

bwp@ Spezial 17 | Mai 2020

**Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische
Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige
Wirtschafts- und Sozialordnung**

Hrsg. v. **Andreas Slopinski, Meike Panschar, Florian Berding &
Karin Rebmann**

Astrid SELTRECHT

(Universität Magdeburg)

Nachhaltigkeit im Kontext wissenschaftlicher Integrität

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial17/seltrecht_spezial17.pdf

seit 2.8.2020

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Nachhaltigkeit im Kontext wissenschaftlicher Integrität

Abstract

Mit Fokussierung einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) ist auch die Universität als Institution der Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen einerseits und wissenschaftlichem Nachwuchs andererseits gefordert, sich mit dem Thema Nachhaltigkeit kritisch konstruktiv auseinanderzusetzen. Die Thematisierung einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgt in der wissenschaftlich fundierten Lehre a) mit Bezug auf die Berufe, für die die Lehrkräfte ausgebildet werden, und b) mit Bezug auf den Lehrberuf. Zu fragen ist aber, inwieweit die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses von der Idee der Nachhaltigkeit geprägt ist. Und hinsichtlich der zweiten großen Aufgabe der Universität, der Forschung, muss gefragt werden, inwieweit sich Forschung nicht nur mit Nachhaltigkeit als Forschungsgegenstand auseinandersetzt, sondern selbst nachhaltig hinsichtlich ihres eigenen Handelns ist. Unter Rekurs auf zwei Klassiker, Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Max Weber (1864–1920), werden die Kernaufgaben Forschung und Lehre sowie deren aktuelle Herausforderungen beleuchtet. Nach der Erörterung, was wissenschaftliche Integrität ausmacht, wird anhand des Projekts „*NachLeben – Nachhaltigkeit in den Lebensmittelberufen. Situierete Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Bewertungs-, Gestaltungs- und Systemkompetenz in der betrieblichen Ausbildung*“ skizziert, vor welchen Herausforderungen Wissenschaftler:innen stehen, wenn sie das Thema Nachhaltigkeit nicht nur als Lehr- und Forschungsgegenstand in den Blick nehmen, sondern auch im wissenschaftlichen Denken und Handeln selbst zu berücksichtigen versuchen.

Schlüsselwörter: Nachhaltigkeit, wissenschaftliche Integrität, Hochschuldidaktik

1 Nachhaltigkeit: Von einer programmatischen zu einer gelebten Idee

Seit gut 30 Jahren wird Nachhaltigkeit auf der politischen Ebene thematisiert. Vor dem Hintergrund der Folgen des technischen Fortschritts, wie sie durch Industrie 2.0 und 3.0 sowie Agrarwirtschaft 2.0 und 3.0 ausgelöst wurden, ist im Jahr 1983 die *Weltkommission für Umwelt und Entwicklung* (WCED) durch die Vereinten Nationen einberufen worden. Diese Kommission legte im Jahr 1987 ihren Bericht *Our Common Future* (WCED 1987) vor, der, unter Verweis auf den Namen der Leiterin der Kommission, die norwegische Politikerin Gro Harlem Brundtland, als *Brundtland-Bericht* weltweite Beachtung fand. Im Bericht wird Nachhaltigkeit als Generationenverantwortung deutlich gemacht: “Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (WCED 1987, 16) Es schlossen sich zahlreiche politische Veranstaltungen und Entscheidungen an: die Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (1992), der Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg („Rio+10“) (2002) sowie der Beschluss der

UN-Vollversammlung, die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu machen (2002). Dieser Beschluss war wiederum die Grundlage zur Gründung eines Nationalkomitees in Deutschland und zur Einrichtung eines Runden Tisches in Berlin. Beide letztgenannte Initiativen trugen letztlich zum Bundesbeschluss *Aktionsplan zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* bei. In der Folgezeit wurden dann für einzelne Bildungsbereiche Empfehlungen verabschiedet, z.B. die KMK/DUK-Empfehlung *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (2007) und die HRK/DUK-Erklärung *Hochschulen für nachhaltige Entwicklung* (2010). Auf der Grundlage des UNESCO-Weltaktionsprogramms wurde 2017 ein *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* vom BMBF herausgegeben, der für einzelne Bildungsbereiche (institutionelle frühkindliche Bildung, schulische Bildung, Berufsbildung, hochschulische Bildung) nachhaltige Bildungsziele entwirft. Dieser Aktionsplan steht in engem Zusammenhang mit der Agenda 2030 und den in diesem Arbeitsprogramm definierten fünf Kernbotschaften (die „5 Ps“: *People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership*) und 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), da mit dem vierten Ziel explizit die Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Fokus rückt („Ziel 4: *Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern.*“ BMZ 2017, 8). Die Universität ist hierbei als Bildungs- und Forschungsstätte durch die *Agenda 2030* und den *Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* in vielfacher Hinsicht (auf-)gefordert, Bildungsprozesse sowohl für ein nachhaltiges Denken als auch für ein nachhaltiges Handeln zu ermöglichen. Eine vergleichbare Forderung findet sich auch im Modell einer nachhaltigen Wirtschaftsordnung wieder, das die Grundlage der vorliegenden Spezialausgabe der *bwp@ bildet* (vgl. Slopinski et al. 2020, 10ff.)

ABER: Eine propagierte Nachhaltigkeit in politischen Dokumenten oder in Modellen, die auf Basis theoretischer Überlegungen konzipiert wurden, ist noch lange nicht gelebte Nachhaltigkeit. Damit die Idee von Nachhaltigkeit nicht zu einer Floskel verkommt, sondern für das einzelne Individuum handlungsleitend ist, bedarf es zunächst einer inneren Haltung, einer Überzeugung, ökonomische, ökologische und soziale Aspekte im jeweiligen Handeln zu berücksichtigen, um Ressourcen, die der jetzigen Generation zur Verfügung stehen, auch für zukünftige Generationen zu schützen. Dem Begriff der inneren Haltung (gr. *Hexis*, lat. *Habitus*) – in Abgrenzung zur körperlichen Haltung – „haftet etwas Würdevolles, Edles und Aristokratisches an. Er signalisiert Integrität, Konsequenz, vielleicht Berechenbarkeit und belastbare Erwartungserwartungen (Luhmann), er zeigt einen (moralischen) Standpunkt und Standfestigkeit als (vermeintliches) Ideal an. Haltung kann aber auch in der extremen Gestalt von Steifheit als das Gegenteil situationsadäquater Geschmeidigkeit erscheinen.“ (Berendes 2014, 231) Um auf Basis einer nachhaltigkeitsbezogenen Haltung auch adäquat handeln zu können, braucht es nicht nur ein Dürfen oder ein Sollen, sondern vor allem ein Wollen. Es braucht also ein Handeln auf der Basis eigener Haltung, die zuvor im Rahmen eines Reflexionsprozesses gewonnen werden muss. Innerhalb dieses Reflexionsprozesses müssen – um anschließend integer handeln zu können – auch die moralischen Interessen anderer Personen antizipiert bzw. reflektiert werden. Integres Handeln erfolgt somit immer aus innerer Überzeugung in Abgleich mit moralischen Interessen anderer Personen.

An der Universität ist das Thema Nachhaltigkeit Gegenstand von Forschung und Lehre. Inwieweit aber verhält sich Wissenschaft hierbei selbst nachhaltig? Und inwieweit ist der Rückbezug auf wissenschaftliche Integrität hierbei hilfreich? Es war eine Lehramtsstudentin, die mich vor einiger Zeit fragte, wie es für mich als Forscherin miteinander vereinbar sei, gleichzeitig ein Teilprojekt zur Thematik Nachhaltigkeit (Projekt „NachLeben“, Laufzeit 01.05.2018–30.04.2021, gefördert vom BiBB mit Mitteln des BMBF) und ein Teilprojekt zur Digitalisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Projekt „DiMediCa“, Laufzeit 01.10.2018–30.09.2021, gefördert vom BMBF) leiten zu können, schließlich sei der unreflektierte Konsum von Hardware, der seltene Erden nicht nur binde, sondern zu einem Großteil auch unwiederbringlich aufbrauche, kaum von Nachhaltigkeitsgedanken geprägt.¹ Ausgehend von diesen Überlegungen muss die Wissenschaft bzw. das wissenschaftliche Denken und Handeln ganz generell unter der Perspektive von Nachhaltigkeit beleuchtet werden. Es stellt sich also die Frage, inwieweit wissenschaftliches Handeln innerhalb der Institution Universität nachhaltig ausgerichtet ist bzw. vor welchen Herausforderungen nachhaltiges Denken und Handeln im Wissenschaftskontext steht.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst kurz auf den Begriff der Integrität Bezug genommen, um anschließend schlaglichtartig zu spezifizieren, worum es sich bei wissenschaftlicher Integrität handelt. Hierfür wird auf zwei Kernaktivitäten von Wissenschaftler:innen, Forschung und Lehre, eingegangen. Abschließend wird am Beispiel des Projekts *„NachLeben – Nachhaltigkeit in den Lebensmittelberufen. Situierete Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Bewertungs-, Gestaltungs- und Systemkompetenz in der betrieblichen Ausbildung“*, diskutiert, welche Herausforderungen ein Modellprojekt vor dem Hintergrund der zuvor getroffenen Überlegungen zum Thema Nachhaltigkeit im Kontext wissenschaftlicher Integrität mit sich bringt.

2 Zum Begriff Integrität

Das Wort Integrität taucht im Alltag seit einiger Zeit vermehrt auf, der Begriff wird in der wissenschaftlichen (zumeist philosophischen) Erörterung hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte bereits seit langem diskutiert. Schmid (1993) listet einige dieser Aspekte mit Bezug auf verschiedene Autoren auf: So wird von einer integren Person gesprochen, wenn sie bspw. „im Einklang mit sich selbst“ (Frankfurt 1988) ist, „Tiefgang“ hat (Williams 1973), eine „verlässliche Partnerin“ ist (Calhoun 1995), „rechtschaffen“ ist (Halfon 1989) oder „charakterstark“ ist (Cox/La Caze/Levine 2003) (vgl. Schmid 1993, 7f.) Die Kennzeichnung, ob eine Person integer ist, wird immer auch von der Frage berührt, wie moralisch die Interessen, die von dieser Person verfolgt werden, sind. „Integre Personen haben nicht einfach *irgendwelche* Prinzipien bzw. Festlegungen, sondern solche, die unter moralischen Gesichtspunkten zumindest akzeptabel sind. Der Begriff der Integrität ist nicht völlig entmoralisierbar; Moralität ist – zumindest als Randbedingung – für Integrität essenziell.“ (Schmid 1993, 9) Hierbei geht es nicht um „moralische Perfektion“, Integrität erfordert lediglich die „zuverlässige Vermeidung

¹ Herzlichen Dank an Viola-Iris Schulte, die mich zur Auseinandersetzung mit dieser Frage inspirierte. In Vorbereitung des vorliegenden Beitrags gab Franziska Josupeit in Arbeitsgesprächen wertvolle Anregungen.

offensichtlicher Unmoral“ (Schmid 1993, 9). In Gesellschaften, die eine starke Individualisierung bedingen, bietet Integrität die Chance, verschiedenen Rollenerwartungen (Beruf, Familie, Freizeit) gerecht zu werden, indem als „ganzer Mensch“ gehandelt wird. Es geht also beim integren Handeln um eine Lebensführung auf der Basis von Einsicht, Überzeugungen, Moral und Vertrauen und unter Nutzung einer vorhandenen Handlungsfähigkeit – all diese Begriffe lassen sich mit dem der Integrität in Verbindung setzen. Integrität einer Person wird aber immer nur deutlich innerhalb eines sozialen Gefüges. Wenn von einer Person eine Situation entsprechend der eigenen Haltung gemeistert wurde, wird die Integrität dieser Person lobend durch andere Personen hervorgehoben. Integrität ist damit ein soziales Phänomen, bei dem die Kennzeichnung, integer zu sein, höchstens als Selbstverpflichtung, nicht aber als Selbstzuschreibung (z.B. in Form von „*Ich bin integer.*“), sondern immer nur als Fremdzuschreibung durch andere Personen erfolgen kann – anders als es bei einer Haltung der Fall sein kann. Eine persönliche Haltung kann durchaus von einem selbst bekanntgegeben werden (z.B. in Form von „*Ich bin gegen die Gewinnung von Energie aus Atomkraft.*“).

Integrität wird vor allem im Verhältnis zum Einfluss von Autorität in sozialen Kontexten deutlich: Verkürzt lässt sich sagen, dass Integrität dann zutage tritt, wenn eine Person auch unter dem Einfluss äußerer Autorität seinen Idealen im Denken und Handeln treu bleibt. Allerdings ist unter besonderen sozialen Konstellationen die Bereitschaft zum Gehorsam gegenüber Autorität erhöht, sodass das eigene Handeln nicht mehr mit eigenen Idealen übereinstimmt. Innerhalb wissenschaftlicher Untersuchungen haben eine derartige Abkehr von eigenen Idealen bspw. die Untersuchung von Stanley Milgram (Gehorsamkeitsexperiment) sowie die von Philip Zimbardo, Craig Haney und Curtis Banks (Stanford-Prison-Experiment) gezeigt. In den Untersuchungen geht es um Fragen des Gehorsams bzw. um das Verhalten in Gefangenschaft. Das Milgram-Experiment zeigt bspw., wie sich ein Mensch einer Autorität ausliefert und anschließend das eigene Tun nicht mehr in der eigenen Person verankert: „Das Wesen des Gehorsams drückt sich in der Tatsache aus, daß ein Mensch dahin kommt, sich selbst als Werkzeug zu verstehen, das den Willen eines anderen Menschen ausführt, und sich selbst nicht mehr als verantwortlich anzusehen für das eigene Handeln.“ (Milgram 2017, 11). Aber nicht nur der Druck durch Autorität, die zu Gehorsam führen kann, hat Auswirkungen auf integrires Handeln. Auch das Erleben eines Gefangenseins in Rahmenbedingungen, die (heraus-)fordernd auf das einzelne Individuum wirken, erschwert ein integrires Handeln. Werden vielschichtige Anforderungen an eine Person gestellt, kommt es mitunter zu Verschiebungen bzgl. der eigenen Prioritäten. Mit dem Aufkommen weiterer an ein Individuum gestellten Erwartungen ist dann gleichsam aus den hierdurch bedingten verschiedenen Perspektiven zu urteilen, inwieweit ein Handeln als integer bewertet werden kann.

3 Wissenschaftliche Integrität

Wird sich der Frage angenähert, was *wissenschaftliche Integrität* ausmacht, muss zunächst noch einmal auf den Auftrag von Wissenschaft geschaut werden. Aus institutioneller Perspektive der Universität lässt sich der Aufgabenbereich von Professor:innen nach Forschung, Lehre, Third Mission und universitärer Selbstverwaltung differenzieren. Konzentriert wird

sich in den folgenden Abschnitten auf die beiden erstgenannten Aufgabenbereiche Forschung und Lehre.

3.1 Wissenschaftliche Integrität mit Fokus auf Forschung

Mit der Neugründung der Universität sprach Wilhelm von Humboldt davon, die Universität derart auszurichten, „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen.“ (Humboldt 1809/1810/2010, 231) Diesen Zweck werde die Universität „indess nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien.“ (Humboldt 1809/1810/2010, 229)

Ein Jahrhundert später sah Max Weber ähnlich wie Humboldt die Aufgabe von Forschung darin, etwas Wissenswertes zutage zu fördern, um die Welt zu entzaubern (vgl. Weber 1919, 488). Dies ist möglich, da Forschung Wissen für jeden zur Verfügung stellt, der gewillt ist, die Lebensbedingungen zu durchdringen, die einem umgeben (vgl. Weber 1919, 488): „Der wissenschaftliche Fortschritt ist ein Bruchteil, und zwar der wichtigste Bruchteil, jenes Intellektualisierungsprozesses, dem wir seit Jahrhunderten unterliegen“ (Weber 1919, 487). Dieser Fortschritt aber unterliegt einer Halbwertzeit: Mit jeder beantworteten Frage tauchen neue Fragen auf, die mitunter von anderen Wissenschaftler:innen beantwortet werden: „Wissenschaftlich aber überholt zu werden, ist (...) nicht nur unser aller Schicksal, sondern unser aller Zweck. Wir können nicht arbeiten, ohne zu hoffen, daß andere weiter kommen werden als wir. Prinzipiell geht dieser Fortschritt in das Unendliche.“ (Weber 1919, 487) Nachhaltigkeit muss im wissenschaftlichen Kontext also derart verstanden werden, als dass von nachfolgenden Generationen etwas nur erkannt bzw. entwickelt werden kann, wenn die gegenwärtige Generation ihren Beitrag leistet und aufbauend auf der vorangegangenen Generation zu Erkenntnissen kommt, die wissenschaftlich sind. Und Weber geht davon aus, dass ein derartiger Generationenwechsel in der Wissenschaft mitunter in kurzen Intervallen abläuft: „Jeder von uns dagegen in der Wissenschaft weiß, daß das, was er gearbeitet hat, in 10, 20, 50 Jahren veraltet ist. Das ist das Schicksal, ja: das ist der Sinn der Arbeit der Wissenschaft“ (Weber 1919, 486). In diesem Verständnis ist Forschung als Teil eines gesellschaftlichen Generationenvertrags zu sehen und per se nachhaltig.

Weitere 100 Jahre später steigt der gesellschaftliche Stellenwert von Forschung stetig an. Diese gesellschaftliche Bedeutung spiegelt sich in Deutschland u.a. in der Verankerung von Forschung und Lehre im Grundgesetz, Artikel 5, wider: „(...) Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ Jedoch haben sich die Rahmenbedingungen für Forschung in den letzten Jahren deutlich verändert: Ab den 1980er Jahren wurde für die Vergabe öffentlicher Mittel an bzw. innerhalb von Hochschulen eine leistungsorientierte Mittelvergabe diskutiert und schließlich eingeführt. Mit der Einführung der W-Besoldung für Professor:innen schlägt sich die leistungsorientierte Mittelvergabe auch in persönlichen Leistungszulagen nieder. Die Höhe der Drittmittel sowie die Anzahl und Qualität von Publikationen, gemessen am Journal Impact Factor oder am vorhandenen Peer Review Verfahren, sind im wissenschaftlichen All-

tag noch immer die diskutierten Kriterien für eine Leistungsbeurteilung. Die durch eine derartige Leistungsbeurteilung zugenommene Wettbewerbsorientierung führt aber zu einem Problemdruck: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) konstatiert, „dass akademische Forschung in Deutschland (wie in den übrigen entwickelten Ländern) sich in weniger als einem Jahrhundert von einer allein oder in kleinen Gemeinschaften betriebenen gelehrten Arbeit weithin zu großbetrieblichen Arbeits- und Organisationsformen entwickelt hat.“ (DFG 2013, 42) Mit Verweis auf Gibbons et al. (1994) sieht die DFG (2013) Parallelen zwischen der „Wissensproduktion“ und der industriellen Produktion (DFG 2013, 42). Ein Großteil der Professorenschaft sieht sich heute aber tatsächlich von der Einwerbung von Drittmitteln abhängig, um überhaupt forschen zu können (vgl. Krempkow 2016, 47 mit Bezug auf Böhmer u.a. 2011, 85f.), denn mit Drittmitteln wird mitunter eine Forschungsinfrastruktur aufgebaut, die über das einzelne Projekt, das bspw. Technik etc. finanziert hat, hinaus nutzbar ist. Aus psychologischer Perspektive ließe sich an dieser Stelle aber auch diskutieren, in welcher Form eine finanzielle Honorierung eine extrinsische Motivation darstellt, die Auswirkungen auf die intrinsische Motivation nimmt. Zudem stellt sich die Frage, inwieweit sich Professor:innen – neben guter Lehre, universitärer Selbstverwaltung und Einbindung in Begutachtungen in Akkreditierungs- und Berufungsverfahren außerhalb der eigenen Hochschule – selbst noch in die Forschung vertiefen können oder mehr mit Forschungsmanagement beschäftigt sind, wenn gleichzeitig eine Vielzahl an Projekten läuft.

Der Problemdruck, der sich aus der institutionellen Bewertung der Höhe der eingeworbenen Drittmittel und der Anzahl veröffentlichter Publikationen ergibt, kann mitunter zu schlechter wissenschaftlicher Praxis bzw. gar zu wissenschaftlichem Fehlverhalten führen. Sichtbar wird wissenschaftliches Fehlverhalten in unerlaubter Ideennutzung, verzerrter Interpretation von Daten bis hin zur Datenfälschung, unrechtmäßiger Autorenvergabe, unsachgemäßen oder nachlässigen Begutachtungen oder Nichtanzeige von Befangenheit (vgl. Krempkow 2016, 48). Aber: „Angesichts der beständig wachsenden Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnis für Entwicklung und Wohlstand der Gesellschaft muss Vertrauen in ein gemeinsames Ethos der Wissenschaftsgemeinschaft bestehen. (...) Es ist daher eine beständige Aufgabe der Wissenschaft, sich im Sinne von Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle um Rahmenbedingungen und Regeln zu bemühen, die wissenschaftliche Redlichkeit unterstützen.“ (WR 2015, 5) Wissenschaft muss sich deshalb selbst um integrires Verhalten, um Redlichkeit, um gute wissenschaftliche Praxis innerhalb der *scientific community* bemühen. Aus diesem Grund wurde auf internationaler und auf nationaler Ebene eine Vielzahl an Leitlinien, Empfehlungen und Verfahrensordnungen vorgelegt, um die Spannbreite zwischen wissenschaftlichem Fehlverhalten und fragwürdiger bzw. schlechter wissenschaftlicher Praxis von vornherein auszuschließen bzw. entsprechend ahnden zu können. So hat bspw. die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) als zentrale Selbstverwaltungsorganisation der Wissenschaft in Deutschland ihre 1998 in erster Auflage veröffentlichten Empfehlungen im Jahr 2013 überarbeitet vorgelegt. Zudem erschien die Verfahrensordnung zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten (DFG 2001, aktualisiert 2019). Mit dem Ziel, eine verbindliche „Kultur der wissenschaftlichen Integrität“ über alle forschenden Institutionen hinweg zu schaffen, wurden im Jahr 2019 „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ (DFG 2019) vorgelegt. Dieser

Kodex der deutschen Wissenschaftsgemeinschaft verdeutlicht Standards guter wissenschaftlicher Praxis sowie Verfahren bei Nichtbeachtung guter wissenschaftlicher Praxis. Gute wissenschaftliche Praxis umfasst laut Kodex sechs Prinzipien, die sich auf eine Verpflichtung auf die allgemeinen Prinzipien, auf das Berufsethos, auf die Organisationsverantwortung der Leitung von Arbeitseinheiten, auf die Leistungsdimension und auf Bewertungskriterien sowie auf Ombudspersonen beziehen (DFG 2019). Zudem sind elf Leitlinien für den Forschungsprozess festgeschrieben zur phasenübergreifenden Qualitätssicherung, zu Akteuren, Verantwortlichkeiten und Rollen, zum Forschungsdesign, zu rechtlichen und ethischen Rahmenbedingungen sowie Nutzungsrechten, zu Methoden und Standards, zur Dokumentation, zur Herstellung von öffentlichem Zugang zu Forschungsergebnissen, zur Autorenschaft, zu Publikationsorganen, zu Vertraulichkeit und Neutralität bei Begutachtungen und Beratungen sowie zur Archivierung (DFG 2019). Diese Prinzipien und Leitlinien, was gute wissenschaftliche Praxis ausmacht, bilden den Maßstab dafür, schlechte wissenschaftliche Praxis bis hin zu wissenschaftlichem Fehlverhalten als solches aufzudecken, benennen und sanktionieren zu können.

Der Anspruch an ein integriertes Handeln im wissenschaftlichen Kontext unter Beachtung der von der *scientific community* selbst aufgestellten Regelungen ist der Generation des wissenschaftlichen Nachwuchses stetig zu vermitteln: „Wissenschaft als selbstregulatives und nach eigenen Regeln operierendes System muss ihr Ethos jeder neuen Generation vermitteln, indem sie Verantwortungsstrukturen und Rahmenbedingungen schafft, die langfristig eine verlässliche Kultur wissenschaftlicher Integrität stärken.“ (WR 2015, 7) Somit ist die Selbstverpflichtung der Wissenschaft zu wissenschaftlicher Integrität sowie die Aufstellung, die Einhaltung und die Evaluation von Regelungen gleichzeitig ein Beitrag zur Nachhaltigkeit wissenschaftlichen Arbeitens. Die gesellschaftliche Bedeutung von Wissenschaft verpflichtet zum integrierten Wissenschaftshandeln, welches gleichzeitig vom Nachhaltigkeitsgedanken durchzogen sein muss. Der Wissenschaftsrat konstatiert im Jahr 2015, dass es *Wissen, Können* und einer *Haltung* bedarf, „um eine Kultur wissenschaftlicher Integrität nachhaltig zu stärken.“ (WR 2015, 8) Wissenschaftliche Integrität – so sie dann ausgebildet ist – soll „nicht nur Betrug und schwerem Fehlverhalten entgegenwirken, sondern in einem allgemeinen Sinn unredliche und unverantwortliche Praxis in der Wissenschaft verhindern.“ (WR 2015, 16) Der Kodex der deutschen Wissenschaftsgemeinschaft fordert daher einen „mehrdimensionalen Ansatz“ zur Leistungsbewertung von Wissenschaftler:innen: „Neben der wissenschaftlichen Leistung können weitere Aspekte Berücksichtigung finden. Die Bewertung der Leistung folgt in erster Linie qualitativen Maßstäben, wobei quantitative Indikatoren nur differenziert und reflektiert in die Gesamtbewertung einfließen können. (...) Neben der Gewinnung von Erkenntnissen und ihrer kritischen Reflexion fließen in die Beurteilung auch weitere Leistungsdimensionen ein. Diese sind zum Beispiel: ein Engagement in der Lehre, der akademischen Selbstverwaltung, der Öffentlichkeitsarbeit, dem Wissens- und Technologietransfer; auch Beiträge im gesamtgesellschaftlichen Interesse können gewürdigt werden. Einbezogen werden auch die wissenschaftliche Haltung der Wissenschaftlerin beziehungsweise des Wissenschaftlers wie Erkenntnisoffenheit und Risikobereitschaft.“ (DFG 2019, 12) Wissenschaftliche Integrität als wissenschaftliche Selbstverpflichtung (vgl. DFG 2019,7) für die Generierung neuer Erkenntnisse einerseits und ein mitunter erlebter Problemdruck durch Konzentra-

tion auf die Höhe eingeworbener Drittmittel und die Anzahl vorgelegter Publikationen andererseits können also höchstens oberflächlich betrachtet ein ethisches Dilemma darstellen, denn es handelt sich keineswegs um zwei vollständig identische Handlungsalternativen. Mitunter aber muss eine derartige Haltung durch Verpflichtung auf die Standards guter wissenschaftlicher Praxis erst erarbeitet bzw. sich einer solchen immer wieder vergewissert werden, um letztlich wissenschaftlich integer zu denken und zu handeln.

3.2 Wissenschaftliche Integrität mit Fokus auf Lehre

Die „Werkzeuge der Wissenschaft“ (Weber 1919, 490ff.) – die Idee des *Begriffs*, das Spektrum wissenschaftlicher *Methoden*, die *Klarheit*, durch die Wissenschaft eine wissenschaftlich tätige Person, aber auch „den gut informierten Bürger“ (Schütz 1972) zur Stellungnahme nötigt, „sich selbst Rechenschaft zu geben über den letzten Sinn seines eigenen Tuns“ (Weber 1919, 505) – müssen Grundlagen universitärer Lehre sein. Universitäre Lehre unterscheidet sich von schulischem Unterricht in gleich mehrfacher Hinsicht. Bereits bei Wilhelm von Humboldt ist über diesen Unterschied nachzulesen: „Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für den letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden.“ (Humboldt 1809/1810/2010, 230) Das Dozent:in-Student:in-Verhältnis ist bei ihm kein Lehrer:in-Schüler:in-Verhältnis mehr: „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch. Denn auch das Einsehen der Wissenschaft als solcher ist ein, wenn gleich untergeordnetes Schaffen. Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen. Ob, wie lange, und in welcher Art derjenige, der einmal im Besitze tüchtiger Schulkenntnisse ist, noch mündlicher Anleitung bedarf? Hängt allein vom Subject ab. Das Collegienhören selbst ist eigentlich nur zufällig; das wesentlich Nothwendige ist, dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschließlich dem wissenschaftlichen Nachdenken an einem Orte widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt.“ (Humboldt 1809/1966, 15) Diese Äußerungen Humboldts, die, in der männlichen Form verfasst, die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Zeit widerspiegeln, sieht auch Max Weber gut 100 Jahre später ähnlich. Er aber merkt mit Blick auf die Rolle von Professor:innen kritisch an: „Ob die Fähigkeiten (für die Forschung *und* für die Lehre, A.S.) dazu sich aber in einem Menschen zusammenfinden, ist absoluter Zufall.“ (Weber 1919, 481) Aus diesem Grund gibt es heute an den Universitäten eine ganze Reihe von Weiterbildungsangeboten zum Themenschwerpunkt Lehre für wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und Professor:innen. Aber auch Ausschreibungen, wie die der VolkswagenStiftung und der Stiftung

Mercator „Bologna – Zukunft der Lehre“ wollen eine gute Lehre fördern. Zudem werden ähnlich wie für die Forschung auch Empfehlungen und Leitlinien für gute Lehre zur Verfügung gestellt. So hat der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft im Jahr 2013 eine „*Charta guter Lehre*“ veröffentlicht (Jorzig 2013). Hier wird vor allem die universitäre Lehre für die grundständischen und darauf aufbauenden Studiengänge in den Blick genommen. Und auch der Wissenschaftsrat konstatiert: „Wissenschaftliche Integrität (...) schließt die Vermittlung und Anwendung der Normen im Studium ein und bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess in allen Phasen der wissenschaftlichen Ausbildung und Laufbahn.“ (WR 2015, 7f.) Der Kodex der deutschen Wissenschaftsgemeinschaft weist dann die Aufgaben in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses explizit als Aufgabe im Rahmen guter wissenschaftlicher Praxis aus. Hierzu gehört u.a. die Vermittlung des Berufsethos durch Professor:innen: „Die Vermittlung der Grundlagen guten wissenschaftlichen Arbeitens beginnt zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt in der akademischen Lehre und wissenschaftlichen Ausbildung.“ (DFG 2019, 10) Aber auch „eine angemessene Karriereunterstützung“ (DFG 2019, 10) und „die Gewährleistung der angemessenen individuellen – in das Gesamtkonzept der jeweiligen Einrichtung eingebetteten – Betreuung des wissenschaftlichen und wissenschafts-akzessorischen Personals“ (DFG 2019, 11) lassen sich als Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem erweiterten Verständnis dem Schwerpunkt Lehre zuordnen. Max Weber erläutert in seinem auch heute noch lesenswerten Vortragsmanuskript zum Beruf des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin, dass der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn aber nicht allein vom Fleiß eines Wissenschaftlers und einer Wissenschaftlerin abhängig sei. Es braucht auch eine Leidenschaft für „das ‚Erlebnis‘ der Wissenschaft“ (Weber 1919, 482). Er räumt an dieser Stelle aber auch ein: „Nun ist es aber Tatsache: daß mit noch so viel von solcher Leidenschaft, so echt und tief sie sein mag, das Resultat sich noch lange nicht erzwingen läßt. Freilich ist sie einer Vorbedingung des Entscheidenden: der ‚Eingebung‘“ (Weber 1991, 482). Für ihn stellen die Arbeit und die Leidenschaft zwei Bedingungen dar, die erst ermöglichen, dass es zum erkenntnisgenerierenden Einfall kommt: „Beide – vor allem: beide zusammen – locken ihn. Aber er kommt, wenn es ihm, nicht, wenn es uns beliebt.“ (Weber 1919, 483f.) Weber spricht dann auch von einem ersten Hazard, der einem nach der Entscheidung für die Wissenschaft als Beruf begegnet: „(...) diesen Hazard, der bei jeder wissenschaftlichen Arbeit mit unterläuft: kommt die ‚Eingebung‘ oder nicht? auch den muß der wissenschaftliche Arbeiter in Kauf nehmen. Es kann einer ein vorzüglicher Arbeiter sein und doch nie einen eigenen wertvollen Einfall gehabt haben.“ (Weber 1919, 484) In einer Karriereberatung, ob Wissenschaft für einen Absolventen oder eine Absolventin der richtige Beruf ist, würde – ginge es nach Max Weber – neben dem Verhältnis von Arbeit, Leidenschaft und Einfall wohl auch ein zweiter Hazard Berücksichtigung finden: Ob jemand überhaupt in den Stand der Wissenschaft aufgenommen wird, d.h. als Professor:in berufen wird, ist heute wie vor 100 Jahren von einer Vielzahl von Faktoren abhängig und kaum planbar, zumindest gibt es beim Einschlagen des Wissenschaftsweges keine Garantie, einen Ruf auf eine Professur zu erhalten. Zudem sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, z. B. wie sie das *Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft* (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) und die Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländer darstellen, zu beachten. Eine gute Karriereberatung nimmt also neben den fallspezifischen Besonderheiten auch Bezug auf system-

spezifische Bedingungen auf der Meso- und Makroebene. Inwieweit jedoch die Grenze zwischen Gestaltbarem und Hinzunehmenden dann zu ziehen ist, ist gar nicht so leicht zu bestimmen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wissen wir um die pädagogische Differenz (Prange 2005) und die lose Kopplung von Vermittlung und Aneignung (Kade 1997). Diese Mikroebene pädagogischer Kommunikation wird aber durch Anforderungen, die auf der Mesoebene, d.h. die der Institution Universität, von Bedeutung sind, beeinflusst. So sehen sich Dozierende heute von Fragen zu Durchfallquoten und Abbruchquoten sowie Absolvenzzahlen konfrontiert, da die den Hochschulen zur Verfügung gestellten Mittel auch von Studierendenzahlen beeinflusst werden. Aber auch Fragen des Notendurchschnitts stehen Dozent:innen gegenüber, beispielsweise wenn es um die Vergaben von Plätzen im Vorbereitungsdienst geht. Um auch hier wissenschaftlich integer handeln zu können, bedarf es zunächst der Entwicklung einer Haltung zur universitären Lehre.

Universitäre Lehre reicht – je nach Verständnis – also weiter als bis zur Arbeit mit Studierenden im Bachelor- oder Masterstudium. Sie umfasst mindestens noch die Lehre im Rahmen von Promotionsstudiengängen. Aber auch darüber hinaus gehört zur guten wissenschaftlichen Praxis die Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs. Dieses Engagement in der wissenschaftlichen Ausbildung, einschließlich Forschungsberatung und Karriereberatung, ist – da es sich auf die jeweils nachfolgenden Generationen bezieht – per se nachhaltig. Dass die jeweiligen Aufgaben in diesem Bereich konzeptionell untermauert und regelmäßig evaluiert werden, versteht sich sowohl unter hochschuldidaktischer als auch unter wissenschaftlicher Perspektive von selbst.

3.3 Zwischenfazit: Integres wissenschaftliches Handeln ist per se nachhaltig

Wissenschaftliches Handeln ist auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet. Hierfür bedingen sich Forschung und Lehre gegenseitig: Die Ausbildung, Betreuung und Beratung von Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen dient ebenso wie die Forschung von Wissenschaftler:innen dem Ziel von Wissenschaft. Der angestrebte Erkenntnisgewinn, den die Forschung hervorzubringen versucht, dient immer der gegenwärtigen Generation und sichert damit die weitere Entwicklung der Gesellschaft ab, wodurch gleichzeitig ein Beitrag für zukünftige Generationen geleistet wird. Indem Forschung zur Entwicklung und zum Wohlstand einer Gesellschaft beiträgt, ist sie eingebunden in ein Generationengefüge. Ebenso verhält es sich mit universitärer Lehre: Vermittlung, Beratung und Begleitung tragen letztlich dazu bei, dass die nächste Generation von Wissenschaftler:innen ihren Beitrag bzgl. Erkenntnisgenerierung leisten kann. Integres wissenschaftliches Handeln in Form von wissenschaftlicher Forschung und hochschulischer Lehre ist per se nachhaltig. Eine Priorisierung von Forschung und Lehre zugunsten der Forschung, wie sie im Wissenschaftsalltag mitunter noch zu hören ist, kann es faktisch aber nicht geben, schließlich tragen – auf lange Sicht gesehen – beide Kernaktivitäten zum Gewinn neuer Erkenntnisse und damit zur Sicherung des gesellschaftlichen Wohlstands bei.

4 Gelebte Nachhaltigkeit im wissenschaftlichen Kontext: Herausforderungen im Modellprojekt „NachLeben“

Einem Projekt, das den Begriff Nachhaltigkeit bereits im Titel trägt, wird recht schnell auch Nachhaltigkeit attestiert. Zumindest lässt die eingangs erwähnte Frage einer Studentin darauf schließen. Ist dieses Projekt aber auch wissenschaftlich nachhaltig? Und welche Herausforderungen zeigen sich, wenn auf die Kernaufgabe von Wissenschaft, neue Erkenntnisse zu generieren, rekurriert wird?

Das Projekt *„NachLeben – Nachhaltigkeit in den Lebensmittelberufen. Situierete Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Bewertungs-, Gestaltungs- und Systemkompetenz in der betrieblichen Ausbildung“* hat zum Ziel, nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen sowohl bei Auszubildenden als auch beim betrieblichen Bildungspersonal zu entwickeln. Die angestrebte Kompetenzentwicklung ist auf die Bewertung, die Gestaltung und die bestehenden und sich gegenseitig bedingenden Zusammenhänge nachhaltigen Wirtschaftens bezogen. Hierfür wurden fünf Berufe des Lebensmittelhandwerks bzw. der Lebensmittelindustrie ausgewählt, da diese Leistungen bzgl. der Versorgung der Bevölkerung erbringen: Brenner:in, Destillateur:in, Fachkraft Lebensmitteltechnik, Süßwarentechnolog:in, Weintechnolog:in. Für diese fünf Berufe werden berufsspezifische und berufsübergreifende Lehr-Lern-Arrangements für den Online-Einsatz auf der Grundlage des berufspädagogischen Konzepts der beruflichen Handlungsorientierung und unter Berücksichtigung des Konzepts des situierten Lernens didaktisch konzipiert, betrieblich erprobt, evaluiert sowie firmenübergreifend verbreitet. Es handelt sich bei diesem Projekt also um einen berufspädagogisch-praktischen Modellversuch. Somit stehen Kernaufgaben pädagogischen Handelns (didaktische Konzeption, pädagogische Einführung bzw. Durchführung sowie Erfolgskontrolle mittels verschiedener berufspädagogischer Überprüfungsinstrumente) im Mittelpunkt des Projekts. Vermittlungsgegenstand sind nachhaltigkeitsrelevante Zusammenhänge innerhalb der o.g. Berufe. Damit handelt es sich um einen Modellversuch, der aktuelle Erkenntnisse zur Nachhaltigkeit in der Praxis verankern möchte, nicht aber um ein Forschungsprojekt im klassischen Sinne, für das eine Forschungsfrage formuliert, die theoretische Fundierung offen gelegt und das methodische Design der Datenerhebung und der Datenauswertung skizziert sowie eine empirische Untersuchung vorgenommen werden müssen.

Auf der Ebene wissenschaftlichen Handelns ist das Projekt daher nur begrenzt nachhaltig, nämlich in Bezug auf Lehre und den hiermit verbundenen pädagogisch-praktischen Erfahrungen und der dritten Aufgabe von Universitäten, dem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Gesellschaft hinein. In Bezug auf Forschung und dem damit in Verbindung stehenden wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse ist das beschriebene Projekt nur insofern von Bedeutung, dass auf der übergeordneten Ebene eine wissenschaftliche Begleitung Forschungsfragen über die einzelnen Modellversuche hinweg beantworten möchte.

4.1 Bedeutung des Projekts NachLeben: Third Mission statt Forschung

Die Konzeption des Modellversuchsprojekts sieht Forschung nicht vor. Mit der Projektdurchführung werden pädagogisch-praktische Erfahrungen, nicht aber wissenschaftliche Erkenntnisse erwartet. Dieses Projekt dient also vordergründig der dritten Aufgabe der Universität: Die inter- und transdisziplinäre Kooperation zwischen wissenschaftlichen Partnern, Netzwerkpartnern und Erprobungspartnern ermöglicht einen Theorie-Praxis-Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die berufliche Ausbildung (vgl. auch Slopinski et al. 2020, 13). Es handelt sich demnach um ein Third-Mission-Projekt.

Für die wissenschaftliche Qualifizierung der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen ist der Einbezug in Forschung bzw. selbstständig durchgeführte Forschung unter Nutzung von Forschungsberatung notwendig. Vor dem Hintergrund des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, das streng die Zeiten bis zum Erreichen einer Promotion bzw. Habilitation regelt, muss gefragt werden, wie die Beschäftigung von wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen in derartigen Modellprojekten zu rechtfertigen ist. Eine Forschung, die zum Erreichen der nächsten Qualifikationsstufe führt, ist im Projektdesign nicht vorgesehen. Bei den im Projekt eingesetzten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen muss also eigenständiges Forschen über das Projektdesign hinaus bzw. durch Einbindung in ein Forschungsprojekt bzw. in ein selbst konzipiertes Forschungsprojekt erbracht werden, um sich auf „Wissenschaft als Beruf“ vorzubereiten. Eine Einbindung in Forschungswerkstätten, wie sie in der Tradition der Chicagoer Schule seit mehreren Jahrzehnten auch in Deutschland für Forschungsprojekte im Bereich der qualitativen Sozialforschung anzutreffen sind, bietet hier einen ersten Rahmen für einen wissenschaftlichen Austausch.

4.2 Bedeutung des Projekts NachLeben: Lehre

Für die Aufarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse bietet sich die Einbindung dieses Projekts in die universitäre Lehre an. Studierende verschiedener Studiengänge werden im Rahmen forschenden Lernens in Seminaren bzw. durch die Anfertigung von Hausarbeiten und Abschlussarbeiten eingebunden in die Literaturrecherche, die zielgruppenadäquate Aufbereitung der nachhaltigkeitsbezogenen Inhalte sowie die Aufbereitung pädagogischer Inhalte zu Didaktik und Methodik und schließlich in die Aufbereitung medienwissenschaftlicher Inhalte. Diese verschiedenen Inhalte sind notwendig für die Konzipierung und die betriebliche Implementierung von online-basierten Lehr-Lern-Arrangements.

Das Projekt bietet also die Möglichkeit, Wissen und Fähigkeiten a) zum nachhaltigen Wirtschaften innerhalb der betrieblichen Ausbildung auf verschiedenen Kompetenzstufen und b) zum wissenschaftlichen Arbeiten auf niedriger Kompetenzstufe innerhalb der Universität zu vermitteln. Strukturell herausfordernd wirkt jedoch der Umstand, dass die im Projekt eingebundenen wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen zunächst einmal keine Lehrverpflichtung innerhalb der Universität haben. Günstig wäre aber die gemeinsame Entwicklung der Lehr-Lern-Arrangements mit Studierenden. Aufgrund seiner berufspädagogisch-praktischen Ausrichtung ist dieses Projekt besonders prädestiniert, innerhalb der universitären Lehre in

Bachelor- und Masterstudiengängen mit berufspädagogischen und fachdidaktischen Bezügen, berücksichtigt zu werden.

4.3 Vereinbarkeit der Leitung von Projekten mit unterschiedlichem Nachhaltigkeitsgehalt

Wissenschaftliches Handeln in Lehre und Forschung ist – so es integer erfolgt – immer nachhaltig. Aber, wie oben gezeigt wurde, ist nicht jedes Projekt im wissenschaftlichen Sinne gleichermaßen nachhaltig ausgerichtet. Die von einer Studentin aufgeworfene Frage, wie es für eine Wissenschaftlerin vereinbar sei, zwei auf dem ersten Blick sich hinsichtlich des Themas Nachhaltigkeit konträr gegenüberstehende Projekte zu leiten, ist also mit Bezug auf die jeweilige Institution bzw. auf das jeweilige Handeln zu beantworten.

In der Frage der Studierenden schwang die indirekte Bewertung mit, dass das DiMediCa-Projekt zur Untersuchung der Implementierung von und des Umgangs mit digitalen Medien weniger nachhaltigkeitsorientiert als das NachLeben-Projekt sei, das das Wort Nachhaltigkeit bereits im Projekttitel trägt. Wird davon ausgegangen, dass derzeit in den verschiedensten Wirtschaftszweigen der Nachhaltigkeitsgedanke noch nicht durchgängig handlungsleitend ist, so dürften sich ressourcenschädigende Verfahren, die nicht immer alle drei Facetten des Nachhaltigkeitsgedankens (ökonomische, ökologische und soziale Aspekte) berücksichtigen, noch in einigen Bereichen finden lassen. Auf dieser Ebene setzt das NachLeben-Projekt an, wenn es gezielt die Idee der Nachhaltigkeit in der beruflichen Ausbildung verankern will, um nachhaltigkeitsbezogenes Handeln zu bewirken. Das DiMediCa-Projekt erforscht hingegen die subjektive Perspektive von Lehrkräften und von Auszubildenden zur Implementierung und zum Umgang mit digitalen Medien innerhalb gesundheits- und pflegespezifischer Ausbildungen. Es werden hier also erst wissenschaftliche Erkenntnisse, wie ressourcenbewusst mit Hardware umgegangen wird, erwartet. Diese Erkenntnisse lassen sich dann anschließend ebenfalls in die Praxis zurückspiegeln bzw. in konkreten pädagogisch-praktischen Maßnahmen berücksichtigen. Hingegen baut das NachLeben-Projekt auf vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse auf und fokussiert sich allein auf den Transfer dieser Erkenntnisse in die berufliche Praxis bzw. betriebliche Ausbildung. In dem einen Projekt ist das Thema Nachhaltigkeit Vermittlungsgegenstand, in dem anderen Projekt ist es Forschungsgegenstand.

Wird der Blick jetzt vom Praxis- bzw. Forschungsfeld weg zur Universität und deren Kernaufgabe des wissenschaftlichen Handelns gelenkt, so muss konstatiert werden, dass aus wissenschaftlicher Perspektive das DiMediCa-Projekt durch eigene Forschung der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen deutlich stärker als das NachLeben-Projekt auf die Ausbildung von Wissenschaftler:innen ausgerichtet und in diesem Sinne deutlich nachhaltiger für die Ausbildung von angehenden Wissenschaftler:innen ist. Zudem wird auch das DiMediCa-Projekt in die universitäre Lehre und die Ausbildung von Lehramtsstudierenden eingebunden – es erlaubt ebenfalls bereits auf der Ebene des Masterstudiums eigene Forschungsleistungen.

Die Antwort ist also davon abhängig, worauf sich die Frage bzgl. Nachhaltigkeit bezieht: Das NachLeben-Projekt ist vor allem auf berufspädagogisch-praktischer Ebene der Idee von Nachhaltigkeit verpflichtet, indem konkrete pädagogische Leistungen der Aufbereitung, der

Implementierung und der Evaluierung in die berufliche Praxis und betriebliche Ausbildung erfolgen. Hingegen ist das DiMediCa-Projekt vor allem auf der wissenschaftlichen Ebene der Idee von Nachhaltigkeit verpflichtet, indem konkrete wissenschaftliche Leistungen zur Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Implementierung und den Umgang mit digitalen Medien im Kontext der schulischen Ausbildungspraxis sowie die wissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Generation von Wissenschaftler:innen erfolgen.

Literatur

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Der Zukunftsvertrag für die Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Berlin.

Berendes, J. (2014): Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre. In: Report – Beiträge zur Hochschuldidaktik. 44/2014, 229-257.

BMBF (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin.

Calhoun, C. (1995): „Standing for Something“. In: Journal of Philosophy 92, 235-260.

Cox, D./La Caze, M./Levine, M. (2003): Integrity and the Fragile Self. Aldershot.

DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013): Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Bonn.

DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Bonn.

DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (2001): Verfahrensordnung zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten. Bonn.

Frankfurt, H. (1988): „Identification and Externality“. In: Frankfurt, H. (Hrsg.): The Importance of What We Care About. Cambridge.

Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): The new production of knowledge. London.

Halfon, M. S. (1989): Integrity. A Philosophical Inquiry. Philadelphia.

HRK/DUK – Hochschulrektorenkonferenz/Deutschen UNESCO-Kommission (2010): „Hochschulen für nachhaltige Entwicklung“ Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Beitrag zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn.

Humboldt von, W. (1809/1810/2010): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: er Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Gründungstexte. Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt. Mit einer editorischen Notiz von Rüdiger vom Bruch. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin. 229-241.

Humboldt, von, W. (1809/1966): Der Königsberger Schulplan. In: Furck, C.-L./Geißler, G./Klafki, W./Siegel, E. (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809–1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim.

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main, 30-70.

KMK/DUK – Kultusministerkonferenz/Deutschen UNESCO-Kommission (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Bonn.

Krempkow, R. (Wissenschaftliche Integrität, Drittmittel und Qualität in der Wissenschaft – empirische Befunde. In: QiW – Forschung über Qualität in der Wissenschaft 2/2016, 46-52.

Milgram, S. (2017): Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek bei Hamburg.

Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.

Schmid, H. B. (1993): Moralische Integrität. Kritik eines Konstrukts. Frankfurt am Main.

Slopinski, A./Panschar, M./Berding, F./Rebmann, K. (2020). Nachhaltiges Wirtschaften zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Bildung – Ergebnisse eines transdisziplinären Projekts. In: *bwp@*, Spezial 17, 1-22.

WCED – World Commission on Environment and Development (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.

Weber, M. (1919): Wissenschaft als Beruf. In: Kaesler, D. (Hrsg.): Max Weber. Schriften 1894–1922. Stuttgart, 474-511.

Williams, B. (1973): A Critique of Utilitarianism. In: Smart, J. C. C./Williams, B. (Hrsg.): Utilitarianism: For and Against. Cambridge.

WR – Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität. Positionspapier. Stuttgart.

Zitieren dieses Beitrags

Seltrecht, A. (2020): Nachhaltigkeit im Kontext wissenschaftlicher Integrität. In: *bwp@* Spezial 17: Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige Wirtschafts- und Sozialordnung, hrsg. v. Slopinski, A./Panschar, M./Berding, F./Rebmann, K., 1-16. Online: https://www.bwpat.de/spezial17/seltrecht_spezial17.pdf (02.08.2020).

Die Autorin



Prof. Dr. ASTRID SELTRECHT

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut 1: Bildung, Beruf und Medien

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

Astrid.Seltrecht@ovgu.de

<http://www.gupf.ovgu.de>