

Hannah Denker

Die Relevanz der Idee der nachhaltigen Entwicklung für die berufliche Bildung – eine bildungstheoretische Reflexion

Abstract

Bildung gilt nach wie vor als komplexer Leitbegriff allgemeiner und spezieller Ausbildungsprozesse. Vielfach ausgerufene Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse stellen bildungstheoretische Argumentationen allerdings vor die Herausforderung performative Theorien und Modelle zu entwickeln, die historisch Erreichtes berücksichtigen und mit aktuellen politisch-wirtschaftlichen Lebenslagen konfrontieren und in die Zukunft hinaus neu entwerfen. Kritisch-konstruktive Parameter wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sind hierbei unhintergebar. Beruflicher Bildung kommt neben der Funktion einer sozialen Orientierung, v. a. auch identitätsstiftende Funktion zu. Das Modell einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung und Gerechtigkeit‘ erhebt den Anspruch eine gleichrangige Synthese traditioneller, bildungstheoretischer Vorstellungen sowohl mit pädagogischen als auch ökonomischen Zielvorstellungen zu ermöglichen. Denn sie kann, auf der Ebene des gesellschaftlichen Diskurses (Makroebene) eine Neurahmung der Wahrnehmung bewirken und daher als bildungstheoretische Suchbewegung eine wirklichkeitserzeugende Kraft entfalten. Nichtsdestoweniger muss auch hier die kritische Frage aufgeworfen werden, ob die Auseinandersetzung mit komplexen, widersprüchlichen Systemen die Ambiguitätstoleranz der Individuen nicht übersteigen könnte.

Inhalt

1. Einleitung
2. Bildungstheoretischer Begründungszusammenhang
 - 2.1 Annäherungen an eine komplexen Begriff
 - 2.2 Bildung durch Beruf – das Berufskonzept
 - 2.3 Beruflichkeit im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen
3. Nachhaltigkeit als regulative Idee
 - 3.1 Retinität als Schlüsselprinzip
 - 3.2 Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung
4. Nachhaltige Bildung als Schlüssel zum Tor epochaltypischer Probleme
5. Erkenntnistheoretische Probleme einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Keywords

Beruf, berufliche Bildung, Berufskonzept, Bildung, Bildungstheorie, kategoriale Bildung, Individualisierungsthese, Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Retinität

1. Einleitung

In ‚Die Zeit‘ fragen kritische Interviewer in Bezug auf das neue Bachelor / Master-Studiensystem: „Muss denn alles dem ökonomischen Kalkül folgen?“ (Kerstan / Spiewak 2009, 65). Das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen durchzieht – historisch wie aktuell – die deutsche Bildungslandschaft von der Elementarpädagogik über die Schulpädagogik bis zur Hochschulpädagogik. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, neben dem Spannungsverhältnis zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen in der Erwachsenenbildung, die Frage, welche Theorien imstande sind, Ziele, Vorstellungen, Strategien, Instrumente oder Projekte der beruflichen Bildung erklär- und verstehbar zu machen (vgl. Fischer 2009). Dabei steht die Forschungsfrage und das Problem, was das Spezifikum einer beruflichen Bildung ausmacht, welche Bildungsziele angestrebt, und wie sie begründet werden können, im Zentrum. Darüber hinaus geht es darum, sich von theoretischen Überlegungen über die (Weiter) Entwicklung der beruflichen Bildung anregen zu lassen. Es hat sich gezeigt, dass Bildung als offener, komplexer Begriff nach wie vor als zentrale Leitvorstellung allgemeiner und spezieller Ausbildungsprozesse wirksam ist und sein muss und in der beruflichen Ausbildung – berechtigterweise – einen zentralen Stellenwert einnimmt. Auf der Ebene des internationalen, gesellschaftlichen Diskurses wird die Idee der Nachhaltigkeit und insbesondere einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und Gerechtigkeit diskutiert und es stellt sich folgerichtig die Frage, ob das Konzept der Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung als regulative und zukunftsweisende Zielvorstellung wirksam sein kann. Entsprechend diesen in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte diskursiv behandelten Schlüsselthemen stellen sich in der vorliegenden Arbeit also die Fragen, welche Relevanz die Ziel- und Leitvorstellungen ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung und Gerechtigkeit‘ für die berufliche Bildung und damit für die Gewichtung pädagogischer und ökonomischer Ziele aus bildungstheoretischer Sicht haben können. Seit den 90er Jahren wird von (Berufs-) Bildungstheoretikern diskutiert, wie auf politische und weltweite Vernetzungsprozesse, die europäische Integration und Individualisierungs- bzw. berufliche Entgrenzungsprozesse reagiert werden soll (vgl. Rampillon 1991, 3; Rahn 1999; Laur-Enst 2000; Lisop 2003; Kutscha 2003 u. a.). Den Berufsbildungswissenschaften kommt hierbei die Aufgaben zu, Strategien für den Umgang mit diesen Entwicklungen aufzuzeigen (vgl. Fischer / Hahn 2006, 60). Fischer (2005, 79) favorisiert hierbei den Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, da er die Möglichkeit bietet, der Unterordnung von Bildung unter ökonomische Rationalitäten entgegenzuwirken. Die Idee der Nachhaltigkeit hat durch seinen performativen Gehalt Zukunftspotenzial (vgl. Fischer 2005, 79) und bietet damit einen Rahmen, das eigene Verhalten vor dem Hintergrund übergeordneter Ideen zu reflektieren (vgl. Fischer / Hahn 2005, 12).

Die Arbeit ist der Versuch, die Tradition pädagogischen Denkens seit der Aufklärung und des Neuhumanismus (Kapitel 2) mit den aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen zu konfrontieren (Kapitel 3) und aus dieser Konfrontation einen zeitgemäßen Bildungsbegriff als Leitbegriff pädagogischen Handelns zu entwickeln (Kapitel 4). Anschließend werden die erkenntnistheoretischen Probleme eines solchen Bildungsbegriffs kritisch hinterfragt (Kapitel 5).

2. Bildungstheoretischer Begründungszusammenhang

2.1 Annäherungen an einen komplexen Begriff

Bildung ist ein komplexer Begriff, der im Laufe der letzten zweihundert Jahre mit unterschiedlichen Akzentuierungen diskutiert wurde (vgl. Fischer / Hahn 2005, 17). Er ist – nach wie vor – unter Erziehungswissenschaftlern umstritten, wobei nicht nur sein Sinngehalt unterschiedlich dargestellt, sondern auch die Frage diskutiert wird, ob dieser Begriff heute überhaupt noch sinnvoll und notwendig ist (vgl. Koller 2004, 93; Hentig 2007, 54). Akzeptiert man den Bildungsbegriff als einen Grundbegriff der Pädagogik (vgl. Uhle 2007 / 2008), dann kann man vielleicht sagen, dass er auf drei Säulen eines Bildungsgebäudes ruht, der Aufklärung, des Neuhumanismus und der Gesellschaftskritik. In systematischer Hinsicht zeichnet sich der Bildungsbegriff im Kontrast zum Begriff Erziehung dadurch aus, dass er nicht beim Erzieher, sondern bei dem sich bildenden Subjekt anzusetzen versucht. Beim Bildungsbegriff wird das sich-bildende Subjekt in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Koller 2004, 71). Unter historischen Gesichtspunkten dagegen lässt sich der Bildungsbegriff in seiner bis heute nachwirkenden Fassung aus der Zeit um 1800 als Reaktion auf den Erziehungsbegriff der Aufklärung verstehen (vgl. Koller 2004, 71). Der Zeitraum von ca. 1770 bis 1830 ist bildungstheoretisch hochinteressant, da dort wirtschaftliche, politische und kulturelle Veränderungen stattfanden, die in vielerlei Hinsicht bis heute fortwirken (vgl. Koller 2004, 25). Hier entstanden spezifische, moderne Auffassungen vom Menschen und seinem Verhältnis zur Gemeinschaft und zur Welt, weshalb Zeitgenossen das 18. Jahrhundert auch als ‚pädagogisches Jahrhundert‘ bezeichnet haben (vgl. Koller 2004, 27).

Humboldt als Leiter der Abteilung für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium könnte heute beispielsweise mit einem Bildungsminister verglichen werden (vgl. Koller 2004, 74). Dieser ‚Bildungsminister‘ also, sah den Zweck des Menschen zur „höchste[n] und proportionierlichste[n] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792 / 1980: zit. N. Koller 2004, 74) zu gelangen. Zentral für Fragen der beruflichen Bildung ist die Bestimmung von Bildung nicht aus externen (ökonomischen) Anforderungen heraus, sondern die Referenz auf das Innere des Menschen, die es zu verwirklichen gilt (vgl. Koller 2004, 75). Bildung im neuhumanistischen Sinne beinhaltet die Entfaltung aller menschlichen Kräfte, also neben Verstandesbildung auch die Entwicklung von Fantasie und der sinnlichen Anschauungen und Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Koller 2004, 77). Der Mensch solle ein „würdiger Repräsentant der eigenen Gattung“ (Koller 2004, 78) werden und dies sei nur gesellschaftlich möglich. Humboldt versteht Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793 / 1980: 235, zit. n. Koller 2004, 80). Dazu gehört, dass der Mensch sich an Bildungsgegenständen abarbeitet, die außerhalb seiner selbst liegen (vgl. Humboldt 1793 / 1980: 235, zit. n. Koller 2004, 80). Freiheit stellte für Humboldt eine grundlegende Bedingung für Bildung dar, mit ‚rege‘ betont er gleichzeitig die Doppelseitigkeit von Bildung, sowohl dem Ich als auch der Welt kommt eine aktive Rolle zu (vgl. Koller 2004, 84). In dieser regen, freien und allgemeinen Wechselwirkung kommt für Humboldt der Sprache als „bildendes Organ der Gedanken“ (Humboldt 1960: 81, zit. n. Koller 2004, 85) eine besondere Bedeutung zu. Jedes Sprachsystem stellt eine eigene Ansicht der Welt dar (vgl. Koller 2004, 85) – oder, poetisch gewendet, „Sprache ist sowohl Ausdruck eines fremden Geistes als auch Brücke zu einem fremden Geist“ (Bieri 2007a, 44). Hier ist zu berücksichtigen, dass Sprache im Humboldtschen Sinne weiter gefasst ist und im Kern jeden Dialog zwischen Menschen, der von der Einlassung auf eine fremde Weltsicht geprägt ist,

beinhaltet (vgl. Koller 2004, 87). Betrachtet man die Diagnosen kultureller Pluralisierung (vgl. Beck 1986, Beck-Gernsheim 1999), dann stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvoll ist, diese Pluralität, die unterschiedlichen Lebensformen und Wertorientierungen im Humboldtschen Sinne als Vielfalt und Verschiedenheit von sprachlichen Weltansichten zu begreifen und Bildung im Sinne der Erweiterung der je eigenen Weltansicht als entscheidende Voraussetzung für die Bewältigung solcher Pluralität anzusehen (vgl. Koller 2004, 88 f.). Besonders aus einer pädagogischen Perspektive erscheint es unverzichtbar, über einen Begriff von Bildung zu verfügen, der sich nicht in der Erfüllung äußerer ‚Kompetenzanforderungen‘ erschöpft, sondern auch innere Entwicklungsprozesse mit einschließt und so eine kritische Distanz zu gesellschaftlichen Anforderungen ermöglicht (vgl. Koller 2004, 88 f.).

Nach Klafki (2007a, 269) ist eine zentrale Aufgabe der Bildungstheorie und Bildungspraxis, die Denkansätze der Epoche pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens in den letzten Jahrzehnten des 18. und 19. Jahrhunderts wieder aufzunehmen und sie auf die historisch veränderten Verhältnisse der Gegenwart sowie auf Entwicklungsmöglichkeiten der Zukunft hin weiterzuentwickeln. Klafki überwindet durch den Bezug einzelner Inhalte auf ein – in ihnen erscheinendes – größeres Allgemeines die Dialektik zwischen formaler und materialer Bildung. Historisch bezieht er sich hierbei v. a. auf Pestalozzis Elementarmethode und Fröbels Spielgaben als Grundbausteine, die das Allgemeine zur Anschauung bringen (sollen) und Humboldt als Vertreter einer materialen Bildungstheorie. (vgl. Blankertz 1969, 45; Kron 1994, 122; Meyer / Meyer 2007, 25 f.) Klafki distanziert sich allerdings von seinen Vorgängern mit dem Vorwurf, es sei diesen nicht gelungen, eine eigenständige pädagogische Bildungstheorie zu entwerfen. Diese Distanzierung drückt sich auch in der Begriffsbestimmung als ‚kategoriale Bildung‘ anstelle von ‚Elementarbildung‘ aus (vgl. Blankertz 19669, 45). Kategoriale Bildung ist im Sinne Klafkis das, was materiale und formale Bildung zusammenbringen kann. „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im unmittelbaren Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Moments innewerden“ (Klafki 1958: 297, zit. n. Meyer / Meyer 2007, 29).

Nach Klafki können Bildungsprozesse ihre erschließende Kraft dann erfüllen, wenn aus der Fülle des Lehrbaren diejenigen Themen, Fragestellungen und Aufgaben gewählt werden, die man auf das Fundamentale zurückführen kann. Das Fundamentale umfasst die „latenten Sinnstrukturen menschlicher Erkenntnis“ (Kron 1994, 124). Fundamental sind Erlebnisse oder Erfahrungen dann, wenn in ihnen grundlegende Einsichten auf prägnante Weise gewonnen werden können. Um es konzeptuell mündlich zu sagen, wenn den Jugendlichen ‚ein Licht aufgeht‘ (vgl. Meyer / Meyer 2007, 41). Elementar ist dagegen, wenn an einem konkreten Fall bzw. Beispiel ein dahinterliegendes allgemeines Prinzip verdeutlicht werden kann. Das Exemplarische repräsentiert die allgemeine Erkenntnis, die an einem konkreten Exempel erworben werden kann (vgl. Kron 1994, 124), d. h. wenn sie Fundamentales oder Elementares aufschlüsseln können bzw. dazu verhelfen (vgl. Meyer / Meyer 2007, 41). Nach Klafki ist das Exemplarische ein relationales Prinzip: Von der Besonderheit des Falls wird auf das darin zum Ausdruck kommende Allgemeine geschlossen. Dabei geht er bei der ‚Fallauswahl‘ davon aus, dass es eine Isomorphie, d. h. eine Strukturgleichheit zwischen dem Exempel und dem allgemeinen Prinzip gibt (vgl. Meyer / Meyer 2007, 50). Meyer und Meyer (2007, 33) pointieren die Dichotomie zwischen formaler und materialer Bildung schematisch. Die grafische Darstellung von Meyer und Meyer (2007, 333) zur Differenzierung von

materialen und formalen Bildungstheorien scheint der Autorin im Kontext dessen, was die Autoren selbst als wissenschaftliche Leistung Klafki hervorheben, erweiterbar. In Anlehnung an die Trennung von materialer und formaler Bildung erweitert die Autorin deshalb –auf der Basis der schriftlichen Ausführungen von Meyer und Meyer (2007, 33ff.) selbst sowie von Blankertz (1969, 36ff.) – das Modell einerseits um zentrale Vertreter der jeweiligen Richtung und andererseits um die durch Klafki geleistete Synthese formaler und materialer Bildungstheorien. Selbstverständlich ist der Autorin der implizierte Reduktionsprozess einer solchen Grafik generell sowie die Tatsache, dass es sich um ein idealtypisches Konstrukt handelt, bewusst. Die zentrale Erweiterung des Vorlagemodells von Meyer und Meyer (2007, 33) stellt die Ergänzung um Klafkis ‚Kategoriale Bildung‘ als Synthese der vorangegangenen Dichotomisierung dar. „Kategoriale Bildung ermöglicht die Quadratur des Kreises, Sie ist konkret, im Konkreten zugleich allgemein, historisch bedingt elementar, individuell und gemeinschaftlich, welterschließend und zugleich Ausdruck des Erschlossenseins dieser Welt für das sich entwickelnde Subjekt“ (Meyer / Meyer 2007, 38).

Die subjektive und die objektive Bildungsseite werden reflektorisch aufeinander verwiesen. Das Herzstück kategorialer Bildung ist demnach die doppelseitige Erschließung von Inhalten auf der Objektebene und Erfahrungen auf der subjektiven Seite (vgl. Kron 1994, 123). Kategoriale Bildung meint demnach, dass Menschen in die Lage versetzt werden, durch Erkenntnisse am Bildungsgegenstand überprüf- und begründbare Aussagen zu machen (vgl. Kron 1994, 123).

Im Kontext gesellschaftlicher Veränderungsprozesse, die Baumgart (2007, 221) als Kritik an einen unpolitischen Bildungsbegriff und dem affirmativen Charakter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beschreibt, fällt die Fortführung von Klafkis bildungstheoretischer hin zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik. Die Kritik am Bildungsbegriff galt vor allem seiner gesellschaftlichen Funktionalisierung als Instrument der Distinktion (vgl. Koller 2004, 94). Emanzipation war das Modewort dieser Zeit und wurde als individuelle und gesellschaftliche Befreiung des Individuums aus ungerechten Herrschaftsverhältnissen betrachtet (vgl. Baumgart 2007, 222). Kron (1994, 130) macht als Zäsur von einer bildungstheoretischen hin zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis Artikel „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie, Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik“ (Klafki 1976) aus. Der Artikel skizziert die historisch-gesellschaftlichen Forschungsströmungen nach 1945. Dabei stellt er geisteswissenschaftliche Prinzipien positivistischen Untersuchungs- und Arbeitsmethoden gegenüber, um sie abschließend in einer gesellschaftskritischen Position in Anlehnung an die Frankfurter Schule wieder zu integrieren (vgl. Klafki 1976, 13ff.). Kritisch-konstruktive Didaktik im Sinne Klafkis (1995, 96) verbindet insofern historisch - hermeneutische mit empirischen und gesellschafts- / ideologiekritischen forschungsmethodischen Ansätzen. Unter Bezugnahme auf das „epochenwirksame gesellschaftliche Programm von Jürgen Habermas“ (Meyer/ Meyer 2007, 91) setzt Klafki auf Selbst- und Mitbestimmung als höchstes, normatives Bildungsziel. Klafki (1976, 9) entwirft somit sein neu(er)es didaktisches Modell, als Teil einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (vgl. Meyer / Meyer 2007, 94).

Gudjons (2006, 231) betont, dass die Zentralkategorie der kritisch-konstruktiven Didaktik jedoch weiterhin ‚Bildung‘ darstellt. Insofern bleibt Klafki seiner bildungstheoretisch fundierten Orientierung treu. Bildung als strukturierendes Moment ist „unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenen Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen“

(Klafki 1996: 252, zit. n. Gudjons 2006, 231). Klafki (2007b, 53) sieht im klassischen Bildungsbegriff durchaus gesellschaftskritische Perspektiven angelegt und hält daher eine kritische Anknüpfung an den klassischen Bildungsbegriff (u. a. im Sinne Humboldts) für möglich, wenn er Bildung als Allgemeinbildung konzipiert. Für Klafki (2007b, 46) schließt Humboldts „Bildungsverständnis immer eine Kritik an fragwürdigen Traditionen, Besitz- und Herrschaftsverhältnissen ein“ (Klafki 1996: 252, zit. n. Gudjons 2006, 231). Gudjons (2006, 232) kommt zu dem Ergebnis, dass Klafkis Position auch nach dreißig Jahren intensiver Weiterentwicklung immer noch bildungstheoretisch fundiert ist, allerdings versteht sie sich inzwischen als ‚kritisch-konstruktiv‘. Klafki (1993, 95) pointiert die zentralen Merkmale einer kritisch-konstruktiven Didaktik, wie folgt, ‚Kritisch‘ ist für ihn das zum Ausdruck kommende Erkenntnisinteresse insofern, als sich diese Didaktik am Ziel der Befähigung aller Kinder- und Jugendlichen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit orientiert, deren Weiterentwicklung und Veränderung im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden müssen. Die Kennzeichnung ‚konstruktiv‘ weist auf den durchgehenden Praxisbezug hin, auf das Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse. Dieser Theorie-Praxis-Bezug besteht aber nicht nur in der Aufklärung der Praktikerinnen und Praktiker über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern schließt Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis und zugleich für neue Formen der Kooperation von ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘ mit ein (vgl. Klafki 1996: 252, zit. n. Gudjons 2006, 231). Mit dem Ziel der ‚Selbstbestimmung‘ knüpft Klafki an den Begriff der Mündigkeit im Sinne der Aufklärung an und die Ebene der ‚Mitbestimmung‘ kann als Reaktion auf die genannte Kritik am klassischen Bildungsbegriff gelesen werden (vgl. Koller 2004, 105). Solidarität als dritte Grundfähigkeit von Bildung umfasst dann die stellvertretende Verantwortung für diejenigen, deren Mitbestimmung „aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückung“ (Klafki 2007b, 52) eingeschränkt ist.

Klafkis (1976, 46) Aufruf zu einer „permanenten Gesellschaftskritik“ (Klafki 1996: 252, zit. n. Gudjons 2006, 231) impliziert eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit demokratischen Grundwerten sowie deren politisch-gesellschaftlicher Einforderung (vgl. Klafki 1996: 252, zit. n. Gudjons 2006, 9). Der Didaktik kommt dabei die Aufgabe zu, die gesellschaftlichen Hemmnisse zu analysieren, zu reflektieren und damit Veränderungen anzuregen. Klafki (2007a, 268) fordert dabei eine neue Allgemeinbildungskonzeption als Orientierungsrahmen für die Reform des Bildungswesens. Klafki (2007b, 53ff) bestimmt Bildung als Allgemeinbildung in dreifachem Sinne,

Allgemeinbildung unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen muss erstens „Bildung für alle“ (Klafki 2007b, 53) sein. Dies impliziert ihm zufolge auch eine „bildungsorganisatorische Dimension“ (Klafki 2007b, 53), die sich durch den Abbau selektiver Faktoren sowie die konsequente Ausdehnung gemeinsamer Bildungseinrichtungen auszeichnet, denn „ein inhaltlich am Demokratieprinzip orientiertes Allgemeinbildungskonzept kann letztlich nicht von seinen organisatorischen Realisierungsbedingungen abgekoppelt werden“ (Klafki 2007b, 54). Zweitens muss „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 2007b, 53) realisiert werden, d. h. die Frage, an welchen Bildungsgegenständen Bildungsprozesse initiiert werden können, muss beantwortet werden. Angesichts der gebetsmühlenartigen Wiederholung von (angeblichen) Pluralisierungs-, Individualisierungs- und multikulturellen Deutungsmustern von Welt (vgl. Beck /

Beck-Gernsheim 1990, 7ff.; Beck 1986, 115ff.; Meyer 2004, 349ff.; Baethge 2004, 340 f.; Geißler 1991, 70; Rahn 1999, 86 f.) gestaltet sich die exemplarische Auswahl von Bildungsgegenständen zunehmend komplexer. Hat Klafki in seiner kategorialen Bildungskonzeption noch versucht, die Bildungsinhalte aus dem ‚Elementaren‘ und ‚Fundamentalen‘ abzuleiten, so stellt er nun die Abhängigkeit von Bildungsinhalten von gesellschaftlich wirksamen Kräften in den Mittelpunkt (vgl. Klafki 1995, 97). Diese erfordern didaktische Rechtfertigungen und sollten für Kritik und Veränderung offengehalten werden. Er sieht das primäre Ziel des Unterrichts in der Auseinandersetzung der Schüler und Schülerinnen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Befähigung, diese kritisch zu betrachten, d. h. deren ökonomische, gesellschaftliche und politische Abhängigkeiten erkennen und bewerten zu können (vgl. Klafki 1995, 99). Klafki (2007b, 53) sieht den kleinsten gemeinsamen Nenner in einer pluralistisch organisierten (Bildungs-)Gesellschaft in der Identifizierung dessen, was er als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 2007b, 56) bezeichnet.

„Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen“ (Klafki 2007b, 56).

Klafkis (1993, 22) Entwurf von Bildung im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme kann im Kern als eine Kommunikationstheorie gelesen und interpretiert werden (vgl. Meyer / Meyer 2007, 102). Der Ansatz impliziert, dass es für die epochemachenden Probleme unserer Zeit unterschiedliche Lösungen geben kann, die nicht in ein festes Curriculumkorsett gezwängt werden können. Im Kern schlägt Klafki also einen Katalog von Schlüsselproblemen vor, die für alle demokratischen Gesellschaftsmitglieder Relevanz haben. Koller (2004, 108) pointiert diesen Ansatz mit den Worten, „Bildung in dem, was alle angeht“. Schließlich besagt Klafkis dritte Bestimmung von Allgemeinbildung, dass „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (Klafki 2007b, 54) verstanden werden muss. Diese Bestimmung dient der Vermeidung eines durch die Konzentration auf Schlüsselprobleme verengten Blickwinkels bzw. des Gefühls der Überforderung.

„Die Forderung nach Konzentration auf Schlüsselprobleme bedarf also der polaren Ergänzung durch eine Bildungsdimension, deren Inhalte und Lernformen nicht oder nicht primär durch ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit zentralen Zeitproblemen gerechtfertigt sind, [...]“ (Klafki 2007b, 69).

Die Bestimmung der polaren Ergänzung der Probleme der Gegenwart knüpft an dem klassischen Bildungsbegriff Humboldts an und kann als die Fortschreibung in die Gegenwart der von Humboldt benannten Kräfte gelesen werden, ergänzt um soziale, praktisch-technische sowie ethisch-religiöse Fähigkeiten (vgl. Koller 2004, 110). Klafki konzipiert –bewusst– den Bildungsbegriff als normativen Orientierungsrahmen für menschliches Handeln (vgl. Koller 2004, 111). Damit unterliegt sein didaktisches Modell einem normativen Anspruch, der in der beruflichen Bildung im Kontext der Bewertung ökonomischer und pädagogischer Ziele eine zentrale Rolle spielt.

2.2 Bildung durch Beruf – das Berufskonzept

Skizziert man die bildungs- und berufstheoretische Landschaft der Gegenwart in groben Zügen, dann arbeiten sich Bildungs- und Berufstheoretiker an folgenden Grundfragen der Berufsbildung ab,

- der soziologischen Diskussion um die sog. „reflexive Modernisierung der Industriegesellschaft“ (Beck 1986, 251ff) und der damit verbundenen „Individualisierungsthese“ (Beck 1986, 117),
- der bildungstheoretischen Diskussion um das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Bildung (vgl. Kutscha 2003, 341ff, Baethge 2004, 346),
- der berufstheoretischen Frage nach der historischen und gegenwärtigen Rolle und Funktion von beruflicher Bildung in subjektiven und kollektiven Sozialisationsprozessen (vgl. Geissler 1991, Rahn 1999, Lisop 2003, Baethge 2004; Kutscha 2008).

Kutscha (2008, 346 f.) ist zuzustimmen, wenn er Beruf als relational zur jeweiligen Beobachterperspektiven bestimmt. Der hier vorgenommene Bezugspunkt – oder auch die eingenommene Beobachterperspektive - ist die Frage nach den inhärenten Bildungsbegriffen der verschiedenen Autoren in, mit und durch den Berufsbegriff. Dieses übergeordnete Problem tangiert alle drei Aspekte der derzeitigen Grundfragen der verschiedenen Bildungs- und Berufstheoretiker und liegt fast allen – mindestens implizit – zugrunde. Rahn (1999, 91 ff.) teilt die unterschiedlichen Positionen zum Berufsbegriff der Gegenwart in einen sog. klassischen Berufsbegriff ein, den sie den Autoren Geissler und Lisop zuschreibt und als subjektorientierten Berufsbegriff zusammenfasst und einen sog. funktionalistisch orientierten Berufsbegriff, den sie Kutscha und Georg zuschreibt und der sich durch die Orientierung am Beruf als Institution auszeichnet. Die verschiedenen grundgelegten Bildungsbegriffe, die den jeweiligen Deutungshorizont der Beiträge zu Beruf und Beruflichkeit ausmachen, liegen nach Rahn (1999, 98) in ihren unterschiedlichen Referenzebenen begründet.

Als Vertreter eines hier als klassisch bestimmten Berufsbegriffs stellt Geissler (1991) einen integrierten Bildungsprozess im Kontext beruflicher Ausbildung und der Berufsausübung selbst in Frage. Man könnte seinen Ausruf, „[D]er Enttraditionalisierung und Entstandardisierung der Arbeitswelt mit der Folge des Verlustes sozialer Bindungen und kollektiver Identitäten, kann pädagogisch nicht mehr entgegengewirkt werden“ (Geissler 1991, 72) als Bankrotterklärung der Berufspädagogik deuten. Er kritisiert in diesem Sinne das entwickelte Industriesystem, welches ihm zufolge nicht mehr nach Bildung, sondern nach schnell erneuer- und verwertbaren Spezialqualifikationen fragt. Folgerichtig kommt er nach einer Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen auf der Basis einer soziologischen Gesellschaftsbeschreibung zu dem Ergebnis, dass der Begriff ‚Duales System‘ lediglich noch eine Wortfestung darstellt (vgl. Geissler 1991, 76). Lisop (2003) kommt –ebenfalls auf der Basis eines klassischen Berufsbegriffs und in Folge der Orientierung am Subjekt der Bildung – zu dem Ergebnis, dass Beruf als regulativ für individualbiografische Bildungsprozesse obsolet geworden ist. Sie rekurriert daher auf Arbeit als bildendes Moment und trennt zwischen dem Konstrukt ‚Beruf‘ und den ‚Produkt‘ als Ergebnis von Arbeit. Der Beruf wird ihr zu Folge auf seine gesellschaftliche Stabilisationsfunktion reduziert und Beruflichkeit nur noch als „Eindeutschung des Wortes Professionalität“ (Geissler 1991, 43) verstanden. Sie sieht nicht das Duale System und seinen Berufsbezug als Bollwerk gegen ein chaotisches und dequalifizierendes Ausbildungssystem, sondern plädiert für eine

stärkere Kombination von allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. Geissler 1991, 44).

Dem Ausruf des ‚Ende des Berufs‘ durch Geissler (1991) und Lisop (2003) stehen die Vertreter eines funktionalistischen Berufsbegriffs gegenüber. Auf der Folie derselben -diesmal kritisch gewendeten – Gesellschaftsbeschreibungen, die mit den Stichworten der „Freisetzung des Individuums“ (Beck 1986, 116), der „Flexibilisierung“ (Beck 1986, 225) und der „Entstandardisierung“ (Beck 1986, 227) bzw. der „risikogesellschaftlichen Unterbeschäftigung“ (Beck 1986, 227) umschrieben werden können, kommen Autoren wie Kutscha (2003, 2008), Baethge (2004) und Meyer (2004) zu einer gänzlich anderen Bewertung und Beschreibung von Beruf und Beruflichkeit sowie zu deren Konsequenzen für individuelle und kollektive Bildungsprozesse. Kutscha (2008, 334ff) zeichnet den geschichtlichen Weg der Verberuflichung nach, um daraus seine Forderung nach einer intensiven, beruflichen Gestaltung qualifizierter und kultivierter Arbeit in Formen flexibler Beruflichkeit begründen zu können (vgl. auch Kell 2006, 453 ff.). Arbeit wird Kutscha (2008, 337) zufolge erst dann zu einer sozialen Tatsache, wenn Institutionen sich ausdifferenzieren und durch Machtkonzentrationen Herrschaftskulturen entstehen. Kutscha (2008, 340 f.) leitet die Überführung von Arbeit in Beruf aus dem besonderen Stellenwert eines Berufsinhabers ab, der einen spezifischen sozialen Habitus sowie kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus aufweist. Die Differenz von Arbeit und Beruf als Form ist Hochkulturen inhärent, wohingegen die formbestimmenden Merkmale historisch wandelbar sind (vgl. Kutscha, 2008, 346). Er weist dem Beruf einen ‚Doppelcharakter‘ aus funktionaler und subjektorientierter Sicht zu und führt die – von Geissler und Lisop pointierte – Erosion der Beruflichkeit lediglich auf die Form der Ausübung von Arbeitstätigkeiten zurück (vgl. Kutscha, 2008, 347 f.). Er sieht in den Prozessen der Ver- und Entberuflichung eine „schöpferische Zerstörung“ (Schumpeter 1950: 134, zit. n. Kutscha 2008, 348) wirken, in denen der dynamische Aspekt von Berufen zum Tragen kommt. Beruflichkeit zeichnet sich nach Kutscha (2008, 348) durch ihre zwiespältige Dialektik aus. Einerseits muss sie – historisch betrachtet – als Errungenschaft der kulturellen Evolution betrachtet werden, andererseits erzeugt und festigt sie soziale Ungleichheiten und Konflikte. Aus einer westlich-industriellen Perspektive heraus versteht Kutscha (2008, 350) berufliche Bildung weiterhin als Initiationsprozess in und für Kultur und fordert dazu auf, im Sinne einer kritisch-konstruktiven Perspektive à la Blankertz berufliche Bildung als „freigesetzte Subjektivität“ (Blankertz 1986: 41, zit. n. Kutscha 2008, 350) zu begreifen. Damit werden die Bildungsideale einer neuhumanistischen und kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft wie Emanzipation und Mündigkeit in der schulischen Berufsbildung zusammen und in diese zurückgeführt. Kutscha (2003, 328) plädiert also für eine grundlegende bildungstheoretische Fundierung auf dem historischen Boden einer neuhumanistischen Bildungskonzeption von Humboldt in der kritischen Rezeption durch Blankertz und Klafki. Nach Kutscha (2003, 338) lässt sich „ein Gegensatz zwischen Bildung und Beruf nicht systematisch begründen“. Er reinterpretiert Klafkis Modell der ‚Bildung im Medium des Allgemeinen‘ zu einer „Bildung im Medium des Berufs“ (Kutscha 2008, 351) und versteht den Bildungsauftrag als Vorbereitung auf paradoxe gesellschaftliche Strukturen. Er sieht Beruflichkeit in kultureller Hinsicht durch die Verknüpfung von Arbeit und Bildung legitimiert. In diesem Sinne ist auch Meyer (2004, 350) lesbar, die in den Prozessen der sog. Ausdifferenzierung der Berufe neue Chancen zur Selbstbestimmung, individuellen Selbstgestaltung und v. a. Autonomie sieht und die Verknüpfung von Arbeit und Bildung einfordert und als „ein wesentliches und konstituierendes Element berufspädagogischer Theorie und Praxis

[...] die Idee, Arbeit und Bildung miteinander zu verknüpfen“ (Meyer 2004, 351) sieht Laur-Ernst (2000) wird von Rahn (1999) nicht explizit einer funktionalistischer Berufsperspektive zugeordnet, darf aber aufgrund ihrer Betonung des berufsförmig organisierten Arbeitsmarktes sowie des positiven Votums zum Erhalt des Berufskonzeptes im Sinne sozialer Rollenzuweisungen und seiner Identitätsrelevanz dieser Gruppe zugeordnet werden.

Baethge (2004) und Laur-Ernst (2000) können auch bei einer Zuordnung unter ein funktionalistisches Berufsverständnis als Gegenpol zu den vorangegangenen Autoren gelesen werden, da sie stärker die sozial - integrative Funktion bzw. die kooperativen Bildungsprozesse von Beruf betonen, d. h. die Bildungsprozesse nicht im Rahmen von Allgemeinbildung, sondern im Kontext von Arbeitsprozessen verorten. Laur-Ernst (2000, 9) betont insgesamt weniger den Bildungsgedanken als vielmehr den Qualifikationsgedanken und forciert –in gewissem Sinne– die Entberuflichung durch die Schaffung neuer Berufsfelder, die ebenfalls unter Professionsschutz gestellt werden sollen. Laur-Ernst (2000, 4) nennt drei zentrale Funktionen des Berufs, die qualifikatorisch- / arbeitsmarktbezogene Funktion, die soziokulturelle / sozial integrative Funktion sowie die individuell-subjektive Funktion. Während die erste Ebene im Sinne eines Professionsschutzes durch Berufe verstanden wird, knüpfen die sozio-kulturelle und individuelle-subjektive Ebene an die Frage von Inklusion und Exklusion durch Berufsbildung an. Hier werden die Selbstbildungsmöglichkeiten durch Berufsbildungen betont. Baethge (2004, 344 ff.) setzt einen deutlich anderen Akzent, als es das Votum einer stärkeren Rückführung von und zu Allgemeinbildung der vorangegangenen Autoren nahelegt. Er bezieht sich – anders als Kutscha (2003, 2008) – eher auf das Berufsmodell von Kerschensteiner, obgleich er den „zunehmend unscharf werden Kern“ (Baethge 2004, 344) des Berufsprofils in inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht anerkennt. Baethge (2004, 344) verlagert diese Entgrenzungstendenzen allerdings auf den Qualifikationsaspekt von Arbeit und betont, dass diese Veränderungsprozesse nicht die „soziale Seite der Berufskategorie, also den Sachverhalt, dass sich mit dem Beruf eine soziale Orientierung, Statuszuweisungen und gesellschaftliche Identität“ (Baethge 2004, 344) verbinden, „die in einem spezifischen Modus der beruflichen Sozialisation“ (Baethge 2004, 344) münden, beeinflussen. Er wertet die gegenwärtigen Entwicklungsprozesse so, dass Beruflichkeit zwar erudiert, gleichsam aber das Berufsprinzip erhalten bleibt (vgl. Baethge 2004, 346). Den funktionalistischen Berufstheoretikern sowie Beck (1986) ist insgesamt zuzustimmen, wenn sie erklären, dass in den aktuellen Veränderungsprozessen „historisch die Chance einer fantasievollen Rückverwandlung von Ausbildung in Bildung in einem neu zu entwerfenden Sinne“ (Baethge 2004, 243) möglich ist.

2.3 Beruflichkeit im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen

Die Berufs-Bildungs-Wissenschaften befinden sich bereits begrifflich exakt im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, pädagogischen und individuell-subjektorientierten Interessen (vgl. Fischer / Hahn 2006, 59; Kell 2006, 468). Pädagogische Ziele und Kriterien werden – besonders in der Berufsausbildung – eher dann berücksichtigt, wenn sie ökonomisch funktional sind, „was im Hinblick auf das berufspädagogische Teilziel ‚berufliche Tüchtigkeit‘ eher zu erwarten ist als auf das Globalziel ‚berufliche Mündigkeit‘“ (Kell 2006, 462). Schaut man auf die

„Kompetenzpakete“ (Fischer 2005, 76), die bei der Konstruktion des flexiblen, mobilen und individuellen „Arbeitskraftunternehmer[s]“ (Rahn 1999, 96) geschnürt werden, dann wird deutlich, dass Anpassungsprozesse an ökonomische Leistungsprinzipien in ökonomischen Krisen umso größer sind und zu einer restriktiven Bildungspolitik führen (vgl. Kell 2006, 469) – die Vorverlagerung von Bildungsprozessen in den Elementarbereich und die Verkürzung von Bildungsprozessen auf Hochschulebene können hier als exemplarische Beispiele genannt werden. Bildung als „zweckfreier Wert“ (Bieri 2007b, 27) scheint hier wenig Raum zu erhalten. Fischer (2005, 19) führt diese Prozesse in dem Begriff der „Selbskommerzialisierung“ (Bieri 2007b, 27) zusammen. Fischer (2005, 17) hegt den Verdacht, dass Bildung zunehmend instrumentalisiert wird, und führt den beruflichen Bildungsgedanken zu seinen Ursprüngen auf die Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Objekt im Humboldtschen Sinne zurück (vgl. Bieri 2007b, 27).

Das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen ist kein neues Problem der post-, und/ oder 'reflexiven' Moderne' (vgl. Beck 1986, 251 f.), sondern wurde bereits von Kant als polare Spannung zwischen Disziplinierung und Kultivierung einerseits sowie Moralisierung andererseits erkannt (vgl. Koller 2004, 71). Während Kant das Ziel pädagogischer Handlungen vorwiegend in der Moralisierung, also der Vorbereitung auf ein Leben, wie es künftig sein könnte oder sollte, sieht, haben die sog. Philanthropen diese Zukunftsorientierung an einem besseren Menschengeschlecht als „Wolkenkuckusei“ (Koller 2004, 72) betrachtet und den Schwerpunkt auf eine „Erziehung zur Brauchbarkeit“ (Koller 2004, 72) gelegt und dabei die Rolle der beruflichen Anforderungen betont (vgl. Koller 2004, 72). Historisch gewendet ist es exakt jene Orientierung an ökonomischen Effizienzkriterien, gegen die sich der Bildungsgedanke des Neuhumanismus abgegrenzt hat (vgl. Koller 2004, 73). Wie unter Punkt 2.1 dargelegt, bestimmt Humboldt den Zweck von Bildung eben nicht im Hinblick auf Anforderungen von außen, sondern im Bezug auf das Innere des Menschen (vgl. Koller 2004, 74 f.).

Kell (2006, 463) nutzt das Modell von Bronfenbrenner aus den 80er Jahren, um das Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ökonomie der Gegenwart auf den Ebenen des Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem dezidiert zu beschreiben. Auf der Mikroebene sieht er das polare Spannungsverhältnis partiell durch neuere Organisations- und Strukturformen in der Ausbildung (z. B. computergestützte Lernarrangements, handlungsorientierte Methoden) bearbeitet. Auf der Mesoebene konstatiert er ein Forschungsderivat, welches sich durch eine mangelnde empirische Basis auszeichnet und die Wirkungen auf persönliche Sozialisations- und Bildungsprozesse des Individuums noch nicht hinreichend fundiert hat. Das Verhältnis von Betrieb und Schule kann als Nicht-Verhältnis durch Separation beschrieben werden (vgl. ebd., 465). Auf der Ebene des Exosystems steht das Beschäftigungssystem als Subsystem der Wirtschaft deutlich aufseiten ökonomischer Erziehungsziele, wohingegen das Bildungssystem grundsätzlich die pädagogischen Bildungsziele in den Mittelpunkt rückt (vgl. Kell 2006, 466 f.). Dennoch stellt Geißler (1991, 72) auf der Basis von Kutschka eine zunehmende Abhängigkeit des Berufsbildungssystems von Anforderungen des Beschäftigungssystems fest. Nüchtern bemerkt er, „Interessen, Einfluss und Machtpositionen verhindern nur allzu häufig notwendige Veränderungen und Erneuerungen“ (Geißler 1991, 73). Kell (2006, 469) fordert diese Erneuerungen auf der intermediären Ebene zwischen Meso- und Exosystem – auf der Basis einer bildungstheoretischen Legitimation (vgl. Geißler 1991, 466) – ein: „Neue Verbindungen von Arbeits- und Lernprozessen, die politisch und pädagogisch in

weitgehender Übereinstimmung von allen Interessenverbänden gefordert werden, sind in einer neuen Qualität nur möglich, wenn die Trennung auf allen Systemebenen aufgehoben und neue Verbindungen oder neue Alternativen als Ergänzung geschaffen werden“ (Kell 2006, 469).

Kell (2006, 469 f.) geht davon aus, dass das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielen nicht aufgebrochen werden kann, sieht allerdings auf der Makroebene die Chance, die Polarität zu verringern, indem dort weder pädagogische noch ökonomische Ziele vorherrschen, sondern gleichrangig nebeneinandergestellt werden. Wenn Wirtschaft als Ausdruck von Kultur verstanden (vgl. Fischer / Hahn 2006, 57) und Bildung im Humboldtschen Sinne als individuelle Auseinandersetzung von Person und Umwelt konstruiert wird (vgl. Koller 2004, 30 ff.), dann bietet sich auf der Makroebene eine Verknüpfung von Pädagogik und Ökonomie im Sinne gemeinsamer Kulturaneignung an. Ein Denkanstoß für die von Krell (2006, 469) geforderten „neuen Kulturen“ auf der Makroebene, bietet der Gedanke der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Gerechtigkeit. Man sollte zwischen einer praktisch-pragmatischen Ebene (Mikroebene) und (system-)theoretischen Ebenen (Meso- und Makroebene) unterscheiden. Fischer und Seeber (2007, 6) fordern ein nachhaltiges Modell beruflicher Bildung, dass die Integration von Ökonomie, Ökologie, Sozialem und Bildung zum Ziel hat. Diese Vorstellung steht im Einklang mit den Hinweisen von Baethge (2004, 342), der die neuen Anforderungsprofile für Facharbeiter mit sozialer Sensibilität, Umgang mit divergenten Erwartungen, dem Verständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und Reflexivität umschreibt und in diesem Kontext ein erweitertes Verständnis für organisatorische und ökonomische Zusammenhänge einfordert (vgl. ebd., 343). Auch Lisop (2003, 43) fordert eine erhöhte Reflexionsfähigkeit über gesellschaftliche Werte und Funktionen. Die Erweiterung des bildungstheoretischen Diskurses und des didaktisch-methodischen Diskurses um Reflexionen über Rationalitätspräferenzen kann im Rahmen der Nachhaltigkeitsidee in der beruflichen Bildung geleistet werden (vgl. Fischer 2007, 40).

3. Nachhaltigkeit als regulative Idee

Man kann die Orientierung an Nachhaltigkeit als einen „betriebswirtschaftlichen Paradigmenwechsel“ (Fischer 2007, 34) bezeichnen, da es sich um eine Abkehr von einer wertfreien Ökonomie hin zu einer normativ strukturierten Wertbasis handelt (vgl. Fischer 2007, 34). Mit dem Nachhaltigkeitsgedanken wird ein neues Wirtschaften gefordert, das sich vom traditionellen Wachstumsmodell löst (vgl. Fischer 2007, 35, 38) und ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungen nicht getrennt voneinander betrachtet (vgl. Fischer / Seeber 2007, 3). Grundlage ist die systemtheoretische Vorstellung von einer „zirkulären Ökonomie“ (Fischer 2007, 35), in der die Natur als dritter Produktionsfaktor anerkannt wird (vgl. Fischer 2007, 36). Dies erfordert eine „Neurahmung der Wahrnehmung“ (Fischer 2007, 36), da komplexe Zusammenhänge des ökologischen, sozialen und ökonomischen Systems und deren dynamische Wechselwirkungsprozesse erkannt, erklärt und verstanden werden müssen (vgl. Fischer 2007, 36). Fischer und Seeber (2007, 10) konstatieren, dass der „schillernde Begriff Nachhaltigkeit“ dem Bedürfnis nach Bestimmtheit und Sicherheit widerspricht. Dennoch gehen die Autoren davon aus, dass er Orientierungspunkte bieten kann (vgl. Fischer 2007, 36.). Fischer (2007, 43) sowie Fischer und Seeber (2007, 11) sehen in dem Begriff Nachhaltigkeit eine performative Kraft wirken, das heißt, durch seine Mehrdeutigkeit und seine inhärenten

Widersprüche bietet er Handlungs- und Gestaltungsspielraum und damit eine „wirklichkeitserzeugende Kraft für eine zukunftsorientierte Entwicklung“ (Fischer 2007, 36). Fischer (2007, 42) fasst den Begriff als sog. „Bewegungsbegriff“ (Fischer 2007, 36) auf, der in der Lage ist (wünschenswerte) soziale Wirklichkeiten zu erzeugen. Koch (1999), die den Begriff ‚performativ‘ im Zusammenhang mit der wirklichkeitserzeugenden Kraft pädagogischer Reflexivität geprägt hat, weist daraufhin, dass „soziale Konstruktionen, geschichtlich situiert und kulturell relativ“ (Koch 1999, 20) sind und „relativitätsverändernde Wirkung“ (Koch 1999, 22) entfalten können. „Pädagogisch-performative Definitionen ‚beschreiben‘ ihren ‚Gegenstand‘ darüber hinaus im Lichte eines normativen Zukunftsentwurfes, sodass diejenigen, die einer Situations-‚Beschreibung‘ zustimmen, sich darin zugleich auf einen Zukunftshorizont festlegen, der sie moralisch dazu nötigt, auf bestimmte Realitätsveränderungen hinzuwirken bzw. entsprechende Eingriffe gutzuheißen“ (Koch 1999, 24).

Fischer (2007, 43) versteht die Idee der Nachhaltigkeit als „Modernisierungsszenario“ (Koch 1999, 24; vgl. auch Fischer 2005, 78). Er (2005, 78) begreift die Idee der Nachhaltigkeit als konkretisierungsbedürftige Zukunftsvision, „also eine regulative Idee“ (Fischer 2005, 78) oder –wie de Haan (2008 et al., 121) es ausdrückt – die Nachhaltigkeitsidee ist von der Differenz zwischen gegenwärtiger Zukunft als Reprojektion und zukünftiger Gegenwart als unbestimmbar geprägt. Neben nachhaltiger Produktion und technischer Effizienzsteigerungen geht es auch um neue Lebensstile entlang der Grundfrage: „Wie kann ein Übergang in eine nachhaltige Gesellschaft erreicht werden?“ (de Haan o. J., 1)

3.1 Retinität als Schlüsselprinzip

Im Mittelpunkt des gesellschaftspolitischen Diskurses um Nachhaltigkeit steht also die gegenwärtige und die zukünftige Entwicklung. Fischer und Seeber (2007, 4) betonen dabei den sogenannten Retinitäts- und Verantwortungsgedanken. De Haan (o. J., 4) bezeichnet den Retinitätsgedanken sogar als „Schlüsselprinzip des Sustainability-Ethos“ (ebd.). Vernetzung ist ebenso der Grundgedanke der in Rio verabschiedeten Agenda 21 (vgl. Fischer 2007, 31; UNESCO 2006, 12). Er stellt das entscheidende umweltethische Bestimmungsstück dar und erfasst den Umgang mit vernetzten Systemen (vgl. Fischer 2007, 32). Die grundlegende Idee der Nachhaltigkeit besteht in der Annahme, dass ein System dann als nachhaltig verstanden werden kann, wenn es langfristig Bestand hat (vgl. Fischer 2005, 78; Fischer / Seeber 2007, 3). Dabei spielt der generationale Gedanke eine entscheidende Rolle, gegenwärtige Generationen dürfen ihre Bedürfnisse nicht so befriedigen, dass künftige Generationen in ihrer Bedarfsbefriedigung beeinträchtigt werden (vgl. Fischer / Seeber 2007, 3). „Im Blickpunkt steht eine wertende Auseinandersetzung über gegenwärtige und zukünftige Entwicklungspotentiale“ (Fischer 2005, 78).

Die Orientierung am Komplex ‚Nachhaltigkeit als Weltmodell‘ impliziert ein zentrales Werturteil, das dem Gedanken sozialer Gerechtigkeit verpflichtet ist (vgl. de Haan et al. 2008, 117; de Haan o. J., 1). Dies beinhaltet eine demokratische Grundorientierung und den Gedanken an eine Verteilungsgerechtigkeit auch für zukünftige Generationen, also umweltbezogene Produktions-, Distributions- und Konsumkonzepte (vgl. de Haan o. J., 3). Die Grundlage bilden hierbei jeweils drei Maximen für den Menschen und drei Maximen für die Natur: Den Menschen sollen gleiche Lebensansprüche für gegenwärtige und zukünftige Generationen sowie freie

Gestaltung innerhalb des Umweltraums zugestanden werden. Im Bezug auf die Umwelt soll als Orientierung gelten, dass die Nutzung einer Ressource nicht größer ist, als die Regenerationsrate, die Stofffreisetzung nicht größer ist, als die Aufnahmefähigkeit und schließlich soll grundsätzlich die Substitutionsregel gelten (vgl. de Haan o. J., 1 f.). Weltweiter Konsens besteht überdies in dem Ziel der dauerhaften Sicherung der natürlichen Lebensbedingungen (vgl. Fischer 2007, 32), also einer integrativen Perspektive. Allerdings dürfen auch –wie für pädagogische und ökonomische Ziele aufgezeigt – für die üblicherweise drei angeführten Nachhaltigkeitsdimensionen erhebliche Paradoxien und Spannungsbeziehungen angenommen werden. Einige Forderungen schließen sich in ihrer Maximierung gegenseitig aus, müssen aber für ein dauerhaftes Wirtschaften gleichzeitig verfolgt werden (vgl. de Haan et al. 2008, 126). Grundlegend sind dabei wertend-reflexive Entscheidungen aus einer integrativen Perspektive heraus, allerdings unter den Prämissen Unsicherheit, Komplexität, wechselseitiger Abhängigkeiten und zeitlicher sowie räumlicher Dynamiken (vgl. Fischer 2007, 32). Fischer (2007, 33) konstatiert, dass wir „niemals in der Lage sein [werden], sämtliche Auswirkungen individuellen oder kollektiven Handelns detailliert zu prognostizieren“ (Fischer 2007, 32).

Im gesellschaftspolitischen Diskurs um Nachhaltigkeit als regulative Idee wird häufig auf Müller–Christ's (2001, 333) kontrastierende Darstellung einer erwerbsorientierten im Gegensatz zu einer haushaltsökonomischen Rationalität verwiesen. Der Autor favorisiert – auf der Basis des Nachhaltigkeitsgedankens– den haushaltsökonomischen Ansatz, der dem Vernunftsprinzip folgt, so dass Ressourcenzufluss und Ressourcenverbrauch ausgeglichen sein sollten (detaillierter siehe Müller-Christ 2001, 313 ff.). Fischer (2007, 41) begreift „nachhaltige Rationalität“ (Fischer 2007, 41) deshalb auch als die Kompetenz, widersprüchliche Erwartungen und Ansprüche wahrnehmen, aushalten und ihnen gerecht werden zu können und damit als eine originär bildungstheoretische Frage.

3.2 Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung

Schulen wurden – so Koller (2004, 29) – eingeführt, da man annahm, dass das Erwachsenenleben zu störanfällig und komplex sei, um deren Prozesse durch einfache Partizipation und Nachahmung zu erlernen. Demgegenüber führt der Nachhaltigkeitsgedanke durch seinen unpräzisen, hypothetischen, nicht klar abgrenzbaren und komplexen Gehalt (vgl. Fischer 2005, 75) diese Störanfälligkeit wieder in den (beruflichen) Unterricht ein und löst damit die paradoxe Situation von Schule auf, die einerseits ‚auf das Leben vorbereiten‘ soll, indem sie die Individuen aus eben dieser Lebenssituationen entzieht. Fischer (2005, 77) ordnet den Nachhaltigkeitsgedanken in die tertiäre Sphäre der beruflichen Bildung ein, d. h. es handelt sich um Phänomene, die nicht direkten Marktinteressen folgen, aber als verwertungsrelevant angesehen werden können, allerdings auf der sog. Mesoebene, da sich das „Tagesgeschäft des beruflichen Lernens“ (Fischer / Hahn 2005, 12) dem Trend zur Ökonomisierung nicht entziehen kann. Gleichzeitig sieht er auf der Ebene des Nachhaltigkeitsdiskurses das Spannungsverhältnis von Pädagogik und Ökonomie wieder aufleuchten, wenn er den Gedanken einer „nachhaltigen Rationalität“ (Fischer 2005, 77) als Provokation gegenüber aktuellen ökonomischen Rationalitäten auffasst. „Weil die berufliche Bildung (latent) gefährdet ist, den Einzelnen zu instrumentalisieren und Denk- und Handlungsmuster des pädagogischen Tuns zu ökonomisieren, ist auf eine nachhaltige berufliche Bildung zu drängen“ (Fischer 2005, 79).

Nachhaltige berufliche Bildung beinhaltet für Fischer (2007, 41) – unabhängig von den Lerngegenständen – die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Retinität, Komplexität, Prozessgestalt und Unsicherheit sowie der Erörterung des Spannungsverhältnisses zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. De Haan und Kollegen (2008, 123) begründen Bildung für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung als Bildungsgehalt damit, dass eine Verschlechterung der gesellschaftlichen Verhältnisse Rückwirkungen auf jeden Einzelnen und seine (individuelle) Entfaltungsmöglichkeit hat. Schließlich lässt sich die Relevanz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auch mit Kutschas (2003, 340) Aufforderung nach einer (bildenden) Steuerung gegen einen verengten ökonomischen Blickwinkel mit Hilfe von gesamtwirtschaftlicher sowie politischer Vernunft, verknüpfen. Fischer (2005, 75) spricht derzeit jedoch noch von einer „nachhaltigen Lücke“ (Fischer 2005, 75), was die Integration der Idee der Nachhaltigkeit in die berufliche Bildung betrifft. Sie ist in den Routinen des berufspädagogischen Alltagsgeschäfts kaum zu finden“ (Fischer 2005, 74), wenngleich sich die Idee der Bildung für nachhaltige Entwicklung gut mit systemtheoretisch-konstruktivistisch-didaktischen Sichtweisen (Mesoebene) verbinden lässt, denn, was als nachhaltig (oder auch nicht) betrachtet wird, erfordert eine kommunikative Validierung (vgl. Fischer / Seeber 2007, 4). Hier wird die diffuse Grenze zwischen Mikro- und Mesoebene des Diskurses um Nachhaltigkeit virulent (vgl. Fischer / Seeber 2007, 4).

Der Gedanke einer ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung und Gerechtigkeit‘ –wie de Haan et al. (2008, 115) ihn akzentuieren – soll das Individuum dazu befähigen, die Konzepte der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit realisieren zu können (vgl. de Haan et al. 2008, 116). Sie lassen sich in der beruflichen Bildung mit einem kompetenzorientierten Bildungskonzept verknüpfen, da diese am Output orientiert ist, was bedeutet, dass über die Lerngegenstände relativ frei entschieden werden darf (vgl. de Haan et al. 2008, 116). Wie dargestellt ist Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung bewusst normativ-wertend – auf der Grundlage eines planungsrationalen Nachhaltigkeitskonzepts (vgl. de Haan et al. 2008, 118 ff.). Das Nachhaltigkeitskonzept bedarf einer konsensuellen Validierung der sog. „Jetzt-für-Dann-Präferenzen“ (de Haan et al. 2008, 119), d. h. eines effizienten Ressourceneinsatzes (vgl. de Haan et al. 2008, 127) und – im Hinblick auf die zukünftig heranwachsende Generation –um „Jetzt-für-Dann-für-Andere-Präferenzen“ (de Haan et al. 2008, 119), d. h. der Investitionen in den Ressourcennachschub und Erhalt (vgl. de Haan et al. 2008, 127). Da diese Ziele zum Teil gegenläufig sein können, muss „eine umfassende ökonomische Bildung eine Kompetenz zur Bewältigung dilemmatischer Entscheidungslagen beinhalten“ (de Haan et al. 2008, 128). Ein performative Ansatz wie Bildung für nachhaltige Entwicklung eignet sich als Rahmung „zur Rekonstruktion paradoxialer Widersprüche im Modus dilemmatischer Kommunikationsstrukturen“ (Koch 1999, 30). Im Diskurs um eine am Nachhaltigkeitsbegriff ausgerichtet Bildung, wird daher Bezug auf den Kompetenzbegriff von Weinert genommen, der Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f., zit. n. de Haan et al. 2008, 183) beschreibt.

De Haan und Kollegen (2008, 137) bestimmen auf dieser Basis ‚Dilemmakompetenzen‘ näher mit der Fähigkeit zur Strukturierung ambiger Situationen, Ambivalenztoleranz und der Akzeptanz von Nicht-Erreichtem. Demnach

stimmen sie also Fischer und Seeber (2007, 9) zu, die nachhaltige Rationalität als eine Kompetenz begreifen, die Ambiguitätstoleranz erfordert. Da sich das Nachhaltigkeitskonzept an einer nachhaltigen Rationalität orientiert, stimmt – bildungstheoretisch gewendet – das Nachhaltigkeitskonzept mit den Grundprinzipien der Aufklärung, z. B. der Ebene der Moralisierung bei Kant (vgl. Koller 2004, 36) überein. Oder auch der Stufe sechs der Moralstufen von Kohlberg (vgl. Kohlberg 1987, 25 ff.). Im Kern entsprechen die Grundmaximen dem ‚kategorischen Imperativ‘ (vgl. Koller 2004, 36). Die oben genannten Maximen der Nachhaltigkeit sind Prinzipien des Handelns, deren Richtigkeit die jungen Menschen vernunftmäßig selbst einsehen (sollten) (vgl. Koller 2004, 37). Dabei werden aber anstelle von Kausalketten, systembedingte Wechselwirkungen, Dynamiken und Störanfälligkeiten mit einkalkuliert (vgl. Fischer / Seeber 2007, 7). So formulieren auch de Haan et al. (2008, 124), dass das Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Befähigung des Individuums liegt, nach einer kritischen Abwägung des Für- und Wider aufgeklärt verschiedene Alternativen zueinander zu gewichten. „Es kann [...] nicht darum gehen, Kinder und Jugendliche auf ein Handeln im Sinne irgendeines Verständnisses von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit zu verpflichten, ohne dass diese Verpflichtung auf deren wohlabgewogener Einsicht beruht“ (de Haan et al. 2008, 123) - oder mit einem Hegelschen Allgemeingut reformuliert, ‚Freiheit ist Einsicht in die Notwendigkeit‘.

4. Nachhaltige Bildung als Schlüssel zum Tor epochaltypischer Probleme

Fischer (2005, 79; 2007, 30) betont, dass eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung der Ökonomisierung von Bildung entgegenwirken und dabei an traditionellen und aktuellen bildungstheoretischen Auffassungen anknüpfen kann. Er betont dabei bildungstheoretische Vorstellung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarisierung – wie sie unter Punkt 2.1 dargestellt wurden. Die bildungstheoretische Suchbewegung lässt sich mit der Suchbewegung einer Bildung für nachhaltige Bildung verknüpfen, wenn man Bildung in Anlehnung an Humboldt und Klafki als bildende Wechselwirkung von Ich und Welt mit Problemen konfrontiert, für die die bisherige Ansicht von Welt nicht mehr ausreichend ist und somit eine Suche nach einer Vermittlung von historischen und aktuellen Lösungswegen erforderlich wird (vgl. Koller 2004, 115). So lässt sich einerseits das klassische Bildungsverständnis von Humboldt auf der inhaltlichen Seite mit den Schlüsselproblemen von Klafki (1993, 22) verknüpfen und mit Bildung für nachhaltige Entwicklung verbinden.

Die Überschneidungen zwischen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und der kritisch-konstruktiven Didaktik im Sinne Klafkis treten dabei deutlich hervor. So verlangt eine systemische Perspektive –wie es das Nachhaltigkeitskonzept verlangt– auch ein historisch – gesellschaftliches Bewusstsein der Relativität von Entscheidungen, wie sie von Klafki (2007a, 269) gefordert wird. Beiden Konzepten ist die Zieldimension Partizipation bzw. Mitbestimmung, einschließlich der darin enthaltenden Mitverantwortung, inhärent. Die sieben Schlüsselprobleme von Klafki (1993, 22 ff.) weisen eine Reihe von Überschneidungen zu den Themen des Nachhaltigkeitskonzeptes auf, z. B. demografische Entwicklung, neue Kommunikationstechnologien, u. a .m. Allerdings wird im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte betont, dass die „Liste an Themen / Inhalten [...] sich beliebig verlängern“ lässt (Fischer / Seeber 2007, 8), wohingegen Klafki (1993, 25) behauptet, dass ‚seine‘ Schlüsselprobleme nicht beliebig variierbar seien. Auch Klafki

fordert streng genommen Schlüsselkompetenzen ein und seine Aufzählung von Fertigkeiten verweist auf die sog. Teilkompetenzen im OECD-Ansatz.

Als Schlüsselkompetenzen werden im OECD-Ansatz drei Bereiche bestimmt, die für die Gestaltung komplexer Herausforderungen des eigenen Lebens sowie der gesellschaftlichen Entwicklung wichtig und für die Fähigkeit, ein gutes Leben zu führen, zentral sind, selbstständiges Handeln, mit Kommunikation und Wissen souverän umgehen und in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können (vgl. de Haan et al. 2008, 185). Dass, was de Haan und Kollegen (2008, 128) unter dem Begriff Dilemmakompetenz beschreiben, firmiert in der OECD unter dem Begriff ‚Gestaltungskompetenz‘ und beinhaltet die Fähigkeit „aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können“ (Transfer-21 2006, 12).

De Haan et al. (2008, 187) kritisieren an dem bisherigen Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung jedoch, dass der Umgang mit Ambivalenzen, Dilemmata und Wahrscheinlichkeiten zu wenig berücksichtigt wurde. Gestaltungskompetenzen im Sinne der OECD umfasst zehn Teilkompetenzen von denen die Teilkompetenz ‚Leitbilder reflektieren können‘ von de Haan und Kollegen (2008, 193) als Reminiszenz an die Bildungstradition betrachtet wird. Ein modernes Bildungsverständnis im Sinne von Klafki (2007b) und Hentig (2007) setzt auf Persönlichkeitsentwicklung, Autonomie, Individualität und Gemeinschaftsfähigkeit. Die Teilkompetenzen ‚Empathie und Solidarität‘ entsprechen dem kritisch-didaktischen Modell von Klafki (1995), insbesondere da nach de Haan et al. (2008, 195) die Lebensverhältnisse der sozial Schwachen in den Vordergrund gerückt werden.

Allerdings formulieren de Haan und MitarbeiterInnen (2008, 195) hier ein bildungstheoretisches Grunddilemmata, „Man kann vielleicht, darf aber nicht auf solidarisches Verhalten hin erziehen. Dagegen sprechen das Überwältigungsverbot und das Anliegen, die Lernenden zu eigenständigem Entscheiden und Handeln zu befähigen“ (de Haan et al. 2008, 195). Deshalb stellen de Haan und Kollegen (2008, 195) auf Kompetenzen ab, die die Möglichkeit solidarischen Handelns implizieren. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist als eine Angebotsstruktur zu konzipieren, die zu einem reflexiven Umgang mit wissenschaftstheoretischen Konzepten und zur Infragestellung von (scheinbar) gesichertem Wissen führen soll (vgl. de Haan o. J., 13). Dies lässt sich wieder auf den Begriff der Mündigkeit bildungstheoretisch zurückführen, als Form „der Erschließung und des Mutes“ (Kant 1784 / 1983: 53, zit. n. Koller 2004, 26) sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Auch Klafki (2007, 267) fordert schließlich, dass instrumentelle Rationalität eingebunden sein muss in eine übergreifende, reflexive Vernunft. Systematisch betrachtet bedeutet Bildung seit dem Neuhumanismus Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverwirklichung, Autonomie, Individualität und Distanz zum bloß Nützlichen. Darüber hinaus gehört zur Bildung die Einsicht, dass Selbstverwirklichung und Individualisierung nur im Kontext von Gemeinschaften verwirklicht werden können. Diese Parameter sind mit den Schlüsselkompetenzen vereinbar. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist allerdings weiter gefasst. Die Bildungskomponente des Nachhaltigkeitskonzeptes beinhaltet die Orientierung an der Idee der generationsübergreifenden und intragenerationalen Gerechtigkeit und weist somit –anders als der Kompetenzbegriff– in die Zukunft hinaus (vgl. de Haan et al. 2008, 224 f.). Heranwachsenden wird im Kontext einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung dazu verholfen, ihre gesellschaftlichen

Lebensbedingungen nicht als gegeben hinzunehmen, sondern sie aktiv zu gestalten (vgl. Koller 2004, 34). Dafür bedarf es der sog. Gestaltungskompetenz (vgl. Fischer 2005, 80).

De Haan (o. J., 13) fordert im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung die Schulfächer systematisch auf Nachhaltigkeit zu beziehen und entspricht damit auch Klafkis (1995, 101) Forderung nach einer demokratischen Restrukturierung der Institution Schule und einer Kombination von Allgemeinbildung und fachlicher Qualifizierung, wie sie in der (Berufs) Bildungstheorie gefordert wird (vgl. Lisop 2003, 44 Klafki 2007, 272). Unterricht soll als eine demokratische Sozialerziehung angelegt sein (vgl. Gudjons 2006, 232). Das Mitbestimmungsprinzip soll dabei in sukzessiver Schwierigkeit und wachsendem Anspruch verwirklicht werden (vgl. Klafki 1995, 101). Bei der Auswahl der Lerninhalte fordert Klafki (vgl. Klafki 1995, 102) schließlich eine engere Kooperation zwischen zentralen und dezentralen Instanzen (u. a. der Institution Schule, der Lehrkräfte und Schüler / Schülerinnen). Schultheoretisch gewendet, fordert Klafki also, dass Schule selbst demokratisch konzipiert sein muss (vgl. Meyer/ Meyer 2007, 99). Die ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme‘ im Medium der Allgemeinbildung dürfen, können und sollen zur beruflichen oder berufsfeldbezogenen Schwerpunktsetzung anregen (vgl. Klafki 1993).

5. Erkenntnistheoretische Probleme einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

De Haan et al. (2008, 215) weisen korrekterweise daraufhin, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext von Gestaltungskompetenzen auszuarbeiten, gegenüber Konzeptionen didaktischer Reduktionen eine Reihe von Vor- und Nachteilen aufweist. Dem Paradigma einer neuen Lehr-Lern-Kultur von Lernen in komplexen Situationen entspricht, dass an die Stelle von didaktischer Reduktion komplexe Aufgaben treten, um lineares durch vernetztes Denken zu ersetzen, prozessorientiertes Lernen zu fördern und die Autonomie der Lernenden bei der Auswahl der Lerninhalten zu erhöhen (vgl. Dubs 1995, 893 ff., Fegebank 2004, 119). So sehen de Haan und MitarbeiterInnen (2008, 215 ff.) die Vorteile auch – auf Schulebene – in dem deutlichen Lern- und Lebensbezug der zu bearbeitenden ‚Schlüsselprobleme‘ und der Stärkung individueller wie kollektiver Handlungsfähigkeit in unsicheren und komplexen Situationen. Zudem weist er erneut auf den performativen Charakter einer Bildung für nachhaltige Entwicklung hin, wenn er betont, dass eine retroaktive Lerndimension mit antizipatorischen Fähigkeiten verknüpft wird. Die interdisziplinäre – oder gar transdisziplinäre– Ausrichtung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist Vor- und Nachteil zugleich. Sie eröffnet einerseits einen weiteren Blickwinkel und erhöht vernetztes Denken, andererseits erfordert sie die Aufhebung einer fachwissenschaftlichen Orientierung des Lernens und – selbstverständlich – der Fächergrenzen in der Institution Schule. Anstelle eines Curriculums plädieren de Haan und Mitarbeiterinnen (2008, 218 ff.) daher zukünftig von Domänen, als Felder des Wissens und der Fertigkeiten, zu sprechen. Dass didaktische Theorien keine methodisch-technischen Handlungsanleitungen darstellen, hat bereits Klafki klar erkannt (2007, 272),

„Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit können nicht durch didaktisches Handeln direkt hervorgebracht werden, sie können nicht ‚gemacht‘ werden, und folglich kann didaktische Theorie dem Praktiker nicht technologisch verstandene Regeln und technisch verstandene ‚Mittel‘ an die Hand geben, die einen Unterricht garantieren, der jene Fähigkeiten erzeugt“ (Klafki 1995, 96).

Fischer (2005, 84) betont daher, auch Lerngegenstände nicht deduktiv aus der Idee der Nachhaltigkeit abzuleiten, sondern diese bildungstheoretisch zu begründen. Er verweist auch auf die zunehmende Verunsicherung und Überforderung und der damit verbundenen Krisen sowie auf das Bedürfnis nach Angeboten, die Übersicht und Eindeutigkeit versprechen (vgl. Fischer 2005, 82). Bereits die klassische Dissonanztheorie von Festinger (1957) weist auf die Problematik hin, dass Menschen Spannungen nicht aushalten und Dissonanz immer wieder abbauen wollen, um Harmonie und Konsistenz wiederherzustellen (vgl. de Haan et al. 2008, 140, Stroebe 2002, 293f). Menschen reagieren auf Störungen ihrer Routinen mit negativen Affekten und neigen dazu, diese negativen Affekte durch Verdrängung zu reduzieren (vgl. de Haan et al. 2008, 136). Fischers (2005, 82, 2007, 43) wiederholte Warnung, dass voreilige Musterlösungen immer mit Skepsis zu betrachten sind, verweist auf die (individuelle) Flucht vor den großen Problemen unserer Zeit. „Indem wir [...] die Grenzen unseres Sachverhalts-Wissen ausweiten, wird gleichzeitig unser Nicht-Wissen über die Sachzusammenhänge deutlich“ (de Haan et al. 2008, 143). Dann wissen wir im sokratischen Sinne, dass wir nichts wissen. Da nicht erwartet werden kann, dass Berufsschüler und Schülerinnen in die Lage versetzt werden können, mit allen wissenschaftlichen Forschungsinstrumenten umzugehen, schlagen de Haan und Kollegen (2008, 150ff) die Anwendung von verschiedenen heuristischen Mitteln zur Problemerkennung und vorläufigen Entscheidungsfindung vor, verweisen aber zugleich auf den normativen Zugang einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, an denen die Reliabilität und Validität heuristischer Entscheidungen evaluiert werden muss (vgl. de Haan et al. 2008, 151). „Moderne Entscheidungstheorie lebt sozusagen im Spannungsfeld zwischen Normen und Heuristiken“ (de Haan et al. 2008, 152). Aus diesem Spannungsfeld ergibt sich der moderne Vernunftsbegriff einer nachhaltigen Rationalität (vgl. de Haan et al. 2008, 152). Darin liegt aber auch eine Gefahr der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die nachwachsende Generation kann sich der Aufgabe verweigern, die Gesellschaft und ihr eigenes Leben zu gestalten (vgl. de Haan et al. 2008, 122).

Der Transfer gelernter Inhalte gestaltet sich im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ebenfalls problematisch. „Kompetenzen werden eher bereichsspezifisch und problemorientiert entwickelt, als übergreifend und von Situationen abstrahiert“ (de Haan et al. 2008, 220). Eine grundlegende Reflexions- und Transferarbeit wird im Bildungsalltag, aufgrund ihrer Komplexität und ihres kognitiven wie emotionalen Anspruchs selten geleistet (vgl. Fischer 2007, 40). Auch wenn die Prinzipien Klafkis sich gut in das Paradigma einer nachhaltigen Rationalität einfügen lassen, so bleibt die Kritik von Meyer und Meyer (2007, 138) an der kritisch-konstruktiven Didaktik bestehen – und kann auch auf die Inhalte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung übertragen werden. Lassen sich Schlüsselprobleme für unsere Epoche wirklich identifizieren? Kann es Bildung im ‚Medium des Allgemeinen‘ überhaupt geben oder kann Allgemeines immer nur im Durchgang vom Konkreten über Abstraktionen gewonnen werden? Und schließlich sind Klafkis Schlüsselprobleme wirklich die Schlüsselprobleme der heutigen jungen Menschen bzw. sind die Inhalte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wirklich –wie de Haan und Kollegen (2008, 215 ff.) unterstellen– so nah an der Lebenswelt junger Menschen? Es bleibt zu klären, wer eigentlich entscheiden darf, was ein Schlüsselproblem ist (vgl. Meyer / Meyer 2007, 140). Zudem stellt Koller (2004, 115 f.) die berechtigte Frage, ob nicht beispielsweise auch individuelle Probleme zum Schlüssel bzw. Auslöser von und für Bildungsprozesse werden können. Von größerer pädagogischer Relevanz ist

allerdings die offene moralische Frage, ob Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht funktionalisiert werden, um globale Probleme zu lösen, für die sie selbst nicht ursächlich verantwortlich sind (vgl. de Haan et al. 2008, 222).

Literatur

- Baethge**, Martin. 2004. Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/ 2004, Stuttgart.
- Baumgart**, Franzjörg. 2007. >>Bildung ist Bürgerrecht<< Zum erziehungs- und bildungstheoretischen Diskurs in der Bundesrepublik. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Weinheim, 215-227.
- Beck**, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beck**, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth. 1990. Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main.
- Bieri**, Peter. 2007a. Wie wollen wir leben? In: Zeit Magazin Leben. Nr. 52, 44-45.
- Bieri**, Peter. 2007b. Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Zeit Magazin Leben. Nr. 32, 26-27.
- Blankertz**, Herwig. 1975. Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. München.
- Dubs**, Rolf. 1995. Konstruktivismus, Einige Überlegungen aus Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik. (41)/1995. Nr. 6, 889-903.
- Fegebank**, Barbara. 2004. Eine Neue Lern-Lehr-Kultur in der beruflichen Bildung. In: Fegebank, Barbara / Schanze, Heinrich, Arbeit-Beruf-Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Berufsbildung konkret. Hohengehren-Baltmannsweiler, 116-132.
- Fischer**, Andreas. 2005. Berufliche Bildung zwischen Arbeit und Ökologie, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, Andreas et al. (Hrsg.): Berufliches Lernen und gesellschaftliche Entwicklung. Bielefeld. S. 72-88.
- Fischer**, Andreas. 2007. Nachhaltiges Wirtschaften lernen. In: Fischer, Andreas / Seeber, Günter (Hrsg.): Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach, 29-45.
- Fischer**, Andreas; Seeber, Günter. 2007. Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. In: Fischer, Andreas; Seeber, Günter (Hrsg.): Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach, 1-14.
- Fischer**, Andreas. 2009. Theorien der beruflichen Bildung. Grundlagen bedarfs- und wirtschaftspädagogischen Denkens und Handelns. Veranstaltungshinweise/ SS 2009. Leuphana Universität Lüneburg.
- Fischer**, Andreas; Hahn, Gabriela. 2006. Wie viel Bildung bieten Bildungswissenschaften. In, Fischer, Andreas et al. (Hrsg.): Lehrerbildung – ein universitäres Kaleidoskop. Bielefeld, 53-62.
- Gudjons**, Herbert. 2006. Pädagogisches Grundwissen. Regensburg.
- Haan**, Gerhard de et al. 2008. Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Heidelberg.
- Haan**, Gerhard de/ Harenberg, Dorothee. o.J. Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe In, <http://www.ibw.uni-hamburg.de/GInE/Literatur/Haan-Harbg.pdf>. Retrived, 08.06.2009.
- Hentig**, Hartmut von. 2007. Bildung. Ein Essay. Weinheim.
- Kell**, Arnold. 2006. Organisation, Recht und Finanzierung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeyer, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 453-484
- Kerstan**, Thomas; Spiewak, Martin. 2009. Die Vergangenheit wird idealisiert. In: Die Zeit Nr. 18, 65.
- Klafki**, Wolfgang. 1976. Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim.
- Klafki**, Wolfgang. 1993. Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum 1/1993, 21-28.

- Klafki**, Wolfgang. 1995. Zum Problem des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33/1995, 91-102.
- Klafki**, Wolfgang. 2007a. Abschied von der Aufklärung? In, Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Weinheim, 267-279.
- Klafki**, Wolfgang. 2007b. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Koch**, Martina. 1999. Performative Pädagogik. Über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Reflexivität. Berlin.
- Kohlberg**, Lawrence. 1987. Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, Georg; Raschert, Jürgen (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim, 25-43.
- Koller**, Hans-Christoph. 2004. Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Kron**, Friedrich W. 1994. Grundwissen Didaktik. München.
- Kutscha**, Günter. 2003. Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/ 2003, Stuttgart, 328-349.
- Kutscha**, Günter. 2008. Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die Hochkulturen Mesopotamiens und Ägypten und Aspekte aus berufstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/ 2008, Stuttgart, 333-357.
- Meyer**, Rita. 2004. Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/ 2004, Stuttgart, 348-354.
- Meyer**, Meinert A; Meyer, Hilbert. 2007. Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Weinheim.
- Müller-Christ**, Georg. 2001. Nachhaltiges Ressourcenmanagement. Eine wirtschaftsökologische Fundierung. Marburg.
- Rahn**, Silvia. 1999. Der Doppelcharakter des Berufs. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 40/ 1999, 85-100.
- Rampillon**, Ute. 1991. Fremdsprachen lernen – gewusst wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken. In: Der Fremdsprachenunterricht. Heft 2/ 1991, 2-8.
- Stroebe**, Wolfgang et al. 2002. Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin.
- Transfer-21**. 2006. Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin.
- Uhle**, Reinhard. 2007/2008. Grundkurs Bildung und Erziehung (Vorlesung). Leuphana Universität Lüneburg/ SS 2008.
- UNESCO** (2006), Förderung einer Globalen Partnerschaft für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014). In, www.bne-portal.de. Retrieved, 06.06.09.