

Thomas Prescher

FORSCHUNG & PRAXIS

EB 
LBL 

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

ÖKOLOGISCH BILDEN

Modellierung von Lernzugängen zur
nachhaltigen Entwicklung in Organisationen

Thomas Prescher

EB 
 LBL

ÖKOLOGISCH BILDEN

Modellierung von Lernzugängen zur
nachhaltigen Entwicklung in Organisationen



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener

Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620

ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjekt-
wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-
prozesse aus beziehungstheoretischer
Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 29

Nikolaus Meyer

Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung

Erwachsenenpädagogik und Journalismus
im Vergleich

Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004504

ISBN 978-3-7639-5641-8

Band 27

Johannes Wahl

Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis

Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern

Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004502

ISBN 978-3-7639-5637-1

Band 30

Maria Kondratjuk

Soziale Welt Hochschulweiterbildung

Figurationsmerkmale, Arenastruktur,
Handlungsmodell

Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004505

ISBN 978-3-7639-5643-2

Band 31

Franziska Bonna

Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser

Eine biographieanalytische Untersuchung

Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004591

ISBN 978-3-7639-5823-8

Band 32

Claudia Kalmus

Altern und Lernen

Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des
Lernens im Alter

Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004592

ISBN 978-3-7639-5825-2

Band 33

Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System

des lebenslangen Lernens

Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung
einer bildungspolitischen Leitidee

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004594

ISBN 978-3-7639-5829-0

Thomas Prescher

ÖKOLOGISCH BILDEN

Modellierung von Lernzugängen zur
nachhaltigen Entwicklung in Organisationen



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Dieter Nittel, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Prof. Dr. Matthias Rohs, Professur für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2019 wbv Publikation,

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5831-3 (Print) **Best.-Nr. 6004595**

ISBN 978-3-7639-5832-0 (E-Book) **Best.-Nr. 6004595w**

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Vorwort	11
Abstract	13
Teil A: Theoretische Grundlagen zu einer ökologischen Bildung in und von Organisationen	15
1 Einführung – Der nachhaltige Akteur für einen systemischen Wandel ...	17
1.1 Ziel, Gegenstand und forschungsleitende Fragen der Untersuchung	20
1.2 Untersuchungsaufbau, Forschungsdesign und Zusammenfassung der Erkenntnisse	25
2 Systemisches Verständnis einer Strategie nachhaltiger Entwicklung: Perspektiven einer ökologischen Bildung in und von Organisationen	33
2.1 Subjektwissenschaftliches Naturverständnis sozialökologischer Bildungsforschung: Das Selbst als vierte Dimension nachhaltiger Entwicklung	34
2.2 Untersuchungseinheit sozialökologischer Bildungsforschung: Organisationen als Nahraum alltäglicher Lebens- und Erfahrungswelt	41
2.3 Berücksichtigung individueller und sozialer Bedingungen nachhaltiger Entwicklung: Ein systemisches Verständnis der Kompetenzentwicklung	47
2.4 Organisationen als Räume des Nachhaltigkeitslernens: Führung als Schnittstelle für ein individuelles und organisationales Lernen	51
2.5 Zwischenfazit: Ökologische Bildung als ein Verändern von Gemeinsamkeiten	56
3 Sozialökologische Bildungsforschung als Bedingungs-Prämissen-Analyse: Forschungsdesign und Forschungsmethoden	59
3.1 Triangulatives Forschungsdesign: Dialoginterviews und Programm-analyse im Rahmen einer Bedingungs-Prämissen-Analyse	60
3.2 Doppeltes Unschärfeproblem beim Forschungsgegenstand und bei den Einzelmethoden: Stimulus-Response-Konstellation und gezieltes Sampling	64
3.3 Programmanalyse: Samplingentscheidung zur Online-Inhaltsanalyse ...	66
3.4 Dialoginterviews: Samplingentscheidung als Extremgruppendesign	70
3.5 Dialoginterviews und Programmanalyse: Qualitative und quantitative Datenanalyse	74

3.6	Zwischenfazit: Typenbildendes Forschungsdesign als zweckmäßiger Ansatz für eine sozialökologische Bildungsforschung	81
Teil B: Zwölf Lernzugänge zur nachhaltigen Entwicklung		83
4	Konstitution und Konstruktion ökologischer Bildung: Mehrdimensionales Lernmodell der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse	85
4.1	Selbstverhältnisse: Ökologische Bildung als Ausgestaltung lebenspraktischer Bezüge auf verschiedenen Handlungs- und Erfahrungsebenen ..	89
4.1.1	Handlungs- und Erfahrungsebenen der nachhaltigen Entwicklung: Nachhaltigkeit als achtsamer Beziehungsraum in Organisationen	91
4.1.2	Partizipationsportale: Thematisierung der Selbstverhältnisse zur Überwindung von organisationalen Wertekonflikten und Handlungsproblemen	99
4.2	Fremdverhältnisse: Ökologische Bildung als integrale Strategie und partizipative Gestaltung	108
4.2.1	Legitimationsmanagement: Ermöglichung einer nachhaltigkeitsorientierten Lernkultur	110
4.2.2	Fraktale Organisationen: Lernkulturmuster als Ansatzpunkte einer dynamischen Systementwicklung	120
4.3	Weltverhältnisse: Ökologische Bildung als Kulturaufgabe	128
4.3.1	Organisationale Wirklichkeitskonstruktionen nachhaltiger Entwicklung: Ökologische Bildung als Problemlösung und lebensweltbezogener Erkenntnisprozess	129
4.3.2	Inszenierung von Welt ohne Natur: Selbstentwicklung als Kulturaufgabe für eine Veränderung der Weltverhältnisse	133
4.4	Zwischenfazit: Triadisches Verständnis ökologischer Bildung für ein transindividuelles Lernen	140
5	Perspektiven einer ökologischen Bildung: Konsequenzen für eine nachhaltigkeitsorientierte Transformation in Organisationen	143
5.1	Konstitution ökologischer Bildung: Konstitutionslogischer Rahmen zur bildungstheoretischen Bestimmung nachhaltiger Entwicklung	145
5.2	Konstruktion ökologischer Bildung: Transformatives Lernen auf individueller und sozialer Ebene	152
5.3	Ökologische Bildung als transformationaler Bildungsprozess: Dialogische Selbsterforschung zur Ko-Konstruktion nachhaltiger Entwicklung	157
5.4	Desiderate: Pädagogische Herausforderungen in der Umsetzung des Beitrages zur ökologischen Bildungstheorie	168
Literaturverzeichnis		175

Abbildungsverzeichnis	199
Tabellenverzeichnis	200
Anhang	201
1 Codierleitfaden Programmanalyse	201
2 Beispiel Codetabelle der Programmanalyse	209
3 Übersicht adressierter ökologisch relevanter Handlungs- und Erfahrungs- ebenen	210
4 Übersicht Häufigkeiten Partizipationsportale	211
5 Häufigkeiten Kategorien Performanzfelder nachhaltigen Wirtschaftens	212
6 Gewichtungsmöglichkeiten Topics	213
7 Gegenüberstellung Topic Modeling und Performanzfelder nachhaltigen Wirtschaftens	216
8 Gesprächsleitfaden Dialoginterviews nach Scharmer 2013/2014	217
Autorenporträt	219

Abkürzungsverzeichnis

BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
CSR	Corporate Social Responsibility
DIN ISO 14001	Internationale Umweltmanagementnorm
DIN ISO 50001	Internationale Energiemanagementnorm
EMAS	Eco-Management and Audit Scheme
Kap.	Kapitel
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen

Vorwort

Nachhaltigkeit ist ein Topos, welcher neben der *Digitalisierung* die aktuellen Debatten um die Zukunft und Zukunftsfähigkeit der Menschheit bestimmt. Dabei stehen die Begriffe in eigentümlicher Kontradiktion zueinander: Während die Digitalisierung für das (neu zu bestimmende) Verhältnis von Mensch und Technik steht, für Innovation und technologischen Fortschritt, thematisiert die Nachhaltigkeit das Verhältnis zwischen Mensch und Natur und steht für das zu Bewahrende und zu Erhaltende. Dabei ist Nachhaltigkeit nicht rückwärtsgewandt, sondern betrachtet die Folgen individuellen Handelns auf die gesellschaftliche Entwicklung – ist also ökologisch reflexiv ausgerichtet.

Das Erkennen und Verstehen der komplexen Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln und Umweltveränderungen in sozialer, ökonomischer und ökologischer Perspektive ist auf praktischer Ebene Aufgabe einer aufklärenden Bildung für nachhaltige Entwicklung. Während sich – auch als Folge dieser Bemühungen – auf der einen Seite zumindest eine ernsthafte Diskussion zur Veränderung der Ernährungs-, Mobilitäts- und Konsumgewohnheiten zeigt, gibt es auf der anderen Seite angesichts der sichtbaren und erwarteten Folgen menschlichen Handelns nur mäßige Verhaltensänderungen bis hin zu Leugnungen entsprechender Zusammenhänge (z. B. in Bezug auf Klimaveränderungen oder Wirkungen von Feinstaub).

Eine ökologische Bildungsforschung, wie sie in dem hier vorliegenden Buch thematisiert wird, beschäftigt sich mit den Voraussetzungen und Möglichkeiten einer nachhaltigen Bildung in institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten und in Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt. Dabei, so eine zentrale Hypothese des Autors, wird nachhaltige Entwicklung nicht nur als von außen übergestülpt wahrgenommen, ihr fehlt auch eine Einbettung in die lebensweltlichen Zusammenhänge.

Die Arbeit rückt daher das Subjekt mit seiner Selbsttransformation in den Mittelpunkt und betrachtet Unternehmen als Mittler zwischen individueller und gesellschaftlicher Ebene einer ökologischen Bildung. Unternehmen werden dabei als wesentliche Potenzialträger für eine nachhaltige Entwicklung angesehen. Daraus ergibt sich die zentrale Fragestellung nach dem Verhältnis individueller und kollektiver Lernprozesse, die in zwei Projekten zur Förderung nachhaltiger Entwicklung und Achtsamkeit in Unternehmen empirisch untersucht werden. Im Ergebnis werden zwölf Lernzugänge als ein mehrdimensionales Modell ökologischer Bildung für und in Organisationen identifiziert.

Der Band von Thomas Prescher ist damit ein wichtiger Beitrag zur theoretischen Fundierung eines gesellschaftlich zentralen Themas, aus dem sich auch konkrete Ansätze für eine Angebotsgestaltung in der nachhaltigen Bildung Erwachsener ableiten lassen. Damit ergänzt der Band die Buchreihe zu Grundlagen und Theorien in einem hochaktuellen und bisher wenig erforschten Themenfeld.

Kaiserslautern im April 2019

Prof. Dr. Matthias Rohs

Abstract

Eine nachhaltige Entwicklung lebt von den Menschen, die nachhaltig handeln sollen. Eine beobachtbare Curricularisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Bezug auf sogenannte meist abstrakte gesellschaftliche Schlüsselprobleme kann diese weder erreichen noch zum Handeln anleiten. Nachhaltige Entwicklung, so die These, wird nicht nur als von außen übergestülpt wahrgenommen, ihr fehlt auch eine Einbettung in die lebensweltlichen Zusammenhänge.

Im Band wird daher anhand der zwei Projekte „Programme zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung von Unternehmen“ und „Achtsamkeit im Unternehmensalltag“ mittels einer Programmanalyse und Dialoginterviews eine empirische Rekonstruktion der gegenwärtigen Praxis ökologischer Bildung vorgestellt. Im Ergebnis werden zwölf Lernzugänge als ein mehrdimensionales Modell ökologischer Bildung für und in Organisationen identifiziert. Die inhaltliche Beschreibung der Dimensionen erfolgt als Rahmung der Darstellung und Interpretation der empirischen Ergebnisse anhand der bildungstheoretischen Kategorien:

- Selbstverhältnisse: Subjekt, Team, Prozesse, Organisation
- Fremdverhältnisse: Institutionen, Führung, Strategie, Umsetzung
- Weltverhältnisse: System, Technologie, Natur, Kultur

Sustainable development thrives on the people who should act sustainably. An observable curricularization of education for sustainable development with regard to so-called mostly abstract social key problems can neither reach them nor lead them to act. According to the thesis, sustainable development is not only perceived as being overturned from the outside, it also lacks an embedding in the context of everyday life.

The volume therefore presents an empirical reconstruction of the current practice of ecological education on the basis of the two projects "Programmes for the Promotion of the Sustainable Development of Enterprises" and "Mindfulness in Everyday Business Life" by means of a programme analysis and dialogue interviews. As a result, twelve learning approaches are identified as a multi-dimensional model of ecological education for and in organisations. The content of the dimensions is described by framing the presentation and interpretation of the empirical results on the basis of the categories of education theory:

- Self-relations: Subject, Team, Processes, Organization
- External relations: Institutions, Leadership, Strategy, Implementation
- World relations: System, Technology, Nature, Culture

**Teil A: Theoretische Grundlagen zu einer
ökologischen Bildung in und von
Organisationen**

1 Einführung – Der nachhaltige Akteur für einen systemischen Wandel

In der Debatte (vgl. Prescher 2019) um pädagogische Bemühungen zur Förderung und Begleitung einer nachhaltigen Entwicklung können zwei Strömungen ausgemacht werden. Die erste Strömung besteht aus Akteuren, die sich mithilfe zahlreicher Projekte, Tagungen und Publikationen gegenseitig versichern, dass ihr nachhaltigkeitsbezogenes pädagogisches Handeln Sinn macht und wirkt. Die zweite Strömung besteht aus Skeptikern, die eine pädagogische Funktionalisierung gesellschaftlicher Problemlagen zum einen kritisch betrachten und zum anderen den Lösungsbeitrag anzweifeln (vgl. Prescher 2019).

Aus einer reflexiven Distanz können beide Versionen der Wirklichkeit gleichermaßen als wahr und falsch bezeichnet werden. *Falsch* sind sie, weil sicher einerseits im Thema nachhaltige Entwicklung ein Trend gesehen werden kann, der einem erheblichen Maß an Bedeutungsüberschuss unterliegt. Andererseits ist es im Leben bei aller Skepsis und Zweifel unbedingt erforderlich Verantwortung für sich und sein Handeln zu übernehmen. *Wahr* sind sie dagegen, weil vorfindbare pädagogische Bemühungen im schulischen und außerschulischen Bereich im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Bedarf und am Alltag der Menschen vorbegehen. Sie sind gut gemeint, aber es fehlt an Relevanz, Bedeutung, Umsetzbarkeit und Lebensnähe.

Wichtig ist daher, einen Ansatz zu finden, der lebensnah die Deutungsmuster und Strukturlogik der realen Lebens- und Arbeitswelt aufgreift und jenseits eines ethisch und moralisch motivierten erhobenen Zeigefingers konkrete Handlungsoptionen auslotet, die zu unserer Lebensweise passen. Es kommt auf Umsetzbarkeit an und auf einen konkreten Vollzug in der Alltagspraxis. Vielen Konzepten fehlt dies. Sie sind komplex und verunsichern durch ihren normativ überladenen Anspruch. Eine Verhaltensänderung bleibt aus, weil sie in den Konzepten keine Orientierung finden. Sie fühlen sich beim Thema Nachhaltigkeit, Naturschutz, Ökologie und Corporate Social Responsibility, als ob sie sich im Treibsand befinden.

Treibsand ist ein unangenehmes Phänomen und auch ein Stück weit Mythos dramatischer Szenen in filmischen Inszenierungen (vgl. Drösser 2004). Auch Nachhaltigkeit ist ein Phänomen und lässt sich ein Stück weit als Mythos sehen – als umweltpolitische Inszenierung der Umweltbewegung und der sogenannten Realpolitik. Als Antwort auf diese Inszenierung zeigen der Rat für nachhaltige Entwicklung (vgl. Bachmann 2012, S. 2) und der Fortschrittsbericht der Bundesregierung (Bundesregierung 2012) zu ihrer Nachhaltigkeitsstrategie auf, dass nachhaltiges Wirtschaften ein zentrales Schlüsselthema der Politik ist, was sowohl wirtschafts- und umwelt- als auch bildungspolitische Fragen einschließt.

Für Unternehmen hat das Management der Nachhaltigkeit meist überwiegend deskriptiven und operativen Charakter, ohne dass es zu einer echten Verhaltensänderung kommen würde (vgl. Kap. 4). Das Leitbild der Nachhaltigkeit kann man so gesehen als Mythos verstehen. Die Aktivitäten der Unternehmen, die sich aus der Nachhaltigkeitspolitik ergeben, lassen sich als eine Art Vermeidungspolitik beschreiben, bei der es im Wesentlichen darum geht, Legitimation gegenüber relevanten Stakeholdern in Politik und Wirtschaft durch strukturelle Anpassungen zu sichern (vgl. Luhmann 2005, S. 22). Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung wird dabei, wenn überhaupt, im ökonomischen Verständnis verwandt. Angebote zur Öko- und Energieeffizienz dienen der Optimierung unternehmerischen Handelns und der wirtschaftlichen Performance (vgl. Abschn. 4.2.1). Eine „wirklich“ nachhaltige Entwicklung, deren Ziel zuvorderst die Sicherung der menschlichen Existenz und der dafür notwendigen Natur als Lebensgrundlage ist, findet dort nur selten oder gar nicht statt.

Senge et al. (2011, S. 51) nutzen zur Erläuterung dieses Zusammenhangs die Metapher der „Blase“. Beispiele hierfür sind die Finanzblasen oder die Blase der New Economy. Diese zeichnen sich insbesondere durch Realitätsverschiebungen bei den beteiligten Akteuren aus. Im Verhältnis zur steigenden Popularität eines sozialen Phänomens als Blase entwickeln die Beteiligten zunehmend verschobene Überzeugungen und Wahrnehmungen. Die Insider einer Blase leben dann in einer eigenen Realität, die mit der Realität außerhalb der Blase nicht mehr in Deckung zu bringen ist. Wenn sie den Erfolg eines „Blasen-Systems“ wahrnehmen, gelangen sie dann zu Überzeugungen, die sich mit der Zeit habituell verfestigen. Senge et al. (2011, S. 52) schreiben daher:

„Unserer Ansicht nach stellt das industrielle Zeitalter eine ausgedehnte Blase genau dieser Art dar. Die Ausdehnung schreitet seit mehreren Jahrhunderten voran, deshalb herrscht die verbreitete Annahme, es würde immer so weitergehen.“

Es gibt Perspektiven, bei denen von außen auf die Blase geschaut wird, wie zum Beispiel in den Theorien zum nachhaltigen Wirtschaften (vgl. v. Hauff & Kleine 2009) oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. de Haan 2008). In Anlehnung an die ihnen zugrunde liegende Realitätswahrnehmung, die tendenziell von einer Überbeanspruchung natürlicher Ressourcen – mit der Gefahr eines ökologischen Kollapses – ausgeht, kann man die Realität innerhalb einer Blase als „Ökologieverschiebung“ zu den Gesetzen der Nachhaltigkeit annehmen, die außerhalb der Blase sind. Das Hauptproblem wird darin gesehen, dass sich der moderne Mensch insofern ökologiefreudlich verhält, als er mit sich unachtsam und mit seinen lebensbegründenden Ressourcen zerstörerisch umgeht. Die Zerstörung ergibt sich aus der Befriedigung der Bedürfnisse nach Energie, Nahrung und Dienstleistungen oder sozialem Status, Wohlstand und Bequemlichkeit. Das Übermaß an Ressourcenverbrauch gefährdet dabei die Regenerationsfähigkeit ökologischer Systeme substanziell (vgl. MEA 2005; UNEP 2007).

Mit Senge et al. (2007, S. 44) kann daher der Bedarf eines systemischen Wandels identifiziert werden, der als grundlegende Transformation durch Lernen und Verlernen zu beschreiben ist. Mit dem in den 1970er-Jahren erschienenen Bericht des Club of Rome „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972) wurde bereits der auch vom MIT aufgegriffene *sustainable turn* eingeleitet. Bei diesem sind die Informationen über die „Lage der Menschheit“, wie es im Untertitel formuliert ist, aufgrund der Datenquantität und der normativen Ansprüche sehr allgegenwärtig. Die Informationen erscheinen aber auch sehr widersprüchlich oder bisweilen spekulativ und wirken aufgrund der häufig gewählten Krisenszenarios auch sehr beängstigend. Hier besteht der Eindruck, die Gesellschaft befindet sich im Treibsand der Informationen und der Maßnahmen.

Der Treibsand lässt sich symbolisch verstehen als eine Situation, in der es keine wirklichen Orientierungspunkte und keinen echten Halt gibt: Nachhaltigkeit erscheint wie ein Elfenbeinturm im Treibsand (vgl. Bohus 2015, S. 145). Viele Aussagen über eine richtige und angemessene Lebensweise erscheinen nicht nur vage und hypothetisch, sie gehen an der gesellschaftlich etablierten und habitualisierten Wirklichkeit und Lebenspraxis vorbei. Wenn man Treibsand als ein gefährliches und alles verschluckendes Phänomen beschreibt, scheint die Gesellschaft hier selbst den Treibsand darzustellen. Dieser impliziert jedoch nicht nur eine metaphorische Bedeutung, denn die eskalierenden und labilisierenden Mechanismen des wirtschaftlichen Handelns und des gesellschaftlichen Zusammenlebens können sogar konkret benannt werden. Das, was eine Gesellschaft stark und prosperierend macht, kann ihr aus Sicht der Nachhaltigkeitsforschung gleichermaßen zum Fallstrick werden.

Auch wenn die Berücksichtigung einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive nicht die Probleme der Zeit lösen kann: Sie kann jedoch einen Beitrag dazu leisten, den Blickwinkel zu verschieben. Dabei geht es primär darum, die pädagogische Wirklichkeit um die Bemühungen für eine nachhaltige Entwicklung in den Blick zu nehmen, die sich innerhalb dieses Lagebildes abzeichnen. Das vorliegende Forschungsvorhaben will das sich abzeichnende Bild nicht nur hermeneutisch lesen, sondern die konkrete Situation und die gewachsenen kulturellen Hintergründe im Rahmen einer sozialökologischen Bildungsforschung als eine Bedingungs-Prämissen-Analyse (vgl. Abschn. 3.1) begreifbar machen. Der erziehungswissenschaftliche Zugriff zielt darauf ab, nicht pädagogische Handlungen zum Thema sowie „pädagogische Handlungen zum Gegenstand des Verstehens und der interpretierenden Reflexion zu machen“ (Wulf & Zirfas 2007, S. 7). Damit kann ein Entwurf ökologischer Bildung in und von Organisationen gelingen, der mit den Akteuren gestaltet wird und sich in ihre Lebenszusammenhänge einfügt. Im Ergebnis werden zwölf Lernzüge zur nachhaltigen Entwicklung für Unternehmen und Organisationen sichtbar gemacht (vgl. Kap. 4), aus denen sich konkrete Anhaltspunkte für die Gestaltung einer transformationalen Bildung ergeben (vgl. Abschn. 5.3).

1.1 Ziel, Gegenstand und forschungsleitende Fragen der Untersuchung

Das Konzept des „nachhaltigen Akteurs“ (Becker 2011, S. 357) dient für die vorliegende Untersuchung als Ausgangspunkt. Im Mittelpunkt steht die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durch die Akteure, die sich auf die Dimensionen des Selbst (Person als Akteur) und der Organisation mit ihren Strukturen und Prozessen (Organisation als Akteur) beziehen (vgl. Prescher 2009, S. 219). Mit dieser Akteursperspektive wird die Dimension einer „konstruktivistischen Ethik“ (Kulmer 2000, S. 35) in den Blick gerückt, bei der nicht nur in Kategorien absoluter Werte (wie z. B. einem Leitbild für nachhaltige Entwicklung), sondern auch in Kategorien relativer Werte argumentiert wird. Diese Relativierung ist von Bedeutung, weil es nicht mehr darum gehen kann, allein um die eigene Konstruiertheit der Wirklichkeit zu wissen, sondern sich selbst als Bestandteil dieser Konstruktion zu sehen. Das Lernen von Nachhaltigkeit bedarf hier einer emotional-kognitiven Ganzheitlichkeit von Lernen und Kompetenzentwicklung (vgl. Arnold & Prescher 2011, S. 94), da sich eine Gesellschaft nicht ausschließlich aus rational-kognitiven Gesichtspunkten heraus optimieren lässt.

Bildungstheoretisch muss eine „nachhaltige Entwicklung“ auch als „doppelbödig-transformatives Lernen“ (Arnold 2012, S. 36) verstanden werden, da es zum einem um ein sachlich-faktisches Wissen über Möglichkeiten der nachhaltigen Entwicklung geht, zum anderen aber um die Deutungs- und Emotionsmuster der Akteure. Diese (ver-)führen die Menschen dazu, in einem Status quo zu verhaften und Veränderungen mit einer ungewissen Zukunft eher auszuweichen. Das größte Defizit der ökologischen Forschung im Übertrag auf soziale Systeme ist hier in einer fehlenden Berücksichtigung der Systemik individueller und sozialer Lernprozesse sowie in deren empirischer Klärung zu sehen. Mit Bronfenbrenner (1981, S. 16) kann man formulieren, dass die Hauptthese einer sozialökologischen Bildungsforschung darin gesehen werden kann „dass menschliche Fähigkeiten und ihre Verwirklichung in entscheidendem Ausmaß vom größeren sozialen und institutionellen Kontext der individuellen Tätigkeit abhängig sind“ (ebd.).

Entgegen dieser sozialökologischen Position scheint im bildungstheoretischen Diskurs noch immer die Vorstellung von einem sich bildenden Subjekt zu dominieren, welches sich reflektorisch, rational und in einer begriffslogisch strukturierten Auseinandersetzung mit der Welt weiß (vgl. Müller 2002, S. 54). Dabei kann man unter Bezugnahme auf die Ökosystemforschung (vgl. Kratoschwil & Schwabe 2001, S. 111) und auf Plessner (1982, S. 11) davon ausgehen, dass Bildung nicht allein eine Sache des denkenden Subjekts ist, sondern im Sinne des Konzeptes eines nachhaltigen Akteurs eine Verbindung der Innenwelt mit der Außenwelt über die Mitwelt impliziert. Mitwelt als Begriff bezieht sich auf die Konstitution des eigenen Selbst im Medium anderer Menschen, innerhalb dessen die individuelle Position definiert wird:

„Die Mitwelt umgibt nicht die Person, wie es [...] die Natur tut. Die Mitwelt erfüllt auch nicht die Person, wie es von [...] der Innenwelt gilt. Die Mitwelt trägt die Person, indem sie zugleich von ihr getragen wird und gebildet wird [...], die Sphäre des Geistes“ (Plessner 1982, S. 14).

Entsprechend dem Mitwelt-Gedanken kann man in der bildungstheoretischen Reflexion im Themenfeld der nachhaltigen Entwicklung das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu den anderen und zur Welt als zentrales Moment der Analyse sehen (vgl. Koller 2012a, S. 7). In diesem Sinne muss eine Bildung, die insbesondere eine nachhaltige Entwicklung zum Gegenstand hat, genau die Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst, den anderen und der Welt in den Mittelpunkt stellen. Dabei geht es sicherlich nicht um eine Steigerungsemantik oder um ein Lernen zur Selbstoptimierung, sondern um eine grundlegende Veränderung des Verhältnisses in den drei genannten Bezügen im Sinne einer wechselseitigen Bezogenheit und Beeinflussung: Wie die Selbstveränderung eine Voraussetzung für eine Systemveränderung ist, so beeinflusst eine Systemveränderung die Selbstveränderung (vgl. Abschn. 2.2). Bildungstheorie wird im Verständnis dieses System-Umwelt-Paradigmas durch Wigger (2009, S. 109) in einem engen Verhältnis zur Habitustheorie nach Bourdieu gesehen. Die Steigerungsemantik von Bildung und Lernen bildungstheoretischer Provenienz wird hier einer Trägheit sozialer Strukturen gegenübergestellt, die als inkorporierte Lasten Veränderungsmöglichkeiten aufgrund ihrer eigenen Systemlogiken begrenzen, wenn nicht gar verhindern.

In der folgenden, bildungstheoretisch motivierten Annäherung geht es daher darum, Bildung als Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung zu erschließen. Im Zentrum steht dafür das Konzept des nachhaltigen Akteurs, welches die Perspektive des Subjekts und der Organisation verbindet. Dafür werden Organisationen mit ihrer Lebens- und Arbeitswelt als zentrale Untersuchungseinheit herangezogen – mit dem Zweck, auf dieser Basis Empfehlungen für ein pädagogisches Handeln zu formulieren. Eine ökologische Bildungstheorie versteht man in der Erziehungswissenschaft als Raum, in dem pädagogische Aussagen und pädagogisches Handeln kritisch reflektiert werden.

Einer Bildungstheorie liegt dabei ein praktisches Erkenntnisinteresse zugrunde, dem eine wichtige Funktion bei der Auseinandersetzung und dem Aushandeln bildungspolitischer und bildungspraktischer Entscheidungen zukommt. Kritisiert wird an diesem Verständnis jedoch die innewohnende Normativität bildungstheoretischer Modelle. Die Normativität erscheint dabei in doppelter Weise kritisch: Einerseits wird der bildungstheoretische Anspruch kritisiert, dass Bildung überhaupt stattfinden müsse bzw. solle. Ein anderer Kritikpunkt ist die dem Bildungsgedanken innewohnende positive Wertung der Entwicklungsrichtung. Demensprechend beziehen sich Bildungstheorien oft mehr auf das, was Bildung sein sollte, als auf das, was Bildung tatsächlich ist (vgl. Koller 2012a, S. 9).

Eine empirische Bildungsforschung bezieht sich demgegenüber auf eine nüchterne Tatsachenfeststellung über die Bedingungen, den Verlauf und die Wirkung von Bildungsprozessen. Entgegen der Bildungstheorie ist die empirische Bildungs-

forschung darauf ausgerichtet, pädagogisches Handeln und dessen Wirkungen weniger normativ zu beschreiben als vielmehr deskriptiv-analytisch (vgl. Koller 2012a, S. 8). Nach Koller (2012b, S. 50 f.) kann lediglich in der Kombination beider Ansätze eine empirisch fundierte Theorie transformatorischer Bildungsprozesse entwickelt werden, in welcher die Problemlagen, die Anlässe und die Prozesse der Transformation sowohl theoretisch als auch empirisch nachvollzogen, analysiert und beschrieben werden.

Bildungstheoretisch lässt sich die Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung durch den Bezug auf zwei Denkfiguren nach Thompson & Jergus (2014, S. 15 ff.) weiter präzisieren. Diese Denkfiguren bestehen aus der bildungstheoretischen Konzeptionierung von „Bildung als Problemlösung“ und „Bildung als Negativität von Erfahren“.

- „Bildung als Problemlösung“ bezieht sich auf subjektive Relevanzen und Bedürfnisse, aber auch auf den kollektiven Bedarf, die ein Handlungs- und Einstellungsproblem markieren. Bildung dient hier dazu, die entsprechenden Handlungsressourcen zur Verfügung zu stellen bzw. sich diese lernend selbst zu erschließen. Im Kern geht es darum, das Selbst- und Weltverhältnis zu verändern, indem man die Art und Weise verändert, wie auf die Welt bezogen gehandelt wird. Dieses Verständnis von Bildung ist prozessual angelegt, da die innere Logik von einem Ausgangsproblem ausgeht, das durch Bildung gelöst werden kann. Als problematisch können in diesem Verständnis das zu identifizierende Problem und die darauf bezogenen Lösungen erachtet werden, weil diese als eine sozial strittige Frage zu betrachten sind. Es geht nämlich oftmals nicht um die Sache oder das subjektive Befinden, sondern eher um Deutungshoheiten. Die Autoren sprechen daher in diesem Zusammenhang von einer „Dramatisierung von Bildung“ (ebd., S. 17), da die Bedeutsamkeit von Bildung sehr stark in Bezug auf die Problemlösung positiv überzeichnet werde. Im Kontext der Untersuchung wird dementsprechend deutlich, welcher Widerspruch zwischen den identifizierten und zu lösenden Problemen – seitens des Konzeptes der Bildung für nachhaltige Entwicklung – einerseits und den Handlungsproblemen von Unternehmen innerhalb ihrer ökonomischen Logik andererseits besteht (vgl. Abschn. 4.3.1).
- „Bildung als Negativität von Erfahren“ kann als eine Art Erwartungsenttäuschung und damit als Negation von zuvor als selbstverständlich angenommen Sachverhalten und Einstellungen gedeutet werden. Im Kern geht es bei diesem Lernen um eine Negation der inneren Orientierung des Ich-Welt-Verhältnisses. Bei dieser Art des Lernens gehen die Autoren davon aus, dass sich die Wertmaßstäbe, die Aufmerksamkeit und auch die Konstruktion der Wirklichkeit verändern. Besonders der Begriff der Erfahrung spielt hier eine zentrale Rolle, da eine negative Erfahrung mit einer abzulehnenden Haltung oder Einstellung ebenso bedeutsam ist wie der Gegenpol einer positiven Erfahrung, die das Vertrauen in ein „Es-kann-auch-anders-Sein“ fördert und unterstützt. Die Autoren sehen in diesem Zusammenhang die Gefahr einer „Monumentalisie-