

Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation

Marco Rieckmann^a, Christoph Schank^b

^a Universität Vechta, Arbeitsbereich Hochschuldidaktik

^b Universität St.Gallen, Institut für Wirtschaftsethik

Abstract: In diesem Beitrag wird das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung aus sozioökonomischer Perspektive fundiert und erweitert. Unter Einbeziehung des Leitbilds des Wirtschaftsbürgers werden der republikanisch-liberale Bürgerethos, moralische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit und nachhaltigkeitsrelevante Schlüsselkompetenzen neben einem fundierten Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge als konstitutive Elemente des Bildungskonzepts dargestellt. Vor dem Hintergrund der begrenzten Reichweite individueller Verhaltensänderungen sowie der notwendigen Reflexion struktureller Fragen wird eine Heuristik geteilter Verantwortung für nachhaltige Entwicklung ausgearbeitet.

1. Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Globalisierung

Die Globalisierung als Vorgang der Ausweitung und Intensivierung von ökonomischen und kulturellen Austauschprozessen, aber auch der nationalstaatlichen Entgrenzung unternehmerischen Handelns und des damit einhergehenden Verlustes des ordnungspolitischen Einflusses von Staaten, wird gleichermaßen unter dem Aspekt der Wohlstandsgewinnung, als auch der damit einhergehenden ökologischen, sozialen und kulturellen Krisenphänomene diskutiert. Die zunehmende Produktion und weltweite Distribution von Gütern, ein ansteigender und sich neue Regionen erschließender Fremdenverkehr sowie grenzübergreifende Tätigkeiten von Unternehmen und zivilgesellschaftlichen Organisationen haben das Bild vieler Gesellschaften verändert und Probleme des Ressourcenraubbaus, der Vertiefung sozialer Ungleichheit und damit schlichtweg die Gefährdung der ökologischen und sozialen Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen heraufbeschworen. Der Begriff der Nachhaltigkeit ist dabei das normative Leitbild, mit dem diese Entwicklung im Dienste der Menschheit gesteuert werden soll. Nachhaltigkeit bedeutet unter diesen Vorzeichen, die Bedürfnisse gegenwärtiger Generationen zu befriedigen, ohne die Möglichkeiten der zukünftigen Generationen zu gefährden, das gleiche zu tun (vgl. Hauff 1987). Eine nachhaltige Entwicklung ist damit ein überaus voraussetzungsvoller Prozess und bedarf der Einbindung einer Vielzahl von privaten und öffentlichen Akteuren (vgl. Heinrichs 2007).

Vor dem Hintergrund der mit der Globalisierung einhergehenden ökologischen, aber auch sozialen und ökonomischen Probleme, erkannte die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro dieses Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung als entscheidendes Moment einer gesellschaftlichen Transformation und verankerte den Begriff auf politischer Ebene und in der wissenschaftlichen Diskussion

(vgl. Schwedes 2004). Ein wesentlicher Bestandteil des Konzeptes der nachhaltigen Entwicklung ist Bildung; sie wird in der Agenda 21 im Kapitel 36 ausdrücklich eingefordert:

„Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit des Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (BMU o. J., S. 261).

Ohne Lernprozesse wird eine nachhaltige Entwicklung nicht möglich sein: „Sustainable development, if it is going to happen, is going to be a learning process“ (Vare und Scott 2007, S. 192). Bildung soll Bewusstsein für nachhaltigkeitsrelevante Probleme schaffen und den Erwerb von Wissen über diese Probleme ermöglichen. Damit Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung möglich werden, bedarf es eines „Mentalitätswandels“, der „die Menschen in die Lage versetzt, an einer nachhaltigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsbewusst teilzuhaben“ (Emmrich und Melzer 2006, S. 171). In der modernen, zunehmend vernetzten und multifokal ausgerichteten Weltgesellschaft, die sich aus einer Vielzahl von gesellschaftlichen Subsystemen wie Wirtschaft, Recht oder Politik zusammensetzt, werden Dilemmasituationen und Konfliktfelder zunehmend an den Interpenetrationszonen (vgl. Göbel 2006), also den Berührungsmomenten dieser Subsysteme, aufgeworfen. Die Anforderungen an die Bildung des Einzelnen steigen entsprechend.

Damit Bildung diesen Ansprüchen gerecht werden kann, muss nachhaltige Entwicklung als eine Querschnittsaufgabe betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund ist in den 1990er Jahren das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erarbeitet worden (vgl. BLK 1998; de Haan und Harenberg 1999). Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung vereint Ansätze der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung sowie der Friedenserziehung, der Gesundheitserziehung und der politischen Bildung (vgl. BLK

1998). Ihre jeweiligen Inhalte und Schwerpunkte werden unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung aufeinander bezogen. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist somit ein eigenständiges Bildungskonzept, das u.a. mit der politischen Bildung viele Überschneidungen aufweist, aber auch neue und eigene Perspektiven mit sich bringt (vgl. Erben und de Haan 2014). Bildung für nachhaltige Entwicklung versucht, zu einem Verständnis komplexer Zusammenhänge beizutragen, die allein von der Umweltbildung oder der entwicklungspolitischen Bildung nicht aufgezeigt werden können (vgl. Michelsen et al. 2011).

Die United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) hat folgendes Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrer Strategie dargelegt:

„Education for sustainable development develops and strengthens the capacity of individuals, groups, communities, organizations and countries to make judgements and choices in favour of sustainable development. It can promote a shift in people's mindsets and in so doing enable them to make our world safer, healthier and more prosperous, thereby improving the quality of life. Education for sustainable development can provide critical reflection and greater awareness and empowerment so that new visions and concepts can be explored and new methods and tools developed.“ (UNECE 2005, S. 1)

Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Menschen also befähigen, „eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten und ihre eigenen Handlungen diesbezüglich kritisch zu reflektieren“ (Künzli David 2007, S. 35). Ihre Handlungen vollziehen Menschen dabei in verschiedensten institutionellen Arrangements und organisationalen Strukturen, die nicht selten zu Inter- und Intrarollenkonflikten führen. Damit Menschen sich unter immer komplexer werdenden Rahmenbedingungen (v.a. dem immer schneller voranschreitenden gesellschaftlichen Wandel, dem technologischen Fortschritt und der Globalisierung) an den gesellschaftlichen Lern- und Verständigungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung und damit der Förderung einer „Großen Transformation“ (WBGU 2011) beteiligen können, bedürfen sie individueller Schlüsselkompetenzen. In diesem Sinne ist das wesentliche Bildungsziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung „die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen [...], die Individuen zu einer aktiven Gestaltung des Prozesses einer nachhaltigen Entwicklung befähigen“ (Rieckmann 2016, S. 92; vgl. de Haan 2008; Michelsen 2009; Rieckmann 2011, 2013). Dabei geht es sowohl um Handeln im privaten Alltag als auch in institutionalisierten und organisationalen Kontexten wie der beruflichen Tätigkeit, politischem Engagement oder z.B. als Mitglied und Funktionsträger von und in Gruppen oder Organisationen.

Somit schreibt der Diskurs über Bildung für nachhaltige Entwicklung dem Individuum eine hohe Verantwortung für die Bewältigung von gesellschaftlichen Nachhaltigkeitsproblemen, z.B. in seiner/ihrer Rolle als (nachhaltige/r) Konsument/in, zu. Dies ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nachvollziehbar. Wenn aber der Blick auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge einer (nicht-)nachhaltigen Entwicklung gerichtet wird, ist kritisch zu fragen, ob es hier nicht zu einer Überfrachtung des Individuums und einer Marginalisierung der öffentlichen Verantwortung der politischen Akteure (vgl.

Grunwald 2010) ebenso wie der Rolle der (multinationalen) Unternehmen kommt.

Während im Rahmen der Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung zwar diese Überfrachtung der individuellen Verantwortung durchaus diskutiert wird, bleiben die VerantwortungsträgerInnen der Makro- und der Mesoebene, sprich (über-)staatliche Akteure und private Organisationen wie Unternehmen, ebenso unbeleuchtet wie das Spannungsverhältnis zwischen ihnen. Angesichts des Verlustes von Einfluss der Nationalstaaten auf die multinationalen Unternehmen behandelt die Disziplin der Wirtschafts- und Unternehmensethik seit Längerem die Auseinandersetzung über (politische) Unternehmensverantwortung in einem globalen Kontext (vgl. Baur 2016). Gerade Unternehmen werden zu TrägerInnen der nachhaltigen Entwicklung, wenn sie höhere soziale oder ökologische Standards in Staaten umsetzen, als von der dortigen Gesetzgebung eingefordert werden (vgl. Matten und Crane 2005; Scherer und Palazzo 2007).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung aus sozioökonomischer Perspektive fundiert und erweitert. Es wird damit aufgezeigt, welche Potenziale eine sozioökonomische Perspektive für Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet. Dies geschieht unter der besonderen Berücksichtigung der sozioökonomischen Bildung und der integrativen Wirtschaftsethik nach Peter Ulrich. Damit wird ein Zugang gewählt, der für Bildung für nachhaltige Entwicklung eher ungewöhnlich ist. Denn hier spielen ökonomische Bildungsinhalte und ihre normativ-gesellschaftliche Einbettung in soziale und ökologische Fragen eine bedeutende Rolle. Dieser Zugang erscheint uns für die Diskussion besonders fruchtbar, da er an die epochalen Problemfelder (vgl. Kashniz 2005) der Globalisierung, wie die Verteilung und Organisation des (weltweiten) Arbeitsvolumens, die nachhaltige Tragfähigkeit der sozialen Sicherungssysteme und die Umweltbelastung sowie den Ressourcenverbrauch, anschließt. Damit wird der vordergründig ökonomischen Dimension der Globalisierung, aber auch den mit der zunehmenden Ökonomisierung verschiedenster Lebensbereiche einhergehenden Fragestellungen und Herausforderungen, Rechnung getragen. Diese voranschreitende Ökonomisierung von Lebensbereichen, die zuvor einer außerökonomischen Rationalität unterlagen, stellt zugleich eine wichtige Triebfeder für eine sozioökonomisch fundierte Bildung dar. Spätestens seit Gary S. Becker (1982, 1993a) und dem mit seinem Namen verbundenen ökonomischen Imperialismus, werden vormals überwiegend soziologisch, politologisch oder bildungswissenschaftlich verhandelte Bereiche zunehmend dem Diktat der ökonomischen Rationalität und damit der Marktlogik unterworfen. Die Kommodifizierung von Gütern etwa aus dem Bildungs- und Gesundheitssystem (vgl. beispielsweise Becker 2014; Schank 2014) ist eine mit der Ökonomisierung untrennbar verbundene Folge, die mehr denn je nach der Fähigkeit verlangt, (sozio-)ökonomische Bildung integrativ und in Wechselwirkung mit (noch) nicht der ökonomischen Logik unterworfenen Subsystemen zu denken.

Der Beitrag setzt sich mit den folgenden drei Leitfragen auseinander:

1. Welche Beiträge können die sozioökonomische Bildung und die integrative Wirtschaftsethik für die Definition eines normativen Leitbildes von Bildung für nachhaltige Entwicklung liefern? Bildung für nachhaltige Entwick-

lung muss ein normatives Leitbild für mündige BürgerInnen beinhalten, welche über den Willen und die Kompetenz zur Gestaltung nachhaltiger Entwicklung verfügen („Nachhaltigkeitsbürger“). Aus der Auseinandersetzung mit dem Leitbild des „Wirtschaftsbürgers“ ergeben sich neue Impulse, die in der Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung bislang nicht aufgegriffen wurden.

2. Welche Schlüsselkompetenzen sollen durch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung entwickelt werden und soll eine bestimmte Werteorientierung gefördert werden? Hier handelt es sich um ein genuines Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung, das an dieser Stelle jedoch unter dem Vorbehalt der normativen Idee eines Nachhaltigkeitsbürgers und der mit ihm verbundenen Eigenschaften neu verhandelt werden soll.
3. Wie kann der Fokus von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf individuelle Verantwortung rückgebunden werden in ein mehrdimensionales Beziehungs- und Verantwortungsgeflecht und so eine moralische Überfrachtung des Individuums verhindert werden? Die Rolle des Individuums soll in einem mehrdimensionalen Beziehungs- und Verantwortungsgeflecht verortet werden, das die Akteure der Meso- und der Makroebene nicht aus ihrer Verantwortung entlässt, sondern gegenseitige Abhängigkeiten und Verantwortungszuweisungen in einem ethischen Diskurs sichtbar macht. Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte Individuen eine Auseinandersetzung mit diesem Beziehungs- und Verantwortungsgeflecht ermöglichen.

Der Beitrag bezieht Theorien und Ansätze der sozioökonomischen Bildung und der integrativen Wirtschaftsethik auf das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung und gibt damit neue Impulse für den Diskurs über Bildung für nachhaltige Entwicklung.

2. Wohlverstandene Anthropozentrik: Der Wirtschaftsbürger als normative Leitidee für den „Nachhaltigkeitsbürger“

Mit der Orientierung an einer nachhaltigen Entwicklung ist auch der Bildung für nachhaltige Entwicklung ein starker normativer Kern gegeben, der sich v.a. auf den Erhalt der natürlichen Umwelt und die Durchsetzung von inter- und intragenerativer Gerechtigkeit bezieht (vgl. Kopfmüller et al. 2001; Ott und Döring 2004). Der Brundtland-Bericht (Hauff 1987) fordert damit zwar ein politisch wie gesellschaftlich überaus konsensfähiges Ziel ein, allerdings versagt die im Bericht adressierte Menschheit vor dem Hintergrund einer zunehmenden globalen Ungleichheit (vgl. Petersen 2012) bereits in der Herstellung der intragenerativen Gerechtigkeit, das heißt in der Angleichung der sozioökonomischen Lebensverhältnisse der heute lebenden Generationen. Zwar wirkt die Globalisierung in der Summe wohlstandsvermehrend, jedoch ist damit über die Verteilung dieser Zugewinne – und damit die Gerechtigkeit – noch nichts ausgesagt. Ein Einbezug zukünftiger Generationen verkompliziert diese Betrachtung beträchtlich. Die Erhaltung der natürlichen Umwelt, ihrer Artenvielfalt, der erneuerbaren Ressourcen und der schonende Umgang mit nicht-erneuerbaren Ressourcen

sind allerdings auf das Engste mit den wirtschaftlichen Produktions- und Austauschprozessen verknüpft.

Im Brundtland-Bericht wird dabei ein Verständnis deutlich, das den Nutzen des Menschen bzw. der Menschheit in den Mittelpunkt rückt. Die Natur bildet eine Ressource, deren Erhalt für den Menschen im aufgeklärten Eigeninteresse liegt. Dieses Verständnis von Nachhaltigkeit ist damit anthropozentrisch (vgl. Meyer-Abich 2001) – also auf den Menschen, seine Bedürfnisse und seinen Einfluss ausgerichtet. Diese Hinwendung ist keine verwerfliche, solange sie zu einer fundierten Auseinandersetzung mit dem Menschen als Wirtschaftsakteur führt, in der sein Eigennutz in einer auf Gerechtigkeit abzielenden Gemeinwohlorientierung eingebettet wird. Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigt somit nicht nur eine oder mehrere normative Leitmotive hinsichtlich ihrer Ziele (teleologische Leitmotive), sondern auch der Prinzipien, Werthaltungen und Ethik ihrer Akteure (deontologischer Werthehorizont). Wir wollen mit der Idee des „Nachhaltigkeitsbürgers“ (vgl. Barry 2005; Wals 2015; Wals und Lenglet 2016) ein normatives Gerüst aufzeigen, das die vorherrschende Anthropozentrik in eine wohlverstandene Anthropozentrik transformiert und damit das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung bereichern kann.

Eine auf nachhaltige Gerechtigkeit abzielende Marktwirtschaft benötigt Akteure, die sich selbst als BürgerInnen mit einem ungebrochenen Selbstverständnis und eingebettet in das gesellschaftliche System begreifen. Dazu gehört das Anerkennen eines Legitimitätsvorbehalts jeglichen Wirtschaftens, der privatistisches und vorbehaltlos effizientes, von normativen Überlegungen entkoppeltes Wirtschaften begrenzt. Ein solches Wirtschaften Einzelner würde jegliche Verantwortung für die Ziele nachhaltiger Entwicklung auf die regulative Ebene der Politik verweisen, die dann über rechtliche Restriktionen und Anreize wiederum das Handeln des Individuums steuert. In einem Smithschen Sinne wäre dann jegliche wirtschaftliche Transaktion innerhalb dieser Rahmenordnung an den eigenen Vorteil unseres Tauschpartners gebunden, an den appelliert wird (vgl. Smith 1999). Ein solches Wirtschaften mag effizient sein, löst aber nur schwer gerade die intergenerativen Gerechtigkeitsfragen, die uns gegenwärtig als TauschpartnerInnen noch nicht zur Verfügung stehen und von denen wir uns am Markt keinen Vorteil versprechen können. Für eine auch auf der Akteursebene normativ gehaltvolle Bildung für nachhaltige Entwicklung bedarf es daher eines republikanisch-liberalen Bürgerethos, das jegliches Wirtschaften sowie auch soziales Handeln allgemein an Bürgertugenden und moralische Urteilskraft rückbindet (vgl. Shank und Lorch 2014). Ulrich beschreibt im Rahmen seiner integrativen Wirtschaftsethik die Wirtschaftsbürger als „Wirtschaftssubjekte, die ihren Geschäftssinn vom Bürgersinn, d. h. ihrem Selbstverständnis als ‚gute Bürger‘ nicht abspalten, sondern beides integrieren wollen“ (Ulrich 2005, S. 14).

Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigt daher allein aufgrund der hohen Relevanz des Wissens um ökonomische Zusammenhänge und Austauschprozesse eine umfassende sozioökonomische Fundierung. Rückgreifend auf das Verständnis zum Wirtschaftsbürger definieren wir an dieser Stelle die Zielsetzung einer sozioökonomischen Bildung als ein Zusammengehen von wirtschaftlichem Sachverstand, das heißt das Wissen um die Sachlogiken (markt-)wirtschaftlicher Sys-

teme, von Bürgersinn, der – kurzgefasst – die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung der *res publica* zum Kern hat, und von ethischer Reflexionsfähigkeit, die ökologische, soziale und ethische Grundfragen stets mitdenkt. Sozioökonomische Bildung steht hierbei trotz oder gerade wegen ihrer ethischen Komponente jedoch nicht für einen ökonomisch ahnungslosen Moralismus, der im Hinblick auf die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung uneinlösbare moralische Postulate einfordert (vgl. Röpke 1961), sondern für ein ökonomisch kluges Wirtschaften, das unter dem Legitimitätsvorbehalt des gesellschaftlichen Gemeinwohls steht.

In Anlehnung an das Leitbild des Wirtschaftsbürgers benötigt der „Nachhaltigkeitsbürger“ (vgl. Barry 2005; Wals 2015; Wals und Lenglet 2016) daher sowohl fachliche wie auch reflexive Kompetenzen (vgl. Schank und Lorch 2014): Er muss (1) sich bereit erklären, sein Handeln seinem Bürgersinn und dem Gemeinwohl unterzuordnen, (2) verfügt über die moralische Urteilskraft und den moralischen Willen, um gemeinwohlorientierten Werten, Tugenden und Pflichten zur Durchsetzung zu verhelfen und (3) benötigt, als integraler Bestandteil der später noch zu diskutierenden Schlüsselkompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, wirtschaftlichen Sachverstand und Fachkompetenzen, um (vorwiegend) ökonomische Mythen zu entzaubern.

1. Der *Bürgerbegriff* ist eine durchaus voraussetzungsvolle und normativ gehaltvolle Vokabel, wenn es darum geht, die republikanisch-liberalen Grundfeste des „Nachhaltigkeitsbürgers“ herauszuarbeiten. Welches Verständnis von Nachhaltigkeit an den Tag gelegt wird, hängt nicht unwesentlich von dem herangezogenen Bürgerverständnis ab, das sich im gedachten Konflikt zwischen dem Bourgeois und dem Citoyen zu kristallisieren scheint. Der eigennützig handelnde, seinem Geschäftssinn frönende Besitzbürger, der Bourgeois, begreift sein (wirtschaftliches) Handeln als einen isolierten, vielleicht sogar autistischen Akt, dessen Grenzen und Rahmenbedingungen durch einen Vertrag mit der Gesellschaft gesteckt werden. Innerhalb dieser Grenzziehung strebt der Bourgeois nach größtmöglicher individueller Freiheit, Autonomie und Abwesenheit von Zwängen. Entsprechend zielt diese Tradition eines Bürgertums vordergründig auf die persönlichen Rechte ab, die der Einzelne gegenüber der Gemeinschaft beanspruchen kann (vgl. Schrader 2011). Ein solcher Bürger kann sehr wohl im Privaten wie im Politischen auch ohne zwingende Restriktionen oder staatliche Anreize Partei für eine nachhaltige Entwicklung ergreifen und diese durch sein Handeln befördern. Dies geschieht jedoch nur solange, wie damit dem Eigennutz gedient ist oder dieses Handeln zumindest nicht mit Kosten verbunden ist. Nur schwerlich bildet sich hier ein Bewusstsein heraus, dem die Wahrung unserer natürlichen Umwelt und der Fortbestand des Wohlstandes und der Lebensqualität auch zukünftiger Generationen ein intrinsisches Anliegen ist. Vielmehr wird die Natur darin zu einer Ressource, deren Einsatz durchaus wohlüberlegt erfolgen kann, die letztendlich aber stets dem Ziel einer persönlichen Bedürfnisbefriedigung im Rahmen einer geltenden gesetzlichen Rahmenordnung untergeordnet wird. Im besten Fall agiert ein solcher Bürger und von ihm vertretene Organisationen als „responsive Privatinstitution“ (Maak und Ulrich 2007: 121), die Nachhaltigkeit zwar in ihr Handeln integriert, dieses jedoch stets unter einen opportunistisch-instru-

mentellen Vorbehalt stellt. Zwar mag auch bei einem solchen Bürger das Leitmotiv der nachhaltigen Entwicklung handlungsleitend werden, es sind jedoch kaum innovative Impulse in der Umsetzung dieses Zieles zu erwarten.

Dem gegenüber liefert das Bürgerverständnis vom Citoyen, dem Staatsbürger, eine Wertgrundlage, die nachhaltige Entwicklung als einen Wert an sich begreifen kann. Das persönliche Handeln steht hierbei unter einem erweiterten Legitimitätsvorbehalt, der den Einzelnen als Mitglied und Treuhänder der Gesellschaft und ihrer materiellen wie immateriellen Konstitute begreift. Die Verfolgung des eigenen Vorteiles wird hier zu einer Sphäre, die zwar weiterhin legitim und aus Gründen „ökonomischer“ Rationalität auch in nicht genuin wirtschaftlichen Entscheidungssituationen möglich bleibt (Becker 1993: S. 6), die jedoch nicht ohne jene des Politischen oder gar des Ethischen zu denken ist. Ein solcher Bürger benötigt Tugenden, die ihm als Kompass dienen können, die Ulrich in entsprechenden Minimalansprüchen formuliert:

„– zum ersten eine grundsätzliche Reflexionsbereitschaft der Bürger bezüglich ihrer eigenen Präferenzen und Einstellungen, wozu eine gewisse selbstkritische Offenheit dahingehend gehört, diese u. U. aus Einsicht zu verändern;

– zum zweiten die grundlegende Verständigungsbereitschaft hinsichtlich unparteilicher, fairer Grundsätze und Verfahrensregeln deliberativer Prozesse, wobei für die Klärung dieses nötigen Basiskonsenses in besonderem Mass der gute Wille geboten ist, von der Ausnutzung verfügbarer Machtpotentiale zur vorgängigen Interessendurchsetzung abzusehen;

– zum dritten die Kompromissbereitschaft in Dissensbereichen, was neben dem guten Willen zu einem Basiskonsens über faire Spielregeln der Kompromissfindung die dauerhafte wechselseitige Respektierung eingeschränkter Uneinigkeit voraussetzt;

– zum vierten die Legitimationsbereitschaft, d. h. die Bereitschaft, das eigene «private» Handeln vorbehaltlos der Bedingung der öffentlichen Legitimitätsprüfung zu unterstellen, wozu der Verzicht auf einen apriorischen Privatismus, angemessene Formen der «Publizität» und Rechenschaftsablegung über öffentlich relevante Aktivitäten gehören“ (Ulrich 2008, S. 342).

Bildung für nachhaltige Entwicklung unter diesen sozioökonomischen und wirtschaftsethischen Vorzeichen muss die Herausbildung eines solchen Bürgersinnes unterstützen, der die ethische, soziale und ökologische Dimension der Nachhaltigkeit zusammendenkt und das Handeln unter den Legitimitätsvorbehalt der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft stellt. Dies gelingt dem „Nachhaltigkeitsbürger“ durch seine selbstreflexive Kompetenz, seine Verständigungs- und Kompromissbereitschaft, die sich nicht in der Normen- und Gesetzestreue erschöpft, sondern auf ein fortwährendes, diskursgestütztes Aushandeln verschiedener Interessen stützt.

4. Die Auseinandersetzung mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung birgt Herausforderungen mit einem klaren normativen Gehalt. Dies betrifft sowohl die Aspekte der persönlichen Lebensführung des „Nachhaltigkeitsbürgers“ wie auch sein Wirken als politischer Bürger, der direkt und indirekt an demokratisch vermittelten gesellschaftlichen Weichenstel-

lungen mitwirkt. Indem er Geschäftssinn und Gemeinwohlorientierung zusammenführt und sich nicht dem Diktat einer reinen Systemlogik des Ökonomischen unterwirft, gelingt es dem Citoyen, das ökonomische Rationalitätsprinzip wieder in einen lebenspraktischen und lebensdienlichen Zusammenhang einzubetten. Ökonomisches Handeln ist damit nicht länger ein isoliert zu betrachtender, nach eigenen Spielregeln geordneter Akt, sondern nimmt wieder seinen Platz in der aristotelischen Trias von Ethik, Politik und Ökonomie ein (vgl. Ulrich 2009).¹ Bildung für nachhaltige Entwicklung aus einer solchen Perspektive behandelt Fragen der inter- und intragenerativen Gerechtigkeit sowie der ökologischen und sozialen Verfasstheit der Gesellschaft als integraler Bestandteil aller Lebensbereiche. Auf ökonomisches Handeln übertragen, werden dabei beim Erzeugen von Werten auch die Fragen mitgedacht, wofür und für wen eben diese Werte geschaffen werden und Verwendung finden sollen (vgl. Ulrich 2010). „Nachhaltigkeitsbürger“, die sich diesen Herausforderungen selbstbestimmt und mündig stellen möchten, benötigen dafür besondere moralische *Urteils- und Entscheidungsfähigkeit*.

Bildung für nachhaltige Entwicklung muss demnach ein moralisches Rüstzeug vermitteln, das sich in verschiedenen Kenntnissen und Fähigkeiten niederschlägt (vgl. Maak und Ulrich 2007; Knopf und Brink 2011):

- *Moralisches Wissen*: Es muss Kenntnis darüber bestehen, welche Normen, Sitten und Gebräuche in ökonomischen, sozialen und ökologischen Entscheidungssituationen gelten sollen und wie Handlungen gerade in Dilemmasituationen abzuwägen sind.
- *Moralische Urteilsfähigkeit*: „Nachhaltigkeitsbürger“ müssen die Fähigkeit besitzen, Situationen und Handlungen auf ihren moralischen Gehalt hin zu analysieren und entscheiden, ob eine bestimmte Norm oder Pflicht zur Anwendung gelangen soll.
- *Moralische Reflexionskompetenz*: Diese Kompetenz steht für ein ausgesprochenes moralisches Differenzierungsvermögen, wenn es darum geht, moralische Dilemmasituationen anzunehmen, in denen moralische Prinzipien auf den Prüfstand gelangen müssen. Es handelt sich um die Fähigkeit, ethisch begründete Standpunkte zu reflektieren – auch und vor allem den eigenen Standpunkt.
- *Moralischer Mut*: An die Reflexionskompetenz schließt die Fähigkeit an, eine kritische Distanz gegenüber in bestimmten Kontexten gelebten Normen und Werthaltungen einzunehmen, und von dieser herrschenden Moral im Zweifelsfall zurückzutreten und sich dem Konformitätsdruck, wie er insbesondere in Organisati-

onskulturen wie Unternehmen bestehen kann, zu entziehen.

Das sozioökonomische Element einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert eine dezidierte Auseinandersetzung mit der Normativität ein, die auch in vermeintlich wertfreien Sachzusammenhängen zu finden ist. Soll diese Bildung nicht einfach zur Adaption von extern vorgegebenen Werthaltungen dienen, muss der „Nachhaltigkeitsbürger“ dazu ermächtigt werden, auch in komplexen Entscheidungssituationen, vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Welt, bestehende Normen, Prinzipien und Entscheidungssituationen zu reflektieren. Die Komplexität dieser Entscheidungssituationen vermittelt zugleich die Grenzen dessen, was sozioökonomische Bildung zu leisten fähig ist. Angesichts eines voranschreitenden Wertepluralismus und der Einsicht, dass Kultur als „fluides, von konfligierenden Normen und Werten durchzogenes System“ (Geertz 1995, S. 9) einem steten Wandel unterliegt, kann die Vermittlung von guten und zeitlosen Werten kaum das erstrebenswerte Ziel sein. Vielmehr muss es vor diesem Hintergrund darum gehen, den Einzelnen werturteilsfähiger und im Hinblick auf das eigene soziale Handeln entscheidungsfähiger werden zu lassen (vgl. Gewecke und Huse 2011, S. 109).

5. Eine sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung vertritt den Anspruch, *ökonomisch mündige* BürgerInnen hervorzubringen, die dazu in der Lage sind, komplexe wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge und – wichtiger noch – die Rolle der ökonomischen Sachlogik zu reflektieren. Die Notwendigkeit eines umfassenden ökonomischen Grundverständnisses betonen wir im Besonderen, da der Ökonomismus die vielleicht letzte verbliebene Großideologie unserer Zeit darstellt (vgl. Ulrich 2004). Ökonomismus meint hierbei die Ausdehnung der ökonomischen Sachlogik auf wirtschafts- und marktfremde Lebens- und Gesellschaftsbereiche. Wer sich diese Argumentation zu eigen macht, mag im guten Fall den kritischen Umgang mit einem methodologischen Ökonomismus zur mikrofundierten Erklärung menschlichen Verhaltens erlernt haben, im schlechten Fall droht jedoch die Gefahr, dass gesellschaftliches Handeln immer mehr als Anhängsel des Marktes betrachtet wird (vgl. Polanyi 1978). Ein mündiger „Nachhaltigkeitsbürger“ ist sich dieser Gefahr bewusst und begreift sich dabei als Mythenjäger. Mit seiner kritisch-wissenschaftlichen Werthaltung versteht sich dieser Akteur nach Elias darauf,

„durch Tatsachenbeobachtung nicht zu belegende Bilder von Geschehenzusammenhängen, Mythen, Glaubensvorstellungen und metaphysischen Spekulationen durch Theorien zu ersetzen, also durch Modelle von Zusammenhängen, die durch Tatsachenbeobachtungen überprüfbar, belegbar und korrigierbar sind“ (Elias 2009, S. 53f.).

Ökonomisches Grundwissen und die Ökonomie als wissenschaftliche Disziplin bleiben damit weiterhin wichtig und richtig, jedoch ergeht an den „Nachhaltigkeitsbürger“ die Aufforderung, bei aller nüchtern-rationalen ökonomischen Modellierung der Welt, dem normativen Gehalt einer jeden vermeintlich wertfreien Aussage nachzuspüren. Ansonsten liegt die Gefahr, die auch Elias erkennt, darin, dass sich wissenschaftliche Theorien in Glaubenssysteme verwandeln, die zwar weiterhin im Gewand einer Sozialwissenschaft auftreten, ihre Aussagen aber wie Naturgesetze oder metaphysische Dogmen

¹ Ulrich (2006, S. 166) kritisiert die Herauslösung der neoklassischen Ökonomie aus dieser Trias hinsichtlich der damit verbundenen, möglicherweise widersprüchlichen Implikationen: Entweder entstünde eine exakte Idealtheorie der „reinen“ Ökonomie, die von der empirischen Grundlage axiomatisch-konzeptionell abstrahiert, oder aber es entsteht eine (vermeintlich) objektive Realwissenschaft, die einen Verhaltensdeterminismus voraussetzt. Der methodologische Status der Wirtschaftswissenschaften kann hier jedoch ebenso wenig diskutiert werden wie die Frage, inwiefern der von Ulrich entwickelte Wirtschaftsbürger selbst als eine Idealtheorie gedacht werden muss, deren Überführung in praktische Anwendungsdiskurse entsprechend schwierig ist.

verstehen. Bringt eine solche Sach(zwang)logik sogar noch moralische Verpflichtungen für den Einzelnen mit sich, ist besondere Vorsicht geboten. Das Gewinnprinzip stellt ein solches Beispiel dar, dem die Funktion eines normativen Postulats für den Einzelnen, vermittelt über das kapitalistische Unternehmerethos (vgl. Ulrich 1998), zukommt.

Der sozioökonomisch gebildete „Nachhaltigkeitsbürger“ ist dann ein erfolgreicher Mythenjäger, wenn er über die Urteilsfähigkeit verfügt, um die „naturrechtliche Metaphysik des Marktes“ (Ulrich 1997, S. 3ff.) und seine Sach(zwang)logiken, als von Menschen gefügte Kulturprodukte zu begreifen und damit stets zu bedenken, dass daraus abgeleitete Handlungsprämissen eben nicht alternativlos oder gar moralisch zwingend sind, sondern weiterhin unter einem Legitimitätsvorbehalt stehen. Darüber hinaus bleibt nicht nur die Kritik am Ökonomismus, sondern auch die ökonomische Grundbildung von herausragender Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung.

Sofern diese drei Aspekte widerspruchlos zusammenkommen, entwickelt der „Nachhaltigkeitsbürger“ eine ungebrochene Identität als mündiger, am Gemeinwohl orientierter und in die Gemeinschaft integrierter Akteur, der sein Handeln und dessen Folgen vor einem normativen Hintergrund reflektieren und an einen offen geführten gesellschaftlichen Diskurs rückbinden kann. Der „Nachhaltigkeitsbürger“ bleibt ein anthropozentrisches Ideal, das wir in einem wohlverstandenen Sinne begriffen wissen wollen, da er den normativen Gehalt des Diskurses um die inter- und intragenerative Gerechtigkeit – und damit auch den Erhalt unserer natürlichen Lebensgrundlagen – anerkennt und sein Handeln stets unter einen entsprechend verhandelten Legitimitätsvorbehalt stellt.

3. Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und kritischer Wertediskurs als Ziele einer sozioökonomisch fundierten Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Folgenden geht es um die Klärung der Frage nach den zu fördernden Schlüsselkompetenzen und Werteorientierungen sowie die damit verbundene Frage, ob Bildung für nachhaltige Entwicklung eine bestimmte Werteorientierung fördern soll. Dabei wird der hier vertretene Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Beziehung zur skizzierten normativen Idee des „Nachhaltigkeitsbürgers“ gesetzt.

3.1. Bildung für nachhaltige Entwicklung als ESD 1 und ESD 2

Bildung für nachhaltige Entwicklung soll dazu beitragen, eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft zu befördern. Wie Bildung für nachhaltige Entwicklung dies aber am besten erreichen kann, dazu gibt es im diesbezüglichen Diskurs unterschiedliche Auffassungen. Vare und Scott (2007) unterscheiden zwei Strömungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Education for Sustainable Development – ESD): ESD 1 und ESD 2. Diese Unterscheidung findet sich auch bei Wals (2011, 2015), der von einem „*instrumental approach*“ und einem „*emancipatory approach*“ spricht.

ESD 1 geht von der Überzeugung aus, dass es bestimmte Werte und Verhaltensweisen gibt, die eindeutig mit einer nach-

haltigen Entwicklung verbunden sind. ExpertInnen können diese identifizieren. Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es dementsprechend, Bewusstsein für eine nachhaltige Entwicklung zu schaffen, mit Nachhaltigkeit verbundene Werte zu vermitteln und als nachhaltig erkannte Verhaltensweisen zu fördern (vgl. Vare und Scott 2007). Damit weist ESD 1 große Schnittmengen mit der Diskussion zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein auf: „Much environmental education aims at changing learner behaviour, including attitudes, beliefs and values“ (Wals 2011, S. 178). Es sollen durch die Bildungsprozesse bestimmte Verhaltensweisen wie die Trennung von Müll oder das Sparen von Energie befördert werden (vgl. Vare und Scott 2007). Unter Bezug auf Ansätze der Umweltpsychologie (vgl. Wals 2011) werden z.B. Anreize gegeben, um ein bestimmtes, vermeintlich nachhaltiges Verhalten attraktiv zu machen.

Dieser Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne von ESD 1 wird z.B. in den Zielsetzungen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) und des nachfolgenden Weltaktionsprogramms (WAP) deutlich:

„Der [sic] WAP trägt dazu bei, jene Vision zu erreichen, für die sich bereits die UN-Dekade eingesetzt hat: ‚eine Welt, in der alle von Bildung profitieren können und die Werte, Verhaltensweisen und Lebensstile erlernen, die für eine nachhaltige Zukunft und für eine positive gesellschaftliche Transformation nötig sind.‘“ (UNESCO 2014, S. 14)

Aber auch in Stellungnahmen von Regierungen und Nicht-Regierungsorganisationen wird häufig Bezug darauf genommen, dass von einer Bildung für nachhaltige Entwicklung direkte Beiträge zu einer nachhaltigeren Lebensweise erwartet werden.

ESD 2 hingegen geht von einem reflexiveren Ansatz aus. Hier geht es weniger darum, Denk- oder Verhaltensweisen vorzugeben, sondern Individuen sollen in die Lage versetzt werden, selbst über Fragen einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken und ihre eigenen Antworten zu finden (vgl. Vare und Scott 2007). In diesem Zusammenhang wird nachhaltige Entwicklung nicht als ein geschlossener ExpertInnen-Diskurs, sondern als ein offener gesellschaftlicher (Lern-)Prozess gesehen. Leitend ist dabei die Erkenntnis, dass oft gar nicht sicher ist, welche Verhaltensweisen effektiv die nachhaltigeren sind (vgl. Wals 2011, 2015).

„In ESD 2, we can't measure success in terms of environmental impacts because this is an open-ended process; outcomes will depend on people's unforeseen decisions in future, unforeseeable circumstances. But we can research the extent to which people have been informed and motivated, and been enabled to think critically and feel empowered to take responsibility.“ (Vare und Scott 2007, S. 194)

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne von ESD 2 befähigt zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität, der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind. Hier wird eine nachhaltige Entwicklung selbst als ein Lernprozess verstanden (vgl. Vare und Scott 2007). Im Fokus stehen Capacity Building und kritisches Denken als Voraussetzungen für das Treffen von eigenen Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Wals 2011, 2015; Mulder

ESD 1	<ul style="list-style-type: none"> • Promoting/facilitating changes in what we do • Promoting (informed, skilled) behaviours and ways of thinking, where the need for this is clearly identified and agreed • Learning <i>for</i> sustainable development
ESD 2	<ul style="list-style-type: none"> • Building capacity to think critically about [and beyond] what experts say and to test sustainable development ideas • Exploring the contradictions inherent in sustainable living • Learning <i>as</i> sustainable development

Abbildung 1: ESD 1 und ESD 2 (Vare/Scott 2007)

2014). Abbildung 1 gibt einen Überblick über die beiden Strömungen.

Auch wenn Vare und Scott (2007) beide Ansätze als komplexer betrachten, favorisieren sie aus pädagogischer Perspektive doch ESD 2 – so wie Wals (2011, 2015) sich für den von ihm als „emancipatory approach“ bezeichneten Ansatz ausspricht.

Diese Argumentation findet sich auch bei de Haan: Bildung für nachhaltige Entwicklung bezieht sich nicht auf die Ziele, Zwecke und Absichten des Handelns von Individuen, sondern auf die Wirkungen. Sie soll Individuen in die Lage versetzen, „wenn sie entsprechende Ziele, Zwecke oder Absichten haben“, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung handeln zu können (de Haan et al. 2008, S. 117). Es geht mithin um die „Eröffnung von Möglichkeiten“ (ebd., S. 123) und nicht darum, zu einem bestimmten, vermeintlich nachhaltigkeitskonformen Verhalten zu erziehen.

„Pädagogik hat ihre Grenzen in der Ermöglichung nachhaltigen und gerechten Handelns. Wie sich die Handlungen der Kinder und Jugendlichen letztendlich ausgestalten, dafür kann und soll die Pädagogik eine Verantwortung jenseits des schulischen Kontextes nicht übernehmen. Zentral bleibt nur, dass die Edukanden Kenntnis davon haben, was es heißt nachhaltig und gerecht zu handeln, und abschätzen können, welche Auswirkungen jeweils das nachhaltige und nicht-nachhaltige, das gerechte und das nicht-gerechte Handeln für sie und andere haben. Die Bewertung dieser Auswirkungen hingegen [...] darf Schule ihnen nicht vorgeben“ (de Haan et al. 2008, S. 123).

Unserer Vorstellung vom „Nachhaltigkeitsbürger“ liegt ein reflexives, diskursorientiertes Verständnis zugrunde, das eine deutliche Nähe zur ESD 2 aufweist, ohne die Notwendigkeit von geteilten Grundwerten zu negieren. Diese gemeinsame Wertebasis findet sich jedoch vorwiegend in Bürgersinn und Bürgertugend verankert und kaum im weniger stark abstrahierten Wissen zur nachhaltigen Entwicklung. An späterer Stelle werden wir zwar noch ausführen, wie Bildung auf die Herausbildung dieser bürgerlichen Kernwerte einwirken kann, doch ist für den „Nachhaltigkeitsbürger“ der prozessuale Charakter des vernunftbasierten und normativ gehaltvollen Reflektierens, Aushandelns, Entscheidens und Umsetzens konstituierender, als die Einlösung eines extern vorgegebenen, möglicherweise statischen Bündels an Werten und Handlungsmustern.

Dieser emanzipatorische Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sieht als das wesentliche Bildungsziel die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an, die Individuen zu einer aktiven Gestaltung des Prozesses einer nachhaltigen Entwicklung befähigen. Hier gilt es die Fragen zu beantworten, welche Schlüsselkompetenzen besonders relevant für eine nachhaltige Entwicklung sind.

3.2. Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung

Im Diskurs über eine Bildung für nachhaltige Entwicklung wird seit einigen Jahren intensiv die Frage diskutiert, über welche Schlüsselkompetenzen² Individuen verfügen sollten, um ihr eigenes Leben sowie das gesellschaftliche Umfeld aktiv mitgestalten zu können (vgl. Michelsen 2009; Rieckmann 2013, 2016; Wiek et al. 2011, 2016). Dabei wird häufig Bezug auf das Konzept der „Gestaltungskompetenz“ genommen: „Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklung wirksam anwenden zu können“ (de Haan et al. 2008, S. 12). Sie umfasst zwölf Teilkompetenzen (de Haan et al. 2008):

- Kompetenz zur Perspektivübernahme,
- Kompetenz zur Antizipation,
- Kompetenz zur Disziplin-übergreifenden Erkenntnisgewinnung,
- Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen,
- Kompetenz zur Kooperation,
- Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata,
- Kompetenz zur Partizipation,
- Kompetenz zur Motivation,
- Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder,
- Kompetenz zum moralischen Handeln,
- Kompetenz zum eigenständigen Handeln,
- Kompetenz zur Unterstützung anderer.

Das Konzept der Gestaltungskompetenz zeichnet sich also durch Kompetenzen aus, „die eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen“ (Michelsen 2009, S. 84). Ergänzend zur Gestaltungskompetenz werden auch das Konzept der „Bewertungskompetenz“ (Bögeholz 2007) und dasjenige der „Transformative Literacy“ (Schneidewind 2013) diskutiert und angewendet. Zudem findet besonders im Globalen Lernen der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (KMK/BMZ 2015) breite Anwendung. Er formuliert Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung in den drei Bereichen Erkennen, Bewerten und Handeln.

Vergleichbar dem deutschen Diskurs findet auch auf der internationalen Ebene eine Auseinandersetzung mit der

² Kompetenzen sind individuelle Dispositionen, die sich aus Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motiven und emotionalen Elementen zusammensetzen. Schlüsselkompetenzen sind transversale, multifunktionale und kontextübergreifende Kompetenzen, die zentral für die Erreichung wichtiger gesellschaftlicher Ziele und daher für alle Individuen von Bedeutung sind (vgl. Rieckmann 2011).

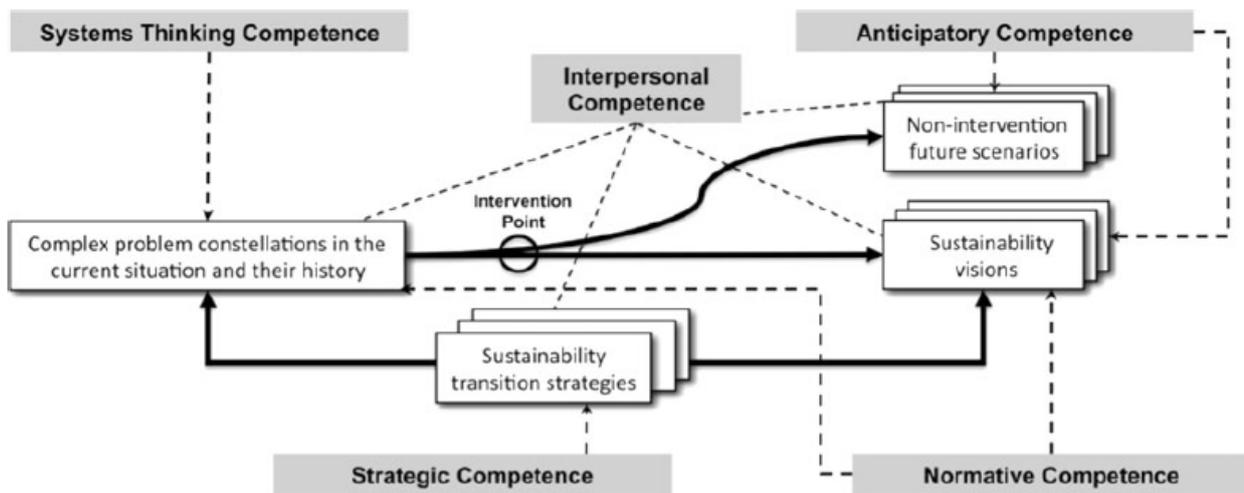


Abbildung 2: Key Competencies in Sustainability (Wiek et al. 2011)

Kompetenzförderung durch Bildung für nachhaltige Entwicklung statt. So werden u.a. die Konzepte „Sustainability Literacy“ (Stibbe 2009), „Gestaltswitching“ (Wals 2010), „Action Competence“ (Mogensen und Schnack 2010), „Key Competencies in Sustainability“ (Wiek et al. 2011) und „Sustainability Capabilities“ (Thomas et al. 2013) diskutiert. Mit ihren „Key Competencies in Sustainability“ führen Wiek et al. (2011, 2016) verschiedene der zuvor genannten Konzepte zusammen und unterscheiden – mit einem besonderen Fokus auf nachhaltigkeitswissenschaftliche Studiengänge – fünf Schlüsselkompetenzen: Systems Thinking Competence, Anticipatory Competence, Normative Competence, Strategic Competence, Interpersonal Competence (vgl. Abbildung 2).

Auf der Grundlage einer internationalen Delphi-Studie mit ExpertInnen für Bildung für nachhaltige Entwicklung aus Deutschland, England, Ecuador, Chile und Mexiko wurde das Konzept der „Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft“ (vgl. Rieckmann 2010, 2011) ausgearbeitet. Die folgenden nachhaltigkeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen werden unterschieden:

- *Kompetenz zur Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz:* mit Konflikten, konkurrierenden Zielen und Interessen, Widersprüchen und Rückschlägen umgehen können
- *Bewertungskompetenz:* in Bezug auf Interessen- und Zielkonflikte, unsicheres Wissen und Widersprüche Beurteilungsmaßstäbe erarbeiten und eigenständige Bewertungen vornehmen können
- *Kompetenz zu Empathie und Perspektivenwechsel:* eigene und fremde Perspektiven erkennen, mit eigenen und fremden Wertorientierungen umgehen, sich in andere Menschen hineinversetzen und Vielfalt akzeptieren können
- *Kompetenz zum gerechten und umweltverträglichen Handeln:* Handlungsalternativen zu kennen sowie sich an Werten von Gerechtigkeit, Solidarität und Umweltschutz orientieren, mögliche Folgen des eigenen Handelns reflektieren und Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen können
- *Kompetenz zum interdisziplinären Arbeiten:* mit Wissen und Methoden unterschiedlicher Disziplinen umgehen

und in interdisziplinären Zusammenhängen komplexe Probleme bearbeiten können

- *Kompetenz für Kommunikation und Mediennutzung:* in interkulturellen Zusammenhängen kommunizieren, mit Informationstechnologien umgehen und Medienkritik üben können
- *Kompetenz zum kritischen Denken:* sich mit der Welt auseinandersetzen, Normen, Praktiken und Meinungen hinterfragen, eigene Werte, Wahrnehmungen und Handlungen reflektieren, Stellung nehmen und die Perspektiven anderer verstehen können
- *Partizipationskompetenz:* Partizipations- und Gestaltungsräume erkennen und sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung beteiligen können
- *Kompetenz zur Planung und Umsetzung innovativer Projekte und Vorhaben:* Ideen und Strategien entwickeln, Projekte planen und umsetzen, Lern- und Innovationsbereitschaft zeigen, reflektieren und mit möglichen Risiken umgehen können
- *Kompetenz zum vernetzten Denken und Umgang mit Komplexität:* Zusammenhänge erkennen und verstehen, vernetzt denken und mit Ungewissheit umgehen können
- *Kompetenz zum vorausschauenden Denken:* nachhaltige Zukunftsvorstellungen entwickeln, das Vorsorgeprinzip anwenden, Handlungsfolgen abschätzen und mit Risiken und Veränderungen umgehen können
- *Kompetenz zur Zusammenarbeit in (heterogenen) Gruppen:* mit Konflikten umgehen, von anderen lernen und Verständnis für die Bedürfnisse, Perspektiven und Handlungen anderer zeigen können

Da dieses Konzept den Ansatz der Gestaltungskompetenz weiterentwickelt, durch die Einbeziehung von europäischen und lateinamerikanischen Expertinnen in die zugrundeliegende Delphi-Studie den oft eurozentrischen Fokus der Kompetenzdebatte in der Bildung für nachhaltige Entwicklung überschreitet (vgl. Rieckmann 2010, 2011) und zudem – im Unterschied zum Konzept von Wiek et al. (2011) – bildungsbereichs- und fachübergreifend angelegt ist, werden die „Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft“ hier

gegenüber den anderen genannten Kompetenzkonzepten favorisiert.

Es wurde zuvor argumentiert, dass im Sinne einer emanzipatorischen Pädagogik eine Bildung für nachhaltige Entwicklung vorzuziehen ist, die mit der Entwicklung von Kompetenzen zur aktiven Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung befähigt, anstatt bestimmte Denk- und Verhaltensweisen vorzugeben. Ist dies aber so zu verstehen, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung keine Werteorientierung vorgibt?

3.3. Der „Nachhaltigkeitsbürger“ im kritischen Wertediskurs

Wenn man eine nachhaltige Entwicklung als einen gesellschaftlichen Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozess begreift (vgl. Michelsen 2007), kann es gar nicht darum gehen, durch Bildungsprozesse Lernenden bestimmte Verhaltensweisen oder Werte antrainieren zu wollen. Denn es ist Teil des Prozesses selbst, sich auf eben solche zu verständigen (vgl. Wals 2011). Allerdings ist auch klar, dass Nachhaltigkeit keine „theory about everything“ sein kann (vgl. Ott und Döring 2004) und somit auch Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht beliebig ist. De Haan weist darauf hin, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung sich nicht in der Kompetenzentwicklung erschöpfe, sondern auch ein Bildungskonzept sei. Die Bildungskomponente werde durch die Orientierung an den Ideen der

intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit markiert (vgl. de Haan 2008). Bildung für nachhaltige Entwicklung verfolgt insofern das wertbezogene Ziel, zu einer „Sensibilisierung für eine Überlebensverantwortung“ (Mokrosch 2008, S. 38) beizutragen.

Zudem ist es ein Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, eine Auseinandersetzung mit Werthaltungen zu ermöglichen, die mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verbunden sind (insbesondere in Bezug auf den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Menschenwürde und Gerechtigkeit) (vgl. Stoltenberg 2009). „The treating of values and ethics [...] will need to become an integral part of our education if sustainability is to be seriously addressed“ (Wals 2015, S. 18). Somit ist von Bildung für nachhaltige Entwicklung ein Beitrag zur „Wertklärung“ (Mokrosch 2008, S. 36) und damit zu einem kritischen Wertediskurs zu erwarten (vgl. Rieckmann et al. 2014). Sie kann Anregungen geben, die eigenen Werte zu reflektieren und Stellung zu nehmen in der Wertedebatte auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Barth 2012). Überdies hinaus kann Bildung für nachhaltige Entwicklung dazu beitragen, den Wertehorizont der Lernenden zu erweitern. So können z. B. die lateinamerikanischen Diskurse zum Buen Vivir (Gutes Leben) und zu den Rechten der Natur in die Wertedebatte einbezogen werden (vgl. Kuhn und Rieckmann 2010; Rieckmann et al. 2011). Damit können eurozentrische Denkweisen erweitert und kritisch reflektiert werden.

Konstitute des „Nachhaltigkeitsbürgers“

Republikanisch-liberaler Bürgerethos	Bekenntnis zum Bürgersinn und den Tugenden guter StaatsbürgerInnen, die ihr Handeln unter einen Legitimitätsvorbehalt stellen und am Gemeinwohl ausrichten.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionsbereitschaft • Verständigungsbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompromissbereitschaft • Legitimationsbereitschaft
Moralische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit	Fähigkeit zur Reflexion, Beurteilung und Entscheidung auch komplexer, kontroverser Entscheidungssituationen mit normativem Gehalt.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Moralisches Wissen • Moralische Urteilsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Moralischer Mut • Moralische Reflexionskompetenz
Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung	Bündel an Schlüsselkompetenzen, die die Individuen zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung, zur ökonomischen „Mythenjagd“ und einer nachhaltigen Lebensführung befähigt.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft • Wirtschaftlicher Sachverstand und entsprechende Fachkompetenzen 	

Abbildung 3: Konstitute des „Nachhaltigkeitsbürgers“

Eine so verstandene Bildung für nachhaltige Entwicklung kann zu einem „Wertewandel zur Nachhaltigkeit“ (vgl. WBGU 2011) beitragen, ohne Lernende zu bevormunden oder zu überwältigen. Im Gegenteil unterstützt sie die Entwicklung einer reflexiven Kompetenz. Die praktische Umsetzung von kritischen Wertediskursen in Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationskontexten ist dabei eine gleichermaßen voraussetzungsvolle wie rege diskutierte Herausforderung, deren Auseinandersetzung an dieser Stelle nicht geleistet werden kann (vgl. etwa Mokrosch 2008; Schwarz und Schrüfer 2014; Stein 2008).

Wenn sich der bestehende Nachhaltigkeitsdiskurs durch eine Orientierung an den Ideen der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit sowie des Erhalts der natürlichen Lebensgrundlagen auszeichnet und Bildung für nachhaltige Entwicklung das Individuum dabei unterstützt, sich in diesem Diskurs zu orientieren und die eigenen Werte und diejenigen anderer zu reflektieren, dann geht es damit letztlich um die Frage nach der Einbettung des „Nachhaltigkeitsbürgers“ in den kritischen Wertediskurs. Im Sinne einer Synthese soll an dieser Stelle das in Abschnitt 2 entworfene Leitbild des „Nachhaltigkeitsbürgers“ und das in diesem Abschnitt skizzierte Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aufeinander bezogen werden.

Unser Verständnis vom „Nachhaltigkeitsbürger“ verlangt nach der Einlösung von drei Konstituten (vgl. Abbildung 3), ohne deren wechselseitigen Bezug der Anspruch an Individuen als selbstbestimmte und aufgeklärte Gestalter einer nachhaltigen Entwicklung nicht eingelöst werden kann: Aufbauend auf wirtschaftlichen Sachverstand und Fachwissen bedarf es dazu des republikanisch-liberalen Bürgerethos, der moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit sowie schlussendlich der Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung. Jedes dieser Konstitute erbringt dabei einen explizierbaren Beitrag zum Nachhaltigkeitsdiskurs und der Förderung einer nachhaltigen Entwicklung, der das Vorliegen der jeweils anderen Konstitute jedoch bedingt. Die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen allein läuft fehl, sofern es dem entsprechend Gebildeten an der Bereitschaft mangelt, sein Handeln an Bürgersinn und Bürgertugenden auszurichten und einen Legitimitätsvorbehalt gelten zu lassen. Jene Schlüsselkompetenzen würden unter dieser Prämisse einen rein instrumentell-strategischen Charakter erhalten und würden lediglich aus nüchtern kalkulierendem Eigeninteresse, unter Zwang oder aus Gründen der sozialen Erwünschtheit verfolgt. Zudem bleibt es überaus fraglich, ob ein solcher Akteur ohne Bürgersinn überhaupt bereit wäre, ergebnisoffen und nur dem besten Argument verpflichtet, an einem Nachhaltigkeitsdiskurs zu partizipieren. Kommen lediglich diese Schlüsselkompetenzen und der Bürgerethos zusammen, bleibt es zweifelhaft, inwiefern das Individuum – bei bestem Willen und Gewissen und ausgestattet mit den notwendigen Kompetenzen – sich dazu befähigt zeigt, den sittlichen Gehalt von Entscheidungssituationen überhaupt zu identifizieren, eine herrschende Moral ethisch zu hinterfragen und so schlussendlich normativ wohlbegründete Entscheidungen überhaupt zu treffen. In Abwesenheit der Schlüsselkompetenzen zur nachhaltigen Entwicklung mangelt es weder am guten Willen noch an der Urteilsfähigkeit, sondern schlicht an den praktischen Möglichkeiten, den aus dem Diskurs hervorgegangenen und in einer konkreten Situation eingeforderten Werten und Prinzipien zur Umsetzung zu verhelfen.

Sollen Lernprozesse auf die Entwicklung der Konstitute des „Nachhaltigkeitsbürgers“ abzielen, ergeben sich daraus Konsequenzen für die didaktische Gestaltung dieser Prozesse. Zur Entwicklung des republikanisch-liberalen Bürgerethos und der moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit kann der bereits zuvor skizzierte kritische Wertediskurs beitragen. Bildung für nachhaltige Entwicklung muss Gelegenheiten zur expliziten Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sowie unterschiedlichen Werthaltungen bieten. Da Kompetenzen zwar erschlossen und erlernt, aber nicht vermittelt werden können (vgl. Weinert 2001), kann Kompetenzentwicklung als Erfahrungslernen bzw. als situiertes Lernen charakterisiert werden, wobei auch Reflexion von fundamentaler Bedeutung ist (vgl. Franke 2005). Eine kompetenzorientierte Bildung setzt daher eine neue Lehrkultur voraus (vgl. Erpenbeck und von Rosenstiel 2007), die auf einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold und Lermen 2005, S. 59) gründet. Es bedarf Lehr- und Lernmethoden, die lernerzentriert sind und die Entwicklung von Kompetenzen befördern (vgl. Barth et al. 2007).

Das heißt für Bildung für nachhaltige Entwicklung, dass sie vor allem Gelegenheiten schaffen muss, die ein eigenständiges Handeln der Lernenden ermöglichen. Didaktische Ansätze und Methoden, die diesem Anspruch gerecht werden, sind u.a. selbstorganisiertes Lernen, entdeckendes Lernen, forschendes Lernen, projektorientiertes Lernen, problemorientiertes Lernen, multiperspektivisches und interdisziplinäres Arbeiten (vgl. Barth et al. 2007; Künzli David 2007). Diese Formate ermöglichen, dass die Lernenden nachhaltigkeitsrelevante Schlüsselkompetenzen entwickeln können. Wenn diese Methoden zudem mit der Reflexion von normativen und moralischen Fragen verbunden werden, können sie auch die Entwicklung des republikanisch-liberalen Bürgerethos und der moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit befördern.

4. Geteilte Verantwortung für die nachhaltige Entwicklung statt Überfrachtung des Individuums

Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt beim Individuum und dessen Wissens- und Kompetenzerwerb sowie dessen Wertorientierung an. Damit wird „[...] die Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung in den privaten Bereich abgeschoben“ (Grunwald 2010, S. 178). Es wird die individuelle Verantwortung für das Mülltrennen, Energiesparen, CO₂ kompensieren, etc. betont, während die öffentliche Verantwortung der politischen Akteure und die Rolle der (multinationalen) Unternehmen eher marginalisiert wird. Dies ist in mehrfacher Hinsicht als problematisch zu betrachten: Erstens überfordern die Komplexität und Unsicherheit, die mit nachhaltigkeitsrelevanten Entscheidungen verbunden sind, die Individuen – ihnen fehlt häufig das erforderliche Wissen (vgl. Grunwald 2010).

„Damit wird eine alte Debatte um die prekäre Souveränität der Konsumenten wiederbelebt, die den Konsumenten freilich enorm viel abverlangt, bedenkt man die Komplexität der Kausalketten, die es hierbei zu berücksichtigen gilt, Stichworte sind Warenkorb, Warenkunde, Warenströme. Insofern sollte mit bedacht werden, daß eine solche Moralisation des Konsums auch schnell zur Selbstüberforderung der

Konsumenten führen kann [...]“ (Hellmann 2013, S. 12).

Zweitens können selbst bei vermeintlich eindeutig nachhaltigen Verhaltensweisen trade offs auftreten. Drittens wird die Trennung in eine öffentliche und eine private Sphäre aufgeweicht (vgl. Grunwald 2010).

Eine alleinige Fokussierung der individuellen Verantwortung ist auch deshalb problematisch, weil die Dominanz und Permanenz von gesellschaftlichen Strukturen und kulturellen Mustern unterschätzt wird. „Individuals [...] are often ‘atomized’ by the practices and procedures of institutions and the ideology of ‘democratic’ and ‘consumer choice’, while their behaviour is heavily circumscribed by structures, institutions and practices over which they have little influence or control“ (Wals 2015, S. 13). So wird Konsum z.B. nicht einfach durch Individuen gestaltet, sondern ist kulturell eingebettet (vgl. Assadourian 2010). Und das marktwirtschaftliche System und die ihm inhärente „Wachstumsspirale“ (Binswanger 2006) begrenzen ebenfalls die mögliche Reichweite individueller Verhaltensänderungen.

„Wir werden niemals Nachhaltigkeit schaffen, während wir ins gegenwärtige Finanzsystem verstrickt sind. Keine Steuer, kein Zinssatz und keine Veröffentlichungspflicht können die vielen Hindernisse beseitigen, mit denen das gegenwärtige Geldsystem Nachhaltigkeit blockiert“ (Meadows in Lietaer et al. 2013, S. 19f.).

Eine tatsächlich nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft macht insofern umfassendere Veränderungen nötig:

„Nachhaltige Entwicklung muss grundlegend anders als die derzeitige Entwicklung sein. [...] Ein kultureller Wandel wird nur durch das Aufbrechen von Strukturen gelingen. Bestehende Sachzwänge und Treiber unserer Gesellschaft, wie das Wachstumsparadigma oder die Effizienz- und Auslastungslogik, müssen in der Nachhaltigkeitsdiskussion aufgegriffen werden. [...] Es geht darum, kulturelle Gegenentwürfe zu erschaffen und zu verbreiten“ (Hübner 2012, S. 263f.).

Eine nachhaltige Entwicklung hat demnach in vielen Feldern auch mit strukturellen Fragen zu tun. Wenn aber eine „Fixierung auf Lernende als private KonsumentInnen“ im Vordergrund steht, behindert dies eine „strukturelle Umgestaltung der in [der BNE] kritisierten Verhältnisse“ (Danielzik 2013, S. 31). So ist es von zentraler Bedeutung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, nicht nur die individuelle Ebene zu fokussieren, sondern auch die Frage nach den Strukturen, nach der „Großen Transformation“ (vgl. WBGU 2011) aufzuwerfen. Denn Nachhaltigkeit ist eben keine Privatsache, sondern eine öffentliche Aufgabe (vgl. Grunwald 2010).

Der sozioökonomisch gebildete „Nachhaltigkeitsbürger“, der sein an der nachhaltigen Entwicklung ausgerichtetes Handeln unter einen gesellschaftlichen Legitimitätsvorbehalt stellt, ist zwar also ein überaus bedeutsamer Protagonist im Nachhaltigkeitsdiskurs und maßgeblich an der Umsetzung seiner

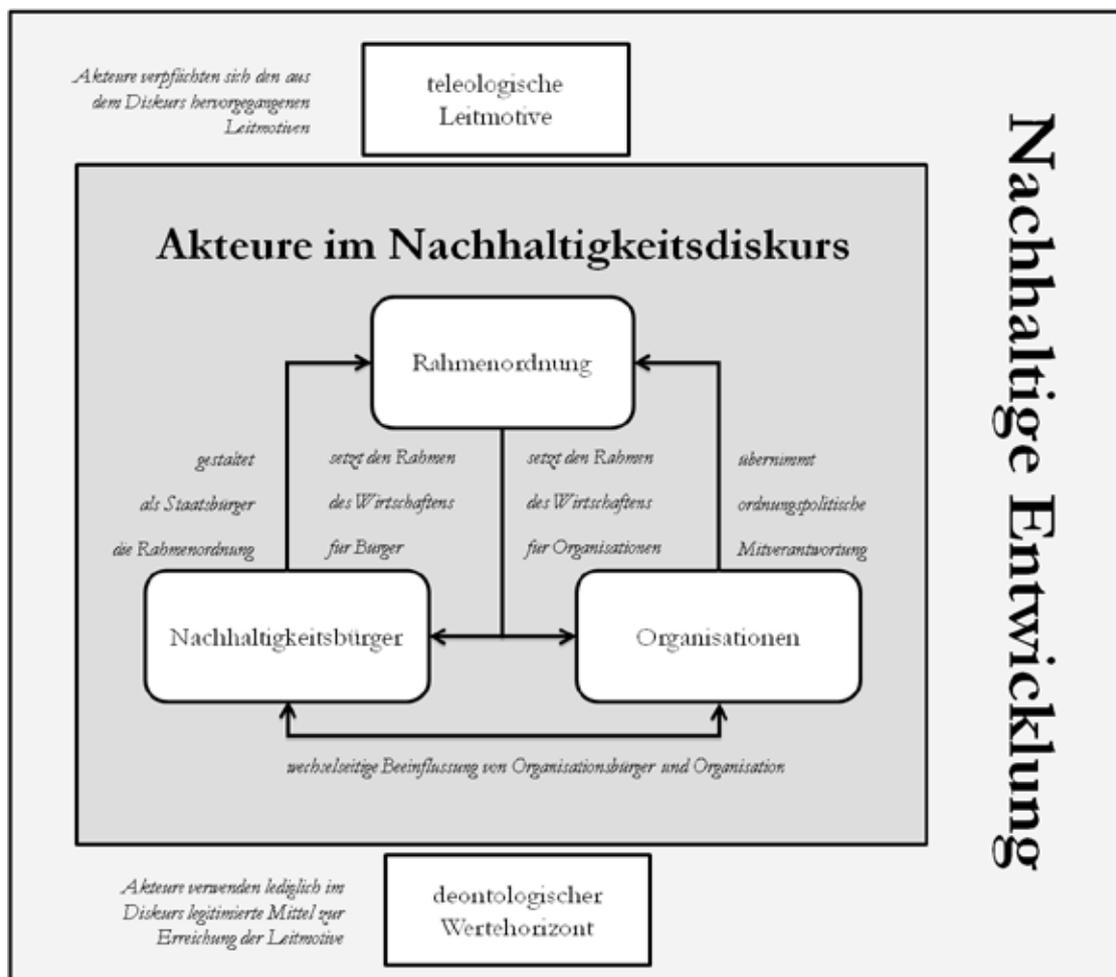


Abbildung 4: Nachhaltige Entwicklung: Diskurs und Akteure

Resultate beteiligt, zeigt sich als alleiniger Verantwortungsträger jedoch schnell überfrachtet. Während wir hier mit dem „Nachhaltigkeitsbürger“ ein Idealbild skizzieren, muss realiter von den „durchschnittlichen Defekten der Menschen“ (Weber 1919, S. 57) ausgegangen werden. In einer komplexen Umwelt benötigt der „Nachhaltigkeitsbürger“ daher „institutionelle Rückenstützen“ (Ulrich 2008, S. 345), die ihn zur Übernahme von Verantwortung befähigen. Die Wechselwirkungen zwischen diesen AkteurInnen und ihrer Rollen im Diskurs über und bei der Umsetzung der nachhaltigen Entwicklung sind dabei durchaus komplex (vgl. Abbildung 4).

Der gemeinsam geführte Diskurs der Akteure der Mikro-, Meso- und Makroebene ist dann erfolgreich, wenn er zu teleologischen Leitmotiven, also geteilten und für erstrebenswert erachteten Zuständen und Zielvorstellungen (In welcher Gesellschaft wollen wir heute und unsere Nachfahren morgen leben?), und gleichzeitig einem deontologischen Wertehorizont führt, der für alle Akteure die legitimen Wege zu diesen Zielen benennt (Welche Mittel sind legitim, um diese heute und morgen herbeizuführen?).

Obwohl diese Diskurse traditionell von moralfähigen natürlichen Personen auf der Mikroebene der BürgerInnen geführt werden, positionieren sich dort ebenfalls Organisationen und staatliche Akteure mit eigenen Zielsystemen. Nachdem der „Nachhaltigkeitsbürger“ bereits eingehend thematisiert wurde, sollen die beiden übrigen Ebenen und ihre Akteure kurz dargestellt werden.

In enger Wechselwirkung mit den BürgerInnen stehen auf der Mesoebene die Organisationen und insbesondere Unternehmen, in denen sie als OrganisationsbürgerInnen etwa in ihrer Rolle als ManagerInnen oder Angestellte Einfluss ausüben und gleichzeitig von den organisationalen Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Organisationen fordern Gehorsam und Loyalität ein, womit sie Handlungsfreiräume beschneiden, betten das Individuum aber gleichzeitig in machtvollen Strukturen ein, die es gestalten oder für seine Ziele nutzen kann. Organisationen sind damit mehr als die Summe ihrer Teile, das heißt ihrer OrganisationsbürgerInnen. Obwohl die Frage, ob Organisationen als Kunstgebilde überhaupt Verantwortungssubjekte sein können, historisch keinesfalls unumstritten ist (vgl. Schank und Beschorner 2016), kommt ihnen im 21. Jahrhundert mehr denn je eine ausgesprochen bedeutsame Rolle für eine nachhaltige Entwicklung zu (vgl. Beschorner et al. 2012). Für die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung und einer dazu notwendigen lebensdienlichen Ökonomie müssen Unternehmen zwei Ansprüchen genügen (vgl. Ulrich 2008): Erstens tragen sie eine ordnungspolitische Mitverantwortung (republikanische Unternehmensethik) und zweitens sind sie zur Entwicklung integrierter Geschäftsstrategien (Geschäftsethik) verpflichtet. Ordnungspolitische Mitverantwortung bedeutet, dass Unternehmen bereit sind, den Wettbewerb untereinander so zu gestalten, dass integriertes, an Nachhaltigkeit orientiertes Wirtschaften überhaupt möglich wird. In der heutigen globalisierten Welt fällt es den Nationalstaaten zunehmend schwerer, diese Rahmenordnung zu setzen oder zu vervollständigen. Unternehmen haben hier die Verantwortung, etwa mit Branchenvereinbarungen bestehende Grauzonen zu gestalten. Integrierte Geschäftsstrategien fokussieren hingegen das Unternehmen im Inneren und sein Auftreten am Markt. Hierbei steht der Ausgleich der Interessen mit den Anspruchsgruppen

des Unternehmens im Mittelpunkt, um das Kerngeschäft an sozialen, ökologischen und gesellschaftspolitischen (legitimen) Ansprüchen auszurichten.

Schlussendlich bleibt die Betrachtung der Makroebene, die von den (über-)staatlichen AkteurInnen und der (über-)staatlichen Rahmenordnung geprägt wird. Eine intakte und am Leitmotiv der Nachhaltigkeit orientierte Rahmenordnung trägt entscheidend zur nachhaltigen Entwicklung bei, indem sie den produktiven und konsumtiven Umgang mit natürlichen Ressourcen über Anreize und Zwangsnormen steuern kann. Eine perfekte Rahmenordnung wäre nun potenziell dazu in der Lage, eine solche Entwicklung nahezu auf sich allein gestellt einzulösen. Eine solche Perfektion ist jedoch gerade in der heutigen Welt weder finanziell noch politisch umzusetzen, noch ist sie in letzter Konsequenz überhaupt erwünscht, da sie die Rechte und Freiheiten der BürgerInnen enorm beschneiden würde. In Hinblick auf die Ausgestaltung eines an Nachhaltigkeit orientierten Wirtschaftssystems bleiben zwei zentrale Aufgaben (vgl. ebd., S. 393ff.): Als erste Herausforderung muss bestimmt werden, in welchen gesellschaftlichen Subsystemen (Bildung, Gesundheit etc.) der Markt wirken soll, oder ob andere Wege der Allokation von Ressourcen beschritten werden sollen. Fällt die Entscheidung für oder gegen den Markt, ist es die zweite Herausforderung zu erkunden, wie dieser Wettbewerb oder ein alternativer Allokationsmechanismus ausgeübt werden darf und welchen Restriktionen er unterliegt. Dem „Nachhaltigkeitsbürger“ kommt hier die Verpflichtung zu, sich dieser (demokratisch legitimierte) Rahmenordnung zu unterwerfen, sie als Staatsbürger und Souverän aber gleichzeitig auch zu gestalten.

Nachhaltige Entwicklung gelingt einzig im Wechselspiel dieser drei Ebenen und ihrer Akteure. Dem „Nachhaltigkeitsbürger“ als natürliche Person und damit auch als natürlichem Verantwortungssubjekt kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, und es ist folgerichtig, dass er in seinen verschiedensten Rollen als KonsumentIn, InvestorIn, Angestellter, UnternehmerIn und Souverän der zentrale Adressat der Bildung für nachhaltige Entwicklung bleibt:

“A sustainability citizen is one who is able to interrogate resilient unsustainability and who can participate in the co-creation of new systems and associated routines that appear, at least for the moment, more sustainable than the ones in need of replacement. Clearly this demands more than the ability to adapt to changing circumstances due to, for instance, climate change or, in light of such changes, to become more resilient as an individual and as a community. It rather requires the capacity to disrupt and to transgress prevailing, dominant and unquestioned frameworks and systems that predetermine and structure social and economic behaviour, and that, somewhat ironically, have proven to be highly resilient themselves. This capacity is little emphasized in the current discourse around sustainability governance and in circles connected to education and learning in the context of sustainable development. By stressing disruptive capacity building and transgressive learning the focus shifts away from learning to cope with the negative and disempowering effects of the current hegemonic ways of ‘producing,’ ‘consuming’ and ‘living’ to addressing the root causes

thereof and to the quest for morally defensible, ethical and meaningful lives” (Wals 2015, S. 30).

Durch die Entwicklung von nachhaltigkeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen, die Reflexion von strukturellen Barrieren sowie die Auseinandersetzung mit dem hier skizzierten mehrdimensionalen Beziehungs- und Verantwortungsgeflecht können Individuen befähigt werden, nicht-nachhaltige Strukturen zu kritisieren und an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung mitzuwirken. Somit kommt Bildung für nachhaltige Entwicklung eine zentrale Funktion zu. Gleichzeitig sollte Bildung für nachhaltige Entwicklung aber auch Prozesse sozialen Lernens befördern (vgl. Wals 2011, 2015; Barth 2012). Hier gilt es dann auch, VerantwortungsträgerInnen der Makro- und der Mesoebene, sprich (über-)staatliche Akteure und private Organisationen wie Unternehmen, sowie das Spannungsverhältnis zwischen ihnen in den Blick zu nehmen.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung unter Einbeziehung von Ansätzen der sozioökonomischen Bildung und der integrativen Wirtschaftsethik normativ fundiert und angereichert werden kann. Der in emanzipatorischen und an den Bildungswissenschaften orientierten Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung übliche Fokus auf Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung wird unter Einbeziehung des Leitbilds des Wirtschaftsbürgers um die Elemente des republikanisch-liberalen Bürgerethos und der moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit ergänzt und somit die Idee des „Nachhaltigkeitsbürgers“ dargelegt. Damit werden die Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung, die für sich allein auch als instrumentell und wertfrei charakterisiert werden können, in einen normativ-ethischen Rahmen eingebettet. Eine derartig sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung betrachtet die Entwicklung von Bürgersinn und Bürgertugenden sowie die kritische Reflexion moralischer Fragen als wesentliche Elemente einer individuellen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung, ohne dabei von einem emanzipatorisch-reflexiven Bildungsverständnis Abstand zu nehmen.

Zugleich wird deutlich, dass eine ausschließliche Fokussierung individueller Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung kritisch zu betrachten ist. Es ist in diesem Beitrag aufgezeigt worden, dass die Auseinandersetzung mit strukturellen Fragen und der Makro- und Mesoebene, also der Bedeutung von (über-)staatlichen Akteuren und privaten Organisationen wie Unternehmen, und deren Zusammenwirken untereinander, als auch mit der Mikroebene und somit der geteilten Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung, wesentliche Bestandteile von emanzipatorischer Bildung für nachhaltige Entwicklung sein sollten. Nur so kann erreicht werden, dass es weder zu einer unzulässigen noch zu einer unzweckmäßigen Überfrachtung des Individuums kommt.

Weiterer Forschungsbedarf besteht unter anderem in Hinblick auf die Frage, wie im individuellen Handeln der republikanisch-liberale Bürgerethos, die moralische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit und die Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung genau zusammenwirken. Für die Bildungspraxis gilt es weiter daran zu arbeiten, wie und mit wel-

chen Methoden ein republikanisch-liberaler Bürgerethos und moralische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in Bildungsprozessen gefördert werden können, ohne dass es zu einer Überwältigung von Individuen kommt. Es geht letztlich um nicht weniger als um die Weiterentwicklung von Bildung und Pädagogik in den Zeiten der „Großen Transformation“.

6. Literatur

- Arnold, R., Lermen, M. (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, G., Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft, Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 45-59
- Assadourian, E. (2010): Aufstieg und Fall unserer Konsumkultur. In: Worldwatch Institute (Hrsg.): Zur Lage der Welt 2010. Einfach besser leben – Nachhaltigkeit als neuer Lebensstil, München: oekom, S. 33-57
- Barry, J. (2005): Resistance is fertile: from environmental to sustainability citizenship. In: Bell, D., Dobson, A. (eds.): Environmental Citizenship: Getting from Here to There? Cambridge, MA: MIT Press, S. 21-48
- Barth, M. (2012): Social Learning Instead of Educating the Other. GAIA 19(3), S. 91-94
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. (2007): Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. International Journal of Sustainability in Higher Education 8 (4), S. 416-430
- Baur, D. (2016): Unternehmen als politische Akteure. In: Backhaus-Maul, H., Kunze, M., Nährlich, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen in Deutschland, Heidelberg: Springer VS, (im Erscheinen)
- Becker, G. S. (1982): Ökonomischer Erklärung menschlichen Verhaltens, Tübingen: Mohr Siebeck
- Becker, G. S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Chicago, London: University of Chicago Press
- Becker, K. (2014): Von Florence Nightingale zu Adam Smith? Wenn PatientInnen zu KundInnen und Gesundheitsdienstleistungen zu Waren werden. Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu) 15(1), S. 33-52
- Beschorner, T., Hajduk, T., Schank, C. (2012): Ökonomie anders denken: Perspektiven nachhaltiger Entwicklung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Politik nachhaltig gestalten. Wie man nachhaltige Politik macht, kommuniziert und durchsetzt, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 82-109
- Binswanger, H.C. (2006). Die Wachstumsspirale: Geld, Energie und Imagination in der Dynamik des Marktprozesses, Marburg: Metropolis
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen, BLK, Bonn
- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (o.J.): Agenda 21, BMU, Bonn
- Bögeholz, S. (2007): Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In: Krüger, D., Vogt, H. (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden, Berlin, Heidelberg: Springer, S. 209-220
- Danielzik, C.-M. (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), S. 26-33
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-43
- de Haan, G., Harenberg, D. (1999): Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, BLK, Bonn
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Nutzinger, H.-G. (Hrsg.) (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin, Heidelberg: Springer
- Elias, N. (2009): Was ist Soziologie, München: Beltz Juventa
- Emmrich, R., Melzer, M. (2006): Das integrative Nachhaltigkeitskonzept der HGF als Baustein der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Kopf-müller, J. (Hrsg.): Ein Konzept auf dem Prüfstand. Das integrative Nachhaltigkeitskonzept in der Forschungspraxis, Berlin: Ed. Sigma, S. 171-188
- Erben, F., de Haan, G. (2014): Nachhaltigkeit und politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte 31–32/2014,

S. 21-27

- Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Franko, G. (2005): Facetten der Kompetenzentwicklung, Bielefeld: Bertelsmann
- Geertz, C. (1995): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main: suhrkamp
- Gewecke, L.-M., Huse, O. (2011): Werte – Zwischen Erziehung und Sozialisation. In: Mikhaïl, T. (Hrsg.): Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing
- Göbel, E. (2006): Unternehmensethik, Tübingen: UTB
- Grunwald, A. (2010): Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. GAIA 19(3), S. 178-182
- Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Grevin: Eggenkamp
- Heinrichs, H. (2007): Kultur-Evolution: Partizipation und Nachhaltigkeit. In: Michelsen, G., Godemann, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis, München: ökom, S. 715-726
- Hellmann, K.-U. (2013): Der Konsum der Gesellschaft. Studien zur Soziologie des Konsums, Wiesbaden: Springer
- Hübner, R. (2012): Nachhaltigkeitskommunikation reloaded. Aporien als Chance für gesellschaftliche Lern- und Entwicklungsprozesse. GAIA 21(4), S. 262-265
- Kashniz, D. (2005): Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: Kashniz, D. (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung?, Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-159
- KMK – Kultusministerkonferenz, BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (abgerufen: 16. Mai 2016)
- Knopf, J., Brink, A. (2011): Moralentwicklung und moralische Orientierung. In: Afländer, M. (Hrsg.): Handbuch Wirtschaftsethik, Stuttgart, Weimar: J. Metzler, S. 20-25
- Kopfmüller, J., Brandl, V., Jörissen, J., Paetau, M., Banse, G., Coenen, R., Grunwald, A. (Hrsg.) (2001): Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet: konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren, Berlin: J. Metzler
- Künzli David, C. (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern: Haupt Verlag
- Kuhn, K., Rieckmann, M. (2010): Der lateinamerikanische Nachhaltigkeitsdiskurs – von der Kapitalismuskritik zum „Guten Leben“. ITB infoservice. Berichterstattung zur Forschungs-, Technologie- und Innovationspolitik weltweit, 2. Schwerpunktausgabe 7/10, S. 8-10
- Lietaer, B., Arnspurger, C., Goerner, S., Brunnhuber, S. (2013): Geld und Nachhaltigkeit: Von einem überholten Finanzsystem zu einem monetären Ökosystem, Wien: Europaverlag
- Maak, T., Ulrich, P. (2007): Integrierte Unternehmensführung. Ethisches Orientierungswissen für die Wirtschaftspraxis, Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Matten, D., Crane, A. (2005). Corporate Citizenship: Toward an Extended Theoretical Conceptualization. *Academy of Management Review* 30(1), S. 166-179
- Meyer-Abich, K. M. (2001): Nachhaltigkeit – ein kulturelles, bisher aber chancenloses Wirtschaftsziel. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 2(3), S. 291-310
- Michelsen, G. (2007): Nachhaltigkeitskommunikation: Verständnis – Entwicklung – Perspektiven. In: Michelsen, G., Godemann, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis, München: ökom, S. 25-41
- Michelsen, G. (2009): Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, B., Rathenow, H.-F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung, Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 75-86
- Michelsen, G., Siebert, H., Lilje, J. (2011): Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch, Bad Homburg: VAS
- Mogensen, F., Schnack, K. (2010): The Action Competence Approach and the 'New' Discourses of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria. *Environmental Education Research* 16(1), S. 59-74
- Mokrosch, R. (2008): Zum Verständnis von Werte-Erziehung: Aktuelle Modelle für die Schule, In: Mokrosch, R., Regenbogen, A. (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 32-40
- Mulder, K. (2014): Strategic competencies, critically important for Sustainable Development. *Journal of Cleaner Production* 78, S. 243-248
- Ott, K., Döring, R. (2004): Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit, Marburg: Metropolis-Verlag
- Petersen, T. (2012): Globale Herausforderungen für das Prinzip der Nachhaltigkeit. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Politik nachhaltig gestalten. Wie man nachhaltige Politik macht, kommuniziert und durchsetzt, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 51-81
- Polanyi, K. (1978): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen, Wien: Suhrkamp? Nicht in Wien...
- Rieckmann, M. (2010): Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft, Berlin: BWV
- Rieckmann, M. (2011): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. GAIA 20(1), S. 48-56
- Rieckmann, M. (2013): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. POLIS, Heft 4, S. 11-14
- Rieckmann, M. (2016): Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen: Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In: Barth, M., Rieckmann, M. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends, Leverkusen: Budrich Verlag, S. 89-109
- Rieckmann, M., Adomfent, M., Härdtle, W., Aguirre, P. (2011): Sustainable Development and Conservation of Biodiversity Hotspots in Latin America. The Case of Ecuador. In: Zachos, F. E., Habel, J. C. (Eds.): Biodiversity Hotspots. Distribution and Protection of Conservation Priority Areas, Berlin, Heidelberg: Springer, S. 435-452
- Rieckmann, M., Fischer, D., Richter, S. (2014): Nachhaltige Ernährung im Wertediskurs – Beiträge einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schank, C., Vorbohle, K., Quandt, J.H. (Hrsg.): Perspektive Nahrungsmittel-ethik, München, Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 29-58
- Röpke, W. (1961): Jenseits von Angebot und Nachfrage. Stuttgart, Zürich: Rentsch
- Schank, C. (2014): Wenn Gesundheit zur Ware wird. Von der Gefahr vermeintlich notwendiger ökonomischer Sachzwänge. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu)* 15(1), S. 53-56
- Schank, C., Beschoner T. (2016): Unternehmensverantwortung aus wirtschaftswissenschaftlichen Perspektiven. In: Backhaus-Maul, H., Kunze, M., Nährlich, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen in Deutschland, Heidelberg: Springer VS (im Erscheinen)
- Schank, C., Lorch, A. (2014): Der Wirtschaftsbürger als Subjekt einer sozio-ökonomischen Bildung. In: Fischer, A., Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung, Bonn: bpb, S. 266-284
- Scherer, A. G., Palazzo, G. (2007): Toward a political conception of corporate responsibility – business and society seen from a Habermasian perspective. *Academy of Management Review* 32(4), S. 1096-1120
- Schneidewind, U. (2013): Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. GAIA 22(2), S. 82-86
- Schrader, U. (2011). Corporate Citizenship. In: Afländer, M. (Hrsg.): Handbuch Wirtschaftsethik, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 303-311
- Schwarz, I., Schrüfer, G. (Hrsg.) (2014): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse, Münster, New York: Waxmann
- Schwedes, R. (2004): Sustainability Science – Schlagwort oder Chance für die betriebswirtschaftliche Forschung. In: Freimann, J. (Hrsg.): Akteure einer nachhaltigen Unternehmensentwicklung, München, Mering: Rainer Hampp, S. 147-165
- Smith, A. (1999): Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen, München: DTV
- Stein, M. (2008): Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule, München: Ernst Reinhardt Verlag
- Stibbe, A. (Ed.) (2009): The Handbook of Sustainability Literacy. Skills for a Changing World, Totnes: Green
- Thomas, I., Barth, M., Day, T. (2013): Education for Sustainability, Graduate Capabilities, Professional Employment: How They All Connect. *Australian Journal of Environmental Education* 29(1), S. 33-51
- Ulrich, P. (1997): Wofür sind Unternehmen verantwortlich? *Forum Wirtschaftsethik* 5(3), S. 3-9

- Ulrich, P. (1998): Unternehmensethik und „Gewinnprinzip“. Versuch der Klärung eines unerledigten wirtschaftsethischen Grundproblems. Berichte des Instituts für Wirtschaftsethik, Nr. 70, Institut für Wirtschaftsethik, St. Gallen
- Ulrich, P. (2005): Zivilisierte Marktwirtschaft: Eine wirtschaftsethische Orientierung, Bern u.a.: Haupt
- Ulrich, P. (2006): Politische Ökonomie, wirtschaftsethisch rekonfiguriert. Funktionale Systemökonomie im Kontext praktischer Sozialökonomie. Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu) 7(2): S. 164-182
- Ulrich, P. (2008): Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie, Bern u.a.: Haupt
- Ulrich, P. (2009): Die gesellschaftliche Einbettung der Marktwirtschaft als Kernproblem des 21. Jahrhunderts: eine wirtschaftsethische Fortschrittsperspektive. Berichte des Instituts für Wirtschaftsethik, Nr. 115, Institut für Wirtschaftsethik, St. Gallen
- Ulrich, P. (2010): Zivilisierte Marktwirtschaft: Eine wirtschaftsethische Orientierung. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage, Bern u.a.: Haupt
- UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2005): UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, <http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf> (abgerufen 16. Mai 2016)
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, https://www.bmbf.de/files/2015/Roadmap_deutsch.pdf (Zugriff: 16. Mai 2016)
- Vare, P./Scott, W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. Journal of Education for Sustainable Development 1(2), S. 191-198
- Wals, A. E. J. (2010): Mirroring, Gestaltswitching and Transformative Social Learning: Stepping Stones for Developing Sustainability Competence. International Journal of Sustainability in Higher Education 11(4), S. 380-390
- Wals, A. E. J. (2011): Learning Our Way to Sustainability. Journal of Education for Sustainable Development 5(2), S. 177-186
- Wals, A. E. J. (2015): Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene, Wageningen University, Wageningen, https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf (abgerufen: 16. Mai 2016)
- Wals, A.E.J., Lenglet, F. (2016): Sustainability citizens: Collaborative and disruptive social learning. In: Horne, R., Fien, J., Beza, B., Nelson, A. (eds.): Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice, London: Routledge
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Zusammenfassung für Entscheidungsträger, WBGU, Berlin
- Weber, M. (1919): Politik als Beruf. Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Zweiter Vortrag, München, Leipzig: Duncker & Humblot
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45-65
- Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C. L. (2011): Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development. Sustainability Science 6(2), S. 203-218
- Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R. W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., Withycombe Keeler, L. (2016): Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In: Barth, M., Michelsen, G., Thomas, I., Rieckmann, M. (eds.): Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development, London: Routledge, S. 241-260

