

8.2 Prof. Dr. Gerhard de Haan: Chancen und Perspektiven der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Wissen, Wohlfahrt und nachhaltige Entwicklung

Bildung kommt in der Regel zuletzt. Wenn über Steuerungsmechanismen debattiert, ein gesellschaftlicher Wandel beschworen, Modelle veränderten Wirtschaftens vorgestellt sind, dann kommt der Bildungssektor in den Blick – oft als Restkategorie. Das Zutrauen ins Bildungssystem scheint – trotz aller Reden über seine Wichtigkeit – nicht sonderlich hoch zu sein. Dennoch ist es bis heute eines der zentralen Systeme der Aneignung von Wissen – auch wenn es in seiner aktuellen wie künftigen Wirkungsmacht auch überschätzt werden mag (vgl. de Haan 2011).

Was bei aller Marginalisierung des Bildungssystems für die Zukunft allerdings kaum bezweifelt werden kann, ist die wachsende Bedeutung des Wissens für gesellschaftliche Prosperität und den gesellschaftlichen Wandel. Nicht ohne Grund gilt das Wissen seit den 1990er Jahren international als zentrale Ressource für wirtschaftliches Wachstum und Wohlfahrt. Es ist nicht zuletzt diese empirisch stark gestützte Einsicht (Weltbank 1999; OECD 2010), die seit den 1990er Jahren die Bezeichnung „Wissensgesellschaft“ zum Deutungsmuster hoch entwickelter Gesellschaften werden ließ. Die Gründe liegen auf der Hand. Nationen, die ihr BIP aus Rohstoffen und der Landwirtschaft gewinnen und in der globalen Konkurrenz aus Innovationen Vorteile schöpfen wollen oder müssen, sind auf Wissen und ihre Innovation angewiesen. Wenn man zudem bedenkt, dass das explizite Wissen sich um 1800 über 100 Jahre verdoppelte, in den 1960er Jahre innerhalb von 5 Jahren, so könnte man davon ausgehen, dass sich im Jahr 2050 das Wissen täglich verdoppeln müsste – eine freilich kaum realistisch wirkende Beschleunigung würde dieses bedeuten, auch wenn die Zahl der sogenannten „Wissensarbeiter“ stetig wächst und man weiß, dass bei vielen Produkten (Mikrochips, Pharmazeutika etc.) der zu zahlende Preis sich primär aus der eingeflossenen Forschung (und damit dem Wissen) ergibt. Man erkennt an diesen wenigen Einblicken: Mit Hilfe des Konstrukts Wissensgesellschaft wird dabei einerseits versucht, die gesellschaftliche Wirklichkeit

zu beschreiben, andererseits wird die Wirklichkeit aber auch als Wissensgesellschaft gestaltet. Deskriptive und präskriptive Konnotationen lassen sich dabei kaum voneinander trennen.

Wissen wird als Handlungsvermögen definiert, als Fähigkeit, soziales Handeln in Gang zu setzen (Stehr 2000, 81 f.). Damit unterscheidet sich Wissen von Information. Wissen heißt laut dieser Definition, nicht nur über Erkenntnisse zu verfügen (also informiert zu sein), sondern auch die Handlungsregeln zu kennen, mit denen man Prozesse initiieren kann oder auch etwas zu erzeugen in der Lage ist. Nun kann man mit Recht gegenüber der Diagnose, die Gesellschaft sei eine Wissensgesellschaft, einwenden, dass historisch gesehen auch alle Gesellschaften wissensbasiert gewesen seien bzw. sind. Was aber ist dann an der Wissensgesellschaft anders? Wilke (1998) und Heidenreich (2002) sehen in der *permanenten Revision* des Wissens das zentrale Moment einer auf Wissen basierenden Gesellschaft. Dieses betrifft die materielle wie auch die symbolische Reproduktion der Gesellschaft, die Verarbeitung von Informationen wie die Problemlösungen. Die auf Dauer gestellte Revision evoziert die Erwartung von Veränderungen und erzwingt die Bereitschaft, diese Veränderungen auch zu realisieren (Heidenreich 2002, 8). De Haan & Poltermann (2002) begreifen aufgrund der in Wissensgesellschaften herrschenden Revisionszwänge diese auch als spezifisch ausgeprägte Lerngesellschaften, da die Erkenntnisbestände nicht statisch sind, sondern als generell verbesserungs- und innovationsfähig angesehen werden müssen.

Nun scheint das Wissenswachstum insbesondere deshalb von Nöten, um das Wirtschaftswachstum aufrecht zu erhalten und zu fördern. Gerade dieses Wirtschaftswachstum aber gerät mehr und mehr in die Kritik (siehe die Beiträge von Friederike Habermann, Reinhard Loske u. a. in diesem Band). Es ist inzwischen gut belegt, dass das Wirtschaftswachstum (gemessen am Bruttoinlandsprodukt), nicht (mehr) zu einer verbesserten Lebensqualität oder einer gesteigerten Lebenszufriedenheit führt. Die zunächst einseitig erscheinende Annahme, dass mit steigenden Einkünften

auch die Möglichkeiten der Ausgestaltung des eigenen Lebens wachsen und dieses wiederum zu einem besseren und damit glücklicheren Leben führt, ist nicht haltbar. Einkünfte sind für die Lebenszufriedenheit nötig, ab einem bestimmten Niveau aber nicht mehr entscheidend. Wichtiger sind soziale Zusammenhänge. Die damit aus der Diskussion um das „gute Leben“ angestoßene Kritik des Wirtschaftswachstums kommt gerade recht in der immer dringlicher werdenden Debatte um die Ressourcenverbräuche, Übernutzung der Natur und die ökologischen Senken.

Man wird, so scheint es, sich anders orientieren müssen und Wachstum neu definieren müssen – als zusammengesetzt aus Wohlfahrt (Löhne, Lebenserwartung, Gesundheitsversorgung, Bildungsstand, Wohnqualität, Umweltbelastungen etc.) als übergreifendem Indikator und aus Wohlbefinden als subjektivem Indikator, bei dem es um individuelle Bewertungen der persönlichen Lage geht (wie man die Wohnqualität bewertet, ob man in den letzten zwei Wochen froh und guter Laune war etc. – vgl. zu diesen Indikatoren z.B. das Erhebungsinstrument der WHO). Wohlstand ist dann mehr als das Verfügbar über Geld für materielle Bedürfnisse).

Wohlfahrt – künftig so oder ähnlich verstanden – kann nicht ohne nachhaltige Entwicklung gedacht werden. Nachhaltige Entwicklung ist alternativlos – wird allerdings sehr variantenreich definiert. Das hier zu Grunde gelegte Verständnis geht davon aus, dass nachhaltige Entwicklung dann gegeben ist, wenn auf die folgenden drei Fragen eine positive Antwort gegeben werden kann:

- Führen das wirtschaftliche Handeln und die Ausgestaltung des Alltagslebens zur Reduktion des ökologischen Fußabdrucks?
- Befördert das Handeln von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft – für alle gleichermaßen zugänglich – die Wohlfahrt und das Wohlbefinden?
- Werden die Partizipationsfähigkeit und die Möglichkeit zur Teilhabe an den Entscheidungen darüber, wie wir leben wollen, gestärkt?

Bildung für nachhaltige Entwicklung

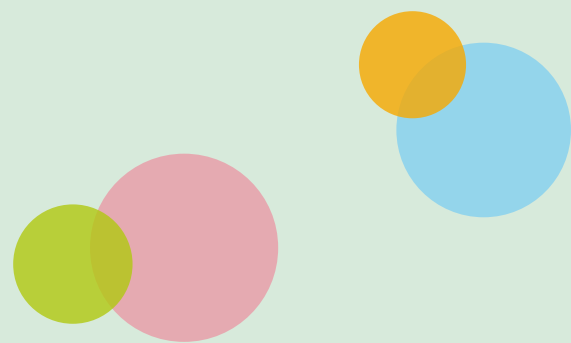
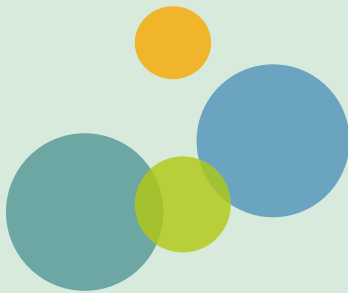
Künftige Entwicklungen, die ein verändertes Wohlstandsverständnis befördern können, sind zweifelsohne von erheblichem innovativen Wissen abhängig. So ist es nicht allein erforderlich, sich ein vermehrtes Wissen über Effizienzsteigerungen und

Ressourceneinsparungen anzueignen – das scheint noch die leichteste Übung zu sein. Vielmehr kommt es auch darauf an (und das ist schon weitaus schwieriger zu bewerkstelligen), den Möglichkeitssinn zu fördern, die Innovationsfähigkeit zu stärken und sich mit den schwierigen Fragen des Lebenssinns und des Lebensstils zu befassen, um eine Verbindung zu schaffen zwischen den notwendigen innovativen Technologien für ein ebenso innovatives nachhaltiges Wirtschaften und dem Ziel, Wohlstand und Lebenszufriedenheit *für alle* zu fördern. Letzteres setzt voraus, die Perspektive anderer übernehmen zu können, soziales Engagement zeigen und Solidarität in einer globalisierten Welt üben zu können. Man sieht daran, dass Wissen (als „etwas in Gang setzen können“) sich bei weitem nicht darauf beschränkt, über formales Wissen in den Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften oder den traditionellen Schulfächern zu verfügen.

Es scheint vielmehr so zu sein, dass sich die Institutionen der formalen Bildung (Schule, Berufsbildungssystem, Hochschule) schon heute nicht auf der Höhe der Zeit befinden und nicht zukunftsfähig sind. Für den Erwerb des hier skizzierten Wissens sind komplexere Lernarrangements notwendig, die motivieren zu lernen und sich problemorientiert den einzelnen Lerngegenständen und (künftigen) Handlungsfeldern zuzuwenden. Wird derzeit in der formellen Bildung viel Wert auf die Aneignung epistemischen Wissens gelegt – also auf die Aneignung gewonnenen Wissens, das als die Zeiten überdauernd gilt – so wird man künftig weitaus mehr von Unsicherheiten im Wissen und vom Nichtwissen (vgl. Beck) ausgehen müssen. Die notwendigen Innovationen, die erforderlichen Veränderungen im Denken und Handeln machen es erforderlich, verstärkt auf heuristisches Wissen zu setzen, das experimentierend, entdeckend, vermutend ausfällt und Freiräume der Problemlösung zulässt.

Wie kann dieses veränderte Lernen und Wissen, wie können die innovativen Lebensformen und die Auseinandersetzung mit dem Möglichkeitssinn befördert werden?

Eine Antwort bietet „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Dabei handelt es sich um ein seit den späten 1990er Jahren etabliertes Lern- und Handlungsfeld. Es ist in Deutschland und vielen anderen Staaten im formellen Bildungssystem nicht als Fach, sondern fächerübergreifend angelegt und dient dem Erwerb von Wissen, um nachhaltige Entwicklungsprozesse in Gang setzen zu können. BNE fördert die Gestaltungskompetenz der Lernenden.



Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.

Die Kompetenzen sind ebenso vielfältig wie differenziert: Probleme der (nicht) nachhaltigen Entwicklung können nur disziplinübergreifend bearbeitet werden und das heißt, interdisziplinär zu lernen. Die Perspektivübernahme setzt weltoffene Wahrnehmungen voraus und – da nachhaltige Entwicklung ein Zukunftskonzept ist, muss die Kompetenz zur Antizipation ebenso gefördert werden wie der Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen. Das heißt, man muss Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.

Neben den Kompetenzen, die eher auf der Seite der Werkzeuge liegen, die zur Analyse und zum Handeln im Feld der Kenntnisse liegen, sind Kompetenzen zum autonomen Handeln und zum Agieren in heterogenen Gruppen erforderlich. Das betrifft die *Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata* (Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können) wie die Kompetenz, an Entscheidungsprozessen teilhaben, mit anderen gemeinsam planen und handeln sowie andere motivieren zu können, auch im Sinne der nachhaltigen Entwicklung aktiv zu werden. Das alles ist gekoppelt an die Fähigkeit zur Reflexion auf die eigenen Leitbilder und die anderer sowie die Kompetenz zum moralischen Handeln: Man muss Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können, da nachhaltige Entwicklung ohne Gerechtigkeitsvorstellungen nicht angemessen gedacht werden kann.

Welche Bedeutung – bei allem Zweifel an der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme – der BNE zugemessen wird, zeigt die „United Nations Decade of Education for Sustainable Development“, die auf der 2. Weltkonferenz zu Umwelt und Entwicklung 2002 in Johannesburg angeregt und von den Vereinten Nationen für 2005-2014 ausgerufen wurde. Mit der Dekade soll BNE weltweit befördert werden, da man davon ausgeht, dass nachhaltige Ent-

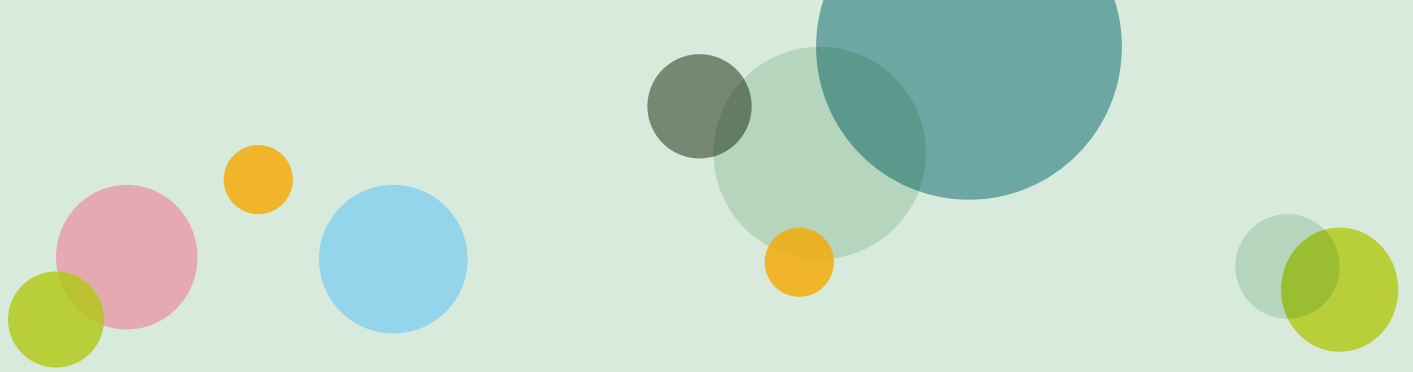
wicklung einen generellen mentalen Wandel voraussetzt, der nur über weltweite Lernprozesse initiiert werden kann. Die UN bestimmten die UNESCO zur „lead agency“. Die UNESCO hat für die Dekade folgende Zielsetzungen formuliert:

“The overall goal of the DESD is to integrate the principles, values, and practices of sustainable development into **all aspects of education and learning**. ... The basic vision of the DESD is a world where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the **values, behaviour and lifestyles** required for a sustainable future and for positive societal transformation.” (UNESCO 2005)

In Deutschland wurden im Rahmen der Dekade zahlreiche Aktivitäten entfaltet, die dazu dienen BNE in allen Bildungsbereichen zu fördern und Initiativen für BNE durch die Auszeichnung von inzwischen über 1500 Dekade-Projekten (Stand März 2012) und die Auszeichnung von Kommunen, die auf BNE als lokale Entwicklungschance setzen, sichtbar zu machen (siehe Details auf dem Portal www.bne-portal.de).

Überforderung einzelner Bildungseinrichtungen

Nicht allein um BNE in der formellen Bildung umzusetzen, auch in Bezug auf zahlreiche weitere Anforderungen sind die traditionellen Bildungsinstitutionen wie etwa die Schule überfordert, da sie verantwortlich sind für die Bereitstellung von Fach- und Allgemeinwissen, für den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen, für den Ausgleich (sozialer) Defizite. Für die Sicherung der Chancengerechtigkeit, für das Lernen von lebenslangem Lernen, für die Herstellung gesellschaftlicher Kohärenz und vieles andere mehr. Aus dieser Einsicht heraus gehen inzwischen etliche Kommunen dazu über, die Abschottung der einzelnen Bildungsinstitutionen und sozialen Einrichtungen (von der Jugendhilfe über die Volkshochschule und freien Bildungsträger bis hin zu Kindergärten und Schule) aufzuweichen, da sie alleine den gesellschaftlichen Bildungsauftrag nicht mehr erfüllen können. Schon der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005) fordert eine kommunale Bildungslandschaft für Kinder und Jugendliche. Ein lokales Gesamtsystem für Bildung, Betreuung und Erziehung soll die Verengungen und Begrenzungen der Teilsysteme Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule überwinden. Zentraler Ort einer solchen Bildungsplanung soll die Kommune sein. So drängen die Kommunen darauf, mehr Einfluss auf die formale Bildung zu gewinnen und lokale Bildungslandschaften zu etablie-



ren, in denen angemessene Antworten darauf gefunden werden können, was dieses Kind, diese Jugendlichen und Erwachsenen benötigen, um ihre individuelle wie auch die allgemeine Wohlfahrt fördern zu können. Mit Initiativen wie „Lernen vor Ort“ des BMBF (vgl. <http://www.lernen-vor-ort.info/>) oder auch den lokalen Bildungslandschaften (vgl. <http://www.ganztaegig-lernen.de/www/web675.aspx>) wird der Ansatz kenntlich. Bildung ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die in der Wissensgesellschaft mehr abfordert als die Einrichtung von Einzelinstitutionen mit einem einheitlichen Curriculum. Außerschulische Einrichtungen sind in diesem Kontext aufgrund ihrer Spezialisierungen, lokalen Verortung, ihres zumeist verfügbaren Geländes, den zahlreichen Lerngelegenheiten etc. prädestiniert dafür, das Lernfeld BNE für sich zu reklamieren und zu zeigen, wie neuer Wohlstand vor Ort initiiert werden kann. Wenn man eine anschauliche Darstellung dessen sucht, wie BNE auf der kommunalen Ebene die nachhaltige Entwicklung durch Bildungsinitiativen unterstützen kann, lokal die Motivation gefördert wird, sich für eine (lokale) nachhaltige Entwicklung zu engagieren und wie gute Intentionen auch in Handlungen münden, so findet man in dem Band von Doug McKenzie-Mohr (2011) ebenso gute Hinweise wie in dem Projekt „QuaSi-BNE“ des Instituts Futur der Freien Universität Berlin (<http://www.quasi-bne.de/>).

Emotionen und Innovationen

BNE setzt auf deutliche Veränderungen innerhalb des Bildungssystems – wie auch nachhaltige Entwicklung, neue Wohlstandskonzeptionen, neue Wirtschaftsmodelle etc. auf oftmals radikale Veränderungen setzen. Man darf sich in Hinblick auf künftige nachhaltige Entwicklungsprozesse und die dafür notwendigen Innovationen im Bildungsbereich keine Illusionen machen: Innovationen sind – gerade wenn es um einen mentalen Wandel geht – nur sehr schwer zu erreichen. Habitualisierungen sprechen ebenso dagegen wie das Streben nach Kohärenz: Innovationen werden dann adaptiert, wenn sie zu gewohnten Handlungs- und Denkschemata passen. Wir verfügen über zahlreiche innovative Ideen für die notwendig erscheinende „Große Transformation“ (WBGU 2011), aber ihre Umsetzung scheint – mit Luhmann gesprochen – eher der unwahrscheinlichste Fall zu sein. Man kann das an einem kleinen Beispiel verdeutlichen: der nachhaltigen Siedlungsentwicklung. Das Ziel der Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung ist es, täglich nicht mehr als 30 Hektar Fläche zu versiegeln. Doch die Bodenversiegelung bzw. der Flächenverbrauch liegt weiterhin bei über 100 Hektar pro Tag. Am Institut

Futur haben wir dazu u. a. mit Hilfe des Delphi-Verfahrens eine Studie verfasst (vgl. Schröder, Huck, de Haan, 2011), die nach der Siedlungspolitik bis zum Jahr 2020 fragt. Experten, die Bevölkerung, und auch Kommunalpolitiker sowie die Kommunalverwaltung wurden gebeten sich zu äußern, welche Entwicklungen sie für wahrscheinlich und für wünschenswert halten. Es zeigt sich: Die Erreichung des 30-ha-Ziels ist zwar deutlich erwünscht, gilt aber als sehr unwahrscheinlich. Erreichbar scheint allenfalls eine Reduktion des Verbrauchs auf 79–90 Hektar pro Tag bis 2020. Wo liegen die Vorbehalte gegenüber den Wunschvorstellungen? Was hindert – bei allen technischen und auch politischen wie rechtlichen Möglichkeiten – daran, das 30-Hektar-Ziel tatsächlich anzustreben? Nach unserer Erkenntnis ist es ganz deutlich die emotionale Verankerung des Einfamilienhauses (und die damit verbundenen Infrastrukturmaßnahmen), die zu Widerständen führen und zu weiterhin stabilem Flächenverbrauch. Das Einfamilienhaus bietet mental gesehen viel mehr Lebensqualität als z. B. ein städtisch verdichteter Raum.

Die Einsicht in die Bedeutung der Emotionen für Innovationen hat uns auf die Spur der Bedeutung emotionaler Kohärenz geführt. Kohärenztheorien besagen, dass Innovationen in der Regel zur Veränderung bestehender Repräsentationen nötigen bzw. zur „conversational construction of new meaning configurations“ (Steyaert, Bowen & Van Looy, 1996). Solche Veränderungen sind nicht beliebig möglich, sondern müssen sich einfügen in bestehende Wissensstrukturen und in die Mechanismen der individuellen Affektsteuerung. Erst wenn eine identitätsrelevante emotionale Verankerung des innovativen Wissens erreicht wird, kann daraus auch ein verändertes Handeln resultieren (vgl. Heise 2007; MacKinnon & Heise, 2010). Innovationen verlangen nach einer Neukonfiguration bestehender Sinnstrukturen und damit nach neuen Positionierungen innerhalb des individuellen Affektraums (vgl. z. B. Schröder, 2011; Thagard). Zeigte sich schon beim Flächenverbrauch, dass die Repräsentationen dessen, was sich mit dem 30-Hektar-Ziel verbindet, zwischen Experten (Raumplanern, Siedlungspolitikern etc.) und der Bevölkerung (mit ihrem Wunsch nach einem freistehenden Einfamilienhaus) kognitiv und affektiv inkompatibel (Homer, Schröder, Thagard, in Vorb.), so zeigt sich in einer am Institut Futur derzeit in Arbeit befindlichen Studie zur Elektromobilität, dass es nicht die technischen Möglichkeiten sind, die den Kauf oder das Nutzen des Elektroautos nur zögerlich anlaufen lässt. Vielmehr muss man fragen, ob das (neue) Verkehrsmittel affektiv zur Person passt, also kohärent ist mit dem Selbstkonzept (vgl. www.inno-sim.de).

Die damit angestoßene Forschung zur Bedeutung von Emotionen für Innovationen scheint uns für nachhaltige Entwicklungen wie für Bildungsreformen dermaßen fundamental, dass wir einen Schwerpunkt unserer Forschung in Zukunft in diesem Feld sehen. Die bisher vorliegenden Ergebnisse stärken unsere Vermutung, dass nachhaltige Entwicklungsprozesse, gar eine „Große Transformation“ nicht umhin kommen, sich mit den mentalen Repräsentationen und insbesondere der Frage nach der Kohärenz von Innovationen und emotionalem Haushalt intensiver auseinander zu setzen.

Quellenverzeichnis

- de Haan, G. (2008a) : Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden 2008, S. 23-44.
- de Haan, G. u.a. (2008b): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin, Heidelberg 2008.
- Doug McKenzie-Mohr (2011): Fostering Sustainable Behavior, An Introduction to Community-Based Social Marketing, Gabriola Islands (Canada).