



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten

Simon Meisch

Band 10/1 · Tübingen 2014

ZENTRALE VERWALTUNG II – STUDIUM UND LEHRE
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik



TÜBINGER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULDIDAKTIK

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten

Simon Meisch

Herausgegeben von Christine Baatz, Andrea Fausel und Regine Richter

Band 10/1
Tübingen 2014



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-73269

URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2013/7326/>

ISSN: 1861-213X

Redaktion und Satz dieses Bandes:

Andrea Fausel und Isabelle Villegas

Layout: Isabelle Villegas und Christine Baatz

© Universität Tübingen

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel.: +49 (0) 7071 29-78385
Fax: +49 (0) 7071 29-5615
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Titelbild:

© Magnus – Fotolia.com

Inka Paas © Universität Tübingen

© kav777 – Fotolia.com

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen

Universitätsbibliothek

Hochschulpublikationen/Dissertationen

Wilhelmstr. 32

72074 Tübingen

Tel.: +49 (0) 7071 29-76999

Fax: +49 (0) 7071 29-3123

edl-publ@ub.uni-tuebingen.de

<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de>

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	5
2	Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe für Hochschulen	9
3	BNE: Kompetenzorientiert von Anfang an	13
4	Neue Formen der Lehre durch BNE	21
5	Das Studium Oecologicum an der Universität Tübingen	24
6	Perspektiven entwickeln: das Beispiel der Germanistik	27
7	Konkrete Formen der Umsetzung von BNE	32
7.1	Projektwerkstatt – Umweltgerechter Handeln an der Uni Tübingen	32
7.2	Green Economy – Grundlagen und Umsetzung am Beispiel Baden-Württembergs	33
7.3	We love food – Vom Feld in den Mund und was dabei auf der Strecke bleibt	34
8	Ausblick	35
	Literatur	36
	Anschrift des Autors und der Herausgeberinnen	
	Bisher erschienene Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik	

Editorial

Seit gut einem Jahrzehnt wird vom Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg eine Qualifizierung für Lehrende der Landesuniversitäten angeboten. Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlussarbeit haben viele der Absolventen des Qualifizierungsprogramms Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten soll der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Diesem Zweck dient die vorliegende Zeitschrift.

Mit den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik möchten wir den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der im Rahmen der Qualifizierung erstellten schriftlichen Arbeiten wird transparent, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen werden aufgenommen und zugänglich gemacht. Darüber hinaus bietet die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Lehrenden, die didaktischen Herausforderungen begegnen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen können auch erfahrene Lehrende in den Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik neue Anregungen finden.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift lädt ein, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander zu verknüpfen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, fördert vor allem auch bewusst den interdisziplinären Dialog. Damit spiegelt sie die intensive Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem universitäts- und fächerübergreifenden Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatsprogramm ergeben hat.

Wir hoffen, dass aus der Lektüre dieser Zeitschrift hilfreiche Hinweise und anregende Impulse für die eigene Lehre gewonnen werden können.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Das Konzept und seine Potenziale für traditionelle Volluniversitäten

Simon Meisch

Der vorliegende Beitrag lädt Lehrende ein, sich mit dem Bildungsansatz Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) auseinanderzusetzen. Dabei handelt es sich um ein Lern- und Handlungsfeld, das 1992 in Folge der Rio-Konferenz entstand. Die UN-Mitgliedsstaaten bekannten sich dazu, das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung in ihren Bildungssystemen zu verankern. Um diese Anstrengungen zu unterstützen, wurde von 2005–2014 die Weltdekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung ausgerufen.

Der Beitrag stellt BNE vor und zeigt unterschiedliche Wege der Umsetzung und Konkretisierung in der Lehre auf. Hierzu wird zunächst das Kompetenzmodell von BNE im Überblick dargestellt und erläutert, warum in diesem Zusammenhang andere Formen des Lehrens erforderlich sind. In einem zweiten Schritt soll an drei Lehr-/Lernkontexten exemplarisch gezeigt werden, wie der Bildungsansatz an traditionellen Hochschulen umgesetzt werden kann. Mit dem Studium Oecologicum wird an der Universität Tübingen erstens ein Kursprogramm vorgestellt, das durch die Studierendeninitiative Greening the University bottom-up entwickelt und durchgeführt wurde. Nachhaltige Entwicklung gilt als ein Thema, mit dem sich typischerweise Natur- und Ingenieurwissenschaften und in geringerem Maße Sozial- oder gar Geisteswissenschaften beschäftigen. Am Beispiel der Germanistik soll zweitens verdeutlicht werden, dass auch die Literaturwissenschaft ein Lernort von BNE sein kann. Schließlich werden drittens drei Projekte vorgestellt, die als Anregung für die Lehre dienen und zur Weiterentwicklung bzw. Aneignung einladen.

1 Einleitung¹

Der Wandel hin zu einer nachhaltigeren Welt erfordert ein Umdenken auf unterschiedlichen Ebenen. Es benötigt globale politische Vereinbarungen über eine gerechtere Nutzung der natürlichen Lebensgrundlagen und über die Ermöglichung von Lebenschancen gerade für die Ärmsten der Armen weltweit. Veränderungen beginnen aber auch schon im Kleinen, im Alltag jedes Einzelnen. Hochschulen können ein Ort sein, an dem dieses Umdenken erlernt wer-

¹ Ich danke Marcus Rockoff für die kritische Durchsicht des Manuskriptes, die Erstellung der Grafiken und die Bearbeitung der Fallbeispiele in Kapitel 7.

den kann. Daher ist das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance für Wissenschaft und Bildung.

Seit den ersten Diskussionen über Nachhaltige Entwicklung in Folge des Brundtland-Berichts »Unsere gemeinsame Zukunft« (Hauff, 1987) wurde dem Bildungssystem eine zentrale Rolle zugeschrieben (Gropper/Meisch, 2012). Die Agenda 21 -das entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für Nachhaltigen Entwicklung, das 1992 auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro beschlossen wurde-, sprach von einem Mentalitätswandel, der durch Bildung herbeizuführen wäre. Lernende sollen sich mit Nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen können sowie befähigt werden, ein eigenständiges Leben zu führen und an der Gesellschaft zu partizipieren (Agenda 21, Kapitel 36). Mit dieser Zielstellung erarbeitet das Wissenschaftssystem nicht nur inter- und transdisziplinär Transformations- und transformatives Wissen (WBGU, 2012), sondern bildet auch Menschen.

Eine Herausforderung bei der Umsetzung dieses Programms scheint schon darin zu liegen, dass das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung als zu unbestimmt gilt. Der Hinweis, dass sich der Begriff durch seine inflationäre Nutzung eines spezifischen Sinnes entleert habe, hat sich zu einem fast unvermeidlichen Topos in der Nachhaltigkeitsliteratur entwickelt. Dagegen wird hier argumentiert, dass das Konzept nicht so beliebig ist, wie oft behauptet wird, dass es aber Gründe gibt, die es schwer bis unmöglich machen, von dem *einen* Zustand der Nachhaltigkeit zu sprechen. Der normative Kern Nachhaltiger Entwicklung ist die Idee der inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit angesichts schwindender natürlicher Ressourcen, einer abnehmenden Fähigkeit von Ökosystemen, menschliche Emissionen aufzunehmen und einer zunehmenden Umweltzerstörung. Vereinfacht gesprochen verpflichtet uns das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung sicherzustellen, dass jeder die Möglichkeit besitzt, ein gutes und autonomes Leben zu führen. Dabei gehen wir so vor, dass die dafür notwendigen natürlichen Lebensgrundlagen für alle heutigen und künftig lebenden Menschen zumindest erhalten bleiben und bestenfalls sogar wiederhergestellt werden (Meisch, 2013; Voget-Kleschin, 2013).

Es ist jedoch irreführend, von dem einen, genau zu definierenden Zustand Nachhaltiger Entwicklung zu sprechen, da es kultur-, ort- und zeitabhängig viele unterschiedliche Ausgestaltungen geben wird. Dafür lassen sich zwei, miteinander verknüpfte Gründe benennen. Zum einen sind die physischen (z.B. Ökosysteme) und soziokulturellen (z.B. Gesellschaften, kulturelle Identitäten) Voraussetzungen Nachhaltiger Entwicklung global unterschiedlich. Zudem wandeln sich diese Voraussetzungen im Laufe der Zeit durch natürliche (z.B. Klimawandel²) und soziale (z.B. Demographie, soziopolitische Umbrüche) Prozesse. Zusätzlich ergibt sich aus der notwendigen Verbindung Nachhaltiger Entwicklung mit Vorstellungen des Guten und Gerechten ein weiterer Aspekt, der die Formulierung eines konkret definierten Zustands Nachhaltiger Entwicklung erschwert. Denn, was das Gute und das Gerechte ist, lässt sich nicht allgemein verbindlich beantworten. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass die Antwort willkürlich oder beliebig wäre; es gibt aber unterschiedliche, jeweils ethisch legitime

² Damit sollen die anthropogenen Ursachen von Klimawandel nicht bestritten werden. Bei der globalen Erwärmung selbst handelt es sich um ein Wechselspiel physikalischer und chemischer Prozesse (zum Klimawandel und seiner anthropogenen Verursachung vgl. etwa Latif, 2012).

Auffassungen des Guten und Gerechten (vgl. Sandel, 2010). Die sittlich richtige Praxis ergibt sich aus den vorfindlichen Sachumständen, den argumentativ zu begründenden Wert- und Normbezügen sowie den zu prüfenden, möglichen Alternativen (Mieth, 1993). Das Verständnis Nachhaltiger Entwicklung in einem konkreten Kontext hängt somit sowohl von den physikalischen und den sozialen Voraussetzungen wie auch von den ethisch zu prüfenden Vorstellungen des Guten und Gerechten ab (Eser, 2012; Voget-Kleschin, 2012). Vor diesem Hintergrund ist es auch angemessener, vom *Prozess* der Nachhaltigen Entwicklung zu sprechen.

Die Transformation hin zu einer nachhaltigeren Gesellschaft ist ein wissensbasierter, ethisch orientierter Such-, Lern- und Erfahrungsprozess (Grunwald/Kopfmüller, 2012: 12; WBGU, 2012: 1). Zu diesem trägt die Wissenschaft nicht nur durch bestimmte Wissensformen bei, sondern auch durch eine Bildung, die partizipativ ausgerichtet und transformationsrelevant ist und die Bevölkerung zur aktiven Beteiligung an Transformationsprozessen befähigt (WBGU, 2012). Diese Befähigung steht im Zentrum des Bildungsansatzes Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), wie er maßgeblich durch Gerhard de Haan am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung der Freien Universität Berlin entwickelt wurde. Bei BNE handelt es sich um ein Lern- und Handlungsfeld, das im Zuge der Agenda 21 entstand. Einen entscheidenden Entwicklungsschritt machte der Ansatz durch die Formulierung einer Gestaltungskompetenz. Diese bezeichnet die Kompetenz, »Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen« (de Haan, 2006: 5).

Trotz zahlreicher Fortschritte bleibt noch viel zu tun (de Haan, 2006). Das Memorandum »Hochschulen und Nachhaltigkeit« der Arbeitsgruppe Hochschule des Runden Tisches zur UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (AG Hochschule, 2007:3) spricht hier eine klare Sprache: »Die deutschen Hochschulen befassen sich bislang nicht systematisch mit der Frage, wie Aspekte von nachhaltiger Entwicklung in Lehre und Forschung integriert werden können. Auch wenn es aktuell eine Reihe von Studienangeboten gibt, in denen nachhaltige Entwicklung eine Rolle spielt, nehmen Studiengänge und Lehrmodule, die auch explizit die Bezeichnung »Nachhaltigkeit« oder »Sustainable Development« im Titel führen, nur eine marginale Rolle ein. Einzelne Hochschulen haben sich auf unterschiedlichen Ebenen (Studium und Lehre, EMAS-Zertifizierung, Nachhaltigkeitsberichterstattung, sparsamer Umgang mit Ressourcen u.a.) beispielhaft mit Nachhaltigkeitsfragen auseinandergesetzt, ohne damit allerdings bislang eine Breitenwirkung erzielt zu haben. Ein aktives Netzwerk zwischen den Hochschulen zu Fragen der nachhaltigen Entwicklung existiert nicht, auf der Ebene einzelner Bundesländer sind wenige Ansätze zur Implementierung des Leitbildes Nachhaltigkeit in Hochschulen erkennbar.«

Wenn die Integration von BNE zu einer partiellen Neuerfindung von Hochschulen führt, dann stehen Universitäten wie die Universität Tübingen vor der Aufgabe, dies im Rahmen bestehender Strukturen zu tun – oder um es mit Otto Neurath auszudrücken: das Schiff auf offener See umbauen zu müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus den besten Bestandteilen neu errichten zu können (Neurath, 1932: 206). Dieser Beitrag will zur Auseinandersetzung mit BNE ermutigen, den Ansatz und die damit verbundenen hochschulpoliti-

schen Diskussionen vorstellen und erläutern, warum es auch eine andere Lehre braucht. Zugleich wird er Hinweise geben, wie BNE an einer traditionellen Volluniversität unter gegebenen Bedingungen umgesetzt werden kann. Damit wird argumentiert, dass zur Implementierung von Innovationen in der Lehre und ihrer institutionellen Voraussetzungen nicht erst bis zur Schaffung eines Masterplans oder einer Blaupause gewartet werden muss. Handeln ist jetzt schon möglich! Der Beitrag zeigt dies am Beispiel des Kursprogramms Studium Oecologicum sowie eines Faches, das bisher in den üblichen Diskursen um Nachhaltige Entwicklung selten in Erscheinung tritt: der Germanistik. Schließlich werden noch drei Lehrprojekte vorgestellt, die an der Universität Tübingen stattfanden und zum Nachahmen und Aneignen geeignet sind.

2 Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe für Hochschulen³

Bereits Ende der 1980er Jahre begannen hochschulpolitische Akteure, sich darüber Gedanken zu machen, was Universitäten zur Umsetzung des Leitbildes der Nachhaltigen Entwicklung beitragen könnten. Die Talloires Declaration (1990) gilt als eine der ersten Erklärungen, in der Universitätsleitungen aus unterschiedlichen Ländern weltweit ihre Sorge über das Ausmaß und die Geschwindigkeit von Umweltverschmutzung und -zerstörung sowie des Raubbaus an natürlichen Ressourcen ausdrückten, nachdrücklich Maßnahmen forderten, um diesem Prozess entgegenzusteuern, und dabei die Rolle der Hochschulen in Ausbildung, Forschung, Politikgestaltung und Wissenstransfer hervorhoben. Die Talloires Declaration beeinflusste nachfolgende Erklärungen wie etwa die Halifax Declaration: »Creating a Common Future: An Action Plan for Universities« (Halifax, Dezember 1991), die Swansea Declaration der Association of Commonwealth Universities (Swansea, August 1993) oder die COPERNICUS Charta der Konferenz der europäischen Rektoren (CRE): »The University Charter for Sustainable Development« (Genf, Mai 1994).

In diesen Dokumenten nahmen sich Hochschulen selbst in die Pflicht oder wurden in die Pflicht genommen, sich zum Leitbild einer Nachhaltigen Entwicklung zu bekennen und es in Forschung, Lehre, Transfer und Betriebsführung zu integrieren. Universitäten wurden nicht nur als Orte wahrgenommen, an denen Wissen zur Überwindung von Hindernissen für eine Nachhaltige Entwicklung erarbeitet wird. Sie sollten auch bereits die Orte sein, an denen Studierende, Lehrende und Beschäftigte ein Ethos Nachhaltiger Entwicklung einüben können. Dazu wären ein Lernumfeld für BNE zu entwickeln und neben Studierenden auch Lehrenden und Beschäftigten anzubieten. Lernen und Forschen würde inter- und transdisziplinär angelegt sein. Es wären also über Fachgrenzen hinweg und unter Einbeziehung von außeruniversitären Akteuren aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Behörden und Medien gemeinsame Fragestellungen Nachhaltiger Entwicklung zu er- und bearbeiten (vgl. u.a. Esguerra/Roosen-Runge, 2012; Schneidewind, 2012). Universitäten sollen mit Wissen und Bildungsprogrammen in die Gesellschaft wirken, dieser aber auch die Möglichkeit geben, in die Universitäten zurückzuwirken. Wissenslücken in Informationsmedien sollten von Studierenden, Wissenschaftlern, Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit geschlossen werden. Unterrichtsmaterialien wären zu überprüfen und im Sinne von BNE zu reformieren. Vernetzungen und Partnerschaften sollten Hochschulen in Dialog mit Schulen, Nichtregierungsorganisationen, der Wirtschaft und Behörden bringen und zu einem Wissensaustausch führen.

Die Lüneburg Declaration (2001) wollte im Vorfeld des Weltgipfels für Nachhaltige Entwicklung in Johannesburg (2002) sicherstellen, dass »higher education, including research, is given priority in the international work programme to follow the World Summit«. Sie ging im Vergleich zu früheren Erklärungen stärker auf die Bedeutung von Lernen und seiner Voraussetzungen ein und unterstrich Lernen als einen lebenslangen Prozess: »The ultimate goal of education for sustainable development is to impart the knowledge, values, attitudes and

³ Das folgende Kapitel ist eine überarbeitete und aktualisierte Version eines Kapitels aus Gropper/Meisch, 2012 (Gropper/Meisch, 2012: 74-78).

skills needs to empower people to bring about the changes required to achieve sustainability. Quality education for sustainable development needs to be based on state of the art knowledge and to continually review and update curricula and teaching materials accordingly. It needs to serve teachers, other professionals and all citizens as life long learners to respond to society's challenges and opportunities, so that people everywhere can live in freedom from want and fear, and to make their unique contribution to a sustainable future.« (Lüneburg Declaration 2001)

Das Strategiepapier der Wirtschaftskommission für Europa der Vereinten Nationen (UNECE) von 2005 ging darüber noch hinaus, indem es BNE als einen lebenslangen Lernprozess betrachtet, der über formelle Bildung hinausreicht. UNECE ermutigte ihre Mitgliedstaaten, BNE über die formellen Bildungssysteme hinaus auch in die nicht-formelle und die informelle Bildung einzugliedern (UNECE, 2005: 2). Mit Blick auf die lebensweltliche Verortung von Bildung und Lernen heißt es dort (UNECE, 2005: 4), dass lebensweltliche Bezüge stärker in formellen Lernkontexten von BNE eine größere Rolle spielen sollen. BNE-Lehrende sollten Lernorte schaffen, in denen der Austausch zwischen Studierenden und der Gesellschaft möglich wird. Gerade im Hinblick auf lebenslanges Lernen sollte die formelle Bildung durch Elemente der nicht-formellen wie informellen erweitert werden (UNECE, 2005: 5). Auch die Bonner Erklärung (2009) hebt diesen Umstand hervor: »Durch einen systemischen und integrierten Ansatz trägt BNE zum Aufbau widerstandsfähiger, gesunder und nachhaltiger Gesellschaften bei. Sie verleiht Bildungs- und Ausbildungssystemen eine neue Relevanz, Qualität, Bedeutung und Ausrichtung. Sie bezieht die formale, non-formale und informelle Bildung sowie die Gesellschaft als Ganze in einen Prozess lebenslangen Lernens ein.« (UNESCO, 2009)

Das Strategiepapier der UNECE ging auch explizit auf Lehr-/Lernprozesse ein. BNE erfordere »eine Neuorientierung weg von der ausschließlichen Konzentration auf Vermitteln von Wissen hin zum Auseinandersetzen mit Problemen und dem Suchen nach möglichen Lösungen. Deshalb sollte Bildung ihren traditionellen, auf einzelne Fächer bezogenen Schwerpunkt beibehalten und gleichzeitig die Tür zu multi- und interdisziplinärer Behandlung praxisbezogener Situationen öffnen. Das könnte Auswirkungen auf die Struktur von Lehrplänen und Lehrmethoden haben, was erforderte, dass Lehrende nicht mehr reine Vermittler und Lernende nicht mehr einzig und alleine Empfänger sind, sondern beide zusammen ein Team bilden.« (UNECE, 2005: 5)

Um die Wirksamkeit von BNE Lernprogrammen zu erhöhen, schlug der Bericht Maßnahmen zur Verbesserung von Lernen vor. Neben der Einrichtung spezieller Unterrichtsprogramme zu Nachhaltiger Entwicklung soll BNE auch in alle einschlägigen bestehenden Unterrichtsgegenstände, Bildungs- und Studienzweige integriert werden. Lernerfahrungen sollen dabei auch zu einem nachhaltigeren Verhalten im Alltag befähigen. Zu diesem Zweck sollen verschiedene gesellschaftliche Gruppen in die Lernkontexte integriert werden. Zudem wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Probleme einer Nicht-nachhaltigen Entwicklung nicht allein auf ihre Auswirkungen auf die Umwelt, sondern auch auf Menschen zu untersuchen wären. Entsprechende Unterrichtsmaterialien sollen Lernen ebenso unterstützen wie eine angemessene, vielfältige Didaktik. Kurse zu BNE sollten »eine breite Palette von Beteiligungs-, Prozess- und lösungsorientierten Bildungsmethoden benützen, die auf den Lernenden zugeschnitten sind. Sie sollten neben den traditionellen Methoden u.a. Diskussionen, begriffliche und wahrnehmende Zuordnung (*Mind Mapping*), philosophisches Fragen, Klärung von Werten, Simulationen, Szenarientechnik, Erstellen von Modellen, Rollenspiele, Spie-

le, Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT), Umfragen, Fallstudien, Exkursionen und Unterricht im Freien, vom Lernenden gesteuerte Projekte, Analysen guter Praxisbeispiele, Erfahrung am Arbeitsplatz und Problemlösung beinhalten.« (UNECE 2005, 6; Hervorheb. i.O.)

Um die Umsetzung von BNE in die nationalen Lehrpläne zu fördern, riefen die Vereinten Nationen am 20.12.2002 die Jahre von 2005–2014 zur Weltdekade der Bildung für Nachhaltige Entwicklung aus. Auf der Hochschulebene begann die Weltdekade international mit der Erklärung von Graz im April 2005. Sie betonte, dass Hochschulen eine gesellschaftliche Verantwortung für eine Nachhaltige Entwicklung trügen, da sie Orte von Bildung und Forschung und wichtige Akteurinnen im gesellschaftlichen Raum seien. Zugleich forderte sie, dass das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung in die unterschiedlichen Handlungsfelder von Hochschulen (Bildung, Forschung, Transfer, Betriebsführung) integriert werden sollten. Die zuständigen europäischen Minister für Hochschulen, die im selben Jahr in Bergen (Mai 2005) tagten, wurden aufgefordert, das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung als normativen Rahmen für den europäischen Hochschulraum und den Bologna-Prozess zu nutzen. Die Erklärung von Bonn (2009) markierte die Halbzeitbilanz des in Graz angestoßenen Prozesses. Sie hob die erreichten Fortschritte hervor, forderte hochschulpolitische Akteure aber auch auf, die gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen und konsequent umzusetzen.

Am Ende der Weltdekade steht die UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, die im November 2014 in Japan stattfindet. Sie wird eine Bestandsaufnahme des bisherigen Prozesses vornehmen und sich in diesem Zuge fragen, was erreicht wurde, wie der Prozess Nachhaltiger Entwicklung durch Bildung vorangebracht werden konnte und wie sich Bildung durch BNE verbesserte. Zudem wird die Agenda für einen Nachfolgeprozess ausgehandelt. Bereits die Konferenz der Vereinten Nationen über Nachhaltige Entwicklung (Rio+20) betonte die Bedeutung von BNE und sagte eine weitere Förderung und Unterstützung zu (UN, 2012: 44-45). Im Vorfeld der World Conference on Education for Sustainable Development zog die UNESCO Bilanz, blickte auf den Prozess zurück und identifizierte Handlungsbedarfe für die weiteren Jahre. An dieser Stelle wurde unter anderem die Rolle von BNE dabei betont, Lehre insgesamt zu verbessern und die Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aufbrechen zu können (UNESCO, 2012; UNESCO, 2013).

Ambitionierte internationale Programme müssen immer auch lokal umgesetzt werden. Hier können hohe Erwartungen auf die »Mühen der Ebene« (Bertolt Brecht) stoßen. Auch wenn Fortschritte gemacht werden konnten, bewertete die Arbeitsgruppe Hochschule des Runden Tisches zur UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« die bisherige Entwicklung in Deutschland kritisch (AG Hochschule, 2007: 3f; vgl. auch Müller-Christ, 2013). Der Nachhaltigkeitsbeirat der Landesregierung Baden-Württemberg sah 2008 bei der Umsetzung von BNE auf Landesebene noch Handlungsbedarf (NBBW, 2008). Dies galt sowohl für die universitäre Lehrerbildung als auch für die Profilbildung der Landesuniversitäten mit Blick auf BNE (vgl. auch Schneidewind, 2012): »BNE hat in der Lehrerbildung bisher kaum einen Platz. Hier ist großer Nachholbedarf festzustellen. [...] Während die Verbreitung von BNE in den **Fachhochschulen** des Landes schon recht gut organisiert erscheint, sind die Aktivitäten an den **Universitäten** bisher noch kaum sichtbar. Die Aufgaben der Hochschulen für die Grundausbildung der Studierenden, der Graduierten- und Postgraduiertenausbildung sowie Anreize für eine (inter- und transdisziplinäre) Forschung für Problemlösungen einer Nachhaltigen Entwicklung sind jedoch zweifellos von großer Bedeutung. Die bisherige Exzellenzinitiative weist hier große Defizite auf. Der Beitrag von Wissenschaft und Forschung für

eine nachhaltige »Lerngesellschaft« muss stärker ins Bewusstsein rücken und an den Universitäten adäquate Formen finden.« (NBBW, 2008: 39f; Hervorheb. i.O.)

Als Reaktion auf die vielfach als schleppend kritisierte Umsetzung von BNE an Hochschulen und um diese Aufgabe wieder ins allgemeine Bewusstsein zu rücken, gaben die Hochschulrektorenkonferenz und die Deutsche UNESCO-Kommission 2010 die gemeinsame Erklärung heraus, in der sie Initiativen und Programme begrüßten, mit denen sich Hochschulen in den Bereichen Lehre und Studium, Forschung, Dienstleistung und administrativ-institutionellen Arbeitsweisen bereits jetzt für BNE engagierten, in der sie aber auch aufforderten, diese Anstrengungen weiter zu vertiefen (HRK/DUK, 2010).

Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg berief im Frühjahr 2012 eine Expertenkommission ein, die Empfehlungen erarbeiten sollte, um Nachhaltige Entwicklung im baden-württembergischen Wissenschaftssystem zu stärken. In ihrem 2013 vorgestellten Expertenbericht schlug sie auch Veränderungen für die Lehre an Hochschulen vor: »Die Integration der Anforderungen einer Hochschulbildung für Nachhaltige Entwicklung sollte überdies mit der Weiterentwicklung innovativer Lehr-/Lernformate verbunden sein. Als besonders erfolgversprechend gilt dabei das »forschende Lernen«, dem in der aktuellen Hochschuldebatte eine herausgehobene Bedeutung zukommt. Hierbei geht es darum, Studierende an der Bearbeitung nachhaltigkeitsrelevanter Fragestellungen und an der Lösung konkreter Probleme zu beteiligen und sie auf diesem Wege an die Methoden und Theorien ihres Faches heranzuführen.« (MWK, 2013: 40) Der Bericht diskutiert nicht nur klassische interdisziplinäre Kooperationen, sondern geht auch auf E-Learning-Formate ein und diskutiert anspruchsvolle Formen des forschenden Lernens wie etwa Reallabore⁴.

⁴ Zu Reallaboren vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski, 2013: 121-130; Schneidewind/Scheck, 2013: 229-248.

3 BNE: Kompetenzorientiert von Anfang an

Das Abschlussdokument der UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung (Rio de Janeiro, 3.–14.6.1992) (Agenda 21, Kap. 36) hebt die Rolle von Bildung für das Umsteuern auf einen Pfad Nachhaltiger Entwicklung hervor. Die Folgekonferenz, der Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung (Johannesburg, 26.8.–4.9.2002), bekräftigte diese Einsicht und stieß eine globale Bildungsinitiative für Nachhaltige Entwicklung an. Auf Empfehlung der Konferenz rief die UN-Vollversammlung noch 2002 die Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (2005–2014) aus, womit sich die Mitgliedsstaaten verpflichteten, das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung zu verankern.

Es wurde bereits dargestellt, dass seit 1990 international, national und regional unterschiedliche Strategiepapiere, Aktionspläne und Memoranden formuliert wurden, in denen hochschulpolitisch Verantwortliche sowohl ihr Problembewusstsein als auch die Bereitschaft ausdrücken, zur Lösung der großen Zukunftsfragen wie auch zur lebensweltlich relevanten Bildung künftiger Entscheidungsträger/-innen beizutragen. Die Forderungen nach einer verstärkten Integration von BNE in Forschung, Lehre, Transfer und Betriebsführung entsprechen nicht nur den Vorstellungen einer erwünschten Hochschulentwicklung unter den relevanten hochschulpolitischen Akteuren, sondern auch den Interessen der künftigen Studierenden und der gegenwärtigen Absolvent/-innen (de Haan/Meisch, 2012; de Haan, 2004) sowie den Wünschen der EU-Bürger. Diese sehen die Relevanz von Wissenschaft nicht (mehr) nur in der Schaffung von wirtschaftlicher Stabilität und internationaler Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch in ihren Beiträgen zu Nachhaltiger Entwicklung und Frieden (Europäische Kommission, 2002: 7).

Die internationale Auseinandersetzung um den Zusammenhang zwischen Bildung und Nachhaltiger Entwicklung bezog sich von Anfang an auf Kompetenzen (de Haan, 1997; de Haan, 1998; de Haan, 2003). Von konventionellen Lehrplänen und didaktischen Ansätzen unterschieden sich kompetenzorientierte Bildungskonzepte dadurch, dass sie sich für den Output interessierten. Sie fragten sich in erster Linie nicht, mit welchen Inhalten sich die Lernenden auseinandersetzen sollen, sondern über welche Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und -fähigkeiten sie verfügen sollen. Die Lerngegenstände könnten sich dann an den Interessen, Vorkenntnissen und dem Alltagswissen ausrichten. Damit unterschied sich BNE dem eigenen Selbstanspruch nach von früheren Ansätzen, die zwar über das Ausmaß von Umweltzerstörung, globaler Armut oder Ursachen von Krieg und Frieden aufklärten, die Lernenden mit diesem Wissen dann aber zu oft hilflos und mit schlechtem Gewissen allein ließen. Demgegenüber sieht BNE Zukunft als gestaltbar an und zielt darauf ab, Menschen zum reflektierten Handeln zu befähigen (de Haan, 2006; de Haan, 2004).

Einen wichtigen Schritt machte BNE daher mit der Formulierung dessen, was die Lernenden am Ende ihres Lernprozesses können sollen: der Gestaltungskompetenz. Darunter wird verstanden: »Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen« (de Haan, 2006: 5). Die Ausge-

gestaltung der Gestaltungskompetenz orientierte sich an der Diskussion um Schlüsselqualifikationen im Rahmen der OECD (OECD, 2005) und umfasst drei Kompetenzbereiche:

- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)
- Interagieren in heterogenen Gruppen
- Eigenständiges Handeln

In der folgenden Übersicht (de Haan, 2010; de Haan, 2009; de Haan, 2007a) werden die Kompetenzbereiche ausführlich beschrieben und dargestellt. In einem späteren Kapitel wird angedeutet, dass sich die Ausgestaltung dieser Bereiche im interdisziplinären Diskurs durchaus weiter ausdifferenzieren könnte.

KOMPETENZBEREICHE DER GESTALTUNGSKOMPETENZ

INTERAKTIVE ANWENDUNG VON MEDIEN UND MITTELN (TOOLS; T)

T.1 Kompetenz zur Perspektivübernahme: Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen

Die Lernenden...

- benennen die Ansätze und Konzepte zur nachhaltigen Entwicklung von Entscheidungsträgern in der staatlichen Politik wie der Zivilgesellschaft;
- stellen aufgrund von Perspektivübernahme unterschiedliche Sichtweisen und Wissensformen (z.B. wissenschaftliches, tradiertes, alltägliches Wissen) über globale und lokale (nicht) nachhaltige Entwicklungen dar;
- bewerten auf der Basis der Informationen aus Perspektivübernahmen differente (nicht) nachhaltige Gestaltungsnotwendigkeiten sowie Handlungsmuster;
- beschreiben und beurteilen Vielfalt und Verschiedenheit (Diversität) im kulturellen und ökologischen Bereich.

T.2 Kompetenz zur Antizipation: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können

Die Lernenden...

- kennen -an ihre Lebenswirklichkeit angepasst- Methoden der Zukunftsforschung (z.B. Szenariotechnik, Planspiele, Zukunftswerkstätten, Delphi-Verfahren), um Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen zu analysieren und mögliche nachhaltige Entwicklungen zu antizipieren;
- bewerten und nutzen die Ergebnisse der Zukunftsforschung für Entwürfe nachhaltiger Entwicklungsprozesse in Bezug auf ökologische Systeme, soziale Gerechtigkeit, ökonomische Entwicklungen und politisches Handeln.

T.3 Kompetenz zur disziplinenübergreifenden Erkenntnisgewinnung: Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln

Die Lernenden...

- beschreiben und erklären den Aufbau, die Funktion und die Entwicklung der Biosphäre und erklären Beziehungsgeflechte für die Darstellung nicht nachhaltiger globaler Entwicklungen (z.B. mit Hilfe des Syndromkonzeptes);
- stellen übergreifende Konzepte der Nachhaltigkeit (z.B. der starken und schwachen Nachhaltigkeit) dar und können diese in ihren Konsequenzen für künftige Entwicklungen analysieren;
- stellen Konzepte der Nachhaltigkeit in den Bereichen Technik, Ökonomie, Handel, Mobilität, Flächennutzung, Bauen und Wohnen, Konsum, Freizeit anhand einzelner Beispiele dar;
- beschreiben und erklären Prüfkriterien für nachhaltige Entwicklungen (z.B. Indikatorensätze und Verfahren des Auditierens);
- beschreiben und beurteilen Aspekte der Globalisierung und der Perspektiven von Ländern in ihren unterschiedlichen Entwicklungsstadien;
- beschreiben und beurteilen die Unterschiede zwischen erneuerbaren und nicht erneuerbaren Ressourcen und ihre Nutzung (z.B. nachwachsende Rohstoffe, fossile Energieträger);
- beschreiben und beurteilen Konzepte und Visionen von sozialer Gerechtigkeit;
- stellen die grundlegenden Menschenrechte und völkerrechtlichen Konventionen dar und zeigen sich in der Lage, ihre individuelle und globale Bedeutung einzuschätzen;
- analysieren und beurteilen Interdependenzen zwischen Ökologie, Ökonomie, Politik, Konflikten, Armut und Gewalt in ihren historischen Ursachen und gegenwärtigen Folgen.

T.4 Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können

- Die Lernenden...
- können -an ihre Lebenswirklichkeit angepasst- stochastische Operationen in Bezug auf nachhaltigkeits- und gerechtigkeitsrelevante Aussagen durchführen;
- können mit Hilfe von Heuristiken angemessene Aussagen machen und die daraus resultierenden Erkenntnisse bei der Formulierung von Handlungsoptionen nutzen;
- können Risiken und Gefahren nicht nachhaltigen Handelns analysieren und beurteilen.

G.1 Kompetenz zur Kooperation: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können

Die Lernenden...

- benennen und analysieren in Gruppen differente Standpunkte zur Nachhaltigkeit auf ihre Hintergründe hin und können in diesem Zusammenhang Kontroversen demokratisch austragen;
- beschreiben Vorurteile, Feindbilder und Formen der Diskriminierung und stellen Wege des gemeinsamen Eintretens gegen sie dar;
- nennen soziale, ökonomische und politische Gründe für Menschenrechtsverletzungen, erarbeiten gemeinsam Möglichkeiten des Schutzes der Menschenrechte und zeigen sich in der Lage, Formen des Engagements für die Menschenrechte adressaten- sowie situationsgerecht zu präsentieren;
- planen im Sinne der Zukunftsvorsorge und im Bewusstsein globaler Zusammenhänge Formen solidarischen Handelns und setzen diese an einzelnen Beispielen um.

G.2 Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können

Die Lernenden...

- sind in der Lage, die zeitliche Folgenreichweite heutigen Handelns abzuschätzen und können Investitionen in die eigene Zukunftsvorsorge planen und rechtfertigen;
- sind in der Lage, die zeitliche Folgenreichweite heutigen Handelns abzuschätzen und können aktuell begründete Handlungsentscheidungen treffen, deren Nutznießer andere, künftig lebende Menschen bzw. Generationen sind;
- beschreiben Lösungsmöglichkeiten für multikriterielle Entscheidungsprobleme, bei denen differente Problemdefinitionen vorliegen und / oder Ziele der nachhaltigen Entwicklung zueinander in Konkurrenz stehen;
- können in lebensweltlichen Handlungszusammenhängen soziale Entscheidungsdilemmata identifizieren und beschreiben;
- können Problemlagen, in denen die Verbesserungen in einem Handlungsfeld nur unter gleichzeitiger Inkaufnahme der Verschlechterung in einem anderen Handlungsfeld möglich sind, gemeinsam erörtern und Lösungsvorschläge begründen, sie entwerfen unter Berücksichtigung von Trade-offs auf der Basis gemeinsam vollzogener transparenter Abwägungsprozesse Konzeptionen für nachhaltiges Handeln.

G.3 Kompetenz zur Partizipation: An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können

Die Lernenden...

- beschreiben Solidarität und Zukunftsvorsorge für Mensch und Natur als gemeinschaftliche und gesellschaftliche Aufgabe;
- veranschaulichen, wie kooperatives Problemlösen bei der Entwicklung von Handlungsstrategien für nachhaltige Entwicklungen realisiert werden kann;
- ermitteln und demonstrieren Verfahren der Verständigung über Ziele und Prozesse nachhaltiger Entwicklung bei normativen und politischen Differenzen (z.B. in Form von Planspielen, Mediationen);
- können Meinungsverschiedenheiten und Konflikte in Bezug auf Fragen der (nicht) nachhaltigen Entwicklung konstruktiv bewältigen.

G.4 Kompetenz zur Motivation: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden

Die Lernenden...

- beschreiben eigene und gemeinsame erfolgreiche Lernpfade im Kontext der Nachhaltigkeit und stellen dar, wie diese für weiteres Lernen genutzt werden können;
- beschreiben eigene und gemeinschaftliche Motivationen für die Teilhabe an demokratischen Entscheidungsprozessen und an nachhaltigem Handeln;
- beschreiben und beurteilen Formen gemeinsamen Engagements für solidarische Aktivitäten (z.B. gegen Armut, Diskriminierung, Umweltrisiken).

EIGENSTÄNDIGES HANDELN (E)

E.1 Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können

Die Lernenden...

- beschreiben Lebensweisen, welche einen nachhaltigen Konsum, eine umwelt- und sozial verträgliche Mobilität und Freizeitgestaltung sowie die Gesundheit sichern und befördern;
- kennen und erörtern Kriterien der Produktion und des Kaufs von Produkten unter ökologischen, ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten;
- ermitteln und beurteilen die Hintergründe, Formen und Auswirkungen des eigenen Lebensstils und des Lebensstils anderer Personen sowie Gesellschaften auf die Lebens- und Arbeitssituation anderer Menschen sowie auf die Biosphäre.

E.2 Kompetenz zum moralischen Handeln: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können

Die Lernenden...

- können Wirkungen und Nebenwirkungen ihres Handelns für andere abschätzen und beschreiben;
- können Beispiele für die Vorteilhaftigkeit der Rücksichtnahme auf die Anspruchsrechte anderer benennen und erörtern;
- können Typen von Rechtfertigungen für Anspruchsrechte (aus Leistung, aus Bedarf, wegen Gesamtnutzen) unterscheiden, identifizieren und ihre Auffassung über deren Gültigkeit begründen;
- können generationenübergreifende Gerechtigkeitskonflikte identifizieren und für die Lösung der Konflikte verantwortbare Vorschläge anbieten;
- können Grenzen der moralischen Konfliktbewältigung angeben und Beispiele für die Konfliktbewältigungsfunktion von Institutionen formulieren und erörtern.

E.3 Kompetenz zum eigenständigen Handeln: Selbständig planen und handeln können

Die Lernenden...

- kennen und erörtern ihre persönlichen Rechte, Bedürfnisse und Interessen, beschreiben deren Grenzen vor dem Hintergrund des Ziels nachhaltiger Entwicklungsprozesse sowie der Rechte anderer Menschen und benennen Möglichkeiten, für die Rechte künftiger Generationen einzutreten;
- weisen anhand der Durchführung eines Projektes zur Nachhaltigkeit eigene Erfahrungen mit selbständiger Planung und selbständigem Handeln nach;
- entwerfen eigene Lebenspläne unter Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit und beschreiben persönliche Projekte, wie diese ausgestaltet werden können.

E.4 Kompetenz zur Unterstützung anderer: Empathie für andere zeigen können

Die Lernenden...

- beschreiben und beurteilen Formen der individuellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verantwortungsübernahme für (nicht) nachhaltige Entwicklungsprozesse;
- stellen Möglichkeiten dar, wie Empathie und Solidarität mit Armen, Bedürftigen und unterdrückten Menschen und Gemeinschaften lokal wie global geübt werden kann;
- beschreiben Möglichkeiten, der Empathie für die Natur adressatenspezifisch Ausdruck zu verleihen und bewerten die unterschiedlichen Ansätze in Bezug auf eigene Handlungsmöglichkeiten.

ZUSAMMENSTELLUNG AUF DER GRUNDLAGE VON DE HAAN, 2007A : 17-21; DE HAAN, 2009 : 19-20; DE HAAN 2010 : 322-325

Wie die Kompetenzbereiche bzw. BNE-Teilkompetenzen den OECD-Schlüsselqualifikationen zugeordnet werden können, zeigt die nachfolgende Tabelle. Hierin werden auch die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kompetenzmodellen deutlich. Die Darstellung unterscheidet klassische Kompetenzbegriffe, die Kompetenzkategorien der OECD und die BNE-Teilkompetenzen. Als klassische Kompetenzbegriffe werden hier die weitverbreiteten Unterscheidungen benutzt, die ursprünglich aus der Berufsbildungsforschung bzw. -pädagogik stammen (vgl. Schaper, 2012).

KLASSISCHE KOMPETENZBEGRIFFE	KOMPETENZKATEGORIEN LAUT OECD (2005)	TEILKOMPETENZEN DER GESTALTUNGSKOMPETENZ
<p>Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich jemand in einer Domäne angeeignet hat (das schließt Fakten, Regeln, Gesetze, Begriffe, Definitionen, also epistemisches Wissen ebenso ein wie Problemlösungswissen und andere Wissensformen) die Fähigkeit, Zusammenhänge erkennen zu können, Argumente und Erklärungen zu verstehen und Sachverhalte beurteilen zu können die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten in (lebensnahen) Handlungszusammenhängen 	<p>Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)</p> <ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien <p>Interagieren in heterogenen Gruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten Kooperationsfähigkeit Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten 	<p>T.1 Kompetenz zur Perspektivübernahme: Weitoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen</p> <p>T.2 Kompetenz zur Antizipation: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können</p> <p>T.3 Kompetenz zur disziplinenübergreifenden Erkenntnisgewinnung: Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln</p> <p>T.4 Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können</p> <p>G.1 Kompetenz zur Kooperation: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können</p> <p>G.2 Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können</p> <p>G.3 Kompetenz zur Partizipation: An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können</p> <p>G.4 Kompetenz zur Motivation: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden</p>
<p>Methodenkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> die Kenntnis und Fertigkeit, unterschiedliche Lern- und Arbeitsmittel flexibel zur Aneignung und Kommunikation von Wissen, Einstellungen und Urteilen nutzen zu können unterschiedliche Lernstrategien nach ihrer Effizienz zu beurteilen und anzuwenden Probleme mit angemessenen Mitteln zu bewältigen und zu lösen unterschiedliche Medien (Texte, Bilder, Filme, Internet etc.) und Formen der Erkenntnisgewinnung (Experimente, Zukunftswerkstätten etc.) nutzen können Lernen und Arbeiten selbst organisieren können <p>Sozialkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> mit anderen gemeinsam in wechselnden Gruppenzusammensetzungen und Situationen kommunizieren und kooperativ zusammenarbeiten zu können gemeinsam mit anderen Personen übergeordnete Ziele erfolgreich verfolgen zu können Verantwortung zu übernehmen für und im Umgang mit anderen die Perspektive anderer übernehmen können Konflikte der Sache angemessen und demokratisch austragen können <p>Selbstkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> eine eigene Identität bzw. ein Selbstkonzept zu entwickeln und zu bewahren, das auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl basiert die eigenen Persönlichkeitsmerkmale zu kennen, kritisch reflektieren und in den jeweiligen Lebenssituationen angemessen zum Ausdruck bringen zu können moralische Urteilsfähigkeit, Einstellungen und Werthaltungen entwickeln und diese artikulieren zu können sich mit Religionen, Weltanschauungen und »letzten Fragen« auseinandersetzen können 	<p>Eigenständiges Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext Die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen 	<p>E.1 Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können</p> <p>E.2 Kompetenz zum moralischen Handeln: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können</p> <p>E.3 Kompetenz zum eigenständigen Handeln: Selbständig planen und handeln können</p> <p>E.4 Kompetenz zur Unterstützung anderer: Empathie für andere zeigen können</p>

DARSTELLUNG AUF DER GRUNDLAGE VON DE HAAN, 2007A : 12-16; DE HAAN, 2009 : 21

4 Neue Formen der Lehre durch BNE

Das spezielle Profil von Bildung für Nachhaltige Entwicklung erfordert auch andere Formen der Lehre (de Haan, 2009: 8-10; Edelstein/de Haan, 2003: 8-11). BNE zielt darauf, Menschen zu befähigen, die großen Herausforderungen einer Nachhaltigen Entwicklung erkennen und verstehen sowie allein oder gemeinsam mit anderen an Lösungen arbeiten und diese auch umsetzen zu können. Es legt seinen Fokus darauf, was die Lernenden im Zuge ihres Bildungserfolges können sollen, um diese Ziele erreichen zu können. Dazu wurden eine Gestaltungskompetenz und zwölf Teilkompetenzen formuliert. Diese Orientierung an der Vermittlung von Kompetenzen steht in einem spannungsreichen Verhältnis zu klassischen Vorstellungen von Disziplinarität und disziplinärer Ausbildung.

Die Spannungen ergeben sich aus den unterschiedlichen Bewertungen dessen, was in der universitären Lehre von Relevanz ist. Disziplinärer Unterricht wird sich eher an den fachlichen Kriterien und Bedürfnissen ausrichten und von den Begrifflichkeiten und den Methoden des Faches geprägt sein. Dagegen legt BNE den Fokus auf die Fähigkeiten, die Studierende im Laufe ihres Lernprozesses erwerben. Der Lernansatz will die Lernenden in die Lage versetzen, in sozialen Kontexten zu einer Nachhaltigen Entwicklung beitragen und Gesellschaft mitgestalten zu können. Dabei geht es eben darum, fachliche Grenzen zu überwinden und eine Sprach- und Übersetzungsfähigkeit zu entwickeln. Die Auswahl von Bildungsinhalten würde sich an drei Fragen ausrichten (de Haan/Edelstein, 2003: 9):

1. Was sollen die Studierenden am Ende ihres Lernens können?
2. In welchen Handlungsfeldern sollen die Studierenden aktiv werden können? Was brauchen sie in diesem speziellen Handlungsfeld?
3. Wie können entwicklungspsychologische und lernpsychologische Erkenntnisse das Lernen der Studierenden erleichtern?

Bildung für Nachhaltige Entwicklung, wie sie bisher dargestellt wurde, ist durchaus ein anspruchsvolles Programm – und auch eines, das nicht zwingend erfordert, das Schiff auf hoher See *neu* zu bauen. BNE ist bereits jetzt in der Lehre umsetzbar, wie in den folgenden Kapiteln gezeigt wird. Es kann zudem auch unterschiedliche Ausprägungen annehmen. In einer global angelegten Studie unterschieden BNE-Forscher/-innen neun Lernformen, die im Kontext von BNE angewendet werden (UNESCO, 2012: 25-26):

- »*Discovery learning* – learners are immersed in a rich context where they encounter some element of mystery; they become curious and begin to make sense of their experience through their own exploration.
- *Transmissive learning* – using didactic skills (e.g. presenting, lecturing, story-telling) and supporting materials (e.g. workbooks, instruction forms, visuals) a body of knowledge, set of rules or code of conduct is transferred to the learners.
- *Participatory/collaborative learning* – although not identical, both empha-

size working together with others and active, not passive, participation in the learning process, which tends to focus on resolving a joint issue or task.

- *Problem-based learning* – focused on solving real or simulated problems, to better understand the issue or find ways to make real-life improvements. Issues are either identified by the learners, or pre-determined (e.g. by teachers, experts, commissioning bodies).
- *Disciplinary learning* – taking questions of a disciplinary nature (e.g., geographical and biological) as a starting point, to better understand underlying principles and expand the knowledge base of that discipline.
- *Interdisciplinary learning* – taking issues or problems as a starting point, then exploring them from different disciplinary angles to arrive at an integrative perspective on possible solutions or improvement.
- *Multi-stakeholder social learning* – bringing together people with different backgrounds, values, perspectives, knowledge and experience, from both inside and outside the group initiating the learning process, to set out on a creative quest to solve problems that have no ready-made solutions.
- *Critical thinking-based learning* – exposing the assumptions and values people, organizations and communities live by and challenging their merit from a normative point of view (e.g. animal well-being, eco-centrism, human dignity, sustainability) to encourage reflection, debate and rethinking.
- *Systems thinking-based learning* – looking for connections, relationships and interdependencies to see the whole system and recognize it as more than the sum of its parts; and to understand an intervention in one part affects other parts and the entire system.«

Einige dieser Lernformen sind eher konventionell; andere stellen die notwendigen innovativen Formen dar, die zukünftig im Kontext von BNE eine Rolle spielen werden. Einig waren sich die Expert/-innen darin, dass BNE nie aus nur einer dieser Formen bestehen kann und immer mehrere Elemente umfassen wird. Für traditionelle Volluniversitäten mit ihrem breiten Fächerkanon bietet sich hier ein weites Innovationsfeld, um in der interdisziplinären Kooperation unterschiedlicher Fächer und der transdisziplinären mit weiteren gesellschaftlichen Akteuren Studierende auf die großen Zukunftsherausforderungen vorzubereiten.

Die nachfolgende Textbox aus dem Expertenbericht der Landesregierung Baden-Württemberg, »Wissenschaft für Nachhaltigkeit« (MWK, 2013) schlägt unterschiedliche Lehrformate vor und gibt Beispiele, wo sie bereits erprobt wurden.

FORMATE EINER LEHRE FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Angesichts des Umstandes, dass es für den Zusammenhang von Lehrformat und Lernerfolg im Hinblick auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung bisher nur erste empirische Belege gibt, bietet sich die Erprobung verschiedener Lehrformate an, die über die disziplinäre Perspektive in klassischen Vorlesungen und Seminaren hinausreichen. Dazu gehören unter anderem: Kooperierende interdisziplinäre Vortragsreihen und Seminare mit Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen.

1. Transdisziplinäre Studienprojekte: vgl. »Rendezvous mit der Zukunft« (<http://www.htwg-konstanz.de/Dokumentation-Hochschultag-Nac.5186.0.html>)
2. Lernteam-Coaching, Service Learning, Studierende-Schüler-Mentoring
3. Kombination von Internet-Lectures: z.B. WBGU-Lectures der Virtuellen Akademie Bremen mit Präsenzveranstaltungen (Blended Learning) (<http://www.va-bne.de>)
4. Einsatz virtueller Lehr- und Studienwerkstätten: vgl. »rtwe-Online-Akademie« (<http://akademie.rtwe.de>)
5. Nachhaltige-Entwicklung-Veranstaltungen von Studierenden für Studierende
6. Förderung von Studien und Abschlussarbeiten mit Problembezug zur Nachhaltigen Entwicklung
7. Nachhaltigkeitswochen oder -semester (z. B. Leuphana Universität Lüneburg)

MODIFIZIERT AUS MWK, 2013: 25

5 Das Studium Oecologicum an der Universität Tübingen

Das Studium Oecologicum ist ein Kursprogramm, mit dem ein erster Schritt zur Umsetzung des kompetenzorientierten Konzepts Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Universität Tübingen gemacht wird. Es kann als eine Lösung verstanden werden, um BNE in der Lehre einer traditionellen Volluniversität zu institutionalisieren. Zugleich steht es auch beispielhaft für die Entwicklung von Lehre und Kursprogrammen durch Studierende selbst.

Seinem Selbstanspruch nach will das Studium Oecologicum »Studierende durch die Vermittlung von Orientierungswissen und Gestaltungskompetenz dazu befähigen, mit der komplexen Thematik einer Nachhaltigen Entwicklung umzugehen und analysengestützte, reflektierte und verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen. Dabei versteht sich das Kursprogramm als inter- und transdisziplinäres Lehr- und Lernkonzept, das Wege aufzeigt, nachhaltige Entwicklung als Querschnittsthema einer Universität aufzufassen und zu verankern und stärker mit gesellschaftlichen Herausforderungen zu verbinden. Die Kurse sollen in Form und Methode offen, diskursiv und partizipativ gestaltet sein – gemäß dem Motiv »Vom Lehren zum Lernen zum Handeln« (Leitlinien des Studium Oecologicum).

Das Studium Oecologicum wird seit dem Sommersemester 2009 von der Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen gemeinsam mit dem Career Service und dem Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften organisiert. Um für Studierende aller Fachbereiche zugänglich zu sein, wurde das Studium Oecologicum im Studium Professionale des Career Service angesiedelt, innerhalb dessen es den inhaltlichen Schwerpunkt »Nachhaltigkeit« bildet. Tatsächlich können nicht nur alle Studierenden der Universität Tübingen an den Kursen des Studium Oecologicum teilnehmen, sondern auch alle der Hochschulregion Tübingen-Hohenheim (MWK, 2013).

Diese Zugänglichkeit wurde möglich, da nach der Modularisierung der Studiengänge alle Studierenden im Laufe ihres Studiums Leistungspunkte im Bereich der Schlüsselqualifikationen erwerben müssen. Das umfassendere Kursprogramm Studium Professionale erlaubt es den Studierenden, diese überfachlichen Qualifikationen in speziellen Kursen zu erwerben und zu trainieren. Neben fünf Lernbereichen existieren vier inhaltliche Schwerpunktbereiche. Die Lernbereiche umfassen interdisziplinäre Fachkompetenz und allgemeines Basiswissen, Methoden und Kommunikationskompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Berufsfeldorientierung; bei den inhaltlichen Schwerpunkten handelt es sich um Schwerpunkt Nachhaltigkeit, Schwerpunkt Interkulturalität, Service Learning, Virtuelle Rhetorik.⁵ Das Studium Oecologicum (Bereich »Nachhaltigkeit«) zählt zu den letztgenannten und umfasst mittlerweile pro Semester zwischen 20-25 Kurse zu unterschiedlichen Themen nachhaltiger Entwicklung.

Das inter- und transdisziplinäre Kursprogramm soll sowohl Studierende unterschiedlicher Fachbereiche ansprechen, als auch zeigen, dass Fragen Nachhaltiger Entwicklung in allen Fachbereichen thematisiert werden und alle Fächer in unterschiedlicher Weise zu einer Nachhaltigen Entwicklung beitragen können. Da es sich bei großen Zukunftsaufgaben wie Klima-

⁵ Studium Professionale der Universität Tübingen. <http://www.uni-tuebingen.de/studium/studienangebot/studium-professionale.html>. Abgerufen am 1.2.2014.

wandel, Wasserknappheit oder globale Wohlfahrt um Probleme handelt, die nicht von einer Disziplin allein zu lösen sind, sollen die Lernenden zu inter- und transdisziplinären Kooperationen bei der Bearbeitung einer gemeinsamen Fragestellung befähigt werden.

Neben diesen inhaltlichen Fragen wird bei der Auswahl der Kurse auf innovative Lehrmethoden geachtet. Damit teilt das Studium Oecologicum die Ansicht, wonach die klassischen Lehrformen allein zum Erlernen der in BNE formulierten Kompetenzen nicht genügen. Stattdessen werden gezielt diskursive, partizipative und innovative Lehr-/Lernmethoden in den Vordergrund gerückt: Die Lernenden sollen die Lerninhalte mitbestimmen und ihren Lernprozess mitgestalten können. Dazu werden Lehrformen wie etwa Workshops, Projektarbeiten, Teamteaching und Zukunftswerkstätten ausprobiert.

Innerhalb des Studium Oecologicum können zwei Kurstypen besucht werden: Grundlagen- und Themenkurse. Grundlagenkurse behandeln normative und theoretische Fragen Nachhaltiger Entwicklung, wie etwa Ethik, Transdisziplinarität oder Gender. Themenkurse beschäftigen sich mit konkreten gesellschaftlichen Fragestellungen, wie etwa nachhaltigem Konsum, nachhaltiger Stadtplanung oder der Mensch-Umwelt-Beziehung in literarischen Texten. Im Rahmen des Kursprogramms Studium Oecologicum kann auch das gleichnamige Zertifikat erworben werden. Dieses erhält bisher, wer mindestens drei Kurse (mit insgesamt mindestens acht ECTS) innerhalb des Studium Oecologicum erfolgreich besucht hat. Dabei muss ein Kurs aus einem der beiden Bereiche (Grund- bzw. Themenkurse) besucht worden sein.

Das Studium Oecologicum ist als Bottom-Up-Ansatz in der Lehre bundesweit modellhaft und hat große Aufmerksamkeit erringen können (BUND, 2012:14; Schneidewind/Singer-Brodowski, 2013: 285). Es diente als Vorbild für andere Hochschulen und Studierendeninitiativen. Im Bericht der Expertengruppe »Wissenschaft für Nachhaltigkeit« des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst wird es 2013 als Exemplar angeführt, das zur Nachahmung und Weiterentwicklung anregen soll (MWK, 2013: 14, 27). Die Studierendeninitiative Greening the University e.V. (Tübingen) wurde nicht zuletzt für ihr Engagement für die Integration von BNE in die universitäre Lehre zweimal als offizielles Projekt der UN-Weltdekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung und mit dem Studentenwerkspreis für besonderes soziales Engagement 2009/2010 ausgezeichnet.

In den ersten Jahren war das Studium Oecologicum durch ein hohes Engagement von Studierenden und Lehrenden sowie durch ehrenamtliche Tätigkeit geprägt. Das Kursprogramm konnte unter besonderen Bedingungen umgesetzt werden, weil es einer Studierendeninitiative gelang, als Agentin des Wandels eine kommunikative Arena zu schaffen, in der es möglich war, mit einer besonderen Kampagnenfähigkeit und institutionellen Freiheit eine institutionelle Innovation zu schaffen (Drupp et al., 2012, Potthast, 2013). In Folge seines Erfolges wuchs das Kursprogramm zu einer Größe heran, die nicht mehr allein durch eine Studierendeninitiative zu leisten ist (Schloz/Junginger, 2012: 25). Das Studium Oecologicum startete im Sommersemester 2009 mit vier Kursen. Mittlerweile finden jedes Semester zwischen 20-25 Kurse statt (etwa 4-5 Grundkurse und 15-20 Themenkurse (vgl. Abb. 1)). Im Semester besuchen zwischen 300-450 Studierende Kurse im Studium Oecologicum. Die Nachfrage bleibt weiterhin hoch und immer wieder müssen Studierende auf ein späteres Semester verwiesen werden, weil Kurse überbucht sind.

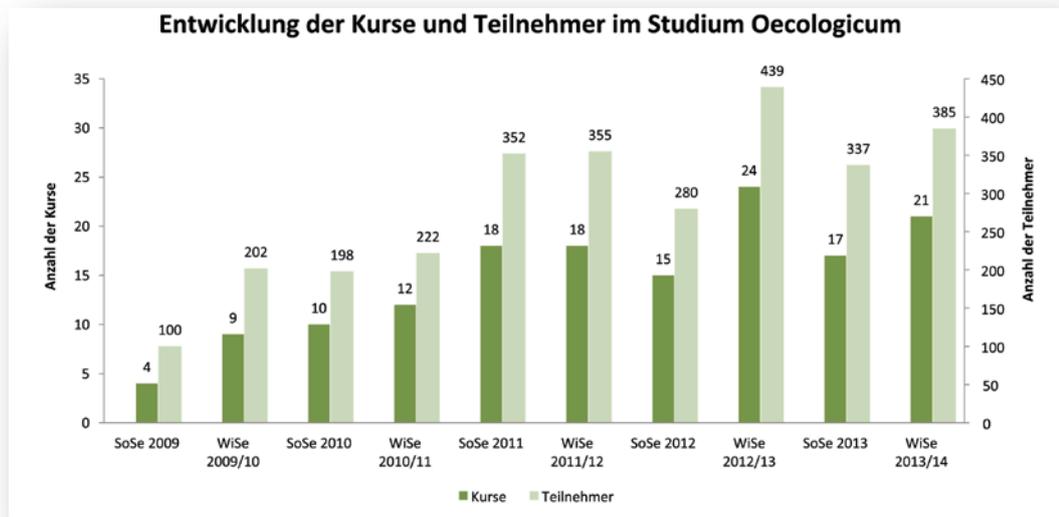


Abb. 1: ENTWICKLUNG DER KURSE UND TEILNEHMER IM STUDIUM OECOLOGICUM (AUF DER GRUNDLAGE VON SCHLOZ/JUNGINGER, 2012: 25)

Daher stellt sich seit einiger Zeit die Frage seiner Institutionalisierung, was sich sowohl aus Funktionsnotwendigkeiten ergibt wie auch in den Intentionen von Greening the University liegt (Roosen-Runge et al., 2012; Drupp et al., 2011; Schneidewind/Singer-Brodowski, 2013: 291). Die Universität befürwortet sowohl die langfristige Etablierung des Studium Oecologicum wie auch die Einbindung von BNE in die Fachcurricula. Dies stellt eine große Herausforderung dar. Bisher erreicht das Studium Oecologicum alle interessierten und motivierten Studierenden, aber längst nicht alle (Hensler/Hagemann/Wember, 2012; Potthast, 2013). Zudem gilt es das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass Nachhaltige Entwicklung ein Thema für alle Fächer ist und alle Fächer auch Wissen für eine interdisziplinäre Lösung der großen Zukunftsherausforderungen beitragen können. Dies bedeutet dann aber auch, dass BNE in bestehende disziplinäre Studienordnungen integriert werden muss. Zu diesem Zweck wurde im Rahmen des Projektes »Erfolgreich Studieren in Tübingen« (ESIT)⁶ eine Projektstelle eingerichtet (Schloz/Junginger, 2012).

Das Studium Oecologicum wird in den kommenden Jahren in eine neue Phase eintreten, indem es stärker in die universitären Strukturen eingegliedert und von diesen auch getragen wird. Es bleibt weiterhin ein Labor, wie BNE an einer Volluniversität umgesetzt werden kann. Zugleich ist es ein vorbildhaftes Beispiel, wie Studierende selbst den Kontext ihres Lernens schaffen und nicht nur passive Empfänger von Wissen sind (BUND, 2012; Drupp et al., 2012).

⁶ »Erfolgreich Studieren in Tübingen« (ESIT). <http://www.uni-tuebingen.de/studium/erfolgreich-studieren-in-tuebingen.html>. Abgerufen am 1.2.2014.

6 Perspektiven entwickeln: das Beispiel der Germanistik

In der Forschung zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung spielt die Literaturwissenschaft bisher eine marginale Rolle. Dies mag überraschen, weil die Auseinandersetzung mit Literatur sowohl auf der Ebene der Inhalte wie auch der Kompetenzen zu einer Bildung im Sinne von BNE beitragen kann. Die mögliche Rolle der Literaturwissenschaft soll an dieser Stelle eher skizziert als systematisch entwickelt werden. Diese Darstellung zielt darauf, an einem möglichen und konkreten Beispiel Relevanzen hervorzuheben.

Ein einschlägiges Lernfeld könnte die sog. »Kleine Eiszeit« und ihre Repräsentationen in der deutschsprachigen Literatur der Frühen Neuzeit und des Barocks sein. Was genau als »Kleine Eiszeit« bezeichnet werden kann, ist Gegenstand von Kontroversen. Als gesichert gilt, dass es sich um eine relative Kälteperiode zwischen 1500 und etwa 1850 handelte. Der 4. IPCC Bericht beschreibt es als »[...] a picture of relatively cool conditions in the 17th and early 19th centuries and warmth in the 11th and early 15th centuries, but the warmest conditions are apparent in the 20th century« (Jansen, 2007: 473). Im erwähnten Zeitraum war es nicht nur deutlich kälter, es kam auch zu verändertem und stärkerem Niederschlag sowie einem spürbaren Anwachsen von Gletschern. Die langen und schneereichen Winter sowie nasse Sommer führten zu Überschwemmungen, Missernten und griffen zudem die Viehbestände an. Als Folge dieser Veränderungen kam es zu einer erhöhten Krankheitsanfälligkeit und Sterblichkeit der Bevölkerung. Die gewandelten Rahmenbedingungen nahmen Einfluss auf die damaligen Gesellschaften mit der Folge, dass Hungerrevolten und Kriege ausbrachen, Siedlungsgebiete aufgegeben werden mussten oder Ökonomien zusammenbrachen. Alle diese geologischen, klimatischen und sozialen Erscheinungen standen in einem Wechselspiel zu anderen gesellschaftlichen und politischen Prozessen in der Frühen Neuzeit, wie etwa dem Aufkommen der neuen Wissenschaften oder religiösen Spannungen in Folge von Kirchenspaltung und Konfessionalisierung (Behringer, 2011: 117-141; Kemper, 2012).

Diese Erscheinungen, die uns in veränderter Form heute durchaus vertraut sind, fanden ihren Weg in die Literatur der Frühen Neuzeit und des Barocks. Dort setzten sich Schriftsteller mit den klimatischen Veränderungen und ihre sozialen Folgen auseinander. Die Literatur dokumentiert diese Veränderung und versucht, sich literarisch »ein Bild davon zu machen«; sie beabsichtigt zudem auch, Sinnbezüge herzustellen. Dies lässt sich nicht nur bei deutschsprachigen Autoren, sondern etwa auch bei Shakespeare belegen (Archer et al., 2013). In der Auseinandersetzung mit Literatur der Frühen Neuzeit lernen Studierende andere Menschen kennen, die sich mit Klimawandel, Hunger, Unsicherheit etc. auseinandersetzten und sich sowohl einen Reim darauf zu machen suchten (im wörtlichen und übertragenen Sinne) wie auch mögliche Handlungsoptionen überlegten.

Als ein Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum gilt das Gedicht »Buß- und Betgesang bei unzeitiger Nässe und betrübtem Gewitter« (1648) von Paul Gerhardt (Lehmann, 2007: 50-56). An dieser Stelle kann keine ausführliche Interpretation des Gedichtes stattfinden. Es sei jedoch erwähnt, dass Gerhardt in der vierten und achten Strophe explizit auf Wetterphänomene eingeht: Dunkelheit und ausbleibende Sonne bzw. Wärme sowie starker Regen. Er stellt sie in einen Zusammenhang mit sozialen Folgeerscheinungen wie Krieg (Strophe 5) und mit Ungerechtigkeit und sozialer Unterdrückung (Strophe 7). Verbunden ist diese Darstellung mit der Bitte um besseres Wetter und Heilssicherheit (Strophen 15 und 16). Ursache für die gesamte Misere ist für den Lutheraner Gerhardt, dass die Menschen vom Glauben

abgefallen sind und nicht mehr ihre Pflicht tun (Strophen 2 und 3). Wir finden also einen Text vor, der sich mit Wettererscheinungen und ihre sozialen Konsequenzen auseinandersetzt, indem er Ursachen (Abfall von Glauben, Pflichtvergessenheit) benennt und zu einer Veränderung der Lebensführung auffordert (Strophe 7). Viele Parallelen zur heutigen Debatte um Klimawandel und Lebensstilfragen liegen auf der Hand – und doch fordert der Text heraus.

Paul Gerhardt

O Herrscher in dem Himmelszelt

»Buß- und Betgesang bei unzeitiger Nässe und betrübtem Gewitter«

1.

*O Herrscher in dem Himmelszelt,
Was ist es doch, das unser Feld
Und was es uns hervorgebracht,
So ungestalt und traurig macht?*

2.

*Nichts anders, traun, als daß die Schar
Der Menschen sich so ganz und gar
Bis in den tiefsten Grund verkehrt
Und täglich ihre Schuld vermehrt.*

3.

*Die, so, als Gottes Eigentum,
Stets preisen sollten Gottes Ruhm
Und lieben seines Wortes Kraft,
Sind gleich der blinden Heidenschaft.*

4.

*Drum wird uns auch der Himmel blind,
Des Firmamentes Glanz verschwind't,
Wir warten, wann der Tag anbricht,
Aufs Tageslicht und kommt doch nicht.*

5.

*Man zankt noch immer fort und fort,
Es bleibt Krieg an allem Ort,
In allen Winkeln Haß und Neid,
In allen Ständen Streitigkeit.*

6.

*Drum strecken auch all Element
Hier wider uns aus ihre Händ,
Angst kommt uns aus der Tief und See
Angst kommt uns aus der Luft und Höh.*

7.

*Es ist ein hochbetrübte Zeit;
Man plagt und jagt die armen Leut,
Eh als es Zeit, zur Grube zu
Und gönnet ihnen keine Ruh.*

8.

*Drum trauert auch der Freudenquell,
Die Sonn, und scheint uns nicht so hell;
Die Wolken gießen allzumal
Die Tränen ohne Maß und Zahl.*

9.

*Ach, wein auch du, o Menschenkind,
Und traure über deine Sünd;
Halt doch von deinen Lastern ein
Und mache dich durch Buße rein.*

10.

*Fall auf die Knie, fall in die Arm
Des Herrn, daß sich sein Herz erbarm
Und der so wohl verdienten Rach
In Gnaden bald ein Ende mach!*

11.

*Er ist ja fromm und bleibt fromm,
Begehrt nichts mehr, als daß man komm
Und mit geneigter Furcht und Scheu
Ihn bitt um Gnad und Vätertreu.*

12.

*Ach Vater, Vater, höre doch
Und lös uns aus dem Sündenjoch
Und zeuch uns aus der Welt herfür
Und kehr uns selbst du zu dir!*

13.

*Erweiche unsern harten Mut
Und mach uns Böse fromm und gut;
Wen du bekehrst, der wird bekehrt,
Und wer dich hört, der wird erhört.*

14.

*Laß deine Augen freundlich sein
Und nimm mit gnädigen Ohren ein
Das Angstgeschrei, das von der Erd
Aus unserm Herzen zu dir fährt.*

15.

*Reiß weg das schwarze Zorngewand,
Erquicke uns und unser Land
Und der so schönen Früchte Kranz
Mit süßem, warmem Sonnenglanz.*

16.

*Verleih uns bis in unsern Tod
Alltätlich unser liebes Brot
Und dermaleinst nach dieser Zeit
Das süße Brot der Ewigkeit!*

PAUL GERHARDT: DICHTUNGEN UND SCHRIFTEN, MÜNCHEN 1957, S. 122-124

Dies mag daran liegen, dass wir heute in einer pluralen Welt nicht mehr ohne Weiteres das christliche Weltbild Paul Gerhardts teilen und anthropogene Ursachen für Klimawandel mit naturwissenschaftlichen Methoden zu erfassen suchen und nicht, wie Gerhardt, in der Glaubenspraxis von Menschen. Genau an diesem Punkt jedoch beginnt die systematische und kritische Auseinandersetzung nicht nur mit einem literarischen Text, sondern auch mit unseren heutigen (wie selbstverständlich erscheinenden) Vorstellungen zu Ursachen und Folgen des Klimawandels. Zum einen begegnen uns in der gegenwärtigen Debatte Begrifflichkeiten und Argumentationsmuster, die eine auffällige Ähnlichkeit mit denen der Frühen Neuzeit aufweisen. Heute sprechen wir von *Umweltsündern*, die etwa von *unmäßigen* Flugreisen nicht lassen können und einem *Ablasshandel* über Ökozertifikate, mit denen die Vielflieger ihre *Schuld* abzutragen versuchen (Grunwald, 2012: 45-61). Es stellt sich also durchaus die Frage, ob und inwiefern wir in gegenwärtigen Diskussionen um die individuelle Konsumentenverantwortung nicht bereits Denk- und Argumentationsmustern folgen, die Paul Gerhardt bereits darstellt, so dass die Auseinandersetzung mit diesen frühneuzeitlichen Texten auch unsere heutige Handlungsreflexion herausfordern.

Zum anderen bietet die Lektüre dieser Autoren aus ferner Vergangenheit die Möglichkeit, auch unser eigenes Selbstbild als Gegenwärtige kritisch zu hinterfragen. Der Germanist Peter von Matt hat auf die Gefahr hingewiesen, die mutmaßlich wesentlich simpler gestrickte Vergangenheit und ihre Probleme gegenüber der vermeintlich komplexeren Gegenwart geringzuschätzen. Er warnt in diesem Zusammenhang vom »Narzißmus der Gegenwart« (von Matt, 2003: 49): »Die Selbstverständlichkeit, mit der die Komplexität der Gegenwart überschätzt und diejenige der Vergangenheit unterschätzt wird, hat insofern einen narzißistischen Einschlag, als ich selbst, als heutiger Mensch, an dieser Singularität ja teilhabe. [...] Die behutsame Kritik am unreflektierten Narzißmus der Gegenwart gehört zu den ersten und grundlegenden Aufgaben des Literaturunterrichts. Gelingen kann die Kritik nur über die Erfahrung der Komplexität des geschichtlichen Phänomens und über die Analogie zwischen dieser Komplexität und unserer eigenen, kürzer gesagt: über die Erfahrung der Aktualität des Vergangenen« (von Matt, 2003: 50).

Die Lektüre der Literatur der Frühen Neuzeit und des Barocks kann dazu beitragen, diesen Narzissmus der Gegenwart zu überwinden, und dabei helfen, unsere gegenwärtigen Selbstbilder kritisch zu reflektieren. Die besondere Eignung dieser Epoche für dieses Projekt stellte bereits Walter Benjamin fest (Kemper, 2006a: 1-13).

Die kritische Auseinandersetzung mit diesem Textkorpus vermag aber mehr als nur individuelle Selbstbilder zur Diskussion zu stellen. Dies wird bei einem erneuten Blick auf Paul Gerhardts Gedicht schnell deutlich. Bei aller semantischen Nähe der in der Auseinandersetzung verwendeten Begriffe würde gegenwärtig niemand ernsthaft den anthropogenen Klimawandel auf Glaubensschwäche zurückführen. Wer eine solche Erklärung in die Diskussion einbringt, wird sicher ablehnendes Unverständnis oder peinliche Berührung auslösen. So verständlich diese Reaktionen auch sein mögen, sie deuten doch darauf hin, in welchem Maße naturwissenschaftliche oder technische Denkmuster akzeptiert sind. Diese Verwissenschaftlichung zu hinterfragen und in ihren kulturellen Kontext einzuordnen, kann als Aufgabe und Verantwortung von Geisteswissenschaften wie der Literaturwissenschaft angesehen werden. Sie kann kritisch auf die geistesgeschichtlichen Grundlagen dieser (als selbstverständlich wahrgenommenen) Verwissenschaftlichung reflektieren (Luckner, 2005; von Matt, 2003), indem sie in der Literatur erhalten gebliebene, historische Alternativmodelle freilegt.

Diese Auseinandersetzung mit anderen Weisen der Welterklärung, die am Beispiel Paul Gerhardts metaphysisch geprägt ist, kann einen gelungenen Ausgangspunkt darstellen, um gegenwärtige Denkmuster zu verstehen und kritisch zu reflektieren.

Im vorausgegangenen Abschnitt wurde ein weiter Bogen geschlagen. Zum einen wurde behauptet, dass es thematische Anknüpfungspunkte für Literaturwissenschaft und BNE geben kann. Dies wurde am Beispiel der »Kleinen Eiszeit« und im Besonderen an einem Gedicht von Paul Gerhardt skizziert. Es gibt auch andere Autor/-innen und Werke, anhand derer sich Lernende mit Fragen von BNE auseinandersetzen können. Der literaturwissenschaftliche Ort, der am deutlichsten für sich in Anspruch nehmen kann, Ort der Auseinandersetzung mit Nachhaltiger Entwicklung zu sein, ist der Ecocriticism (Hofer, 2012). Er setzt sich sowohl mit der Repräsentation von Mensch-Umwelt-Beziehungen in der Literatur auseinander als auch mit der Frage, wie Literatur auf diese Beziehungen Einfluss nehmen kann (Hofer 2012, S. 230): »Aus der eingehenden Betrachtung und Analyse des Mensch-Umwelt-Verhältnisses in der Literatur erhofft er [der Ecocriticism, SM] sich Erkenntnisse darüber, wie sich dieses Verhältnis im Laufe der Geschichte fortschreibt, verändert und entwickelt. Und diese Erkenntnisse sollen – das die verbreitete Überzeugung – einen Beitrag für die Verbesserung der Mensch-Umwelt-Beziehung leisten und ein gesellschaftliches Um-Denken bewirken; sie sollen Wege aufzeigen aus einem als prekär eingeschätzten menschlichen Naturverhältnis im Zeichen von drohender Klimaerwärmung, Umweltkrise und Ressourcenverknappung, indem sie auf andere Wissensbereiche wirken. Ecocriticism kann damit als Versuch verstanden werden, die Natur/Umwelt im Rahmen literaturwissenschaftlicher Fragestellungen als Untersuchungskategorie zu etablieren – und dies in der Hoffnung, mittels der Analyse von Naturbildern oder von literarisch gefassten Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt auch auf das gesellschaftlich organisierte Naturverhältnis und damit auf gesamtgesellschaftliche Prozesse einzuwirken [...]« (Hofer, 2012: 231)

Es wurde in den letzten Abschnitten aber auch argumentiert, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten Teilkompetenzen von BNE vermitteln kann. Kritisches Lesen kann das Kontingenzbewusstsein, Kreativität sowie Anteilnahme, Empathie und Einfühlung fördern (Hofer, 2012: 246-247). Zudem werden Vorstellungen von Wirklichkeit und möglichen Handlungsoptionen an literarische Texte herangetragen und in einem fiktiven Raum durchgespielt, herausgefordert und in Frage gestellt. Beim Lesen von Literatur gemachte ästhetische Erfahrungen sollen als für die Lebensrealität bedeutsam und nicht als eskapistisch oder als schön, aber nichtssagend verstanden werden: »Es gilt zu beachten, welche zu erwerbenden (und somit zumeist auch lehrbaren) Kompetenzen in diese Form der Erfahrung konstitutiv hineinspielen: die ästhetische Kompetenz, etwa als Wissen über die literarische Form, die Fähigkeit, interkulturelle Bezüge zu erkennen, Weltwissen, genuin ästhetische und lebensweltlich-praktische Erwartungen und Überzeugungen. Wenn eine Vielzahl von einerseits ästhetischen und andererseits lebensweltlich relevanten Kompetenzen in die Lektüre einfließen, lässt sich in diesem Zusammenhang auch plausibel machen, dass der Bereich ästhetischer Erfahrung trotz seiner Eigengesetzlichkeit (Autonomie) doch zugleich eng verzahnt ist mit der alltäglichen Praxis und daher ethisch relevante Rückkoppelungseffekte anzusetzen sind. Es mag zunächst paradox anmuten: Gerade weil wir so vielfältig an der Konstitution des gelesenen Textes beteiligt sind, können wir aus dem Lesen lebensweltlich relevante Erfahrung gewinnen« (Berendes, 2005: 72) Vor diesem Hintergrund kann literaturwissenschaftliche Lehre zur Vermittlung von BNE-Teilkompetenzen wie der Kompetenz

zur Perspektivübernahme, zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen, zur Reflexion auf Leitbilder oder zur Unterstützung anderer beitragen. Umgekehrt gilt dies aber auch zu fragen: inwieweit vermag die Literaturwissenschaft die Ausgestaltung der Teilkompetenzen um eine geisteswissenschaftliche Perspektive bereichern.⁷

Auch wenn die vorausgegangenen Überlegungen sehr holzschnittartig erscheinen, so können sie doch ein Bild davon vermitteln, dass BNE auch ein Teil der literaturwissenschaftlichen Lehre sein kann, dass aber auch die Literaturwissenschaften zur Weiterentwicklung des Bildungsansatzes und zur Schärfung der Teilkompetenzen beitragen können.

⁷ Eine ähnliche Perspektive nimmt auch das Projekt »Ethische Fragen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)« am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) ein. Es zielt darauf, ethische Urteilsbildung in den Diskurs um BNE zu integrieren. Damit soll insbesondere die Verbindung zwischen der Ethik in den Wissenschaften und dem Bildungskonzept BNE gestärkt werden. Ethische Urteilsbildung benötigt den Bezug zu ethischen Theorien ebenso wie den Bezug zu empirischen Erkenntnissen. Verschiedene Normen und Werte beeinflussen die Wahrnehmung einer Sachlage und damit die empirischen Beschreibungen. Eine veränderte und differenzierte Wahrnehmung kann sich wiederum auf die Einschätzung relevanter Normen und Werte auswirken. Die bestimmten Beschreibungen von Sachlagen legen wiederum Argumentationen mit bestimmten Normen und Werte nahe. Diese Verbindungen und Wechselwirkungen werden insbesondere für die unterschiedlichen Aspekte von NE und BNE herausgearbeitet. Das Projekt »Ethische Fragen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung« setzt sich mit dem Bildungsansatz BNE auseinander, wie er im Rahmen der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung ausgearbeitet wurde. Dazu gehört auch die inhaltliche Schärfung und Weiterentwicklung einzelner Kompetenzen. So korrespondiert die Kompetenz zur ethischen Urteilsbildung sowohl mit der Kompetenz zur Reflexion von Leitbildern wie auch mit der Kompetenz des moralischen Handelns. Es geht bei der ethischen Urteilsbildung also sowohl um das Erkennen- und kritische Reflektieren-Können von auffindbaren sittlichen Leitbildern und Regeln, als auch um die Kenntnis unterschiedlicher Vorstellungen von Gerechtigkeit sowie die Fähigkeit, diese argumentativ nutzen zu können. Ethische Urteilsbildung verändert zudem die Wahrnehmung der Welt und fördert damit die Kompetenz zur Perspektivübernahme. Wie auch beim Beispiel der Germanistik geht es darum, wie sich die beiden Kompetenzmodelle wechselseitig bereichern. (IZEW: Ethische Fragen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). <http://www.izew.uni-tuebingen.de/forschung/ethische-fragen-in-der-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne.html>, abgerufen am 1.2.2014).

7 Konkrete Formen der Umsetzung von BNE

BNE beschreibt ein anspruchsvolles Programm, das in umfangreichen Lehr-Lern-Formaten wie etwa Reallabore oder Service Learning umgesetzt werden kann. und kann in umfangreichen Lehr-Lern-Formate wie etwa Reallabore umgesetzt werden kann. Im Folgenden sollen Kurse und Projekte vorgestellt werden, in denen BNE anspruchsvoll, aber weniger aufwändig durchgeführt wurde. Sie zeigen, wie das Lehrkonzept niederschwellig im laufenden Betrieb – oder um im Bild aus der Einleitung zu verbleiben: auf hoher See umgesetzt werden kann. Sie sollen als Anregung für eigene Lehrveranstaltungen dienen.

7.1 Projektwerkstatt – Umweltgerechter Handeln an der Uni Tübingen

Bei der Projektwerkstatt »Umweltgerechter Handeln an der Uni Tübingen« handelte es sich um einen Kurs im Rahmen des Studium Oecologicum, der im Wintersemester 2011/12 von Lena Keul (Nachhaltigkeitsresearch ÖKOWORLD LUX S.A.), Dr. Volker Diffenhard (Universität Hohenheim) und Hedwig Ogrzewalla (Umweltkoordinatorin der Universität Tübingen) angeboten wurde. Er verstand sich als universitätsinterner *think thank* mit der Aufgabe, die Universität in Sachen Umwelt fit für die Zukunft zu machen. Dementsprechend stand der Kurs allen Studierenden und Mitarbeiter/-innen der Universität offen.

Ausgehend von den eigenen Beobachtungen der Seminarteilnehmer/-innen im Universitätsalltag sollten Möglichkeiten und Potenziale zu Einsparungen und mehr Umweltfreundlichkeit der Hochschule eingebracht und diskutiert werden können. Zugleich wurden zahlreiche Hintergrundinformationen zu bereits eingeführten und geplanten Umweltmaßnahmen der Universität vermittelt. In Form einer praxisnahen und aktiven Bestandsaufnahme, die vor allem in der Begehung ausgewählter und sonst unzugänglicher Bereiche der Universität bestand, sollte ein umfängliches Wissen über Umweltpolitik und Maßnahmen des bereits 2008 eingeführten Umweltmanagementsystems nach EMAS (Eco-Management and Audit-Scheme) nahegebracht werden.

Dieses Wissen, gepaart mit den eigenen Beobachtungen, diente als Basis einer Diskussion möglicher Verbesserungspotenziale, die im Verlauf des Kurses zu entsprechenden Visionen und konkreten Projektideen weiterentwickelt wurden. Die Ergebnisse wurden zum Teil in das Umweltprogramm 2012 der Universität Tübingen aufgenommen. Somit stellte die Projektwerkstatt eine konkrete Partizipationsmöglichkeit der Angehörigen der Universität dar, Umweltschutz und Nachhaltige Entwicklung direkt mitzugestalten. Zugleich zeigt es beispielhaft, wie der Kursraum als üblicher Lernort in zweifacher Hinsicht aufgebrochen werden kann: zum einen wird ein sozialer Raum, hier die Universität selbst, zum Gegenstand der Lehre und zum Lernobjekt, und zum anderen kommen mindestens zwei Stakeholder dieses sozialen Raums (Studierende und Mitarbeiter/-innen) zusammen, um ganz konkret mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen an der Transformation dieses gemeinsamen Raums zu arbeiten.

7.2 Green Economy – Grundlagen und Umsetzung am Beispiel Baden-Württembergs

Der Kurs »Green Economy – Grundlagen und Umsetzung am Beispiel Baden-Württembergs« wurde im Sommersemester 2012 von Moritz Drupp (Universität Tübingen) und Johannes Geibel (Freie Universität Berlin) im Rahmen des Studium Oecologicum angeboten. Er verfolgte das Ziel, die Studierenden im Kontext der Debatte um Nachhaltige Entwicklung mit dem Konzept der Green Economy vertraut zu machen. Darunter verstand der Kurs wirtschaftliches Handeln, das nicht nur umweltschonend und ressourceneffizient agiert, sondern auch das individuelle menschliche Wohlbefinden sowie soziale Gerechtigkeit berücksichtigt. Um die theoretischen Erkenntnisse zu vertiefen und die vielfältigen Anforderungen von nachhaltigem, wirtschaftlichem Handeln zu verdeutlichen, setzte sich das Seminar das praktische Ziel, eine verkehrspolitische Green Economy-Strategie für das Land Baden-Württemberg zu entwickeln. In diesem Rahmen erarbeiteten die Seminarteilnehmer/-innen gemeinsam – basierend auf individuellen Brainstorming-Papieren, Referaten und Gruppendiskussionen – ein Strategiepapier, das sich an politische Entscheidungsträger richten sollte.

Ausgehend von Überlegungen zu wesentlichen Elementen nachhaltiger Mobilität entwickelten die Studierenden einen Maßnahmenkatalog, der sich vor allem das Ziel setzte, Schadstoffausstöße sowie Lärmbelastigungen zu reduzieren. Hierzu wurden verschiedene verkehrspolitische Maßnahmen – wie etwa Tempolimits, Öffentlicher Personennahverkehr (ÖPNV), Carsharing, verkehrserziehende Öffentlichkeitsarbeit sowie die »Stadt der kurzen Wege« – anhand von Best-Practice-Beispielen aus In- und Ausland diskutiert. Dabei entwickelten die Studierenden jeweils konkrete Zielvorstellungen möglicher Maßnahmen für das Land Baden-Württemberg, die sowohl das Konzept nachhaltiger Mobilität berücksichtigen als auch ganz konkrete Denkanstöße für die zukünftige Verkehrspolitik beinhalten. So präsentierten die Studierenden in ihrem Strategiepapier »Nachhaltige Mobilität in Baden-Württemberg« durch die Verzahnung der einzelnen Maßnahmen ein schlüssiges Gesamtkonzept nachhaltiger Mobilität für Baden-Württemberg. Dieses Papier diskutierten sie in Stuttgart mit Vertreter/-innen baden-württembergischer Ministerien (Ministerium für Verkehr und Infrastruktur, Ministerium für Finanzen und Wirtschaft); zudem wurde es 2013 mit dem Studium Professionale Preis der Universität Tübingen in der Kategorie Wissenschaftliche Hausarbeit ausgezeichnet. Auch in diesem Kurs beschäftigten sich die Studierenden nicht nur mit einem konkreten sozialen Problem vor Ort, sondern hatten auch die Möglichkeit, ihre eigenen Ergebnisse und Vorschläge mit politischen Entscheidungsträger/-innen zu diskutieren.

7.3 We love food – Vom Feld in den Mund und was dabei auf der Strecke bleibt

»We love food – Vom Feld in den Mund und was dabei auf der Strecke bleibt«⁸ ist eine 30-minütige Reportage darüber, welchen Stellenwert Lebensmittel in unserer Gesellschaft haben. Es ist zugleich das Abschlussarbeitsprojekt von vier Tübinger Studentinnen (Eva Müller, Sarah Müller, Jennifer Raffler, Katharina Schwarz) der Medienwissenschaft, die damit der Frage nachgingen, welchen Bezug Menschen zu Lebensmitteln entwickeln und welche Möglichkeiten existieren, um der gegenwärtig vorhandenen Lebensmittelverschwendung entgegenzuwirken. Der Kerngedanke des Projektes ist es also, nicht ausschließlich die Vernichtung von abgelaufenen Lebensmitteln im Supermarkt oder die Konsequenzen einer globalisierten Lebensmittelindustrie anzuprangern, sondern unterschiedliche Ansätze und Alternativen im nachhaltigen und bewussten Umgang mit Lebensmitteln aufzuzeigen.

In einer bewusst persönlich gewählten Perspektive zeigt der Film Menschen, die einen positiven Zugang zur Lebensmittelthematik haben. So dokumentiert »We love food« den Alltag von sechs Protagonist/-innen und ihren Umgang mit Lebensmitteln. Es handelt sich dabei um Menschen, die mit Lebensmitteln arbeiten (Tübinger Tafeln, Gemüse-Abo eines lokalen Unternehmens), über sie forschen (Fraunhofer-Institut) oder einen besonderen Bezug zu ihnen haben: vom kochfaulen Studenten über eine anonyme Mülltaucherin bis zum reflektierten Supermarktbetreiber.

Neben den Herausforderungen der eigentlichen Filmproduktion wie Recherche, Drehgenehmigungen und Post-Produktion war die Vermarktungskampagne ein wichtiger Teil des Projekts. Mithilfe der Möglichkeiten sozialer Medien wie Weblogs, Twitter und Facebook wurde nicht nur auf das Projekt aufmerksam gemacht und die Arbeit dokumentiert, sondern zugleich ein konstruktiver Dialog mit der Öffentlichkeit zur Lebensmittelthematik begonnen. So wurden in verschiedenen Blogbeiträgen Initiativen, Aktionen und Projekte vorgestellt, die sich wertschätzend und nachhaltig Lebensmitteln widmen und dadurch wichtige Denkanstöße zum Thema liefern.

Dieses Beispiel macht deutlich, wie Studierende selbst ihr Projekt finden, im Zuge der Bearbeitung in die Gesellschaft wirken und mit ihr interagieren und dabei Kompetenzen von BNE erwerben. Das Projekt wurde mehrfach prämiert: das Team erhielt 2013 den Nachhaltigkeitspreis der Universität Tübingen; Eva Müller wurde außerdem mit dem Deutschen Preis für Digitale Medien 2013 des Bundesverbands für Medien und Marketing ausgezeichnet.

⁸ Projektseite »We Love Food«. <http://www.welovefood-derfilm.de/>. Abgerufen am 1.2.2014.

8 Ausblick

Für ein Umdenken in der Hochschullehre besitzt Bildung für Nachhaltige Entwicklung ein zweifaches Potenzial. Sie kann zum einen Lernende befähigen, für eine Nachhaltige Entwicklung tätig zu werden. Zum anderen nimmt sie für sich auch in Anspruch, Lehre insgesamt zu verbessern.⁹

In vielerlei Hinsicht stellt BNE klassische Grenzen in Frage, weil sie Lehre dezidiert inter- und transdisziplinär anlegt und dafür die entsprechenden Formate sucht. Dies stellt disziplinäre Relevanzzuschreibungen in Frage, ohne sich deswegen dem Vorwurf aussetzen zu müssen, populärwissenschaftlich zu sein. Was als relevant gelten darf, kann nicht als gegeben hingenommen werden, sondern muss sich selbst immer wieder Kritik stellen (Potthast, 2007: 308-313; Funtowicz/Ravetz, 1990).

BNE kann und wird zu großen Innovationen in der Lehre führen. Es ist aber auch möglich, sie in weniger ambitionierten Programmen umzusetzen. Umgekehrt ist es auch möglich, dass Methoden und Kompetenzen, die bisher in disziplinären Kontexten genutzt wurden, zu einer Bereicherung von BNE beitragen können. Für die Geisteswissenschaften birgt dieser Punkt noch großes Potenzial, bisher ausschließlich disziplinär verwendete Methoden und Kompetenzen auch interdisziplinär einzubringen.

Es geht aber nicht nur darum, den Weg und die Mittel zu kennen, sondern es braucht auch Menschen, die ihn selbst gehen, sprich die BNE lernen können. Traditionelle Volluniversitäten können sich nicht auf der grünen Wiese neu erfinden, sie müssen zunächst von den vorhandenen Strukturen und Menschen ausgehen. Dies kann für die Umsetzung von BNE Vor- und Nachteile besitzen. Institutionelle Pfadabhängigkeiten und behäbige Strukturen müssen aufgebrochen werden, damit etwas Neues geschaffen werden kann. Wenn das Schiff aber auf hoher See umgebaut werden muss, dann geht es nicht nur darum, neue Pläne zu entwerfen und Ziele vorzugeben. Es hilft dann auch die Mannschaft zu befähigen, den neuen Kurs auch navigieren und befahren zu können. Daher wird zukünftig die Frage der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Lehrenden zentral bleiben und noch viel Forschungsbedarf bieten, aber auch ein innovatives Experimentierfeld darstellen. Mit ihrem Fächerreichtum steht Volluniversitäten aber ein Potenzial zur Verfügung, um interdisziplinär und multiperspektivisch mit den anstehenden Herausforderungen auch erfolgreich umgehen zu können.

⁹ UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development - Learning Today for a Sustainable Future. http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/programm-meetings/?tx_browser_pi1%5BshowUid%5D=7156&cHash=bac2fd4d7b. Abgerufen am 1.2.2014.

Literatur

- Aepkers, M. (2002): Forschendes Lernen – Einem Begriff auf der Spur. In: Aepkers, M.; Liebig, S. (Hrsg.): Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen. Hohengehren, S. 69-87
- Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro, Juni 1992. http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- Arbeitsgruppe Hochschule des Runden Tisches zur UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« [= AG Hochschule] (2007): Memorandum: »Hochschulen und Nachhaltigkeit«. http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Arbeitsgruppen/AG_20Hochschule/Memorandum_2520Hochschulen_2520und_2520Nachhaltigkeit.File.pdf?linklisted=4962. Abgerufen am 1.2.2014
- Archer, E., Marggraf Turley, R.; Thomas, H. (2013): Reading with the Grain: Sustainability and the Literary Imagination. <http://www.sidthomas.net/pdf/paperpdfs/144.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014,
- Association of University Leaders for a Sustainable Future [= ULSF] (1990): Talloires Declaration. http://www.ulsf.org/programs_talloires_td.html. Abgerufen am 1.2.2014
- Behringer, W. (2011): Kulturgeschichte des Klimas. Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung. München: dtv
- Berendes, J. (2005): Literatur und Moral, Literaturwissenschaft und Ethik. In: Maring, M. (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium 2. Ein Projektbuch. Münster: Lit, S. 69–83
- Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland [=BUND] (2012): Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für eine Wissenschaft mit und für die Gesellschaft. http://www.bund.net/fileadmin/bundnet/publikationen/nachhaltigkeit/20110202_nachhaltigkeit_wissenschaft_diskussion.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [= BMBF] (2011): Bologna-Prozess. Die Entwicklung von den Anfängen bis heute. <http://www.bmbf.de/de/15553.php>. Abgerufen am 1.2.2014
- Co-operation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies [= COPERNICUS] (1994): The University Charter for Sustainable Development. Online: <http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm> (23.5.2011)
- de Haan, G. (2010): The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. In: International Review of Education 56:315–328
- de Haan, G. (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen. Programm Transfer 21. http://www.bne-kompass.de/fileadmin/user_upload/downloads/Transfer21_Gestaltungskompetenz.pdf. Abgerufen am 1.2.2014

- de Haan, G.; et al. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin; Heidelberg: Springer
- de Haan, G. (2007a); Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I: Begründungen, Kompetenzen; Lernangebote. Programme Transfer 21.<http://transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe-Kompetenzen.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014
- de Haan, G. (Hg.) (2007b): Studium und Forschung zur Nachhaltigkeit. Bielefeld: Bertelsmann
- de Haan, G. (2006): Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein neues Lern- und Handlungsfeld. In: Unesco heute 1: 4–8
- de Haan, G. (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 7–8/2004, S. 39–46
- de Haan, G. (2003): Bildung als Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung – Kriterien, Inhalte, Strukturen, Forschungsperspektiven. In: Kopfmüller, J. (Hrsg.): Den globalen Wandel gestalten. Berlin: Edition Sigma, S. 93–112
- de Haan, G. (1999): Zu den Grundlagen der »Bildung für nachhaltige Entwicklung« in der Schule. In: Unterrichtswissenschaft 3: 252–280
- de Haan, G. (1997): Paradigmenwechsel. Von der schulischen Umwelterziehung zu einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Politische Ökologie 9: 22–26
- de Haan, G.; Meisch, S. (2012): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung für eine zukunftsfähige Volluniversität. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 47–70
- Drupp, M.A.; et al. (2012): Change from Below – student initiatives for universities in sustainable development. In: Leal, W. (Hrsg.): Sustainable Development at Universities: New Horizons. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 733–742
- Edelstein, W.; de Haan, G. (2003): Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. <http://www.sybillevolkholz.de/kontent/5.Empfehlung.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014
- Eser, U. (2012): Bewahrung und Entwicklung. Nachhaltige Entwicklung als dialektische Figur. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 27–44
- Esguerra, A. (2009): In Räumen denken – Perspektiven für eine nachhaltige Hochschule. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V. (Hrsg.): Greening the University. Perspektiven für eine nachhaltige Hochschule. München: oekom, S. 21–28
- Esguerra, A.; Roosen-Runge, F. (2012): Nachhaltigkeitswissenschaft – die undisziplinierte Disziplin: Transdisziplinäre Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für

- nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 135-156
- Europäische Kommission (2002): Science and Society Action Plan. http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/ss_ap_en.pdf. Abgerufen am 1.2.2014.
- Funtowicz, S.; Ravetz, J. (1990): Uncertainty and Quality in Science for Policy. Dordrecht: Kluwer.
- Gerhardt, P. (1957): Dichtungen und Schriften. Hrsg. und textkritisch durchgesehen von Eberhard von Cranach-Sichart. München: Müller.
- Gropper, S.; Meisch, S. (2012): »Das Schiff auf offener See umbauen«. Nachhaltigkeit lernen an Hochschulen. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 71–90
- Grunwald, A. (2012): Ende einer Illusion. Warum ökologischer Konsum die Umwelt nicht retten kann. München: oekom.
- Grunwald, A.; Kopfmüller, J. (2012): Nachhaltigkeit. Frankfurt/Main; New York: Campus
- Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Grevén: Eggenkamp
- Hensler, L.; Hagemann, N.; Wember, C. (2012): Das Studium Oecologicum – Raum schaffen für zukunftsfähige Lehre. Vortrag an der Leuphana Universität Lüneburg (27. Sept. 2012). http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/PERSONALPAGES/_mno/otte_insa/files/Hensler_Hagemann_Wember_Studium_Oecologicum.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- Hochschulrektorenkonferenz [= HRK]; Deutsche UNESCO-Kommission [= DUK] (2010): Hochschulen für Nachhaltige Entwicklung (2010). http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Hochschulen_2520f_25C3_25BCr_2520nachhaltige_2520Entwicklung.File.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- Hofer, S. (2012): Literaturwissenschaft und nachhaltige Entwicklung. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 225-251
- Jansen, E.; et al. (2007): Palaeoclimate. In: Solomon, S. et al. (Hrsg.): Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge/ New York: Cambridge University Press
- Karl-Franzens-Universität Graz (2005): Graz-Declaration on Committing Universities to Sustainable Development. http://www-classic.uni-graz.at/geo2www/Graz_Declaration.pdf. Angerufen am 1.2.2014
- Kemper, H.-G. (2012): Geschichte der deutschen Lyrik. Bd. 2: Von der Reformation bis zum Sturm und Drang. Stuttgart: Reclam

- Kemper, H.-G. (2006a): Deutsche Lyrik der frühen Neuzeit. Bd. 4/1: Barock-Humanismus: Krisen-Dichtung. Tübingen: Niemeyer
- Kemper, H.-G. (2006b): Deutsche Lyrik der frühen Neuzeit. Bd. 4/2: Barock-Humanismus: Liebeslyrik. Tübingen: Niemeyer
- Kemper, H.-G. (1988): Deutsche Lyrik der frühen Neuzeit. Bd. 3: Barock-Mystik. Tübingen: Niemeyer
- Latif, M. (2012): Herausforderung globaler Klimawandel. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 427–441
- Lehmann, H. (2007): Transformationen der Religion in der Neuzeit. Beispiele aus der Geschichte des Protestantismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Luckner, A. (2005): Wofür tragen Geisteswissenschaftler Verantwortung? In: Maring, M. (Hrsg.): Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium 2. Ein Projektbuch. Münster: Lit, S. 84–95
- Lüneburg Declaration on Higher Education for Sustainable Development.
http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/a5bdee5aa9f89937b3e55a0157e195e6LuneburgDeclaration.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- Meisch, S. (2013): Green food consumption: whose responsibility? In: Röcklinsberg, H.; Sandin, P. (Hrsg.): The ethics of consumption. The citizen, the market, and the law. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, S. 160–165
- Mieth, D. (1993): Norm und Erfahrung. Die Relevanz der Erfahrung für die ethische Theorie und die sittliche Praxis. In: Zeitschrift für evangelische Ethik 37, S. 33-45.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg [= MWK] (2013): Wissenschaft für Nachhaltige Entwicklung. Herausforderung und Chance für das baden-württembergische Wissenschaftssystem. Bericht der Expertengruppe »Wissenschaft für Nachhaltigkeit«. http://mwk.baden-wuerttemberg.de/uploads/media/RZ_MWK_Broschuer_Nachhaltigkeit_Web.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- Nachhaltigkeitsbeirat der Landesregierung Baden-Württemberg [= NBBW] (2008): »Zukunft gestalten – Nachhaltigkeit lernen« Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe für das Land Baden-Württemberg. <http://www.nachhaltigkeitsbeirat-bw.de/mainDaten/dokumente/bnegutachten.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014
- Neurath, O. (1932): Protokollsätze. In: Erkenntnis 3, S. 204–214
- Potthast, T. (2013): Vom Studium Oecologicum zum Tübinger Curriculum Nachhaltige Entwicklung. Workshop A2 Nachhaltigkeit in Lehre und Hochschulstudium Symposium: Sustainability in Science, Berlin, 23.04.2013.
https://www.fona.de/mediathek/event/sisi2013/beitrag/a2_potthast_thomas_02_presentation_sisi2013.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- Potthast, T. (2007): Was bedeutet »Leitwissenschaft« – und übernehmen Biologie oder die »Lebenswissenschaft« diese Funktion für das 21. Jahrhundert: In: Berendes, J. (Hrsg):

- Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften. Paderborn: Mentis, S. 285-318
- Organisation for Economic Co-operation and Development [= OECD] (2005): Definition and selection of key competencies. Executive summary.
<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014.
- Ott, K.; Voget, L. (2007): Ethische Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Online-Magazin »Bildung für nachhaltige Entwicklung« 2
- Roosen-Runge, F.; et al. (2012): Bottom-up Engagement für Nachhaltige Entwicklung: Erfahrungen, Chancen und Grenzen. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 91–118.
- Sandel, M. (2010): Justice: What's The Right Thing To Do? Penguin
- Schloz, D.; Junginger, R. (2012): Nachhaltigkeit lehren und lernen. Das Tübinger Studium Oecologicum als zukunftsweisendes Modell. In: Wissenschaftsmanagement 6 (Nov./Dez. 2012), S. 24–26
- Schneidewind, U. (2012): Nachhaltige Wissenschaft auf Länderebene: Perspektiven eines unterschätzten Reformprogramms. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 157–170
- Schaper, N.: Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, Hochschulrektorenkonferenz 2012
- Schneidewind, U.; Singer-Brodowski, M. (2013): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg: Metropolis.
- Schneidewind, U.; Scheck, H. (2013): Die Stadt als »Reallabor« für Systeminnovationen. In: Rückert-John, J. (Hrsg.): Soziale Innovationen und Nachhaltigkeit. Wiesbaden: VS, S. 230–248
- Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.) (2012): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung! Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis
- StudierendenInitiative Greening the University e.V. (Hg.) (2009): Greening the University. Perspektiven für eine nachhaltige Hochschule. München: oekom
- United Nations [= UN] (2012): The Future We Want. Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012. <http://www.uncsd2012.org/thefuturewewant.html>. Abgerufen am 1.2.2014
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [= UNESCO] (2013): Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-Up to the United Nations Decade for Sustainable Development (DESD) after 2014.

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002223/222324e.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [= UNESCO] (2012): Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, Abridged.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [= UNESCO] (2009): Bonn Erklärung. http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclarationDE.pdf. Abgerufen am 1.2.2014
- United Nations, Wirtschafts- und Sozialrat [= UNECE] (2005): UNECE-Strategie über Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyingerman.pdf> (23.5.2011). Abgerufen am 1.2.2014
- University Leaders for a Sustainable Future [= ULSF] (1990): Talloires Declaration.
<http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf>. Abgerufen am 1.2.2014
- Voget-Kleschin, L. (2013): Employing the Capability Approach in assigning individual responsibility for collective sustainable development. In: Röcklinsberg, H.; Sandin, P. (Hrsg.): The ethics of consumption. The citizen, the market, and the law. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, S. 83–88
- Voget-Kleschin, L. (2012): Nachhaltige Ernährung. In: Studierendeninitiative Greening the University e.V., Tübingen (Hrsg.): Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung. Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft. Marburg: Metropolis, S. 395-426
- von Matt, P. (2003): Vom möglichen Vergnügen an der Verantwortung für die literarische Tradition. In: P.v.M.: Öffentliche Verehrung der Luftgeister. Reden zur Literatur. München: Hanser, S. 44–54
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen [= WBGU] (2012): Forschung und Bildung für die Transformation. Factsheet 5.
http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/factsheets/fs5/wbgu_fs5.pdf (29.9.2012). Abgerufen am 1.2.2014.

Anschrift des Autors

Dr. Simon Meisch

Nachwuchsforschungsgruppe »Wissenschaftsethik der Forschung
für Nachhaltige Entwicklung«
Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften
Universität Tübingen
Wilhelmstraße 19
72074 Tübingen
simon.meisch@uni-tuebingen
<http://www.izew.uni-tuebingen.de/das-team/simon-meisch.html>

Herausgeberinnen

Dr. Christine Baatz

Akademische Mitarbeiterin
Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Andrea Fausel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Anschrift der Redaktion

Eberhard Karls Universität Tübingen
Zentrale Verwaltung II – Studium und Lehre
Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel. +49 (0) 7071 29-78385
Fax +49 (0) 7071 29-5615
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgeberinnen: Christine Baatz, Andrea Fausel, Regine Richter

Die Beiträge sind abrufbar unter: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/portal/tbhd/>

- **(2013) 9,3**
Kritische Übergänge. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit
Rolf Frankenberger
- **(2013) 9,2**
Vielfalt gestalten. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. 2. Auflage.
Regine Richter
- **(2013) 9,1**
Portfolio »International Studieren«. Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integration
Katharina Kilian-Yasin
- **(2012) 8,1**
Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge. Eine theoretische Grundlegung
Karin Reiber
- **(2011) 7,1**
Konflikte in der Hochschullehre. Die Moderationsmethode als Möglichkeit der Bearbeitung
Martina Wanner
- **(2010) 6,1**
Projektarbeit mit Symposium als neue Lehrform im Fach »Medizinische Psychologie und Soziologie«
Andrea Kübler; Ute Strehl
- **(2009) 5,2**
Integration der Kategorie Gender in die Hochschuldidaktik
Patricia Graf
- **(2009) 5,1**
Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen
Miriam Noël Haidle
- **(2008) 4,3**
Lernerzentrierte und aktivierende Lehre: Konzeption und Umsetzung am Beispiel des teilvirtuellen Seminars »Multimediale Landeskunde«
Birke Dockhorn
- **(2008) 4,2**
Strengthening Cooperation and Enhancing Activation in Problem-Based Learning through Concrete External Representations
Manfred Künzel; Daniel Inderbitzin
- **(2008) 4,1**
»Das zersägte Klassenzimmer«: Ein Gruppenpuzzle-Experiment in Zeiten der Ökonomisierung von Bildungsprozessen
Rolf Frankenberger
- **(2007) 3,2**
Aktive Studierende - kompetenzorientierte Ausbildung: Fallbeispiele lernender Lehrender
Manfred Künzel; Silvana Rizzi; Heike Zinsmeister; Andreas Oelze; Thomas D'Souza; Patricia Graf
- **(2007) 3,1**
Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip - Grundlegung und Beispiele
Karin Reiber
- **(2006) 2,1**
Wissen – Können – Handeln: ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren
Karin Reiber

- (2005) 1,2
Vielfalt als Chance: konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen
Regine Richter
- (2005) 1,1
Schriftliches Gutachten und Checkliste als Form der Rückmeldung zu studentischen Haus- und Abschlussarbeiten: ein Modell aus dem Fach Evangelische Theologie
Ulrike Treusch

