

Biographische Lernprozesse von Sustainability Entrepreneuren verstehen

JANA-MICHAELA TIMM*

Vorstellung eines Dissertationsprojektes

1. Forschungsrelevanz – Forschungsziel – Forschungsfrage

Die hier vorgestellte Dissertationsstudie wird dem Forschungsfeld einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zugeordnet. BNE wird verstanden als ein politisch motiviertes Programm, welches von unzähligen internationalen politischen Konventionen und Vereinbarungen wie der Halifax Declaration (1991) oder der Agenda 21 als Resultat des Earth Summit in Rio de Janeiro (1992) oder auch der von der UNESCO ausgerufenen UN-Dekade für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) befürwortet und gefördert wird. In der BNE geht es darum, durch bestimmte Lernsettings und Lerninhalte in der Weise Lern- und Bildungsprozesse von Lernenden anzuregen, dass sie Nachhaltigkeitskompetenzen entfalten können, wie z.B. „Gestaltungskompetenz“ (vgl. de Haan 2008; Barth et al. 2007), „Values, Knowing, Skills, Understanding“ (vgl. Parkin et al. 2004; Sterling/Thomas 2006), und „Heads, Hands, and Heart“ (vgl. Sipos et al. 2008). Diese sollen bei der/dem Einzelnen zu einer besseren Urteils- und Handlungsfähigkeit führen, die sie/er in ihrer/seiner Lebenswelt kompetent anwenden kann. Letztendlich geht es darum, Fähigkeiten auszubilden, die für und in gesellschaftlichen Transformationsprozessen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung förderlich sind (vgl. z.B. Barth/Michelsen 2013; Wals 2010). Folglich stellen jene nachhaltigkeitskompetenten Personen Pioniere oder auch Agenten für die Transformation zu einer nachhaltigeren Gesellschaft dar. Pioniere in dem Sinne, dass sie im Gesellschaftsbereich des privaten Sektors Handlungsweisen umsetzen, die jenen Zielsetzungen entsprechen, welche beispielsweise in dem Konzept der Gestaltungskompetenz genannt werden.

Das Ziel der hier vorgestellten Studie ist es, biographische Lernprozesse von Nachhaltigkeitspionieren zu verstehen. Die Annahme, die dahinter steht, ist, dass ein Verständnis für die Entfaltung des Nachhaltigkeitsschwerpunktes in den Biographien der Pioniere Inspiration für die Entwicklung von Lernsettings sein kann. Bei den betrachteten Pionieren handelt es sich um *Sustainability Entrepreneure* (SE). Sie begreife ich als Pioniere für den Wandel der Gesellschaft, in diesem Fall insbesondere des privaten Sektors, die als MultiplikatorInnen die Verbreitung einer Innovation durch ihr Handeln bewirken (vgl. Rogers 2003). *Biographische Lernprozesse* verstehe ich, in Anlehnung an Theodor Schulze, als Lebenserfahrungen. Schulze (1997) beschreibt Lebenserfah-

* Jana-Michaela Timm, UNESCO Chair „Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung“, Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststraße 1, D-21335 Lüneburg, Tel.: +49-(0)4131-677-2930, Fax: +49-(0)4131-677-2819, E-Mail: jana.timm@uni.leuphana.de, Forschungsschwerpunkte: Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung, Sustainability Entrepreneurship.

rungen als jene Erfahrungen, welche das Weltverständnis mit dem Bewusstsein über das Selbst verbinden und erst durch das Handeln in der und in Bezug auf die Welt entstehen. Lebenserfahrungen in Schulzes Verständnis wirken damit bestimmend auf die Entwicklung des persönlichen Lebensverlaufs (vgl. Schulze 2005; 2009; Ecarius 2006). Der Fokus auf SE als AkteurInnen des privaten Sektors legt die Argumentation nahe, dass mit der Betrachtung ihrer biographischen Lernprozesse die gewonnenen Erkenntnisse Grundlage für weitere Überlegungen bilden können für die Gestaltung von Lernumgebungen in der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung.

Die Forschungsfrage lautet: *Welche Arten von biographischen Lernprozessen haben SE durchlaufen?*

In meinem Verständnis entsprechen SE dem Bild einer nachhaltigkeitskompetenten Person, wie sie im Sinne einer BNE gefördert werden soll,

1. weil sie *Handelnde* im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (NE), insbesondere im privaten Sektor, darstellen; und
2. weil sie *Entwicklungsprozesse* in ihrer Lebensgeschichte durchlaufen haben, die dazu führen, dass sie Change Maker im Sinne einer NE geworden sind.

Der Grund, warum gerade SE die Forschungssubjekte meiner Arbeit bilden, ist,

3. dass ich der Meinung bin, dass eine wissenschaftliche Betrachtung biographischer Entwicklungs- bzw. Lernprozesse von SE aufschlussreich für die *theoretische und praktische Weiterentwicklung* insbesondere wirtschaftswissenschaftlicher Hochschulbildung im Sinne einer BNE sein kann.

Zu 1. SE verstehe ich als Handelnde, weil ich in dieser Studie im Sinne von Max Weber SE jeweils als Träger und Ursprung ihrer Handlung sehe, die absichtsvoll, selbst gesteuert und, wie Max Weber es nennt, „sinnhaft“ handeln (vgl. Schneider 2008). Dieses Verständnis empfinde ich insbesondere für die Betrachtung von Transformationsprozessen im privaten Sektor als bedeutsam. Denn SE unterscheiden sich von ManagerInnen bzw. anderen Führungskräften in der Wirtschaft dadurch, dass sie die *Lösung von Problemen des Globalen Wandels als ihr (Unternehmens)ziel* vorsehen (vgl. Abrahamsson 2007). Etwas in der Welt bezwecken, macht ihr „sinnhaftes Handeln“ aus. Sie agieren mit innovativer Kraft und durchbrechen damit gesellschaftlich etablierte Strukturen. Sie sind InnovatorInnen für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. z.B. Weidinger et al. 2014; Schaltegger/Wagner 2011), also jene Change Maker, die, wie von Seiten der Politik und der BNE-Community argumentiert wird, so dringend „gebraucht“ werden (vgl. z.B. Barth/Michelsen 2013; Vare/Scott 2007).

Zu 2. Weiterhin gehe ich in meiner Arbeit davon aus, dass SE Entwicklungen in ihrem Leben erfahren haben, die dazu geführt haben, dass sie Change Maker geworden sind. Im Sinne von Theodor Schulze gesprochen, haben sie damit *biographisch relevante Lernprozesse* durchlaufen (vgl. Schulze 2005; 2009). Laut Schulze entstehen jene in der Akkumulation von vielen einzelnen Lernprozessen und tragen daher „wesentlich zur Organisation und Ausgestaltung einer individuellen Biographie im wirklichen Leben (bei)“ (Schulze 2005: 44). Dieser lerntheoretische Ansatz unterscheidet sich dahingehend von gängigen psychologischen Lerntheorien oder auch auf den ersten Blick ähnlich erscheinenden Theorien wie Transformative Learning, Lebenslanges Lernen oder

Informelles Lernen, als dass Schulze es als „Lernen als Aufbau von Lebenssinn und Ich-Erfahrung begreift“ (zit. nach Krüger 2006: 25), welches eine ausschlaggebende Relevanz für die individuelle Biographie aufweist.

Zu 3. Die wirtschaftswissenschaftliche Hochschullehre hat begonnen, ihre eigenen Prämissen zu hinterfragen (vgl. z.B. Irwin et al. 2011; Ghoshal 2005). Leiter und Dekane von Business Schools und Wirtschaftsfakultäten an Hochschulen haben sich zusammengetan und erklären öffentlich eine *Legitimitätskrise der Wirtschaftsausbildung*, indem sie beispielsweise Bücher mit Titeln wie „Business Schools and their Contribution to Society“ (Morsing/Rovira 2011) oder „Business Schools under Fire“ (Amann et al. 2011) veröffentlichen. So finden erste Diskussionen statt, den Nachhaltigkeitsgedanken und allgemein humanistische Werte verstärkt in die Wirtschaftslehre an Hochschulen einzubringen (vgl. z.B. Lourenco et al. 2013). Es fehlen jedoch noch fundierte Lehr-Lern-Ansätze, dies umzusetzen. An diesem Punkt kann eine empirische Erforschung von Lernprozessen von bereits nachhaltigkeits-kompetenten AkteurInnen des privaten Sektors Aufschluss über mögliche Entwicklungswege und biographische Lernbedingungen geben. Gewonnene Erkenntnisse können Überlegungen zur Gestaltung von Lernbedingungen einer nachhaltigkeitsorientierten wirtschaftswissenschaftlichen Bildung anstoßen.

Meine Argumentation lautet, dass wenn es in der BNE das Ziel ist, Change Maker und Change Agents (für eine nachhaltige Entwicklung) hervorzubringen, dann kann der forschende Blick auf die Biographie und den Entwicklungsweg (Lernweg) von bereits entwickelten Change Makern, wie den SE, Aufschluss über die Entstehung biographisch relevanter Lernprozesse geben. Die Intention besteht darin, mit diesem wissenschaftlichen Wissen einen Beitrag zur theoretischen Grundlegung von Lerntheorien in der BNE leisten zu können. Idealerweise könnten darauf aufbauende Forschungsprojekte diese theoretischen Stränge tiefergehend erforschen, um schließlich belastbare Ergebnisse zur praktischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Bereich BNE zu ermöglichen.

2. Forschungsprozess

Mit Blick auf das Forschungsziel „Biographische Lernprozesse von SE zu verstehen“ ist meine Arbeit dem Interpretativen Paradigma zuzuordnen. Diese Sichtweise folgt aus dem Interesse, verstehen zu wollen, wie biographische Lernprozesse von SE entstehen. Folge ich der verstehenden Soziologie Max Webers, sehe ich SE als absichtsvoll und sinnhaft handelnde Subjekte und ihr „sinnhaftes Handeln“ wird zu wissenschaftlich „verstehbarem Handeln“, welches durch sinnhaftes Deuten verstehbar wird (vgl. Lumer 2010; Crotty 1998). Bezogen auf die vorliegende Forschungsfrage bedeutet dies, dass nicht die Ursachen, sondern die Gründe und Motive des absichtsvollen Handelns der SE von Interesse sind. Diese spiegeln sich in der von den SE selbst erzählten Lebensgeschichte als latente Sinnstrukturen wider.

Entsprechend dieses Verständnisses ist *Verstehen das Ziel* und *Interpretation das Mittel* zum Ziel. Die für den Forschungsgegenstand als adäquat erachtete Methodologie ist die lern- bzw. bildungstheoretisch-orientierte Biographieforschung.

2.1 Lern- bzw. bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung

Die hier vorgestellte Arbeit ist in der Tradition qualitativer Bildungsforschung angelegt. Als eine Forschungsstrategie, die einen bedeutenden Beitrag hierzu leisten kann, setzen qualitative BildungsforscherInnen ihre Hoffnung in die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung bzw. *bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung* (vgl. z.B. Koller 2013; Fuchs 2011). Orientiert an Theodor Schulzes Verständnis des *biographischen Lernens* gehe ich in meiner Arbeit davon aus, dass biographische Lernprozesse durch die wiederkehrende Thematisierung eines Erfahrungszusammenhangs innerhalb einer Lebensgeschichte entstehen und sich in der Erzählung dieser widerspiegeln (vgl. Schulze 2005). Die wiederkehrende Thematik, den „roten Faden“, nennt Schulze das „biographische Lernfeld“ (Schulze 2005: 46ff.).

Daran orientiert, habe ich die folgende Kernannahme für die Auswahl meiner Forschungssubjekte gebildet: SE haben ein biographisches Lernfeld der Nachhaltigkeit für sich entwickelt. Dies führt dazu, dass sie sich selbstständig machen und ein Unternehmen gründen, mit dem Ziel, ein Produkt oder eine Dienstleistung sozial, ökologisch sowie ökonomisch langfristig tragbar anzubieten und damit zu einer (wenn auch noch so kleinen) Veränderung der Gesellschaft bzw. ihres Wirkungsbereichs in Richtung Nachhaltigkeit beizutragen. Als Entrepreneur*innen stellen SE Akteure im privaten Sektor dar, die ein Unternehmen mit einer innovativen auf Nachhaltigkeit bezogenen Idee gegründet haben.

Für die Bildungsforschung und damit auch für die BNE-Forschung ist Schulzes biographisches Lernverständnis von Bedeutung. Denn wenn ein wichtiges Ziel der BNE die gesellschaftliche Transformation in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung ist, dann könnten vor allem Menschen, die aufgrund ihres außergewöhnlichen Lebensweges oder ihrer besonderen Rolle und ihrem Handeln in der Gesellschaft hervorstechen, für die BNE-Forschung von Interesse sein. Beispiele hierfür könnten künstlerische oder politische Personen darstellen. Aber auch Change Agents oder Change Maker aus anderen Sektoren könnten erforscht werden.

In meiner Forschung interessiere ich mich für Change Maker im privaten Sektor: Sustainability Entrepreneur*innen. Um nun zu verstehen, wie SE zu Change Makern geworden sind, gilt es ihre biographischen Lernprozesse in Bezug auf Nachhaltigkeit zu erforschen.

2.2 Forschungsdesign: Biographische Fallrekonstruktion

Die hier vorgestellte Studie folgt der aus der verstehenden Sozialwissenschaft stammenden Logik der *biographischen Fallrekonstruktion* (vgl. Rosenthal 2011). Während des gesamten Forschungsprozesses werden zu den aus dem *biographisch-narrativen Interview* gewonnenen Daten Annahmen gebildet, die schrittweise be- oder widerlegt werden. Außerdem wird die Stichprobe nach dem Prinzip der *theoretischen Fallauswahl* ausgewählt, was zur Folge hat, dass eine schrittweise Entwicklung der Fallauswahl im Forschungsverlauf vorliegt. Die Daten werden daraufhin auf der Basis des Analyseverfahrens der *biographischen Fallanalyse* nach Rosenthal (2011) ausgewertet. In der biographischen Fallanalyse werden zunächst die biographischen und historischen Rahmendaten des jeweiligen Falles anhand einer sequenziellen Analyse objektiver Daten, wie gesellschaftshistorische Daten, Geburtsjahr etc., analysiert. Darauf folgt eine Text- und

thematische Feldanalyse, die die wiederkehrenden Thematisierungen in den Biographien der SE aufzeigt sowie die Fallkontrastierung, in der die Fälle, also jene Biographien der SE, die sich am meisten unterscheiden, miteinander verglichen werden.

2.3 Erste Ergebnisse

Da die vorliegende Studie sich noch in der Ausarbeitung befindet, möchte ich an dieser Stelle lediglich erste Forschungsergebnisse präsentieren. Ein erstes Ergebnis zeigt, dass die erforschten SE alle sozio-ökologische Themen als eine wiederkehrende Thematik, als roten Faden, in ihrer biographischen Erzählung aufweisen. Die sozio-ökologische Thematik überlagert alle biographischen Lernprozesse und bildet somit das zentrale *biographische Lernfeld* aller untersuchten SE. Dieses zentrale Lernfeld habe ich als *Lernfeld der Nachhaltigkeit* zusammengefasst.

Weitere Ergebnisse, die ich kurz vorstellen möchte, fokussieren sich auf zwei Auswertungsbereiche: A) Auf die Konstituierung eines biographischen Lernfeldes der Nachhaltigkeit bei SE, und B) auf die *Modalitäten* komplexer, längerfristiger und damit biographischer Lernprozesse im Sinne von Nachhaltigkeit bei SE.

Zu A): Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die untersuchten SE zwei Ausrichtungen der Konstituierung eines biographisch relevanten Lernprozesses und damit des biographischen Lernfelds der Nachhaltigkeit aufweisen:

- Für eine Gruppe der SE waren eine nachhaltige Haltung und ein nachhaltiges Handeln in ihrem Umfeld der *frühen Kindheit* selbstverständlich. Dies scheint sie in der Weise geprägt zu haben, dass sich diese Prägung in ihrem gesamten Lebensweg zeigt und sich schließlich auch in ihrem unternehmerischen Handeln äußert.
- Für die andere Gruppe deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sie eine nachhaltige Haltung und nachhaltiges Handeln erst durch *prägende Erfahrungen* entwickelt haben. Oft erfolgte dies erst später im (Berufs-)Leben. Diese Erfahrungen waren entweder auf eine negative Weise einprägsam, wie z.B. durch persönliches Widerfahren mittels Beobachtung, eigener Involvierung in einer als Missstand interpretierten Situation oder direkter negativer Betroffenheit, z.B. durch Krankheit (psychologischer, psychosomatischer oder physischer Natur). Eine emotional-positive Betroffenheit, welche innerhalb einer oder mehrerer sich ähnelnden Situationen auftritt, kann sich ebenfalls als einprägsam erweisen.

Zu B): Es ist auffällig, dass die SE sich in ihrem Handeln an ökologischen und sozialgerechten Werten orientieren. Der Grund scheint vor allem darin zu liegen, dass sie mit ihren Aktivitäten ein positives Gefühl und sinnhaftes Handeln verbinden. Dieses Gefühl entsteht bei allen untersuchten Fällen vornehmlich durch eine innere Haltung, die es ihnen ermöglicht, ihre Interessen auszuformen und ihren persönlichen Anlagen bzw. ihrem Talent zu folgen. Dies tun sie, indem sie bestimmte Strategien anwenden, möglichen Hindernissen in der Auslebung ihres Lernfelds produktiv zu begegnen. Laut Schulze (2005) findet insbesondere dort biographisches Lernen statt, wo nicht Problemen des Alltags, also begrenzten Problemen mit vorgezeichneter Lösung, begegnet wird. Probleme des biographischen Lernens fordern eine gesteigerte Aufmerk-

samkeit und sind bestimmend für die Bildung eines biographischen Lernfelds. In der wiederkehrenden Thematisierung eines Erfahrungszusammenhangs finden sie sich in biographischen Erzählungen wieder. In der nachstehenden Tabelle stelle ich fünf *Lernprobleme* mit Bezug auf die in den Erzählungen wiederkehrende Thematik *Nachhaltigkeit*, d.h. bezogen auf das zentrale Lernfeld der Nachhaltigkeit, vor. Die von den SE eingenommenen *Lernmodi*, um das jeweilige Lernproblem bewältigen zu können, führen zu den von SE angewandten *Lösungsstrategien* und rufen biographisch relevante Lernprozesse hervor. Die abgebildeten Lernprobleme, Lernmodi und Lösungsstrategien stellen erste Ergebnisse zur Konstituierung des biographischen Lernfelds der Nachhaltigkeit bei den untersuchten SE dar.

Lernproblem	Lösungsstrategie(n)	Modus des Lernens
Wahrnehmung der Probleme des globalen Wandels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Verarbeitung</i> von Informationen, ▪ <i>aktive</i> Informationssuche, ▪ <i>Bewertung</i> der gewonnenen Informationen, ▪ eigene <i>Positionsbestimmung</i> in Bezug auf die gewonnenen Informationen. 	Entwicklung von Gefühlen und Einstellungen ggü. den Problemen des globalen Wandels
Ausschöpfung des eigenen Lernpotentials/Talents	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Wissen</i> aneignen (z.B. sich informieren über Weiterbildungsmöglichkeiten, Informationsveranstaltungen, -sendungen, Foren- und Veranstaltungsbesuche, Austausch mit anderen) ▪ <i>Werkzeuge</i> suchen (z.B. erkundigen bzgl. finanzieller Förderungen, Beratung mit erfahrenen UnternehmensgründerInnen/Social oder Sustainability Entrepreneuren) ▪ <i>Gelegenheiten</i> suchen/schaffen (z.B. Innovationen zur Lösung von Problemen des globalen Wandels; Kündigung des aktuellen Jobs im Angestelltenverhältnis, netzwerken) 	„Nährboden finden“, um das vorhandene Talent/ Lernpotential voll ausschöpfen zu können <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bsp.: Neugründung eines Unternehmens
Entwicklung einer Gefühlshaltung, um Widerstände und Anregungen aus der Umwelt produktiv zu verarbeiten, ohne in Resignation zu verfallen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Optimismus erhalten</i>: Widerstände zwar registrieren, sie aber als ein zu lösendes Problem sehen und nicht als Beendigungsgrund einer Aktivität ▪ <i>Gleichgesinnte suchen</i>: gemeinsam mit anderen für ähnliche Ziele einzustehen, gibt ein Gefühl von Sicherheit und Stärke ▪ <i>Gemeinsame Lernorte schaffen</i>: Veranstaltungen ausrichten, Foren und Communities gründen, um sich auszutauschen, Projekte entwickeln, um gemeinsam in die Gesellschaft zu wirken 	Entwicklung von Gefühlen für den Umgang mit Widerständen durch die Verarbeitung von Erwartungen und Erfahrungen
Ausbildung des Interesses für Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Erinnerung</i> an frühere (positive/negative) Erfahrungen (z.B. Besuche auf dem Bauernhof, naturnahes Aufwachsen) 	Ausarbeitung eigener Interessen an der Nachhaltigkeit

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>gezielte Erzeugung</i> von positiven Erfahrungen durch die Schaffung ähnlich positiver Situationen wie in der Vergangenheit oder durch die gezielte Vermeidung negativer Situationen ▪ <i>Beschäftigung</i> mit Themen zur Nachhaltigkeit ▪ <i>Reflektion</i> der Informationen ▪ <i>Austausch</i> mit anderen mit ähnlichem Interesse 	durch das Ernstnehmen des eigenen positiven Gefühls während der Beschäftigung mit Themen zur Nachhaltigkeit
Forderung der eigenen Werte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Reflektion</i> der eigenen Werte in Situationen, die die eigenen Werte im Positiven oder Negativen fordern ▪ <i>Entscheidung</i> für ein Set an Werten in Bezug auf die gegebene, mit positiven oder negativen Werten besetzte Situation ▪ <i>Handeln</i> in Bezug auf die Gestaltung ähnlicher Situationen 	Ausarbeitung und Klärung der eigenen Werte in Situationen, in denen die eigenen Werte gefordert werden

Tabelle 1: Zu bewältigende Lernprobleme, Lösungsstrategien und Lernmodi zur Konstituierung des „Zentralen biographischen Lernfelds der Nachhaltigkeit“ bei SE (Quelle: eigene Darstellung)

Weiterhin zeigen erste Ergebnisse, dass die untersuchten SE in ihrer biographischen Erzählung kaum Lernprobleme erwähnen, die durch *formale Settings* (z.B. Schul-, Universitäts- oder Weiterbildung) gerahmt sind. Eine Schlussfolgerung hieraus könnte sein, dass institutionell gerahmte Bildungsangebote für die untersuchten SE wenige bzw. keine Anreize für biographisch relevante Lernprozesse in Bezug auf Nachhaltigkeit aufweisen.

Die ersten Ergebnisse der hier vorgestellten Studie lassen darauf schließen, dass bereits einige Mikro-Räume eines *kollektiven Lernfeldes* der Nachhaltigkeit existieren. Unter einem kollektiven Lernfeld versteht Schulze (2005) einen Raum, der offen zugänglich ist und eine Vielzahl an Institutionen in Bezug auf Nachhaltigkeit aufweist. Individuelle Lernprozesse sind in einem solchen Raum nicht festgelegt, stattdessen ist eine freie Entfaltung eines jeden Individuums möglich. Lehre erfolgt in Form von Nachahmung, Austausch und Präsentation anstatt durch Belehrung und Vorbilder sind in einem solchen Raum vorhanden. Ein kollektives Lernfeld würde laut Schulze (2005) eine spannungsgeladene Zone darstellen, die individuelle und damit auch kollektive Lernprozesse vorantreibt.

Beispiele für Mikro-Räume eines kollektiven Lernfelds, die sich in den Erzählungen der SE zeigen, sind z.B. nachhaltig bewirtschaftete Höfe, nachhaltig gestaltete Wohnprojekte, Interessen-Communities, Foren und Kooperationen. Dennoch steckt die Schaffung solcher Räume noch in den Kinderschuhen. Erste Schritte in diese Richtung sind die gezielte Gründung von Vereinen oder die Schaffung von Pilotprojekten, um Entwicklungsbeispiele zu geben, die Anknüpfungspunkte für nachhaltigkeitsaffine Menschen bieten. Ein Beispiel wäre eine Vereinsgründung, für die sich einige SE aus unterschiedlichen Branchen in einer Region zusammen getan haben. Dessen Ziel ist es, eine nachhaltig sozial-ökologische und wirtschaftliche Entwicklung der Region zu fördern, indem mit gemeinsamer Initiative Räume geschaffen werden, die für jeden

zugänglich sein sollen sowie Information und Austausch ermöglichen und Vorbilder schaffen.

3. Fazit und Ausblick

Die ersten Ergebnisse der hier vorgestellten Studie deuten darauf hin, dass die untersuchten SE tatsächlich *Handelnde* im Sinne Max Webers sind. Sobald sich das biographische Lernfeld der Nachhaltigkeit konstituiert hat, suchen sie aktiv nach Gelegenheiten, dieses zu leben. Dies wird auch ersichtlich aus Tabelle 1: Alle dargestellten Lösungsstrategien weisen eine aktive Komponente auf. Diese aktive Position erscheint nur allzu nachvollziehbar, wenn man in Betracht zieht, dass die SE aus der Überzeugung heraus handeln, mit ihren Handlungen etwas in der Welt bewirken zu können. Ihr ‚sinnvolles Handeln‘ bezieht sich somit darauf, durch unternehmerisches Handeln zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Mit dieser Erkenntnis scheinen vor allem zwei Lernprobleme für die *Ausformung und Etablierung des biographischen Lernfelds der Nachhaltigkeit* von zentraler Bedeutung zu sein:

1. die Ausschöpfung des eigenen Lernpotentials/Talents und
2. die Entwicklung einer Gefühlshaltung, um Widerstände und Anregungen aus der Umwelt produktiv zu verarbeiten, ohne in Resignation zu verfallen.

Nur wenn die SE es geschafft haben, ihr Lernpotential, also ihr Talent, auszuschöpfen, indem sie aktiv eine Umgebung suchen, die dies ermöglicht und befördert, können biographische Lernprozesse stattfinden. Und nur wenn es den SE gelingt, ihre Erfahrungen und Erwartungen so zu verarbeiten, dass sie Gefühle ausbilden, die es ermöglichen, aus erfahrenen Widerständen und Enttäuschungen, aber auch überschwänglicher Euphorie, nicht in eine Depression oder Resignation zu verfallen, können sie ihr biographisches Lernfeld der Nachhaltigkeit gestalten und festigen.

Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass der unternehmerische und nachhaltigkeitsorientierte Lernprozess der untersuchten SE *über deren eigene Biographien hinausreicht*. Dies ist schon allein auf ihre unternehmerische Tätigkeit zurückzuführen, die Auswirkungen auf andere Biographien, z.B. ihrer Zulieferer oder KundInnen oder ihrer MitarbeiterInnen, haben. Die These, die Schulze (2005: 59f.) aufwirft, nämlich, dass ein(e) einzelne(r) Lernende(r) sich nicht nur verschiedene Verhaltensweisen in Bezug auf ein Gebiet menschlicher Aktivität – er nennt es „Universum“ – persönlich aneignet, sondern, dass sie/er diesem Universum eine neue Option hinzufügt, könnte auch auf SE zutreffen. Denn die Frage nach der Wirkung eines biographischen Lernfelds auf andere Biographien und damit auf kollektive Lernprozesse lässt die Schlussfolgerung zu, dass die untersuchten SE tatsächlich *TransformatorInnen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung* darstellen könnten. Die tatsächliche Wirkung ihrer Aktivitäten ist jedoch nicht Gegenstand dieser Forschung und kann daher als Forschungsdesiderat aufgenommen werden.

Die Ergebnisse dieser Studie geben erste Hinweise darauf, wie biographische Lernprozesse in Bezug auf Nachhaltigkeit bei den untersuchten SE erfolgen, d.h. welche Lernmodi und Lernstrategien die SE zur Bildung ihres biographischen Lernfelds der Nachhaltigkeit nutzen. Meine Hoffnung ist es, dass die Endergebnisse meiner Studie eine Diskussion darüber anregen, wie Gelegenheiten geschaffen werden können, die

für die Konstituierung und/oder die Festigung biographischer Lernprozesse der Nachhaltigkeit förderlich sind. Die geführte Diskussion wies idealerweise normative, ethische und didaktische Aspekte auf, die wiederum:

1. eine Ausarbeitung eines ersten formalen Lehr-Lernsettings für Sustainability Entrepreneurship, sowie
2. eine Anwendung dieses Settings in der Praxis zur Folge hätte und schließlich
3. in der Bewertung der Lernerfolge¹ über einen längeren Zeitraum² mündete.

Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, A.* (2007): *Sustainopreneurship – Business with a Cause. Conceptualizing Entrepreneurship for Sustainability.* Master Thesis in Business Administration, Växjö University, School of Management and Economics, Class FED 321.
- Amann, W./Pirson, M./Dierckmeier, C./Kimakowitz, E. v./Spitzke, H.* (Hrsg.) (2011): *Business Schools under Fire. Humanistic Management - Education as the Way Forward,* Houndmills, Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Barth, M./Godemann, J./Rieckmann, M./Stoltenberg, U.* (2007): *Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education,* in: *International Journal of Sustainability in Higher Education,* Vol. 8/No. 4, 416–430.
- Barth, M./Michelsen, G.* (2013): *Learning for Change: an Educational Contribution to Sustainability Science,* in: *Sustainability Science,* Vol. 8/No. 1, 103–119.
- Crotty, M.* (1998): *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process,* London, Thousand Oaks/Calif: Sage Publications.
- Ecarius, J.* (2006): *Biographieforschung und Lernen,* in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung,* 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91–108.
- Fuchs, T.* (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung,* 1. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Ghoshal, S.* (2005): *Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices,* in: *Academy of Management Learning and Education,* Vol. 4/No. 1, 75–91. Online verfügbar unter <http://www.aom.pace.edu/amle/AMLEVOLUME4Issue1pp75-91.pdf> (zuletzt abgerufen am 08.05.2014).
- de Haan, G.* (2008): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung,* in: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde,* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–43.

¹ Die Analyse eines Lernerfolgs würde sich z.B. darauf beziehen zu erforschen, inwiefern sich ein biographisches Lernfeld der Nachhaltigkeit bei den Lernenden entwickelt hat.

² Eine Lernerfolgsanalyse müsste über Jahre oder bestenfalls Jahrzehnte angelegt sein, um eine tatsächlich biographische Wirkung nachweisen zu können. Biographische Lernprozesse sind komplexe und längerfristige Lernprozesse. Wichtig ist anzumerken, dass es selbst dann schwierig ist festzulegen, ob eine biographische Entwicklung in Richtung Nachhaltigkeit mit dem von den Lernenden erfahrenen Lehr-Lernsetting zusammenhängt.

- Irwin, A./Salskov-Iversen, D./Morsing, M.* (2011): Business Schools in Society: the Distinctiveness of Diversity, in: Morsing, M./Sauquet Rovira, A. (Eds.): Business Schools and their Contribution to Society, Los Angeles/London: Sage, 75–84.
- Koller, H.-C.* (2013): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krüger, H.-H.* (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–33.
- Lourenco, F./Jones, O./Jayawarna, D.* (2013): Promoting Sustainable Development: The Role of Entrepreneurship Education, in: International Small Business Journal, Vol. 31/No. 8, 841–865.
- Lumer, C.* (2010): Handlung/Handlungstheorie, in: Sandkühler, H.J./Borchers, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie, 2. Aufl., Hamburg: Meiner, 967–980.
- Morsing, M./Rovira, A. S.* (Hrsg.) (2011): Business Schools and their Contribution to Society, Los Angeles/London: Sage.
- Parkin, S./Jobnston, A./Buckland, H./Brookes, F./White, E.* (2004): Learning and Skills for Sustainable Development. Developing a Sustainability Literate Society. Guidance for Higher Education Institutions. London: Forum for the Future. Link: <https://www.upc.edu/sostenible2015/documents/la-formacio/learningandskills.pdf> (zuletzt abgerufen am 14.10.2014).
- Rogers, E. M.* (2003): Diffusion of Innovations, 5th ed, New York: Free Press.
- Rosenthal, G.* (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung, Weinheim: Juventa.
- Schaltegger, S./Wagner, M.* (2011): Sustainable Entrepreneurship and Sustainability Innovation: Categories and Interactions, in: Business strategy and the environment, Vol. 20/ No. 4, 222–237.
- Schneider, W. L.* (2008): Grundlagen der soziologischen Theorie: Weber – Parsons – Mead – Schütz, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulze, T.* (1997): Interpretation von autobiographischen Texten, in: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa, 323–340.
- Schulze, T.* (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall, in: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung, Jg. 6/Heft 1, 43–64.
- Schulze, T.* (2009): Annäherung an eine Theorie komplexer und längerfristiger Lernprozesse, in: Strobel-Eisele, G./Wacker, A. (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 56–69.
- Sipos, Y./Battisti, B./Grimm, K.* (2008): Achieving Transformative Sustainability Learning: Engaging Head, Hands and Heart, in: International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 9/No. 1, 68–86.
- Sterling, S./Thomas, I.* (2006): Education for Sustainability: The Role of Capabilities in Guiding University Curricula, in: International Journal of Innovation and Sustainable Development, Vol. 1/No. 4, 349-370.

- Vare, P./Scott, W.* (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development, in: Journal of Education for Sustainable Development, Vol. 1/No. 2, 191–198.
- Wals, A. E.* (2010): Mirroring, Gestaltswitching and Transformative Social Learning: Stepping Stones for Developing Sustainability Competence, in: International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 11/No. 4, 380–390.
- Weidinger, C./Fischler, F./Schmidpeter, R.* (Hrsg.) (2014): Sustainable Entrepreneurship. Business Success Through Sustainability, Berlin: Springer.