

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

© Ulrike Greb

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 Kriteriensatz 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 assimilatatorische 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 unangestastet. 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 kulturrelativen 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, Raimundt; 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.