

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/322342238>

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

Chapter · September 2017

CITATIONS

9

READS

3,421

1 author:



[Steffen Hamborg](#)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

33 PUBLICATIONS 128 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kritik

2.1 Diskursive Schließung breitgefächelter Debatten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Aktualisierung (post)kolonialer Macht/Wissen-Regime

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

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

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

2.3 Funktionalisierung von Bildung

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

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

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

2.4 Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung von Individuen

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

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

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

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

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

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

2.5 Relationierung von BNE zur Aktualisierung neoliberaler Diskurse

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

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

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

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

3. BNE-Forschung zwischen Involviertheit und Distanz

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Schlussbetrachtungen

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

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

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1969). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Aikens, K., McKenzie, M. & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research. A systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research* 22 (3), 333–359. doi:10.1080/13504622.2015.1135418
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice. The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation* 13 (3), 295–301. doi:10.1080/13803610701640227
- Biesta, G. (2009). *Educational Research, Democracy and TLRP*. London.
- Bolscho, D. & Seybold, H. (1996). *Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bormann, I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS.
- Bräutigam, J. I. (2014). *Systemisches Denken im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Konstruktion und Validierung eines Messinstruments zur Evaluation einer Unterrichtseinheit*. Dissertation, Pädagogische Hochschule. Freiburg.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (1), 26–33.
- Danielzik, C.-M. & Flechtner, B. (2012). Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. *Informationszentrum 3. Welt* (329), 8–10.
- Danielzik, C.-M., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: global e.V.
- Dingler, J. (2003). *Postmoderne und Nachhaltigkeit. Eine diskurstheoretische Analyse der sozialen Konstruktion von nachhaltiger Entwicklung*. München: oekom.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalarbeit erschienen 1969).
- Foucault, M. (2010). *Die Ordnung des Diskurses* (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl. (Originalarbeit erschienen 1972).
- Giesel, K. D., Haan, G. de & Rode, H. (2002). *Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im auserschulischen Bereich*. Berlin: Springer.
- Gräsel, C. (2010). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 845–859). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haan, G. de. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haan, G. de & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. Bonn: BLK, Geschäftsstelle.
- Hamborg, S. (2017, i.E.). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse kommunaler Governance des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hamborg, S. (2016). Lokale Akteurkonstellationen des BNE-Transfers. Kommunale Governance als diskursive Einheit aus Wissen, Positionen und Praktiken. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (S. 219–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Hasse, J. (2006). Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven für die Umweltbildung* (S. 29–43). Münster: Zentrum für Umweltforschung.
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch* (3., durchges. Aufl.). Frankfurt, M.: Lang. (Originalarbeit erschienen 2005).
- Herzog, W. & Künzli David, C. (2007). Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen un abgeschlossenen Diskurs. In R. Kaufmann, P. Burger & M. Stoffel (Hrsg.), *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 281–304). Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Artikel_Herzog_Kuenzli.pdf.

- Huckle, J. & Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research* 21 (3), 491–505. doi:10.1080/13504622.2015.1011084
- Hursh, D., Henderson, J. & Greenwood, D. (2015). Environmental education in a neoliberal climate. *Environmental Education Research* 21 (3), 299–318. doi:10.1080/13504622.2015.1018141
- Jäger, M. & Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (6., vollständig überarb. Aufl.). Münster, Westf. Unrast.
- Jickling, B. (1992). Why I Don't Want My Children To Be Educated for Sustainable Development. *Journal of Environmental Education* 23 (4).
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development* 6 (1), 49–57. doi:10.1177/097340821100600111
- Köhler, H. (1984). Über den Hochmut der Umwelterziehung. *Öko Päd* 3 (4), 27–31.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research* 18 (5), 699–717. doi:10.1080/13504622.2012.658028
- Kruse, L. (2013). Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In N. Pütz, M. K. Schweer & N. Logemann (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung* (S. 31–60). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Læssøe, J. (2007). Participation and sustainable development. The post-ecologist transformation of citizen involvement in Denmark. *Environmental Politics* 16 (2), 231–250. doi:10.1080/09644010701211726
- Læssøe, J., Feinstein, N. W. & Blum, N. (2013). Environmental education policy research – challenges and ways research might cope with them. *Environmental Education Research* 19 (2), 231–242. doi:10.1080/13504622.2013.778230
- Lambrecht, M. (2016). Kontingenz als latente Steuerungsstrategie des BNE-Transfers. Objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen zum Steuerungsimpuls ‚Auszeichnung als Kommune der BNE-Weltdekade‘ und dessen Aneignung auf kommunaler Ebene. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Qualitative Rekonstruktionen* (S. 245–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice. The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies* 54 (1), 34–50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Manke, W. (1986). Ökologie und kritische Erziehungswissenschaft. *Öko Päd* 5 (1), 40–44.
- Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meyer-Abich, K. M. (1993). Die natürliche Mitwelt in uns. *Universitas* 48 (5), 409–420.

- Nagel, U. & Affolter, C. (2004). Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (1), 95–105.
- Pichler, M. (2015). Nachhaltigkeit. In S. Bauriedl (Hrsg.), *Wörterbuch Klimadebatte* (1., Aufl., S. 209–216). Bielefeld: Transcript.
- Ross, H. (2015). Negotiating managerialism. Professional recognition and teachers of sustainable development education. *Environmental Education Research* 21 (3), 403–416. doi:10.1080/13504622.2014.994165
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (1), 7–12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-61768>.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 11–41). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sauvé, L., Berryman, T. & Brunelle, R. (2007). Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. *Canadian Journal of Environmental Education* 12 (1). <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/view/630>.
- Scholz, G. (1992). Umwelt als Thema. *Die Grundschulzeitschrift* (53), 6–7.
- Selby, D. & Kagawa, F. (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 4 (1), 37–50. doi:10.1177/097340820900400111
- Simons, M. & Masschelein, J. (2010). Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation. Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory* 42 (5–6), 588–605. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00687.x
- van Poeck, K., Goeminne, G. & Vandenabeele, J. (2016). Revisiting the democratic paradox of environmental and sustainability education. Sustainability issues as matters of concern. *Environmental Education Research* 22 (6), 806–826. doi:10.1080/13504622.2014.966659
- van Poeck, K. & Lysgaard, J. A. (2016). The roots and routes of environmental and sustainability education policy research. *Environmental Education Research* 22 (3), 305–318. doi:10.1080/13504622.2015.1108393
- van Poeck, K. & Vandenabeele, J. (2012). Learning from sustainable development: education in the light of public issues. *Environmental Education Research* 18 (4), 541–552. doi:10.1080/13504622.2011.633162
- Vries, G. d. (1990). *De ontwikkeling van wetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Wals, A. E. (2010). Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right. On relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research* 16 (1), 143–151. doi:10.1080/13504620903504099
- Weissman, E. (2015). Entrepreneurial endeavors. (re)producing neoliberalization through urban agriculture youth programming in Brooklyn, New York. *Environmental Education Research* 21 (3), 351–364. doi:10.1080/13504622.2014.993931

Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt

Band 4

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

Michael Brodowski (Hg.)

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Interdisziplinäre Perspektiven

Logos Verlag Berlin



28

Herausgeber:

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2017

Alle Rechte vorbehalten.

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

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

Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
D-10243 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92
<http://www.logos-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

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