-94). Dieser Konstruktion einer „nachhaltigkeitsfreundlichen Schizophrenie“ kann letztlich nur begegnet werden, wenn die Entscheidungsträger(innen) der Gegenwart stärker zukunftsaltuistisch denken. Damit kann im Rahmen verschiedener Lernzusammenhänge an Schule und Hochschule auf die schwindende Akzeptanz der Denkfigur des *Homo Oeconomicus* Bezug genommen werden, finden sich in der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Literatur doch mittlerweile zahlreiche Verhaltenstypen, die von diesem Menschenbild abweichen.

4. Verknüpfung von Ökonomie und Ökologie

Obschon seit den 1980er-Jahren darauf hingewiesen wird, dass das (Spannungs-)Verhältnis von Ökonomie und Ökologie durch die Einbeziehung der Natur in die ökonomischen Rentabilitätskalküle und Kreislaufanalysen neu bestimmt werden müsse, haben bislang nur wenige Themen Eingang in Schulbücher zur ökonomischen Bildung gefunden, die der Symbiose dienlich wären (vgl. Binswanger et. al. 1983; Binswanger 1985; Krol 1984). Dies mag zum einen darin begründet liegen, dass es – wie eingangs angedeutet – nur wenige



Themenfelder gibt, die eine schülergerechte Erörterung aus ökonomischer und ökologischer Sicht erlauben. Zum anderen ist diese Abstinenz aber wohl auch der Tatsache geschuldet, dass das Bewusstsein für eine an den Prinzipien der Nachhaltigkeit orientierte ökonomische Bildung nicht in dem Maße im Blickpunkt des wirtschaftswissenschaftlichen Bildungsinteresses steht wie es angesichts der ökologischen Herausforderung angemessen wäre. Vor diesem Hintergrund sollte darauf hingearbeitet werden, aus der intensiv geführten Nachhaltigkeitsdebatte Ideen für an den Grundsätzen der Nachhaltigkeit orientierte Bildungsprozesse abzuleiten, die sich durch eine besondere Nähe zum Erfahrungsbereich und Interessenfeld der Schüler(innen) auszeichnen.

Um den ökologischen Aspekt der Nachhaltigkeit im Unterricht zu thematisieren, lässt sich neben einschlägigen Publikationen von Umweltschutzverbänden (BUND, WMF, Verkehrsclub Deutschland etc.) auch die Internetplattform der DB AG nutzen, die inhaltlich wie optisch ansprechende Informationen über Klima-, Lärm- und Naturschutzprogramme bereithält. Unter den Publikationen, die entweder in Klassensatzstärke kostenlos beim Bahn-Umwelt-Zentrum bestellt oder über die Homepage (http://www.db.de/site/bahn/de/unternehmen/verantwortung/umwelt/umwelt_u.html) heruntergeladen werden können, findet sich u.a. der „Jugendflyer“ mit dem Titel „Unterwegs für Umweltschutz mit der Bahn“. Das Umweltengagement des Konzerns wird dort mit einem großformatigen Schaubild ebenso eindrucksvoll illustriert wie im Rahmen einer über das Internet abrufbaren interaktiven Zugreise: Von der Nutzung regenerativer Energien über die Mülltrennung an den Bahnhöfen (nach den Kategorien Glas, Papier, Leichtverpackungen und Restmüll) bis hin zu dem in Sitzbänken verarbeiteten ökologisch zertifizierten Holz wird der Umweltschutz in beinahe allen Facetten beleuchtet.

5. Entwicklung eines Szenarios für den Schienenverkehr

Um die Verknüpfung von Ökonomie und Ökologie mit Bezug zum Thema „Bahn“ herzustellen, scheint die in den 70er-Jahren als Instrument des strategischen Managements entwickelte Szenario-Technik besonders geeignet zu sein, lassen sich doch mit ihrer Hilfe verschiedene Entwicklungsstränge für den (heimischen) Schienenverkehr aufzeigen (vgl. Reibnitz 1992; Fischer 1998, 64-72). So kann – methodisch basierend auf dem Szenario-Trichter – z.B. ein Ausblick auf das „Bahnfahren im Jahre 2020“ gegeben werden, um entweder im Kontext eines Negativszenarios die gesamtwirtschaftlichen Fehlentwicklungen aufzuzeigen, die sich im Falle eines weiteren Bedeutungsverlusts des Bahnverkehrs einstellen könnten, oder um ein positives Extremszenario zu skizzieren, das sich durch einen signifikant gestiegenen Marktanteil des

Schienenverkehrs auszeichnet. Dabei bietet sich der Bahnsektor Großbritanniens, Neuseelands und Estlands als Negativ- sowie der Schienenverkehr in der Schweiz, Dänemark und Schweden als Positivszenario an. Hunderte von Zeitungsbeiträgen, Rundfunk- und Fernsehdokumentationen schildern die unterschiedlichen landestypischen Entwicklungspfade, die in einem ersten Schritt auf die bundesrepublikanischen Verhältnisse übertragen und in einem zweiten Schritt in Bezug gesetzt werden können zu den – positiven oder negativen – ökologischen Folgewirkungen.

Wenngleich kontrovers diskutiert wird, ob sich z.B. die Fehlentwicklungen des britischen Bahnwesens prospektiv wenden lassen, d.h. inwieweit sie einen Ausblick auf die Zukunft der DB AG gewähren können, so ist doch unstrittig, dass zahlreiche Parallelen in der Umsetzung der beinahe zeitgleich eingeleiteten Reformen zu erkennen sind. Desintegration und Privatisierung des Unternehmens British Rail bilden daher einen bedeutenden Kristallisationspunkt der Debatte um die Risiken, die mit der Implementierung von Wettbewerb auf der Grundlage privatrechtlicher Eigentumsverhältnisse im Bahnwesen einhergehen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass von den bislang in Industriestaaten vorgebrachten Privatisierungsprojekten kaum eines in vergleichbarer Größenordnung derart konsequent umgesetzt (und anschließend partiell zurückgenommen) wurde wie die im November 1993 in Großbritannien eingeleitete Bahnreform. An der organisatorischen und eigentumsrechtlichen Neugestaltung, die sich in das Bild der eineinhalb Jahrzehnte zuvor von Margaret Thatcher initiierten marktradikalen „Schocktherapie“ fügt, ließ sich bereits nach relativ kurzer Zeit eine Vielzahl empirisch belegbarer Fehlentwicklungen aufzeigen. Lehrbuchcharakter wird dabei dem Transformationsprozess zugesprochen, den die Infrastrukturgesellschaft Railtrack durchlief – von der materiellen Privatisierung qua Börsengang im Frühjahr 1996 über ein unter staatliche Zwangsverwaltung gestelltes Privatunternehmen bis hin zu einem de facto (wieder) verstaatlichten Unternehmen, das nun unter „Network Rail“ firmiert und als öffentlich-rechtliche Anstalt direkt dem britischen Verkehrsminister unterstellt ist.

Um ein Positivszenario für das bundesdeutsche Bahnwesen zu skizzieren, kann auf die Schweiz Bezug genommen werden, wo ein eng vertaktetes und preiswertes Fahrplanangebot das gemessen an der Bevölkerungszahl weltweit höchste Fahrgastaufkommen generiert. In der Alpenrepublik lässt sich beobachten, wie ein staatlich organisiertes Bahnsystem höchst effizient, nahezu flächendeckend und mit breitem Rückhalt seitens der Bevölkerung betrieben wird. Die als spezialrechtliche Aktiengesellschaft im Eigentum der Eidgenossenschaft geführten Schweizer Bundesbahnen (SBB) zeigen, „dass die Verlagerung von Verkehr auf die Schiene und ein effektiver Einsatz öffentlicher Mittel mit einer Staatsbahn möglich sind“ (Bergmann

2006, 38). Jeder Schweizer unternimmt im Durchschnitt pro Jahr 47 Bahnfahrten von 42 Kilometern Länge, was dem 2,2-fachen des hierzulande erzielten Reisevolumens auf der Schiene entspricht (SBB 2004, 4). Das schienengebundene Fracht- und Fahrgastaufkommen ist in der Alpenrepublik seit 1999 kontinuierlich gestiegen – wohl nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass konstant drei von vier Kunden sich sowohl mit dem Service als auch mit den Fahrplanangeboten für das (bezogen auf die Landesfläche) dichteste Bahnnetz Europas zufrieden zeigen. Wie effizient das Schweizer Bahnsystem ist, lässt sich daran ablesen, dass im Zeitraum von 1995 bis 2003 jeder auf der Schiene zurückgelegte Personen- und Tonnenkilometer mit nur 2,4 Cent subventioniert wurde – im Gegensatz zu rund 7 Cent in der Bundesrepublik (Bergmann 2006, 38).

In Abhängigkeit von den Lernvoraussetzungen der Schüler(innen) kann die im Rahmen der Szenariotechnik vorgesehene Vernetzungsmatrix mit ihren aktiven, reaktiven, kritischen und puffernden Variablen unterschiedlich komplex ausgestaltet werden – zu Gunsten eines thematisch wie personell differenzierten Zugangs zu dem zunächst vermutlich abstrakt erscheinenden Themenfeld „Nachhaltigkeit“. So kann z.B. als eine Variable die derzeitige steuerliche Belastung der Verkehrsträger in den Fokus genommen werden, wird doch die Neujustierung der Steuer- und Abgabenarchitektur in der verkehrswissenschaftlichen Debatte als sehr wesentlich erachtet. Nach wie vor wird der Verkehrsträger Flugzeug nicht mit der Kerosinsteuer und somit auch nicht mit der Öko- als Annexsteuer belastet. Verschärft wird die Situation dadurch, dass die Bahn als umweltverträglichstes Verkehrsmittel beim Betrieb auf nicht elektrifizierten Strecken sowohl Mineralöl- als auch Ökosteuer zahlt. Während der grenzüberschreitende Flugverkehr von der Mehrwertsteuer ausgenommen ist, zahlt die Bahn im Nahverkehr den ermäßigten und im Fernverkehr den vollen Satz der Umsatzsteuer von nunmehr 19 Prozent. Hier lasten die Steuern auf den falschen Schultern – mit dramatischen Fehlallokationen und negativen Folgen für Mensch und Umwelt (vgl. Mishan 1961).

Auf eine breitere (bildungsökonomische) Basis kann diese Problematik gestellt werden, indem auf die unzureichende Internalisierung externer Effekte Bezug genommen wird. So gehen die externen Kosten des Straßenverkehrs, zu denen die Infrastruktur- und Umweltkosten ebenso zählen wie die Stau- und Unfallkosten, im Gegensatz zu den privaten (betrieblichen) Kosten nicht, bzw. in Form der Mineralöl-, Öko- und KFZ-Steuer, nur zum Teil, in die Entscheidung der Verkehrsteilnehmer ein. Dies trifft zu, obwohl ein mit einem Drei-Wege-Katalysator ausgestatteter PKW dreimal soviel Kohlendioxid, viermal so viele Stickstoffoxide, achtmal so viele Kohlenwasserstoffe und 26-mal soviel Kohlenmonoxid produziert wie ein gleichwertiger Verkehr auf der Schiene (Seilfried 1990, 50). Die

weitgehend nicht internalisierte Gesamtluftbelastung durch den Straßenverkehr lässt sich mit weiteren Daten belegen: 15 Prozent des Kohlendioxids, 53 Prozent der Stickstoffoxide, 71 Prozent des Kohlenmonoxids und 49 Prozent der organischen Verbindungen werden durch PKW, LKW und Krafträder produziert (Deregulierungskommission 1991, 178). Obschon die ökologischen Auswirkungen dieser Gase im Detail umstritten sind, können negative, meist irreversible Schäden für die Umwelt (Erwärmung der Erdatmosphäre, Waldsterben, saurer Regen etc.) nicht geleugnet werden.

Die externen Kosten, die der Verkehr durch Unfälle, gesundheitliche Beeinträchtigungen infolge von Lärm und Luftverschmutzung sowie den Verbrauch von Landschaft und natürlichen Ressourcen verursacht, werden allein für die Bundesrepublik auf mehr als 130 Milliarden Euro pro Jahr taxiert. Von den knapp 100 Milliarden Euro, die dem Personenverkehr anzu-lasten sind, entfallen ca. 83 Milliarden Euro auf den straßengebundenen Personenverkehr; die externen Kosten des Flugverkehrs, der weniger als die Hälfte der Verkehrsleistung der Bahn erbringt, sind mit 5,3 Milliarden Euro mehr als dreimal so hoch wie die der Bahn (Reh 2003, 36). 2003 beliefen sich die externen Kosten sämtlicher Verkehrsträger in der EU damaligen Zuschnitts auf 530 Milliarden Euro (Allianz pro Schiene 2003, 17).

6. Schlussbetrachtung

Geht man mit Hansjörg Groenert davon aus, dass die Nachhaltigkeitsbildung auf den drei Säulen „Vergangenheit studieren“, „Gegenwart analysieren“ und „Zukunft planen“ fußt, fügen sich Unterrichtseinheiten zum Thema „Bahn“ nahtlos in das häufig ausgeblendete didaktische Leitbild der Zukunftsorientierung. Denn angesichts der weiterhin rasant fortschreitenden Motorisierung in Ländern, die sich wie China, Indien, Brasilien und Russland von Agrar- zu Industriestaaten wandeln, wird ein florierender Bahnsektor für den Umwelt- und Klimaschutz auch im weltweiten Maßstab weiter an Bedeutung gewinnen. Insofern ist einer frühen Einschätzung Peter Weinbrenners zuzustimmen: „Der Umstand, dass die zunehmende Beherrschung, Ausbeutung und Belastung der Natur durch den Menschen die Lebensgrundlage der Völker und künftiger Generationen ernsthaft bedrohen, hat den Zukunftsfragen eine neue Qualität gegeben. Zukunft wird sich nicht wie bisher einfach als fortgeschriebene bzw. verlängerte Gegenwart ereignen, sondern muss durch bewusstes politisches und pädagogisches Handeln gesichert werden. Es geht darum, ein Bewusstsein davon zu haben, dass der heutigen Generation nicht ohne weiteres eine Zukunft garantiert ist und dass morgen nicht selbstverständlich ‚auch noch ein Tag‘ ist“ (1987, 5).

Bereits vor mehr als 20 Jahren wurde moniert, dass die Ökonomie im Glauben an das unbegrenzte Wachstum aus ihren traditionellen religiösen, sozialen und



politischen Verankerungen herausgelöst und in ein dichotomisches Verhältnis zur Ökologie gestellt worden war. Die daraus erwachsene Umweltkrise als eine „Erkenntnis-, Bewusstseins- und Wahrnehmungskrise“ (Schöne 1985, 130; Capra 1985, 10) kann indes nur aufgelöst werden, wenn Aufklärungsarbeit geleistet wird. Weitreichende Antworten auf die Frage, wie diese Arbeit konzeptionell ausgestaltet werden kann, haben Rüdiger Lutz (1984), Udo Ernst Simonis (1985) und Peter Weinbrenner (1987) bereits gegeben. Dabei haben sie neben der Bedeutung von staatlichen Rahmenbedingungen für eine ökologische Neuorientierung immer auch die individuelle Sicht- und Handlungsweise in den Blick genommen. Insoweit führt eine ökologische Nachhaltigkeitsbildung, die sich des Themenfelds „Bahn“ mit einer Orientierung am individuellen Mobilitätsverhalten annimmt, eine langjährige Tradition fort.

Dem in der Tradition von Johann Heinrich Pestalozzi stehenden „Lernen mit Kopf, Herz und Verstand“ kann Rechnung getragen werden, indem viel Raum für handlungsorientiertes Lernen gegeben wird, um kontextbezogene Handlungsvollzüge zu erlauben und

damit kognitive Prozesse besonders nachhaltig zu stimulieren (vgl. Aebli 1980, 13-15). Zugleich schafft die Debatte um die Bedeutung des Schienenverkehrs von Emotionen begleitete Gesprächsanlässe, die im Sinne einer vom individuellen Mobilitätsverhalten geprägten Umweltbildung genutzt werden können. Anders als bei einem „klassischen“ Thema wie z.B. der Marktpreisbildung im Neoklassischen Gütermarktmodell ist ein besonderes Maß an (Binnen-)Differenzierung möglich. Es können Anleitungen zum Fahrscheinkauf erstellt, Statistiken zu Verkehrsmarktanteilen ausgewertet und Schaubilder zu den externen Kosten des Verkehrs erörtert werden, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -interessen gerecht zu werden. Finden diese im Rahmen eines realitäts- und handlungsorientierten Unterrichts Berücksichtigung, kann es gelingen, die Umweltverträglichkeit des Verkehrsträgers Schiene über verschiedene Kanäle in das Bewusstsein der Schüler(innen) zu rücken – und sie mittelfristig zu einem nachhaltigen Beitrag in Sachen Umwelt- und Klimaschutz zu bewegen.

Literatur

Aebli, Hans. 1980/1981. Denken. Das Ordnen des Tuns. 2 Bände. Stuttgart: Klett-Cotta.

Allianz pro Schiene. 2003. Umweltschonend mobil: Bahn, Auto, Flugzeug, Schiff im Umweltvergleich. Berlin: Allianz pro Schiene e. V.

Bergmann, Jens. 2006. Die Bürgerbahn. Die Deutsche Bahn tut alles, um an die Börse zu kommen. Die Schweizer Bahn tut alles für ihre Kunden. In: brand eins, 8. Jg., Heft 10, 35-40.

Binswanger, Hans Christoph et. al. Hg. 1983. Arbeit ohne Umwelterstörung. Strategien einer neuen Wirtschaftspolitik. Frankfurt am Main: Fischer.

Binswanger, Hans Christoph. 1985. Ökologisch orientierte Wirtschaftswissenschaft. In: Jarre, Jan Hg. Die Zukunft der Ökonomie. Wirtschaftswissenschaftliche Forschungsansätze im Vergleich. Loccumer Protokolle. Nr. 15/84. Rehburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum, 141-160.

Bleyer, Renate; Bleyer, Gunter. 2002. Mobil mit Bus und Bahn? Umsteigen bitte! Nachhaltige Mobilitätsentwicklung. In: Unterricht Arbeit und Technik, 4. Jg., Heft 13, 16-19.

Bleyer, Gunter. 2003. Mobilitäts- und Verkehrserziehung mit Kindern und Jugendlichen in Hamburg. 40. Stadtgespräch der Europäischen Akademie für städtische Umwelt. Hamburg.

Capra, Fritjof. 1985. Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern, München, Wien: Scherz.

Cramer, Michael et. al. 2005. Die Bahn ganz privat? Antworten zu Bahnreform, DB-Börsengang und Trennung von Infrastruktur und Betrieb. Berlin: UMKEHR e. V.

Deregulierungskommission. 1991. Marktöffnung und Wettbewerb. Deregulierung als Programm? Stuttgart: Poeschel.

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. 2007. Verkehr in Zahlen 2006/07. Berlin: Dt. Verkehrs-Verl.

Duismann, Gerhard H.; Meschenmoser, Helmut. 2003. Mobil sein – gestern, heute und in Zukunft. In: Unterricht Arbeit und Technik, 5. Jg., Heft 17, 4-7.

Ekardt, Felix. 2008. Das Prinzip Nachhaltigkeit. In: Politische Bildung, 41. Jg., Heft 2, 9-25.

Endres, Alfred. 2004. „Nachhaltige Entwicklung“ – Zur Ökonomik des Bangens und des Hoffens. Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 5. Jg., Heft 1, 91-104.

Engartner, Tim. 2008. Die Privatisierung der Deutschen Bahn. Über die Implementierung marktorientierter Verkehrspolitik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.



- Fischer, Andreas. 1998. Betriebliches Umweltmanagement, Wirtschaftsdidaktische Materialien zur nachhaltigen beruflichen Bildung. WDM 98-102. Lüneburg.
- Fischer, Andreas; Seeber, Günther. 2007. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Zusammenhänge und Herausforderungen aus wirtschaftsdidaktischer Sicht. In: Fischer, Andreas; Seeber, Günther. Hg. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach: Hobein, 1-14.
- Krebs, Peter. 1997. Verkehr wohin? Zwischen Bahn und Autobahn. Zürich: Unionsverl.
- Kroß, Gerd-Jan. 1984. Das Umweltproblem aus ökonomischer Sicht – Ursachen und Maßnahmen. In: Verbrauchererziehung und wirtschaftliche Bildung, Heft 1, 17-24.
- Kroß, Gerd-Jan. 1994. Ökonomische Verhaltenstheorie, Verbraucher und Umwelt. In: Kruber, Klaus-Peter Hg. Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 70-80.
- Lange, Ulrich. 2003. Lokführer – ein Traumberuf? In: Unterricht Arbeit und Technik, 5. Jg., Heft 17, 18-21.
- Lutz, Rüdiger. 1984. Die sanfte Wende. Aufbruch ins ökologische Zeitalter. München: Kösel.
- Mishan, Ezra J. 1961. Welfare Criteria for External Effects. In: American Economic Review, Vol. 51, Issue 4, 594-613.
- Rat für Nachhaltige Entwicklung. 2007. Nachhaltigkeitsstrategie stärken – Verbindlichkeit steigern. (<http://www.nachhaltigkeitsrat.de/de/news-terminenews/2007/2007-09-05/nachhaltigkeitsstrategie-staerken-verbindlichkeit-steigern/?blstr=0>, 27.6.2008).
- Reh, Werner. 2003. Die Bahn muss die Flughäfen entlasten. In: Frankfurter Rundschau v. 31.12., 36.
- Reibnitz, Ute von. 1992. Szenario-Technik. Wiesbaden: Gabler.
- Retzmann, Thomas. 2007. Ökonomische und Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Althammer, Jörn; Andersen, Uwe; Detjen, Joachim; Kruber, Klaus-Peter Hg. Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 365-378.
- SBB. 2004: SBB – Voll auf Fahrt. Bern.
- Schöne, Irene. 1985. Ökologie als neues Paradigma der Ökonomie? In: Institut für ökologische Wirtschaftsforschung. Hg. Auswege aus dem industriellen Wachstumsdilemma. Berlin, 128-130.
- Seilfried, Dieter. 1990. Gute Argumente: Verkehr. München: Beck.
- Simonis, Udo. 1985. Ökologische Orientierung der Ökonomie. In: Jänicke, Martin et. al. Hg. Wissen für die Umwelt. Berlin, New York: de Gruyter, 215-236.
- Weinbrenner, Peter. 1987. Didaktische Grundlagen für eine ökologische Erweiterung des Faches Arbeitslehre/Wirtschaft. Bielefeld: Univ., Fak. Für Wirtschaftswiss.
- Weizsäcker, C. Christian von. 2000. Logik der Globalisierung. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Whitfield, Dexter. 1992. The Welfare State – Privatisation, Deregulation, Commercialisation of Public Services: Alternative Strategies for the 1990s. London: Pluto Press.
- Wolmar, Christian. 1996. The Great British Railway Disaster. How Privatization Wrecked Britain's Railways. Surrey: Ian Allan Publishing.