

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kulturwissenschaftliche Forschungsperspektiven

Verena Holz

Schriftenreihe

Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe

„Ökologie und Erziehungswissenschaft“
der Kommission Bildung für nachhaltige
Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Verena Holz

Bildung für eine nachhaltige
Entwicklung: Kulturwissenschaftliche
Forschungsperspektiven

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

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.

Zgl.: Lüneburg, Univ. Leuphana, Diss., 2014, unter dem Titel „Impulse einer kulturwissenschaftlichen Forschungsperspektive für das Diskursfeld ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘“

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0775-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0895-6 (eBook)

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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau
Lektorat: Nadine Jenke, Potsdam

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Zur Fragestellung	10
1.2	Zu den theoretischen Grundlagen	11
1.3	Zum Aufbau der Arbeit	15
2	Kulturwissenschaftliche Forschungsperspektiven für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	21
2.1	Sprache als Medium wissenschaftlicher Erkenntnis	22
2.2	Poststrukturalismus	25
2.2.1	Erkenntnistheoretische, pragmatische und anthropologische Annahmen	26
2.2.2	Methodische Prinzipien	33
2.2.3	Potentiale einer poststrukturalistischen Wissenschaftsperspektive	37
2.3	Wissenssoziologie und Transdisziplinarität	39
2.3.1	Verknüpfung von poststrukturalistischen und wissenssoziologischen Konzepten	40
2.3.2	Wissensintegration als zentrale Aufgabe transdisziplinärer Forschung	41
3	Methodologische Überlegungen zur Zusammenführung von Kulturwissenschaften und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	47
3.1	Struktur der Untersuchung	48
3.1.1	Entwicklung kulturwissenschaftlicher Sichtweisen und Modelle für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	51
3.1.2	Wissenssoziologische Diskursanalyse zur Bestimmung von Kulturkonzeptionen in Diskursen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	53
3.2	Zur verwendeten Literatur im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	60

4	Analytisch-praxeologische Sichtweisen, Methoden und Modelle aus den Kulturwissenschaften für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	69
4.1	Zur Arbeit mit dem Kulturbegriff	70
4.1.1	Typologien des Kulturbegriffs	70
4.1.2	Problematik der Anwendung des normativen und holistischen Kulturbegriffs	73
4.1.3	Gesellschaftliche und akademische Funktionen von unterschiedlichen Kulturbegriffen	79
4.2	Vom Kulturbegriff zu einer struktur- und handlungsbezogenen Kulturtheorie	87
4.2.1	Potenziale von semiotischen Kulturanalysen in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	87
4.2.2	Potenziale von Diskursanalysen für Bildungsprozesse im Sinne nachhaltiger Entwicklung	99
4.2.3	Potentiale von Narrationsanalysen in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	103
4.2.4	Kulturtheoretische Handlungsmodelle und ihre Potenziale in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	104
4.2.5	Potenziale eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs im Rahmen einer praxeologischen Kulturanalyse	116
5	Verwendung des Kulturbegriffs in Diskursen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	119
5.1	Bestimmung des Diskursfelds Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	119
5.1.1	Akteure, Institutionen und Diskursformationen	120
5.1.2	Textformate und Referenzdiskurse	124
5.1.3	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung aus diskurstheoretischer Sicht	126
5.2	Auswahl der diskursiven Äußerungen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	130
5.3	Kulturbegriffe, kulturtheoretische Ansätze und kulturbezogene Perspektiven in Diskursen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	132
5.4	Potenziale des Kulturbegriffs: Anschlussstellen	143
5.4.1	Kompetenzorientierung	143

5.4.2	Identität, transkulturelle Verständigung und Globalisierung	144
5.4.3	Nachhaltige Lebensweisen	145
5.4.4	Normative Zielvorstellungen	147
5.4.5	Ästhetische Zugänge zu Nachhaltigkeitsfragen	149
6	Potenziale, Brücken, Arenen	151
6.1	Kulturwissenschaftliche Basiskonzepte für Bildungsprozesse einer nachhaltigen Entwicklung.....	151
6.2	Desiderate und Anschlüsse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung	154
6.3	Arenen für ein Zusammenspiel von Kulturwissenschaften und Nachhaltigkeitswissenschaften	157
6.3.1	Blicke in die Kulturwissenschaften	157
6.3.2	Blicke in die Nachhaltigkeitswissenschaften	158
6.4	Reflexion	159
7	Bibliografie.....	161
8	Abbildungsverzeichnis	173
9	Tabellenverzeichnis	174
Dank		175

1 Einleitung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) beabsichtigt, allen Menschen Bildungschancen zu ermöglichen und hat zum Ziel, dass sich Lernende hinsichtlich ihrer Werte, Lebensweisen und gesellschaftspolitischen (Handlungs-)Möglichkeiten bewusst werden. Sie sollen entsprechendes Wissen erwerben und ihre Handlungspotentiale nutzen lernen, „um zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte“ beizutragen – so formuliert es die Bundesregierung (Bundesregierung 2002, S. 3). Seit dieser Aufforderung aus dem Jahr 2002, die im Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erschienen ist, wurde vielfach die Frage gestellt, welcher Form von Bildung es tatsächlich bedarf. Welche Schwerpunkte sind zu setzen und welche Arbeitsweisen sind angezeigt, um den einzelnen Menschen, aber auch spezifische Gesellschaften dazu zu befähigen, eine ökologisch verträgliche, ökonomisch sinnvolle und sozial gerechte (Um-)Welt zu gestalten? Dabei muss Bildung für eine nachhaltige Entwicklung den Spagat zwischen gesellschaftlichen Anforderungen, individuellen Bedürfnissen nach Entwicklung und bildungstheoretischen Ansprüchen vollführen. Meine Forschung ist ein spezifischer Beitrag zu der Diskussion, denn sie schlägt vor, die von der Praxis und Wissenschaft gleichermaßen diskutierten Fragen an eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung um die Perspektive Kultur zu ergänzen. Es geht hier also vor allem um einen konzeptuellen Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, der aber durchaus anschlussfähig an weitere, aktuell diskutierte Forschungsdesiderate in den Bereichen „Kompetenzen“, „Transfer“, „Institutionalisierung und Steuerung“ ist (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012). Es ist möglich, auch an diesen Stellen über die Integration von kulturwissenschaftlichen Konzepten nachzudenken, etwa bei der Modellierung von sozio-kulturellen Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung und im Hinblick auf die dabei zugrunde gelegten Handlungsmodelle und -erklärungen.

Dies gilt ebenso für den Forschungsbereich, der sich mit der Institutionalisierung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung befasst. Hier können die Kulturwissenschaften beispielsweise mit Ansätzen der Cultural Governance einen Beitrag zur Frage leisten, wie kulturelle Determinanten Gesellschafts- und Bildungspolitik für eine nachhaltige Entwicklung neu begründen und beeinflussen.¹

1 Zur Verknüpfung kultureller Perspektiven mit den genannten Forschungsfeldern vgl. Kapitel 4.

1.1 Zur Fragestellung

Konkret gibt die Arbeit Anstöße zur methodologischen Weiterentwicklung der Forschung im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dieser wird zuweilen vorgeworfen, auf veraltete Ansätze zurückzugreifen. Es gebe in der konzeptionellen und empirischen Forschung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wenig Anschluss an die Methodendiskussionen und -wahl in den „Bezugsdisziplinen“, so resümieren Gräsel et al. in ihrem Bericht zum deutschen Forschungsstand der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 2012. Das gelte ebenfalls für den Anschluss an die methodologischen Diskussionen, die in den jeweiligen Fachdisziplinen geführt werden. Klassischerweise würde in der BNE-Forschung immer auf ähnliche Forschungsdesigns zurückgegriffen, so geht es aus dem Bericht von Gräsel und anderen, der 2012 vom BMBF herausgegeben wurde, hervor. Das Fehlen von epistemologischen und methodologischen Anschlüssen der Nachhaltigkeitsforschung in Richtung aktueller kultur- und sozialwissenschaftlicher Diskussionen ist auch für KulturwissenschaftlerInnen ein gern gewählter Begründungs- und Legitimationszusammenhang, um sich nicht mit den Themen und Fragestellungen der Nachhaltigkeitswissenschaften oder der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auseinanderzusetzen.²

Die vorliegende Arbeit oszilliert zwischen einem theoretischen und zwischen einem gesellschaftlich-normativen Anspruch, wenn auf der einen Seite nach wissenschaftstheoretischen Grundlagen für eine Integration der Perspektive Kultur gefragt wird und auf der anderen Seite Rahmenbedingungen und potenzielle praktische Effekte für Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung in den Blick genommen werden. Die praktischen Felder spielen aufgrund der Fokussierung auf epistemologische und methodologische Brückenschläge zwischen den beiden Wissenschaftsfeldern Kulturwissenschaften und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung jedoch eine nachrangige Rolle, daher ist von potenziellen Effekten die Rede, die in den von mir

- 2 Dieser Effekt lässt sich an folgendem Beispiel illustrieren: Der Diskurs über nachhaltige Entwicklung wird von den postmodern orientierten Humanwissenschaften häufig als ein weiteres, im gesellschaftlichen Zentrum artikuliertes, ökonomistisches und westliches Metanarrativ wahrgenommen, das von wirtschaftlichen und politischen Playern als soziotechnologisches Modell zur Lösung grundlegender globaler Probleme instrumentalisiert wird. Eine solche Konzeptualisierung mit entsprechend technokratischen Lösungsvorschlägen wird aus Sicht der Geisteswissenschaften als epistemologisch reaktionär verstanden. Da einige dominante VertreterInnen der Nachhaltigkeitswissenschaften – vor allem aus dem naturwissenschaftlich orientierten Feld – nach wie vor an der großen Erzählung einer nachhaltigen Gesellschaft festhalten, die über technologische und soziale Strategien sowie Modelle mit Vorbildcharakter zu realisieren sei, wird von interdisziplinären Begegnungen seitens einiger kulturwissenschaftlicher VertreterInnen Abstand genommen auch, um nicht Gefahr zu laufen, die eigenen, noch relativ jungen epistemologischen Prinzipien über Bord zu werfen (vgl. Wuggenig 2001, S. 257).

gewählten Beispielen in Kapitel 4 zum Ausdruck kommen. Die Beispiele vermitteln den LeserInnen einen Eindruck hinsichtlich der didaktischen und reflexiven Möglichkeiten, die die Integration einer kulturwissenschaftlichen Perspektive mit sich bringt. Sie bieten die Grundlage für eine konzeptuelle Weiterentwicklung der Praxis und Forschung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Um die tatsächlichen Effekte und Wirkungen von kultursensitiven und kulturwissenschaftlich inspirierten Bildungsangeboten für eine nachhaltige Entwicklung auf die Lernenden und die Gesellschaft zu analysieren, bedürfte es weiterer, umfassender empirischer Untersuchungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.³ Dafür müssten Kultur als Perspektive bzw. kulturorientierte Arbeitsweisen bereits stärker implementiert sein oder aber Modellprojekte generiert werden. Ziel meines Beitrags ist jedoch, eine theoriebasierte Grundlage für eine kulturintegrierende Bildungspraxis im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu schaffen, da diese, wenn überhaupt, bislang nur fragmentarisch existiert.

1.2 Zu den theoretischen Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen für eine Zusammenführung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und der Perspektive Kultur werden zum einen aus aktuellen kulturwissenschaftlichen Diskussionen gespeist, zum anderen aus Überlegungen und Diskussionen innerhalb des Diskurses zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In den o.g. bildungspraktischen Beispielen zur Illustration meiner Argumentation wird dabei zusätzlich der lebensweltliche Alltag der Lernenden einbezogen. Um der Integration kulturwissenschaftlicher Konzepte und Methoden in eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine konzeptuelle Basis zu verschaffen und damit eine Brücke zwischen den Arbeitsbereichen Kultur(-wissenschaften) und Nachhaltigkeitswissenschaften/Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu schlagen, werden verschiedene grundsätzliche Fragen geklärt: Zentral ist dabei, was unter einer Perspektive Kultur zu verstehen ist; das beinhaltet die Frage, anhand welcher Kriterien sich der Gegenstand Kultur eingrenzen lässt und wie dieser durch

- 3 Positive kognitive Effekte und Transferwirkungen von künstlerischen Tätigkeiten im Rahmen der ästhetischen Bildung wurden in zahlreichen Studien nachgewiesen. Christian Rittelmeyer beispielsweise fasst Ergebnisse solcher Studien in seinem Forschungsüberblick „Warum und wozu ästhetische Bildung?“ (vgl. Rittelmeyer 2012) zusammen. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die Integration einer Perspektive Kultur in Konzeptionen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht gleichzusetzen ist mit ästhetischer Bildung. Ästhetische Bildung lässt sich als eigener Ansatz mit spezifischen Zielen begreifen, die sich ganz und gar nicht mit den normativen Leitlinien einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung decken müssen – was nicht heißt, dass sie dies nicht an der ein oder anderen Stelle dennoch tun.

wen gefüllt wird. Ähnlich verhält es sich mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: In politischen Dokumenten ist häufig die Rede von dem Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, was suggeriert, dass es ein Konzept gebe, das konsensuell entwickelt wurde. Dass dem nicht so ist, und die Bandbreite an Verständnissen und Grundlagen in Abhängigkeit von den jeweiligen Akteuren und Institutionen, die das Konzept vertreten, sehr groß ist, zeigen artikuliert Widersprüche, Kontroversen und Gegnerschaften der Akteure im wissenschaftlichen und praktischen Feld. Deshalb schließt sich auch hier die Frage an, wie der „Gegenstand“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stattdessen einzugrenzen ist, um zu bestimmen, an welchen Stellen eine Perspektive Kultur in Konzepte oder Praxen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung integriert werden kann.

In diesem Zusammenhang soll beispielsweise eruiert werden, ob es bestimmte Ziele gibt, die sich mit kulturwissenschaftlichen Methoden oder Arbeitsweisen besonders gut erreichen lassen bzw. inwiefern vorhandene Strategien durch kulturwissenschaftliche Vorgehensweisen ergänzt werden können. Es soll herausgefunden werden, wo bereits auf Kultur als Entität oder Konzept zurückgegriffen wird. An dieser Stelle soll betont werden, dass Kultur als Perspektive oder Konzept einen ontologischen Charakter hat und damit natürlich von der Kulturwissenschaft als Arbeitsbereich, der sich mit diesem Gegenstand auseinandersetzt, zu unterscheiden ist. Eine begriffliche Demarkierung wird in der Arbeit vorgenommen. Das umfasst auch die Darstellung der epistemologischen und heuristischen Potenziale der Kulturwissenschaften. Ihre unterschiedlichen Ansätze können darüber hinaus eine Metaperspektive bilden, die es erlaubt, Konzepte von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kritisch zu betrachten und weiter zu entwickeln. Auch stellt sich die Frage, welche Effekte zu erwarten sind, wenn Kultur als wissens- und handlungstheoretische Perspektive in eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eingeht? Dies sind beispielhafte Überlegungen, die illustrieren, in welche Richtung diese Arbeit blickt und welche Absichten hinter der Integration einer kulturellen Perspektive stehen können.

Doch zunächst wird erläutert, was in dieser Arbeit unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive verstanden wird, um diese erkenntnistheoretisch wie auch methodologisch fruchtbar zu machen. Die Kulturwissenschaften sind ein relativ junges, wenngleich auch nicht zwangsläufig überschaubares Wissenschaftsfeld. Viele als kulturwissenschaftlich deklarierte Theorien und Ansätze haben unterschiedliche Ursprungsdisziplinen, wie etwa die Linguistik, die Bildwissenschaften, die Medien- und Kommunikationswissenschaften, die Ethnologie oder die Soziologie. Daraus hervorgegangene Ansätze wurden im Nachhinein als Basis für kulturwissenschaftliche Forschungsprogramme, wie etwa die Cultural Studies gewählt. Im deutschsprachigen Raum gibt es eine kulturwissenschaftliche Tradition seit dem Aufkommen der Kulturphilosophie, Kunstgeschichte, Soziologie und der Anthropologie zu Be-

ginn des 20. Jahrhunderts. Jedoch erst seit den 1980er Jahren treten unterschiedliche geisteswissenschaftliche Forschungszweige unter dem Terminus Kulturwissenschaft(en)⁴ auf. Es lassen sich dabei differierende Strömungen ausmachen, die jeweils auf erkenntnistheoretisch eigenen Ansätzen basieren und entsprechend spezifisch institutionalisiert sind.⁵ Insofern erscheint es wichtig, eine kulturwissenschaftliche Perspektive auszuwählen, die anschlussfähig an weitere sozial- und kulturwissenschaftliche Methoden und Ansätze ist, die aktuell diskutiert und genutzt wird und sich kompatibel zeigt mit der Idee einer nachhaltigen Entwicklung als gesellschaftlichem Such-, Lern- und Gestaltungsprozess.

Ebenso, wie sich die Kulturwissenschaften von ihrem Gegenstand Kultur unterscheiden, sind die Nachhaltigkeitswissenschaften von der gesellschaftspolitischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung zu trennen. Trotz einer Bandbreite an graduellen Unterschieden lassen sich bezüglich der Idee einer nachhaltigen Entwicklung, die in der öffentlichen Diskussion häufig mit dem Terminus „Nachhaltigkeit“ abgekürzt wird, im Wesentlichen zwei Richtungen ausmachen (vgl. Miller 2013): ein statisches, Technologie-orientiertes Nachhaltigkeitsverständnis auf der einen Seite und demgegenüber prozedurale und ergebnisoffene Konzepte auf der anderen. Beide Sichtweisen auf den Gegenstand beeinflussen in unterschiedlicher Art und Weise das Feld der Nachhaltigkeitsforschung. Diese Arbeit fokussiert auf prozedurale Nachhaltigkeitsverständnisse und damit auch auf die Wissenschaftsbeiträge, denen dieses Verständnis zugrunde liegt (vgl. Robinson 2004, Jäger 2009). Letztere

- 4 Der Kulturtheoretiker Hartmut Böhme differenziert die Bezeichnung Kulturwissenschaften im Plural von ihrer singularischen Verwendung; mit dem Terminus „Kulturwissenschaften“ sind seines Erachtens sämtliche Fächer der philosophischen Fakultät gemeint; zugespielt können „Kulturwissenschaften dann als neuer Begriff für die Geisteswissenschaften gelesen werden, um diese von der „geistphilosophischen Tradition vor allem deutscher Prägung“ abzugrenzen und Anschluss zu nehmen an internationale Debatten. Unter Kulturwissenschaft im Singular versteht Böhme ein disziplinäres „Einzelfach“ mit „eigenen charakteristischen theoretischen [...] Fragestellungen und methodischen Verfahren sowie [...] [mit eigenem] Gegenstandsfeld“ (Böhme 2001). Diese Arbeit möchte keinen Beitrag leisten zur Selbstdefinition der Kulturwissenschaft als Fach, sondern geht von einem pluralen Verständnis aus. Daher wird im Kontext der Dissertation eine kulturwissenschaftliche Forschungsperspektive beschrieben, die auf verschiedene Verfahren der Kulturwissenschaften zurückgreift.
- 5 D.h. unterschiedliche kulturwissenschaftliche Ansätze können beispielsweise auf abweichenden Paradigmen, wie etwa Menschenbildern und Vorstellungen darüber, wie menschliches Handeln organisiert ist, basieren. Dies impliziert, dass auch methodologische Normen und zugrunde gelegte Wertekonstellationen differieren. Beispielsweise wäre das Modell der Kulturdimensionen von Edward T. Hall, das häufig in einem Atemzug mit dem Modelle von Geert Hofstede genannt wird, nicht vereinbar mit einem poststrukturalistischen Kulturverständnis, weil es von in sich abgeschlossenen, statischen Kulturen (Nationalkulturen) ausgeht und die Herausbildung von Dichotomien evoziert. Dieses Kulturverständnis, das Modellen zur Untersuchung kultureller Zusammenhänge mit anderen Faktoren zugrunde liegt, wird in einigen Bereichen der Wirtschaftswissenschaften nach wie vor angewendet.

haben entsprechende erkenntnistheoretische Implikationen. So beziehen sich die VertreterInnen der prozedural-orientierten Nachhaltigkeitswissenschaften auf wissenschaftstheoretische Überlegungen, wie Mode-2 oder post-normal science, die Ergebnisoffenheit und Unsicherheit für einen wesentlichen Bestandteil von Forschung halten. Auf solchen wissenschaftstheoretischen Überlegungen basieren methodologische Konzepte, wie das der Transdisziplinarität.

Sowohl im wissenschaftlichen wie auch im praktischen Bereich von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird unterschiedlich auf die o.g. Nachhaltigkeits- und Wissenschaftsverständnisse rekurriert. Dies wiederum hat auch Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Kultur in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung konzeptualisiert wird. Insofern orientiert sich die Arbeit zwar, was das wissenschaftstheoretische Setting betrifft, an prozeduralen Ansätzen der Nachhaltigkeitsforschung. Was jedoch das untersuchte Korpus von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung betrifft, war die Orientierung an ergebnisoffenen Nachhaltigkeits- und Wissenschaftsverständnissen kein Auswahlkriterium. In der Bildungspraxis wird die erkenntnistheoretische Orientierung ohnehin nicht zwangsläufig explizit gemacht bzw. reflektiert. Die Auswahlkriterien für das Material einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, das in Kapitel 5 untersucht wurde, werden in den methodologischen Überlegungen in Kapitel 3 offen gelegt.

Übersicht (Tabelle 1.1) macht die verschiedenen Perspektiven, unter denen diese Arbeit operiert, deutlich. Während die Erkenntnisperspektiven in erster Linie in den beiden folgenden Kapiteln zur Diskussion stehen, fokussieren Kapitel 4 und 5 anwendungsorientierte Arbeitsbereiche, Konzepte und Diskurse.

Tabelle 1.1: Forschungsperspektiven der Arbeit

Gegenstände der Wissenschaftsbereiche	Kultur	Nachhaltige Entwicklung/„Nachhaltigkeit“ als gesellschaftspolitische Idee
Erkenntnisperspektive	Kulturwissenschaften/ hier: Nutzung einer strukturalistisch-praxeologisch orientierten kulturwissenschaftlichen Forschungsperspektive	Nachhaltigkeitswissenschaften/ hier: Orientierung an den prozedural und ergebnisoffen ausgerichteten Nachhaltigkeitswissenschaften
Anwendungsorientierte Konzepte, Arbeitsbereiche, Diskurse	Kulturwissenschaftliche Basiskonzepte	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als (inter)disziplinär geführter wissenschaftlicher Diskurs pädagogische Praxis

Quelle: eigene Darstellung

1.3 Zum Aufbau der Arbeit

Ausgehend von poststrukturalistischen Überlegungen wird im folgenden Kapitel die epistemologische Basis für die Arbeit formuliert. Hierfür werden kulturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und nachhaltigkeitswissenschaftliche Basiskonzepte ausgewählt und miteinander in Beziehung gesetzt. In ihrer Gesamtheit bilden sie zum einen die erkenntnistheoretische Grundlage für das Vorgehen innerhalb der Arbeit, zum anderen sind sie, wie bereits beschrieben, inhaltliches Substrat für die Entwicklung kulturwissenschaftlicher Modelle und Instrumente, die im Rahmen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung handhabbar gemacht werden sollen. Das Kapitel übernimmt eine zentrale Funktion hinsichtlich des Brückenschlags zwischen den Wissenschaftsfeldern Kulturwissenschaften und Nachhaltigkeitswissenschaften durch die Zusammenführung eines poststrukturalistisch orientierten Wissenschaftsverständnisses mit wissenssoziologischen Überlegungen und dem inter- und transdisziplinär- sowie problem-orientierten Wissenschaftsverständnis der Nachhaltigkeitswissenschaften. Ziel es dabei, auf Analogien zwischen den Wissenschaftsfeldern zu verweisen, ohne dass dabei ein Bereich im anderen aufgehen müsste.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, das kulturwissenschaftliche, theoretische Vokabular für inter- und transdisziplinäre sowie für Bildungs- und Kommunikationszwecke zu übersetzen und nutzbar zu machen, in einer Art und Weise, dass sein fachlicher Gehalt weiterhin erkennbar bleibt. Das Vokabular besteht im Prinzip aus Alltagsbegriffen, die jedoch grundsätzlich im Anschluss an eine Theorie als begriffliche Konzepte verwendet werden

und sich inhaltlich und funktional damit erheblich vom Alltagssprachgebrauch unterscheiden.

Der Frage, wie das Zusammendenken einer solchen kulturwissenschaftlichen Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung methodologisch erfolgen kann, wird in Kapitel 3 erörtert. Das Kapitel skizziert dabei zwei Bewegungen, die in der Arbeit vollzogen werden: zum einen die kritische Diskussion von grundlegenden kulturwissenschaftlichen Konzepten und Diskussionslinien⁶ und des Kulturbegriffs selbst. Diese werden in Verbindung gebracht, mit Themen und Fragestellungen aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs bzw. der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zum anderen werden der deutschsprachige und der anglophone Diskurs über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kultur- und sozialwissenschaftlich betrachtet und analysiert, um so Anhaltspunkte für kulturelle Perspektiven bzw. Anknüpfungspunkte für kulturwissenschaftliche Konzepte auszumachen. D.h. der Blick auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erfolgt über ein kultur- bzw. sozialwissenschaftliches Begriffsraster. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird hier als Diskursfeld gefasst, das über zentrale Merkmale wie Akteure, Hierarchien in der Sprecherkonstellation, Institutionen, Publikationsorte, Äußerungen, Aussagen, Dispositive, Interpretationsrepertoires, Storylines usw. eingegrenzt werden kann. Diskurse einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung können zum Teil als öffentlich verstanden werden, wenn sie beispielsweise die Bildungspolitik oder öffentliche Programme betreffen, zum Teil aber auch als Spezialdiskurse, wenn sie etwa auf akademischen Konferenzen oder in fachwissenschaftlichen Journals ausgetragen werden. Anstatt also von *einem*, vielleicht als grundlegend erscheinenden, Konzept von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auszugehen, d.h. also beispielsweise vom Konzept der Gestaltungskompetenz, zieht diese Arbeit vor, die Bandbreite an Diskussionen über eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu nutzen. Es wird davon ausgegangen, dass sich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht grundsätzlich in fertigen Konzepten äußert. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird entsprechend als ein kontingentes und kontroverses Diskussionsfeld aufgefasst.

Um über eine Integration kulturwissenschaftlicher Perspektiven nachzudenken, ist es aus dieser Perspektive grundlegend notwendig, die diskursiven und dispositiven Bedingungen dafür zu kennen, d.h. also zu wissen, wer aus welchen Motivlagen heraus wie über kulturelle Fragen diskutiert.

In Kapitel 4 folgt nicht nur die Spezifizierung einer kulturwissenschaftlichen Perspektive in Bezug auf konkrete Themen einer nachhaltigen Entwicklung, sondern auch der exemplarische Transfer von Methoden und Modellen für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dies kann durchaus verglichen werden mit dem Transfer von Modellen aus den Naturwissenschaften

6 Praxeologische und strukturbezogene Kulturkonzepte

in die Didaktik einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Um Modelle dieser Art zu verstehen, ist es notwendig, die wesentlichen Diskussionslinien, die sich im Rahmen der Fachdiskussionen abzeichnen, nachzuziehen und „Basiskonzepte“ für den Nachhaltigkeitsbereich verständlich zu machen. Damit kommt dieses Kapitel der vielfach geäußerten Forderung nach, Anschluss an die Bezugswissenschaften und deren Arbeitsweisen zu nehmen. Den VertreterInnen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird vorgeworfen, dass

„sich die Entwicklung des Konzepts BNE an einem umwelt- und entwicklungspolitischen Diskurs [orientiert], in dem Bildung eine funktionale Rolle für die Realisierung des Leitbilds Nachhaltigkeit beigemessen wurde“ (Gräsel et al., 2012, S. 11). Insofern werden ‚in der BNE-Forschung [...] nur in geringem Maße Ergebnisse aus anderen Arbeitsbereichen der Herkunftsdisziplinen rezipiert und umgekehrt finden empirische Ergebnisse der BNE-Forschung kaum Eingang in übergeordnete Fachdiskurse.‘, konstatieren Gräsel et al. (2012, S. 11).

Insbesondere die Methoden und Arbeitsweisen der Kulturwissenschaften sind ein Potenzial, das bislang ebenfalls ungenutzt bleibt: das breite methodische Repertoire, das von Methoden der Visual Studies über die Ethnografie und Medienanalyse bis hin zur Narrations-, Diskurs- oder Dispositivanalyse reicht, wird nach wie vor nicht oder kaum in Bildungsdiskurse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung hineingetragen. Einige Ausnahmen bilden hier z.B. visuelle, ästhetische und kultursoziologische Studien zum Klimawandel. Inwieweit diese jedoch von Vertretern der Nachhaltigkeitsdiskurse rezipiert werden, ist unklar. Ein anderes Feld ist der Bereich der ästhetischen und künstlerischen Praxis; es gibt durchaus einige KünstlerInnen(gruppen), die solche Praktiken unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten erproben und im sozialen Raum anwenden (vgl. Kagan & Kirchberg 2008; Kirchberg & Kagan 2013). Die übergeordneten Fragen dieses Kapitels suchen also nach den Potenzialen einer kulturellen Dimension bzw. eines Cultural Turn für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und danach, welche Erkenntnisebenen damit angesprochen werden. Die Nachhaltigkeitswissenschaften, bzw. auch im Speziellen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gehen, wenn sie über die Diskrepanz vom Wissen zum Handeln sprechen, in der Regel von klassischen Handlungsmodellen wie dem Rational-Choice-Modell oder der Theorie des geplanten Handelns aus. Die in Kapitel 4 aufgezeigte Perspektive zeigt ein alternatives, kulturbedingtes Handlungsmodell auf, dessen Ansätze für die Nachhaltigkeitsforschung noch ausdifferenzieren sind.

Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der weitgehenden Auslassung kultureller Fragen, Perspektiven, Erkenntnisinteressen und kulturwissenschaftlichen Methoden auf der einen Seite und dem Dispositiv bzw. den Rahmenbedingungen des diskursiven Felds von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auf der anderen, liegt Kapitel 5 zugrunde. Insbesondere die Akteure (SprecherInnen) und deren institutionelle Anbindung bzw.

bildungsbiografische Hintergründe scheinen diesbezüglich Einfluss zu nehmen. Dieser hypothetisch artikulierte Zusammenhang ist nicht in einem defizitären Sinne zu verstehen; vielmehr sollten die Ergebnisse, die aus der wissenssoziologischen und diskursanalytisch orientierten Untersuchung gewonnen werden, konstruktiv genutzt werden. Insofern wird mit Kapitel 5 nicht nur nach thematisch-inhaltlichen, sondern auch nach sozialen Anknüpfungspunkten gesucht. Auch wenn Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hier als Diskursfeld konzeptualisiert wird, ist die methodisch durchgeführte Untersuchung keine Diskursanalyse im klassischen Sinn, die nach hegemonialen Äußerungen, Machtverhältnissen und deren Auswirkung auf die Einbindung kultureller und kulturwissenschaftlicher Perspektiven fragt. Stattdessen besteht das Ziel der Analyse in einer wissensbasierten Einbindung, die den sozialen Logiken des Wissenschaftsfeldes Rechnung trägt.

An verschiedenen Stellen wird gefordert, Kultur als vierte Dimension oder Säule, sei es gleichsinnig mit der sozialen, ökonomischen und ökologischen sei es quer dazu in das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu integrieren. Eine „ontologische“ Bestimmung bzw. Lokalisierung von Kultur innerhalb von Nachhaltigkeitsmodellen ist jedoch nicht Ziel der Arbeit. Vielmehr geht es im abschließenden Kapitel darum deutlich zu machen, wie entscheidend und fruchtbar es ist, Kultur als Perspektive einzubeziehen. Insofern ist die Arbeit am ehesten zu fassen als ein Beitrag zur kulturellen Dimension nachhaltiger Entwicklung – letztere verstanden als ein kontingenter Raum, der in verschiedene Richtungen hin ausgestaltet werden kann. Bei der im eingangs angeführten Zitat zum Ausdruck kommenden Orientierung an gesellschaftlichen Zielen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird zuweilen vergessen, dass im Mittelpunkt aller Bildungsprozesse der einzelne Mensch als lernendes Individuum steht (freilich in seinem sozialen und kulturellen Kontext). Insofern steht insbesondere Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vor der Aufgabe, den Spagat zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Bildungszielen auszuführen.

Die in der Arbeit gewählte kulturelle Perspektive soll einen Beitrag dazu leisten, das Spannungsfeld zu überbrücken und zeigen, dass Kultur als Bindeglied sowohl Teil der individuellen mentalen Infrastrukturen als auch der übergeordneten gesellschaftlichen Wissensordnungen ist. Es stellt sich die Frage, ob diese Arbeit einen Beitrag zu einem Cultural Turn in den Nachhaltigkeitswissenschaften leisten will. Im Prinzip lautet die Antwort „ja“, denn es geht um Einführung von neuen Kategorien, Methoden und Perspektiven. Wenn man die Definition eines Turns, beispielsweise von Clifford Geertz, ernst nimmt, so geht mit diesem eine Verdichtung „inhaltlicher Schwerpunkte zu methodisch signifikanten Untersuchungseinstellungen“ (vgl. Bachmann-Medick 2009, S. 23) einher. Bachmann-Medick bezeichnet Turns im Anschluss an Geertz (vgl. Geertz, 1983) und Karl Schlögel (vgl. Schlögel, 2004, S. 265) „Wechsel der Wahrnehmungseinstellung“, als einen „Um-