

Im Gespräch mit Prof. Dr. Marco Rieckmann von der Universität Vechta wird deutlich, dass es unterschiedliche Verständnisse von Nachhaltigkeit gibt und unterschiedliche Zugänge zu BNE und transformativer Bildung. Wie diese Zugänge aussehen und welche Kompetenzen man für und in BNE benötigt, fragte Redakteur Jan Rohwerder.

Schlagworte: Verständnisse von Nachhaltigkeit; unterschiedliche Zugänge zu BNE; transformativer Bildung; Lern- und Reflexionsprozess; Werte-Reflexionen; transformatorische Perspektive; Kompetenzen Lehrende

Zitiervorschlag: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2023). Den Lernenden muss verdeutlicht werden, dass die Zukunft gestaltbar ist!: weiter bilden spricht mit Marco Rieckmann. weiter bilden, 30(2), 14-18, Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2302W004>*



E-Journal Einzelbeitrag
von: Jan Rohwerder
Herausgeber: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Gespräch: Den Lernenden muss verdeutlicht werden, dass die Zukunft gestaltbar ist!

weiter bilden spricht mit Marco Rieckmann

aus: Grüne Transformation (WBDIE2302W)
Erscheinungsjahr: 2023
Seiten: 14 - 18
DOI: 10.3278/WBDIE2302W004
Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

»Den Lernenden muss verdeutlicht werden, dass die Zukunft gestaltbar ist!«

WEITER BILDEN spricht mit MARCO RIECKMANN

Im Gespräch mit Prof. Dr. Marco Rieckmann von der Universität Vechta wird deutlich, dass es unterschiedliche Verständnisse von Nachhaltigkeit und unterschiedliche Zugänge zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und transformativer Bildung gibt. Wie diese Zugänge aussehen und welche Kompetenzen man für und in BNE benötigt, fragte Redakteur Jan Rohwerder.

WEITER BILDEN: Zu Beginn möchte ich gerne mit Ihnen über Begrifflichkeiten sprechen. Was bedeutet Nachhaltigkeit?

MARCO RIECKMANN: Es gibt eine sehr große Bandbreite von Nachhaltigkeitsverständnissen und einen breiten Diskurs darüber. Das reicht von Green Economy, vielleicht auch mit neoliberalen Vorstellungen von Nachhaltigkeit, über feministische, indigene, bis hin zu öko-sozialistischen Vorstellungen von Nachhaltigkeit – bspw. in den Diskursen in Südamerika, wo nicht selten die Vorstellung herrscht, dass Nachhaltigkeit im Kapitalismus ohnehin nicht möglich ist. Auf der anderen Seite haben wir einen gewissen internationalen Konsens, der auf dem Brundtland-Bericht beruht, der Nachhaltigkeit mit bestimmten Gerechtigkeitsvorstellungen verbindet. Wobei auch da im Detail immer die Frage offen ist, was genau z.B. »Generationengerechtigkeit«, was genau »internationale Gerechtigkeit« heißt. Da folgen wieder unterschiedliche Antworten aus liberaler, konservativer, grüner, sozialdemokratischer, sozialistischer oder leider auch rechtsextremer Perspektive, um es mal in politischen Kategorien zu denken.

Was folgt aus dieser Vielfalt der Nachhaltigkeitsverständnisse für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)?

BNE ist ein pädagogisches Konzept, das auf Werte-Reflexionen abzielt, und insofern geht es darum, Räume zu schaffen, in denen Lernende verschiedene Nachhaltigkeitskonzepte kennenlernen können, sich mit diesen auseinandersetzen, und dann möglicherweise ihr eigenes Nachhaltigkeitsverständnis entwickeln, falls sie vorher noch keins hatten. Oder sie gleichen ein bestehendes Nachhaltigkeitsverständnis immer wieder mit anderen ab, werden dadurch angeregt und können – jetzt konstruktivistisch argumentiert – neue Ideen entwickeln.

In meinen Lehrveranstaltungen bringe ich dann auch Nachhaltigkeitsbegriffe, Definitionen, Zugänge zu Nachhaltigkeit aus anderen Weltregionen ein, z.B. aus Lateinamerika, weil ich selbst dort hin viele Bezüge habe, und stelle dann z.B. das Konzept des »Buen Vivir« aus Ecuador vor. Und dann können die Studierenden das in Beziehung setzen zum deutschen Nachhaltigkeitsdiskurs und schauen: Wo sind die Unterschiede, was sind die Perspektiven, die Stärken und Schwächen der jeweiligen Ansätze?

»Es geht darum, Räume zu schaffen, in denen Lernende verschiedene Nachhaltigkeitskonzepte kennenlernen können.«

Das heißt jedoch nicht, dass eine einzelne Lehrende kein bestimmtes Nachhaltigkeitsverständnis vertreten kann. Auch ich habe eins, was ich auch als Lehrender vertere, wenn ich gefragt werde. Ich lege offen, was mein Verständnis von Nachhaltigkeit ist, mit dem ich arbeite. Aber es geht nicht darum, dass sich die Studierenden oder andere Lehrende oder gar die gesamte BNE daran ausrichten. Wichtig ist das Diskursive, die Gegenüberstellung der Verschiedenheit – und das international.

In Ihren Augen ist BNE also selbst ein Lern- und Reflexionsprozess?

Ja. In Anlehnung an Ute Stoltenberg und Gerd Michelsen, die viel publiziert haben im Kontext der Nachhaltigkeitskommunikation, würde ich sagen, dass nachhaltige Entwicklung ein Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozess ist. Das heißt aber nicht, dass alles offen ist und zur Diskussion steht. Es gibt naturwissenschaftlich fundierte Fakten, die nicht verhandelt werden können, z.B., dass es den Klimawandel gibt, und dass er menschengemacht ist. Aber auch wenn wir dies anerkennen, ist damit noch nicht festgelegt, wie die Antwort darauf lautet: Welche Wege gehen wir? Welche Technologien nutzen wir? Ist es dann doch die Atomkraft, um eine Debatte der letzten Monate aufzugreifen? Oder sind es doch ausschließlich die regenerativen Energien? Braucht es noch eine Zwischenlösung mit Gas? Natürlich gibt es auch hierzu wissenschaftliche Expertisen, aber da kommt man an einen Punkt, wo es eine Vielfalt an wissenschaftlich fundierten Meinungen gibt. Das kann man nicht mehr wissenschaftlich lösen, das ist eine politische bzw. auch eine gesellschaftliche Frage.

Mir scheint, dass bei der Frage des »Wie« in BNE stark auf das Individuum und sein Verhalten geschaut wird.

Ich denke, dieser Eindruck täuscht nicht. Oft geht es um Lebensstilfragen, häufig in Richtung Konsum. Wenn ich auf Schule und Hochschule blicke, dann sehe ich da viele Angebote zu Textilien, Ernährung, Mobilität oder Diskussionen darüber, ob in Kitas und Kantinen noch Fleisch angeboten werden soll. Diese Themen und die Diskussionen sind richtig und wichtig – aber dass es an manchen Stellen eher um strukturelle Fragen geht, wird oft zu wenig thematisiert. Welche Energieformen wir nutzen wollen, ob wir den Heizungsmarkt

anders regulieren wollen – das sind Dinge, die die Bürgerinnen und Bürger nicht an der Supermarktkasse entscheiden können. Da brauchen wir politische Entscheidungen. Aber auch diese strukturellen Fragen sollten nicht von Robert Habeck und Christian Lindner alleine entschieden werden, sondern es sind Themen, bei denen sich die Bürgerinnen und Bürger einbringen können und sollen, und das nicht nur am Wahltag, sondern auch zwischendurch. Von daher sehe ich einen klaren Bezug zur Politischen Bildung.

Das führt mich zurück zur Frage, was BNE erreichen soll und wie BNE dies erreichen soll.

Da gibt es sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum mindestens zwei große Strömungen: Eine, die an das anknüpft, was wir gerade angesprochen haben, nämlich die Frage der Verhaltensänderung. Das ist eine Strömung, die stärker aus der Praxis bzw. aus der politischen Diskussion kommt und die den Standpunkt vertritt, dass es gesellschaftliche Veränderungen braucht, die die Politik allein nicht bewältigen kann. Die kommt aus einer eher handlungstheoretischen Richtung und findet sich oft in UNESCO- oder NGO-Dokumenten, wo dann tatsächlich auch Sätze stehen wie: »BNE soll zu einer Verhaltensänderung führen.« Man erkennt sie auch in Aussagen von Politikerinnen und Politikern, wenn sie Sätze sagen wie: »Dann müssten die Menschen erstmal gebildet werden, damit sie mit einem neuen Heizungsgesetz einverstanden sind.«

Auf der anderen Seite haben wir eine Strömung, die stärker kompetenzorientiert und weniger verhaltensbezogen argumentiert. Gerhard de Haan hat in einer seiner zahlreichen Publikationen etwas geschrieben, das ungefähr wie folgt lautet: »BNE soll die Lernenden befähigen, nachhaltiger zu handeln, wenn sie es denn möchten.« – unterstrichen ist

hierbei »befähigen«. Das meint tatsächlich Kompetenzorientierung und ein stärker emanzipatorisches Verständnis, wo ich auch starke Bezüge zu Klafkis Bildungstheorie sehe. Da geht es weniger darum, vorzugeben, dass BNE erfolgreich ist, wenn weniger Fleisch gegessen und mehr Fahrrad gefahren wird. In diesem Verständnis ist BNE dann erfolg-

»Dass es an manchen Stellen eher um strukturelle Fragen geht, wird oft zu wenig thematisiert.«

reich, wenn die Lernenden befähigt werden, über diese Fragen nachzudenken, wenn sie befähigt werden, Entscheidungen zu treffen. Ob sie dann an jeder Stelle die nachhaltigere Entscheidung treffen, ist nachrangig. Das hängt nämlich nicht nur von Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen ab, sondern von vielen weiteren, auch strukturellen Faktoren. Wenn es dort, wo ich wohne, keinen öffentlichen Nahverkehr gibt, hilft es mir nicht, in Mobilitätsfragen kompetent zu sein – dann bin ich auf das Auto angewiesen.

Geht es im ersten Ansatz mehr um »Erziehung«, im zweiten mehr um »Bildung«?

Arjen Wals unterscheidet zwischen »instrumental« und »emancipatory learning«, also verhaltensorientiertes und kompetenzorientiertes Lernen. Im Deutschen würde ich tatsächlich die

Begriffe »Erziehung« und »Bildung« mit ins Spiel bringen und sagen: Ja, wir haben eine Strömung, die stärker auf Erziehung abhebt, und eine, die stärker auf Kompetenzentwicklung und damit auf Bildungsprozesse ausgerichtet ist. Ich würde allerdings sagen, dass dies zwei Seiten derselben Medaille sind – und das schreiben auch Paul Vare und William Scott in einem international stark rezipierten Artikel, in dem sie das als »Yin und Yang« beschreiben. Das kann man mit der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion gut unterfüttern: Bildung und Erziehung schließen sich nicht gegenseitig aus. Das sind Prozesse, die ineinandergreifen, die im Leben der Menschen eine unterschiedliche Rolle spielen.

Unterscheiden sich denn die Zielgruppen der beiden Ansätze?

Bei den Jüngeren spielt gerade in der frühkindlichen Bildung und in der Grundschule Erziehung eine viel größere Rolle. Und mit zunehmendem Alter gerät die Erziehung stärker in den Hintergrund, und die Bildung spielt die größere Rolle. Wenn ich an meine Studierenden denke oder die Zielgruppen der Erwachsenenbildung, würde ich nicht von Erziehung sprechen. Das Ziel meiner Veranstaltungen ist, sich mit Nachhaltigkeitskonzepten zu beschäftigen, sich mit praktischen Lösungen zu beschäftigen, über den eigenen Lebensstil nachzudenken, über politische Fragen. Es geht um die Befähigung zur Reflexion. Ich bin nicht frustriert, wenn ich am Ende einer Lehrveranstaltung merke, es fahren genauso viele Studierende mit dem Auto zur Uni wie vorher. Warum auch nicht? Das ist normal, das sind Gewohnheiten. Aber wenn ich zumindest erreiche, dass die Studierenden über die eine oder andere Frage nachdenken, wenn sie bestimmte Lösungsansätze kennen, wenn sie Zusammenhänge erkennen und vielleicht ein wenig gelernt haben, vorausschauend zu den-

ken – dann wäre ich schon sehr zufrieden, auch wenn sie trotzdem weiter Auto fahren; den Erfolg würde ich nicht als erstes an einer Verhaltensänderung festmachen.

Ein Vorwurf, der BNE gemacht wird, lautet, dass der verwendete Nachhaltigkeitsbegriff zu anthropozentrisch gedacht ist. Sehen Sie das auch so?

Ist BNE anthropozentrisch? Das führt zurück zu den unterschiedlichen Sichtweisen auf Nachhaltigkeit. In jedem Land, in jedem abgegrenzten Nachhaltigkeitsdiskurs, stehen natürlich bestimmte Perspektiven im Vordergrund. Da kann man sicherlich kritisieren, dass die Nachhaltigkeitsdiskussion in Deutschland zu unkritisch ist und zu wenige nicht-anthropozentrische, biozentrische Perspektiven entwickelt. Kolleginnen und Kollegen aus Mexiko würden anmerken, dass im Nachhaltigkeitsdiskurs marxistisch argumentiert werden muss und der deutsche Diskurs zu wenig radikal ist, dass wir schnellere und radikalere Änderungen bräuchten. Aber das sind für mich politische Fragen, die ich nicht auf das Bildungssystem abladen würde. Im Bildungskontext kann es darum gehen, die unterschiedlichen Sichtweisen kennenzulernen, zu reflektieren und zu kritisieren.

Auch die Widersprüche zwischen individueller und struktureller Verantwortung finde ich aus pädagogischer Perspektive höchst spannend, weil das tolle Lernanreize sind. Aber die Lösung für diese Widersprüche sehe ich im gesellschaftlichen, politischen Rahmen, nicht im Bildungssystem. Auch deshalb möchte ich nochmal betonen, dass Nachhaltigkeitsentwicklung ein Lernprozess, ein Such- und Findungsprozess, ein Aushandlungsprozess ist, wo es darum geht, verschiedene Interessen miteinander auszugleichen, Dinge auszuprobieren. Auch wenn das in der Politik wahrscheinlich schwierig ist: Aus einer

pädagogischen BNE-Perspektive müsste es so laufen! Wir müssen ausprobieren, wir müssen entdecken! Machen wir mal was falsch, schlagen wir einen anderen Weg ein.

»Ich bin nicht frustriert, wenn ich am Ende einer Lehrveranstaltung merke, dass genauso viele Studierende mit dem Auto zur Uni fahren wie vorher.«

Im Heft beschäftigen wir uns viel mit dem Transformationsbegriff. Ist »transformatorische« bzw. »transformativ« eine Weiterentwicklung von BNE?

Auch hier kommt es darauf an, was man darunter versteht. In der Nachhaltigkeitsdiskussion ist dieser Begriff in Deutschland mit dem Bericht des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) von 2011 verknüpft. Dort wird unterschieden zwischen »Transformationsbildung«, also wie wir über Transformation informieren, und »transformativer« oder »transformatorischer Bildung«, wo die Bildung tatsächlich

zur Transformation beiträgt. Problematisch daran und in der Folge war, dass hieraus ein Diskurs entstanden ist, der mehr oder weniger abgekoppelt war von vorhandenen Debatten zu »BNE«. Uwe Schneidewind hat beispielsweise 2013 einen Artikel zu »transformative literacy« veröffentlicht, in dem kein Bezug zum Kompetenzdiskurs der BNE hergestellt wird. Dabei haben Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg schon 1999 in ihrem Gutachten zum BNE-Programm für die Bund-Länder-Kommission den Begriff der Gestaltungskompetenz geprägt. Auf der anderen Seite haben wir, glaube ich, in der BNE-Forschung lange Zeit gearbeitet, ohne richtig zu rezipieren, was denn z. B. Transformatives Lernen für BNE bedeuten kann. Und erst dadurch, dass der WBGU diesen Begriff so stark gemacht hat, hat man sich in der BNE-Forschung stärker damit beschäftigt; so hat beispielsweise Mandy Singer-Brodowski sich in ihrer Dissertationsschrift der Arbeit Jack Mezirows gewidmet und ausdefiniert, was Transformatives Lernen für BNE heißen kann; das hatte vorher auch noch niemand gemacht.

Wie verändert sich BNE durch die transformatorische Perspektive?

Bei transformativer oder transformatorischer Bildung geht es stärker um Persönlichkeitsentwicklung. Und dies ermöglicht, die bildungstheoretischen Bezüge von BNE noch einmal auszuarbeiten. Und nicht zuletzt hat dieser Blick die BNE-Debatte, die stark vom Kompetenzdiskurs geprägt war, noch einmal geöffnet – denn die Frage kam auf, ob der Fokus auf die Kompetenzen allein ausreicht, oder ob wir nicht auch stärker auf die Weltbilder, Einstellungen und Werte der Menschen schauen müssen, auf ihr Selbst- und Weltverhältnis. Deshalb haben Christoph Schank und ich uns auch bei unseren Überlegungen zu »Nachhaltigkeitsbürger*innen« mit der Wertefrage beschäftigt.

Vielleicht bleiben wir dennoch bei den Kompetenzen. Sie haben die Gestaltungskompetenz angesprochen, in der Diskussion um »Nachhaltigkeitsbürger*innen geht es auch um Urteilsfähigkeit. Worum geht es, wenn wir von Nachhaltigkeitskompetenzen sprechen?

Die Debatte um die Gestaltungskompetenz haben wir nun seit beinahe 25 Jahren, das hat sich im deutschsprachigen Raum immer weiterentwickelt. Und man kann sehen, dass wir damit eine gewisse Vorreiterrolle eingenommen haben, dass viele internationale Publikationen darauf Bezug nehmen und es inzwischen auch international einen gewissen Konsens gibt, was darunter zu verstehen ist. Arnim Wiek u. a. haben das 2011 auch grafisch schön dargestellt. Da geht es um vernetztes Denken, um zu verstehen, welche Zusammenhänge es gibt. Es geht um vorausschauendes Denken, weil wir natürlich die Zukunft und die Folgen unseres heutigen Handelns bedenken müssen. Es geht um normative Kompetenz, weil nur diese uns ermöglicht, darüber nachzudenken, was denn tatsächlich in der heutigen und auch in der zukünftigen Welt problematisch ist bzw. welche Zukunft wir wollen. Und es geht um strategische Kompetenz, um Vorschläge entwickeln zu können, wie man Probleme angehen oder welche neue Lösung man entwickeln kann. Da man das selten allein macht, ist Team- oder Kooperationskompetenz gefragt, was bei Wiek u. a. als »interpersonale Kompetenz« beschrieben wird. Und am Ende soll es in Handeln münden, also benötigen wir Handlungskompetenz. Und daneben finden wir dann häufig noch kritisches Denken, was quer zu all dem liegt. Und vielleicht noch so etwas wie Selbstkompetenz, wo es dann stärker um emotionale Komponenten geht, um den Umgang mit Frustration, mit Gefühlen, Hoffnungen, Ängsten und so weiter.

Und welche Kompetenzen benötigen die Lehrenden, die solche Kompetenzen bei ihren Teilnehmenden fördern wollen?

Hiermit haben wir uns im Erasmus+-geförderten Projekt »A Rounder Sense of Purpose«¹ beschäftigt. Uns geht es darum, den Lernenden z. B. verdeutlichen, dass die Zukunft gestaltbar ist, dass sie die Zukunft nicht im Singular, sondern als mögliche Zukünfte im Plural, als ein Multiversum von Zukünften verstehen. Wir haben uns gefragt, was Lehrende



PROF. DR. MARCO RIECKMANN

ist aus den Umweltwissenschaften zur BNE gekommen.

marco.rieckmann@uni-vechta.de

können müssen, um dies zu vermitteln. Dabei geht es auch um Nachhaltigkeitskompetenz, um Gestaltungskompetenz mit ihren Facetten, aber natürlich auch stark um pädagogische Kompetenzen und nicht zuletzt um Zukunftsmethoden wie z. B. die Szenariotechnik oder Zukunftswerkstätten. Es geht darum, dass sie Räume schaffen können, in denen Kompetenzentwicklung und ein Wertediskurs stattfinden können. Das ist, wie ich in meiner eigenen Lehre feststelle, kein Selbstläufer.

Ich danke Ihnen herzlich für das Gespräch!

Weiterführende Literatur

De Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. www.pedocs.de/volltexte/2008/218/pdf/heft72.pdf

Rieckmann, M. & Schank, C. (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *SOCIENCE*, 1(1), 65–79.

Singer-Brodowski, M. (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Selbstorganisierte und problembasierte Nachhaltigkeitskurse und ihr Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1 (2), 191–198.

Wiek, A., Withycombe Keeler, L. & Redman, C. L. (2011). Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science* 6 (2), 203–218.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung (2011). *Hauptgutachten. Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation#sektion-downloads

¹ <https://aroundersenseofpurpose.eu/>