

Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden = Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 45 (2019)

Heft: 2

Artikel: Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit Normativität in der Hochschulbildung (für nachhaltige Entwicklung)

Autor: Brodowski-Singer, Mandy

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-893938>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 01.05.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit Normativität in der Hochschulbildung (für nachhaltige Entwicklung)

Mandy Singer-Brodowski*

1. Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen und ihr normativer Kern

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur als internationaler politischer Anspruch formuliert worden, sondern wurde auch in der wissenschaftlichen Community zunehmend intensiv diskutiert. In der Roadmap zur Umsetzung des UNESCO-Weltaktionsprogramms BNE werden ihre Ziele wie folgt beschrieben: «BNE ist eine ganzheitliche und transformative Bildung, die die Lerninhalte und -ergebnisse, Pädagogik und die Lernumgebung berücksichtigt. Ihr Ziel/Zweck ist eine Transformation der Gesellschaft»². Auch der Forschungsstand zu einer Hochschul-BNE (HBNE) hat sich in den vergangenen Jahren stark entwickelt und ausdifferenziert. Dabei stehen vor allem Fall-Studien, die Diskussion über notwendige Kompetenzen und geeignete didaktische Formate einer HBNE im Mittelpunkt der Diskussion. Allen voran ein forschendes Lehren und Lernen, aber auch ein stärker praxis-orientiertes Lernen (Service Learning) oder selbst-organisiertes Lernen machen BNE zu einem wichtigen Beitrag quali-

tätsvoller und innovativer Hochschulbildung.

Gleichzeitig liegt der forschenden und lernenden Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit als Gerechtigkeitskonzept immer die Normativität der Vorstellung einer zukunftsfähigen, gerechten Gesellschaft zugrunde. Es geht im Kern um den Beitrag von Bildung zu einer Transformation unserer Gesellschaften. Diese Bildung soll dazu befähigen systemisch zu denken, mit Unsicherheit und Komplexität umzugehen sowie an der Lösung nicht-nachhaltiger Problemstellungen lernend mitzuwirken. BNE soll aktuelle Strukturen und Diskurse der Nicht-Nachhaltigkeit hinterfragen, Visionen und Utopien alternativer Zukünfte entwickeln sowie durch Gestaltungskompetenz³ zu ihrer Realisierung beitragen.

Die mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs allgemein verbundene normative Ausrichtung wird gesellschaftlich häufig als Angriff auf die Freiheit von Entscheidungen mündiger Bürger*innen verstanden. Die Diskussionen um Tempolimits, Kurzstreckenflugverbote, Veggie Days und Plastikverzicht zeigen deutlich, wie emotional diese Maßnahmen verhandelt werden. Der Vorwurf lautet, dass sie eingreifen in die individuelle Freiheit der Menschen zu entscheiden, was sie konsumieren oder wie sich fortbewegen. Die Angst vor einer Öko-Diktatur und damit der Verlust der individuellen Selbstentfaltung und Selbstbestimmtheit stellen dabei scheinbar die Errungenschaften der Werte moderner Demokratien infrage.

Auf Ebene der einzelnen Bildungsinstitution wird eine solch normative Ausrichtung häufig als instrumentelle Unterwanderung eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses gelesen und kritisiert. Engagierte Nachhaltigkeitsforscher*innen und damit auch Hochschullehrende verfolgen verständlicherweise häufig das Ziel, Lernende zu einem nachhaltigeren Verhalten im Bereich Konsum- und Lebensstile «erziehen» zu wollen. Angesichts der überwältigenden Problemstellungen und Faktenlagen, die allein im Kontext des Klimawandels und dem Verlust der weltweiten Biodiversität jährlich neue dramatische Rekorde brechen, scheint Bildung eine allzu notwendige Waffe im Kampf gegen

¹ Ich danke Nadine Etz Korn für Anregungen zu diesem Artikel.

² United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms «Bildung für nachhaltige Entwicklung». https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf.

³ Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann und Gerhard Haan (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 23–43.

* Freie Universität Berlin, Institut Futur,
Fabeckstr. 37, 14195 Berlin, Deutschland.

E-mail: s-brodowski@institutfutur.de
<https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/index.html>



Mandy Singer-Brodowski, Dr. phil., studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Erfurt. Von 2012 bis 2015 arbeitete sie als Referentin für nachhaltige Wissenschaft im Präsidialbereich des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie und baute dort den Schwerpunkt einer «Transformativen Wissenschaft» mit auf. Sie hat an der Fakultät Nachhaltigkeitswissenschaft der Leuphana Universität Lüneburg über «Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung» promoviert. Von Januar bis Juni 2016 war sie wissenschaftliche Koordinatorin des Zentrums für Transformationsforschung und Nachhaltigkeit (TransZent) in Wuppertal. Seit 2016 koordiniert sie das Monitoring des UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) am Institut Futur der Freien Universität Berlin. Sie ist zweite Vorsitzende der Kommission BNE in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mitglied im Fachforum Hochschule des Weltaktionsprogramms BNE sowie in zahlreichen Beiräten. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung, transformative Wissenschaft und transformatives Lernen.

eine Verschärfung der Problemlagen zu sein. Die Normativität der Nachhaltigkeit und BNE ist daher Kern und Auslöser der Debatten darum zugleich.

Dabei gibt es seit den 90er Jahren eine fruchtbare bildungstheoretische Debatte um die Normativität von BNE. Bereits 1992 – im Jahr der für die Nachhaltigkeits-Community politisch so bedeutsamen Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro – hat Prof. Dr. Bob Jickling, Umweltbilder und Erziehungswissenschaftler einen Artikel mit dem provokativen Titel „Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development“ veröffentlicht⁴. Darin legt er dar, dass das intellektuelle Fundament von Umwelt- oder Nachhaltigkeitsbildung ein umfassendes Bildungsverständnis sei sollte, das auf kritisches Denken, Emanzipation der Lernenden und Teilhabe in politischen Diskursen gerichtet ist. Paul Vare und William Scott⁵ haben mit ihrer Gegenüberstellung einer ESD 1 (instrumentelle BNE) und einer ESD 2 (emanzipatorische BNE) diese Debatte in den 2000er Jahren erneut aufgegriffen. Sie unterstreichen, dass es bei BNE im Wesentlichen um die Förderung kritischen Denkens und die Hinterfragung der «einfachen» (Nachhaltigkeits-) Lösungen gehen sollte.

Denn ein instrumentelles Bildungsverständnis – etwa im Sinne einer Förderung des nachhaltigen Konsums der Lernenden – wirft zentrale Fragen und Probleme auf: Woher kommt das relevante Expert*innen-Wissen, das die vermeintlich einfachen Nachhaltigkeitslösungen repräsentiert? Wer profitiert von diesen Lösungen? Wie wird mit Zielkonflikten in Nachhaltigkeitsfeldern umgegangen und wie mit Unsicherheit? Das kritische Diskutieren möglicher Lösungen für globale Nachhaltigkeitsprobleme ist für eine HBNE entscheidend, wie beispielsweise die Diskussion um Biokraftstoffe zeigt. Anfänglich als unschlagbare Alternative zu fossilen Kraftstoffen gefeiert, wurden bald Diskussionen um Aspekte der Regenwaldholzung oder der Flächen- und damit Nahrungsmittelkonkurrenz im Kontext der Herstellung von Biosprit deutlich.

Zusätzlich zu diesen Fragen, wird besonders in der politischen Bildung der so genannte Beutelsbacher Konsens⁶ diskutiert. Er steht besonders im Bildungsbereich Schule dafür, dass politische Bildner*innen Lernende nicht mit ihrer eigenen politischen Einstellung überwältigen dürfen (Indoktrination), sondern

sie zu einer eigenen politischen Urteilsbildung befähigen sollen. Zudem sollen kontroverse politische Aspekte auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden und Bildungsangebote im Sinne einer Schüler*innenorientierung ausgerichtet werden. Eine stark normative Ausrichtung der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne einer Ausrichtung auf kurzfristige und oftmals auf der individuellen Handlungsebene gelagerten Lösungen im Bereich der Lebensstile, scheint also auf den ersten Blick den Grundpfeilern politischer Bildung zu widersprechen.

Gleichzeitig hat John Fien⁷ schon frühzeitig darauf hingewiesen, dass eine künstliche Vermeidung von Normativität in der Lehr-Lernsituation und eine damit einhergehende vermeintliche Wert-Neutralität dazu beiträgt, alltägliche Ideologien eher zu verschleiern und vorherrschende Systeme (der Nicht-Nachhaltigkeit) gerade nicht zu hinterfragen. Unter Rückgriff auf Theoretiker*innen der kritischen Theorie argumentiert er, dass insbesondere eine liberale Werterziehung (die lediglich die Vielfalt möglicher Werte darstellt) häufig darin scheitert darzulegen, welche Interessen und Privilegien die Präferenz bestimmter Werte schützen würden. Weiter argumentiert er, dass jeder Bildungsprozess eine Indoktrination darstellen würde und dass es gerade die Aufgabe von Bildung sei, Werte für eine Ethik der Verantwortung für soziale Gerechtigkeit, ökologische Stabilität und demokratische Verfahren zu stärken. Auch der Beutelsbacher Konsens legt dar, dass politische Bildung ganz klar für eine freiheitlich-demokratische Grundordnung, die Werte des Grundgesetzes und der Verfassung erziehen solle.

Im Kontext einer globalisierten Welt würde auch niemand hinterfragen, dass es originärer Auftrag von Bildungseinrichtungen und Pädagog*innen ist, für international gültige Menschenrechte zu erziehen. Wenn heute weltweit hunderttausende junger Menschen im Kontext von Fridays for Future auf die Straße gehen und eine ambitioniertere Klimapolitik einfordern, dann beziehen sie sich auch auf ihr Grundrecht einer sicheren und lebenswerten Zukunft. Daher gehört eine Wertebildung in den Bildungseinrichtungen von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule zu den Grundpfeilern unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaften.

Nachhaltige Entwicklung und BNE bleiben damit im Kern normativ. Die spannende Frage, die sich daraus ergibt, ist ein geeigneter Umgang mit dieser Normativität durch die Lehrenden.

⁴ Jickling, Bob (1992): Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. In: The Journal of Environmental Education 23, 4, S. 5–8.

⁵ Vare, Paul/Scott, William (2007): Learning for a Change. In: Journal of Education for Sustainable Development 1, 2, S. 191–198.

⁶ <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

⁷ Fien, John (1997): Learning to care: a focus for values in health and environmental education. In: Health Education Research 12, 4, S. 437–447.

2. Der Umgang mit Normativität in der Nachhaltigkeitsforschung

Zur Klärung dieser Frage könnte ein Blick in die Nachhaltigkeitsforschung, als eine der wesentlichen Bezugspunkte einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung, hilfreich sein. Bereits in den Anfängen ihrer Entstehung Anfang des Jahrtausends wurde konstatiert, dass die wesentliche Zielstellung dieser neuen Forschungsrichtung eine problemorientierte Forschungsagenda zum Wandel unserer Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit sei⁸. Sie versucht sozial robustes Wissen als Beitrag zur Lösung globaler Nachhaltigkeitsprobleme zu generieren und versteht sich als Beitrag zu mehr Gerechtigkeit für jetzige und zukünftige Generationen. Nachhaltigkeitsforschung bezieht dabei die Beiträge verschiedener Disziplinen – sowie im Fall der transdisziplinären Forschung auch die Wissensformen außeruniversitärer Akteure – aufeinander, womit auch die Idee pluraler Nachhaltigkeitswissenschaften verbunden wird⁹.

Der in der Nachhaltigkeitsforschung breit vertretene (wenn auch in der Praxis nicht immer realisierte) Ansatz zum Umgang mit Normativität ist eine offensive und vor dem eigentlichen Beginn eines Projektes herzustellende Transparenz über die normativen Grundannahmen, sowie das zugrundeliegende Nachhaltigkeitsverständnis. Entscheidend ist weiterhin, dass zwar das Ziel der Nachhaltigkeitsforschung ihr Beitrag zur Nachhaltigkeit ist und danach auch die Forschungsgegenstände ausgewählt werden. Im eigentlichen Prozess der Wissensgenerierung orientieren sich die Studien der Nachhaltigkeitsforschung jedoch an den herkömmlichen Gütekriterien methodisch abgesicherter Wissensgenerierung und an den kommunikativen Verfahrensregeln der wissenschaftlichen Gemeinschaft, wie Martin Carrier sie treffend darlegt¹⁰.

So wäre es völlig absurd anzunehmen, dass die vielfältig begutachteten Forschungsergebnisse des International Panel on Climate Change in eine bestimmte Richtung gefärbt wären, nur um politisch aufgegriffen zu werden. Im Gegenteil, gerade weil wissenschaftliche Expert*innenkreise und ihre Ergebnisse im Kontext von Nachhaltigkeit von hohem öffentlichen Interesse sind und sie im Idealfall in besonderer Wei-

se zu politischen Entscheidungen beitragen, besteht besondere Vorsicht, zusätzlich zu ohnehin greifenden forschungsethischen Grundsätzen der wissenschaftlichen Redlichkeit. Die Normativität beeinflusst also (im Idealfall) nicht den Kern der methodisch geleiteten Wissensgenerierung im Sinne des wissenschaftlichen Handwerkszeugs, sondern die Auswahl eines Forschungsprojektes und damit auch das Selbstverständnis der Forschenden.

Besonders die transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung integriert (wiederum methodisch angeleitet und reflektiert) zusätzlich das Wissen nichtwissenschaftlicher Akteure in diesen Prozess der Wissensgenerierung. Die transformative Nachhaltigkeitsforschung interveniert mit ihrem verändernden Anspruch durch die gemeinsame Konstituierung von Forschungsgegenständen noch stärker in die zu untersuchenden Forschungsfelder. Hier wird der individuelle Umgang mit Normativität der Forscher*innen zu einer entscheidenden Frage, denn wenn sie so intensiv in ein Feld eintauchen, ergeben sich leicht Konfusionen bezüglich der eigenen Rolle. Roland Scholz kartiert die unterschiedlichen Implikationen, die sich aus der inhärenten Normativität verschiedener Ansätze der Nachhaltigkeitsforschung ergeben¹¹ und kommt zu dem Schluss, dass sich verschiedene Rollen (Ermöglicher*innen, Aktivist*innen und Katalysator*innen) finden lassen. In den häufig Konflikt-behafteten gesellschaftlichen Nachhaltigkeitsfeldern kommen vielzählige weitere Rollen dazu: Mediator*innen, Knowledge-Broker*innen oder Anwalt*innen, z.B. für diejenigen Generationen, die noch nicht geboren sind.

Bei dieser ganzen Vielfalt an Rollen und bei den verzwickten Nachhaltigkeitsproblemen als Forschungsgegenstand allgemein, bleibt es entscheidend, dass Forscher*innen zusätzlich zu der Orientierung an wissenschaftlichen Gütekriterien einen epistemischen Pluralismus sowie ein hohes Maß an Reflexivität kultivieren¹² – besonders im Hinblick auf die mit der Nachhaltigkeit einhergehenden normativen Grundannahmen. Dies bringt wiederum für die Nachhaltigkeitsforschung einen zweiten wichtigen Strang zum Umgang mit Normativität hervor. Neben der Transparenz über die eigenen normativen Grundlagen kommt die Beförderung der Reflexivität der Forschenden hinzu. Diese Reflexivität kann sich

⁸ Clark, William C.; Dickson, Nancy M. (2003): Sustainability science: the emerging research program. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100 (14), S. 8059–8061. DOI: 10.1073/pnas.1231333100.

⁹ Michelsen, Gerd; Adomßent, Maik (2014): Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In: Harald Heinrichs und Gerd Michelsen (Hg.): *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 3–59. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-642-25112-2_1.

¹⁰ <https://www.uni-bielefeld.de/philosophie/personen/carrier/Carrier-Werte-und-Objektivitat-Info-Philos-2013.pdf>

¹¹ Scholz, Roland (2017): The Normative Dimension in Transdisciplinarity, Transition Management, and Transformation Sciences. *New Roles of Science and Universities in Sustainable Transitioning*. In: *Sustainability* 9 (6), S. 991. DOI: 10.3390/su9060991.

¹² Thaddeus R. Miller Tischa Muñoz-Erickson Charles L. Redman (2011): Transforming knowledge for sustainability: towards adaptive academic institutions. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 12 (2), S. 177–192. DOI: 10.1108/1467637111118228.

zum Beispiel auf die verschiedenen Wissensformen in einem Forschungsfeld konzentrieren und andere Wissensformen, wie indigenes Wissen anerkennen. Im Kontext von globaler Gerechtigkeit wäre es entscheidend auch die «Epistemologien des Südens» (also Wissensformen jenseits des westlich geprägten wissenschaftlichen Wissens) anzuerkennen. Damit würde versucht, wie der portugiesische Soziologe de Sousa Santos es beschreibt, einen «epistemic suicide» zu vermeiden¹³. Im Zentrum der Nachhaltigkeitsforschung steht also nicht das Ausblenden oder Verschleiern von Normativität, sondern ein die inhärente Normativität reflektierender Umgang mit einer Vielfalt unterschiedlicher Wissensformen.

3. Zur Notwendigkeit eines reflektierten Umgangs mit Normativität in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung

Werden diese Erfahrungen aus der Nachhaltigkeitsforschung nun zum Ausgangspunkt der Suche nach einem angemessenen Umgang mit Normativität in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung genommen, entstehen möglicherweise ungewöhnliche Empfehlungen für einen reflektierten Umgang mit Normativität in der Hochschullehre. Eine erste Empfehlung liegt darin, die eigene normative Verortung zu Beginn einer Lehrveranstaltung transparent zu machen. Besonders, weil in der Hochschulbildung in der Regel die «wertfreie» Suche nach Wahrheit eine wesentliche Grundlage ist, scheinen solche Maßnahmen eher kontraintuitiv und Hochschullehrer*innen eher darauf ausgerichtet eine vermeintliche Neutralität zu demonstrieren.

Studierende in einem Nachhaltigkeitsseminar merken jedoch implizit die Wertvorstellungen ihrer Dozierenden in der Regel sehr schnell und hegen im schlimmsten Fall den Verdacht, dass sie nach ihrer politischen Einstellung bewertet werden. Wenn Hochschullehrer*innen nun bedacht ihr Wertesystem zu Beginn des Seminars offenlegen und gleichzeitig deutlich machen, dass die normativen Äußerungen der Studierenden (möglicherweise auch gegen Nachhaltigkeit) NICHT Teil der Bewertungsgrundlage der studentischen Leistungen sein werden, kann das aus Erfahrung der Autor*in zu einer sehr kritischen und kontroversen Debattenkultur im Seminar beitragen. Wesentlich dabei ist, dass die Studierenden das Gefühl bekommen, sie dürfen der dominanten inhaltlichen Position – und damit meist auch der von den Hochschullehrenden vertretenen Position – widersprechen, ja sie werden sogar explizit dazu aufgefordert. Wenn Studierenden im Sinne einer Weiterent-

wicklung gesellschaftlicher und politischer Diskurse Expert*innenwissen hinterfragen lernen sollen, müssen sie im Seminarraum dazu ebenfalls die Gelegenheit bekommen.

Dazu kann es aus Erfahrung der Autor*in auch hilfreich sein, das eigene Bildungsverständnis (z.B. in der Darlegung einer instrumentellen und emanzipatorischen BNE) vorzustellen und die Studierenden zu Kritik, Widerspruch und Kontroverse einzuladen. Dies scheint zwar elementarer und traditionsreicher Bestandteil wissenschaftlicher Diskurse allgemein zu sein, aber bei immer heterogeneren Studierenden und in Folge eines «durchgetakteten» Studienalltags, keineswegs mehr so selbstverständlich, wie noch vor einigen Jahren. Eröffnen Hochschullehrende einen Diskurs über normative Grundannahmen durch die Transparenz über die eigenen Grundannahmen, so motivieren sie möglicherweise auch die Studierenden zu ähnlichen Reflexionen. Dies wiederum ist ein guter Startpunkt für transformative Lernprozesse¹⁴.

Die zweite Empfehlung – die Ausklammerung von Normativität bei der Bewertung studentischer Leistungen – scheint ebenso selbstverständlich wie schwer zu realisieren. Denn besonders im Lichte der vielfältigen Verflechtungen wissenschaftlicher Fakten und normativer Zielsetzungen im Nachhaltigkeitsdiskurs ist eine saubere Differenzierung der verschiedenen Aspekte notwendig, auch in der Bewertung. Gelingt diese Differenzierungsleistung kann dies wiederum auch für Studierende wichtige Lernprozesse eröffnen. Eine Möglichkeit wäre es auch, wenn Lehrende im Sinne einer Orientierung an den Lernenden ihre eigenen Bewertungskriterien für Leistungsnachweise transparent machen, gegebenenfalls sogar mit den Studierenden diskutieren.

Ein solch emanzipatorischer Anspruch in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung, der vielfältige Werte zum Ausdruck bringen soll und kontroverse Debatten im Seminarraum befördert, hat das Potential Studierende zu befähigen die gesellschaftlichen und politischen Debatten um Nachhaltigkeit zu verstehen, verschiedene Interessensgruppen zu identifizieren, ihre eigene Positionierung darin zu finden, den vermeintlich einfachen Lösungen zu widerstehen und sich im politischen Diskurs zu beteiligen. Doch wie kann dabei vermieden werden, dass ein solcher Anspruch zu einem liberaleren Werterelativismus verkommt? Und was bleibt dann noch von dem Kern einer sich klar positionierenden Nachhaltigkeitsfor-

¹³ Santos, Boaventura de Sousa (2016): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London, New York: Routledge.

¹⁴ Boström, Magnus; Andersson, Erik; Berg, Monika; Gustafsson, Karin; Gustavsson, Eva; Hysing, Erik et al. (2018): *Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and Approach*. In: *Sustainability* 10 (12), S. 4479. DOI: 10.3390/su10124479.

schung und –bildung, die zu Gerechtigkeit beitragen will und als Ziel und Zweck eine «Transformation der Gesellschaft» verfolgt?

Ethische Diskussionen und die Suche nach dem verantwortungsvollsten Handeln in einer globalisierten Welt stellen für Seminare im Rahmen einer HBNE eine wesentliche Grundlage dar. Eine Orientierung an Gerechtigkeit durch die Lehrperson kann neben der Darlegung wissenschaftlicher Fakten, Gerechtigkeitstheoretischer Aspekte, ethischer Diskurse und eigener normativer Grundannahmen dadurch unterstützt werden, dass sie die Perspektiven abwesender und häufig wenig privilegierter Menschen in den Seminarraum «holt». Ein sozialwissenschaftliches Seminar der Klimaforschung in Deutschland könnte zum Beispiel nicht nur soziale Umverteilungen bei der Einführung einer CO₂ Steuer (wie sie in vielen Ländern und auch der Schweiz bereits existiert) diskutieren und ihre gesellschaftlichen Pros und Contras, sondern auch die Folgen des Klimawandels in Ländern des Globalen Südens. Perspektiven einer Person aus Mozambique, die vor kurzem Opfer einer (mit hoher Wahrscheinlichkeit auch durch den Klimawandel bedingten) Naturkatastrophe geworden ist oder die Perspektive eines Menschen, der erst in 10 Jahren geboren wird, könnten der Debatte um Gerechtigkeit eine zusätzliche und wichtige Stimme verleihen.

Diese Anerkennung der sonst unsichtbaren und abwesenden Perspektiven würde einige wichtige Schritte in Richtung einer kognitiven Gerechtigkeit beinhalten, wie sie de Sousa Santos fordert. Sie würde Studierenden deutlich machen, dass sie selbst im globalen Maßstab gesehen Teil einer privilegierten

Elite sind, der es vergönnt ist, in einem größtenteils sicheren und satten Teil der Erde aufgewachsen zu sein. Eine Perspektive aus dem globalen Süden hätte auch die Möglichkeit zu signalisieren, dass der Reichtum der so genannten entwickelten Länder auf dem Rücken einer jahrhundertelangen Kolonialgeschichte der Ausbeutung entstanden ist. Zu solch einer Perspektive könnten vermutlich viele Studierende eine hohe Verbindung aufbauen, ohne sich gleichzeitig mit der scheinbaren moralischen/normativen Überlegenheit der Lehrperson auseinandersetzen zu müssen. Ganz konkret können die Stimmen aus dem globalen Süden über Rollenspiele, digitale Formate oder auch persönliche Begegnungen eingeladen werden.

Wenn es Hochschullehrer*innen gelingt eine Wertebildung in der HBNE zu praktizieren, die reflektiert mit den eigenen normativen Grundannahmen umgeht und gleichzeitig die Normativität des Gerechtigkeitsdiskurses Nachhaltigkeit deutlich in den Mittelpunkt des Seminars stellt, haben sie das Potential Studierende von Nachhaltigkeit zu begeistern ohne deren eigenes möglicherweise nicht-nachhaltiges Handeln in Frage zu stellen und sie damit in innere Lernwiderstände oder Rechtfertigungsmuster zu führen. Vielmehr eröffnen sie – so die These der Autorin – den Raum für eine tiefgreifende, kritische Reflexion individueller und gesellschaftlicher normativer Grundannahmen. Letztlich ist dies auch ein Lernprozess für die Lehrenden selbst, der durch eine klare Darstellung der Faktenlage und Zusammenhänge einerseits und eine liberale Haltung des Vorbild-Seins andererseits für die Lernprozesse der Studierenden fruchtbar gemacht werden kann. ■