

Bildungstheoretische Perspektiven ökologischer Bildung

Organisationales Lernen als mikropolitische Gestaltungsaufgabe

Für eine große Transformation bildet ökologische Bildung einen zentralen und dennoch oft vernachlässigten Ansatz. Welche Rolle kann dabei die Kompetenzentwicklung zur Wahrnehmung und Stärkung des eigenen Verhaltens spielen?

Von Thomas Prescher

Treibsand ist ein Phänomen. Treibsand ist auch ein Stück weit Mythos dramatischer Szenen in filmischen Inszenierungen (Drösser 2004). Nachhaltigkeit ist auch ein Phänomen und kann ein Stück weit als Mythos umweltpolitischer Inszenierung der Umweltbewegung und der sogenannten Realpolitik gesehen werden.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist dabei insbesondere die übergeordnete Fragestellung von Interesse, wie der Gegenstand der ökologischen Bildung in der Lebenswelt der Organisationen in seiner Struktur beschaffen ist? Das heißt, wie kann die gegenwärtige Konstitution ökologischer Bildung beschrieben werden und welche Schlussfolgerungen lassen sich für eine veränderte Konstruktion des sozialen Handelns der beteiligten Akteur/innen mit ihrer sozialen Praxis ermöglichen?

Die Fragen orientieren sich an der Unterscheidung der Begriffsfiguren der Konstitution und Konstruktion ökologischer Bildung in Anlehnung an den Sozialkonstruktivismus nach Berger und Luckmann (1987). Sie werden im Rahmen einer Bedingungs-Prämissen-Analyse nach Markard (2000, 8 ff.) als empirische Rekonstruktion der Konstitution und Konstruktion ökologischer Bildung beantwortet werden.

Entsprechend der bildungstheoretischen Verortung des Themas geht es um einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung im Rahmen der Betrachtung, wie sich organisationales Wissen zum Thema Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung in Organisationen diffundiert und transferiert, damit von einer Transformation der Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse gesprochen werden kann. Zugrunde gelegt wird ein Organisationsverständnis, das zunächst die Kooperation aufseiten der Organisation nach Innen anvisiert. Diese Kooperation ist in Anlehnung an Giddens (1988, S. 77) durch das wechselseitige Verhältnis aus Diskurs, Struktur und Handlung gekennzeichnet.

1 Konstitution und Konstruktion ökologischer Bildung im Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis

Konstitution und Konstruktion sind zwei zentrale Begriffsfiguren soziologischer und sozialwissenschaftlicher Diskurse. Sie gehen auf den Sozialkonstruktivismus von Berger und Luckmann (1987) zurück. Die zentrale Frage zur sozialen Konstruktion der Wirklichkeit ist, wie Wirklichkeit als angenommene Objektivität entsteht und sich verfestigt. Die Unterscheidung der Begriffe Konstitution und Konstruktion bezieht sich darauf, wie ein soziales System in seiner Struktur beschaffen ist (Konstitution) und wie es geschaffen wird (Konstruktion) (Luckmann 2008, S. 34 ff.).

Die Konstitution einer Lebenswelt beschreibt dabei die gesellschaftlich verfestigte Weltsicht und die kollektiv geteilte Auslegung der Wirklichkeit. Diese Auslegung beinhaltet Deutungen als universale Projektionen und überlagert alternative Wirklichkeitsentwürfe:

„Sobald eine Weltsicht gesellschaftlich verfestigt wird, stellt sie für den Einzelnen ein zwingendes System von Auslegungen dar. So erlangt die Weltsicht die Unausweichlichkeit einer subjektiven Wissenskategorie und die Objektivität einer kulturellen Norm, die von jedem normalen Wesen geteilt wird. Deutungen bestimmter wahrnehmbarer Eigenschaften, die sich der ‚universalen‘ Projektion konkret entgegenstellen könnten, verlieren auch in Weltsichten, die sich dem Grundtyp einer uneingeschränkt beseelten Welt nähern, an Glaubwürdigkeit. Sie werden wegerklärt oder erst gar nicht beachtet.“ (Luckmann 2008, S. 37).

Die Konstitution eines sozialen Phänomens beschreibt demnach einen jeweils erreichten Stand eines Prozesses und entzieht sich einem gestaltenden Einwirken. Sie emergiert aus der sozialen Praxis (Slunecko 2008, S. 100). Die Analyse der Konstitution dient dementsprechend dem Freilegen von Strukturen einer konkreten kulturellen und sozialen Welt. Forschungsmethodologisch geht es im vorliegenden Forschungs-vorhaben um eine Abstandnahme von einem vordergründig bestehenden Wissen über einen Forschungsgegenstand (Raab et al. 2008, S. 12 ff.), um im Sinne einer „Bedingungs-Analyse“ einen differenzierten Zugang zur Konstitution ökologischer Bildung, wie sie in den Programmen für Unternehmen zur nachhaltigen Entwicklung und zum Umweltschutz sichtbar werden, zu gewinnen.

Der Begriff der Konstruktion beschreibt demgegenüber den Prozess, wie bestimmte Weltsichten und Wirklichkeiten durch Diskurse und Handlungen entstehen. Handlungen dienen als

verbindendes Element zwischen der Konstruktion und Konstitution einer Lebenswelt da sie Ausdruck der kollektiv geteilten Annahmen über die Wirklichkeit sind. Der Begriff der Konstruktion verweist daher auch auf ein Gestalten von Wirklichkeit, das intentional erfolgen kann. Der Begriff des Konstruierens ist so gesehen ein bewusstseinsnahes Phänomen (Sluneccko 2008, S. 81).

Die Analyse der Konstruktion ökologischer Bildung bezieht sich dementsprechend auf die historisch-spezifischen Legitimationsprobleme im Zusammenspiel der Akteur/innen in einem sozialen System. Die Akteur/innen müssen im Prozess des Veränderns einer gemeinsamen Wirklichkeit lebensweltliche Erfahrungen im Alltag dekonstruieren und ko-konstruieren (Raab et al. 2008, S. 12 ff.). Im Sinne einer „Prämissen-Analyse“ spielt die Betrachtung der Konstruktion sozialer Wirklichkeit für die Ermöglichungsbedingungen der Umstrukturierung der sozialen Praxis eine bedeutsame Rolle. Es geht um die Eigenlogik organisationaler Bildungsprozesse und darum, in die bildungsbezogene Praxis von Organisationen hineinzuschauen. Erst dieser Blick ermöglicht es abschätzen zu können, inwiefern Bildungsstrategien zur nachhaltigen Entwicklung realisierbar sind oder was sie scheitern lässt. Die geführten Dialoginterviews nach Scharmer (2009, S. 143 ff.) können nach Mayntz (1985, S. 72 ff.) dazu als Ansatz verstanden werden, über die Rekonstruktion der unternehmerischen Einzelfälle allgemeine Regelstrukturen als „Lernkulturmuster“ sichtbar zu machen. Die Regelstrukturen beziehen sich darauf, wie eine ökologische Bildung in und von Organisationen gestaltet sein kann (Wenzel 1999, S. 34), damit sie eine veränderte Konstruktion der sozialen Wirklichkeit der beteiligten Akteure mit ihrer sozialen Praxis ermöglicht.

2 Methodischer Zugriff: Bedingungs-Prämissen-Analyse

Die sich aus dieser sozialökologischen Systemforschung ergebenden Erkenntnisse können neue Einsichten über Entwicklungsveränderungen eröffnen: Die Kenntnis, wie

- sich Programmplanende eine ökologische Bildung für Organisationen vorstellen, und die Kenntnis, wie
- die Interviewpartner/innen in den Unternehmen den Entwicklungsprozess zu einer achtsamen Organisation beschreiben,

stellen eine wichtige Grundlage sowohl für eine abzuleitende Nachhaltigkeitsstrategie als auch eine nähere Bestimmung eines Beitrages zu einer ökologischen Bildungstheorie dar. Der Zusammenhang aus Nachhaltigkeit und Achtsamkeit ergibt sich dabei aus der Bezugsformulierung des „Umgangs mit ...“: Während sich Nachhaltigkeit auf einen vernünftigen Umgang mit der natürlichen Umwelt als Lebensgrundlage bezieht, meint Achtsamkeit den vernünftigen Umgang mit der Wirklichkeit. Achtsamkeit kann so als ein Paradigma des Verhältnisses des Menschen zu sich selbst und des Verhältnisses zur Natur gesehen werden (Boff 2011, 2 ff.). Achtsamkeit bringt

so gesehen die innere Haltung des Subjekts zum Ausdruck, die von einem kritischen Denken und achtsamen Handeln geprägt ist. Sie kann als ein Grundbaustein einer „wertvollen Bildung“ im Sinne einer werthaltigen und zeitgemäßen Bildung angesehen werden (Lenz 2011, S. 9).

Das Aufgreifen des Themas Achtsamkeit in der durchgeführten empirischen Untersuchung scheint nicht zuletzt auch deshalb naheliegend, weil selbst der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011, S. 2) davon ausgeht, dass eine Achtsamkeit als Grundsäule für die Verantwortung für Nachhaltigkeit zu sehen ist. Hier ist ein Verständnis möglich, das einer Prozessentwicklung aus ganzheitlicher Sicht folgt, da dies der einzige Zeitpunkt ist, an dem Veränderungen bewusst stattfinden können (Schnetzer 2014, S. 15). Achtsamkeit spielt hier speziell in der Führung, im Prozessmanagement und der Prozessgestaltung eine bedeutsame Rolle. Hierin kommt eine wesentliche bildungstheoretische Dimension organisationalen Lernens zum Ausdruck, die auf die Veränderung von Gemeinsamkeiten abzielt.

Im Sinne dieses Verständnisses wird davon ausgegangen, dass zu diesen Wirkungszusammenhängen zu wenig empirisches Wissen vorliegt. Zum Erschließen dieses Wissens wurde deshalb ein „triangulatives Forschungsdesign“ gewählt, das eine Daten- und Methodentriangulation beinhaltet:

- Die Programmanalyse als qualitative und induktiv-deduktive Inhaltsanalyse sowie das Verfahren des „Topic Modeling“ als Form automatisierter deduktiver Textanalyse dienen als Ansatz der Methodentriangulation. Bei dem Teilprojekt mit der Programmanalyse „Programme zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung in Unternehmen“ ging es darum, die äußere Seite einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in einem indirekten Zugang in den Blick zu nehmen und die den 505 analysierten Programmen innewohnenden Bildungsverständnisse zu explizieren. Der Fokus wurde auf die Dimensionen Ökologie und Ökonomie in Bezug auf die Zielsetzung eines wie auch immer gearteten und zu identifizierenden Beitrages zum Umwelt- und Naturschutz gelegt. Im Kern zeigt die Programmanalyse auf, was in der Umsetzung in Unternehmen beziehungsweise aufseiten der Bildungsanbietenden gegenüber den Unternehmen für eine kollektiv geteilte Auslegung der Wirklichkeit vorherrscht. In ihr wird die „Konstitution ökologischer Bildung“ sichtbar, wie sie sich aus der sozialen Praxis emergiert.
- Eine „Datentriangulation“ erfolgte über die Methode der Dialoginterviews nach Scharmer (2009, S. 143 ff.). Hier wurden die Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt *Belastbarkeit und Achtsamkeit im Unternehmensalltag* (www.kalapaa-academy.de) zugrunde gelegt, um einen direkten Zugang in Organisationen und zu deren Verständnis für die Gestaltung von organisationalen Lernprozessen für eine nachhaltige Entwicklung zu erhalten. Der Fokus der qualitativen und induktiv-deduktiven Analyse lag auf den Dimensionen des Subjekts und des Sozialen. Dies ermöglichte

einen beziehungsökologischen Zugang, bei dem es um ein „In-Beziehung-mit-sich-selbst-Sein“ und um ein „In-Beziehung-mit-anderen-Sein“ ging. Mithilfe der 19 geführten Dialoginterviews in fünf Unternehmen kann sichtbar gemacht werden, wie bestimmte Weltansichten und Wirklichkeiten gestaltend beeinflusst und verändert werden können. In ihnen werden die Konstruktionsbedingungen ökologischer Bildung deutlich, das heißt die Ermöglichungsbedingungen einer veränderten sozialen Praxis.

Der gewählte Ansatz wird als gegenstandsadäquate Möglichkeit des Zugangs zum Feld gesehen, welcher einen theoriegenerierenden Charakter hat. Die Datentriangulation folgt dazu der Idee, den subjektiv begründeten Bezug der Akteur/innen zur Welt und die darin befindlichen Deutungen, Motive, Interessen und Konsequenzen des individuellen und kollektiven Handelns in problematischen Alltagskonstellationen zu explizieren. Im Rahmen der „Bedingungs-Prämissen-Analyse“ wurde dazu geklärt, wie die aktuelle Struktur und Logik ökologischer Bildung für Organisationen beschaffen ist (Bedingungsanalyse der Konstitution) und unter welchen Voraussetzungen und Maßgaben innerhalb der Logik von Organisationen gestaltet werden kann (Prämissenanalyse der Konstruktion).

Der Untersuchungsablauf und -aufbau stellt sich wie folgt dar:

3 Erstes Ergebnis: Triadisches Verständnis ökologischer Bildung

In der Bildungstheorie lassen sich zwei Begründungslinien für eine nachhaltige Entwicklung durch Bildung identifizieren, die mithilfe der empirischen Ergebnisse um eine dritte Begründungslinie erweitert werden können. In der ersten Begründungslinie geht es darum, dass Lernen kein Input-Prozess ist, der von außen gesteuert wird. Lernen ist vielmehr ein intraindividuellem Prozess der Selbstaneignung und ist kein Abbilden. Bildung vollzieht sich demnach innerhalb subjektiver und individueller Realitätskonstruktionen (vgl. Alheit & Dausien 1996, S. 33) und findet nicht ausschließlich in einer Relation zwischen Lehren und Lernen in Bezug auf ein Lernobjekt statt.

Bildung zeigt sich in einer zweiten Begründungslinie als ein interindividuelles Lernen, das zwischen Individuen abläuft

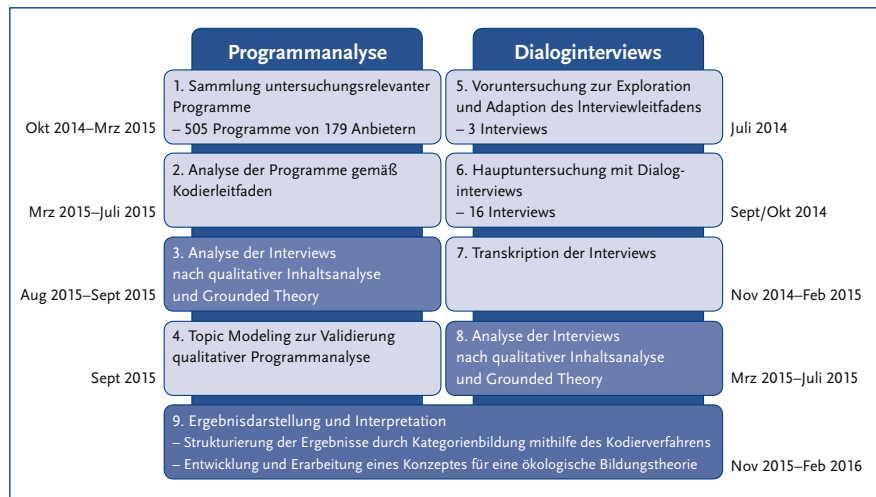


Abbildung 1: Untersuchungsaufbau/-ablauf

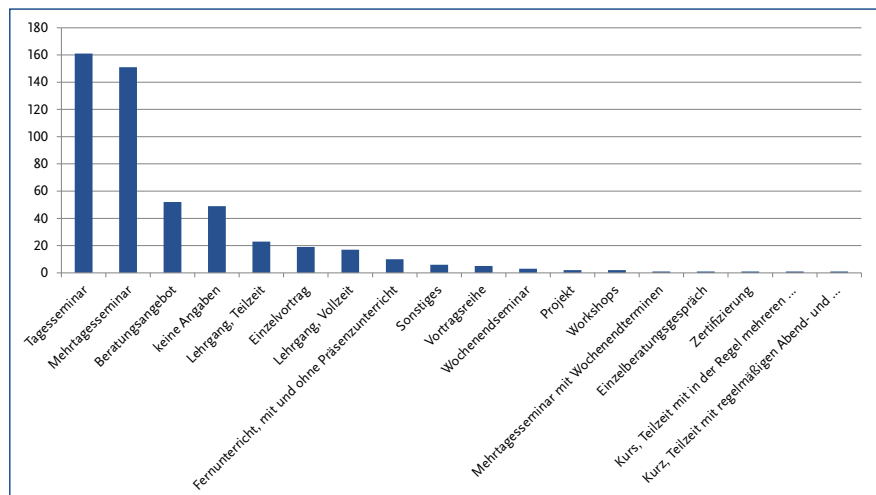


Abbildung 2: Übersicht Verteilung Veranstaltungsformen

bzw. mehrere Individuen betrifft. Bildung ist so gesehen als ko-konstruktiver Prozess zu verstehen, bei dem Lernen durch Zusammenarbeit und soziale Interaktion vollzogen wird (vgl. Fthenakis 2004, S. 35 ff.). Im Mittelpunkt der Diskussion steht dafür die Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden. Bei dem zu vollziehenden Ko-Konstruieren geht es um die gemeinsame Erforschung von Bedeutungen gegenüber einer reinen Auseinandersetzung mit Fakten (vgl. Fthenakis 2009, S. 6). Diese Begründungslinie ist dem Verständnis interaktionistischer Theorien zuzuordnen.

Die Programmanalyse zeigt allein durch die Verteilung der Veranstaltungsformen (vgl. Abb. 2), dass die Angebote im Kern interaktionistisch angelegt sind, das heißt dyadisch (vgl. Fischer 2008, S. 122). Der dyadische Bezug lässt sich über ein wechselseitiges Konstitutionsverhältnis zwischen Alter und Ego bestimmen. Ökologische Bildung scheint davon bestimmt zu sein, dass innerhalb eines Bildungssettings sich Ego und Alter über Regeln ökologischen Handelns in Bezug auf ein Ob-

jekt bzw. Inhalt austauschen und vielleicht sogar Regeln vereinbaren (interaktionistische ökologische Bildung).

Dies geschieht jedoch fast systematisch unter Ausschluss eines Dritten: Als das Dritte können Organisationen mit ihren Institutionen angesehen werden. Das Dritte strukturiert die sozialen Verhältnisse. Fischer (2008, S. 125) beschreibt dieses Dritte als den Missing Link, damit Handeln innerhalb von organisationalen Institutionen verändert werden kann, das heißt sich eine bestimmte sozial konstruierte Objektivität verändert. Erst die Wiederholung der besprochenen Regeln zwischen Alter und Ego durch einen Dritten bzw. viele Dritte im Rahmen eines kommunikativen Diskurses lässt diese Regeln objektiv, das heißt sozial relevant werden (transaktionale ökologische Bildung). Dieses Lernen kann als ein transindividuelles Lernen beschrieben werden.

Das Soziale ist dazu als transindividuelle Einheit mit spezifischen Umweltmerkmalen zu verstehen. Insofern ist eine intentionale ökologische Bildung nicht allein als ein ko-konstruktiver Prozess in Bezug auf einen Lerngegenstand zu sehen, sondern als ein ko-konstruktiver Diskurs für eine gemeinsame Sinnkonstruktion für das eigene Handeln. Nicht allein der Lerngegenstand oder die anwesenden Interaktionspartner stehen im Mittelpunkt, sondern die den Lerngegenstand betreffenden sozialen Institutionen in Form von Regeln, Werten und Normen (vgl. Röhrle & Laireiter 2010, S. 907 ff.).

Diese erweiterte Begründungslinie ist den systemtheoretischen und institutionstheoretischen Ansätzen zuzuordnen, da es nicht nur darum geht, neue Inhalte gemeinsam zu erarbeiten, um darüber den gegenwärtigen Verstehenshorizont zu erweitern. Vielmehr geht es darum, den Bedeutungshorizont des Lerngegenstandes innerhalb des sozialen Systems als kulturelles Gebilde mit einzubeziehen, vom Lerngegenstand ausgehend zu erschließen und im Sinne einer gemeinsamen Sinn-

konstruktion neu zu bestimmen. Im Mittelpunkt steht nicht die Interaktion einer Lehrkraft oder eines Trainers mit den Lernenden, sondern die hierarchieübergreifende Interaktion der Lernenden untereinander in ihrer sozialen Lebens- und Arbeitswelt (systemisch ökologische Bildung). Entsprechend dieses Verständnisses braucht eine ökologische Bildungstheorie eine sozialtheoretische Öffnung, die das dyadische Verständnis um ein triadisches Verständnis erweitert.

4 Zweites Ergebnis: Konstitutionslogischer Rahmen ökologischer Bildung von Organisationen

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und der Konzeption von Bildungstheorien gibt es zahlreiche systematisierende Einführungen. Für den vorliegenden Beitrag dient ein Bildungsverständnis als Grundlage, welches sich über die verschiedenen Theorien und Konzeptionen hinweg als ein gemeinsamer Nenner verstehen lässt. Bildung meint hier nach Dörpinghaus et al. (2006, S. 10) die reflexive und kritische Auseinandersetzung mit den Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen. Im Kern beschreiben Bildungstheorien die Art und Weise, wie sich ein Mensch und eine Gruppe von Menschen als nachhaltige/r Akteur/in mit sich selbst, den anderen und der Welt auseinandersetzt oder perspektivisch auseinandersetzen könnte. Es geht darum, wie eine Logik pädagogischer Intervention für Unternehmen gedacht werden kann, die in der empirischen Perspektive die Bedeutung der Subjekte und der Kooperation/Partizipation in Transformationsprozessen mehr Rechnung trägt.

Im Ergebnis der Bedingungs-Prämissen-Analyse kann ein konstitutiver Kern ökologischer Bildung von und in Organisationen herausgearbeitet und als „konstitutionslogischer Rahmen“ (Knoblauch et al. 2002, S. 19) zusammengefasst werden. Erkenntnistheoretisch beschreibt die Konstitution eines Phänomens die Beschaffenheit einer sozialen Wirklichkeit, die sich Subjekte gemeinsam geschaffen haben und miteinander teilen. Diese Wirklichkeit hat einen maßgeblichen Einfluss darauf, inwiefern eine veränderte Konstruktion der Wirklichkeit möglich und anschlussfähig ist. Der Rahmen ergibt sich daraus, dass in Organisationen nicht allein Subjekte miteinander interagieren und in Interaktionsprozessen ihre Deutungs- und Handlungsmuster gegenseitig zur Verfügung stellen und einander angleichen. Der Rahmen wird vielmehr auch durch soziale Institutionen bedingt, die ein gestaltendes Gewicht haben.

„Soziale Institutionen bilden sich dort aus, wo verschiedene Akteure regelmä-

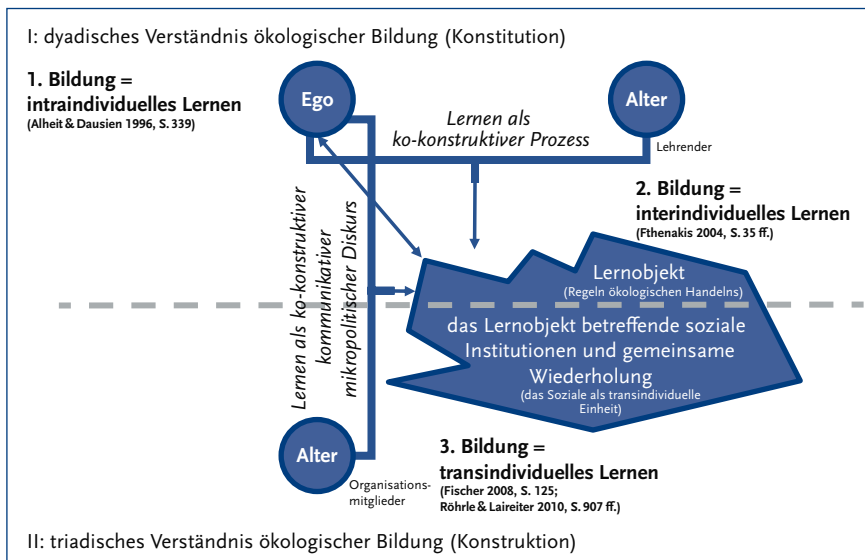


Abbildung 3: Triadisches Verständnis ökologischer Bildung

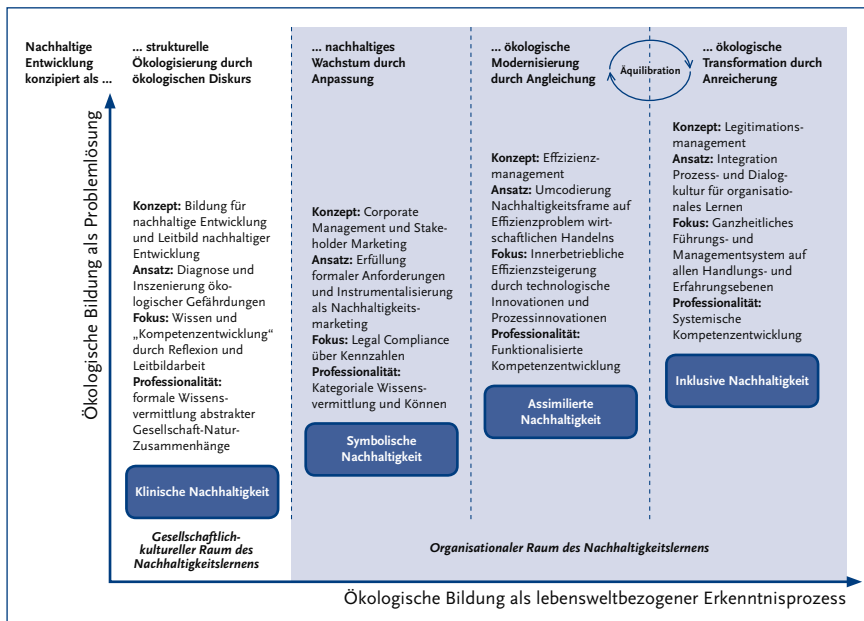


Abbildung 4: Konstitutionslogischer Rahmen ökologischer Bildung von und in Organisationen

big einem sich wiederholenden sozialen Problem begegnen und dieses routinemäßig lösen müssen; wo es also typischer Lösungen für ebenso typische gesellschaftliche Handlungsprobleme bedarf.“ (Knoblauch et al. 2002, S. 19)

Dieser Zusammenhang kann mithilfe des „konstitutionslogischen Rahmens“ (Abbildung 4) verdeutlicht werden. Der Rahmen ergibt sich aus den bildungstheoretischen Einsichten, ökologische Bildung für und durch Unternehmen als Problemlösung (Thompson und Jergus 2014, S. 15 ff.) zu fassen sowie als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess (Schmitz 1984). Innerhalb des konstitutionslogischen Rahmens können ein gesellschaftlich-kultureller Raum des Nachhaltigkeitslernens und ein organisationaler Raum des Nachhaltigkeitslernens unterschieden werden. Innerhalb des Modells dienen die Typologie Conrads (2000, S. 3) über mögliche Strategieoptionen gesellschaftlicher Zukunftsbewältigung und Piagets Entwicklungstheorie (Eckardt 2010, S. 246 ff.) als Orientierungspunkte zur Systematisierung der Ergebnisse für Organisationen. Mithilfe beider Modelle lassen sich vier Ansätze identifizieren, die jeweils aus einem eigenen Zugriff heraus nachhaltige Entwicklung durch Bildung in Bezug auf Organisationen konzipieren:

- Klinische Nachhaltigkeit,
- Symbolische Nachhaltigkeit,
- Assimilierte Nachhaltigkeit,
- Inklusive Nachhaltigkeit.

Gesellschaftlich-kultureller Raum des Nachhaltigkeitslernens

Der „gesellschaftlich-kulturelle Raum des Nachhaltigkeitslernens“ kann als Raum außerhalb der Organisationen angesehen werden. Eine nachhaltige Entwicklung wird durch die Akteure

als eine strukturelle Ökologisierung über den ökologischen Diskurs erfahrbar. Auf konzeptioneller Ebene erscheint diese Typisierung als eine „klinische Nachhaltigkeit“. Diese klinische Nachhaltigkeit ist ein theoretisch begründetes Konstrukt in Anlehnung an das klinische Paradigma (Kets de Vries 2006, S. 9 ff.). Es steht für die grundsätzliche Orientierung, eine nachhaltige Entwicklung durch nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzen erreichen zu wollen. Prägend ist dazu die Annahme, menschliches Handeln lässt sich zum einen als irrational beschreiben und innerhalb des Erklärungsmodells in Richtung eines „vernünftigen“ Handelns verändern. Zum anderen basiert Handeln auf sozialisationsbedingten Internalisierungen, die im Sinne einer Defizitorientierung durch Reflexion und kompetenzstiftende Erfahrungen kompensiert werden können.

Das Verständnis des Leitbildes für eine nachhaltige Entwicklung und das Verständnis der Bildung für nachhaltige Entwicklung prägen dieses Konzept. Die Vertreter/innen der klinischen Nachhaltigkeit übernehmen dabei die Funktion, die ökologische Frage unserer Zeit stellvertretend zu deuten. Als klinisch lässt sich das Modell aus dem Grund beschreiben, weil stets auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Pathologien als Fundamentaldiagnose verwiesen wird. Klinisch meint hierbei die Diagnose direkt identifizierbarer Symptome und Auffälligkeiten, wobei der Mensch und Unternehmen als verursachende Elemente herausgestellt und inszeniert werden. Diesem Verursacherprinzip werden dann im Rahmen formalisierter und seminaristischer Lehr-Lern-Arrangements abstrakte Gesellschafts-Natur-Zusammenhänge gegenübergestellt. Unternehmen werden innerhalb dieser Typisierung damit zwar adressiert, aber kaum erreicht.

Organisationaler Raum des Nachhaltigkeitslernens

Mit der Durchführung der Bedingungs-Prämissen-Analyse der Teilstudien „Programme zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung von Unternehmen“ (Programmanalyse) und „Belastbarkeit und Achtsamkeit im Unternehmensalltag“ (Dialoginterviews) können für den *organisationalen Raum des Nachhaltigkeitslernens* drei Typen nachhaltiger Entwicklung bestimmt werden. Mithilfe der Programmanalyse können die Typen „Symbolische Nachhaltigkeit“ und „Assimilierte Nachhaltigkeit“ zusammengefasst werden. Mithilfe der Dialoginterviews können diese um ein Verständnis „inklusive Nachhaltigkeit“ ergänzt werden.

Innerhalb des Konzeptes der „symbolischen Nachhaltigkeit“ kann eine nachhaltige Entwicklung als ein nachhaltiges Wachstum durch Anpassung ausgemacht werden. Im Zentrum steht

die Erfüllung formaler Anforderungen und Umweltschutzaufgaben im Rahmen des Corporate Managements und Stakeholder Marketings. Die Bemühungen einer nachhaltigen Entwicklung dienen in diesem Verständnis dem Anliegen, eine Legal Compliance sicherzustellen. Häufig werden diese Bemühungen zudem in Form eines Nachhaltigkeitsmarketings zur strategischen Marktpositionierung mithilfe von Kennzahlen instrumentalisiert. Die Bildungsaktivitäten zur Förderung der symbolischen Nachhaltigkeit können als eine kategoriale Wissensvermittlung und Können eingestuft werden.

Das Konzept der „assimilierten Nachhaltigkeit“ folgt dem Ansatz, den Müller-Christ (2008, S. 228 ff.) als die Umkodierung des Nachhaltigkeitsframes auf das Effizienzproblem wirtschaftlichen Handelns beschreibt. Eine nachhaltige Entwicklung wird als eine ökologische Modernisierung durch Angleichungsprozesse in Organisationen sichtbar, indem die Wahrnehmung in Bezug auf die nachhaltige Entwicklung mit dafür notwendigen Maßnahmen derart angepasst wird, dass sie in die vorhandenen sozialen Kognitionen passt. Im Mittelpunkt steht daher ein unternehmerisches Effizienzmanagement, das eine innerbetriebliche Effizienzsteigerung durch technologische Innovationen und Prozessinnovationen erzielen soll. Eine ökologische Bildung erscheint in diesem Ansatz als eine funktionalisierte Kompetenzentwicklung auf der Struktur- und Aktivitätsebene, wie sie im St. Galler Managementmodell beschrieben wird. Eine Veränderung durch Lernen auf der Verhaltensebene wird in diesem Konzept nicht angestrebt.

Aus der Analyse der Dialoginterviews ließen sich verschiedene Lernkulturmuster als Ansatzpunkte einer dynamischen Systementwicklung bilden. Mit diesen Lernkulturmustern kann eine nachhaltige Entwicklung konzipiert werden, die als eine ökologische Transformation durch Anreicherung beschrieben werden kann. Daraus ergibt sich ein Verständnis „inklusive Nachhaltigkeit“, das die übliche Prozesskultur technologischer Optimierungsbemühungen mit einer Dialogkultur als mikropolitisch Gestaltungs Handeln für ein organisationales Lernen verbindet. Lernen wird dabei als ein transindividuelles Lernen innerhalb eines ko-konstruktiven Diskurses in Organisationen gefasst. Im Fokus einer Konstruktion ökologischer Bildung steht dafür ein ganzheitliches Führungs- und Managementsystem auf allen Handlungs- und Erfahrungsebenen, welches dem pädagogischen und sozialökologischen Verständnis einer systemischen Kompetenzentwicklung folgt. Inhärent ist, dass die Zugehörigkeit, die Wertschätzung und Beteiligung der Mitarbeitenden als Schlüsselemente berücksichtigt werden (Shore et al. 2011, S. 1265 ff.). In diesem Sinne

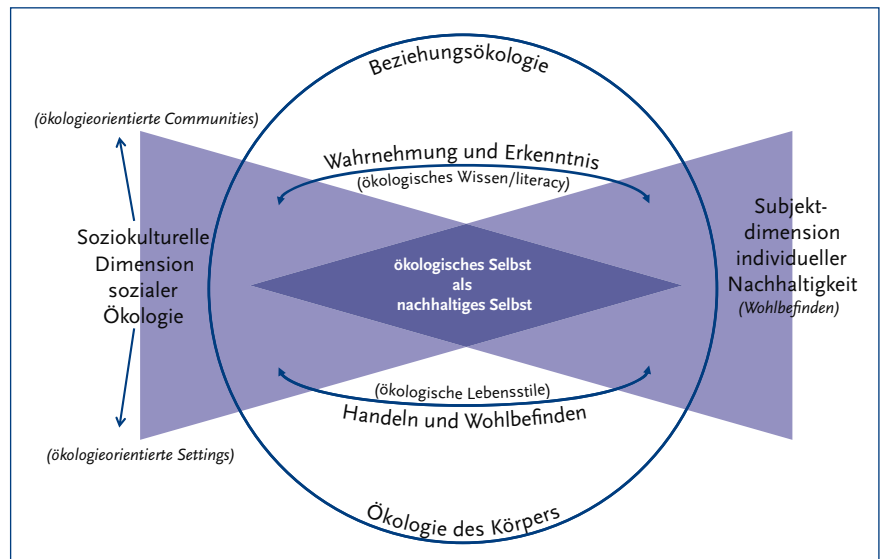


Abbildung 5: Systemisches Verständnis ökologischer Kompetenzentwicklung

kann eine nachhaltige Entwicklung dann als inklusiv bezeichnet werden, wenn sich die Mitarbeiter/innen in ihren jeweiligen Teams und Abteilungen mit ihren Erfahrungen und Hintergründen einbringen können und dafür Wertschätzung erfahren (Cubela et al. 2015, S. 6).

5 Fazit: Systemisches Verständnis ökologischer Kompetenzentwicklung

Für eine ökologische Transformation im Sinne der oben beschriebenen Konstruktion ökologischer Bildung rückt mit diesen Erkenntnissen ein Ansatz in den Fokus (Abbildung 5), bei dem es um eine Kompetenzentwicklung zur Wahrnehmung und Stärkung des eigenen Verhaltens geht. Sie kann nach Blättner (2010, S. 135) als ein bildungspolitisches Programm verstanden werden, welches die Aspekte *ecological literacy* (Wissen), *ecological lifestyles* (Handlungsoptionen zur Förderung der Nachhaltigkeit), *ecological settings* (Gestaltung von Kontexten und Organisationen) und *ecological communities* (Lerngemeinschaften) umfasst und in ein *wellbeing* (gesundes Wohlbefinden) führen soll. Ein solch kontextbezogenes Verständnis inklusiver Nachhaltigkeit kann als ein „systemischer Ansatz ökologischer Kompetenzentwicklung“ verstanden werden.

Eine sozialökologische Bildungsforschung muss in dieser Perspektive die Suche nach subjektorientierten Lösungswegen und Handlungsalternativen unterstützen. Die Subjektorientierung trägt dabei dem Umstand Rechnung, dass die Komplexität des Nachhaltigkeitsthemas zu keiner umweltbezogenen Handlungsunfähigkeit führt, weil es zu viele Lösungswege und Alternativen gibt, die ein Individuum oder eine Institution allein nicht erfassen und berücksichtigen können: „Lösungsstrategien können kaum noch von einer zentralen Instanz allein definiert und vorgegeben werden“ (Beschoner et al. 2005, S. 21). Es wird damit ein Plädoyer dafür formuliert, dass eine

Lösung nicht in der Umsetzung oder Assimilation bestimmter vernünftig erscheinender Normen und Werte allein liegen kann, sondern dass individuelle Deutungs- und Orientierungsmuster gefunden und rekonstruiert werden müssen. Diese Muster müssen in einem engen Zusammenhang mit den etablierten Institutionen eines Handlungskontextes gesehen werden.

Literatur

- Alheit, P./Dausin, B. (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“? In: Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Report 37. Biographieforschung und Biographisches Lernen. Frankfurt a. M. 33–45. http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-1996/faulstich-wieland96_01.pdf#page=30, Stand: 12.08.2016.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (1987): *The Social Construction of Reality*. New York: Free Press.
- Beschorner, T./Behrens, T./Hoffmann, E./Lindenthal, A./Hage, M./Thierfelder, B./Siebenhühner, B. (2005): *Institutionalisierung von Nachhaltigkeit. Eine vergleichende Untersuchung der organisationalen Bedürfnisse Bauen & Wohnen, Mobilität und Information & Kommunikation*. Marburg, Metropolis Verlag.
- Blättner, B. (2010): *Gesundheitsbildung*. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Aufl.)*. Stuttgart, UTB GmbH.
- Boff, L. (2011): Was uns die Richtung weist: Nachhaltigkeit und Achtsamkeit. www.traductina.wordpress.com/2011/06/23/was-uns-die-richtung-weist-nachhaltigkeit-und-achtsamkeit-2/
- Conrad, J. (2000): *Nachhaltige Entwicklung: einige begriffliche Präzisierungen oder der heroische Versuch einen Pudding an die Wand zu nageln*. In: FFU-Report 07-2000, Forschungsstelle für Umweltpolitik, FU Berlin.
- Cubela, D./Prescher, T./Hellriegel, J. (2016): *Mobiles Lernen als Ressource inklusiver Bildung: Anforderungskriterien für die individuelle Förderung in der beruflichen Erstausbildung im Elektrohandwerk (Projekt KOLA, BMBF)*. In: *bwp@ „Inklusion in der beruflichen Bildung“*, Nr. 30. www.bwpat.de/ausgabe30/cubela_et_al_bwpat30.pdf
- Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2009): *Einführung in die Theorie der Bildung (3., unveränd. Aufl.)*. Darmstadt, WBG.
- Drösser, C. (2004): *Im Treibsand*. In: *Die Zeit*, Nr. 27, 24.04.2004. www.zeit.de/2004/27/Stimmts_Treibsand
- Eckardt, G. (2010): *Kernprobleme in der Geschichte der Psychologie*. Wiesbaden, Springer-Verlag.
- Fischer, J. (2008): *Tertiärität. Die Sozialtheorie des »Dritten« als Grundlegung der Kultur- und Sozialwissenschaften*. In: Raab, J./Pfadenhauer, M./Stegmaier, P./Dreher, J./Schnettler, B. (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 121–130.
- Fthenakis, W. E. (2004): *Die politische Bedeutung der Kinderbetreuung*. In: Henry-Huthmacher, C. (Hrsg.): *Jedes Kind zählt. Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung*. Zukunftsforum Politik Broschürenreihe herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Nr. 58, Sankt Augustin. http://www.kas.de/wf/de/21.38/wf/doc/kas_4628-544-1-30.pdf#page=30, Stand: 12.07.2016.
- Fthenakis, W. E. (2009): *Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern*. In: *Betrifft Kinder* 9/3. 6–10.
- Giddens, A. (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main, Campus Verlag.
- Kets de Vries, M. F. R. (2006): *The Leader on the couch: a clinical approach to changing people and organizations (Repr.)*. Hoboken, Wiley.
- Knoblauch, H. (2012): *Der Topos der Spiritualität*. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 247–264.
- Knoblauch, H./Raab, J./Schnettler, B. (2002): *Wissen und Gesellschaft. Grundzüge der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie* Thomas Luckmanns. In: Luckmann, T. (2002): *Wissen und Gesellschaft: Ausgewählte Aufsätze 1981–2002*. Konstanz, UVK: 9–44.
- Lenz, W. (2011): *Wertvolle Bildung: Kritisch – Skeptisch – Sozial*. Wien, Löcker Verlag.
- Luckmann, T. (2008): *Konstitution, Konstruktion: Phänomenologie, Sozialwissenschaft*. In: Raab, J./Pfadenhauer, M./Stegmaier, P./Dreher, J./Schnettler, B. (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 33–40.
- Markard, M. (2000): *Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1/2.
- Mayntz, R. (1985): *Über den begrenzten Nutzen methodischer Regeln in der Sozialforschung*. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen, Schwartz. 65–76.
- Müller-Christ, G. (2008): *Frames und Widerspruchsmanagement: Voraussetzungen für einen Wandel in Richtung nachhaltige Unternehmen*. In: Lange, H. (Hrsg.): *Nachhaltigkeit als radikaler Wandel. Die Quadratur des Kreises*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 215–235.
- Raab, J./Pfadenhauer, M./Stegmaier, P./Dreher, J./Schnettler, B. (2008): *Phänomenologie und Soziologie Grenzbestimmung eines Verhältnisses*. In: Raab, J./Pfadenhauer, M./Stegmaier, P./Dreher, J./Schnettler, B. (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 11–29.
- Röhrle, B./Laireiter, A.-R. (2010): *Netzwerkforschung in der Psychologie*. In: Stegbauer, C. & Häußling, R. (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 907–915.
- Scharmer, C. O. (2009): *Theorie U – Von der Zukunft her führen*. Heidelberg, Carl Auer Verlag.
- Schmitz, E. (1984): *Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess*. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.11: Erwachsenenbildung*. Stuttgart, Klett-Cotta. 95–123.
- Schnitzer, R. (2014): *Achtsame Unternehmensführung. Plädoyer für ein sofortiges Umdenken im Management*. Wiesbaden, Springer Gabler.
- Shore, L. M./Randel, A. E./Chung, B. G./Dean, M. A./Holcombe Ehrhart, K./Singh, G. (2011): *Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research*. In: *Journal of Management* 37/4: 1262–1289.
- Sluneko, T. (2008): *Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution: Beobachtungen auf der eigenen Spur. 2. Auflage*, Wien, facultas wuv.
- Thompson, C./Jergus, K. (2014): *Zwischenraum Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht*. In: von Rosenberg, F./Geimer, A. (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Verlag. 9–26.
- WBGU (2011): *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU)*, Berlin. www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011_ZfE.pdf
- Wenzel, M. (1999): *Soziales Kapital in Organisationen: Eine tauschtheoretische Studie*. München, Rainer Hampp Verlag.

AUTOR + KONTAKT

Thomas Prescher ist Professor für Berufspädagogik an der Wilhelm Löhe Hochschule für angewandte Wissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die berufliche, systemische und sozialökologische Bildungsforschung.



Wilhelm Löhe Hochschule, Merkurstr. 21, 90763 Fürth.
Tel.: +49 911 723015-20,
E-Mail: thomas.prescher@wlh-fuerth.de