

Sascha Zinn

BILDUNGSZIEL NACHHALTIGKEIT!?

Eine interdisziplinäre Reflexion

**MODERNE
KULTUREN**

RELATIONEN

Band 16



PETER LANG
EDITION

Bildungsziel Nachhaltigkeit!?

MODERNE KULTUREN RELATIONEN

Herausgegeben von
Gerhard Droesser
und Michael Hartlieb

Band 16



PETER LANG
EDITION

Sascha Zinn

**BILDUNGSZIEL
NACHHALTIGKEIT!?**

Eine interdisziplinäre Reflexion



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2012

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

D 20

ISSN 1619-358X

ISBN 978-3-631-64096-8 (Print)

E-ISBN 978-3-653-02647-4 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-02647-4

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des

Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für

Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Danksagung

Besonderer Dank gilt meinen Eltern Brigitte Zinn-Servatius und Hans Zinn ohne deren Unterstützung und Förderung all dies hier nicht existieren würde. Besonders bedanken möchte ich mich dabei für den lebenslangen Rückhalt, der es mir auch in schwierigen Zeiten ermöglichte, den Glauben an mich selbst nicht zu verlieren.

Weiterhin möchte ich mich für die langjährige Unterstützung bei meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Hans-Joachim Petsch bedanken. Danke für das Vertrauen und die unablässige Bereitschaft mir mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. In diesem Zusammenhang möchte ich mich auch bei Herrn Prof. Dr. Dr. Gerhard Droesser bedanken.

Dank gilt auch Natascha Gerstner, deren Liebe und Zuwendung mich während der gesamten Promotion stets begleiteten.

Für sein Interesse und die Bereitschaft zur Diskussion möchte ich mich bei Joachim Schneider bedanken.

Weiterhin bedanke ich mich bei Christina Brickwedde, Elena Flohr, Lucia Martin, Felix Wagner, Max Wagner und Olaf Reuter.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	15
1.1 Überblick über die Arbeit	17
1.2 Methodologische Überlegungen	20
2. ÜBER DAS VERHÄLTNISS VON PÄDAGOGIK UND ETHIK	29
2.1 Pädagogik der Ethik	30
2.2 Ethik der Pädagogik	33
2.3 Pädagogische Ethik als die Pädagogik selbst	36
3. NATURETHIK ODER DIE FRAGE NACH DEM MORALISCHEN WERT IN DER NATUR	39
3.1 Anthropozentrische Argumente.....	43
3.1.1 Das Argument der menschlichen Grundbedürfnisse	43
3.1.2 Ästhetische Argumente.....	46
3.1.2.1 Aisthesis-Argument	46
3.1.2.2 Argument der ästhetischen Kontemplation.....	48
3.1.2.3 Design-Argument.....	50
3.1.3 Ethos-Argumente.....	50
3.1.3.1 Heimat-Argument	50
3.1.3.2 Pädagogisches Argument.....	51
3.1.3.3 Theologisch-interpretatives Argument	52
3.1.3.4 Argument vom Sinn des Lebens	55
3.1.4 Zwischenresümee	55
3.2 Physiozentrische Argumente	57
3.2.1 Epistemisch-Anthropozentrische Ausdehnungsargumente	57
3.2.1.1 Sentientistisches Argument.....	57

- 3.2.1.2 Teleologisches Argument 61
- 3.2.1.3 Biozentrisches Argument..... 62
- 3.2.2 Argumente für eine absolute Wertordnung 63
 - 3.2.2.1 Naturam-sequi-Argument 63
 - 3.2.2.2 Holismus-Argument..... 64
- 3.2.3 Zwischenresümee 66
- 3.3 Resümee..... 66**
-
- 4. „NATUR“ AUS PHILOSOPHISCHER, PSYCHOLOGISCHER
UND SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE..... 71**
-
- 4.1 Natur aus philosophischer Perspektive..... 74**
 - 4.1.1 Die antiken Ursprünge der Naturphilosophie..... 74
 - 4.1.2 Natur-Mystik 77
 - 4.1.3 Renaissance: Wiedergeburt der Antike 78
 - 4.1.4 Der neuzeitliche Naturbegriff..... 78
 - 4.1.5 Der Naturbegriff der Moderne..... 81
 - 4.1.6 Postmoderne 83
 - 4.1.7 Zwischenresümee 87
-
- 4.2 Natur aus psychologischer Sicht..... 89**
 - 4.2.1 Natur als Konstrukt: Naturbilder 90
 - 4.2.2 Naturperzeption 94
 - 4.2.2.1 Um-, Merk- und Wirkwelt 94
 - 4.2.2.2 Umweltwahrnehmung und -empfindung 95
 - 4.2.2.3 Emotionen und emotionale Reaktionen 97
 - 4.2.2.4 Der Erholungswert von Natur und Landschaft 98
 - 4.2.2.5 Ästhetisches Erleben von Natur..... 101
 - 4.2.2.6 Die beängstigende und lebensfeindliche Natur..... 103
 - 4.2.3 Unterschiede in der Umweltwahrnehmung 104
 - 4.2.4 Theoretische Überlegungen und Erklärungsansätze..... 107
 - 4.2.4.1 Die Biophilia-Hypothese 107
 - 4.2.4.2 Die Prospect-Refuge-Theorie und die Savannen-Hypothese 107

4.2.4.3 Ein funktional–kognitiver Ansatz	108
4.2.5 Mensch-Umwelt-Beziehungen	111
4.2.5.1 Das Behaviour Setting-Konzept	111
4.2.5.2 Aneignung und der »sense of place«	111
4.2.6 Konzepte der Naturverbundenheit	113
4.2.6.1 Mensch-Orts-Verbundenheit.....	113
4.2.6.2 Umweltidentität.....	114
4.2.6.3 Naturliebe.....	115
4.2.7 Naturnutzung, Naturzerstörung und Risikobewertung.....	116
4.2.8 Statt einer Zusammenfassung: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung des Kindes.....	118
4.3 Natur aus soziologischer Sicht.....	123
4.3.1 Naturalistische Ansätze	126
4.3.1.1 Der Naturalismus in der Politischen Ökologie	127
4.3.1.2 Eine kritische Reflexion der dualistischen Theoriebildung.....	128
4.3.2 Soziozentrische Ansätze.....	129
4.3.2.1 Natur aus Sicht der Cultural Theory	130
4.3.2.2 Die Naturvorstellung in der Systemtheorie Niklas Luhmanns	135
4.3.2.3 Naturbegriffe in wissenssoziologischer Perspektive	141
4.3.2.4 Naturbegriffe und Naturdiskurse	144
4.3.2.5 Eine kritische Reflexion der soziozentrischen Theoriebildung	149
4.3.3 Vermittlungstheoretische Ansätze.....	151
4.3.3.1 Natur als „des Menschen unorganischer Leib“ (Karl Marx)	153
4.3.3.2 Eine kritische Reflexion der dialektischen Theorieansätze	155
4.3.4 Hybridkonzepte: Jenseits der Dichotomie von „Natur“ und „Gesellschaft“	157
4.3.4.1 Donna Haraway: Natur-Kulturen und Cyborgwelten	159
4.3.4.2 Bruno Latour und der Versuch einer symmetrischen Anthropologie.....	161
4.3.4.3 Eine kritische Reflexion der Hybridkonzepte.....	165
4.3.5 Kategorialer Vergleich der soziologischen Naturentwürfe	168

4.4 Resümee 170

5. WERTE AUS PHILOSOPHISCHER, PSYCHOLOGISCHER UND SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE 175

5.1 Werte aus philosophischer Perspektive 175

5.1.1 Wertrelativismus 176

5.1.2 Objektivistische Wertauffassungen 178

5.1.3 Fundamentalkritik des Wertdenkens 179

5.1.4 Die gegenwärtige Diskussion des Wertbegriffs 181

5.1.5 Zwischenresümee 184

5.2 Werte in der Psychologie 187

5.2.1 Werte - eine begriffliche Abgrenzung zu verwandten Phänomenen: Einstellung, Motivation, Bedürfnis, Interesse, Ideal & Ziel 200

5.2.2 Empirische Befunde zu Werten und Werthaltungen 195

5.2.2.1 Einflussfaktoren auf die individuellen Werthaltungen 203

5.2.3 Werte und Persönlichkeit 205

5.2.3.1 Empirische Befunde zum Zusammenhang von Werten und anderen Persönlichkeitseigenschaften 207

5.2.4 Werterleben 212

5.2.5 Werte und Verhalten 216

5.2.5.1 Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Werthaltungen und Verhaltensweisen 220

5.2.6 Die Entwicklung von Werten aus psychologischer Sicht 224

5.2.6.1 Lerntheorie und Behaviorismus 225

5.2.6.2 Psychoanalytische Ansätze 226

5.2.6.3 Kognitivistische Konzepte der moralischen Entwicklung 227

Exkurs: Evolutionäre Grundlagen von Werten 231

5.2.6.4 Empirische Erkenntnisse zur moralischen Entwicklung 232

5.2.7 Zwischenresümee 235

5.3 Werte in der Soziologie 238

5.3.1 Das Verschwinden der Moral als gesellschaftliche Kategorie 240

5.3.2 Werte als Integrationsmoment der Gesellschaft	241
5.3.3 Moralische Kommunikation	249
5.3.3.1 Werte als Kommunikationsmedium: Luhmann	249
5.3.3.2 Die „Kommunikative Konstruktion von Moral“: Bergmann & Luckmann ..	253
5.3.3.3 Anmerkungen zur Analyse der Moral moderner Gesellschaften durch moralische Kommunikation	255
5.3.4 Die Theorie der rationalen Wahl	259
5.3.4.1 Zum Verhältnis von selbstbezogenen und moralischen Präferenzen	261
5.3.4.2 Moralische Emotionalität	262
5.3.4.3 Moralische Normen	263
5.3.4.4 Kritische Anmerkungen zur Theorie der rationalen Entscheidung	266
5.3.5 Die Entstehung moralischer Normen	266
5.3.6 Inhalt moralischer Normen – eine empirische Annäherung	268
5.3.7 Zusammenfassung	277
5.4 Resümee	282
6.NACHHALTIGKEIT – BEGRIFFSKARRIERE	287
6.1 Forstwirtschaftliche Ursprünge und Ideengeschichte	287
6.2 Leitbild Nachhaltigkeit – Die politische Dimension	288
6.2.1 Vorgeschichte der Brundtland-Kommission	288
6.2.2 Rio – Gipfel der Utopien	230
6.2.3 Kyoto: Leuchtfeuer nachhaltiger Entwicklung	292
6.2.4 Von Johannesburg bis Durban: Der Abstieg vom Gipfel	293
7. STARKE VS. SCHWACHE NACHHALTIGKEIT	295
7.1 Das Konzept schwacher Nachhaltigkeit	296
7.1.1 Die Naturvorstellung im Konzept schwacher Nachhaltigkeit	304
7.1.2 Zwischenresümee	307

7.2 Starke Nachhaltigkeit	314
7.2.1 Nachhaltige Entwicklung aus Sicht der ökologischen Ökonomie.....	314
7.2.1.1 Die Naturvorstellung im Konzept starker Nachhaltigkeit	319
7.2.1.2 Zwischenresümee.....	321
7.2.2 Der Greifswalder Ansatz starker Nachhaltigkeit.....	324
7.2.2.1 Die Naturvorstellung im Greifswalder Ansatz starker Nachhaltigkeit	328
7.2.2.2 Zwischenresümee.....	332
7.3 Positionierung	334
8.BILDUNGSZIEL NACHHALTIGKEIT!?	341
8.1 Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung	341
8.2 Der spezifische Charakter der Bildung für nachhaltige Entwicklung	349
8.3 Modelle nachhaltiger Entwicklung	350
8.4 Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Bezug auf die Theorie starker Nachhaltigkeit	352
8.5 Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Spiegel der vorliegenden Untersuchungsergebnisse	355
8.5.1 Die Wertorientierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung	356
8.5.2 Die Fähigkeit zur Selbstreflexion.....	357
8.5.3 Gestaltungskompetenz oder über den Mut sich seines eigenen Verstandes zu bedienen	358
8.6 Das Motivationsproblem	360
8.6.1 Stimmigkeit oder die Frage nach den strukturellen Rahmenbedingungen.....	361
8.6.2 Die affektiv-emotionale Grundlage.....	364
8.6.3 Zur Überwindung des Motivationsproblems.....	365
8.6.3.1 Integration statt Emanzipation	366
8.6.3.2 Kind und Natur	367

8.7 Bildung vs. Funktionalisierung	368
8.8 Schlussbemerkungen	371
8.8.1 Ausblick	371
8.8.2 Paradoxien	373
Literaturverzeichnis	377
Tabellenverzeichnis	399
Abbildungsverzeichnis	401
Abkürzungsverzeichnis	403

Formale Bemerkungen:

Auch wenn die Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs eine wichtige Grundlage zur Umsetzung des Gender Mainstreaming ist, wird in dieser Dissertation aufgrund des besseren Leseflusses auf diese Differenzierung verzichtet.

Änderungen von Zitaten durch den Autor sind in eckigen Klammern [] vorgenommen. Jedes Zitat, in dem eine Änderung vorgenommen wurde, ist am Ende des Zitats zusätzlich durch die Initialen des Autors gekennzeichnet. Diese werden ebenfalls in eckige Klammern gesetzt [S.Z.].

Innerhalb der Quellennachweise wird an Stellen, an denen es für das inhaltliche Verständnis relevant scheint, das Erscheinungsjahr der jeweiligen Quelle in eckigen Klammern [] ergänzt.

Das Kürzel vgl. (vergleiche) wird im Fließtext nur für Verweise innerhalb der Arbeit verwendet. Ein inhaltlicher Bezug wird durch den Quellenhinweis in runden Klammern am Ende des Kapitels gekennzeichnet und in den Fußnoten durch das Kürzel vgl. und Nennung der entsprechenden Quelle in runden Klammern angegeben.

1. Einleitung

Durch die Agenda 21 ist es zur „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (BMU 1992) gekommen. Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat im Dezember 2002 die Jahre 2005-2014 zur *Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* ausgerufen. „Die Dekade möchte allen Menschen Bildungschancen eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für (...) die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft erforderlich sind“ (BMBF 2012). Der hier formulierte Bildungsbegriff betont die Verbindung von Wissen, Werten und Verhalten. „Der Kern des Programms ist eine verstärkte Integration von Ethik in das Bildungskonzept, indem kognitive, emotionale und praktische Kompetenzen im Blick auf eine normative Perspektive enger verknüpft werden“ (Vogt 2008, 266). Weltweit finden sich zahlreiche politische Beschlüsse und Programme, die die Idee einer nachhaltigen Entwicklung zum Ziel nationaler und internationaler Erziehungs- und Bildungsbemühungen erklären.

Gleichzeitig wird der Begriff Nachhaltigkeit zunehmend willkürlich und inflationär verwendet, was die Diskussion um Nachhaltigkeit konturlos und trivial erscheinen lässt. Nachhaltigkeit verkommt zu einer Art „Wunschzettel“, in dem jeder eintragen kann, was er will. Bereits 1997 schreibt JÜDES dazu: „Man könnte bilanzieren: Seit Rio (1992) ist nichts so nachhaltig wie das Reden und Schreiben über „Nachhaltige Entwicklung“ oder „Sustainable Development“ und gleichzeitig nichts so aussichtslos wie der Versuch, den Begriff konsensfähig und allgemeinverbindlich zu definieren“ (Jüdes 1997, 1). Umfang (Extension) und Bedeutung (Intension) von Begriffen stehen in einem gegenläufigen Verhältnis zueinander. Ein Begriff, der sich ständig erweitert, nimmt zwingend an inhaltlichem Gehalt ab. Gleiches gilt natürlich auch für den Begriff der Nachhaltigkeit. Wenn man Nachhaltigkeit allumfassend definiert, entleert man den Begriff gleichzeitig seines substantiellen Gehaltes und degradiert ihn so zu einem sinnentleerten, letztlich sinnlosen Begriff.

Die Anschluss- und Kommunikationsfähigkeit von Nachhaltigkeit scheint um den Preis der Inhaltslosigkeit erkauf¹. Diese inhaltliche Kontur- und Substanzlosigkeit ermöglicht es, höchst konträre Ziele und Programme unter Rekurs auf Nachhaltigkeit gleichwertig zu begründen. Gleichermäßen erklärt sich hieraus der inflationäre Gebrauch des Begriffs, den die unterschiedlichen Akteure willkürlich mit eigenen Interessen besetzen (können). „Daher hat die Idee der

1 So hat Jüdes bereits 1997 über 70 differente Definitionen von Nachhaltigkeit sammeln können.

Nachhaltigkeit auf der Ebene verbaler Bekundungen auch keine Gegner, sondern ist gleichsam von Freunden umzingelt“ (Ott/Döring 2004, 18). Ein solchermaßen erweiterter Begriff verschleiert gesellschaftliche Konflikte eher, als dass er zu ihrer Lösung beizutragen vermag. Eine Synthese unterschiedlicher Bereiche macht nur dort Sinn, wo die darin enthaltenen Konflikte auf eine neue Ebene transferiert werden, um durch neue Perspektiven deren Aushandlung zu ermöglichen. Es erklärt sich dabei von selbst, dass Nachhaltigkeit keine „theory about everything“ sein kann.

Die zunehmende Verflachung und Unverbindlichkeit des Nachhaltigkeitsbegriffs macht eine Rückbesinnung auf die konzeptionellen und ethischen Grundlagen der Nachhaltigkeitsidee notwendig, um deren normativen Gehalt wiederherzustellen. Vorausgesetzt ein solcher Gehalt lässt sich nicht willkürlich erzeugen, sondern wird im Rahmen wissenschaftlicher Theorien entwickelt, so lässt sich auch Nachhaltigkeit nicht einfach als Terminus definieren, sondern muss im Rahmen einer Theorie entfaltet werden. Die Theorie ist sich dabei nicht selbst genug, sondern kann und soll verändernde Kraft werden, die die Verhältnisse „zum Tanzen zwingen“ (Marx).

Dies scheint in besonderer Weise für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BfnE²) relevant. Obwohl auch in Deutschland umfangreiche Programme zur Verwirklichung der BfnE verwirklicht wurden, ist das theoretische Fundament vielen Bildungsakteuren weniger klar als es wünschenswert wäre (Apel 2005). Das – so die zentrale These dieser Arbeit – hat seine Ursache im mangelnden nachhaltigkeitstheoretischen Bezug der BfnE (Bögelholz et al. 2002).

Durch die Reflexion der moralischen Dimensionen des Mensch-Natur-Verhältnisses soll eine Perspektive für die Reflexion der moralischen Grundlagen der unterschiedlichen Nachhaltigkeitstheorien geschaffen werden. Diese Herangehensweise rechtfertigt sich durch die Einsicht, dass der Grundgedanke der Nachhaltigkeit: die Idee intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit, grundlegend von den kollektiven Hinterlassenschaften abhängt. „Der Begriff der gerechten kollektiven Hinterlassenschaft („fair bequest package“) ist daher zu einem Schlüsselbegriff der Nachhaltigkeitsdebatte auf der konzeptionellen Ebene geworden“ (SRU 2002, 58). Die Arbeit verfolgt damit nicht das Ziel ein eigenständiges Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten, sondern bewegt sich innerhalb des zu Grunde liegenden Theoriediskurses. Ziel der

2 Durch die Verwendung von BfnE anstelle des sonst üblichen BNE soll besonders auf den zielführenden Charakter der Bildung für nachhaltige Entwicklung hingewiesen werden. Es geht somit nicht um einen allgemeinen Bildungsauftrag, sondern darum, durch Bildung Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung zu schaffen.

Arbeit ist es, einen theoretischen Rahmen für das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten.

Dabei konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die Frage nach den *Werten in der Natur* und nimmt einen differenzierten Blick auf die Phänomenbereiche der *Werte* und der *Natur*, um aus dieser Perspektive die beiden konkurrierenden Konzepte der *starken* und *schwachen Nachhaltigkeit* zu reflektieren. Da das Thema der Nachhaltigkeit quer zu den Fächergrenzen der wissenschaftlichen Disziplinen liegt, erscheint eine disziplinübergreifende Herangehensweise notwendig. Die ethische Fragestellung und der pädagogische Bezug lassen eine Auseinandersetzung mit den philosophischen, psychologischen und soziologischen Betrachtungsweisen als besonders gewinnbringend erscheinen. Mit den Konzepten starker und schwacher Nachhaltigkeit wird zusätzlich eine ökonomische Perspektive aufgenommen, die auf der Grundlage der vorher erarbeiteten Erkenntnisse reflektiert werden soll.

1.1 Überblick über die Arbeit

Als Orientierungshilfe für den Leser wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Inhalte dieser Arbeit gegeben.

Kap. 2: Über das Verhältnis von Pädagogik und Ethik

Ethik und Pädagogik stehen seit jeher in einem besonders engen Verhältnis, da Moralität und Erziehung wechselseitig aufeinander bezogen sind: Der Mensch ist nicht schon von Natur aus ein moralisches Wesen, sondern muss zur Moralität „erzogen“ werden. Dabei besitzt das Verhältnis von Ethik und Pädagogik eine doppelseitige Natur, denn nicht nur der „Lernprozess“ des Zöglings hat Moralität zum Ziel, sondern auch die Erziehung durch den Pädagogen steht selbst unter moralischen Kategorien.

In diesem Kapitel soll das spezifische Verhältnis von Pädagogik und Ethik offen gelegt werden. Dabei lassen sich drei unterschiedliche Beziehungen zwischen den beiden Disziplinen denken, die sich wie folgt überschreiben lassen:

1. „Pädagogik der Ethik“
2. „Ethik der Pädagogik“
3. Pädagogische Ethik als die Pädagogik selbst

Unter „Pädagogik der Ethik“ wird ein Verständnis geklärt, in dem die Pädagogik als Vermittlungslehre der von der Ethik vorgegebenen Inhalte verstanden wird. Die Verhältnisbestimmung „Ethik der Pädagogik“ lässt sich auch als „Ethik für Pädagogen“ (Löwisch 1995, 3) beschreiben. Es wird zu zeigen sein,

dass der Pädagoge keiner anderen Ethik bedarf als derjenigen, die er selbst zu vermitteln hat. Schließlich wird dieses Kapitel mit dem Plädoyer schließen, die pädagogische Ethik als die Pädagogik selbst zu verstehen. Diese Position genauer darzulegen und anschließend zu begründen ist der Gegenstand des dritten Abschnitts dieses Kapitels.

Kap. 3: Naturethik oder die Frage nach dem moralischen Wert in der Natur

Im Kapitel drei wird es um die grundlegende Reflexion und Begründung moralischer Dimensionen des Mensch-Natur-Verhältnisses gehen. Dabei soll die Argumentationslandschaft des Naturschutzes kritisch reflektiert und deren Voraussetzungen und Folgen aufgezeigt werden. Das Kapitel reflektiert die unterschiedlichen Aussagen zum Wert der Natur anhand der inhärenten Argumentationslinien ohne dabei auf einzelne Autoren einzugehen. Die Argumentationsmuster, aus denen sich die Textur der Naturethik ergibt, werden entlang der Kategorie des moralischen Selbstwertes strukturiert. Aus dieser Perspektive ergeben sich zwei konträre Pole, auf deren einer Seite der Anthropozentrismus steht, der den Menschen in den Mittelpunkt der moralischen Begründung stellt, und auf dessen anderen Seite der Physiozentrismus zu finden ist, der die Natur oder Teile derselben als selbstwerthaft auszeichnet. Entlang dieser beiden Pole wird eine „Landkarte“ der naturethischen Argumentationslandschaft gezeichnet.

Kap. 4: „Natur“ aus philosophischer, psychologischer und soziologischer Perspektive

Das vierte Kapitel liefert einen interdisziplinären Blick auf den Phänomenbereich „Natur“. Einleitend wird gezeigt, wie sich das Verhältnis zwischen Mensch und Natur mit Aufkommen der Industrialisierung grundlegend gewandelt hat und wie daraus zwei bis heute wirksame Positionsbestimmungen hervorgegangen sind: die technische Naturbeherrschung und die ästhetische Naturbewunderung.

Anschließend kommt es zur Auseinandersetzung mit Natur aus philosophischer Perspektive. Hier wird aus einem historischen Blickwinkel der Wandel des Naturverständnisses und damit auch des Naturverhältnisses – so die implizite Annahme – im Laufe der verschiedenen Epochen analysiert.

Daran anknüpfend kommt es zur Auseinandersetzung mit der psychologischen Sichtweise auf Natur, in der es insbesondere um das Erleben und Wahrnehmen von Natur geht. Hier geht es um die Innenperspektive des Mensch-Natur-Verhältnisses. Neben dieser rezeptiven Perspektive werden die psychologischen Komponenten im Umgang mit Natur herausgestellt.

Abschließend wird die soziologische Perspektive auf Natur dargestellt. Dabei geht es nicht nur um das Verhältnis von Natur und Gesellschaft, sondern auch um die politischen Implikationen dieser Verhältnisbestimmung.

Kap. 5: „Werte“ aus philosophischer, psychologischer und soziologischer Perspektive

Im fünften Kapitel wird ein differenziertes Verständnis des Themenkomplexes der Werte vermittelt.

Ausgehend vom Antagonismus der „subjektivistischen“ und „objektivistischen“ Wertauffassungen wird auf die philosophische Tradition in der Auseinandersetzung mit Werten eingegangen. Von besonderer Wirkkraft für die vorliegende Arbeit ist dabei die Auseinandersetzung mit der Fundamentalkritik des Wertdenkens durch FRIEDRICH NIETZSCHE und MARTIN HEIDEGGER. Nach dieser grundlegenden Reflexion der Wirkung von Werten wird sich abschließend mit der gegenwärtigen philosophischen Diskussion des Wertbegriffs auseinandergesetzt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden das *Werterleben* und die *handlungsleitende Wirksamkeit* von Werten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Daran schließt sich die Frage nach der Entwicklung von Werten aus psychologischer Perspektive an.

Im letzten Teil des fünften Kapitels geht es um die Bedeutung von Werten im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse und um den Einfluss der Werte auf das individuelle Handeln innerhalb dieser Verhältnisse. Die gesellschaftliche Bedeutung von Werten wird innerhalb der Soziologie sehr unterschiedlich eingeschätzt. Neben der Darstellung unterschiedlicher theoretischer Zugänge zu den gesellschaftlichen Wertvorstellungen wird es auch um die Werteentstehung und die Darstellung empirischer Untersuchungsergebnisse zum Inhalt moralischer Normen gehen.

Kap. 6: Nachhaltigkeit - Begriffskarriere

Um den Gehalt der Nachhaltigkeitsidee einholen zu können, erscheint eine historische Vergewisserung des Entstehungskontext und der politischen Bedeutung des Begriffs unerlässlich. Dies ist der Inhalt des sechsten Kapitels.

Kap. 7: Starke vs. Schwache Nachhaltigkeit

Das siebte Kapitel stellt das Herzstück der vorliegenden Arbeit dar. Hier werden auf der Grundlage der gesammelten Erkenntnisse und der daraus abgeleiteten Standpunkte die Theorien starker und schwacher Nachhaltigkeit durchleuchtet und beurteilt. Ausgangspunkt ist die Darstellung der unterschiedlichen Theo-

riemodelle, aus denen das implizite Naturverständnis herausgearbeitet wird. Die jeweiligen Naturverständnisse werden hinsichtlich ihrer axiologischen Aussagen untersucht und unter Bezug auf die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel bewertet. Es wird begründet, warum die Theorie starker Nachhaltigkeit als das insgesamt vorzugswürdige Modell erscheint und dass sie insbesondere durch die Weiterentwicklung in Form des Greifswalder Ansatzes als überzeugendes theoretischen Rahmenmodell für die Bildung für nachhaltige Entwicklung herangezogen werden kann.

Kap. 8: Bildungsziel Nachhaltigkeit!?

Im achten Kapitel geht es um die Frage, welche Implikationen sich mit der Wahl der Theorie starker Nachhaltigkeit für das Programm einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben. Um ein Verständnis für die Situation der BfnE zu erhalten wird zunächst der Weg von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung nachgezeichnet um daran anschließend die Frage zu behandeln worin die spezifische Weiterentwicklung von der Umweltbildung zur BfnE liegt. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die verschiedenen Modelle nachhaltiger Entwicklung gegeben. Darauf folgt die Auseinandersetzung mit der Frage, was Bildung für nachhaltige Entwicklung unter Bezug auf die Theorie starker Nachhaltigkeit und die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bedeutet. Anschließend wird das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Spiegel der vorliegenden Untersuchungsergebnisse reflektiert. Neben dieser theoretischen Reflexion soll mit dem sogenannten Motivationsproblem auf praktische Schwierigkeiten in der Umsetzung nachhaltiger Verhaltensweisen eingegangen werden. Hierbei wird es vor allem darum gehen, einige Gedanken zur Lösung des Motivationsproblems vorzustellen und in diesem Kontext auf die Relevanz von Naturerlebnissen hinzuweisen. Abschließend wird der Versuch unternommen, zwischen BfnE und dem Vorwurf der Funktionalisierung des Subjekts zu vermitteln.

1.2 Methodologische Überlegungen

„Richtiges Auffassen einer Sache und Missverstehen der gleichen Sache schließen einander nicht vollständig aus“

(Franz Kafka: Der Prozeß).

GOETHE erschuf mit seinem Faust den Prototypen des modernen Wissenschaftlers. Sein Streben: „Daß ich erkenne, was die Welt/ Im Innersten zusammenhält“ (Goethe 2009 [1808], 26) ist zum Sinnbild für die wissenschaftliche Suche nach der allumfassenden Erkenntnis: der Wahrheit geworden. In der Postmoderne

wird dieses Ziel grundlegend in Frage gestellt. Zeitgenössische Wissenschaftsdiskurse wie etwa der des *Konstruktivismus* sehen keine Möglichkeit die Welt im ontologischen Sinne zu be-greifen. Das oben angeführte Zitat FRANZ KAFKAS ist Ausdruck dieser Haltung, einer Haltung, die verschiedene Perspektiven akzeptiert und nebeneinander stehen lassen kann. Die Vielzahl der Interpretationsmöglichkeiten soll betont werden. Es soll zu einem ständigen Perspektivwechsel eingeladen werden um so die Verabsolutierung einer Perspektive zu vermeiden. Umgekehrt soll die Begrenztheit und Kontingenz der Perspektiven mitgedacht werden.

Damit wird nicht nur der Glaube an einen letzten Sinn oder eine letzte Wahrheit verworfen, sondern auch die Vorstellung aufgegeben, man könne im Sinne der HEGEL'SCHEN Dialektik zwei konkurrierende Thesen in ein synthetisches Verhältnis bringen. Aus Sicht des *Dekonstruktivismus* ist es vielmehr so, dass sich in der Synthese die Herrschaft der einen These über die andere ausdrückt. In der Vorstellung der Synthese verschmelzen die beiden widerstreitenden Thesen zu einer neuen Einheit, in der sich beide wiederfinden lassen. Diese Vorstellung beschreibt wissenschaftliche Entwicklung als ein harmonisches Zusammenfügen unterschiedlicher Positionen und Gedanken. In der Praxis erscheint sie aber vielmehr als ein Kampf um die Vormachtstellung, bei dem die unterlegene Position annulliert, getilgt oder gar vernichtet wird. Wissenschaftlicher Fortschritt ist immer auch das Ringen um *Macht* und Anerkennung. Dieses Verständnis wissenschaftlicher Entwicklung wird in der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt, wenn es um die Untersuchung der verschiedenen Theorien zur nachhaltigen Entwicklung geht. Aus dieser Haltung lassen sich die Gegensätze, auf die sich unser Weltverständnis stützt, aufgreifen und untersuchen. Dabei geht es nicht um die Auflösung der Gegensätze³, sondern um die notwendige Anerkennung, dass ein Begriff des Gegensatzpaares als die konstitutive Bedingung des anderen erscheint und dass der Sinn der Dualismen die (prozessierende) Abgrenzung und Unterscheidung ist (Derrida 1990).

Da die verschiedenen Theorieentwürfe in der Form von Texten vorliegen, geht es hauptsächlich um die Analyse, Darstellung und Interpretation der entsprechenden fachwissenschaftlichen Literatur. Traditionsgemäß wird zur methodischen Verankerung bei solcher Gelegenheit auf die *Hermeneutik* verwiesen, obgleich es „die Hermeneutik“ eben so wenig gibt wie „die Moderne“ oder „die Klassik“. Aber auch wenn man ein differenzierteres Bild der hermeneutischen Bewegung zeichnet, unterscheidet sich das methodische Grundverständnis dieser Arbeit in einem wesentlichen Punkt: In der Vorstellung von dem, was es zu erkennen gibt.

3 Von welchem archimedischen Punkt aus sollte das geschehen?

Es ging den Theoretikern der Hermeneutik angefangen mit FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (1768-1834) bis hin zu PAUL RICOEUR (1913 – 2005) immer um das Erkennen der einen Wahrheit. Hermeneutische Schlüsselwerke wie etwa HANS GEORG GADAMERS (1900-2002) „Wahrheit und Methode“ (1960) sind Belege dieser Orientierung. Und genau von dieser Vorstellung der einen Wahrheit verabschiedete ich mich in meinem wissenschaftlichen Grundverständnis und setzte an seine Stelle die Vorstellung radikal gedachter Pluralität. Dieses methodische Verständnis befindet sich in großer Nähe zum Gedankengut des Konstruktivismus bzw. Dekonstruktivismus wie er etwa von JAUQUES DERRIDA (1930-2004) vertreten wurde. Dabei geht es gar nicht um die Negierung der großen Ideen wie Wahrheit oder des Subjekts, sondern es geht darum, die Heterogenität, die Bezüge und Abhängigkeiten zu verdeutlichen die hinter solchen Konzepten stehen. „Sie [die Dekonstruktion] ist ein Infragestellen eines bestimmten Strukturalismus, der geschlossene Struktursysteme voraussetzt, die ihre Wirkung hervorrufen, ohne sich zu öffnen [S.Z.]“ (Derrida 1987, 72). Es soll versucht werden Pluralität und Heterogenität zuzulassen, ohne sie im Verstehensprozess auf ein allgemeines Schema zu subsumieren, bei denen Referenzen unterstellt werden, die sich auf „metaphysische Einheiten“⁴ wie Wahrheit, Sinn oder das Subjekt beziehen. Was bleibt ist die Dekonstruktion dieser Entitäten und ihrer Identität. Dabei geht es um die Analyse der Ermöglichungsbedingungen von Instanzen, die sich hinter Begriffen wie Sinn, Bedeutung, Wahrheit oder dem Subjekt verbergen. Die Dekonstruktion selbst entspricht eher einer Haltung als eine Methode. „Was ich Dekonstruktion nenne, kann natürlich Regeln, Verfahren und Techniken hervorbringen, aber im Grunde genommen ist sie keine Methode und auch keine wissenschaftliche Kritik, weil eine Methode eine Technik des Befragens oder der Lektüre ist, die ohne Rücksicht auf die idiomatischen Züge in anderen Zusammenhängen wiederholbar sein soll. Die Dekonstruktion ist keine Technik. Sie befaßt sich mit Texten, besonderen Situationen, Signaturen, mit der gesamten Philosophiegeschichte, in dem sich der Begriff der Methode konstituiert hat. (...) Die Dekonstruktion ist also nicht einfach eine Methode der Lektüre von Texten im engen Sinne“ (Derrida 1987, 70). Einen Diskurs dekonstruieren heißt aufzuzeigen, wie die angenommene Basis der Argumentation, deren Schlüsselbegriffe oder die Voraussetzungen erst im Diskurs selber geschaffen werden. Es soll gezeigt werden, was die Theorie, indem sie die Geschichte erzählt, wie sie sie erzählt, verdecken konnte. Es geht um die „blinden Flecken“, um das, was nicht in den Blick kommt. „Es zeigt sich, daß

4 Mit metaphysischen Einheiten sind im Sinne DERRIDAS stabile Entitäten gemeint, die als mit sich selbst identisch erscheinen und die es insofern erlauben, andere Dinge in eine Beziehung zueinander zu bringen.

sie, sofern sie die Wahrheit repräsentieren wollen, gerade die Doppelheit des gleichzeitigen An- und Abwesendseins der Wahrheit, des etwas Erblickens und anderes Aus-dem-Blickfeld-Ausschließens nicht zur Geltung bringen“ (Derrida 1987, 51). Aus der Sicht des Dekonstruktivismus werden Fragen nach den Ausgrenzungs- und Etablierungsmechanismen, nach den Strategien des Überzeugens, nach den hierarchischen Strukturen der Zeichensysteme und der Aussageabsicht evident.

Die Dekonstruktion drückt sich im vorliegenden Verständnis mehr als eine *Haltung* aus, denn als spezifische Methode. Eine Haltung, die durchaus anschlussfähig ist an das Gedankengut der Hermeneutik. Die hier zu Grunde gelegte Auffassung liegt in großer Nähe zu MARTIN HEIDEGGERS (1889-1976) „Hermeneutik der Faktizität“. „Faktizität bezeichnet hier das konkrete, jeweilige Dasein, das für uns zunächst kein Gegenstand der Anschauung ist, sondern ein Abenteuer, in das wir geworfen werden und für das wir ausdrücklich wach werden können oder nicht“ (Grondin 2009, 31). Grundlage dieses Denkens ist die Annahme, dass die Existenz über die Richtung ihres Seins zu entscheiden hat, eine Wahl, die darauf verweist, dass die Richtung der Existenz in Frage gestellt werden kann, dass sie für Interpretationen zugänglich ist. Dieses Dasein ist kein allgemeines, sondern immer ein bestimmtes, es ist ein in das „Da-sein“ geworfen sein und sich dazu verhalten müssen. Mein Dasein ist mir nie bloßes Gegenüber, sondern ein Verhältnis zu mir selbst im Modus der Sorge, indem ich mein Dasein in der Welt wiederfinde und dieser Welt verstehend und interpretierend gegenüberrete. HEIDEGGERS Idee, dass man dem Sein nie als einem Gegenüber, sondern immer durch sich selbst verstehend und interpretierend gegenübertritt, ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung. HEIDEGGERS „Da-sein“ lehrt, dass der Mensch nicht mit der Realität, sondern mit seiner Wahrnehmung konfrontiert ist. Eine Aussage darüber, wie die Welt „da draußen“ wirklich ist, ist nicht zu haben. Jede Aussage über das „Sein“ ist über das „Da-sein“, dieses interpretierende Verhältnis zur Welt, vermittelt.

Setzen wir also unsere Vorurteile als notwendigen Bestandteil des Verstehensprozesses voraus (Gadamer 1990, 270ff.), führt dies zu dem notwendigen Schluss, dass nicht das „Sein“ sondern unsere Entscheidungen und Interpretationen desselben unser Handeln determiniert. „Das Leben ist für uns das, was wir in ihm wahrnehmen. (...) In Wahrheit besitzen wir nur unsere eigene Wahrnehmung/ auf sie (...) müssen wir demnach die Wirklichkeit unseres Lebens gründen“ (Pessoa 1987, 104). Was wir erkennen sind immer nur Interpretationen eines Betrachters von etwas Betrachtetem, aus denen sich mehr über den Betrachter ableiten lässt als über das Betrachtete. DERRIDA nennt diese Differenz zwi-

schen Bezeichnung und Bezeichnetem die „différance“⁵. Entsprechend heißt erkennen und verstehen auch nicht im „Buch der Natur“ zu lesen, sondern in der eigenen „Biographie“. „Erfahrung ist die Ursache, die Welt die Folge“ (von Forster 1993, 46). Das Sein „vergisst“ dies und neigt dazu sein „Da-sein“, sein „So-sein“ zum Objekt zu erheben. „Die Hermeneutik hat die Aufgabe, das je eigene Dasein in seinem Seinscharakter diesem Dasein selbst zugänglich zu machen, mitzuteilen, der Selbstentfremdung, mit der das Dasein geschlagen ist, nachzugehen“ (Heidegger 1988, 15). Dieses Ziel teilt auch das vorliegende Verständnis einer dekonstruktivistischen Herangehensweise, es geht mit HEIDEGGERS Worten, um das „Wie des Daseins“ um ein „Wachsein des Daseins für sich selbst“ (ebd.). „Thema der hermeneutischen Untersuchung ist je eigenes Dasein, und zwar als hermeneutisch befragt auf seinen Seinscharakter im Absehen darauf, eine wurzelhafte Wachheit seiner selbst auszubilden“ (ebd., 16). Es geht um ein „mündiges“ Verhältnis des Daseins zu sich selbst. Einen Zustand, in dem das Dasein befähigt ist, seine eigenen Interpretationen zu bestimmen, ein Sein das »da« sein kann, wo die fundamentalen Entscheidungen getroffen werden, die es selbst betreffen.

Jedes Verstehen nimmt demnach seinen Ausgangspunkt im Dasein und bekommt somit den Charakter des Entwerfens⁶. „Das Verstehen befindet sich mitten in einem Gefüge von Sinnerwartungen und –vorwegnahmen, die dem chronischen Orientierungsbedürfnis des Daseins entstammen: »Geworfen« in die Existenz, nährt sich das Verstehen von Verstehensentwürfen, d.h. von ebenso vielen Möglichkeiten, mit der Welt zurande zu kommen, ihr gewachsen zu sein“ (Grondin 1999, 38). Und genau diese Sinnerwartungen und Sinnvorwegnahmen

5 Der Begriff der *différance* ist eine geniale Kunstschöpfung, die nicht nur die strukturalistische Differenz von Signifikant und Signifikat, also der ideellen oder referentiellen Bedeutung im Blick hat, sondern auch auf das französische „différer“ verweist. „Différer“ hat dabei zwei Bedeutungsmomente: Zum einen hat es die Bedeutung etwas zu verschieben, etwas aufzuschieben; zum anderen meint es, dass etwas verschieden ist, sich unterscheidet, differiert. Das Substantiv zu *différer* lautet „différence“ (Unterschied/Verschiedenheit) und das Partizip Präsens „différant“ (Unterscheidendes). Derridas Kunstgriff liegt in der Verwendung der Endung „ance“, die diese beiden Formen kombiniert. Die Pointe an dieser Wortschöpfung ist, dass sich im gesprochenen Wort „différence“ nicht von „différance“ unterscheiden lässt, da sie im Französischen gleich ausgesprochen werden. Erneut verweist Derrida damit auf die Unmöglichkeit einer eindeutigen Bedeutungsdifferenzierung. Die *différance* nimmt dabei beides in den Blick: die »Differenz« zwischen Zeichen und Bedeutung als auch die Verschiebung ihres Vollzugs, der den Zerfall der Identität und der Sinnpräsenz bewirkt.

6 Das dem Verstehen hier der Charakter des Ent-Werfens zukommt und dieser in gewisser Weise den Umkehrprozess zu HEIDEGGERS in-die-Welt-geworfen-sein darstellt, ist wohl sowas wie ein philologisches Augenzwinkern.

aufzudecken und ins Bewusstsein zu rufen, ist Aufgabe wissenschaftlicher Analyse. In der Textarbeit geht es also nicht allein darum, die Bedeutung des Textes oder die Gedanken des Verfassers zu rekonstruieren, sondern das Vorverständnis des Daseins des Verfassers, den spezifischen Seinsentwurf ans Licht zu bringen. Neben dem Versuch, die Gedanken des Autors verständlich zu machen, geht es auch darum die Sinnerwartungen und Sinnvorwegnahmen ins Bewusstsein zu bringen, um so zu dem zu gelangen, was HEIDEGGER „Auslegung“ nennt. Doch ist auch die Auslegung oder Dekonstruktion ebenso wenig ein voraussetzungsloses Erfassen eines Vorgegebenen wie die Wahrnehmung selbst. HEIDEGGER selbst schreibt dazu: „Jedes Auslegen wird wesenhaft durch Vorhabe, Vorsicht und Vorgriff fundiert“ (2001 [1927], 150). „*Vorhabe*“ beschreibt dabei den Horizont, von dem her verstanden wird. „*Vorsicht*“ verweist darauf, dass jede Auslegung unter einer bestimmten Absicht erfolgt, und „*Vorgriff*“ meint den Bezug auf eine Begrifflichkeit, die das vorwegnimmt, was es zu verstehen gibt und in der Regel belastet ist. Ein Anspruch der Objektivität „gegenüber dem beständigen Einbruch romantischer Willkür und skeptischer Subjektivität in das Gebiet der Geschichte die Allgemeingültigkeit der Interpretation theoretisch [zu] begründen [S.Z.]“ (Dilthey 1957, 331) kann aus dieser Perspektive nicht mehr erreicht werden. Verstehen mündet in einer nicht enden wollenden Kreisbewegung die „objektives“ Verstehen unmöglich macht. Und tatsächlich käme nach HEIDEGGER der Wunsch diesem Zirkel zu entkommen der Erwartung gleich, ein Verstehen zu erreichen, was seinen Ursprung nicht im Dasein hätte. „Aber in diesem Zirkel ein virtuosum sehen und nach Wegen Ausschau halten, ihn zu vermeiden, ja ihn auch nur als unvermeidliche Unvollkommenheit »empfinden«, heißt das Verstehen von Grund aus mißverstehen“ (Heidegger 2001, 153). Jedes Verstehen setzt demnach ein früheres Verstehen voraus und erschöpft sich dabei nicht in einem passiven Zur-Kennntnis-nehmen, sondern ist ein aktives Sich-Entwerfen. Verstehen ist immer ein teilnehmendes Verstehen, es wird nicht auf Distanz, sondern in unmittelbarer Teilnahme vollzogen. Ein Fremd-Verstehen schließt in diesem Sinne immer ein Selbst-Verstehen mit ein. Dass Vorwegnahmen notwendiger Bestandteil des Verstehens sind, legitimiert dabei in keinsten Weise alle Vorwegnahmen. Ich folge hier HEIDEGGERS Forderung, dass die Struktur der Verstehensvorwegnahme „aus der Sache selbst“ abzuleiten ist. Entsprechend sind in wissenschaftlichen Arbeiten die jeweils fachspezifischen Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens zu Grunde zu legen. Aber auch diese sollten nicht verabsolutiert werden, sondern immerwährend durch die wissenschaftliche Gemeinschaft geprüft und angepasst werden. „Das Entscheidende ist nicht, aus dem Zirkel heraus, sondern in ihn nach der rechten Weise hineinzukommen. Dieser Zirkel des Verstehens ist nicht ein Kreis, in dem sich eine beliebige Erkenntnisart bewegt, sondern er ist der Ausdruck der existenzialen Vor-

Struktur des Daseins selbst“ (ebd.). Gerade in Anbetracht der Abwesenheit einer objektiven Wahrheit, die als Referenz zur Überprüfung der Thesen und Theorien herangezogen werden könnten, erscheinen mir *drei Kriterien* als besonders wichtig:

1. *Intersubjektive Nachprüfbarkeit*: „Jedermann muß demnach eine Aussage überprüfen können, wenn er die Bedingungen und Methoden kennt, unter denen sie zustande kam“ (Giesecke 2001, 23).
2. *Forschungsgebundene Argumentation*: „Im Unterschied zu Alltagsdiskussionen sind Erörterungen über wissenschaftliche Fragen gebunden an einen entsprechenden Text bzw. an eine Untersuchung, die es zu verstehen und kritisch zu bearbeiten gilt. Gesprochen wird also nicht über bloße Meinungen und Behauptungen, sondern über methodisch fundiertes wissenschaftliches Material, (...)“ (ebd.).
3. *Präzisierung der Sprache*: „Aus der Forderung nach intersubjektiver Nachprüfbarkeit folgt die weitere nach Präzisierung des Sprachgebrauchs und nach möglichst genauen Definitionen und Begriffen“ (ebd., 24).
4. *Öffentlichkeit der wissenschaftlichen Argumentation*: „Wissenschaft vollzieht sich im Medium der Öffentlichkeit“ (ebd.).
5. *Methodenorientierung*: „Wissenschaftliche Ergebnisse und Erkenntnisse gibt es nur im Hinblick auf die Methoden, mit denen sie gewonnen wurden; sie haben nur insoweit und insofern Wert, als sie im Kontext der angewandten Methoden plausibel sind“ (ebd., 22).

Mit HANS GEORG GADAMER (1900-2002) gesprochen, kann es aus einer solchen Perspektive jenseits des Wahrheitsanspruchs ausschließlich darum gehen, „die Erscheinung selber in ihrer einmaligen und geschichtlichen Konkretion zu verstehen“ (Gadamer 1990, 2). Es geht entsprechend in der vorliegenden Untersuchung nicht darum, Nachhaltigkeit in einem abstrakten Sinne zu untersuchen, sondern sie in ihrer „einmaligen und geschichtlichen Konkretion zu verstehen“. In diesem Zusammenhang kommen auch die Gedanken GADAMERS zum wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein zum Tragen. Dieses wird hier allerdings nur bedingt übernommen, als ein „Von-der-Vergangenheit-Beeinflusst-Sein“ im Kontrast zu GADAMERS „Von-der-Vergangenheit-Bestimmt-Sein“. Dem „Von-der-Vergangenheit-Bestimmt-Sein“ wird PAUL RICOEURES (1913-2005) Vorstellung des „fähigen Menschen“ beiseite gestellt, eines Wesens, das dank seiner Initiative die Welt gestalten kann. Es ist dieser „fähige Mensch“, der als Träger des Bewusstseins versteht. Hiermit wird HEIDEGGERS „Ontologisierung des Verstehens“, für den das Sein vergisst und das Sein aus seiner Selbstvergessenheit herausgebracht werden soll, zurückgewiesen. Damit soll nicht zum Ausdruck

gebracht werden, dass der Mensch das einzige Wesen mit einem Bewusstsein ist. Dieser Frage kann und soll an dieser Stelle nicht nachgegangen werden. Aus heutiger Perspektive scheint es jedoch unsinnig dem Dasein selbst ein Bewusstsein zu unterstellen. Zumal man mit einer solchen Unterstellung erhebliche ethische Schwierigkeiten aufwerfen würde.

Ogleich hier die Ontologisierung der Hermeneutik im Sinne HEIDEGGERS nicht nachvollzogen wird, gehe ich von einem existenzialen Bezug der Symbole und Texte aus. In Anlehnung an PAUL RICOEUR ist damit „die Fähigkeit des Werks, sich nach außen zu projizieren, in der Vorstellung einer Welt, die ich bewohnen könnte“ (Grondin 2009, 90), gemeint. Es geht hier also nicht um das wahrhafte Erkennen der Existenz, sondern um den Einfluss des interpretativen Gehalts. Ich gehe davon aus, dass trotz der Unmöglichkeit, die Existenz wahrhaft zu erkennen, unser „Zur-Welt-Sein“ einen Einfluss auf diese Existenz ausübt. Dieses „Zur-Welt-Sein“ leitet sich maßgeblich aus den Werken und den darin enthaltenen Interpretationen ab. Ich teile also DERRIDAS Ansicht, nach der uns das Sein erkenntnismäßig unzugänglich ist, gehe aber umgekehrt von einer wirkungsmäßigen Resonanz des Seins auf unser „Zur-Welt-Sein“ aus. Gerade hierin begründet sich die Bedeutung der Dekonstruktion der Werke. Um bestimmte Werke angemessen beurteilen zu können, ist es notwendig, nach den verdeckten Absichten, den zu Grunde liegenden Interpretationsstrukturen und den blinden Flecken der jeweiligen Werke zu fragen. Nur so können die potentiellen Resonanzeffekte auf das Sein in den Blick genommen werden, und nur so können die Werke angemessen beurteilt werden.

Der pädagogische Bezug

Der besondere pädagogische Bezug dieser methodischen Herangehensweise drückt sich in der Frage aus, ob unter den Prinzipien der starken bzw. schwachen Nachhaltigkeit (als Gegenstand des Dissertationsvorhabens) Bildung möglich ist? Die Arbeit folgt dabei dem Anspruch, an die Stelle von „präskriptiv wertenden Sinnvorgaben“ eine „deskriptiv interpretierende Sinnvermittlung“ zu setzen (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 15).

Dahinter steht die Anerkennung des Anderen, die es verbietet, zu eindeutigen moralischen Urteilen und Tatsachenfeststellungen zu kommen. Es geht umgekehrt darum, den verstehenden Zugang möglichst transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten, so dass der Leser (als Subjekt) zu jeder Zeit in eine *kritische Distanz* zum Gesagten treten kann. Der hermeneutischen Bewegung folgend, müsste man zunächst das (Vor)Verständnis von Bildung explizieren. Mit Blick auf den Umfang kann dieser (wenn auch berechtigten) Forderung innerhalb der vorliegenden Arbeit nicht nachgekommen werden. Es sei nur so viel gesagt, dass Bildung hier als ein Prozess angesehen wird, der allein vom

Individuum selbst geleistet werden kann und der grundsätzlich unabschließbar ist. Der zentrale Moment des Bildungsbegriffs ist somit das Subjekt. In Anlehnung an den klassischen Bildungsbegriff bei HUMBOLDT (1767-1835) lässt sich das Ziel der Bildung als eine verantwortungsvolle und reflexive Haltung zu mir, zur Welt und zu den Anderen bezeichnen. Im Unterschied zur Funktionalität des Erziehungsbegriffs setzt Bildung konsequent auf Reflexivität. Der Begriff Bildung geht auf „Distanz zur bloßen Reproduktionsfunktion von Erziehung“. Erziehung zielt „auf Anpassung, nicht auf Distanz“, Bildung „auf reflexive Distanz“ (Pongratz, 1995, 20f.). Bildung lässt sich somit in ein enges Verhältnis zur Hermeneutik bringen, deren Aufgabe es ist „das Subjekt der hermeneutischen Analyse zu bilden“ (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 15)⁷ (vgl. Kap. 2.1 Pädagogik der Ethik).

7 Weitere Ausführungen zum Bildungsbegriff finden sich in Kap. 2.1 Pädagogik der Ethik und Kap. 8.7 Bildung vs. Funktionalisierung.

2. Über das Verhältnis von Pädagogik und Ethik

Ethik⁸ und Pädagogik stehen seit je her in einem besonders engen Verhältnis, da Moralität und Erziehung wechselseitig aufeinander bezogen sind. Annahmen über die menschliche Natur gebärden sich dabei höchst konträr.

Beispielsweise vertritt JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) in seinem »*Emile*« die These, dass der Mensch von Natur aus ursprünglich gut sei und erst durch die Zivilisation und die Kultur pervertiert werde (positive Anthropologie). „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen der Menschen“ (Rousseau 2001 [1762], 9). Daher appelliert ROUSSEAU für eine Rückkehr zur Natur, zurück zu einer Erziehung, die sich an den Eigenaktivitäten des Zöglings orientiert und so die natürliche Entwicklung des Menschen nicht behindert.

Eine andere Auffassung von der menschlichen Natur vertritt JEAN PIAGET (1896-1980), der durch die Ergebnisse seiner entwicklungspsychologischen Untersuchungen menschliches Verhalten zunächst als »egozentrisch« bezeichnet, das heißt, dass die eigene Person als das Zentrum allen Geschehens betrachtet wird und alles aus der eigenen Perspektive heraus bewertet wird. Die Entwicklung eines Selbstbewusstseins und damit die Fähigkeit der moralischen Reflexion kommt hier erst durch Sozialisation zustande (Piaget 2003 [1988]).

Am überzeugendsten erscheint es jedoch, die menschliche Natur zwischen diesen beiden Polen, als ursprünglich moralisch indifferent, zu verstehen. Indifferent meint dabei, dass der Mensch naturgemäß weder gut noch böse ist, „sehr wohl aber eine »Anlage« für das eine wie das andere mitbringt, mithin offen für beides ist“ (Pieper 2007, 143).

Die Annahme einer moralisch indifferenten Natur des Menschen bei gleichzeitiger Offenheit sowohl für das Böse als auch für das Gute, betont die ungeweinte wichtige Rolle der Erziehung. So ist es schließlich die Erziehung, die die Weichen für die weitere Entwicklung des Menschen stellt und darüber entscheidet, ob aus dem Kind ein „guter“ Mensch wird oder nicht.

Indes hat nicht nur der Entwicklungsprozess des Zöglings Moralität zum Ziel, sondern auch die Erziehung durch den Pädagogen findet unter moralischen Kategorien statt. Diese doppelte Natur, die das Verhältnis von Pädagogik und Ethik kennzeichnet, macht es notwendig sowohl die Haltung des Pädagogen (den Ethos), den gesellschaftlichen Kontext, als auch die pädagogische Vermittlung der Ethik näher in den Blick zu nehmen. Entsprechend lässt sich das Verhältnis von Pädagogik und Ethik in drei unterschiedliche Bedeutungsebenen zu-

8 Ethik lässt sich in einem allgemeinen Sinne als philosophische Reflexion auf Moral bzw. Moralität verstehen.

sammenfassen als: 1. eine Pädagogik der Ethik, also eine pädagogisch vermittelte Ethik, 2. eine Ethik der Pädagogik, im Sinne eines Berufsethos und 3. Ethik als Basis der Pädagogik selbst (Hügli 1999, 120).

2.1 Pädagogik der Ethik

Versteht man das Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Sinne einer „Pädagogik der Ethik“ wird die Pädagogik zu einer Art Vermittlungslehre für jene Inhalte, die von der Ethik vorgegeben werden⁹. In diesem Verständnis präsentiert sich die Pädagogik als *Didaktik der Ethik*, wie man es von Sportpädagogik, Kunst- oder Musikpädagogik her kennt. „Pädagogische Ethik“ meint dann kaum mehr als eine Theorie der Moralerziehung.

In gewisser Weise erscheint diese Verbindung von Moral und Erziehung tautologisch, da sie gegenseitig aufeinander verweisen. „Erziehung ist intentional, sie sucht Ziele, Normen und Werte zu verwirklichen“ (Gudjons 2008, 196). Erziehung ist insofern immer auch Moral- und Werteerziehung. Umgekehrt wird in jedem Akt des Moralisiereins eine Unterscheidung getroffen, bei der Handlungen, Motive, Einstellungen usw. nach „gut“ und „schlecht“, „richtig“ und „falsch“ unterschieden werden. Wer beispielsweise eine Handlung als „falsch“ oder „schlecht“ bewertet, wird für gewöhnlich auch davon ausgehen, dass sein Urteil beim Adressaten die entsprechende Wirkung in Form von kognitiven Einsichten, emotionalen Reaktionen und im besten Falle Verhaltensänderungen hervorruft. Der Versuch das Verhalten anderer Menschen zu „verbessern“, oder sie dazu zu bringen von vornherein das „Richtige“ zu tun, ist in der Tat nichts anderes als Erziehung. „Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1990, 95). Somit wäre also jede normative Ethik, jede moralisierende Theorie des Moralischen immer auch schon Pädagogik oder würde zumindest nach einer solchen verlangen. Entsprechend findet sich bei HÜGLI die Formel: „Wer moralisiert, erzieht auch schon“ (Hügli 1999). Obgleich sich HÜGLI von dieser Aussage

9 Eine solche Vorstellung entspricht etwa dem, was WOLFGANG BREZINKA unter Erziehungswissenschaft versteht, bei der es vor allem um die Erforschung der Bedingungen geht, die gegeben sein müssen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Erziehungswissenschaft war für BREZINKA „in erster Linie (...) technologische Wissenschaft“ (Brezinka 1971, 32). „Ihr harter Kern sollte in den Beiträgen zur Lösung der technologischen Probleme gesehen werden“ (ebd. 40).

distanziert, verweist seine Beurteilung auf die bekannten These SCHLEIERMACHERS: „Jedes System der Ethik kann nur zeigen, dass es Wahrheit in sich habe, wenn eine Methode aufgestellt werden kann, dasselbe zu realisieren. Die Pädagogik ist die Probe für die Ethik“ (Schleiermacher 1966, 421).

Obwohl die These SCHLEIERMACHERS auf einen wichtigen und im weiteren Verlauf weiter zu verhandelnden Punkt verweist, nämlich das Problem der Vermittlung von Moralität und ethischer Kompetenz, muss diese These sowohl von Seiten der Pädagogik als auch von Seiten der Ethik abgelehnt werden.

Für die Ethik würde SCHLEIERMACHERS Schluss zu der Konsequenz führen, dass jedes ethische System, welches nicht in einer pädagogischen Vermittlung mündet, keine „Wahrheit in sich trage“. Jedoch sind es logisch gesehen zwei völlig unterschiedliche Dinge, ein Urteil darüber zu fällen, ob eine Handlung „gut“ oder „schlecht“, „richtig“ oder „falsch“ ist oder ob versucht wird, „dasselbe zu realisieren“ bzw. eine andere Person dazu zu bringen, dasselbe Urteil zu übernehmen und sein Handeln daran auszurichten. Wer ein Urteil darüber abgibt, ob eine Handlung „richtig“ oder „falsch“, „gut“ oder „schlecht“ ist, der versucht Antwort auf die Frage zu geben, ob eine Handlung getan oder nicht getan werden soll, dabei würde es dem anderen überlassen bleiben, sich diesem Urteil anzuschließen oder nicht. Der Urteilende hätte in jenem Moment seine Aufgabe verrichtet, in dem verstanden wird, was gesagt worden ist.

Auch von Seiten der Pädagogik muss SCHLEIERMACHERS These unter dem Verdikt, nicht zur Verdinglichung des Subjekts beitragen zu dürfen, abgelehnt werden. Für SCHLEIERMACHER ist die Pädagogik die „Methode“, um die aufgestellten ethischen Systeme zu realisieren. Doch ist die Pädagogik wirklich nicht mehr als reine Vermittlungslehre mit dem alleinigen Ziel der Verhaltensmodifikation?

Eine mögliche Antwort findet sich im pädagogischen Leitbegriff der *Bildung*. Bildung als Ziel- und Programmbegriff der Pädagogik verweist auf die zentrale Stellung des Subjekts und dessen Autonomie. Bildung kann nur vom Individuum ausgehen, als Selbstbildung, als Selbsthervorbringung. Somit ist der zentrale Moment des Bildungsbegriffs das Subjekt. Im Gegensatz zur Funktionalität setzt Bildung konsequent auf Reflexivität. „Der Begriff intendiert „mehr als ein Erziehen zum „richtigen“ Verhalten (...). Das Bildungserlebnis sollte dazu dienen, bei der Reflexion über die eigene Weltanschauung behilflich zu sein“(Apel 1991, 3).

Die Konsequenzen dieser pädagogischen Grundannahme für das Verhältnis von Pädagogik und Ethik sind klar: Es kann pädagogisch gesehen nicht darauf ankommen den Edukanten dazu zu bewegen, entsprechend der eigenen Vorstellungen des moralisch Richtigen zu handeln, sondern mit ihnen im Dialog zu arbeiten, was sie selbst als moralisch richtig akzeptieren und annehmen können.

Im Bezug auf Ethik und Moral lässt sich die Rolle der Erziehung unter den Vorzeichen von Bildung als eine Art Initiation in die „Grammatik der Moral“ verstehen. Es geht um die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Begriffen und Argumenten, um die Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten den gängigen „moralischen Code“ zu lesen, zu rekonstruieren und zu dekonstruieren.

„Moralische Erziehung ist dann vielmehr: Initiation in eine formale Disziplin, Vergleichbar der Initiation in die Sprache der Logik oder der Mathematik, die eine eigene Moral der Rationalität, der Sorgfalt im Umgang mit Begriffen und Argumenten verlangt und eine Unbeirrbarkeit und Unvoreingenommenheit selbst bei Untersuchungen, die schwierig und emotional belastend sind“ (Hügli 1999, 127).¹⁰

Nicht „moralischer“ zu werden ist das Ziel der pädagogischen Bemühungen, sondern eine Hilfe zur Selbstverwirklichung, die eine konsequente Selbstreflexion voraussetzt.

Lässt sich also das Verhältnis von Pädagogik und Ethik mit der Bestimmung „Pädagogik der Ethik“ adäquat bestimmen?

Anthropologische Fragen sind seit jeher Bestandteil der Pädagogik. Im pädagogischen Kontext wird dabei insbesondere nach dem Wesen und dem Vermögen des Menschen gefragt. Die Pädagogik als Vermittlungslehre der Ethik zu verstehen, würde darauf verweisen, dass Sollen Können impliziert. Umgekehrt müsste sich aber vom Nicht-Können auf das Nicht-Sollen schließen lassen.

„Moralisten und moralisierende Ethiker müssen sich daher die Frage gefallen lassen, ob nicht einiges von dem, was sie an – moralisch noch so begründeten – Forderungen in die Welt setzen, das Maß dessen, was man sich und anderen zumuten kann, überschreite, ob es nicht vielleicht; moralisch gesehen, aus Gründen der psychischen und sozialen Gesundheit, in gewissen Fällen besser sein könnte, das Moralisieren zu lassen. Diese Frage aber lässt sich nur von der Pädagogik her beantworten: Ob es nicht grundsätzlich eine anthropologische, allenfalls auch eine biologische, sozialpsychologische oder individualpsychologische Grenze dessen gibt, was Menschen schlechthin oder Menschen bestimmter Art aus sich selber machen können? Ethik vor den Folgen der Moral zu warnen, könnte daher eine entscheidende Funktion der Pädagogik gegenüber der Ethik sein. Es könnte sogar die entscheidendste sein: angesichts einer Gesellschaft, die dazu neigt, die von ihr ungelösten Probleme, von der Umweltkrise zur Weltfriedensproblematik, zu moralischen zu erklären und sie – in Form von immer neuen Verhaltensänderungsproblemen – der Schule und mithin der künftigen Generation zu überbürden“ (Hügli 1999, 123f.).

10 Dass ein Großteil der moralischen Erziehung nicht über das Wort läuft, sondern mindestens im gleichen Maße über das faktische Sein und Verhalten des Lehrenden, gehört wohl zu einer der ältesten pädagogischen Erkenntnisse und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

So wäre es Aufgabe der Pädagogik die von der Ethik postulierten „Idealnormen“ kritisch auf anthropologische Überforderungen hin zu überprüfen und sie - unter Berücksichtigung der kognitiven und motivationalen Fehlbarkeit - in die Lebenswelt ihrer potentiellen Anwender hinein zu vermitteln, gegebenenfalls auch zurückzuweisen. „Idealnormen“ müssten in „Praxisnormen“ umgeformt werden, die die Fehlbarkeit ihrer Adressaten von vornherein berücksichtigen. Dabei wird weder das Suchen nach „Idealnormen“ noch die Suche nach „Praxisnormen“ überflüssig. „Praxisnormen ohne ideale Normen wären beliebig, ideale Normen ohne Praxisnormen wirklichkeitsfremd“ (Birnbacher 1988, 16). Die Pädagogik hätte sich der sicherlich sehr anspruchsvollen Aufgabe zu stellen, die abstrakten, von der Ethik herausgegebenen „Idealnormen“, unter den bestehenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu reflektieren und gangbar zu machen. Es käme darauf an, die „Idealnormen“ mit potentiellen Motiven zu verknüpfen, so dass die hinter den abstrakten Normen verborgenen Zielbestimmungen zu Tage treten können. „Denn für gewöhnlich sind die Normen der idealen Ethik so anspruchsvoll formuliert, daß sie, ohne Umschweife als praktische Handlungsanweisungen verstanden, den durchschnittlichen Akteur überfordern. Damit gehen sie das Risiko ein, die Erreichung ihrer eigenen Ziele zu erschweren statt zu fördern“ (Birnbacher 1988, 19).

Auch wenn die Pädagogik in diesem Sinne eine kritische Distanz zur Ethik wahren muss, so wird sie stets auf die Kompetenzen einer philosophisch inspirierten, normativen Ethik angewiesen sein. Denn selbst wenn unter Pädagogik nicht mehr als eine reine Vermittlungslehre verstanden werden soll, so kann sie dies nur durch den Rückbezug „stillschweigender oder expliziter meta-ethischer Vorannahmen über Begründbarkeit, Legitimität oder Autorität moralischer Urteile, Vorannahmen, die sie aus eigener Kompetenz weder begründen noch rechtfertigen kann“ (Hügli 1999, 124).

2.2 Ethik der Pädagogik

Der traditionsreichste Ansatz, das Verhältnis von Pädagogik und Ethik zu bestimmen, findet sich in der Bedeutungsdimension einer „Ethik der Pädagogik“. Verstanden als eine „Ethik für Pädagogen“ (Löwisch 1995, 3) sind damit Ansprüche an die Tugendhaftigkeit und den Idealismus des Erziehenden verbunden, kurz den pädagogischen Ethos¹¹.

11 Die Pädagogik formierte sich in ihren Ursprüngen zunächst als philosophische Disziplin, deren Hauptaufgabe in der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen gesehen wurde. Erziehungswissenschaft bzw. die wissenschaftliche Pädagogik wird „maßgeblich

Eine der ersten Charakterisierungen dieses pädagogischen Ethos findet sich bei PLATON, der in der Gestalt des SOKRATES den moralisch vorbildlichen Lehrer sieht. PLATON legt seinem Lehrideal die Vorstellung einer auf die Freiheit des Anderen abzielenden Tätigkeit zu Grunde. SOKRATES selbst versteht Tugend als nicht lehrbar (Protagoras, 319a ff.), sondern als Teil der Wirklichkeit, die sich jeder selbstständig am eigenen Ort und auf die eigene Art und Weise zu erarbeiten hat. Entsprechend sieht Sokrates die Rolle des Lehrers gerade darin, von der eigenen Person abzulenken und auf das Handlungspotential des Edukanten hinzuweisen. Der Lehrer ist hier weder moralisches Vorbild noch moralische Autorität.

In gewisser Weise stellt die Charakterisierung des moralisch vorbildlichen Lehrers bei PLATON den Ausgangspunkt für eine bis heute andauernde Reihe von Zuschreibungen dar, wie denn der ideale Lehrer zu sein hätte. So entwarf KANT den Lehrer als Hofmeister, der selber der ethischen Idee der Freiheit verpflichtet, den Menschen durch *Disziplinierung*, *Kultivierung*, *Zivilisierung* und *Moralisierung* erst zum Menschen macht (Kant 1977 [1784]).

Bei SCHILLER wird der Lehrer zum „pädagogischen Künstler“ (Schiller 2009 [1795]), der den Menschen zugleich zum Material und zu seiner Aufgabe macht“ (4. Brief). Der Lehrer soll aus der Harmonie des eigenen Seins den Schüler unterstützen, das eigene Wesen in Freiheit zu entfalten. Stets hat der Lehrer die Aufgabe die Antriebskräfte des Schülers in ein harmonisches Gleichgewicht zu bringen, so dass sich *Denken*, *Fühlen*, *Wollen* und *Handeln* frei entfalten können, ohne sich gegenseitig zu behindern.

Was sich bei den Charakterisierungen der Lehrerpersönlichkeit erkennen lässt, sind die übersteigerten Ansprüche an die Tugendhaftigkeit und den Idealismus des Erziehenden. Auch die neuere Literatur zur pädagogischen Ethik kann durchaus als Fortsetzung dieser Ansprüche gesehen werden (bspw. Löwisch 1995). So sollte der „gute“ Lehrer gleichzeitig über ein hohes Maß an pädagogischer Liebe, Erkenntnis, Willenskraft und Wissenschaftlichkeit verfügen. Dabei sollte er emotional beweglich und stabil sein, über ein hohes Einfühlungsvermögen, Humor, wahre Autorität, Selbstbeherrschung, Gerechtigkeit, Toleranz, Güte, Vertrauen, Geduld, Takt, Glaubwürdigkeit, Bescheidenheit, Selbstverantwortung, Vitalkraft, Energie, Lebendigkeit, innere Heiterkeit, Großzügigkeit, Wohlwollen, Lebenserfahrung, Gemeinschaftsgefühl, Nachsicht und Strenge verfügen (Dieterich 1983, 49).

Der Gewinn solcher Tugendkataloge bleibt jedoch sehr zweifelhaft. Das Problem beginnt schon mit der Anzahl. Wie viele Tugenden muss der Pädagoge

unter der Leivorstellung einer Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer als akademische Disziplin institutionalisiert“ (Baumert/ Roeder 1994, 29).

denn besitzen um ein „guter“ Pädagoge zu sein? So nimmt die Aufzählung der Tugenden bei manchen Autoren ganze drei Seiten in Anspruch (Klausmeier & Ripple 1974), andere Autoren wiederum beschränken sich auf zehn (Brunner 1976, 36) oder gar nur fünf solcher Tugenden (Derbolav 1985). Bei einem solchen Tugendkatalog wie dem oben vorgestellten, stellt sich auch die Frage, was eigentlich den spezifisch pädagogischen Bezug dieser Tugenden ausmacht. Würde sich nicht jeder eben genau diese Tugenden auch für den eigenen Berufsstand wünschen, sei es nun der Verkäufer oder die Köchin?

Ein weiteres Problem stellt sich mit Blick auf die Praxis. Wie wäre mit defizitären Lehrpersönlichkeiten umzugehen, denen es an der einen oder der anderen Tugend fehlt? Werden sie den Ansprüchen ihres Berufes nie gerecht werden können? Müssen sie stets im Bewusstsein der eigenen Unzulänglichkeit leben? Trotz unzähliger Deklamationen über die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit finden sich keine überzeugenden Konzepte, wie die Entwicklung bestimmter Tugenden innerhalb der pädagogischen Ausbildung gefördert werden könnte.

Ebenso stellt sich die Frage nach der Qualität der einzelnen Tugenden. Ließe sich etwa vorstellen, dass eine besonders ausgeprägte Tugend eine andere zu ersetzen vermag? In welcher Beziehung stehen diese Tugenden untereinander, und lässt sich wirklich eine Korrelation zwischen den einzelnen Tugenden und der pädagogischen Wirksamkeit des Erziehers herstellen? Mit der Frage nach den Beziehungen der einzelnen Tugenden untereinander tritt auch ein weiteres Problem in den Vordergrund. Selbst wenn ein Erzieher über alle denkbaren Tugenden verfügen würde, so ließe sich von diesen Tugenden nicht auf das konkrete Handeln schließen. Denn in der Praxis geraten verschiedene Tugenden oftmals in Konflikt miteinander und der Lehrer muss in der konkreten pädagogischen Situation entscheiden, welcher Tugend er mehr Gewicht zukommen lässt. Solche Situationen stellen in der pädagogischen Praxis sicherlich nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel dar. So lassen sich leicht Situationen denken, bei denen Tugenden wie Toleranz und Güte in Konflikt geraten mit Tugenden wie Gerechtigkeit und Autorität oder bei denen die Forderung nach der Fürsorge für den Einzelnen in Konflikt gerät mit der Grundforderung nach Gerechtigkeit, die sich nicht an Bedürfnissen orientiert sondern an Leistungen.

Die wichtigste Kompetenz, mit solchen Situationen umzugehen, liegt in der Fähigkeit, unter kontingenten Voraussetzungen Entscheidungen zu treffen. Genau diese Fähigkeit verweist aber eigentlich auf das Ziel jeder moralischen Erziehung, die sich dem Bildungsanspruch verpflichtet sieht. „Lehrerinnen und Lehrer, mit einem Wort, bedürften keiner anderen Ethik als jener, die sie selber zu lehren haben, einer Ethik des umfassenden, auch auf die alltäglichen Situationen bezogenen Diskurses“ (Hügli 1999, 136).

So nachvollziehbar die Forderung ist, in pädagogischen Situationen eine Kultur des Diskurses zu etablieren, so groß sind auch die Schwierigkeiten, sie umzusetzen. Die wohl bedeutendste pragmatische Schwierigkeit liegt in der Tatsache, dass Diskurse Zeit brauchen und ihr Ausgang stets offen ist. So ist es keinesfalls gewiss, dass der Diskurs tatsächlich zum erforderlichen Konsens führt und das am Ende getroffene Urteil ein rational motiviertes ist. Eine weitere Schwierigkeit liegt in Tatsache, dass ein Großteil pädagogischer Situationen in einem verpflichtenden Rahmen stattfinden, in dem guter Wille und Diskursbereitschaft nicht vorausgesetzt werden können. So hängt das Zustandekommen von Diskursen auch in erheblichem Maße von den institutionellen Rahmenbedingungen ab. Diese Einsicht führt zu einem weiteren Dilemma, nämlich dass Tugenden besonders dort gefordert sind, wo die äußeren Umstände besonders hinderlich sind. Oder anders ausgedrückt: Unter günstigen Rahmenbedingungen fällt es besonders leicht, tugendhaft zu sein (Hügli 1999, 136 f.). Entsprechend liegt der Schluss nahe, dass eine Ethik für Pädagogen, die sich nicht im Raum theoretischer Überlegungen verlieren und so wirkungslos bleiben will, nicht nur zu einer Ethik von Individuen, sondern zu einer Ethik für Institutionen und ganzen Systemen werden muss. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um soziale Tugenden wie die der Diskursfähigkeit handelt.

2.3 Pädagogische Ethik als die Pädagogik selbst

Eine so verstandene pädagogische Ethik geht auf in konsequent gelebter und praktizierter Pädagogik der Ethik. Ethik und Pädagogik verschmelzen hier zu einer untrennbaren Einheit, derart, dass die ethischen Erkenntnisse das pädagogische Selbstverständnis leiten, das wiederum auf die Ethik selbst wirkt. Teil der pädagogischen Aufgabe ist nach diesem Verständnis die Reintegration der subjektiven Perspektive in eine entsubjektivierte Ethik. Ethischer und pädagogischer Fortschritt gehen hier Hand in Hand als Harmonisierung von unpersönlichen und persönlichen Werten auf der einen Seite. „Ich vermute, daß die Ausarbeitung eines Systems von Gründen, das persönliche und unpersönliche Ansprüche miteinander in Einklang zu bringen sucht, eine Tendenz zur Vorschein brächte, (...), die persönlichen Komponenten dieses Systems zu modifizieren. Sobald die Ansprüche der Objektivität vom Subjekt gesehen werden, eröffnet sich die Möglichkeit, dass sie zu einem immer umfassenderen Teil der Selbstbeschreibung dieses Individuums werden und den Umfang seiner persönlichen Ziele und Ambitionen ebenso mitbestimmen wie sie seine Konzeption seiner eigentümlichen Beziehung zu anderen beeinflussen“ (Nagel 1992, 323). Und einer Ausbalancierung der unpersönlichen, „objektiven“ Werte gegenüber den

Ansprüchen und Bedürfnissen des Subjekts: „Moral geht zwar notwendig aus einer unpersönlichen Perspektive hervor, doch eben diese Perspektive muß immer auch der Komplexität Rechnung tragen, die dem betreffenden Wesen eignet, für das eine Moral erst entworfen werden soll. Das Unpersönliche ist nur ein Teil seiner Natur, und dieses Faktum sollte auch Niederschlag in den Forderungen finden, die einer vernünftigerweise an ein solches Wesen richten darf, und in den Handlungsweisen, die er von ihm erwarten kann. Wir haben unser höheres Selbst und unser niederes Selbst gleichsam auszubalancieren, wollen wir zu einer akzeptablen Moral gelangen (...). Stellen wir eine vernünftige Balance her zwischen persönlichen und unpersönlichen Gründen, dann wird dies allemal auch die Billigung des Unpersönlichen erhalten“ (Nagel 1992, 350).

Hätte die Pädagogik kein anderes Ziel als moralische Erziehung, so wäre diese Pädagogik der Ethik die Basis und die Legitimation für die Pädagogik selbst. Nun ist aber nicht allein moralische Erziehung der Zweck pädagogischen Handelns, sondern jenes, welches der Begriff der Bildung zu umschreiben versucht. Wenn dieser Begriff von seiner inhaltlichen Konsistenz her auch schwer zu fassen ist, so ist es mehr seine Funktion, die im vorliegenden Kontext relevant ist. „Und von seiner Funktion her gesehen ist er, nach Auskunft der Soziologen, eine jener „Kontingenzformeln“ (Luhmann/Schorr 1988, 58), in denen Ziel und Zweck des Bildungswesens gefasst und reflektiert werden und in deren Licht Theoretiker und reflektierende Praktiker sich verständlich machen können, was sie tun, und rechtfertigen können, warum sie das, was sie tun, gerade so und nicht anders tun“ (Hügli 1999, 138). Der Begriff der Bildung erscheint hier also als der archimedische Punkt, von dem her die Unterscheidung in „gut“ und „schlecht“ getroffen werden kann. Das Subsystem „Erziehung“ kann seine Autonomie nur durch diesen binären Code von „gut“ und „schlecht“ rechtfertigen. Dieser binäre Code braucht seinerseits wiederum den Bezug auf ein letztes Gutes, auf ein Prinzip, bei dem sich die Frage, wozu es denn gut sei, zum Nutzen der Gesellschaft zu funktionieren, sinnvollerweise gar nicht mehr stellen lässt. Ein solches letztes Gutes scheint sich im moralisch Guten zu finden, welches ja als Inbegriff dessen gilt, was seinen Zweck in sich selber trägt. Was bringt es aber denn eigentlich dem Einzelnen überhaupt, moralisch gut zu sein? Auch die Moral kann nicht gut sein, wenn sie es nicht für irgendwen ist: „zunächst einmal – und darin liegt die Pointe der Moral – zum Besten für jene, denen das moralische Verhalten gilt, zum Besten aber nicht zuletzt auch – zumindest war dies die Prämisse der Antike – für den moralisch Handelnden selbst. Nur wenn wir bei diesem „Guten für mich selbst“ angelangt sind, ist auch die Frage nach dem letzten Guten zum Stillstand gekommen, denn es wäre sinnlos zu fragen, ob das, was für mich gut sei, wirklich auch gut sei“ (Hügli 1999, 140).

Genau in diesem „Guten für mich selbst“ liegt die Stärke des Bildungsbegriffs, der diesen Bezug des für den Einzelnen Guten ins Zentrum rückt. Ausdruck dieses Fokus ist das Bildungsziel, dass dem Einzelnen ein mündiges Verhältnis zu sich, zur Welt und zu den Anderen vermitteln will. „Bei diesem Aufklärungsprozeß hat die Ethik eine sehr wichtige Funktion: Sie soll nicht bevormunden, vielmehr Wege weisen, wie der einzelne unter anderen Individuen und in Gemeinschaft mit ihnen er selbst werden bzw. sein kann“ (Pieper 2007, 16). Das Bildungsziel verweist durch dieses dreifach mündige Verhältnis auf die Idee der Freiheit als das Unbedingte: Freiheit um der Freiheit willen, als das höchste menschliche Gut. Hier erhält das moralisch Gute seinen Sinn, hier liegt die Motivation für moralisches Handeln. Die Notwendigkeit von Regeln bedeutet unter dieser Perspektive nicht Zwang oder Reglementierung, sondern symbolisiert eine Ordnung und Strukturierung von Praxis um der größtmöglichen Freiheit aller willen. Es ist also das prudential Gute, das den Sinnanspruch des Moralischen liefert und gleichzeitig auch die Legitimation für Erziehung gibt. Denn es ist die Frage nach dem „glücklichen Leben“, die pädagogisch von Bedeutung ist.

Pädagogik in eine solch enge Beziehung zur pädagogischen Ethik gebracht, lässt die Pädagogik vor aller Bildungsforschung (die sie sich traditionell ja ohnehin mit einer Vielzahl von Nachbardisziplinen teilt) ansetzen. So werden die pädagogischen Fragen eher im Vorfeld und im Nachgang dieser Forschungsarbeit brisant, wenn es zu klären gilt, welche Konsequenzen sich aus den teils disparaten Forschungsergebnissen der Bildungsforschung für das pädagogische Handlungsfeld ableiten lassen. Diese Aufgabe führte in der Vergangenheit häufig zu der leicht missverständlichen Beschreibung der Pädagogik als „Integrationswissenschaft“. Missverständlich, weil es der Pädagogik nicht primär um Integration, sondern um die sich daraus ergebenden Konsequenzen und Schlussfolgerungen hinsichtlich des Bildungsideals geht.

3. Naturethik

oder die Frage nach dem moralischen Wert in der Natur

ANGELIKA KREBS hat 1997 den Begriff »Naturethik« als Oberbegriff für umwelt-, naturschutz- und tierethische Fragestellungen eingeführt. Folgend wird darunter die *grundlegende Reflexion und Begründung moralischer Dimensionen des Mensch-Natur-Verhältnisses* verstanden. Anders als etwa in den Naturwissenschaften, in denen es um Natur „an sich“ geht, geht es in der Naturethik um Natur „für uns“. Beschäftigt sich die moderne Naturwissenschaft vornehmlich mit sehr kleinen und sehr großen Raum- und Zeitskalen, liegt der Fokus der Naturethik vornehmlich im Mesokosmos. Im Unterschied zu den Naturwissenschaften geht es der Naturethik um jenen Bereich der Natur, der in Reichweite der menschlichen Handlungsvollzüge liegt.

Die Naturethik wird im vorliegenden Verständnis als *Teil der Fundamentalethik* verstanden, was auf die Überzeugung zurückzuführen ist, dass die Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses integraler Bestandteil jeder Ethik sein sollte. Naturethik integriert nach diesem Verständnis verschiedene Bereichsethiken wie:

- *Umweltethik* (environmental ethics), die sich mit den moralischen Fragen befasst, die sich aus der Bedrohung der Natur und der natürlichen Lebensgrundlage ergeben (Biodiversity, Trinkwasserknappheit, usw.).
- *Naturschutzethik*, als Bestandteil der Umweltethik, die sich mit den konkreten Fragen des Naturschutzes auseinandersetzt.

Die naturethischen Fragestellungen liegen damit eher auf einem allgemeineren, philosophischen Niveau, die umweltethischen und naturschutzethischen Fragestellungen eher auf einem praxisorientierten, politisch rechtlichen Niveau¹².

Nach diesem Verständnis ist es Aufgabe der Naturethik die Argumentationslandschaft des Naturschutzes kritisch zu reflektieren, sowie deren Voraussetzungen und Folgen (politisch, rechtlich, ökonomisch) aufzuzeigen. Bezüglich der Normenbildung und Ausführung wird Ethik als prozedural und diskursiv aufgefasst. Unter diesem Verständnis lässt sich der Argumentationsraum der Naturethik, als eine Art Feld vorstellen, in dem Antworten auf die Grundfrage eingetragen werden können, warum Lebewesen, Ökosysteme oder bestimmte

12 Aus der vorliegenden Begriffsdefinition erhoffe ich mir den Gewinn einer präziseren Beschreibung des Anwendungsbereichs. Zumeist werden die Begriffe Umweltethik (environmental ethics), ökologische Ethik und Naturethik bzw. Naturschutzethik synonym verwendet (Krebs 1997, 1999; Ott 2000, 2010).

Teile der Natur geschützt werden sollen. Grundsätzlich sind bei diesem Vorgehen alle Argumente zu prüfen, die Naturschutzziele und Mittel zur Erreichung dieser Ziele betreffen, ökonomische, pragmatische und wissenschaftliche Argumente sind dabei genauso zu berücksichtigen, wie moralische im engeren Sinne (Eser/Potthast 1999, 44f.).

Die Argumentationsmuster, aus denen sich die Textur der Naturethik ergibt, lassen sich auf unterschiedliche Weise strukturieren. Nachfolgend sollen die moralischen Begründungen für den Wert von Natur entlang der Kategorie des moralischen Selbstwertes strukturiert werden. Unter dieser Perspektive, lassen sich zwei konträre Pole unterscheiden: Auf der einen Seite dieser Gegenüberstellung steht der *Anthropozentrismus*, der den Menschen in den Mittelpunkt der moralischen Begründung stellt. Vertreter anthropozentrischer Positionen gehen davon aus, dass sich die moralische Relevanz der Natur nur durch den Bezug zum Menschen (griech. „anthropos“= Mensch) als den alleinigen Träger *moralischen Selbstwertes* einholen lässt. Demgegenüber schreibt der *Physiozentrismus* (von griech. „physis“= Natur) der Natur oder Teile derselben *Selbstwert* zu, auf den der Mensch um ihrer selbst Willen Rücksicht zu nehmen hat.¹³

Um die Auseinandersetzung sachgerecht führen zu können, ist es unbedingt notwendig zwischen dem *Gegenstandsbereich des moralischen Schutzes* und seiner *ethischen Begründung* zu unterscheiden. *Sowohl im Physiozentrismus als auch im Anthropozentrismus geht es zunächst um Begründungen, nicht um den Bereich des moralisch Schutzwürdigen!* Aus der Tatsache, dass Ethik methodisch notwendigerweise anthropozentrisch ist, lässt sich nicht auf die Notwendigkeit eines inhaltlichen Anthropozentrismus schließen. Man unterscheidet hier

13 Es finden sich Unterteilungen der Argumentationslandschaft der Naturethik, in der neben Physiozentrismus und Anthropozentrismus noch eine dritte Kategorie, die des Theozentrismus unterschieden wird. Begründet wird diese Unterteilung mit der in der Bibel vertretenen Grundannahme, dass die Schöpfung im strengen Sinne nicht heilig ist, sondern dass Gott allein heilig ist.

Der Anschaulichkeit halber folgt die vorliegende Arbeit dieser Unterteilung nicht. Begründet liegt diese Entscheidung in der Tatsache, dass die theozentrischen Argumente in zwei unterschiedliche Richtungen zerfallen. Auf der einen Seite stehen die Vertreter mit dem Glauben an eine absolute, transzendente Wertordnung (vgl. Kap. 3.2.2.1 Naturam-sequi-Argument) und auf der anderen Seite stehen jene Vertreter, die die Schöpfungsgeschichte metaphorisch, als die richtige Haltung zur Welt interpretieren (vgl. Kap. 3.1.3.3 Theologisch-interpretatives Argument). Da die „absolute“ Argumentationslinie anderen Argumentationstypen des Physiozentrismus sehr nahe steht und die „interpretative“ Argumentationslinie mit der Interpretation des richtigen menschlichen Ethos über die Würde des Menschen und den Sinn des Lebens läuft, letztlich also anthropozentrisch ist, halte ich es für legitim und sinnvoll, die jeweiligen Argumente entsprechend dem Physio- bzw. Anthropozentrismus zuzuteilen.