

# Ethische Dimensionen von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Gerhard Becker

*„Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen Bedürfnisse nicht befriedigen können“*

Diese vielzitierte Aussage aus dem Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987) - bekannt als Brundtland-Bericht<sup>1</sup> - formuliert die Notwendigkeit einer intergenerationellen Gerechtigkeit als zentrale ethische Leitidee einer ‚dauerhaften Entwicklung‘ der Weltgesellschaft (Sustainable Development, Sustainability). Zukunftsorientierte Bildungsarbeit spielt seit der Agenda 21, dem umfassenden globalen Handlungsprogramm für das 21. Jahrhundert (1992)<sup>2</sup> eine zentrale Rolle bei der Unterstützung und Durchsetzung einer nachhaltigen Entwicklung<sup>3</sup> (im folgenden kurz: NE) zukommen soll (s. 2.1). Deshalb gehört die Vermittlung dieser ethischen Leitidee zu den zentralen Aufgaben jeder ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (education for sustainable development).

Ethik als philosophisch-wissenschaftliche Disziplin entwickelt Kriterien für gutes und schlechtes Handeln, befasst sich mit moralischen Normen und Werten und bewertet auf dieser Basis auch Motive und Folgen des Handelns. Die Entstehungsgeschichte und weltweite Diskussion dieser Begriffe und die besondere Rolle der Ökologie (s. 1.1.) zeigt, dass es sich bei NE und ihren ethischen Grundlagen (Nachhaltigkeitsethik) um einen sehr komplexen Gegenstand handelt, der interdisziplinär bearbeitet werden muss. Eine pädagogisch angemessene Thematisierung der ethischen Dimension von Bildung für nachhaltige Entwicklung (im folgenden kurz: BNE) stellt deshalb eine große Herausforderung dar, zumal sie sowohl in konzeptioneller als auch praktisch-methodischer Hinsicht im deutschsprachigen Raum noch ziemlich unterentwickelt ist.

Im Vordergrund der folgenden Ausführungen steht die Entfaltung der Komplexität, aber auch Widersprüchlichkeit und Pluralität des Themas Nachhaltige Entwicklung, seiner ethischen Grundlagen (Teil 1) sowie die Darstellung einiger pädagogischer Konsequenzen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Teil 2) (s. Becker 2008a/2008b/2008c). Dadurch soll einer verkürzten Verwendung der Begriffe entgegengetreten werden und die Grenzen von BNE als allzu normativ verstandene ethische Erziehung deutlich gemacht werden.<sup>4 5</sup>

---

<sup>1</sup> Deutsche Version s. Hauff, Volker (1987, S. 46)

<sup>2</sup> deutsche Übersetzung: BMU (1997)

<sup>3</sup> In den 1990er Jahren haben sich dafür als deutsche Übersetzungen der erwähnten englischen Begriffe die beiden Begriffe ‚nachhaltige Entwicklung‘ (NE) bzw. Nachhaltigkeit durchgesetzt, die meistens als Synonyme verwendet werden.

<sup>4</sup> Eine explizite und systematische Analyse vorhandener deutschsprachiger Literatur oder die Entwicklung eines ethisch ausgerichteten BNE-Konzeptes sind im Rahmen des kurzen Aufsatzes nicht möglich.

<sup>5</sup> Soweit Beispiele zur Illustration herangezogen werden, stammen diese meistens aus dem thematischen Bereich Wasser/Gewässer. Dies hat seinen Grund darin, dass der Aufsatz im Rahmen der Kooperation zwischen Vertretern der Universitäten Ulan-Ude und Osnabrück sowie außeruniversitärer Bildungseinrichtungen entstanden ist, bei der das Thema Wasser und Ernährung im Mittelpunkt stand. Das Thema Ernährung ist inhaltlicher Bezugspunkt des zweiten Osnabrücker Beitrags in diesem Buch (von Daniel Fischer), der sich mit einem anderen wichtigen Aspekt der von BNE beschäftigt: Interkulturalität.

## 1. Nachhaltigkeitsethik

### 1.1 Nachhaltigkeit und Ökoethik: eine erste Annäherung

Das ursprüngliche Konzept der Nachhaltigkeit, das aus der deutschen Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts stammt, beschreibt zunächst Regeln für eine dauerhafte Nutzung regenerierbarer natürlicher Systeme: Sie dürfen nur in dem Maße genutzt werden, wie ihr Bestand natürlich nachwächst. Diese Regel kann man mit intergenerationeller Gerechtigkeit begründen oder ökoethisch mit dem Schutz der Natur unabhängig von menschlichen Nutzungsinteressen.

Ökoethik, hier verstanden als Oberbegriff einer Bereichsethik, die sich in Deutschland seit mindestens 30 Jahren mit dem Verhältnis zu Natur und physischer Umwelt beschäftigt und Begriffe wie z.B. Natur-, Umwelt- oder Tierethik einschließt, umfasst konzeptionell zahlreiche Ansätze (s. Becker 1989): Sehr unterschiedlich beantwortet wird die zentrale ethische Frage, welche Wesen, Dinge, Bereiche oder Aspekte der Natur und Umwelt aus welchen Gründen berücksichtigt werden sollten oder welchen ein Eigenwert zukommen soll: Anthropozentrische Konzepte stellen den Mensch in den Mittelpunkt, nichtanthropozentrischen Konzepten<sup>6</sup> geht es um den Eigenwert von Natur unabhängig von menschlichen Interessen.

In den 1980er Jahren wurden Diskussionen über die Zukunft der Welt zunächst noch von kleinen Kreisen von Akteuren geführt: Nichtregierungsorganisationen, engagierte Wissenschaftler und ökologisch orientierte Politiker. In vielen westlichen Industrieländern – vor allem in Deutschland – stand dabei zunächst der ökologische Aspekt im Vordergrund. Auf der „Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro im Jahre 1992 wurde als politischer Kompromiss mit Vertretern der ökonomisch weniger entwickelten Länder (z.B. in Afrika) ein Verständnis von nachhaltiger Entwicklung zum globalen Ziel der Menschheit erklärt, das auch den Anspruch auf Entwicklung und den Gedanken internationaler Gerechtigkeit umfasste. Der Grundsatz 1 der ‚Rio-Deklaration‘<sup>7</sup>, die auf dem Brundtland-Bericht basiert, lautet: „Die Menschen stehen im Mittelpunkt der Bemühungen um eine nachhaltige Entwicklung. Sie haben das Recht auf ein gesundes und produktives Leben im Einklang mit der Natur.“ Auch bei den weiteren 26 Grundsätzen, die sich primär auf staatliches Handeln beziehen, stehen zwei ethische Gedanken im Zentrum:

- der Schutz der Natur und Umwelt im Interesse der Zukunftssicherung der Menschheit
- die Überwindung der Kluft zwischen armen und reichen Ländern als Ziel einer globalen sozialen Gerechtigkeit.

Nachhaltigkeitsethik im Sinne der der Deklaration und der anderen Beschlüsse von Rio de Janeiro 1992 basiert jedenfalls auf dem anthropozentrischen Postulat der Erhaltung der Natur als dauerhafte menschliche Lebensbasis (s. Gensichen 2005). Sie geht damit über ökoethische Argumentationen hinaus. Dies gilt z.B. auch für den thematischen Bereich des Wassers oder für die Erhaltung der Biodiversität, die Gegenstand einer UN-Konvention der Weltkonferenz von 1992 ist und die auf verschiedenen Ebenen (Genetik, Arten, Lebensräume, systemische Funktionen) bezogen werden kann. Im gesellschaftlichen Diskurs werden mit Biodiversität oder dem Wasser unterschiedliche Interessen verbunden, auch kulturell oder biografisch geprägte Sichtweisen spielen eine Rolle, z.B. bei ästhetischen Vorlieben für vielfältige Gewässer- oder Landschaftstypen. Nicht zuletzt deshalb ist es umstritten, ob es eine wirkliche nichtanthropozentrische Ökoethik - hier zum Wasser oder zur

<sup>6</sup> Während der Pathozentrismus sich nur auf schmerzempfindliche Wesen bezieht, gehen der Biozentrismus (alle lebendigen Wesen) und der Ökozentrismus bzw. Holismus (zusätzlich unbelebte Natur) darüber hinaus.

<sup>7</sup> Eine deutsche Übersetzung findet sich z.B. unter <http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/rio.pdf>

Biodiversität - überhaupt geben kann. Dennoch leisten nichtanthropozentrisch-ökoethische Argumentationen wichtige Beiträge zur

- abwägenden Klärung in konkreten Handlungssituationen bei - z.B. wenn Naturschützer einen durch Baumaßnahmen gefährdeten Lebensraum einer seltenen Tierart um deren selbst willen verteidigen
- allgemeinen Weiterentwicklung der ethischen Grundlagen von NE.

Eine sich auf die Rio-Deklaration beziehende Ethik für NE (Nachhaltigkeitsethik) muss deshalb versuchen, ethische Ansprüche aus ökologischen und sozialen sowie ökonomischen Handlungsbereichen zu integrieren (s. 1.3. Basismodell). Zumindest im deutschsprachigen Raum gibt es dazu erst partielle Ansätze. Der Diskurs über NE der letzten 15 Jahre zeigt jedoch, dass für ein differenzierteres Verständnis von NE und Nachhaltigkeitsethik müssen weitere (ethische) Dimensionen berücksichtigt werden müssen (s. 1.4. /1.5)

Die bisherige Konzeptentwicklung von BNE in Deutschland spiegelt die noch weitgehend einseitigen Konzepte von NE wieder: Sie verstehen sich vor allem als Fortentwicklung der Umweltbildung, die den ökologischen Aspekt in den Vordergrund stellte oder des ‚Globalen Lernens‘, das den Entwicklungsaspekt betont.

## **1.2. Pluralismus der Nachhaltigen Entwicklung**

Mit den von etwa 180 Staaten auf der UN-Weltkonferenz 1992 gefassten Beschlüssen, insbesondere mit der Agenda 21, setzte ein weltweiter Diskurs über NE in einer wachsenden Zahl von Staaten ein, der immer mehr Bereiche in Politik, Wissenschaft, Gesellschaft und auch der Bildung erfasste. Diese erfreuliche und von der Agenda 21 sehr gewünschte partizipatorische Entwicklung führte allerdings zu einer kaum überschaubaren Vielfalt von Interpretationen, Begriffen, Strategien und praktischen Ansätzen einer NE. Was man positiv als Pluralismus verstehen kann, hat zu einem zunehmend unübersichtlichen Diskussionsstand geführt. Die Kommunikation (s. Fischer/Hahn 2001) und verbindliche Vereinbarungen wurden dadurch erschwert.

Die Resonanz und das Verständnis dieser komplexen und zum Teil äußerst abstrakt geführten Debatte in der Öffentlichkeit, im Bewusstsein der einzelnen Bürger, aber auch in vielen Berufsgruppen (z.B. Pädagogen) ist unter der Bezeichnung nachhaltige Entwicklung bisher immer noch zu gering. Andererseits gibt es empirische Hinweise dafür, dass zumindest die allgemein formulierten ethischen Grundpostulate der NE inhaltlich in hohem Maße in der Bevölkerung in Deutschland mehrheits- oder konsensfähig sind. Die gleichzeitig bestehende und bekannte große Diskrepanz zwischen allgemeinem ethischem Bewusstsein und praktischem Handeln im Alltag ist auch eine Herausforderung für die BNE.

Wegen der großen begrifflichen Unschärfe von NE und der oft beliebigen Verwendung des Begriffes durch Vertreter aus Politik und Wirtschaft wird von Kritikern manchmal ein Verzicht auf diesen Begriff gefordert. Dies wäre jedoch kurzsichtig: Für eine Jahrhundertaufgabe der gesamten Menschheit sind gemeinsame Begriffe und (ethische) Orientierungen sehr sinnvoll, ja sogar erforderlich. Sie müssen sehr allgemein formuliert werden und vielfältig interpretierbar sein.

### 1.3. Basismodell

Der interdisziplinäre wissenschaftliche Diskurs über NE<sup>8</sup> hat einige abstrakte Modelle hervorgebracht, die eine Systematisierung verschiedener Begriffsverständnisse über inhaltliche Dimensionen ermöglichen. Das am weitesten verbreitete Modell, das ich deshalb ‚Basismodell‘ für NE nenne, postuliert die integrierte Berücksichtigung von drei Dimensionen (Säulen): Ökologie, Ökonomie und Soziales, die meistens als gleichrangig angesehen werden. Den zugehörigen Leitlinien (dauerhafte Umweltverträglichkeit, zukunftsfähige wirtschaftliche Entwicklung und soziale Gerechtigkeit) kann man vorhandene Bereichsethiken (Ökoethik, Wirtschaftsethik, Sozialethik) zuordnen. Das Basismodell liefert damit auch einen additiven Entwurf einer dreidimensionalen Nachhaltigkeitsethik. Freilich lassen sich daraus häufig keine eindeutigen Handlungsoptionen ableiten, ja es treten Konflikte oder Widersprüche zwischen bereichsbezogenen Normen auf. Zum Beispiel kann die wirtschaftliche Sicherung eines Industriebetriebes - unter Bedingungen unregulierter internationaler Konkurrenz - in Widerspruch zu Erfordernissen und Zielen des ökologischen Gewässerschutzes stehen. Die dadurch bedingte Gewässerverschmutzung kann die Nutzung der Gewässer durch Bürger in ihrer Freizeit beeinträchtigen. Oder: die Nutzung von gewässerfreundlichen Waschmaschinen und Waschmitteln kann wegen der höheren Kosten im Widerspruch zum Anspruch sozialer Gerechtigkeit und den Möglichkeiten des Erwerbs durch breite Bevölkerungsschichten stehen. Es können aber auch Widersprüche zwischen ökologischen Zielen auftreten, z.B. zwischen der ökologisch wünschenswerten Nutzung der Wasserkraft eines Flusses (als Beitrag zum Klimaschutz) und der ökologisch ebenfalls wünschenswerten Durchgängigkeit von Flüssen (vgl. Wasserrahmenrichtlinien der Europäischen Union), die durch energieerzeugende technische Anlagen behindert wird.

Als erste Schritte einer Integration der drei ethischen Dimensionen kann man bereits existierende Überschreitungen etablierter Bereichsethiken in Richtung Ökologie oder Nachhaltigkeit verstehen. Schon vor der Nachhaltigkeitsdebatte entwickelte sich eine ‚ökologische Wirtschaftsethik‘ oder es wurde über eine ‚sozialökologische Ethik‘ diskutiert (s. Becker 1989).

### 1.4. Differenzierung der Gerechtigkeit

Die innere Heterogenität aller drei Ethikbereiche kompliziert den notwendigen Integrationsprozess. Dies gilt nicht nur für die ökologische Ethik (s. Exkurs), sondern auch für die soziale Gerechtigkeit: Schon in der Agenda 21 kann man vier Ebenen identifizieren, die ihrerseits Gegenstand von Kontroversen sind:

- a. ‚Klassische‘ soziale Gerechtigkeit im innergesellschaftlichen, nationalen Rahmen, zu der es einen Jahrhunderte langen Diskurs und sehr viele Positionen gibt<sup>9</sup>
- b. Internationale Gerechtigkeit als Ausgleich zwischen den industrialisierten Ländern und der ‚Dritten Welt‘
- c. Geschlechtergerechtigkeit als Gerechtigkeit zwischen Männern und Frauen
- d. Intergenerationale Gerechtigkeit<sup>10</sup> zwischen den heute lebenden Generationen und zukünftigen Generationen<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Von der umfangreichen Literatur sei hier nur Grunwald/ Kopfmüller (2006) erwähnt.

<sup>9</sup> Man kann z.B. Verteilungs-, Leistungs- oder Chancengerechtigkeit unterscheiden.

<sup>10</sup> Der manchmal verwendete Begriff einer *intragenerationelle Gerechtigkeit* bezieht sich auf eine Generation oder alle gerade lebenden Generationen und umfasst die ersten drei Ebenen.

Eine ethisch begründete soziale Gerechtigkeit auf einer dieser Ebenen schließt logisch und empirisch nicht notwendig die Berücksichtigung sozialer Gerechtigkeit in einer oder mehreren der anderen drei Ebenen ein. Auch die Beziehungen zur ökologischen und ökonomischen Dimension von NE sind jeweils unterschiedlich. Beispielsweise muss eine gleichzeitige Realisierung sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Belange in Deutschland noch lange nicht die Erfüllung internationaler oder intergenerationaler Gerechtigkeitsansprüche bedeuten!

Als Beispiel kann der Wasserverbrauch dienen, der in Deutschland einigermaßen gerecht sein mag. International ungerecht ist es aber, wenn Produkte (z.B. Blumen) importiert werden, deren Erzeugung im wasserärmeren Ursprungsland (z.B. Kenia) auf Kosten der Bevölkerung sehr viel Wasser benötigt. Für diese umfassende und kritische Bilanzierung wurde der Begriff „virtuelles Wasser“ eingeführt.

Dies macht die Relevanz der Differenzierung für Diskurse, politische Strategien und pädagogische Arbeit klar, bei denen die praktischen Möglichkeiten und großen Schwierigkeiten der Umsetzung des intergenerationellen Anspruchs bisher noch kaum Thema sind.

### **1.5. Komplexere Modelle einer Nachhaltigkeitsethik**

Neben der Ausdifferenzierbarkeit der sozialen Gerechtigkeit (im Sinne von 1.4a.-d.) gibt es in der Nachhaltigkeitsdebatte komplexere Modelle der NE, die Politik, Kultur, seltener auch die Bevölkerungsentwicklung als zusätzliche Dimensionen von NE berücksichtigen. Schon in der Agenda 21 haben Partizipation (als Form umfassender Demokratie) und Bildung (Schule, Berufsbildung, öffentliches Bewusstsein) einen hohen Stellenwert, da ohne sie NE keinen dauerhaften Erfolg haben kann. Die undemokratische gesellschaftliche Praxis ist in vielen Ländern weit davon entfernt, was in Widerspruch zu politischen Menschenrechten, dem Recht auf Bildung und darauf bezogener ethischer Prinzipien steht. Sowohl politische Strategien ‚von oben‘ als auch die weitverbreiteten technologischen Effizienzstrategien, die primär die Produktion von hochqualifizierten Fachleuten erfordern, glauben ohne umfassende Partizipation breiter Bevölkerungsschichten auszukommen. Die in der Agenda 21 vorgesehene Partizipation erfordert wiederum eine geeignete Bildung für alle. Da Bildung aus pädagogischer Sicht jedoch das Individuum und seine Entwicklung in den Vordergrund stellt, sollte sie nicht nur als bloßes Instrument der anderen Dimensionen von NE gesehen werden, wie dies im Nachhaltigkeitsdiskurs überwiegend unreflektiert vertreten wird (s. Teil 2 und Becker 2001). Partizipation und Bildung sollten deshalb als eigenständige Dimensionen das dreidimensionale Basismodell ergänzen und ausdifferenzieren.

---

<sup>11</sup> In diesem Zusammenhang kritisch äußern sich Birnbacher/Schicha (2001) zum Nachhaltigkeitsbegriff, der ihnen zu schwach und unbestimmt erscheint.

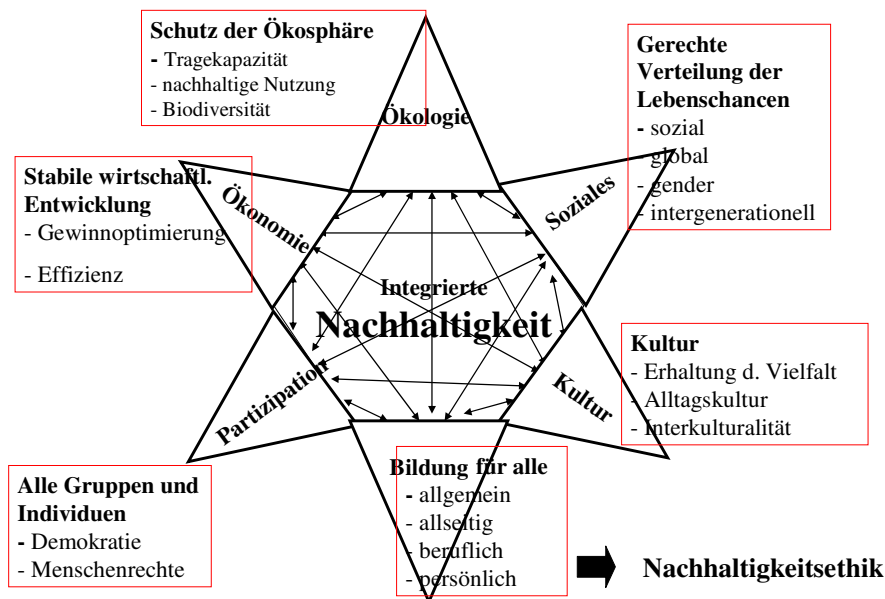


Stern der Nachhaltigkeit: Sechsdimensionales Modell

Für NE gewinnt Kultur im Sinne der UNESCO-Konvention zur kulturellen Vielfalt (The Convention on the Protection and the Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, 2005) zunehmende Bedeutung. Ihre Erhaltung und Förderung als kulturelle Nachhaltigkeit ist häufig gleichzeitig ein positiver Beitrag zur biologischen Vielfalt (UN-Konvention zur Biodiversität, 1992) und damit auch zur NE (s. Grundsatz 6 der Konvention zur kulturellen Vielfalt). Dieser positive Zusammenhang trifft jedoch nicht für jede kulturelle Praxis zu: Beispielsweise sind die materiell verschwenderischen Formen westlicher Lebenskultur eher Beiträge zu einer nichtnachhaltigen Entwicklung. Der Umgang mit Wasser liefert hierzu negative, aber auch positive Beispiele. Kulturelle Toleranz als ethisches Ziel reicht deshalb für die Gestaltung von NE nicht aus, es bedarf eines ethisch begründeten inter- oder transkulturellen Verständigungs- und Veränderungsgebotes in globalen Maßstab (s. 1.8.). Die Bedeutung von Kultur als Dimension von NE hängt vom verwendeten Kulturbegriff hat, die Debatte darüber hat in den letzten Jahren erst begonnen (s. zum Beispiel Krainer/Trattnigg 2007). Auch die zu entwickelnde Nachhaltigkeitsethik ist Teil eines bestimmten Verständnisses von Kultur, einer ‚Kultur der Nachhaltigkeit‘, die freilich eng mit den anderen Dimensionen der Nachhaltigkeit verknüpft ist.<sup>12</sup>

Wenn man den hier empfohlenen sechs Dimensionen von NE die jeweiligen Bereichsethiken (Ökoethik, Wirtschaftsethik, Ethik der kulturellen Vielfalt, ...) zuordnet, bekommt man Umriss einer sechsdimensionalen Nachhaltigkeitsethik, die freilich zunächst noch additiven Charakter hat. Über Prozesse einer interdisziplinären Integration, Kommunikation und Vernetzung muss langfristig eine ‚dynamische‘ Nachhaltigkeitsethik aufgebaut werden, bei der bereits existierende Verknüpfungen einzelner Bereichsethiken untereinander Berücksichtigung finden (s. 1. 8 Erdcharta).

<sup>12</sup> Mit der kulturellen Dimension von NE beschäftigt sich der Beitrag von Daniel Fischer in diesem Buch.



**6-dim. Modell: Stern der Nachhaltigkeit**

## 1.6. Stellenwert ökologischer Werte

Dimensionenmodellen von NE wird gelegentlich vorgeworfen - besonders von Seiten nichtanthropozentrischer Ökoethiken - die Dimensionen gleichrangig zu betrachten, statt der ökologischen Dimension generellen Vorrang zu gewähren. Die hier vorgeschlagene Zahl von sechs Dimensionen von NE scheint die Bedeutung ökologischer Aspekte und ökoethischer Werte besonders stark zurückzudrängen. Diese Kritik an Dimensionenmodellen, die in vielen Fällen berechtigt ist, setzt jedoch voraus, dass die nichtökologischen Dimensionen immer ‚Konkurrenten‘ der ökologischen Dimension sind. Dies ist jedoch nicht generell der Fall: So kann kulturelle Diversität in vielen Regionen Biodiversität fördern (s. 1.5), es können ökonomische Motive im Tourismus regionalen Naturschutz begünstigen. Allgemein sollte NE alle Dimensionen berücksichtigen und ihr Verhältnis zueinander möglichst so zu gestalten, dass sie sich so weit wie möglich gegenseitig unterstützen oder dass zumindest in der Gesamtbilanz ein optimales Ergebnis erreicht wird. Letztlich geht es bei der NE immer um kommunikativ und partizipativ zu erzielende Abwägungen im konkreten Fall und nicht um rein ethische Prinzipienentscheidungen. Diese Abwägungen können selbst bei einer ökologischen Prioritätensetzung als regulative Idee im Konfliktfall auch einmal gegen ökologische Belange erfolgen, etwa gegen die Erhaltung eines speziellen lokalen Lebensraums einer Tierart. Andererseits ist es aus strategischen Gründen noch lange notwendig die gesellschaftlich weniger etablierte ökologische Dimension bzw. ökologische Werte sowie intergenerationelle Aspekte zu betonen - vor allem gegenüber dem gesellschaftlich dominierenden ökonomistischen und kurzfristigen Denken.<sup>13</sup> Mit ökologischen Parametern kann man für konkrete Situationen häufig einen ‚Korridor‘ definieren, der die Grenzen für die Umsetzung gesellschaftlicher, insbesondere sozialer und ökonomischer Ziele von NE definiert.

<sup>13</sup> Der Stellenwert ökologischer Werte steht auch hinter der Debatte über „schwache“ und „starke Nachhaltigkeit“ (weak and strong sustainability). Bei Letzterer ist Naturkapital nur sehr beschränkt oder gar nicht durch Human- oder Sachkapital ersetzbar.

## 1.7. Ethischer Pluralismus

Die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit als Erhaltung und Förderung der kulturellen Vielfalt verstärkt den nachhaltigkeitsethischen Pluralismus (s. 1.2.). Selbst Nachhaltigkeitskonzepte, die von den gleichen Dimensionen ausgehen, können sich durch unterschiedliche Gewichtungen und Prioritätensetzungen der Dimensionen und ethischen Leitbilder untereinander unterscheiden: Bei Wirtschaftsbetrieben mit Nachhaltigkeitsanspruch beobachtet man häufig eine einseitige ökonomische Ausrichtung, bei Naturschützern dominiert in der Regel die ökologische Dimension. In konkreten Handlungssituationen wirken oft ‚versteckte‘ und unbewusste Faktoren, z.B. subjektive Vorlieben, soziokulturelle Hintergründe und Menschenbilder oder religiöse Orientierungen, sie bestimmen ohnehin sehr stark ethisch-moralische (Alltags-)Vorstellungen, aber auch ethische Theorien. Man vergleiche beispielsweise neuzeitlich-christliche Einstellungen zur Natur und ihrer Beherrschung mit naturnahen Religionen (z.B. Buddhismus): diese stehen einem nachhaltigen Umgang mit der Natur näher, gelten jedoch zunächst nur für ‚einfache‘, vorindustrielle Lebensbedingungen.

Dazu kommt noch, dass immer weniger Menschen ihr Lebensziel universell bestimmt haben wollen, sie streben eher nach Autonomie: Die Pluralisierung von Werten, Normen und Lebensstilen sowie die Säkularisierung der Weltbilder stellen globale Tendenzen dar, die von gegenläufigen Entwicklungen langfristig kaum gefährdet zu sein scheinen. Vor einem solchen Hintergrund sind Wertentscheidungen nicht allein Aufgaben für wissenschaftliche Experten, sie müssen demokratisch diskutiert und letztlich individuell gefällt werden. Dieser partizipatorische Aspekt hat besondere Bedeutung für die Dimension der Bildung (s. Teil 2).

## 1.8. Ethischer Universalismus - Erdcharta

Dennoch sind diskursethische Bemühungen der Generierung universeller ethischer Leitbilder sinnvoll und notwendig. Sie müssen einerseits sehr abstrakt formuliert sein, andererseits soziokulturell unterschiedlich begründet, interpretiert und umgesetzt werden können. Man denke beispielsweise an den Umgang mit Wasser: Zum einen gibt es sehr viele kulturell bestimmte Einstellungen zum Wasser, zum anderen gibt es eine ‚Wassercharta‘ in Europa sowie die UN-Dekade „Water for live“ (2005-2015), die beide eine gewisse universell-ethische Grundlage erfordern. In globaler Perspektive gilt es sowohl ‚universell-ethische‘ als auch auf verschiedenen Ebenen ‚lokal-ethische‘ Leitbilder und Werte nachhaltiger Entwicklung zu entwickeln und miteinander in einem ständigen dialogischen Prozess zu vermitteln und zu verändern. Eine solche Kommunikation bedarf der Anerkennung der Differenzen, aber auch der Offenheit der eigenen Weiterentwicklung auf gesellschaftlicher und individueller Ebene, die bisher häufig noch nicht gegeben ist – z.B. im Bereich fester religiöser Überzeugungen. Insgesamt ist auch langfristig kein global einheitliches, widerspruchsfreies und geschlossenes System von nachhaltigkeitsethischer Theorie denkbar.

Die „Erd-Charta“ zeigt Möglichkeiten und Grenzen: Als Dokument zu grundlegenden ethischen Prinzipien von NE hat sie die Brundtland-Kommission 1987 vorgeschlagen. Eine internationale Initiative („Earth Council“ mit Sitz in Costa Rica), die vorwiegend von nichtstaatlichen Organisationen getragen wird - in Deutschland von der „Ökumenische Initiative für Eine Welt“ – hat sich dieser Aufgabe angenommen. Die 16 Grundsätze der im Jahre 2000 beschlossenen Charta formulieren in sehr allgemeiner Form die Achtung vor der Natur, die allgemeinen Menschenrechte, soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit und eine Kultur des Friedens und stellen fest, dass die ökologischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen, ethischen und spirituellen Probleme und Hoffnungen der Menschheit eng miteinander verbunden sind. Die von Anfang an angestrebte



völkerrechtliche Verbindlichkeit konnte bisher nicht erreicht werden. Auch wenn die Erd-Charta in der bisherigen Debatte über NE noch keine große Bedeutung erlangt hat, stellt sie einen wichtigen Schritt und Vorschlag für Leitlinien einer globalen Nachhaltigkeitsethik dar.

## 1.9. Perspektiven

Die praktische Bedeutung nachhaltigkeitsethischer Argumentationen und Orientierungen im Wissenschaftsbetrieb, in der Bildung und der gesellschaftlichen Praxis muss erhöht werden. Dies kann nur gelingen, wenn die vorherrschenden abstrakten Diskussionen von Normen, philosophischen Prinzipien und ihren Begründungen stärker auf Praxisfelder bezogen weiterentwickelt werden. Außerdem müssten auch die konkrete Umsetzbarkeit, Wirksamkeit sowie mögliche Handlungsfolgen reflektiert werden. Dies gilt besonders für die intergenerationelle Gerechtigkeit<sup>14</sup>: Was müssen heute lebende Generationen aus welchen Gründen für wie viele zukünftige Generationen erhalten? Für die nicht erneuerbaren Ressourcen zum Beispiel scheint es keine langfristige Lösung zu geben! Mangels institutioneller Voraussetzungen liegt für die genauere Klärung solcher Fragen weder ausreichendes Wissen über die konkreten Zusammenhänge vor, noch können die Folgen verschiedener Handlungsoptionen ausreichend überprüft werden. Nicht zuletzt deshalb kann die wichtige Nachhaltigkeitsethik nicht nur eine Aufgabe für wissenschaftliche Experten sein.

## 2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

### 2.1. Umweltbildung als Vorgeschichte

Die zunehmende globale Wahrnehmung von Umweltproblemen ab Ende der 1960er Jahre führte schon bald zur Erkenntnis und zur Empfehlung der UNESCO auf der Internationalen Konferenz in Tiflis (1977), dass neben der Politik auch Bildung und Erziehung (Environmental Education) zur Überwindung der Umweltkrise beitragen muss. In der Bundesrepublik Deutschland erklärte die Kultusminister-Konferenz 1980 zur Umwelterziehung: „...Es gehört daher auch zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen Bewusstsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewussten Verhalten zu erziehen“. Umwelterziehung löste damit den sehr viel älteren und inhaltlich enger gefassten, heimatkundlichen Begriff Naturschutzerziehung ab, der stark ethisch geprägt war. Schon bald danach wurde unter dem Oberbegriff Umweltbildung (UB) die Umweltkrise, die eine Krise der gesellschaftlichen Mensch-Natur-Beziehungen darstellt, zur allgemeinen Herausforderung für das gesamte Bildungswesen erklärt. Gleichzeitig beschäftigten sich damit seit den 1970er Jahren - zunächst auf lokalen Ebenen und mit speziellen Umweltproblemen - auch die zahlreichen Gruppen der Öko- und Alternativbewegung, in denen selbstorganisierte, freie Lernprozesse stattfanden. Unter Bezeichnungen wie Ökologisches Lernen, Ökopädagogik u.a. wurden sie bald als umweltpädagogische Ansätze propagiert, die sich kritisch von den damaligen staatlichen Konzepten schulischer Umwelterziehung abgrenzten und häufig ethische Gesichtspunkte als Handlungsgrundlage in den Vordergrund stellten. In der Folgezeit entwickelte engagierte Akteure und Wissenschaftler zahlreiche theoretische Grundlagen und Konzepte für UB, die miteinander konkurrierend und kontrovers diskutierend viele neue Begriffe hervorbrachten, z.B. Umweltlernen, Naturerlebnispädagogik, Mitweltlernen, Überlebensbildung, Ökologische Bildung, ökoethische

<sup>14</sup> Es seien hier nur zwei sehr unterschiedliche Beispiele genannt Veith (2006) argumentiert auf einem christlichen Hintergrund, Ekhardt (2004/2005) geht einen auf individueller Freiheit, politischer Steuerung und Verfassungsrecht basierenden Weg.

Erziehung, kulturelle Umweltbildung... All diese Konzepte stellten einzelne Aspekte in den Vordergrund, z.B. naturwissenschaftliches Wissen, ‚ganzheitlicher‘ Umgang mit Natur, politisch-gesellschaftliche Ursachen, Umwelthandeln im Alltag, kulturelle Hintergründe, Umweltkommunikation, Umweltethik u.a. (s. Becker 2001, Kap. 2).

## 2.2. Umweltbildung und Ethik

Als „neue Einstellungen und Werthaltungen zu Natur und Umwelt“ wurde der ethische Teilaspekt des zu fördernden Umweltbewusstseins häufig erwähnt. Der gleichzeitig entstehende umweltethische Diskurs (s. 1.1.) schlug sich jedoch nur in wenigen Ansätzen der UB explizit nieder, didaktische Konkretisierungen gab es eher selten. Dazu trug neben der didaktischen Dominanz der Wissensaneignung und des praktischen Handelns auch verbreitete Kritik und latente Ablehnung umweltethischer Ausrichtungen bei: Biologismus, Naturalismus, Ökologismus; Indoktrination, Ausblendung von sozialen Aspekten, Konservatismus waren die teilweise berechtigten Motive. Alternative Perspektiven einer diskursiv und reflektierend angelegten umweltethischen UB, die über den ökologischen Horizont hinausreichten (z.B. Becker 1989: sozialökologischen Ethik), wurden nicht weiterentwickelt.

In den 1990er Jahren entstanden ‚integrierte Konzepte‘ für UB, in denen die oben genannten Aspekte gleichwertige Dimensionen eines umfassenden Konzeptes darstellten (s. Becker 2001). Die Wirkung von neuen Umwelteinstellungen und Werthaltungen auf das Umweltverhalten war jedoch fraglich. Die Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Umweltbildung (2001), die eine Art integrierten Ansatz der UB vertreten, enthalten als einen von sechs Grundsätzen „Umweltbildung als ethische Bildung“. Diese soll als kommunikativer Verständigungsprozesses über Verantwortlichkeit, Respekt, Gerechtigkeit und Solidarität umgesetzt werden. für ihren Erfolg wird die ethische Glaubwürdigkeit der Lehrkräfte und Schule als wichtiger Faktor angesehen. „Umweltkommunikation und Umweltethik“ ist auch eines von 14 vorgeschlagenen Themenfeldern dieser Empfehlungen zur schulischen UB in allen Altersstufen. Im Mittelpunkt stehen die Reflexion und Kommunikation der Werthaltungen der Schüler zu einem Umweltthema und die Herausarbeitung von ethischen Entscheidungshilfen. Eine solch deutliche Betonung der ethischen Dimension ist in der Umweltbildung eher selten.

## 2.3. Leitbild nachhaltige Entwicklung

Der erste Grundsatz der niedersächsischen Empfehlungen lautet: Umweltbildung orientiert sich am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Darin kommt ein entscheidender Paradigmenwechsel der UB zum Ausdruck, der in den 1990er Jahren weltweit eingesetzt. In Kapitel 36 der Agenda 21 der UN-Weltkonferenz 1992 werden der formalen und nichtformalen Bildung entscheidende Bedeutung zugesprochen und zwar „für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung (NE) vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung“. Der dafür in der Folgezeit geprägte Begriff ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) wurde im Laufe der weiteren Debatte mit Zielsetzungen versehen, die weit über die frühere UB und die entwicklungspolitische Bildung/Dritte-Welt-Bildung hinausgehen.

BNE erfuhr in Deutschland ab 1995 eine sehr hohe und zunehmende Wertschätzung auf der Ebene der Bundes- und Landespolitik<sup>15</sup> sowie durch wissenschaftliche Beratungsgremien<sup>16</sup>. Die Länder-

<sup>15</sup> Vgl. zum Beispiel die regelmäßigen Umweltbildungsberichte der Bundesregierung, die seit 1997 von Bildung für nachhaltige Entwicklung sprechen

Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) legte 1998 einen Orientierungsrahmen BNE für das gesamte Bildungswesen vor. Auf dieser Basis wurden von 1999 bis 2008 im Bereich der allgemeinbildenden Schulen zwei aufeinanderfolgenden bundesweite Programme „21“ und „Transfer 21“ durchgeführt, an deren Ende 10% der Schulen in Deutschland für BNE gewonnen sein sollen.<sup>17</sup> Auf Basis der Erfahrungen dieser Programme hat die Kultusministerkonferenz 2007 eine positive Empfehlung für BNE beschlossen. Parallel zu dieser bildungspolitischen Entwicklung haben fast alle Umweltbildungseinrichtungen und -organisationen sowie Fördereinrichtungen die von wissenschaftlicher Seite vorangetriebene Neuorientierung auf BNE vollzogen. Eine historische Chance der globalen Verbreitung und Wirksamkeit bietet die UN-Dekade „Education for Sustainable Development“ (2005-2014).<sup>18</sup>

BNE ist zwar für den langfristigen globalen Erfolg von NE unverzichtbar, sie kann und darf jedoch nicht als bloßes Instrument verstanden werden, mit dem bestimmte ‚richtige‘ Verhaltens- und Denkweisen oder Einstellungen direkt erzeugt werden. Dagegen spricht der real existierende Pluralismus und Partizipationsanspruch von NE und die Vielfalt von situations- und adressatenbezogenen Handlungsoptionen (s. Teil 1), deren jeweilige langfristige Folgen selten zuverlässig prognostizierbar sind. Abgesehen von einer naiven Überschätzungen realer pädagogischer Wirkungsmöglichkeiten muss eine einseitige instrumentelle Sicht aus pädagogisch-ethischer Sicht abgelehnt werden: Bildung stellt das Individuum und seine Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund und vermeidet Indoktrination oder Instrumentalisierung. Bildung muss deshalb als eigenständige, aber integrierte Dimension von NE verstanden wird (s. 1.5.).

## 2.4. Gestaltungskompetenz als Ziel von BNE

Als oberstes Ziel von BNE gilt die Gestaltungskompetenz<sup>19</sup>, die sich umfassend und handlungsorientiert auf ökologische, ökonomische, partizipatorische und soziokulturelle Bedingungen menschlichen Zusammenlebens in der Perspektive einer ethisch fundierten und globalen nachhaltigen Entwicklung bezieht. Damit soll die Gesellschaft und ihr Verhältnis zur Natur gemeinsam mit anderen kreativ fortentwickelt und verändert werden. Besonders geeignet sind Projekte auf lokaler Ebene: Ideen zur sozialen, ökologischen oder z.B. verkehrsplanerischen Verbesserung des eigenen Stadtteils oder zur Neugestaltung der urbanen Fließgewässer (vgl. Becker 2006) können gesammelt, Strategien zur Umsetzung entwickelt und realisiert werden. Der Begriff Gestaltungskompetenz wurde im Rahmen des BLK-Programmes weiterentwickelt und in bis zu zehn Teilkompetenzen<sup>20</sup> differenziert:

- (1) weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen,
- (2) vorausschauend denken und handeln,
- (3) interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln,
- (4) gemeinsam mit anderen planen und handeln,
- (5) an Entscheidungsprozessen partizipieren,

---

<sup>16</sup> ab 1994 der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung (WBGU) und der Rat der Sachverständigen für Umweltfragen (RSU)

<sup>17</sup> Grundlage war das Gutachten von de Haan/Harenberg (1999)

<sup>18</sup> <http://www.unesco.org/education/desd>

<sup>19</sup> Diese ursprünglich aus dem BLK-Programm 21 stammende Zielformulierung hat sich inzwischen in Deutschland weitgehend durchgesetzt.

<sup>20</sup> s. <http://www.transfer-21.de/index.php?p=222> (Zugriff 20.3.2008)

- (6) andere motivieren, aktiv zu werden,
- (7) die eigenen Leitbilder und diejenigen anderer reflektieren,
- (8) selbstständig planen und handeln,
- (9) Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte zeigen,
- (10) sich motivieren, aktiv zu werden.<sup>21</sup>

In den beiden BLK-Programmen sind zu dem gesamten Spektrum von nachhaltigkeitsrelevanten Themen eine große Zahl von erprobten Praxisbeispielen<sup>22</sup> entstanden, die sich an diesen Kompetenzen orientieren. Das hohe ethische Potenzial dieser Kompetenzziele wird in den meist handlungsorientierten Projekten bisher noch zu wenig genutzt.<sup>23</sup> Für die weitere praktische pädagogischen Arbeit gilt es deshalb die ethische Dimension verstärkt reflektierend herauszuarbeiten und weiterzuentwickeln: Bewusstmachung und Kommunikation der eigenen ethischen und kulturellen Leitbilder für konkrete Alltagssituationen und Handlungsoptionen (s. Teilkompetenz 7), Herausarbeitung von gemeinsamen und unterschiedlichen ethischen Bewertungen in der Klasse, Entwicklung von Weltoffenheit (s. Teilkompetenz 1),...

## 2.5. Ethische Dimensionen von BNE

Eine systematische Betrachtung der Nachhaltigkeitsethik kann Modelle der nachhaltigen Entwicklung (NE) zugrunde legen: Das sechsdimensionale Modell einer Nachhaltigkeitsethik (s. 1.5.) umfasst neben der ökologischen, ökonomischen, sozialen Dimension (Gerechtigkeit) auch Partizipation, Kultur und Bildung als ethische Ansprüche. Deren explizite Berücksichtigung bei der didaktischen Planung erhöht die Chance für erfolgreiche Unterrichts- und Projektarbeit, z.B. als demokratische Beteiligung aller, als Zulassung kultureller Unterschiede oder als Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung und damit Persönlichkeitsentwicklung.

Eine andere Frage ist, inwieweit die ethische Komplexität solcher Nachhaltigkeitsmodelle bei verschiedenen Alters- und Adressatengruppen selbst zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden kann. Welche Handlungsrelevanz ethischer Ziele kann oder soll pädagogisch vermittelt werden? Ein Vergleich zwischen klassischer UB und BNE soll dies verdeutlichen: Für die UB zeigen schon lange empirische soziologische und sozialpsychologische Untersuchungen der Bestimmungsfaktoren von realem Umwelthandeln, dass der Einfluss von erworbenen allgemeinen ökologischen Einstellungen und Werten und erst recht von Sachwissen (z.B. im Bereich der Mobilität: Nutzung umweltfreundlicher Verkehrsmittel) auf das Umwelthandeln unter gegebenen gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen sehr begrenzt ist: Ökonomische, soziale, kulturelle und politische Faktoren bestimmen das Handeln. Sie sind für eine erfolgreiche ökoethische Umweltbildung große ‚Störfaktoren‘ und Hindernisse, die es durch Stärkung ökoethischer Einstellungen zu überwinden gilt, was durch mehr und bessere ökoethische Erziehung erreicht werden soll. Ganz anders ist es bei einer nachhaltigkeitsethischen BNE: Zu den realen

<sup>21</sup> Mit diesem Ansatz wurde BNE mit der internationalen kompetenzorientierten Bildungsdebatte verknüpft, insbesondere mit dem OECD-Konzept der Schlüsselkompetenzen (s. Bormann/de Haan 2008), die sich an den Menschenrechten, der Demokratie und an NE orientieren. Gleichwohl kann man Bildung nicht auf die Vermittlung von Kompetenzen reduzieren, da diese immer auch eine Persönlichkeitsentwicklung einschließt, die über bloß Nützliches hinaus geht (s. Bormann/de Haan 2008, S. 40/41)

<sup>22</sup> Als ausführlich dokumentierte Werkstattmaterialien sind sie von der Website <http://www.transfer-21.de> downloadbar. Eine Fülle von weiteren Informationen findet sich auf dem 2007 neu eingerichteten nationalen Internetportal <http://www.bne-portal.de>.

<sup>23</sup> Eine Ausnahme spielen die beiden Werkstattmaterialien 9 und 37 zur „Urteilskompetenz“

Faktoren des Handelns, gehören ethische Dimensionen von NE, z.B. als soziale Gerechtigkeit oder kulturelle Vielfalt, die Thema von Unterricht und Gegenstand von (Selbst)Reflexion sein können. BNE-Unterrichtsprojekte sollen dazu befähigen, in zunächst konkreten Alltagssituationen eigene Spielräume für ethisch-moralisches Handeln auszuloten und darauf bezogene konkrete Verantwortungen zu erkennen sowie wahrzunehmen. Dies gilt auch für ökonomische Aspekte der beruflichen Tätigkeit von Erwachsenen und des persönlichen Lebensstils. Es ist dann eine geringere Differenz zwischen erworbenen nachhaltigkeitsethischen Einstellungen und faktischem Handeln zu erwarten.

## 2.6. Methodische Ansätze

Eine systematische Beschäftigung mit ethisch-moralischen Kompetenzen von BNE ist noch unterentwickelt. Speziell für den Schulbereich existieren noch kaum ausgearbeitete didaktische Konzepte, die für fächerübergreifende Arbeit geeignet sind und die bereits erprobt und bekannt geworden sind. Für die Entwicklung von Methoden können Anleihen aus dem allgemeinen Bereich ethischer Bildung und Erziehung gemacht werden. Folgende beiden Hauptgruppen methodischer Ansätze können auf ihre Übertragbarkeit auf eine ethisch orientierte BNE geprüft und erprobt werden:

1. Durch „ethisches Reflektieren“ soll den Lernenden vor allem die eigene moralische Urteilsbildung und ihre Voraussetzungen bewusst gemacht und analysiert werden. Wie Beispiele zu Natur und Umwelt, aber auch zu sozialer Gerechtigkeit zeigen, ist dies schon in der Grundschule mit Erfolg möglich. Für BNE geht es insbesondere darum, die verschiedenen ethischen Dimensionen von NE herauszuarbeiten, untereinander zu vergleichen und abzuwägen. In der Regel wird dies für konkrete (Handlungs-)Situationen und Themen erfolgen. In solchen handlungsorientierten Projekten ist es jedoch meistens schwer, für abstrahierendes und systematisches ethisches Denken ausreichend zu motivieren. Da Werte und moralische Einstellungen stark mit den jeweiligen soziokulturellen Hintergründen zusammenhängen, gibt es Verbindungen zur BLK-Teilkompetenz „die eigenen Leitbilder und diejenigen anderer reflektieren“ (7).

2. Die sich aus den verschiedenen ethischen Dimensionen von NE und ihren unterschiedlichen Interpretationen ergebenden oft widersprüchlichen ethischen Ansprüche legen es nahe, „Dilemmata-Methoden“ im Bereich BNE anzuwenden. Bei ihnen geht es vorrangig um Abwägung unterschiedlicher Argumente und Handlungsoptionen für die eigene Urteilsbildung. Bei Themen der Nachhaltigkeit handelt es sich häufig sogar um ‚Polylemmata‘, also Situationen, in denen mindestens drei ethische Prinzipien im Hinblick auf Denk- oder Handlungsoptionen miteinander in Konflikt stehen. Dieser alltägliche Handlungs- und Wertekonflikt, für den es meistens keine eindeutige und für alle Beteiligten oder Betroffenen beste Lösung gibt, muss in pädagogischen Prozessen herausgearbeitet werden. Der Gefahr von Handlungsblockaden oder Gleichgültigkeit, die unter Umständen deshalb noch verstärkt wird, muss durch Thematisierungen entgegen getreten werden, denn für BNE ist auch die Kompetenz „sich (und andere) motivieren zu können, aktiv zu werden“ (10) wichtiges Ziel.

3. Bereits ausgearbeitet und erprobt ist im Bereich UB der Ansatz der „ökologischen Bewertungs- und Urteilskompetenz“ (Bögeholz 2004), der sich auf BNE verallgemeinern ließe: Unter ökologischer Bewertungskompetenz wird das Vermögen verstanden, ökologisches Sachwissen systematisch auf umweltrelevante Werthaltungen beziehen zu können, um zu einem entscheidungsvorbereitenden Urteil zu gelangen. Ökologische Urteilskompetenz verlangt nach Bögeholz darüber hinaus eine Reflexion der eigenen ethischen Werthaltungen sowie die

Kommunikation zur Suche nach Konsens bzw. fairen Kompromissen. Stärker situations- und handlungsbezogen ist der sozialökologische Ansatz aus der Schweiz (Kyburz-Graber 1997), dem es auch um eine Art von Bewertungskompetenz geht.

## 2.7. Entwicklung, Grenzen und Bedingungen

Die pädagogisch angestrebte moralisch-ethische Urteils-, Reflexions- und Handlungskompetenz kann man auch unter dem Aspekt der Entwicklung von einfachen zu höheren, selbstreflexiven Formen betrachten. Im Unterschied zum Ansatz einer moralischen Entwicklung bei L. Kohlberg (1996) muss hier die Mehrdimensionalität und Pluralität der Nachhaltigkeitsethik berücksichtigt werden, da man nicht davon ausgehen kann, dass es eine dimensionenunabhängige Entwicklung der Stufen gibt (vgl. Becker 1989, S. 150ff).

Generell gibt es für rational ausgelegte Ansätze einer ethischen Bildung und Erziehung einige Grenzen: Durch die wichtige ethische Selbstreflexion und Kommunikation können die Grenzen zu den wirkungsmächtigen Bereichen der Emotionen und des Unbewussten nicht beliebig weit zurückgeschoben werden! Außerdem wird oft zu wenig bedacht, dass Bewertungen und darauf basierende praktische Entscheidungen fast immer unter der Bedingung eines unvollständigen oder unsicheren Wissens stattfinden müssen, insbesondere hinsichtlich der Prognose über Handlungsfolgen. Besonders enge Grenzen liegen beim speziellen Aspekt einer intergenerationellen Ethik vor, der für NE zentrale Bedeutung hat. Hier käme es im pädagogischen Kontext eher darauf an, die Schwierigkeiten der Rücksichtnahme auf zukünftige Generationen und die damit verbundenen, sehr unterschiedlichen inhaltlichen und zeitlichen Bedeutungen deutlich zu machen, statt bestimmte, auch philosophisch nicht begründbare Argumentation oder Position dazu vermitteln und erreichen zu wollen.

Schulische Bedingung für eine optimale Entwicklung ethisch-moralischer Kompetenzen oder Werte im Bereich Umwelt und NE ist, dass sie als ein allgemeinbildendes Unterrichtsprinzip verstanden wird und nicht nur die Aufgabe von Spezialfächern wie Ethikunterricht oder Religion. Dies stellt allerdings Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte und an die Gestaltung des Schullebens, das angemessenes moralisches Verhalten im Sinne von NE unterstützen muss. Dies ist zum Beispiel bei UNESCO-Schulen oder Agenda-Schulen mit einem BNE-Profil und –Programm besser gewährleistet. Dem Lehrer als Vorbild für ethisch reflektiertes Verhalten kommt dabei eine hohe Bedeutung zu. Letztlich hängen die Realisierungschancen auch von der ethisch-moralischen Entwicklung der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung insgesamt ab – leider gilt es auf dieser Ebene derzeit immer noch viel Anlass zur Skepsis.

## 2.8. Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung

Die Zukunft der UB heißt BNE mit dem inhaltlichen Schwerpunkt Umwelt und Natur, sie hat in der Praxis von BNE in Deutschland derzeit noch ein deutliches Übergewicht. Zunehmende Konvergenzen und Überschneidungen gibt es mit dem Globalen Lernen, das sich inzwischen auch als BNE mit entwicklungspolitischen Schwerpunkt auf den Lernbereich „Globale Entwicklung“<sup>24</sup> versteht. Zunehmend finden sich auch Verknüpfungen mit Friedenspädagogik, Interkultureller Pädagogik, Menschenrechtspädagogik, Gesundheitspädagogik u.a. Diese ‚Problemfeldpädagogiken‘ orientieren sich zwar noch nicht so deutlich an BNE, könnten aber neue inhaltliche und ethische Aspekte (z.B. ‚Wasser als Menschenrecht‘) in die BNE als gemeinsames Dach für alle diese

<sup>24</sup> Das 2007 eingerichtete zentrale deutsche Internetportal [www.globaleslernen.de](http://www.globaleslernen.de) liefert eine große Fülle von Hintergrundtexten, Praxisbeispielen, Anregungen und weiterführenden Links.

eigenständigen pädagogischen Bereiche einbringen. In einem solchen erweiterten Rahmen hat Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung jedoch weiterhin eine große und aus strategischen Gründen gegenüber gesellschaftlich derzeit dominanten Dimensionen wie z.B. der globalisierten Ökonomie (s. 1.6.) unverzichtbare Bedeutung. Eine solche Umweltbildung unterstützt auch die individuelle Entfaltung eines ökologischen Profils nachhaltigkeitsethischer Einstellungen und Kompetenzen und damit die Persönlichkeitsbildung.<sup>25</sup>

## Literaturhinweise:

- Altner, Günter; Michelsen, Gerd (Hg.) (2001): Ethik und Nachhaltigkeit, Frankfurt
- Becker, Gerhard (1989): Perspektiven einer sozialökologischen Ethik für Erziehung und Bildung. In: Franke, Elk; Mokrosch, Reinhold (Hg.): Werterziehung und Entwicklung. Osnabrück, S. 124-158
- Becker, Gerhard (2001): Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen
- Becker, Gerhard (2006): Urbane Flüsse als Thema von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Das Beispiel des Osnabrücker Netzwerkes „Schulen für eine lebendige Hase“. In: Alfred Toepfer Akademie für Naturschutz (Hrsg.): Stand und Entwicklung der Gewässerpädagogik. – NNA-Berichte 19. Jg., H. 2, Schneverdingen, S. 34-43
- Becker, Gerhard (2008a): Nachhaltigkeit und intergenerationelle Gerechtigkeit: Zur Aktualität ökologischer Werte. In: Regenbogen, Armin; Mokrosch, Reinhold (Hg.): Werterziehung in der Schule – Handbuch für Lehrende, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) (in Druck)
- Becker, Gerhard (2008b): Umweltbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung – ethische Aspekte. In: Regenbogen, Armin; Mokrosch, Reinhold (Hg.): Werterziehung in der Schule – Handbuch für Lehrende, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) (in Druck)
- Becker, Gerhard (2008c): Ethische Dimensionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (s. <http://www.nachhaltigkeitsbildung.de/ethik>) (erweiterte online-Fassung dieses Aufsatzes)
- Birnbacher, Dieter; Schicha, Christian (2001): Vorsorge statt Nachhaltigkeit - Ethische Grundlagen der Zukunftsverantwortung. In: Birnbacher, Dieter; Brudermüller, Gerd (Hg.): Zukunftsverantwortung und Generationensolidarität. Würzburg, S. 17-33
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) (1997): Agenda 21, Bonn
- Bögeholz, Susanne u.a. (2004): Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 10, S. 89-115
- Bormann, Inka; Haan, Gerhard de (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden
- Ekardt, Felix (2004): Zukunft in Freiheit. Eine Theorie der Gerechtigkeit, der Grundrechte und der politischen Steuerung – zugleich eine Grundlegung der Nachhaltigkeit, Leipzig
- Ekardt, Felix (2005): Das Prinzip Nachhaltigkeit: Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit, München
- Fischer, Andreas; Hahn, Gabriela (Hg.) (2001): Vom schwierigen Vergnügen einer Kommunikation über die Idee der Nachhaltigkeit. Frankfurt
- Haan, Gerhard de; Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. (BLK: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 72). Bonn
- Hauff, Volker (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Grevén
- Grunwald, Armin; Kopfmüller, Jürgen (2006): Nachhaltigkeit, Frankfurt
- Gensichen, Hans-Peter (2005): Die ethische Dimension von Nachhaltigkeit. In: Michelsen, Gerd; Godemann, Jasmin (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, München
- Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt
- Krainer, Larissa; Trattnigg, Rita (Hg.) (2007): kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen. München
- Kyburz-Graber, Regula (1997): Sozio-ökologische Umweltbildung. Hamburg

<sup>25</sup> In der deutschsprachigen Version dieses Aufsatzes (Becker 2008c) wird etwas ausführlicher auf das Thema und andere Beiträge dazu eingegangen. Dort findet sich auch eine umfassendere Literaturliste.

Nds. Kultusministeriums (2001): Global denken – lokal handeln. Empfehlungen zur Umweltbildung in allgemeinbildenden Schulen. Hannover

Veith, Werner (2006): Intergenerationelle Gerechtigkeit. Ein Beitrag zur sozialemischen Theoriebildung, Stuttgart