

Sascha Zinn

# BILDUNGSZIEL NACHHALTIGKEIT!?

Eine interdisziplinäre Reflexion

**MODERNE  
KULTUREN**

**RELATIONEN**

Band 16



PETER LANG  
EDITION

# 1. Einleitung

Durch die Agenda 21 ist es zur „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (BMU 1992) gekommen. Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat im Dezember 2002 die Jahre 2005-2014 zur *Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* ausgerufen. „Die Dekade möchte allen Menschen Bildungschancen eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für (...) die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft erforderlich sind“ (BMBF 2012). Der hier formulierte Bildungsbegriff betont die Verbindung von Wissen, Werten und Verhalten. „Der Kern des Programms ist eine verstärkte Integration von Ethik in das Bildungskonzept, indem kognitive, emotionale und praktische Kompetenzen im Blick auf eine normative Perspektive enger verknüpft werden“ (Vogt 2008, 266). Weltweit finden sich zahlreiche politische Beschlüsse und Programme, die die Idee einer nachhaltigen Entwicklung zum Ziel nationaler und internationaler Erziehungs- und Bildungsbemühungen erklären.

Gleichzeitig wird der Begriff Nachhaltigkeit zunehmend willkürlich und inflationär verwendet, was die Diskussion um Nachhaltigkeit konturlos und trivial erscheinen lässt. Nachhaltigkeit verkommt zu einer Art „Wunschzettel“, in dem jeder eintragen kann, was er will. Bereits 1997 schreibt JÜDES dazu: „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). Umfang (Extension) und Bedeutung (Intension) von Begriffen stehen in einem gegenläufigen Verhältnis zueinander. Ein Begriff, der sich ständig erweitert, nimmt zwingend an inhaltlichem Gehalt ab. Gleiches gilt natürlich auch für den Begriff der Nachhaltigkeit. Wenn man Nachhaltigkeit allumfassend definiert, entleert man den Begriff gleichzeitig seines substantiellen Gehaltes und degradiert ihn so zu einem sinnentleerten, letztlich sinnlosen Begriff.

Die Anschluss- und Kommunikationsfähigkeit von Nachhaltigkeit scheint um den Preis der Inhaltslosigkeit erkauf<sup>1</sup>. Diese inhaltliche Kontur- und Substanzlosigkeit ermöglicht es, höchst konträre Ziele und Programme unter Rekurs auf Nachhaltigkeit gleichwertig zu begründen. Gleichermassen erklärt sich hieraus der inflationäre Gebrauch des Begriffs, den die unterschiedlichen Akteure willkürlich mit eigenen Interessen besetzen (können). „Daher hat die Idee der

---

1 So hat Jüdes bereits 1997 über 70 differente Definitionen von Nachhaltigkeit sammeln können.

Nachhaltigkeit auf der Ebene verbaler Bekundungen auch keine Gegner, sondern ist gleichsam von Freunden umzingelt“ (Ott/Döring 2004, 18). Ein solchermaßen erweiterter Begriff verschleiern gesellschaftliche Konflikte eher, als dass er zu ihrer Lösung beizutragen vermag. Eine Synthese unterschiedlicher Bereiche macht nur dort Sinn, wo die darin enthaltenen Konflikte auf eine neue Ebene transferiert werden, um durch neue Perspektiven deren Aushandlung zu ermöglichen. Es erklärt sich dabei von selbst, dass Nachhaltigkeit keine „theory about everything“ sein kann.

Die zunehmende Verflachung und Unverbindlichkeit des Nachhaltigkeitsbegriffs macht eine Rückbesinnung auf die konzeptionellen und ethischen Grundlagen der Nachhaltigkeitsidee notwendig, um deren normativen Gehalt wiederherzustellen. Vorausgesetzt ein solcher Gehalt lässt sich nicht willkürlich erzeugen, sondern wird im Rahmen wissenschaftlicher Theorien entwickelt, so lässt sich auch Nachhaltigkeit nicht einfach als Terminus definieren, sondern muss im Rahmen einer Theorie entfaltet werden. Die Theorie ist sich dabei nicht selbst genug, sondern kann und soll verändernde Kraft werden, die die Verhältnisse „zum Tanzen zwingen“ (Marx).

Dies scheint in besonderer Weise für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BfnE<sup>2</sup>) relevant. Obwohl auch in Deutschland umfangreiche Programme zur Verwirklichung der BfnE verwirklicht wurden, ist das theoretische Fundament vielen Bildungsakteuren weniger klar als es wünschenswert wäre (Apel 2005). Das – so die zentrale These dieser Arbeit – hat seine Ursache im mangelnden nachhaltigkeitstheoretischen Bezug der BfnE (Bögelholz et al. 2002).

Durch die Reflexion der moralischen Dimensionen des Mensch-Natur-Verhältnisses soll eine Perspektive für die Reflexion der moralischen Grundlagen der unterschiedlichen Nachhaltigkeitstheorien geschaffen werden. Diese Herangehensweise rechtfertigt sich durch die Einsicht, dass der Grundgedanke der Nachhaltigkeit: die Idee intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit, grundlegend von den kollektiven Hinterlassenschaften abhängt. „Der Begriff der gerechten kollektiven Hinterlassenschaft („fair bequest package“) ist daher zu einem Schlüsselbegriff der Nachhaltigkeitsdebatte auf der konzeptionellen Ebene geworden“ (SRU 2002, 58). Die Arbeit verfolgt damit nicht das Ziel ein eigenständiges Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten, sondern bewegt sich innerhalb des zu Grunde liegenden Theoriediskurses. Ziel der

---

2 Durch die Verwendung von BfnE anstelle des sonst üblichen BNE soll besonders auf den zielführenden Charakter der Bildung für nachhaltige Entwicklung hingewiesen werden. Es geht somit nicht um einen allgemeinen Bildungsauftrag, sondern darum, durch Bildung Vorraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung zu schaffen.

Arbeit ist es, einen theoretischen Rahmen für das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten.

Dabei konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Frage nach den *Werten in der Natur* und nimmt einen differenzierten Blick auf die Phänomenbereiche der *Werte* und der *Natur*, um aus dieser Perspektive die beiden konkurrierenden Konzepte der *starken* und *schwachen Nachhaltigkeit* zu reflektieren. Da das Thema der Nachhaltigkeit quer zu den Fächergrenzen der wissenschaftlichen Disziplinen liegt, erscheint eine disziplinübergreifende Herangehensweise notwendig. Die ethische Fragestellung und der pädagogische Bezug lassen eine Auseinandersetzung mit den philosophischen, psychologischen und soziologischen Betrachtungsweisen als besonders gewinnbringend erscheinen. Mit den Konzepten starker und schwacher Nachhaltigkeit wird zusätzlich eine ökonomische Perspektive aufgenommen, die auf der Grundlage der vorher erarbeiteten Erkenntnisse reflektiert werden soll.

## 1.1 Überblick über die Arbeit

Als Orientierungshilfe für den Leser wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Inhalte dieser Arbeit gegeben.

### *Kap. 2: Über das Verhältnis von Pädagogik und Ethik*

Ethik und Pädagogik stehen seit jeher in einem besonders engen Verhältnis, da Moralität und Erziehung wechselseitig aufeinander bezogen sind: Der Mensch ist nicht schon von Natur aus ein moralisches Wesen, sondern muss zur Moralität „erzogen“ werden. Dabei besitzt das Verhältnis von Ethik und Pädagogik eine doppelseitige Natur, denn nicht nur der „Lernprozess“ des Zöglings hat Moralität zum Ziel, sondern auch die Erziehung durch den Pädagogen steht selbst unter moralischen Kategorien.

In diesem Kapitel soll das spezifische Verhältnis von Pädagogik und Ethik offen gelegt werden. Dabei lassen sich drei unterschiedliche Beziehungen zwischen den beiden Disziplinen denken, die sich wie folgt überschreiben lassen:

1. „Pädagogik der Ethik“
2. „Ethik der Pädagogik“
3. Pädagogische Ethik als die Pädagogik selbst

Unter „Pädagogik der Ethik“ wird ein Verständnis geklärt, in dem die Pädagogik als Vermittlungslehre der von der Ethik vorgegebenen Inhalte verstanden wird. Die Verhältnisbestimmung „Ethik der Pädagogik“ lässt sich auch als „Ethik für Pädagogen“ (Löwisch 1995, 3) beschreiben. Es wird zu zeigen sein,

dass der Pädagoge keiner anderen Ethik bedarf als derjenigen, die er selbst zu vermitteln hat. Schließlich wird dieses Kapitel mit dem Plädoyer schließen, die pädagogische Ethik als die Pädagogik selbst zu verstehen. Diese Position genauer darzulegen und anschließend zu begründen ist der Gegenstand des dritten Abschnitts dieses Kapitels.

*Kap. 3: Naturethik oder die Frage nach dem moralischen Wert in der Natur*

Im Kapitel drei wird es um die grundlegende Reflexion und Begründung moralischer Dimensionen des Mensch-Natur-Verhältnisses gehen. Dabei soll die Argumentationslandschaft des Naturschutzes kritisch reflektiert und deren Voraussetzungen und Folgen aufgezeigt werden. Das Kapitel reflektiert die unterschiedlichen Aussagen zum Wert der Natur anhand der inhärenten Argumentationslinien ohne dabei auf einzelne Autoren einzugehen. Die Argumentationsmuster, aus denen sich die Textur der Naturethik ergibt, werden entlang der Kategorie des moralischen Selbstwertes strukturiert. Aus dieser Perspektive ergeben sich zwei konträre Pole, auf deren einer Seite der Anthropozentrismus steht, der den Menschen in den Mittelpunkt der moralischen Begründung stellt, und auf dessen anderen Seite der Physiozentrismus zu finden ist, der die Natur oder Teile derselben als selbstwerthaft auszeichnet. Entlang dieser beiden Pole wird eine „Landkarte“ der naturethischen Argumentationslandschaft gezeichnet.

*Kap. 4: „Natur“ aus philosophischer, psychologischer und soziologischer Perspektive*

Das vierte Kapitel liefert einen interdisziplinären Blick auf den Phänomenbereich „Natur“. Einleitend wird gezeigt, wie sich das Verhältnis zwischen Mensch und Natur mit Aufkommen der Industrialisierung grundlegend gewandelt hat und wie daraus zwei bis heute wirksame Positionsbestimmungen hervorgegangen sind: die technische Naturbeherrschung und die ästhetische Naturbewunderung.

Anschließend kommt es zur Auseinandersetzung mit Natur aus philosophischer Perspektive. Hier wird aus einem historischen Blickwinkel der Wandel des Naturverständnisses und damit auch des Naturverhältnisses – so die implizite Annahme – im Laufe der verschiedenen Epochen analysiert.

Daran anknüpfend kommt es zur Auseinandersetzung mit der psychologischen Sichtweise auf Natur, in der es insbesondere um das Erleben und Wahrnehmen von Natur geht. Hier geht es um die Innenperspektive des Mensch-Natur-Verhältnisses. Neben dieser rezeptiven Perspektive werden die psychologischen Komponenten im Umgang mit Natur herausgestellt.

Abschließend wird die soziologische Perspektive auf Natur dargestellt. Dabei geht es nicht nur um das Verhältnis von Natur und Gesellschaft, sondern auch um die politischen Implikationen dieser Verhältnisbestimmung.

*Kap. 5: „Werte“ aus philosophischer, psychologischer und soziologischer Perspektive*

Im fünften Kapitel wird ein differenziertes Verständnis des Themenkomplexes der Werte vermittelt.

Ausgehend vom Antagonismus der „subjektivistischen“ und „objektivistischen“ Wertauffassungen wird auf die philosophische Tradition in der Auseinandersetzung mit Werten eingegangen. Von besonderer Wirkkraft für die vorliegende Arbeit ist dabei die Auseinandersetzung mit der Fundamentalkritik des Wertdenkens durch FRIEDRICH NIETZSCHE und MARTIN HEIDEGGER. Nach dieser grundlegenden Reflexion der Wirkung von Werten wird sich abschließend mit der gegenwärtigen philosophischen Diskussion des Wertbegriffs auseinandergesetzt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden das *Werterleben* und die *handlungsleitende Wirksamkeit* von Werten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Daran schließt sich die Frage nach der Entwicklung von Werten aus psychologischer Perspektive an.

Im letzten Teil des fünften Kapitels geht es um die Bedeutung von Werten im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse und um den Einfluss der Werte auf das individuelle Handeln innerhalb dieser Verhältnisse. Die gesellschaftliche Bedeutung von Werten wird innerhalb der Soziologie sehr unterschiedlich eingeschätzt. Neben der Darstellung unterschiedlicher theoretischer Zugänge zu den gesellschaftlichen Wertvorstellungen wird es auch um die Werteentstehung und die Darstellung empirischer Untersuchungsergebnisse zum Inhalt moralischer Normen gehen.

*Kap. 6: Nachhaltigkeit - Begriffskarriere*

Um den Gehalt der Nachhaltigkeitsidee einholen zu können, erscheint eine historische Vergewisserung des Entstehungskontext und der politischen Bedeutung des Begriffs unerlässlich. Dies ist der Inhalt des sechsten Kapitels.

*Kap. 7: Starke vs. Schwache Nachhaltigkeit*

Das siebte Kapitel stellt das Herzstück der vorliegenden Arbeit dar. Hier werden auf der Grundlage der gesammelten Erkenntnisse und der daraus abgeleiteten Standpunkte die Theorien starker und schwacher Nachhaltigkeit durchleuchtet und beurteilt. Ausgangspunkt ist die Darstellung der unterschiedlichen Theo-

riemodelle, aus denen das implizite Naturverständnis herausgearbeitet wird. Die jeweiligen Naturverständnisse werden hinsichtlich ihrer axiologischen Aussagen untersucht und unter Bezug auf die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel bewertet. Es wird begründet, warum die Theorie starker Nachhaltigkeit als das insgesamt vorzugswürdige Modell erscheint und dass sie insbesondere durch die Weiterentwicklung in Form des Greifswalder Ansatzes als überzeugendes theoretischen Rahmenmodell für die Bildung für nachhaltige Entwicklung herangezogen werden kann.

### *Kap. 8: Bildungsziel Nachhaltigkeit!?*

Im achten Kapitel geht es um die Frage, welche Implikationen sich mit der Wahl der Theorie starker Nachhaltigkeit für das Programm einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben. Um ein Verständnis für die Situation der BfnE zu erhalten wird zunächst der Weg von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung nachgezeichnet um daran anschließend die Frage zu behandeln worin die spezifische Weiterentwicklung von der Umweltbildung zur BfnE liegt. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die verschiedenen Modelle nachhaltiger Entwicklung gegeben. Darauf folgt die Auseinandersetzung mit der Frage, was Bildung für nachhaltige Entwicklung unter Bezug auf die Theorie starker Nachhaltigkeit und die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bedeutet. Anschließend wird das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Spiegel der vorliegenden Untersuchungsergebnisse reflektiert. Neben dieser theoretischen Reflexion soll mit dem sogenannten Motivationsproblem auf praktische Schwierigkeiten in der Umsetzung nachhaltiger Verhaltensweisen eingegangen werden. Hierbei wird es vor allem darum gehen, einige Gedanken zur Lösung des Motivationsproblems vorzustellen und in diesem Kontext auf die Relevanz von Naturerlebnissen hinzuweisen. Abschließend wird der Versuch unternommen, zwischen BfnE und dem Vorwurf der Funktionalisierung des Subjekts zu vermitteln.

## **1.2 Methodologische Überlegungen**

„Richtiges Auffassen einer Sache und Missverstehen der gleichen Sache schließen einander nicht vollständig aus“

(Franz Kafka: Der Prozeß).

GOETHE erschuf mit seinem Faust den Prototypen des modernen Wissenschaftlers. Sein Streben: „Daß ich erkenne, was die Welt/ Im Innersten zusammenhält“ (Goethe 2009 [1808], 26) ist zum Sinnbild für die wissenschaftliche Suche nach der allumfassenden Erkenntnis: der Wahrheit geworden. In der Postmoderne

wird dieses Ziel grundlegend in Frage gestellt. Zeitgenössische Wissenschaftsdiskurse wie etwa der des *Konstruktivismus* sehen keine Möglichkeit die Welt im ontologischen Sinne zu be-greifen. Das oben angeführte Zitat FRANZ KAFKAS ist Ausdruck dieser Haltung, einer Haltung, die verschiedene Perspektiven akzeptiert und nebeneinander stehen lassen kann. Die Vielzahl der Interpretationsmöglichkeiten soll betont werden. Es soll zu einem ständigen Perspektivwechsel eingeladen werden um so die Verabsolutierung einer Perspektive zu vermeiden. Umgekehrt soll die Begrenztheit und Kontingenz der Perspektiven mitgedacht werden.

Damit wird nicht nur der Glaube an einen letzten Sinn oder eine letzte Wahrheit verworfen, sondern auch die Vorstellung aufgegeben, man könne im Sinne der HEGEL'SCHEN Dialektik zwei konkurrierende Thesen in ein synthetisches Verhältnis bringen. Aus Sicht des *Dekonstruktivismus* ist es vielmehr so, dass sich in der Synthese die Herrschaft der einen These über die andere ausdrückt. In der Vorstellung der Synthese verschmelzen die beiden widerstreitenden Thesen zu einer neuen Einheit, in der sich beide wiederfinden lassen. Diese Vorstellung beschreibt wissenschaftliche Entwicklung als ein harmonisches Zusammenfügen unterschiedlicher Positionen und Gedanken. In der Praxis erscheint sie aber vielmehr als ein Kampf um die Vormachtstellung, bei dem die unterlegene Position annulliert, getilgt oder gar vernichtet wird. Wissenschaftlicher Fortschritt ist immer auch das Ringen um *Macht* und Anerkennung. Dieses Verständnis wissenschaftlicher Entwicklung wird in der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt, wenn es um die Untersuchung der verschiedenen Theorien zur nachhaltigen Entwicklung geht. Aus dieser Haltung lassen sich die Gegensätze, auf die sich unser Weltverständnis stützt, aufgreifen und untersuchen. Dabei geht es nicht um die Auflösung der Gegensätze<sup>3</sup>, sondern um die notwendige Anerkennung, dass ein Begriff des Gegensatzpaares als die konstitutive Bedingung des anderen erscheint und dass der Sinn der Dualismen die (prozessierende) Abgrenzung und Unterscheidung ist (Derrida 1990).

Da die verschiedenen Theorieentwürfe in der Form von Texten vorliegen, geht es hauptsächlich um die Analyse, Darstellung und Interpretation der entsprechenden fachwissenschaftlichen Literatur. Traditionsgemäß wird zur methodischen Verankerung bei solcher Gelegenheit auf die *Hermeneutik* verwiesen, obgleich es „die Hermeneutik“ eben so wenig gibt wie „die Moderne“ oder „die Klassik“. Aber auch wenn man ein differenzierteres Bild der hermeneutischen Bewegung zeichnet, unterscheidet sich das methodische Grundverständnis dieser Arbeit in einem wesentlichen Punkt: In der Vorstellung von dem, was es zu erkennen gibt.

---

3 Von welchem archimedischen Punkt aus sollte das geschehen?



Es ging den Theoretikern der Hermeneutik angefangen mit FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (1768-1834) bis hin zu PAUL RICOEUR (1913 – 2005) immer um das Erkennen der einen Wahrheit. Hermeneutische Schlüsselwerke wie etwa HANS GEORG GADAMERS (1900-2002) „Wahrheit und Methode“ (1960) sind Belege dieser Orientierung. Und genau von dieser Vorstellung der einen Wahrheit verabschiedete ich mich in meinem wissenschaftlichen Grundverständnis und setzte an seine Stelle die Vorstellung radikal gedachter Pluralität. Dieses methodische Verständnis befindet sich in großer Nähe zum Gedankengut des Konstruktivismus bzw. Dekonstruktivismus wie er etwa von JACQUES DERRIDA (1930-2004) vertreten wurde. Dabei geht es gar nicht um die Negierung der großen Ideen wie Wahrheit oder des Subjekts, sondern es geht darum, die Heterogenität, die Bezüge und Abhängigkeiten zu verdeutlichen die hinter solchen Konzepten stehen. „Sie [die Dekonstruktion] ist ein Infragestellen eines bestimmten Strukturalismus, der geschlossene Struktursysteme voraussetzt, die ihre Wirkung hervorrufen, ohne sich zu öffnen [S.Z.]“ (Derrida 1987, 72). Es soll versucht werden Pluralität und Heterogenität zuzulassen, ohne sie im Verstehensprozess auf ein allgemeines Schema zu subsumieren, bei denen Referenzen unterstellt werden, die sich auf „metaphysische Einheiten“<sup>4</sup> wie Wahrheit, Sinn oder das Subjekt beziehen. Was bleibt ist die Dekonstruktion dieser Entitäten und ihrer Identität. Dabei geht es um die Analyse der Ermöglichungsbedingungen von Instanzen, die sich hinter Begriffen wie Sinn, Bedeutung, Wahrheit oder dem Subjekt verbergen. Die Dekonstruktion selbst entspricht eher einer Haltung als eine Methode. „Was ich Dekonstruktion nenne, kann natürlich Regeln, Verfahren und Techniken hervorbringen, aber im Grunde genommen ist sie keine Methode und auch keine wissenschaftliche Kritik, weil eine Methode eine Technik des Befragens oder der Lektüre ist, die ohne Rücksicht auf die idiomatischen Züge in anderen Zusammenhängen wiederholbar sein soll. Die Dekonstruktion ist keine Technik. Sie befaßt sich mit Texten, besonderen Situationen, Signaturen, mit der gesamten Philosophiegeschichte, in dem sich der Begriff der Methode konstituiert hat. (...) Die Dekonstruktion ist also nicht einfach eine Methode der Lektüre von Texten im engen Sinne“ (Derrida 1987, 70). Einen Diskurs dekonstruieren heißt aufzuzeigen, wie die angenommene Basis der Argumentation, deren Schlüsselbegriffe oder die Voraussetzungen erst im Diskurs selber geschaffen werden. Es soll gezeigt werden, was die Theorie, indem sie die Geschichte erzählt, wie sie sie erzählt, verdecken konnte. Es geht um die „blinden Flecken“, um das, was nicht in den Blick kommt. „Es zeigt sich, daß

---

4 Mit metaphysischen Einheiten sind im Sinne DERRIDAS stabile Entitäten gemeint, die als mit sich selbst identisch erscheinen und die es insofern erlauben, andere Dinge in eine Beziehung zueinander zu bringen.