

Inhalt

Einleitung	9
1 Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe	13
1.1 Entwicklungslinien	13
1.2 Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	16
1.2.1 Bewusstseinsbildung als Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung	16
1.2.2 ‚Education for All‘ als Voraussetzung und konkretisiertes Ziel von BNE	20
1.2.3 Bildung als Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung	23
2 Professionelle Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im Kontext von BNE – Rahmungen und Forschungsstand	25
2.1 Berufliche Anforderungen und die zentrale Bedeutung des Professionswissens	27
2.2 Normative Anforderungen und die Rolle von Einstellungen, Werthaltungen und Überzeugungen im Kontext pädagogischer Professionalität	34
2.3 Rahmenbedingungen der Umsetzung von BNE	37
2.3.1 Stand der Implementation von BNE in Lehreraus- und -weiterbildung	38
2.3.2 Stand der Implementation von BNE in Schule und Curricula	39
2.4 Wissen und Können sowie Werthaltungen und Orientierungen von Lehrpersonen im Gegenstandsbereich BNE	42
2.4.1 Theoretisch-konzeptuelle Vorstellungen	42
2.4.2 Empirische Erkenntnisse	52
2.5 Forschungsdesiderate	60
3 Fragestellungen, Konzeption und Kontext der Arbeit	65
3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen	65
3.2 Konzeption und Aufbau	66
3.2.1 Ausgangsidee und Entwicklung des Forschungsvorhabens	67

3.2.2	Aufbau der Arbeit	72
3.3	Bildungspolitischer Rahmen und Kontext	73
3.3.1	Bildungspolitischer Rahmen	73
3.3.2	Das UNESCO-Projektschulnetzwerk in Deutschland	74
3.3.3	UNESCO-Projektschulen in Sachsen und die landesspezifische Situation von Bildung für nachhaltige Entwicklung	76
4	Professionelle Anforderungen in ausgewählten BNE- Konzeptionen	79
4.1	Konzeption und Methodik der Dokumentenanalyse	79
4.2	Das Konzept einer BNE im deutschen UNESCO- Projektschulkontext	81
4.2.1	Die UNESCO-Projektschulen als Multiplikatoren der BNE-Ziele der Vereinten Nationen	81
4.2.2	Die Konzeption von nachhaltiger Entwicklung und der Bildungsbegriff im Verständnis der deutschen UNESCO- Projektschulen	83
4.2.3	Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer	89
4.3	Das Konzept einer BNE im ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘	91
4.3.1	Der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung‘ als Instrument integrierter Bildungs- und Entwicklungspolitik	91
4.3.2	Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung und der Bildungsbegriff im ‚Orientierungsrahmen‘	93
4.3.3	Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer	98
4.4	Das Konzept einer BNE im Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘	102
4.4.1	‚Gestaltungskompetenz‘ als Zielkompetenz einer ‚Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung‘	102
4.4.2	Das Verständnis von nachhaltiger und gerechter Entwicklung und das Bildungsverständnis im Konstrukt der ‚Gestaltungskompetenz‘	104
4.4.3	Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer	107

5	Theoretisch-konzeptuelle Anforderungen der Umsetzung von BNE	111
5.1	Synthese der professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in ausgewählten BNE-Konzeptionen	112
5.2	Bereiche und Dimensionen professioneller Anforderungen	117
5.2.1	Wissensbezogene Anforderungen	121
5.2.2	Anforderungen auf der Ebene der individuellen Überzeugungen und Werthaltungen	123
5.2.3	Kooperationsbezogene Anforderungen	127
6	Subjektiv wahrgenommene Anforderungen der Umsetzung von BNE	129
6.1	Konzeption und Methodik der Erhebung	129
6.2	Datenerhebung	134
6.2.1	Reflexion der Datenqualität	136
6.2.2	Die Rolle der Forscherin im Datenerhebungsprozess	138
6.3	Zwischenschritt: Fokussierung des Samples	140
6.3.1	Fokussierung auf UNESCO-Projektschulen	141
6.3.2	Beschreibung des Datensatzes und des Samples	147
6.4	Das Verfahren der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung im Forschungsprozess	149
6.5	Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung	159
6.5.1	„letztendlich ist es ja ‘n Bildungsauftrag ne, den wir auch (.) diesbezüglich zu erfüllen haben“: Verständnis und Relevanz von BNE	159
6.5.2	„ist ja in jedem Lehrplan ausgewiesen oder man muss es halt hineininterpretieren“: Anforderungen im Bereich des BNE-bezogenen Wissens	164
6.5.3	„wenn man äh (.) externe Sachen mit einbezieht außerhalb der Schule (.), dann muss man sich bemühen, das zu organisieren“: Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation	185
6.5.4	„dass ich das wirklich mit Herzblut auch mache“: BNE-bezogene Werthaltungen und Orientierungen	190
7	Kollektiv wahrgenommene Anforderungen der Umsetzung von BNE	199
7.1	Konzeption und Methodik der Erhebung	200

7.2	Datenerhebung	204
7.2.1	Beschreibung des Datensatzes und der Diskussionsgruppe	208
7.2.2	Reflexion der Datenqualität	209
7.2.3	Die Rolle der Forscherin im Datenerhebungsprozess	211
7.3	Die dokumentarische Methode im Forschungsprozess	212
7.4	Ergebnisse der dokumentarischen Rekonstruktion	214
7.4.1	Formulierende Interpretation: ‚Anknüpfungspunkte‘, ‚Rahmenbedingungen‘ und die ‚Frage des Standpunktes‘	215
7.4.2	Reflektierende Interpretation: ‚BNE eine Wertigkeit einzuräumen‘	228
7.4.3	Zusammenführende Interpretation und Diskussion	257
8	Fazit	263
	Literaturverzeichnis	277
	Abkürzungsverzeichnis	309
	Abbildungsverzeichnis	311
	Tabellenverzeichnis	313
	Danksagung	315
	Anhang	317

Einleitung

Im Kontext der ‚Agenda 21‘ (vgl. BMU 1993) wurde Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu einer wichtigen bildungspolitischen Aufgabe erklärt. Zahlreiche Programme und Initiativen sind seitdem darauf gerichtet, gesellschaftliche Entwicklung weltweit auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung hin zu orientieren. Bildung dient in diesem Kontext als „enabling or implementation strategy“ (UNESCO 2005a, S. 26). Lehrerinnen und Lehrer sollen die Querschnittsaufgabe BNE in Schule und Unterricht umsetzen.

Die vorliegende Arbeit setzt hier an und fragt danach, welche professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer aus der Umsetzung der Querschnittsaufgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung erwachsen. Die Arbeit nimmt dabei die Umsetzung von BNE im zeitlichen Horizont der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) im Kontext der UNESCO-Projektschularbeit in den Blick. Sie verbindet hierbei eine theoretisch-konzeptuelle Perspektive mit praxisreflektierenden Zugängen. Ausgehend von Dokumentenanalysen dreier für den UNESCO-Projektschulkontext relevanter BNE-Konzeptionen wird in der Arbeit untersucht, welche Anforderungen an Lehrpersonen diesen BNE-Konzeptionen eingeschrieben sind. Zudem werden Lehrerinnen und Lehrer an sächsischen UNESCO-Projektschulen zu den von ihnen subjektiv wahrgenommenen Anforderungen an die Umsetzung von BNE sowie Expertinnen und Experten aus dem bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerk zu wahrgenommenen Anforderungen aus einer kollektiven Perspektive befragt. Auf Basis dieser empirischen Teilstudien werden professionelle Anforderungen in verschiedenen Anforderungsbereichen herausgearbeitet und entlang einer allgemeinen Vorstellung von professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) systematisiert.

Die Arbeit gliedert sich in acht Kapitel. In Kapitel eins wird zunächst BNE als schulische Querschnittsaufgabe umrissen sowie in ihrer konzeptuellen Entwicklung beschrieben. Dann werden zentrale Ziele (der Umsetzung) von BNE in der Schule herausgearbeitet.

Kapitel zwei widmet sich dem Forschungsstand zu professionellen Anforderungen im Kontext einer BNE. Zunächst werden, ausgehend von dem genannten Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (ebd.) allgemeine berufliche Anforderungen und die besondere Bedeutung des Professionswissens herausgestellt. Dann wird die Bedeutung von individuellen Überzeugungen und Werthaltungen für die Berufsaufgabe von Lehrpersonen thematisiert. Anschließend werden Rahmenbedingungen der Implementierung von BNE in die Lehrerausbildung sowie in Schule und Unterricht beschrieben. Im Weiteren erfolgt eine Darstellung theoretischer Modelle bzw. Überlegungen zu Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext BNE

sowie empirischer Studien zum Wissen und Können, zu Werthaltungen und Überzeugungen sowie zur Umsetzung von BNE im Unterricht. Daraus werden für diese Arbeit bedeutsame Forschungsdesiderate abgeleitet.

Kapitel drei greift die dargestellten Forschungsdesiderate auf und formuliert davon ausgehend das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Da die Entstehung der Arbeit einen längeren Entwicklungsprozess durchlaufen hat, werden hieran anschließend die Genese der Arbeit und ihre Veränderung im Forschungsprozess beschrieben, um spezifische Entwicklungen und Rahmungen, beispielsweise die Fokussierung auf UNESCO-Projektschulen, nachvollziehbar zu machen. Anschließend erfolgt eine Einbettung in den spezifischen Untersuchungskontext des UNESCO-Projektschulnetzwerks und in darauf bezogene bildungspolitische Rahmenbedingungen.

Kapitel vier stellt drei zentrale BNE-Konzeptionen der UNESCO-Projektschularbeit im Horizont der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ vor und analysiert sie auf das ihnen inhärente Verständnis von nachhaltiger Entwicklung, das zugrunde liegende Bildungsverständnis und die ihnen eingeschriebenen professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Umsetzung der schulischen Querschnittsaufgabe BNE.

In Kapitel fünf werden die Ergebnisse der Analysen dieser drei BNE-Konzeptionen unter Bezug auf das bereits genannte Modell allgemeiner professioneller Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern als Systematisierungsfolie vergleichend zusammengefasst. Unter Berücksichtigung des dargelegten Forschungsstands aus Kapitel zwei werden die Ergebnisse anschließend ergänzt bzw. ausdifferenziert.

Kapitel sechs nimmt schließlich eine praxisreflektierende Perspektive ein und rückt die aus einer subjektiven Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern an sächsischen UNESCO-Projektschulen wahrgenommenen Anforderungen der Umsetzung von BNE in den Blick. Dabei werden die Ergebnisse der Dokumentenanalysen als deduktiver Analyserahmen genutzt und dieser empiriegeleitet erweitert. So können die theoretisch-konzeptuell herausgearbeiteten Anforderungsbereiche aus einer ersten praxisreflektierenden Perspektive erweitert werden.

Anschließend werden in Kapitel sieben die Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Expertinnen und Experten aus dem bundesweiten UNESCO-Projektschulnetzwerk dargestellt. Im Rahmen der Gruppendiskussion werden die Expertinnen und Experten kollektiv zu den aus ihrer Perspektive erwachsenden Anforderungen der Umsetzung von BNE befragt. Durch die Einführung einer kollektiven Perspektive wird es möglich, professionelle Anforderungen aus einer überindividuellen Perspektive zu betrachten und die besondere Relevanz einzelner professioneller Anforderungen herauszustellen.

In der Summe zeigen sich professionelle Anforderungen erstens auf der Ebene des Wissens sowie zweitens in Bezug auf individuelle Überzeugungen und Werthaltungen, und hierbei insbesondere mit Blick auf die doppelte Nor-

mativität von BNE als pädagogische Aufgabe einerseits und in ihrem Bezug auf ein normatives politisches Leitbild andererseits. Drittens lassen sich Anforderungen, die sich auf Ansprüche der Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden bzw. außerschulischen Akteuren ergeben, herausarbeiten. Deutlich wird, dass insbesondere der interdisziplinäre Charakter einer BNE, ihr Status als Querschnittsaufgabe, die hohe Komplexität von BNE sowie die inhärenten Wertmaßstäbe und konstituierenden Regeln besondere Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Umsetzung von BNE stellen. Diese Ergebnisse der drei Teilstudien werden im abschließenden Kapitel acht aufeinander bezogen, zusammengefasst und diskutiert.

1 Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe

„Pädagogik in der Globalisierten Moderne“ (Focali 2007) erfordert von Lehrerinnen und Lehrern die Bewältigung sogenannter Querschnittsaufgaben. Als solche werden schulart- und fachübergreifende bzw. überfachliche Aufgaben, die Teil des Schullebens und der täglichen schulischen Praxis sind, bezeichnet. Sie gehen über den (Fach-)Unterricht hinaus und zielen „auf langfristig wirksame Veränderungen auf institutioneller Ebene wie auf der Ebene der persönlichen Beziehungen“ (Bieber, Horstkemper & Krüger-Potratz 2016, S. 222). Im Nachgang der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) im Jahre 1992 in Rio de Janeiro, Brasilien, wurde *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) zu einer solchen Querschnittsaufgabe (vgl. Buddeberg 2016; Heinze & Hallitzky 2014): Das Abschlussdokument der UNCED-Konferenz, die ‚Agenda 21‘, erklärte Bildung zum zentralen Schlüssel zu nachhaltiger Entwicklung (vgl. BMU 1993; UNESCO 2005a).¹ Seitdem gilt die Idee einer nachhaltigen Entwicklung als wichtiges politisches Leitbild. Schulische und außerschulische Bildung sollen dieses Leitbild aufgreifen und zu einer nachhaltige(re)n Gestaltung von Gegenwart und Zukunft beitragen.

1.1 Entwicklungslinien

Auf internationaler Ebene entwickelte sich Bildung für nachhaltige Entwicklung aus zwei zunächst unverbundenen Politikfeldern der Vereinten Nationen (UN) heraus: ‚education‘ und ‚sustainable development‘ (vgl. UNESCO 2005a, S. 25–31). Als Reaktion auf weltweit zunehmende Umweltprobleme veranstalteten die UN im Jahr 1972 in Stockholm, Schweden, eine erste internationale Umweltkonferenz. 1983 setzten sie die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED) ein, die nach Lösungen für die weltweiten umwelt- und entwicklungspolitischen Probleme suchte (vgl. Di Giulio 2004). In deren Bericht, ‚Our Common Future‘ (WCED 1987), wurde das Leitbild nachhaltige

1 „Thoughts concerning education and sustainability were initially captured in Chapter 36 of Agenda 21, ‚Promoting Education, Public Awareness, and Training‘. In addition, *education as an enabling or implementation strategy* was embedded in each of the 40 chapters of Agenda 21“ (UNESCO 2005a, S. 26; Hervorhebung F.H.). 20 Jahre nach der Konferenz von Rio de Janeiro wurde die Bedeutung von Bildung für das Leitbild nachhaltige Entwicklung von den Vereinten Nationen erneut herausgestellt (vgl. UN 2012a, 2012b) und seit dem Jahr 2015 in der ‚Agenda 2030‘ mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) fortgeschrieben (vgl. UN 2015).

Entwicklung erstmals aus dem Kontext ökologischer Bewegungen herausgelöst und auf globale Entwicklung allgemein bezogen. Seitdem bezeichnet das Leitbild nachhaltige Entwicklung eine Entwicklung, „that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (ebd., S. 54). Das Abschlussdokument ‚Agenda 21‘ der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Jahre 1992 (BMU 1993), die Arbeit der UN-Kommission ‚Education for Sustainable Development‘ (CSD, 1993–2002), die Millenniums-Deklaration der Vereinten Nationen (UN 2000), der Weltgipfel der Vereinten Nationen von Johannesburg, Südafrika (WSSD) im Jahr 2002, die anschließende UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (UNDESD, 2005–2014), die Konferenz der Vereinten Nationen für Nachhaltige Entwicklung (UNCSD) in Rio de Janeiro, Brasilien im Jahr 2012, das UNESCO-Weltaktionsprogramm ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (WAP, 2015–2019) und die ‚Agenda 2030‘ (UN 2015) stellen den internationalen (bildungs-)politischen Kontext für BNE in Deutschland dar.

In internationalen Referenzdokumenten wird gemeinhin ein weites Verständnis von BNE formuliert (vgl. UN 2002; UNESCO 2005a, S. 7).² Demnach gehören das Ziel der Grundbildung für alle, die Förderung von Literacy, die Armutsbekämpfung, die Bekämpfung von HIV/Aids und die Gleichstellung der Geschlechter ebenso wie die Entwicklung nachhaltiger Lebensstile, der demografische Wandel, die Entwicklung innovativer Technologien, Probleme des Konsums, die Umweltverschmutzung sowie der Klimawandel etc. zu den Aufgabenfeldern einer BNE (vgl. de Haan 2008, S. 25). De Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ und Nutzinger werten dieses weite Verständnis als „nicht unproblematisch“ und sehen darin die Gefahr einer Überfrachtung des Konzeptes (de Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ & Nutzinger 2008, S. 115). Sie plädieren für eine national unterschiedliche Akzentuierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. ebd.; de Haan 2008, S. 26; ebenso: UNESCO 2005a; Lafferty 1996) und begründen dies mit je spezifischen nationalen Rahmenbedingungen und Problemlagen.³ Dieser Anspruch wird auch in der ‚Agenda 21‘ postuliert. Darin wird darauf verwiesen, die Umsetzung der formulierten Ziele und Leitlinien „von den einzelnen Beteiligten im Einklang mit den Gegebenheiten, Möglichkeiten und Prioritäten der einzelnen Länder und Regionen sowie unter umfassender Berücksichtigung aller in der Erklärung von Rio über Umwelt und Entwicklung enthaltenen

- 2 Zum ausführlichen Verständnis des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen vgl. Di Giulio 2004.
- 3 Beispielsweise ist in Deutschland eine flächendeckende Grundbildung für nahezu alle Kinder etabliert, zudem gibt es professionelle Organisationen, die in der Bekämpfung von Analphabetismus, HIV/AIDS sowie in der Armuts- oder Rassismusbekämpfung tätig sind. Entsprechend sollten derartige Aufgaben- und Handlungsfelder nach Meinung von de Haan u. a. in Deutschland nicht im Fokus einer BNE stehen (vgl. de Haan u. a. 2008, S. 115–116).

Grundsätze“ zu vollziehen (BMU 1993, S. 9; vgl. DUK 2008, S. 6; DUK 2011a, S. 8; kritisch Lafferty 1996).

Im deutschsprachigen Kontext brachten unterschiedliche fachwissenschaftliche Traditionen parallele Konzeptbildungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen hervor: Globales Lernen entstand in sozialwissenschaftlichen Disziplinen und hat seine Wurzeln in der Entwicklungspolitik und der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Scheunpflug & Seitz 1995; Scheunpflug 2012), der Eine-Welt-, der Menschenrechts- und der Friedenspädagogik.⁴ Demgegenüber entstammen Ansätze einer BNE den Kontexten von Umweltpädagogik und naturwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Hauen-schild & Bolscho 2009). Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung basieren auf unterschiedlichen Zielstellungen (z. B. gegenwartsbezogener Umgang mit den Auswirkungen von Globalisierung vs. gegenwarts- und zukunftsgerichtete (Mit-)Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung) und reagieren auf andere gesellschaftliche Herausforderungen (Globalisierung vs. politische Idee der Nachhaltigkeit) (vgl. Künzli David, Bertschy & Di Giulio 2010, S. 225–226; Overwien 2018). Trotz bestehender Unterschiede und konzeptueller Ausprägungen fand eine Annäherung beider Konzepte statt (vgl. Scheunpflug 2008, S. 14; Seitz 2008, S. 49) und „Globales Lernen wird heute weitgehend als Teil von BNE gesehen“ (Overwien 2017, S. 21).⁵

Im Rahmen dieser Arbeit wird dem Begriff Bildung für nachhaltige Entwicklung der Vorzug gegeben, da das zugrundeliegende Leitbild eine weitreichende, internationale Akzeptanz und Verbreitung gefunden hat. Im deutschen Kontext ist er darüber hinaus – in höherem Maße als Globales Lernen – zu einem bildungspolitischen Auftrag an und für Schule geworden (vgl. KMK & DUK 2007; Deutscher Bundestag 2004; Deutscher Bundestag 2000).

- 4 Eine differenzierte Betrachtung verdeutlicht, dass Globales Lernen kein einheitliches Konzept darstellt. Neben handlungstheoretischen Entwürfen (vgl. Bühler 1996; Selby & Rathenow 2003; VENRO 2000) finden sich auch evolutionär- und systemtheoretisch begründete Ansätze Globalen Lernens (vgl. Asbrand 2003; Scheunpflug 1996; Scheunpflug & Schröck 2002; Tremel 1993). Überblicke zu konzeptionellen Entwicklungen des Globalen Lernens geben Overwien (2017, S. 19–22), Scheunpflug (2008) und Seitz (2008). Asbrand und Lang-Wojtasik (2002) diskutieren Ansätze Globalen Lernens mit Blick auf ihre unterschiedlichen Theoriezugänge.
- 5 Ein Beispiel für diesen Annäherungsprozess stellt die Modifikation der ‚Gestaltungskompetenz‘ als Ziel einer BNE (vgl. de Haan 1999; de Haan & Seitz 2001a, 2001b; Programm Transfer-21 2007a) dar, die dabei um die Perspektive von Gerechtigkeit zu einer ‚Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung‘ (de Haan u. a. 2008) erweitert wurde (siehe Abschnitt 4.4). Ein weniger gelungenes Beispiel dieser Annäherung stellt nach Einschätzung von Christine Künzli David, Franziska Bertschy und Antonietta Di Giulio der ‚Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BMZ & KMK 2007) dar (vgl. Künzli David, Bertschy & Di Giulio 2010, S. 225). In ihrem Vergleich didaktischer Konzepte von BNE und Globales Lernen resümieren sie: „Die verschiedenen Bildungsanliegen sind nicht in jedem Punkt inkommensurabel, sie lassen sich aber nicht gegenseitig substituieren oder ineinander überführen, ohne ihr Wesen zu verlieren“ (ebd., S. 226).