pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ebner von Eschenbach, Malte [Hrsg.]; Käpplinger, Bernd [Hrsg.]; Kondratjuk, Maria [Hrsg.]; Kraus, Katrin [Hrsg.]; Rohs, Matthias [Hrsg.]; Schmidt-Hertha, Bernhard [Hrsg.]; Rott, Karin Julia [Hrsg.]; Thalhammer, Veronika [Hrsg.]

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 323 S. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

Quellenangabe/ Reference:
Ebner von Eschenbach, Malte [Hrsg.]; Käpplinger, Bernd [Hrsg.]; Kondratjuk, Maria [Hrsg.]; Kraus, Katrin [Hrsg.]; Rohs, Matthias [Hrsg.]; Schmidt-Hertha, Bernhard [Hrsg.]; Rott, Karin Julia [Hrsg.]; Thalhammer, Veronika [Hrsg.]: Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 323 S. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-314504 - DOI: 10.25656/01:31450; 10.3224/84742765

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-314504
https://doi.org/10.25656/01:31450

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit

Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Malte Ebner von Eschenbach, Bernd Käpplinger, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus, Matthias Rohs, Bernhard Schmidt-Hertha, Karin Julia Rott, Veronika Thalhammer (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag **Barbara Budrich**

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit

Schriftenreihe
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Malte Ebner von Eschenbach
Bernd Käpplinger
Maria Kondratjuk
Katrin Kraus
Matthias Rohs
Bernhard Schmidt-Hertha
Karin Julia Rott
Veronika Thalhammer
(Hrsg.)

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit

Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO_2-kompensierte Produktion

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742765).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-2765-0 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-1987-7 (PDF)
DOI	10.3224/84742765

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhalt

Editorial. Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit 9
Katrin Kraus, Veronika Thalhammer und Karin Julia Rott

I. Nachhaltigkeit im Feld der Erwachsenenbildung

Beiträge der Erwachsenenbildung zu Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung 19
Mandy Singer-Brodowski

Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung – Befunde, Beobachtungen und Erfahrungen 31
Josef Schrader

Adressierungen in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung – Spannungsfelder im Diskurs um ‚Nachhaltigkeit' 49
Maria Stimm

Altern und Nachhaltigkeit – Versuch einer Verhältnisbestimmung 63
Claudia Kulmus

Strategische Vorausschau in der Weiterbildung als Beitrag zur Nachhaltigkeit 77
Andreas Weßner und Matthias Rohs

Nicht-Nachhaltigkeit als Ausgangspunkt für eine solidarische Erwachsenenbildung ... 89
Lukas Eble

II. Nachhaltigkeit in Lernkontexten Erwachsener

Nachhaltigkeit lehren für die Erwachsenenbildung. Perspektiven auf BNE-Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens 105
Mandy Schulze und Maria Kondratjuk

Zwischen defensiver und expansiver Aneignung organisierter Nachhaltigkeitspraktiken: Lernen im Kontext universitärer Green Offices 117
Julia Elven und Henning Pätzold

Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer Katastrophenvorsorge: Eine empirische Untersuchung zu Informations- und Lernangeboten für den Hochwasserschutz 129
Sophie Lacher und Matthias Rohs

Informelles Lernen und Nachhaltigkeit. Empirische Perspektiven auf nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen von Erwachsenen 143
Claudia Kühn und Jana Costa

Möglichkeiten und Widersprüche der Wertebildung im Themenkomplex der Nachhaltigkeit 159
Luca Fliegener, Fabian Ilmer und Matthias Rohs

III. Nachhaltigkeit in betrieblichen Kontexten

‚Nachhaltigkeit' in Angeboten öffentlich verantworteter beruflicher Weiterbildung – empirische Einsichten am Beispiel von Volkshochschulprogrammen 175
Aiga von Hippel und Marion Fleige

Nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung: Handlungskompetenzen des betrieblichen Bildungspersonals und der Interessensvertretung partizipativ entwickeln – erste empirische Ergebnisse 189
Jana Wienberg

Nachhaltigkeitsstrategieumsetzung in der betrieblichen Bildung – Entwicklung eines Analyserahmens für die kaufmännische Aus- und Weiterbildungspraxis 203
Julia Hufnagl und Silvia Annen

IV. Nachhaltigkeit und Weiterbildungsteilnahme

Weiterbildungsbeteiligung nachhaltig ungleich? Empirische Analysen für Deutschland zu einem Mantra 223
Bernd Käpplinger, Eva Maria Koubek, Martin Reuter und Frauke Bilger

Ausreichend versorgt? Weiterbildung in Dörfern und kleinen Städten 239
Kristin Skowranek, Klaus Buddeberg und Carola Iller

Habitus und nachhaltiges Lernen – Pädagogische Passungsverhältnisse in der Alphabetisierung 255
Felix Ludwig

V. Posterbeiträge, Posterpreis und Dokumentationsmaterial

Posterbeiträge auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2023 269

Posterpreis der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2023 301

Programm zur Jahrestagung 2023 der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit“ 303

Autor*innen und Herausgeber*innen 313

Reviewer*innen der Beiträge für den Dokumentationsband der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2023 323

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Katrin Kraus, Veronika Thalhammer und Karin Julia Rott

Das Themenfeld Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit wirft im Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit zahlreiche Fragen auf und bietet gleichzeitig vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Nachhaltigkeit war, ist und wird ein Dauerthema der Erwachsenenbildung sein. Spätestens seit den 1970er Jahren war sie ein wichtiges Thema in der Ökologiebewegung. In West und Ost oft getragen von sozialen Bewegungen, Graswurzelbewegungen oder auch Expertinnen und Experten im Club of Rome, die Politik und Wirtschaft frühzeitig auf die ökologischen Probleme des mit Blick auf Natur und Umwelt oft rücksichtslosen Wachstumskurses hinwiesen. Innovative und kreative Methoden, wie die Zukunftswerkstatt, entstanden zum Beispiel durch engagierte Wissenschaft und wurden in Kontexten der Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern eingesetzt. In der Erwachsenenbildungsforschung befasste sich neben vielen anderen Frauen und Männern unter anderem Heino Apel als ein Pionier seit den 1980er Jahren mit ökologischer Bildung und Nachhaltigkeit. Gleichzeitig ist wahrscheinlich auch wahr, dass noch mehr hätte passieren müssen und das Thema in der Erwachsenenbildung oft eher ein Nischendasein fristete.

Außerdem hat das Thema Nachhaltigkeit eine hohe Anschlussfähigkeit an weitere, nicht primär ökologische Leitziele der Erwachsenenbildung, z.B. Bildung als Grundrecht, eine hohe Qualität von Bildungsangeboten oder Professionalisierung. Spätestens seit der Rio-Konferenz der Vereinten Nationen 1992 kann Nachhaltigkeit als internationales Leitmotiv in gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Kontexten angesehen werden. Die Erkenntnis, dass sich Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft gegenseitig bedingen, macht aufgrund begrenzter Ressourcen eine nachhaltige Entwicklung in allen Bereichen notwendig. Diese muss darauf abzielen, dass Menschen und Staaten sich weiterentwickeln, allerdings können sie nicht grenzenlos wachsen, ohne dabei anderen Menschen und Staaten die Lebensgrundlage zu entziehen. Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals/SDGs) der Agenda 2030, die 2015 von der Weltgemeinschaft verabschiedet wurden, sind ein aus dieser Erkenntnis re-

sultierendes und gemeinsam entwickeltes Konzept, das Frieden und Wohlstand für alle Menschen und den Planeten jetzt und in Zukunft sichern soll. So soll komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen wie z.B. dem Klimawandel, der Globalisierung, der Digitalisierung, aber auch globalen Ungleichheiten, der Verknappung natürlicher Ressourcen und (daraus resultierenden) gewalttätigen Konflikten begegnet werden.

Um der Agenda 2030 gerecht zu werden, steht das Bildungssystem und insbesondere die Erwachsenenbildung vielfältigen Anforderungen gegenüber: Bildung für alle ist nicht nur eines der Nachhaltigkeitsziele (SDG 4 „quality education"), sondern gilt gleichzeitig als Weg zur Umsetzung vieler weiterer Nachhaltigkeitsziele (z.B. SDG 10 „reduce inequalities", SDG 9 „industry, innovation and infrastructure", SDG 5 „gender equalities"). Allerdings sind diese Nachhaltigkeitsziele lediglich ein global akzeptabler Minimalkonsens, dessen Umsetzung zwar prinzipiell politisch unterstützt, aber nicht vehement und zeitkritisch vorangetrieben wird. Dies macht Nachhaltigkeit einerseits zu einem normativ wünschenswerten und zu unterstützenden Gesellschaftsprojekt. Andererseits wird Nachhaltigkeit dadurch auch zu einer konsensstiftenden Leerformel, die für unterschiedliche Interessen instrumentalisierbar ist (z.B. Greenwashing, Heilsversprechen, grüner Kapitalismus).

Für eine soziale, ökologische und ökonomische Transformation wird der Erwachsenenbildung ein hoher Stellenwert zuerkannt, u.a., um eine inklusive, sozial gerechte und resiliente Gesellschaft zu fördern. Das Prinzip der Nachhaltigkeit scheint dabei im Sinne der Ressourcenwahrung und Kontinuität in der Erwachsenenbildung (u.a. Nachhaltigkeit des Lernens, nachhaltiger Lerntransfer, nachhaltige Kompetenzentwicklung) und in der Forschungspraxis (u.a. Verstetigung von Forschungsprojekten und Modellversuchen, Dissemination von Forschungsergebnissen, erneute Nutzung von wissenschaftlichen Daten/Sekundäranalysen) bereits etabliert zu sein. Ebenso werden zentrale theoretische Konzepte zur Nachhaltigkeit (u.a. Umweltbildung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung) in der Erwachsenenbildung als bildungstheoretische Leitideen aufgegriffen und zahlreiche Bildungsangebote beschäftigen sich inhaltlich mit Nachhaltigkeitsthemen (z.B. Klimawandel, Ressourcenverschwendung oder faire Lebensbedingungen für Menschen). Viele Initiativen der Erwachsenenbildung richten ihr Augenmerk verstärkt auf Zielgruppen, die hinsichtlich ihrer Beteiligung an beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind und schreiben dabei der Grundbildung (u.a. Erwerb von digitalen Grundkompetenzen) in Kombination mit politischer Bildung und Umweltbildung im Sinne von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine besondere Bedeutung zu (u.a. Europäische Agenda für Erwachsenenbildung, European Skills Agenda).

Um diese und andere Nachhaltigkeitsthemen zu diskutieren, folgten vom 11. bis 13. September 2023 ca. 150 Tagungsteilnehmende der Einladung des lokalen Organisationsteams (*Bernhard Schmidt-Hertha, Veronika Thalhammer,*

Karin Julia Rott, Christin Brando & Annabell Daniel) an die Ludwig-Maximilians-Universität München. Mit großer Unterstützung von zahlreichen weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor Ort und in enger Zusammenarbeit mit dem Vorstandsteam (*Bernd Käpplinger, Malte Ebner von Eschenbach, Maria Kondratjuk, Katrin Kraus & Matthias Rohs*) fand die Sektionstagung mit zwei Keynotes (*Mandy Singer-Brodowski*, zur Tagung Freie Universität Berlin inzwischen Universität Regensburg, und *Josef Schrader*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), vier thematischen Panels (mit jeweils vier Beiträgen) und 35 Einzelbeiträgen in insgesamt 14 Sessions sowie 20 Posterbeiträgen statt. Beim Poster-Slam und der Poster-Ausstellung überzeugten insbesondere vier Poster die Jury durch innovative Forschungsansätze, inhaltliche Struktur, grafische Gestaltung sowie kreative und ansprechende Präsentationen und wurden mit dem vom wbv gestifteten Poster-Preis ausgezeichnet. Zum Abschluss der Tagung fand eine Podiumsdiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis der Erwachsenenbildung statt (Gäste waren *Ingeborg Schüßler*, PH Ludwigsburg, *Susanne May*, Münchner Volkshochschule, und *Johannes Judith*, Katholische Erwachsenenbildung Bayern). Gerahmt wurde das Programm von der Möglichkeit zur Teilnahme an einer Stadtführung durch die Münchner Altstadt oder einem Besuch im Münchner Bier- und Oktoberfest und dem Gesellschaftsabend in einem klimaneutralen bayrischen Wirtshaus. Zudem nutzten zwei informelle Arbeitsgruppen den Rahmen der Sektionstagung für ein Arbeitstreffen: Auf Einladung von *Silke Schreiber-Barsch*, *Wiebke Curdt*, *Katharina Pongratz* und *Olaf Dörner* traf sich die Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Inklusion“ und *Josephine Jahn* und *Lisa Breitschwerdt* luden zu einem informellen Austausch im Rahmen des „Netzwerks Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ (NED) ein.

Im Call for Papers wurde der Begriff Nachhaltigkeit offen assoziiert mit langfristigen Effekten gegenwärtigen Handelns sowie effizientem Umgang mit Ressourcen. Ganz bewusst wurde dabei ein sehr weites Begriffsverständnis von Nachhaltigkeit angelegt, um eine offene Diskussion aus verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven anzuregen. Vor diesem Hintergrund wurde auf der Tagung intensiv und teilweise auch kontrovers über den Nachhaltigkeitsbegriff diskutiert und erörtert, welche Bedeutung das Thema Nachhaltigkeit für die Erwachsenenbildung hat, haben soll bzw. haben wird.

Der Tagungsband macht aktuelle Forschung, theoretische Auseinandersetzungen und grundsätzliche Debatten zu Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich. Er bietet dabei Einblicke im Rahmen von vier Themenkreisen: (1) Nachhaltigkeit im Feld der Erwachsenenbildung, (2) Nachhaltigkeit in Lernkontexten Erwachsener, (3) Nachhaltigkeit in beruflich-betrieblichen Kontexten und (4) Nachhaltigkeit und Weiterbildungsteilnahme. Der Tagungsband bietet damit nicht nur einen Überblick über den aktuellen Stand der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit, sondern eröffnet auch eine Diskussion um die Rolle und Aufgabe von Erwachsenenbildung in Bezug auf Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitsziele.

Die Beiträge im ersten Themenkreis zeichnen nach, wo sich im Feld der Erwachsenenbildung Bezüge zur Nachhaltigkeit erkennen oder herstellen lassen. Hier sind die beiden Beiträge von Mandy Singer-Brodowski und Josef Schrader verortet. Als Expertin für Bildung für nachhaltige Entwicklung legt *Mandy Singer-Brodowski* das Grundverständnis dieses Ansatzes dar und skizziert, was er aus Sicht der Erwachsenenbildung bedeuten kann. *Josef Schrader*, Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, diskutiert aus der Innensicht der Disziplin, welchen Beitrag Weiterbildungsforschung leisten kann und wie Transfer zwischen Forschung und Umsetzung gelingt. Der Beitrag von *Maria Stimm* nähert sich dem Thema aus diskursanalytischer Perspektive und analysiert, auf welche Weise Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung thematisiert wird und welche Spannungsfelder dabei auftreten. Zudem analysiert sie, wie Zielgruppen im Rahmen von Angeboten aus dem Bereich der Bildung für Nachhaltigkeit angesprochen werden: Zwischen der Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen und der Darstellung von Bedrohungsszenarien zeigt sich die Notwendigkeit, die Konstruktion von Adressatinnen und Adressaten im Rahmen professionellen Handelns immer wieder zu reflektieren und hierfür auch Anhaltspunkte aus der Forschung zur Verfügung zu stellen. Mit Altern und Nachhaltigkeit wagt *Claudia Kulmus* eine ungewöhnliche Themenkombination. Auch wenn die „Klima-Seniorinnen" durch das Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte mittlerweile auch über die Schweiz hinaus bekannt sind, werden beide Themen bislang kaum zusammengebracht. Die Autorin zieht eine Verbindung über die soziale Dimension von Nachhaltigkeit und argumentiert, dass diese in Überlegungen zur Entwicklung eines nachhaltigen und alternsgerechten Nahraums einfließen müssen, um angesichts der weltweiten demografischen Entwicklung die gesellschaftliche Problematik einer sozialen Exklusion im Alter zu verhindern. Im Beitrag von *Andreas Weßner* und *Matthias Rohs* steht mit der Digitalisierung ebenfalls eine gesellschaftliche Transformation im Zentrum. Ausgehend von einer Studie zur Teilhabe Geringqualifizierter in der Digitalisierung arbeiten sie heraus, wie wichtig eine Vorausschau auf gesellschaftliche Entwicklungen und auch mögliche Entwicklungen der Weiterbildung selbst sind, um eine Grundlage für künftige Gestaltungsprozesse im Feld der Weiterbildung leisten zu können. *Lukas Eble* argumentiert in seinem Beitrag gesellschaftstheoretisch und nimmt den Begriff der „Suchbewegungen" auf. Erwachsenenbildung müsse sich als Praxisfeld und in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihrem Gegenstand auf solche Suchbewegungen einlassen, wenn sie einen Beitrag zur Überwindung nicht-nachhaltiger Lebensweisen leisten wolle. Der Beitrag arbeitet dabei mit bildungstheoretischem Bezug heraus, dass diese Aufgabe sich aus einem Verständnis solidarischer Erwachsenenbildung und ihrem gesellschaftlichen Auftrag ableiten lässt.

Im zweiten Themenkreis steht die Nachhaltigkeit in verschiedenen Lernkontexten im Mittelpunkt. *Mandy Schulze* und *Maria Kondratjuk* beschäftigen sich unter dieser Perspektive mit BNE-Lehrprojekten, die in Masterstudiengängen

mit dem Ansatz des Forschenden Lernens durchgeführt wurden. Sie loten dabei das Potenzial dieses auf Wissensgenerierung und Reflexion angelegten Ansatzes für das Lehren von Nachhaltigkeit aus und formulieren Hinweise für die Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lern-Angeboten des Forschenden Lernens, die auf Wissen zur Nachhaltigkeit abzielen. Der Beitrag von *Julia Elven* und *Henning Pätzold* befasst sich ebenfalls mit einem hochschulspezifischen Format, wobei er den Fokus auf die Organisationseinheiten der „Green Offices" legt und diese als Lernkontexte für Nachhaltigkeit untersucht. In diesem offenen Lernkontext könnten auch Handlungsprobleme im Sinne des expansiven Lernens im Anschluss an das Verständnis von Klaus Holzkamp bearbeitet werden. Eine aktuelle, wenngleich auf den ersten Blick ungewöhnliche Themenkonstellation gehen *Sophie Lacher* und *Matthias Rohs* in ihrem Beitrag an. Sie betrachten Informations- und Lernangebote für den Hochwasserschutz als Lernkontext für Nachhaltigkeit. Sie untersuchen dabei, welche Angebote von öffentlicher Seite hierzu bereits zur Verfügung gestellt werden und welcher Bedarf von Seiten der Bevölkerung geäußert wird. So können sie zeigen, dass das Interesse an diesen Angeboten zurzeit größer ist als die zur Verfügung stehenden Angebote, sodass eine Angebotsentwicklung am Interesse der Bevölkerung ansetzen könnte. Der Beitrag von *Claudia Kühn* und *Jana Costa* geht nicht von einem konkreten Lernkontext aus, sondern identifiziert auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels, in welchen informellen Lernkontexten sich Erwachsene mit Nachhaltigkeitsthemen beschäftigt haben. Obwohl das Kategoriensystem der Forschenden thematisch breit gefasst ist, kristallisieren sich vor allem Themen der ökologischen Nachhaltigkeit als wichtige Inhalte informellen Lernens zur Nachhaltigkeit heraus. Der darauffolgende Beitrag wendet sich den Lernkontexten aus der Perspektive der Lehrenden zu und nimmt dabei ethische Fragestellungen auf. *Luca Fliegener*, *Fabian Ilmer* und *Matthias Rohs* leuchten einen grundsätzlichen Wertkonflikt von Dozierenden im Bereich Nachhaltigkeit aus. Auf der einen Seite gehen Dozierende in der Erwachsenenbildung davon aus, dass die Teilnehmenden ihre Wertebasis bereits entwickelt haben, und auf der anderen Seite ist Bildung für nachhaltige Entwicklung auch mit wertbezogenen Lerninhalten und -anforderungen verbunden. Damit weisen sie auf wichtige Reflexionsbedarfe und -möglichkeiten im Rahmen des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung hin.

Der dritte Themenkreis bildet sich ausgehend vom beruflich-betrieblichen Kontext, in dem die Themen Weiterbildung und Nachhaltigkeit in enger Weise miteinander verbunden sind. *Aiga von Hippel* und *Marion Fleige* sehen hier die Volkshochschulen als öffentlich geförderte Anbieter in der Verantwortung und ermitteln mit einer Programmanalyse, wie die Volkshochschulen diesem Auftrag nachkommen und was sie unter Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung verstehen. Sie können zeigen, dass die Volkshochschulen hier bereits ein breites Themenspektrum bedienen und sowohl Angebote mit engem Berufsbezug vorhalten als auch solche, die sich eher auf überfachliche Kompetenzen im Bereich

Nachhaltigkeit beziehen. Auf dieser Basis werden Vorschläge formuliert, wie die Volkshochschulen diesen Programmschwerpunkt weiterentwickeln könnten. Auf eine inhärente Konfliktsituation von Nachhaltigkeit im betrieblichen Kontext weist der Beitrag von *Jana Wienberg* hin. Sie versteht soziale Nachhaltigkeit als Rahmen für betriebliche Prozesse, die an ökonomischer und ökologischer Nachhaltigkeit orientiert sind, und betont damit, dass alle drei Dimensionen nur gemeinsam realisiert werden können. Zugleich entstehen auf der betrieblichen Ebene häufig Zielkonflikte zwischen diesen drei Dimensionen. Daher plädiert sie für eine Aufnahme der Kompetenzen, solche Prozesse zu gestalten, in betriebsbezogene Aus- und Weiterbildungsangebote, u.a. auch für Betriebsräte. Der Beitrag von *Julia Hufnagl* und *Silvia Annen* bewegt sich ebenfalls im Bereich betrieblicher Aus- und Weiterbildung, wobei er auf die kaufmännische Bildung fokussiert. Die Autorinnen untersuchen, wie sich die betriebliche Bildungspraxis im Kontext der stärkeren Gewichtung von Nachhaltigkeitsthemen verändert hat. Sie berücksichtigen dabei insbesondere die strategische Ebene und können zeigen, dass Nachhaltigkeit im Kontext betrieblicher Bildung zwar berücksichtigt wird, aber bislang kaum strategisch verankert ist. Für die organisationale Verortung und Einbindung einer Ausrichtung auf Nachhaltigkeit in der betrieblichen Bildung greifen die Betriebe auf sehr unterschiedliche Lösungen zurück.

Mit dem Themenkreis zu Nachhaltigkeit und Weiterbildungsteilnahme bezieht sich der vorliegende Band zum Abschluss auf ein wichtiges Forschungsthema mit langer Tradition in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Beitrag von *Bernd Käpplinger*, *Eva Koubek* und *Martin Reuter* nimmt hierbei den seit langem stabilen Befund auf, dass die Teilnahme an Weiterbildung sozial ungleich verteilt ist. Sie verstärken das politische Ziel, soziale Ungleichheit im Zugang zu Weiterbildung zu bekämpfen, indem sie diese Befundlage vor dem Hintergrund des Anspruchs auf soziale Nachhaltigkeit diskutieren. Sie hinterfragen in ihrem Beitrag aber auch gängige Perspektiven auf Ungleichheit in der Forschung zur Weiterbildungsteilnahme und stützen sich hier auf Langzeitdaten aus dem Adult Education Survey. Ebenfalls auf der Grundlage einer großen Datenbasis, in diesem Fall aus der LEO-Studie 2018, hinterfragen *Kristin Skowranek*, *Klaus Buddeberg* und *Carola Iller* in ihrem Beitrag die regionale Disparität der Weiterbildungsteilnahme. Sie können zeigen, dass die Größe des Wohnortes nicht ausschlaggebend für die Weiterbildungsteilnahme ist, obwohl die Dichte an Bildungsangeboten in städtischen Kontexten größer ist als in ländlichen Gegenden. Es scheint stärker darauf anzukommen, ob sich Menschen, die in kleinen Orten leben, an Erwerbsleben und ehrenamtlichem Engagement beteiligen, woraus sich auch eine stärkere Weiterbildungsbeteiligung ergibt. Die Einbindung in soziale Netzwerke scheint speziell für Menschen, die in kleinen Gemeinden wohnen, von großer Bedeutung für die Weiterbildungsteilnahme zu sein. Mit dem Habitus-Konzept knüpft *Felix Ludwig* an die Forschung zur (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung an. Er lenkt den Blick auf den Habitus von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen und die Nachhaltigkeit von Lernaktivitäten

in diesen Kursen. Die Ergebnisse aus Studien in diesen Kursen zeigen, dass der Habitus der Kursteilnehmenden in Bezug auf den Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache als Ressource wahrgenommen werden muss, wenn diese Kurse zu einem nachhaltigen Lernerfolg führen sollen, auch wenn die Dozierenden in der Regel selbst einen bildungsaffinen Habitus haben. Damit öffnet er auch neue Perspektiven für die Kompetenzentwicklung und Begleitung von Dozierenden in diesen Bildungsangeboten.

In Ergänzung zu den auf das Tagungsthema bezogenen Beiträgen wurden auch die Abstracts der vorgestellten Poster in den Tagungsband aufgenommen. Sie zeigen Ausschnitte aus dem breiten Spektrum an aktuellen und innovativen Themenfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die über das Tagungsthema hinausgehen. Die Listen der Gutachterinnen und Gutachter sowie der Autorinnen und Autoren geben einen Überblick über die zahlreichen Personen, die am Entstehungsprozess des Tagungsbandes beteiligt waren. Dem Programm der Jahrestagung 2023, das in diesem Sammelband ebenfalls enthalten ist, sind zudem weitere Tagungsvorträge mit thematischem Bezug zur Nachhaltigkeit zu entnehmen, welche nicht im Tagungsband enthalten sind. Auch sie heben das breite thematische Spektrum in der Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit hervor, das in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes deutlich wird. Die Beiträge zeigen, dass das Thema Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angekommen ist und sowohl im Praxisfeld wie in der Forschung zahlreiche Anknüpfungspunkte findet.

Der Sammelband bietet einen aktuellen Überblick darüber, wie Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung aufgenommen wurde und welche Fragen sich damit eröffnen. Er zeigt aber auch, dass die Auseinandersetzung mit dieser Thematik noch nicht ausgereizt ist und sich hier künftig noch weitere Entwicklungsbereiche, Untersuchungsgegenstände und Diskussionsstränge anschließen lassen. Zum breiten Themenfeld von Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit geben die Beiträge somit Antworten auf aktuelle Fragestellungen, lassen aber auch viele Fragen offen und weisen auf bisher unbeantwortete Fragen hin. So liefern sie auch Impulse zum Weiterdenken und Weiterforschen.

Die Herausgebenden bedanken sich bei allen Beitragenden und Gutachtenden, die zum Erscheinen dieses Sammelbandes beigetragen haben, und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

I. Nachhaltigkeit im Feld der Erwachsenenbildung

Beiträge der Erwachsenenbildung zu Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mandy Singer-Brodowski

Abstract: Die Erwachsenenbildung kann für die Bearbeitung der aktuellen multiplen Krisen der Nicht-Nachhaltigkeit wesentliche Beiträge leisten. Nach einer Einführung in die Diskussion über Nachhaltigkeit als normativ-programmatisches Gerechtigkeitskonzept und als Lerngegenstand für Erwachsene werden in diesem Artikel ausgewählte Beiträge der Erwachsenenbildungsforschung in drei Feldern diskutiert: Nachhaltigkeit und Zukunftskompetenzen Erwachsener, Nachhaltigkeit und organisationale Veränderungen sowie Nachhaltigkeit und informelles Lernen. Diese drei exemplarischen Felder zeigen nicht nur die jeweiligen gegenstandsbezogenen Potenziale der Erwachsenenbildungswissenschaft in einem Verstehen und Befördern von Transformationsprozessen für mehr Nachhaltigkeit, sondern auch wesentliche Beiträge im Bereich der ihr zugrunde liegenden Annahmen.

Einführung

Obwohl es schon früh erwachsenenpädagogische Studien gab, die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Umweltbildung aufgriffen (z. B. Apel, 1998), und einige einschlägige Überblicksarbeiten existieren (z. B. Kandler & Tippelt, 2011), ist der Forschungsstand zu Fragen der Nachhaltigkeit[1] in der Erwachsenenbildung noch relativ fragmentiert. Dabei hat die Erwachsenenbildung wesentliche Beiträge für ein Verständnis und die Gestaltung sozial-ökologischer Transformationsprozesse anzubieten. Im Folgenden sollen diese Beiträge der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und BNE ausgelotet werden. In einem ersten Schritt wird in das Leitbild der Nachhaltigkeit und die besonderen Anforderungen des Lerngegenstands Nachhaltigkeit für Lern- und Bildungsprozesse im Lernen Erwachsener eingeführt. Im Hauptteil des Artikels werden die Felder 1) Zukunftskompetenzen im Kontext von Nachhaltigkeit, 2) Nachhaltigkeit und Organisationen sowie 3) informelles Lernen skizziert und dabei die jeweils spezifischen Beiträge der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit ausgelotet. Es wird dabei argumentiert, dass die Beiträge der Erwachsenenbildung zu Nachhaltigkeit

1 Ich möchte mich im Folgenden abgrenzen von einer Verwendung des Begriffs Nachhaltigkeit im Sinne von langfristig, besonders effektiv oder dauerhaft. Obwohl ich anerkenne, dass diese Begriffsverwendung gerade für die Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung hat, werden sie nicht Teil meiner Überlegungen sein.

nicht nur auf der Ebene der expliziten Forschungsgegenstände, sondern auch im Hintergrund der Annahmen der Erwachsenenbildungswissenschaft liegen.

Nachhaltigkeit als besonderer Lerngegenstand

Die Erkenntnisse der Nachhaltigkeitsforschung zeigen, dass die Menschheit planetare Grenzen zunehmend überschreitet, etwa durch den Verlust an globaler Biodiversität oder den Eintrag schädlicher Stoffe in die Ökosysteme, bspw. Stickstoff in Folge der intensiven Landwirtschaft (Rockström et al., 2023; Steffen et al., 2015). Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, Kipppunkte der globalen Erwärmung zu erreichen, bei denen die Menschheit nicht mehr kalkulierbare und kontrollierbare Dynamiken in den globalen Ökosystemen auslöst (Lenton et al., 2019)[2]. In der Nachhaltigkeitsdebatte stehen jedoch neben ökologischen Fragen auch soziale Fragen, wie die Armutsreduktion, die Gleichstellung der Geschlechter, Gesundheit oder der Zugang zu Bildung, im Mittelpunkt. Sowohl die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen als auch viele Bildungsmaterialen und Veröffentlichungen suggerieren dabei jedoch, dass ökologische, soziale und ökonomische Dimensionen der Nachhaltigkeit gleichberechtigt nebeneinanderstünden. Solch einer Annahme der Gleichberechtigung verschiedener Nachhaltigkeitsdimensionen ist jedoch die Vorstellung der Ersetzbarkeit verschiedener Kapitalarten implizit (Ott & Döhring, 2011). Damit wird erstens negiert, dass die Menschheit grundlegend von Ökosystemdienstleistungen abhängig ist, und zweitens wird impliziert, dass das Wirtschaftssystem ebenso wie ökologische und soziale Systeme einen Eigenwert habe und nicht nur zum Zweck der menschlichen Bedürfnisbefriedigung gestaltet wird (Getzin & Singer-Brodowski, 2016). Aus diesem Grund wird in der Nachhaltigkeitsforschung zunehmend der Wedding Cake als Visualisierung der SDGs in Form von *embedded systems* genutzt, in dem die ökologischen SDGs die Grundlage für soziale Ziele und diese wiederum die Basis für wirtschaftsbezogene Ziele darstellen.[3] Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erfordert dabei von der Wissenschaft sowohl eine kritisch-distanzierte Analyse der Ursachen nichtnachhaltiger Entwicklung als auch affirmativ gestaltungsorientierte Beiträge zu konkreten Veränderungen – mit all den Spannungsfeldern und Ambivalenzen, die einer solchen Gleichzeitigkeit eingeschrieben sind und die es zu reflektieren gilt. In der Subdisziplin der Erwachsenenbildung existiert ein fundiertes systematisches wie auch implizites Wissen zu solch einem Unterfangen.

2 Das Konzept planetarer Grenzen quantifiziert die Ökosystemdienstleistungen und beschreibt deren Überschreitung als Gefahr für ein sicheres Überleben der Menschheit auf diesem Planeten. So können Kipppunkte vermieden werden, wie etwa das Auftauen der sibirischen Permafrost-Böden infolge der Erderwärmung, in denen viel Methan gespeichert ist, das wiederum viel klimaschädlicher als CO_2 ist und damit die Klimakrise weiter anheizt.

3 https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html (abgerufen am 24.03.2024)

Für Bildung im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Besonderen haben die Erkenntnisse aus der Nachhaltigkeitsforschung weitreichende Implikationen, denn trotz einer soliden naturwissenschaftlichen Wissensbasis bestehen im Nachhaltigkeitskontext unsichere Wissensbestände und schwer zu prognostizierende Zukünfte. Die zeitliche und räumliche Entkopplung menschlicher Handlungen von den Folgen dieser Handlungen sowie deren Unsichtbarkeit machen die Identifikation kausaler Ursache-Wirkungs-Ketten sehr schwer. Zielkonflikte sind alltäglich und Widersprüche sowie Dilemmata sehr wahrscheinlich. Auch gehen die vielfältigen Krisen der Nachhaltigkeit zunehmend mit Emotionen wie Angst, Ohnmacht, Wut oder Trauer einher (Hickman et al., 2021). In dem Maße, in dem Nachhaltigkeitskrisen existenzieller werden, scheinen emotionale Reaktionen stärker aufzutreten. Dabei benötigt das normative Konzept der inter- und intragenerationalen Gerechtigkeit (Grunwald & Kopfmüller, 2022), auf die das Leitbild nachhaltiger Entwicklung abzielt, einen äußerst differenzierten pädagogischen Umgang mit der Normativität dieses Anspruchs (Schreiber-Barsch & Mauch, 2019). Die institutionalisierte Erwachsenenbildung könnte durch ihr breites Spektrum hier geeignete Angebote für verschiedene Zielgruppen entwickeln und besonders durch ihre Nachfrageorientierung flexibler auf solche Themen reagieren als die weiteren formalen Bildungsbereiche. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die erwachsenen Lernenden Probleme der Nachhaltigkeit überhaupt als Lerndesiderat (Holzkamp, 1995) identifizieren und daher eine Nachfrage entsteht oder ob der Bedarf an nachhaltigkeitsorientierten Bildungs- und Lerngelegenheiten so diffus ist, dass es herausfordernd ist, darauf adäquat in organisierten Bildungsangeboten zu reagieren.

Beiträge der Erwachsenenbildung im Feld der Zukunftskompetenzen

Ein strukturierter Bedarf im Kontext der Kompetenzziele für Erwachsene kann unter anderem in beruflichen Weiterbildungen zumindest angenommen werden. Obwohl in den letzten Jahren zunehmend Kompetenzmodelle für die Bewältigung zentraler Herausforderungen der Nachhaltigkeit entwickelt wurden, sind sie selten operationalisiert oder einer Messung zugänglich gemacht. Dies zeigt sich auch an einem Kompetenzrahmen, der im Zuge des europäischen Green Deal und der European Education Area by 2025 lanciert wurde und sich explizit an einem lebenslangen Lernen orientiert: der EU-Kompetenzrahmen „Green Competencies“ (Biancchi et al., 2022). Er unterscheidet die Grundbereiche 1) Verankerung von Nachhaltigkeitswerten, 2) Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit, 3) Visionen für eine nachhaltige Zukunft und 4) Handeln für Nachhaltigkeit. Diesen vier Bereichen werden jeweils drei Kernkompetenzen zugeordnet.

Während das GreenComp Framework lediglich eng auf Nachhaltigkeitsfragen bezogene Kompetenzen darstellt, unterscheidet der Kompetenzrahmen für Professionelle von Redman und Wiek (2021) generische Kompetenzen wie

etwa kritisches Denken und Kreativität von stärker spezifischen Nachhaltigkeitskompetenzen wie systemisches Denken, zukunftsbezogenes, wertebezogenes und strategisches Denken. Zentral für beide Bereiche sind die Umsetzungskompetenzen wie auch die inter- und intrapersonalen Kompetenzen (Redman & Wiek, 2021). Dieser Kompetenzrahmen konnte in einem Scoping Review zu den Kompetenzen, die in professionellen Feldern der Nachhaltigkeit relevant sind, etwa in der Energiewirtschaft oder der kommunalen Verwaltung, bestätigt werden (Singer-Brodowski et al., 2024). Allerdings wurde in den Ergebnissen des Reviews deutlich, dass die Kompetenz zur Antizipation von Zukünften in der Beschreibung der professionellen Praxis wesentlich weniger gewichtet wurde und die intrapersonalen Kompetenzen, wie die Fähigkeit zur Selbstreflexion, eine stärkere Relevanz erhielten (Singer-Brodowski et al., 2024).

Insgesamt wird mit Kompetenzmodellen immer auch eine Relevanzsetzung im Hinblick auf Lern- und Bildungsziele vorgenommen. Im Kontext von BNE sind durch das Entwickeln und Operationalisieren von Kompetenzmodellen wichtige Implementierungsschritte in der Praxis gelungen. Dennoch fehlt in vielen Kompetenzmodellen eine kritische Perspektive auf die Verwertung der individuellen Kompetenzen für kapitalistische Wirtschaftssysteme (Singer-Brodowski, 2016; Stimm & Müller, 2023). Globale Verteilungsgerechtigkeit, die Notwendigkeit, politische und wirtschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen oder sogar zu verändern, werden nur wenig thematisiert. Im Kern wird in kompetenzorientierten bildungspolitischen Debatten häufig die Idee einer ökologischen Modernisierung (Neckel et al., 2018) in den Mittelpunkt gestellt, die in der Versöhnung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Aspekte (im Sinne einer Gleichberechtigung der Nachhaltigkeitsdimensionen) eine Win-win-Situation sieht, und die Lösung von Nachhaltigkeitsproblemen allen voran in technologischen Innovationen sucht, die durch die entsprechenden Kompetenzen vorangebracht werden können (Bryan & Mochizuki, 2023).

Vor diesem Hintergrund könnte ein erster Beitrag der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und BNE an die kritische Tradition gesellschaftlicher Analysen der Eingebettetheit Erwachsener in sich stetig ökonomisierende Institutionen inklusive der von ihnen formulierten Kompetenzanforderungen anknüpfen. Die Kompetenzmodelle könnten aufgegriffen, untersucht und konstruktiv für die berufliche und allgemeine Weiterbildung genutzt werden, um die Erwachsenen zur Mitgestaltung sozial-ökologischer Transformationsprozesse zu befähigen. Gleichzeitig wären die Kompetenzmodelle zu kritisieren und im Hinblick auf vernachlässigte Aspekte von globaler Gerechtigkeit, Humanität und Reflexivität zu ergänzen. Die Erwachsenenbildungswissenschaft hat wie kaum eine andere Subdisziplin der Erziehungswissenschaft die Kompetenzdebatte mit befördert und gleichzeitig im Hinblick auf Ökonomisierungs-, Verwertungs- und Funktionalisierungstendenzen kritisiert. An diesen reflexiven Zugriff auf Kompetenzen anzuknüpfen, wäre ein erster wichtiger Beitrag der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und BNE.

Beiträge der Erwachsenenbildung im Feld der organisationalen Veränderungen

Ein zweiter Beitrag der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und BNE wird im Feld der organisationalen Nachhaltigkeitsentwicklungen verortet. Welche expliziten und impliziten Nachhaltigkeitsverständnisse werden in Organisationen kultiviert? Wie werden organisationale Veränderungen oder organisationales Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit konzeptualisiert und empirisch erfasst? Zur Frage der organisationalen Nachhaltigkeit wurden in jüngster Zeit eine ganze Reihe praktischer Veröffentlichungen, jedoch mit geringem empirischem Fundament, publiziert.[4] Wissenschaftlich generierte Erkenntnisse liegen dagegen in den Programmanalysen der Volkshochschulen vor, die zeigen konnten, dass übergreifende oder eher politische ausgerichtete Angebote zu Nachhaltigkeit seit den 1990er Jahren von eher lebensweltlichen Angeboten (ökologisches Kochen) abgelöst wurden (Burdokova, 2019, S. 89; auch Siebert, 1999). Die Programmanalyse von VHS-Angeboten im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) hat auch deutlich gemacht, dass die abstrakten Kurse zu komplexen sozialen und wirtschaftlichen Nachhaltigkeitsaspekten weniger gut besucht wurden als partizipative Angebotsformate (Burdokova, 2019; auch Nagel, 2023). Insgesamt scheint die Professionalisierung von Weiterbildungsinstitutionen eine Fachgliederung und Spartenbildung begünstigt zu haben, die interdisziplinäre Fragestellungen im Kontext von BNE eher benachteiligen (Apel, 1998, S. 207). Dieser Befund wiederum wäre ein interessanter Ausgangspunkt für Organisationsstudien, die über eine Analyse zum aktuellen Angebot von VHS hinausgehen und organisationale Veränderungen rekonstruieren könnten. Dabei sollte die unzureichende theoretische Untersetzung des Phänomens der Organisation in vielen BNE-Studien überwunden werden (Elven, 2022). Ebenso sollten die sozialen Strukturen nicht vereinheitlicht werden, denn hier werde „ein Erkenntnispotenzial vergeben, das vor allem in der Entdeckung der Organisation als eines eigenständigen, polyvalenten und kontingenten Zugriffpunkts für die Erforschung und Begleitung sozialer Transformationsprozesse liegt“ (Elven, 2022, S. 8).

Dieser Versuch des Zugriffs auf die Organisation als facettenreiches Phänomen unternimmt das Projekt „Kultur der Nachhaltigkeit“, in dem die Organisation Hochschulen als lose gekoppeltes System (Weick, 1976) beschrieben und organisationale Kulturen der Nachhaltigkeit untersucht werden.[5] Kulturen der Nachhaltigkeit werden dabei einerseits in einer normativen Perspektive als handlungsleitende Orientierung der Organisation an Nachhaltigkeit, die sich in alltäglichen Praktiken und Routinen, Konventionen, Symbolen sowie Artefakten und Infrastrukturen ausdrückt (gelebte Alltagspraxis), definiert und andererseits

4 https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/programmbereiche/gesellschaft/handreichung-bak-bne-an-volkshochschulen.php (abgerufen am 24.03.2024).

5 https://kunah.de/ (abgerufen am 24.03.2024).

in einer deskriptiven Perspektive als beschreibbares Phänomen gefasst, bei dem jede Hochschule bereits eine mehr oder weniger starke Orientierung an Nachhaltigkeit in ihrer Organisationskultur eingeschrieben hat (Holst et al., 2024). Die fünf beteiligten Verbundhochschulen sind dabei gleichzeitig Ort für Realexperimente zur konkreten Veränderung im Sinne einer Kultur der Nachhaltigkeit. Weil diese intervenierende Veränderung Spannungsfelder (etwa eine mangelnde Distanz zum Forschungsgegenstand) mit sich bringt, wird in dem Projekt – wie auch in anderen BNE-Projekten (von Seggern et al., 2023) – eine explizite Differenzierung einer normativen Gestaltungsebene und einer eher deskriptiv-analytischen Beschreibungsebene angestrebt.

Der zweite Beitrag der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und BNE könnte daher vordergründig die Forschungsgegenstände der organisationalen Nachhaltigkeitstransformation – etwa der Einrichtungen der Erwachsenenbildung selbst – aufgreifen und organisationspädagogische Expertise beisteuern, die über reine Programmanalysen oder Leitbilduntersuchungen hinausgehen. Auf Ebene der grundlegenderen Annahmen in der Erwachsenenbildung würde das Spannungsfeld zwischen impactreicher anwendungs-orientierter und kritischer grundlagenbezogener Forschung tangiert. In der organisationsbezogenen Forschung könnten anwendungsorientierte Interventionsstudien mit konkreten praktischen Wirkungen für mehr Nachhaltigkeit durchgeführt werden. Gleichzeitig kann die Erforschung organisationaler Transformationsprozesse von kritischen Analysen profitieren, die die Organisation als historisch gewachsenes eigenständiges Phänomen eingebettet in das organisationale Umfeld begreifen.

Beiträge der Erwachsenenbildung mit Blick auf informelles Lernen

Jenseits der Kompetenzen in der Weiterbildung und der organisationalen Perspektiven könnte ein dritter wesentlicher Beitrag der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und BNE im Ergründen der Veränderungen subjektiver Perspektiven Erwachsener im Bereich des informellen Lernens liegen. Dinkelaker und Stimm (2022) plädieren dafür, stärker die subjektiven Handlungsproblematiken, Interessen und irritierenden Differenzwahrnehmungen Erwachsener im Kontext der Klimakrise in den Fokus zu rücken. Je existenzieller die Nachhaltigkeitskrisen werden, desto stärker stellen sie Identitätsentwürfe (Soron, 2010) in Frage, denn ein Ernstnehmen der radikalen Transformation erfordert ein Abgeben von Privilegien und damit eine „Identitätstransformation“ (Martin & Chen, 2016). Dies birgt eine Fülle an Lernanlässen, die für Erwachsene vor allem im informellen Kontext auftreten und sich den formal organisierten Bildungsangeboten entziehen, was auch die Beispiele von Dinkelaker und Stimm (2022) aus der klimabezogenen Ratgeberliteratur, dem Lernen in sozialen Bewegungen und dem Rollenhandeln in Organisationen verdeutlichen. Viele der Kontaktpunkte zu Nachhaltigkeit liegen im Bereich der Freund*innen, Familie und der (sozialen)

Medien (Grund & Brock, 2022; Stadt Freiburg, 2022). Darüber, wie solche Lernanlässe von Individuen prozessiert werden und wie sie sich dabei im Zusammenhang mit Gruppen von Mitlernenden in Beziehung setzen, gibt die Theorie des transformativen Lernens Aufschluss.

Transformatives Lernen beschreibt die Veränderung grundlegender Bedeutungsperspektiven, die den Rahmen gewohnheitsmäßiger Orientierungen und Erwartungen darstellen (Mezirow, 2000). Im Erwachsenenalter sind diese Perspektiven orientierungsstiftend für das Selbstverständnis und die eigene Identität, weshalb sie relativ beharrlich und nur schwer veränderbar sind. Bei ihrer Veränderung sind daher häufig Erfahrungen zentral, die ein desorientierendes Dilemma auslösen und somit ermöglichen, die relativ festen Bedeutungsperspektiven zu verflüssigen (Mezirow, 2000, S. 22). Es folgen die Phasen der kritischen Reflexion und Bewertung bisheriger Bedeutungsperspektiven (begleitet von meist negativen Gefühlen wie Angst oder Scham), die Exploration neuer Handlungen und Rollen im Diskurs mit Mitlernenden und ihre abschließende Reintegration in die eigene Identität (Mezirow, 2000). In einem möglichst herrschaftsfreien Diskursraum mit anderen Lernenden können alte Bedeutungsperspektiven, bspw. die Sicherheit, dass nur genügend technologische Innovationen im Rahmen einer ökologischen Modernisierung benötigt werden, reflektiert und neue Bedeutungsperspektiven entwickelt werden. Das Ergebnis transformativer Lernprozesse liegt vor allem in einer multiperspektivischeren Sichtweise auf die eigene Person und die Welt, in einem höheren Maß an Reflexionsvermögen und einem verbesserten Umgang mit Komplexität (Mezirow, 2000).

Für die Nachhaltigkeitsdebatte sind transformative Lernprozesse seit den 2000er Jahren ein zunehmend wichtiger Bezugspunkt (z. B. Moyer & Sinclair, 2020; Rodríguez Aboytes & Barth, 2019; Singer-Brodowski & Taigel, 2019). Interessante Beiträge werden in diesem Kontext in den letzten Jahren im Hinblick auf die individuellen Gründe der Verhinderungen einer Perspektiventransformation veröffentlicht. Auf Basis neurobiologischer Annahmen zum Umgang mit Stress wird argumentiert, dass eine zu starke Erregung des Nervensystems– und diese ist beim Lerngegenstand Nachhaltigkeit aufgrund der Unsicherheit und Komplexität zu erwarten – Abwehr und Verdrängung provozieren kann, noch bevor Menschen überhaupt einen Prozess des kritischen Reflektierens ihrer Grundannahmen beginnen (Mälkki, 2019). Diese häufig unbewussten und unangenehmen Emotionen werden als Edge Emotions bezeichnet; sie tauchen auf, wenn Grundannahmen infrage gestellt werden, und verhindern Reflexionen (Mälkki, 2019, S. 60). Besonders am Beginn transformativer Lernprozesse sind eher negative Emotionen relevant, während später auch positive Emotionen berichtet werden (Grund et al., 2023). Eine emotionssensible Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsherausforderungen kann dabei auf die Ermöglichung von Safe Enough Spaces setzen (Singer-Brodowski et al., 2022).

Ein dritter Beitrag der Erwachsenenbildung könnte in diesem Zusammenhang im Ergründen von Lernwiderständen gegen Prozesse der Nachhaltigkeits-

transformationen liegen. Im Anschluss an Holzkamps (1995) Unterscheidung von expansivem und defensivem Lernen argumentieren Peter Faulstich und Petra Grell (2005), dass in den verschiedenen Strategien der Lernenden, mit spezifischen Lernanforderungen umzugehen, Lernwiderstände sichtbar werden (Faulstich & Grell, 2005, S. 76). Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive könnte die Verweigerung einer Lernzumutung sinnvoll sein, wenn das Lernen nicht unmittelbar zur Verbesserung der eigenen Lebenssituation führt, also beispielsweise Privilegien abgegeben werden müssen (Faulstich & Grell, 2005, S. 78). Der Lernanlass Nachhaltigkeit äußert sich dabei eben nicht unbedingt – wie anfangs argumentiert – in konkreten Handlungsproblematiken, aus denen Lernproblematiken ausgelagert werden können, sondern als diffuse Handlungsaufforderung oder Lernzumutung etwa in der Klimakrise *irgendetwas* zu tun und *irgendetwas* beizutragen, was den eigenen Interessen ggf. auch zuwiderläuft. Würden die daraus möglicherweise resultierenden Lernwiderstände mit der in sie eingeschriebenen Widersprüchlichkeit als subjektiv bedeutsam rekonstruiert und besser verstanden, so ließen sich auch Ableitungen für die Nachhaltigkeitskommunikation – in und jenseits der Einrichtungen der Erwachsenenbildung – treffen. Auf Ebene der Hintergrundannahmen verweist die Problematisierung von Lernwiderständen auf ein in die Erwachsenenbildungswissenschaft eingewobenes Spannungsfeld von individuellem und gesellschaftlichem Lernen.

Zusammenfassung

Der Lerngegenstand der Nachhaltigkeit weist in besonderer Weise Herausforderungen auf und es ist nicht notwendigerweise klar, ob Erwachsene ihn als Lern- oder Handlungsproblematik wahrnehmen und wie organisierte Erwachsenenbildung – beruflich oder allgemein – darauf reagieren kann. Die Erwachsenenbildung ist allerdings besonders responsiv im Hinblick auf ökonomische wie auch gesellschaftliche Herausforderungen. Daher kann sie sowohl auf Ebene der Forschungsgegenstände wie auch ihrer Hintergrundannahmen relevante Beiträge für Nachhaltigkeit und BNE leisten. Auf individueller Ebene von Lernzielbeschreibungen könnte sie einerseits die Definition, Operationalisierung und Bestärkung zukunftsbezogener Kompetenzen Erwachsener unterstützen und diese andererseits im Hinblick auf deren potenzielle Funktionalisierung und Verengung kritisieren. Auf organisationaler Ebene könnte einerseits die Untersuchung und andererseits die Beförderung organisationaler Nachhaltigkeit im Mittelpunkt stehen. Auf Ebene der informellen Lernprozesse könnte die Erkundung von Lernwiderständen und damit das Spannungsfeld von individuellem und gesellschaftlichem Lernen interessante Perspektiven öffnen.

Literatur

Apel, H. (1998). Paradigmawechsel in der Umweltbildung für Erwachsene? In G. de Haan & U. Kuckartz (Hrsg.), *Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung* (S. 203–218). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp. The European sustainability competence framework. In M. Bacigalupo & Y. Punie, Publications Office of the European Union (Hrsg.). https://www.emploi-environnement.com/media/pdf/news-595-GreenComp.pdf

Burdukova, G. (2019). Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/id/37081.

Bryan, A., & Mochizuki, Y. (2023). Crisis Transformationism and the De-Radicalisation of Development Education in a New Global Governance Landscape. In: *Policy & Practice. A Development Education Review 36*(1), 48–74.

Dinkelaker, J., & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45*(1), 33–50. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z

Elven, J. (2022). Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie, 53*(4), 535–545. https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0

Faulstich, P., & Grell, P. (2005). Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In P. Faulstich, H. J. Fornecek, P. Grell, K. Häßner, J. Knoll, & A. Springer (Hrsg.), *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen* (S. 18–92). Bertelsmann.

Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *SoScience, 1,* 23–46.

Grund, J., & Brock, A. (2022). Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule. *Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890

Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2023). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. *Sustainability Science, 19*(1), 307–324. https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5

Grunwald, A., & Kopfmüller, J. (2022). *Nachhaltigkeit* (3. Auflage). Campus Verlag.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet Planetary Health, 5*(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3

Holst, J., Potthast, T., Fritz, H., Nölting, B., Singer-Brodowski, M., Albiez, M., Betz, C., Lang, D. J., Meyer, S., Ober, S., Parodi, O., Schaltegger, S., Scheiding, C., & Weynand, M. (2024). Vom Ziel zur Normalität. *DUZ Wissenschaft und Management, (02),* 20–23.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus-Verlag.

Kandler, M., & Tippelt, R. (2011). Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage) (S. 707–727). VS Verlag.

Lenton, T. M., Rockström, J., Gaffney, O., Rahmstorf, S., Richardson, K., Steffen, W., & Schellnhuber, H. J. (2019). Climate tipping points – too risky to bet against. *Nature, 575*(7784), 592–595. https://doi.org/10.1038/d41586-019-03595-0

Mälkki, K. (2019). Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Hrsg.), *European Perspectives on Transformation Theory* (1. Auflage) (S. 59–73). Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5

Martin, A. R., & Chen, J. C. (2016). Barriers to sustainability in mature-age adult learners: working toward identity change. *Environmental Education Research*, 22(6), 849–867. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075192

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3–33). Jossey-Bass.

Moyer, J. M., & Sinclair, A. J. (2020). Learning for Sustainability: Considering Pathways to Transformation. *Adult Education Quarterly, 70*(4), 340–359. https://doi.org/10.1177/0741713620912219

Nagel, M. (2023). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung. *Magazin erwachsenenbildung.at, 49*, 41–50. https://doi.org/10.25656/01:27089

Neckel, S., Besedovsky, N., Boddenberg, M., Hasenfratz, M., Pritz, S. M., & Wiegand, T. (Hrsg.). (2018). *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umrisse eines Forschungsprogramms.* Transcript. https:// doi.org/10.14361/9783839441947

Ott, K., & Döring, R. (2011). *Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit* (3. Auflage). Metropolis-Verlag.

Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education, 6*, Artikel 785163. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785163

Rockström, J., Gupta, J., Qin, D., Lade, S. J., Abrams, J. F., Andersen, L. S., Armstrong McKay, D. I., Bai, X., Bala, G., Bunn, S. E., Ciobanu, D., DeClerck, F., Ebi, K., Gifford, L., Gordon, C. Hasan, S., Kanie, N., Lenton, T. M., Loriani, S., … Zhang, X. (2023). Safe and just Earth system boundaries. *Nature, 619*(7968), 102–111. https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8

Rodríguez Aboytes, J. G., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999–2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *21*(5), 993–1013. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168

Schreiber-Barsch, S., & Mauch, W. (2019). Adult Learning and Education as a Response to Global Challenges: Fostering Agents of Social Transformation and Sustainability. *International Review of Education, 65*(4), 515–536.

Siebert, H. (1999). Seminarplanung und -organisation. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 704–717). Leske + Budrich.

Singer-Brodowski, M. (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. Berliner Wissenschafts-Verlag.

Singer-Brodowski, M., & Taigel, J. (2019). Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. (Unveröffentlichtes Working Paper).

Singer-Brodowski, M., Förster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P., & Getzin, S. (2022). Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development. *Frontiers in Education, 7*, Artikel 787490. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787490

Singer-Brodowski, M., Henkel, G. M., Frank, P., Reith, A., & Rieckmann, M. (2024). What is needed to act as a professional change agent for sustainability? A scoping review. *International Review of Education*. (accepted).

Soron, D. (2010). Sustainability, self-identity and the sociology of consumption. *Sustainable Development, 18*(3), 172–181. https://doi.org/10.1002/sd.457

Stadt Freiburg im Breisgau. (2022). *5. Freiburger Bildungsbericht. Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.freiburg.de/pb/site/Freiburg/get/params_E658200453/1914777/Bildungsbericht_2022_WEB.pdf

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramathan, V., Reyers, B., & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. *Science, 347*, 1259855. https://doi.org/10.1126/science.1259855

Stimm, M., & Müller, S. (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 49, 19–31. https://doi.org/10.25656/01:27087

Seggern, J. von, Holst, J., & Singer-Brodowski, M. (2023). The self in the mirror: fostering researchers' reflexivity in transdisciplinary and transformative studies at the science-policy interface. *Ecology & Society, 28*(2), Artikel 17 . https://doi.org/10.5751/ES-14057-280217

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1–19.

Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung – Befunde, Beobachtungen und Erfahrungen[1]

Josef Schrader

Das Prinzip der Nachhaltigkeit als Herausforderung für die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

Kann man gegen Nachhaltigkeit sein? Peter Strohschneider, der ehemalige DFG-Präsident, hat diese Frage gestellt und unmissverständlich beantwortet: „Ganz offensichtlich nicht!" (Strohschneider, 2014, S. 175). Denn Nachhaltigkeit ist ein ebenso grundlegendes moralisches Prinzip wie Gerechtigkeit, Freiheit oder Menschenwürde. Man kann diesem Prinzip zuwiderhandeln, aber man kann sich nicht mit moralisch legitimen Gründen dagegen aussprechen. Wer dem Prinzip der Nachhaltigkeit folgt, gerät jedoch unausweichlich in moralisch dilemmatische Situationen: So ist der ökologische Fußabdruck kleiner, wenn wir eine Jahrestagung virtuell statt in Präsenz durchführen; gleichzeitig können wir durch „Kommunikation unter Anwesenden" unseren Verpflichtungen gegenüber einer wissenschaftlichen Gemeinschaft vermutlich besser gerecht werden als im virtuellen Austausch. Das Prinzip der Nachhaltigkeit stellt uns aber nicht nur vor die Frage, wie wir unseren Beruf ausüben. Vielmehr sind wir herausgefordert, die Verantwortung der Wissenschaft für gesellschaftliche Entwicklung zu reflektieren. So haben Uwe Schneidewind und Mandy Singer-Brodowski (2014) eine Streitschrift vorgelegt, die im Wuppertaler Institut für Klima, Umwelt und Energie entstanden ist. Gefordert wird darin nicht weniger als ein „Klimawandel" im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, eine Wende hin zu einer transformativen Wissenschaft. Die Aufgabe der Wissenschaft, so heißt es dort, bestehe darin, Wissen über die Gestaltung von Transformationsprozessen zu erzeugen. Dazu brauche es zunächst Systemwissen, also empirisches Wissen über Ursachen für bestehende Lagen und über Potenziale künftiger Entwicklung.

1 Der folgende Beitrag stellt eine gekürzte und inhaltlich geringfügig überarbeitete Fassung meines Vortrages auf der Jahrestagung dar. Den Sprechduktus habe ich beibehalten.

Hinzu komme ein Zielwissen für oder gegen bestehende oder zu entwickelnde Ziele. Und schließlich ein Transformationswissen über die Veränderbarkeit bestehender Verhältnisse. Dies alles erfordere eine integrative Forschung, die wissenschaftliches Wissen und Wissen der Praxis miteinander verknüpfe. Möglich sei dies nur bei institutioneller Entgrenzung des Wissenschaftssystems.

Peter Strohschneider (2014) wandte sich vehement gegen das Konzept einer transformativen Wissenschaft, und zwar aus vier Gründen. Zunächst befürchtet er erstens „Solutionismus", wenn Wissenschaft allein als Instrument einer „Großen Transformation" betrachtet werde. Wissenschaft dürfe nicht allein, auch nicht primär, nach ihrer Nützlichkeit bewertet werden, sondern nach ihrem Beitrag zur „Wahrheit". Wissenschaft löse zudem zweitens nicht nur Probleme, sondern schaffe sie gelegentlich auch, oder sie weise auf Probleme hin, analysiere den Umgang mit unlösbaren Problemen. Das Votum für Transdisziplinarität richte Forschung an gesellschaftlichen Problemlagen statt an innerwissenschaftlichen Fragen aus und gefährde so die Autonomie des Wissenschaftssystems. Drittens befürchtet er eine „Expertokratie" auf der Basis von „Faktengewalt", verbunden mit einer Atrophierung des Politischen und einer Hypertrophierung der Wissenschaft. Und schließlich verweist er viertens auf das Risiko der Entdifferenzierung des Wissenschaftssystems, das im Grundsatz bewährte Strukturen in Frage stelle, ohne tragfähigere Organisationsformen anzubieten (Strohschneider, 2014, S. 179–189).

Die hier skizzierte Kontroverse lädt zu normativen, wissenschaftstheoretischen oder forschungsmethodologischen Diskussionen ein. Daran möchte ich jedoch nicht anknüpfen. Vielmehr komme ich der Bitte der Einladenden nach, mich zu der im Tagungstitel bereits anklingenden Frage zu äußern, wie es um die Nachhaltigkeit von Forschung und ihren Transfer in der Erwachsenenbildungswissenschaft bestellt ist, inwieweit sie also nachhaltig forscht und dabei nachhaltige Wirkungen in Politik und Praxis erzielt. Politik verstehe ich in weitem Sinne als Gesamtheit von Akteuren wie Bund, Ländern und Gemeinden, super- und internationalen Organisationen bis hin zu Berufs- und Trägerverbänden. Ich beschränke mich nicht auf die Thematisierung von Fragen der Nachhaltigkeit, sondern richte den Blick darüber hinaus. Ich versuche zudem zu zeigen, dass sich anstehende Entscheidungen zur (Neu-)Positionierung der Wissenschaft nicht hinreichend aus einer „Ethik der Nachhaltigkeit" ableiten lassen, sondern einer „Ethik der Forschung" gerecht werden müssen, die sich auf die konkrete Arbeit von Wissenschaftler:innen bezieht.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft eignet sich für solche Reflexionen in besonderer Weise, weil sie sich selbst, wie große Teile der Erziehungswissenschaft, als eine Disziplin versteht, die Wissenschaft nicht nur *von*, sondern auch *für* Praxis betreibt. Dies gilt für die geisteswissenschaftliche Pädagogik seit Kant, Schleiermacher oder Dilthey ebenso wie für die empirische Forschung seit Roth (Schrader et al., 2020). Ein ähnliches Selbstverständnis findet sich in der Erwachsenenbildung, historisch z. B. bei Hans Tietgens (1981), in ihrer jünge-

ren Geschichte im vielbeachteten Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold et al., 2000), aktuell in einem Themenheft der Hessischen Blätter für Volksbildung. So plädiert Rudolf Tippelt dort für inter- und transdisziplinäre Kommunikation auf der Basis disziplinärer Expertise als unverzichtbare Grundlage der Begleitung von Politik und Praxis (Tippelt, 2021, S. 28–30). Ebenso wirbt Steffi Robak für Inter- und Transdisziplinarität, um Spielräume für die Gestaltung und Realisierung von Bildung zu eröffnen (Robak et al., 2021, S. 4). Und gemeinsam mit Bernd Käpplinger hat Robak bereits vor einigen Jahren eine Wiederbelebung des Trialogs zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis gefordert (Robak & Käpplinger, 2015).

Begleitet wird dieser Anspruch von fortdauernden Klagen über eine anhaltende Kluft zwischen Forschung, Politik und Praxis. Das mag insofern nicht überraschen, als die Ursachen für diese Kluft teils als systemisch bedingt und daher nur schwer veränderbar interpretiert werden; teils werden sie aber auch als Ausdruck institutioneller Arbeitsbedingungen wahrgenommen, die modifizierbar sind. So ist es zwar eine unvermeidliche Folge funktional differenzierter Gesellschaften, dass Wissenschaft über mehr Wissen verfügt, als Politik und Praxis gebrauchen können, und zugleich Politik und Praxis mehr Probleme generieren, als Wissenschaft lösen kann (Schrader, 2020). Korrigieren kann man dagegen, dass das Wissenschaftssystem Wissenstransfer nicht oder unzureichend belohnt, dass die Evidenz wissenschaftlichen Wissens oft nicht genügt, um es der Praxis verantwortbar zumuten zu können, dass Akteure der pädagogischen Praxis oft nicht hinreichend auf eine angemessene Rezeption wissenschaftlicher Befunde vorbereitet sind oder dass die Interessen handelnder Akteure oft einflussreicher bei der praktischen Entscheidungsfindung sind als Befunde der Forschung (Schrader et al., 2020).

Einige der genannten Ursachen werden durch Förderprogramme der Politik adressiert, andere durch intensive Verständigungsprozesse innerhalb der Wissenschaft. So formuliert das Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung des BMBF den Anspruch, eine Forschung zu fördern, die sich nicht darauf beschränkt, Beschreibungs- und Erklärungswissen zu generieren, sondern auch Handlungs- und Veränderungswissen zu erarbeiten, das zu dem vielfältigen Erfahrungswissen der Praktikerinnen und Praktiker in Beziehung gebracht werden kann (BMBF, 2018, S. 3). Erreicht werden soll dies u. a. dadurch, dass Praktiker:innen eng in Forschungsprozesse einbezogen werden. Und die DFG (2023) hat sich verpflichtet, den Nachhaltigkeitsgedanken in der eigenen Förderpraxis zu verankern, z. B., indem Geförderte auf die Reflexion über Nachhaltigkeit im Forschungsprozess verpflichtet werden sowie auf ökologische Nachhaltigkeit bei Reisetätigkeiten, empirischen Erhebungen oder der Beschaffung und dem Betrieb von Geräten. Die Wissenschaft schließlich hat eine Initiative der EU aus dem Jahr 2022 engagiert aufgegriffen und einen Diskussionszusammenhang in der „Coalition for Advancing Research Assessment“ (CoARA 2022) etabliert. Es geht um Selbstverpflichtungen der Wissenschaft, die in Berufungsverfahren

oder bei der Evaluation von Forschungseinrichtungen anwendbar sind. Gefordert werden darin u. a. ein Verzicht auf die unangemessene Verwendung von Messwerten wie Journal Impact Faktoren oder h-Indices und eine bessere Balance zwischen Erkenntnisgewinnung und Transferleistungen.

Disziplinäre Entwicklung, interdisziplinärer Status und transdisziplinäre Praxis der Erwachsenenbildung

Nimmt man das skizzierte Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung zum Ausgangspunkt, so erfordert der Beitrag von Wissenschaft zu Entwicklungen in Politik und Praxis dreierlei: Anerkennung als Wissenschaftsdisziplin, interdisziplinäre Offenheit und transdisziplinäres Engagement. Wie steht es darum in der Erwachsenenbildung? Ich stütze mich im Folgenden teils auf empirische Befunde, teils auf Beobachtungen von Entwicklungen, teils auf meine universitären und außeruniversitären Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxis und Politik.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist schnell erzählt, auch deshalb, weil der Datenbestand lückenhaft ist. Im Vergleich zur Psychologie sowie den Sozial- und Politikwissenschaften ist die Erziehungswissenschaft immer noch die größte Disziplin mit etwa 1.000 Professuren und 5.000 Mitarbeitenden an Universitäten und anderen Hochschulen, auch wenn sie im Fächervergleich seit Mitte der 1990er Jahre an Bedeutung verloren hat (Abs et al., 2020). Für die Erwachsenenbildung wurde die Zahl der Professuren zuletzt auf ca. 80 geschätzt (Iller & Dörner, 2020); diese Zahl ist im Zeitverlauf wohl eher gestiegen als gesunken. Das Drittmittelaufkommen ist in der Erziehungswissenschaft ebenso wie in der Erwachsenenbildung hoch, bleibt aber hinter dem der Psychologie und der Soziologie zurück, insbesondere im Blick auf DFG-Mittel.

Die Publikationsleistung der Erwachsenenbildung lässt sich wie auch für die Erziehungswissenschaft nicht zuverlässig ermitteln (vgl. Schrader, 2022). Anzunehmen ist allerdings, stützt man sich auf die im Fachinformationssystem Bildung zugänglichen Daten, dass die Zahl der Publikationen kontinuierlich gestiegen ist, als Folge der gestiegenen Zahl der in der Sektion registrierten Mitglieder sowie der gestiegenen Relevanz von Veröffentlichungen für wissenschaftliche Laufbahnen. Bei den Publikationsformaten zeigen sich ein relativer Anstieg von Beiträgen in (referierten) Zeitschriften, ein relativer Bedeutungsverlust von Monografien sowie uneinheitliche Schwankungen bei Sammelwerksbeiträgen. Deutlich gestiegen ist der Anteil von Publikationen durch Gruppen von Autor:innen im Vergleich zur Einzelautorschaft ebenso wie der Anteil englischsprachig publizierter Beiträge sowie der Anteil von Publikationen, die auf quantitativen empirischen Arbeiten beruhen, wobei qualitative Arbeiten unverändert überwiegen.

Um die durchschnittliche Publikationsleistung zu schätzen, haben wir, ge-

stützt auf Mitgliederverzeichnisse der Sektion, ca. 140 (Junior-)Professor:innen identifiziert, die im Zeitraum von 2012 bis 2022 Beiträge mit den Schlagworten „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“ publiziert haben und die in Google Scholar erfasst sind. Demnach haben diese Kolleg:innen im Durchschnitt ca. vier Publikationen pro Jahr veröffentlicht, wobei die Spannweite groß ist. Die durchschnittliche Zahl der Zitationen liegt bei ca. 200, bei einer annähernden Normalverteilung der mittleren 50 Prozent und wiederum deutlichen Abweichungen nach oben und unten. Um Zitationsnetzwerke sichtbar zu machen, haben wir für den Zeitraum 1980 bis 2021 alle in Google Scholar erfassten Publikationen mit den Stichworten „Erwachsenenbildung“ bzw. „Weiterbildung“ berücksichtigt. Berücksichtigt wurden nur jene Veröffentlichungen, die mindestens 30 Zitationen erreicht hatten. Abbildung 1 zeigt die zahlenmäßig stärksten Zitationsnetzwerke, wobei aus Platzgründen nicht alle erfassten Wissenschaftler:innen benannt sind.

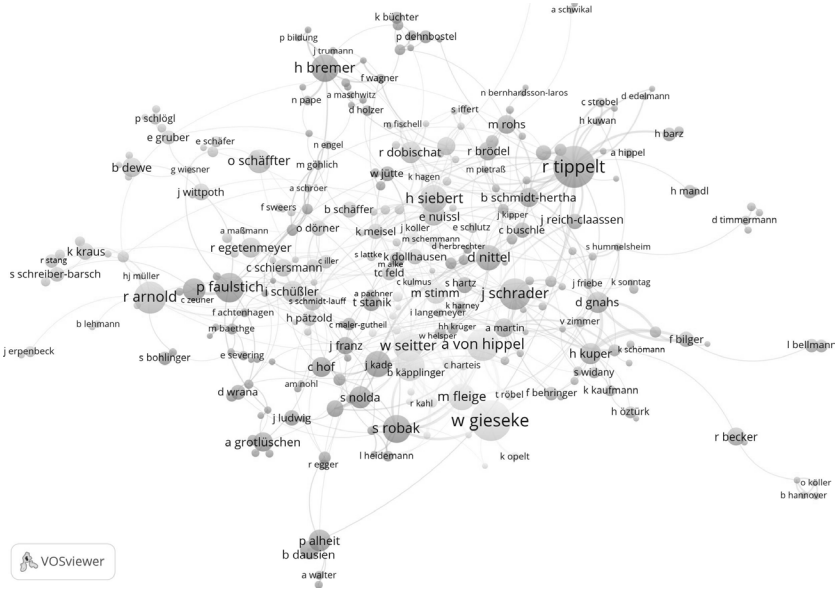


Abbildung 1: Zitationsnetzwerke in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Quelle: Dr. Dirk Tunger, Forschungszentrum Jülich

Ein großer Teil der Zitationen entfällt dabei auf Zitationsnetzwerke, die häufig aufeinander Bezug nehmen: weil sie an denselben Institutionen arbeiten oder zeitweise gearbeitet haben; weil sie spezifische Forschungszugänge präferieren;

weil sie ihre Aufgaben stärker in der Forschung oder stärker in der Begleitung von Politik und Praxis sehen usw. Die Ausrichtung der Erwachsenenbildungswissenschaft an disziplinär geprägten Fragestellungen und Arbeitsweisen zeigt sich, wenn man auf ihre Tagungstitel seit der Gründung der Sektion blickt. Im Vordergrund stehen Themenstellungen mit eindeutig disziplinären Bezügen, ergänzt um Tagungen zur disziplinären Selbstvergewisserung, wohingegen auf gesellschaftliche Problemlagen deutlich seltener Bezug genommen wird.

Die disziplinäre Etablierung der Erwachsenenbildung zeigt sich zudem an den Hand- und Wörterbüchern sowie den Methodeneinführungen. Bereits zu Beginn ihrer Verankerung an Hochschulen hat Franz Pöggeler ein immerhin achtbändiges *Handbuch Erwachsenenbildung* (z. B. Pöggeler, 1974) initiiert. Das von Rudolf Tippelt und Mitarbeitenden verantwortete *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* liegt inzwischen bereits in 6. Auflage vor (Tippelt & von Hippel, 2018), und das *Wörterbuch Erwachsenenbildung* ist kürzlich in 3. Auflage erschienen (Arnold et al., 2023). Zudem haben Burkhard Schäffer und Olaf Dörner (2012) ein Handbuch *Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* veröffentlicht, das den gestiegenen Stellenwert empirischer Forschung eindrücklich dokumentiert. Nicht zuletzt wurde eine Lehrbuchreihe zur Erwachsenen- und Weiterbildung auf den Weg gebracht, herausgegeben von acht Herausgebenden mit unterschiedlichem wissenschaftlichem Selbstverständnis.

Möchte man die disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung zusammenfassend charakterisieren, so sehen wir mit Blick auf eine Reihe einschlägiger Indikatoren – Verankerung an Universitäten, Drittmitteleinwerbung, Publikationsleistung, Ausdifferenzierung von Zitationsgemeinschaften –, was man mit Thomas Kuhn (1962) als „Normal Science" bezeichnen kann. Zu dieser Normalität gehört allerdings auch, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft wie auch die Erziehungswissenschaft derzeit nur einen sehr bescheidenen Beitrag zur Nachhaltigkeit ihrer eigenen Forschung leistet. Zwar beobachten wir einen steigenden Anteil von Sekundäranalysen, die sich auf Daten des Nationalen Bildungspanels, der PIAAC-Studie, des Mikrozensus oder des Soziökonomischen Panels beziehen, mit einigem Abstand auch der LEO-Studien oder der VHS-Statistik; aber ihre eigenen Forschungsdaten aus Drittmittelprojekten, Promotionen oder Habilitationen werden noch selten für die Nachnutzung aufbereitet, trotz der weithin akzeptieren Verpflichtung von Forschenden auf die Prinzipien einer Open Science.

Damit komme ich zum interdisziplinären Status der Erwachsenenbildungswissenschaft. Die erwähnten Hand- und Wörterbücher dokumentieren einen genuin erziehungswissenschaftlichen Kern an Theorien, Modellen und Prinzipien: der Bildung, der Didaktik, im Anschluss an die Schulpädagogik verstanden als Theorien des Lehrens und Lernens, in einer erwachsenenpädagogischen Variante als Theorie der Vermittlung und Aneignung, ergänzt um Prinzipien der Teilnehmer:innen-, Zielgruppen- und Erfahrungsorientierung; man stößt auf Theorien zur Curriculumentwicklung, zur Angebots- und Programmentwicklung und

zu einer Anthropologie des Erwachsenenalters. Auffällig ist zudem ein hohes Maß an Theorieimporten aus benachbarten Disziplinen. Um nur einige wenige Beispiele zu nennen: Am Beginn stehen u. a. die Rezeption von Theorien und empirischen Befunden zur Entwicklung fluider und kristalliner Intelligenz aus der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie. Es folgen Bezugnahmen auf lerntheoretische Modelle der pädagogischen Psychologie, auf subjekttheoretische aus der Kritischen Psychologie, auf konstruktivistische Theorien aus den Natur- und Neurowissenschaften. Verbreitet sind zudem professionstheoretische Konzepte aus der Arbeitsmarkt- und Berufssoziologie, akteurstheoretische Ansätze aus der Soziologie, Mehrebenenkonzepte aus der politikwissenschaftlichen Steuerungsforschung, Modellierungen professioneller Kompetenzen im Anschluss an die empirische Bildungsforschung, Theorien sozialer Teilhabe der Bildungssoziologie, humankapitaltheoretische Modelle der Bildungsökonomie. Die Offenheit für Denk- und Arbeitsweisen anderer Disziplinen zeigt sich auch in der empirischen Forschung, die das breite Repertoire der Bildungs- und Sozialwissenschaften sowohl für die Generierung von Befragungs-, Beobachtungs- als auch Testdaten adaptiert hat: Genutzt werden narrative Interviews, standardisierte Befragungen, Dokumentenanalysen ebenso wie videographische Unterrichtsbeobachtungen, experimentelle Feldstudien, Quer- und Längsschnitt- sowie Assessment-Studien. Datenauswertungen stützen sich auf rekonstruktive Verfahren, qualitative und quantitative Inhaltsanalysen, die objektive Hermeneutik, die Dokumentarische Methode, aber auch auf kausale Analysen auf der Basis (quasi-)experimenteller, längs- und querschnittlicher Daten, teils gestützt auf moderne Verfahren der Ökonometrie. Diese interdisziplinäre Offenheit steht in deutlichem Kontrast zur Rezeption erwachsenenbildungswissenschaftlichen Wissens in Nachbardisziplinen. Während die Forschung der Erwachsenenbildung in den einschlägigen Kompendien der empirischen Bildungsforschung noch leidlich präsent ist (z. B. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2018; Reinders et al., 2011), gilt das schon nicht mehr in der *Enzyklopädie der pädagogischen Psychologie* (Weinert et al., 1997). Ähnlich stellt sich die Situation dar, blickt man in das *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (Becker, 2017), das *Handbuch zur Flüchtlings- und Migrationsforschung* (Scharrer et al., 2023) oder das *Handbuch für Nachhaltige Entwicklung* (Linne & Schwarz, 2003).

Nun zu den Leistungen der Erwachsenenbildungswissenschaft im Wissenstransfer und damit zu ihrer transdisziplinären Praxis. Wie einleitend skizziert, ist die Orientierung auf Praxis und – nachgeordnet – auf Politik konstitutiv für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung, trotz Konjunkturen über die Zeit und Unterschieden zwischen Zitationsgemeinschaften. Derzeit werden Fragen des Transfers wissenschaftlichen Wissens an Praxis und Politik wieder intensiver diskutiert (Ghadiri-Mohajerzad & Schrader, im Druck), angeregt u. a. durch einschlägige Förderprogramme insbesondere des BMBF. Zahlreiche Modelle suchen zu skizzieren, von welchen Bedingungen ein erfolgreicher Wissenstransfer abhängt. Konzeptionell ist diesen Modellen gemeinsam, dass Wissenstransfer als

ein Prozess wechselseitiger Übersetzungen interpretiert wird, bei dem es nicht um die *Anwendung* gesicherten Wissens, sondern um die *ko-konstruktive Transformation* von Beschreibungs- und Erklärungs- in Handlungswissen einerseits, von praktischem Erfahrungs- in disziplinär anschlussfähiges Forschungswissen andererseits geht (Froese & Simon, 2016; OECD, 2023).

Mit diesem Programm sind erhebliche Herausforderungen verknüpft, die durch die derzeit favorisierte Form wissenschaftlichen Arbeitens, aber auch aufgrund der differenten Handlungslogiken von Politik und Praxis noch kaum eingelöst werden. Dies zeigt eine jüngere Tübinger Dissertation (Ghadiri-Mohajerzad, 2023), die sich sowohl mit den Übersetzungsleistungen der Wissenschaft als auch mit den Rezeptionsweisen der Praxis beschäftigt, innerhalb der Erwachsenenbildung, aber auch darüber hinaus: Ein Scoping Review zu den bevorzugten Transferstrategien der Forschung zu digitalen Medien zeigte u. a., dass sequenzielle Transferstrategien gegenüber kollaborativen Ansätzen deutlich überwiegen; so berichteten fast 80 Prozent der insgesamt fast 500 erfassten Studien weder über Transferaktivitäten noch über Zusammenarbeit mit der Praxis im Forschungsprozess. In einer zweiten Studie, die sich in einem Mixed-Methods-Design auf Expert:inneninterviews und standardisierte Online-Befragungen von Projektleitungen und -beschäftigten in Projekten der BMBF-Förderlinie „Digitalisierung im Bildungsbereich" stützt, wurde sichtbar, dass die Kooperation zwischen Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen nicht durchgehend formell geregelt war, sondern sich eher ad hoc einstellte. Und schließlich zeigte ein Survey-Experiment, dass Praktiker:innen der Erwachsenenbildung bei der Rezeption von Befunden aus Forschungsprojekten zwar grundsätzlich positive Einschätzungen mit Blick auf das Vertrauen, die Praxisrelevanz und die Anwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens formulierten, aber keine substanziellen Unterschiede zwischen kollaborativer und nicht-kollaborativer Forschung sichtbar werden.

Blicken wir nun auf den Transfer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Wissens in die Politik. Um zu illustrieren, was die Erwachsenenbildungswissenschaft zur Politikberatung beigetragen hat, adaptiere ich ein etabliertes Policy-Cycle-Modell (Jann & Wegrich, 2014; Schrader, 2015). Dieses Modell unterscheidet Stationen wissenschaftlicher Beratung in einem Zyklus politischen Handelns und Entscheidens. Dieser Zyklus reicht von der Problemdefinition über ein Agenda-Setting, die Formulierung politischer Ziele und die Implementierung politischer Programme bis hin zur Evaluierung politischer Prozesse, idealerweise endend mit der Lösung identifizierter Probleme und der Terminierung politischen Handelns. Nimmt man dieses Modell als Heuristik, so wird deutlich, dass sich die Erwachsenenbildungswissenschaft in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten in nahezu alle im Modell unterschiedenen Phasen eingebracht hat, allerdings mit unterschiedlicher Intensität. Ich beschränke mich im Folgenden auf einige bekanntere Beispiele.

Zur Definition und Identifizierung von teils unbeachteten, teils bekannten, teils neuen, teils andauernden Problemen und Herausforderungen tragen u. a.

repräsentative Assessmentstudien bei. In den vergangenen Jahren waren dies vor allem Studien, die basale, alltagsrelevante Kompetenzen Erwachsener erfassten, so die beiden LEO-Studien (Grotlüschen & Riekmann, 2012; Grotlüschen & Buddeberg, 2020) sowie die PIAAC-Studie (Rammstedt et al., 2013). Diese Studien erzielten mit der Diagnose eines hohen Anteils gering literalisierter Erwachsener hohe öffentliche und politische Resonanz. In diese Tradition gehört auch die an die PIAAC-Studie anschließende CiLL-Studie, die alltagspraktische Kompetenzen bei bis zu 80-Jährigen erfasste und u. a. die Bedeutung der Schulbildung für basale Kompetenzen noch im hohen Erwachsenenalter belegte (Friebe & Schmidt-Hertha, 2014). Der Adult Education Survey (zuletzt BMBF, 2024) dokumentiert u. a. fortdauernde soziale Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung, vor allem in Abhängigkeit von erworbenen Merkmalen wie Bildungsbiografie oder Stellung im Erwerbssystem, mit abnehmender Bedeutung dagegen bei zugeschriebenen Merkmalen wie Alter, Geschlecht oder Einwanderungsgeschichte. Erhebungen wie der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) machen u. a. auf beträchtliche Unterschiede im Weiterbildungsengagement von Betrieben in Abhängigkeit von Größe und Branche aufmerksam, zudem auf differente betriebliche Weiterbildungskulturen im europäischen Vergleich (zuletzt Münchhausen, 2021). Der wb-monitor schließlich verweist u. a. auf die teils existenzielle Abhängigkeit vieler Weiterbildungsanbieter von wirtschaftlichen Konjunkturen sowie auf die unmittelbar durchschlagende Relevanz „exogener Schocks" wie der Corona-Pandemie für die Stabilität von Institutionen und Beschäftigungsbedingungen (Koscheck et al., 2022). Und der Deutsche Weiterbildungsatlas (zuletzt Martin et al., 2021) dokumentiert beträchtliche regionale Disparitäten in Angebot und Beteiligung. Zur Diagnose andauernder und aktueller Probleme tragen auch die VHS-Statistik (Ortmanns et al., 2023) oder die Weiterbildungsstatistik im Verbund (Horn et al., 2021) bei, die regelmäßig erscheinenden DIE-Trendanalysen (zuletzt Widany et al., 2021) sowie der Nationale Bildungsbericht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Hinzu kommen Weiterbildungsberichte der Länder sowie eine regional ausgerichtete Berichterstattung, unterstützt z. B. durch kommunales Bildungsmonitoring.

Diese durchaus eindrückliche Dichte an Formaten der Bildungsberichterstattung und des Monitorings zeigt gleichwohl Lücken: Es fehlt an einer regelmäßigen Berichterstattung zur Situation der Weiterbildungsanbieter über alle Kontexte hinweg, zur Entwicklung des Angebots sowie zur Personalsituation und zum Personalbedarf (Schrader & Martin, 2021). Nützlich für die Problemanzeige sind selbstverständlich nicht nur quantitative Verfahren der Berichterstattung oder des Assessments, sondern z. B. auch Rekonstruktionen lebensweltlicher Erfahrungen z. B. mit Hilfe qualitativer Längsschnittstudien, die gleichsam „am Fall" das Verhältnis von formalisierten und informellen Lernprozessen für die Gestaltung von Übergängen in Biografien im Spannungsfeld von Individualität und Solidarität aufzeigen und dabei auch auf etwas zu sprechen kommen, das sich steuerndem Handeln entzieht: auf Schicksale, die widerfahren und die zu

Lern- und Bildungsanlässen werden können (Kade, 2023). Studien dieser Art werden aber weder in der Fachdiskussion noch in Politik und Praxis als Studien wahrgenommen, die „steuerungsrelevantes Wissen" anbieten, auch weil sie nicht als solche präsentiert werden.

Nicht alle diese Problemanzeigen wurden und werden auf den verschiedenen Ebenen der Bildungspolitik auch aufgenommen. Daher ist der Beitrag der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Agenda-Setting deutlich weniger ausgeprägt als zur Problemanzeige und -diagnose. Immerhin aber lässt sich auf einige historische Phasen verweisen, in denen das durchaus ausgeprägt war. Paradigmatisch gilt dies etwa für die Arbeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960), in dem Fritz Borinski mitgearbeitet hat. Bestätigt und verstärkt durch die Gutachtentätigkeit des Deutschen Bildungsrates hat dieses Agenda-Setting u. a. die Weiterbildungsgesetzgebung der Bundesländer in den 1970er Jahren vorbereitet. Auch die gutachterliche Mitarbeit von Repräsentant:innen der Erwachsenenbildungswissenschaft an der Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004), die u. a. eine Neu-Akzentuierung und Priorisierung der Finanzierung der Weiterbildung gefordert hat, liegt bereits einige Jahre zurück. Derzeit engagieren sich Kolleg:innen aus der Weiterbildungswissenschaft in Beratungen im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie, die auf mehr Koordination in der Weiterbildung setzt, ohne jedoch strukturelle Reformen auf der Agenda zu haben. Weitere Beispiele bietet die Dekade Alphabetisierung und Grundbildung, in der gleich mehrere Kolleg:innen durch die Mitarbeit im Wissenschaftlichen Beirat und im Kuratorium vertreten waren oder sind. Wenn schon im nationalen Kontext bescheiden, dann ist der Beitrag der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Agenda-Setting im europäischen Kontext kaum sichtbar; politikberatend aktiv sind hier eher die Vereinigungen und Verbände der Praxis, unterstützt durch einzelne Wissenschaftler:innen.

Blickt man auf die Implementierung politischer Reformen oder wissenschaftlicher Innovationen, so fällt eine Bestandsaufnahme noch etwas kürzer aus als beim Agenda-Setting. Es ließe sich allenfalls auf beratende Tätigkeiten bei der Einführung von Systemen des Qualitätsmanagements (Hartz, 2010; Hartz & Meisel 2004), der Etablierung eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für das Sprachenlernen (von der Handt, 2008), der Etablierung von Verfahren zur Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen (Gnahs et al., 2004) oder der Verankerung von Rahmenmodellen für die Kompetenzen von Lehrkräften (Bosche & Strauch, 2018) verweisen.

Ungleich umfassender war und ist dagegen das Engagement der Wissenschaft in der Evaluation bildungspolitischer Maßnahmen, seltener als Ausdruck eigener Forschungsinteressen (z. B. Rüter et al., 2020; Martin et al., 2016), häufiger im Auftrag politischer Akteure, zumeist dem Muster eines Peer-Reviews durch Critical Friends folgend. Hier möchte ich vor allem auf die zahlreichen Evaluationsstudien zu den Wirkungen der Weiterbildungsgesetze der Länder seit den 1990er Jahren verweisen. Hierzu gehören die Evaluationen in Bremen (Kör-

ber et al., 1995), Schleswig-Holstein (Faulstich et al., 1996), Hessen (Schemmann & Seitter, 2011) und in NRW (DIE, 2011).

Das Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft ist also durchaus eindrucksvoll und zeigt, dass sie sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nicht nur stellt, sondern auch von Repräsentant:innen des politischen Systems und der Praxis wahrgenommen und anerkannt wird. Grenzen ihrer Reputation bestehen gleichwohl: So arbeitet derzeit kein Mitglied der Erwachsenenbildungswissenschaft in der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz mit; das ist wegen des dominanten Schulbezugs verständlich, aufgrund der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz vieler gesellschaftlicher Herausforderungen wie der Sicherung einer sprachlichen Grundbildung über den Lebenslauf, der pädagogisch verantwortbaren Digitalisierung von Lern- und Bildungsangeboten oder der Sicherung pädagogischer Professionalität angesichts eines fortschreitenden Fachkräftemangels gleichwohl misslich. Wenig wissen wir zudem darüber, wie intensiv der immer wieder eingeforderte Dialog oder Trialog zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft gestaltet wird und welche Lerneffekte sich durch ihn bei den Beteiligten einstellen.

Perspektiven für die Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung

Ich habe meinen Beitrag begonnen mit der Feststellung, dass man sich zwar nicht mit guten und legitimen Gründen gegen Nachhaltigkeit aussprechen kann, dass uns der Alltag aber permanent in moralisch dilemmatische Situationen bringt, in denen wir den Prinzipien der Nachhaltigkeit mehr oder weniger genügen können. Mit ähnlichen Dilemmata sind wir unausweichlich konfrontiert, wenn wir uns auf eine Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung verpflichten und dabei entscheiden müssen, wie wir disziplinär geprägte Erkenntnisgewinnung mit transformativen Ambitionen verknüpfen. Um es in Anlehnung an Niklas Luhmann zu sagen: Wir können nicht jeden Tag nach Berlin fahren, sondern müssen auch mal an etwas (anderem) arbeiten, z. B. Aufsätze schreiben, Vorträge halten, Abschlussarbeiten begutachten oder in Kommissionen zur Beschränkung des Energieverbrauchs mitarbeiten. Welchen Beitrag nun leistet die Erwachsenenbildungswissenschaft, um nachhaltige Entwicklungen in Politik und Praxis zu befördern? Wollte man auf diese Frage eine empirisch gesicherte Antwort geben, so wäre zu beginnen mit einer Analyse der Inhalte und Formen beobachtbarer Dia- und Trialoge. Mit Blick auf den Forschungsprozess selbst wäre etwa zu fragen, wer welche Entscheidungen wie trifft: bei der Entdeckung von Forschungsfragen, bei der Begründung für ihre theoretisch fundierte und methodisch kontrollierte Bearbeitung sowie bei der Verwertung ihrer Befunde (vgl. Schrader & Goeze, 2011). Zu fragen wäre auch, welchen praktischen Nutzen die – gesicherten oder noch fragilen – Erkenntnisse der Er-

wachsenenbildungswissenschaft tatsächlich haben, wer die Akteur:innen sind, die sich der Vermittlung dieses Wissens widmen, wer die Nutzenden sind und welches Wissen sie auf welche Weise und anhand welcher Kriterien rezipieren. Über all das ist wenig bekannt. Daher habe ich mich in diesem Beitrag darauf beschränkt, Einschätzungen zu formulieren, die teils auf empirischen Daten, teils auf Beobachtungen aus der Distanz, teils auf eigenen Erfahrungen beruhen. Wenn ich diese pointiert zusammenfassen sollte, dann möchte ich sagen: Die Erwachsenenbildungswissenschaft hat sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft seit ihren ersten Anfängen, beschleunigt durch die sozialstaatlich motivierte Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre, erfolgreich im universitären und außeruniversitären Wissenschaftssystem etabliert. Sie zeigt viele Merkmale einer „normal science" im Sinne Thomas Kuhns, indem sie sich auf einen flexibel interpretierbaren Kanon geteilter Fragestellungen verständigt, ein Repertoire an teils disziplinären, teils interdisziplinären Theorien und Methoden der Erkenntnisgewinnung entwickelt oder aus dem breiten Feld der empirischen Bildungs- und Sozialforschung adaptiert hat, zudem wurden Konventionen der Publikations- und Rezeptionspraxis ausgebildet, die von Zitationsgemeinschaften getragen werden. Ihre disziplinäre Etablierung ist nicht mehr allein Ausdruck der Suggestionskraft, die von der bildungspolitischen Formel des lebenslangen Lernens ausgeht, sondern Ausdruck ihrer Forschungsleistungen, gestützt auf die häufig unausgesprochene Annahme, dass Wissenschaft Politik und Praxis vor allem dann helfen kann, wenn sie zunächst sich selbst hilft, d. h. Anerkennung im Wissenschaftssystem findet.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft ist gleichzeitig geprägt durch eine spezifische Form der Interdisziplinarität. Ihre große Offenheit im Blick auf Theorien, Methoden und Themen anderer Disziplinen geht nicht einher mit einer vergleichbaren Resonanz in Nachbardisziplinen. Der Erwachsenenbildung hilft das aber gleichwohl insofern, als Interdisziplinarität eine unverzichtbare Voraussetzung für transdisziplinäres Potenzial darstellt; denn die Probleme in Politik und Praxis folgen nicht der Logik disziplinärer Fragen, sondern ergeben sich aus der Vielfalt gesellschaftlicher und institutioneller Veränderungen. Fragen der digitalen Transformation, des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der Sicherung professionellen Handelns in Bildungsinstitutionen sowie in den Kursen, Seminaren und Trainings der Erwachsenenbildung, mehr noch: Fragen der nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft lassen sich angemessen nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit beschreiben, analysieren und bearbeiten. Nur auf dieser Grundlage lässt sich ein transdisziplinärer Anspruch im Sinne einer „Wissenschaft für Praxis" begründen, der in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine historisch unverändert geteilte normative Erwartung darstellt. Diese Erwartung erfüllt die Erwachsenenbildungswissenschaft in vielfältiger Weise. Inwieweit sie damit Erfolg hat, ist weithin offen. So viel kann aber gesagt werden: Die Resonanzfähigkeit der Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber Entwicklungen in Praxis und Politik ist hoch, ihre transformative Kraft aber wohl begrenzt.

Fragt man nach den Perspektiven eines nachhaltigen Beitrags der Erwachsenenbildungswissenschaft zu nachhaltigen Entwicklungen in Politik und Gesellschaft, so steht sie vor der Frage, ob sie sich auf ihre disziplinäre Verankerung im Hochschulsystem bei gleichzeitiger interdisziplinärer Offenheit konzentriert oder sich angesichts existenzieller Herausforderungen wie der Klimakrise transdisziplinär entgrenzt; ob sie sich für eine Verwissenschaftlichung der Gesellschaft als Ausdruck der Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung einsetzt oder sich für eine Vergesellschaftung und Demokratisierung der Wissenschaft öffnet; ob sie eine problemorientierte oder eine problemlösende Forschung betreiben möchte; ob sie sich für eine Institutionalisierung von Transferleistungen im Sinne von „Boundary Work" ausspricht oder eine solche Verantwortung auf individuelle Forschende und einzelne Projekte überträgt; ob sie sich an einer Ethik der Forschung und des Wissenstransfers oder einer universellen (Nachhaltigkeits-) Ethik orientiert.

Wie immer wir uns entscheiden: Wir kommen, früher oder später, gelegentlich oder dauerhaft in moralisch dilemmatische Situationen. Gibt es für den Umgang mit solchen Dilemmata bereits ethische Reflexionen? Ich fürchte, nein. Wir haben in den letzten Jahren zwar intensiv über eine Ethik der Forschung diskutiert, uns dabei aber auf Fragen des Datenschutzes, auf das informierte Einverständnis der Untersuchten mit den Forschungszielen und mit dem Umgang mit Forschungsdaten, auf die Offenlegung von Forschungsdaten für Nachnutzung gemäß den Prinzipien einer Open Science konzentriert. Dies alles ist wichtig, aber auf die innerwissenschaftliche Kommunikation begrenzt. Eine Ethik des Wissenstransfers oder der Transformation von Politik und Praxis mit den Mitteln der Wissenschaft liegt noch nicht vor, und sie lässt sich auch nicht allein innerwissenschaftlich entwickeln. Man sollte ihre Grundsätze aus meiner Sicht und im Anschluss an die Prinzipienethik der Medizin (Wiesing, 2014) nicht aus universellen Prinzipien *ableiten*, sondern auf der Basis konkret getroffener Entscheidungen und des Nachdenkens über ihre Folgen *entwickeln*. Anleihen für eine Ethik des Transfers bieten Entwürfe einer pädagogischen Ethik, wie sie Klaus Prange (2005) formuliert hat: Wissenschaftliches Wissen muss demnach *wahr* sein, d. h. den Standards der jeweiligen Erkenntnisproduktion genügen, es muss *anschlussfähig* sein an Problemstellungen in Politik und Praxis, und es muss *zumutbar* sein, d. h. von Politiker:innen und Praktiker:innen genutzt werden können, ohne zeitliche, sachliche oder soziale Überforderungen. Und eine Ethik der Transformation sollte anerkennen, dass Entscheidungen über Veränderungen in Politik und Praxis nur jene treffen können und sollten, die bereit und in der Lage sind, ihre erwarteten und unerwarteten Folgen zu verantworten.

Was bleibt zu tun? Um die Perspektiven der Erwachsenenbildungswissenschaft klarer zu beschreiben, als es hier möglich war, könnte es helfen, die Forschung zu den Bedingungen der Möglichkeit eines erfolgreichen Wissenstransfers in Politik und Praxis auszuweiten, z. B. dadurch, dass mehr experimentelle Erprobungen im Feld durchgeführt werden und nicht nur Modellversuche mit

unklarem Transferpotenzial (Schrader et al., 2020). Wenn mit Tenorth (2003) die Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin besteht, auf theoretisch klug gestellte Wie-Fragen technologische, d. h. handlungs- und entscheidungsbezogene, Antworten zu geben, so könnte die Aufgabe der Forschung zu den Leistungen einer Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung darin bestehen zu untersuchen, wie der Austausch zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik gelingen kann. Zudem wäre mehr Forschung wünschenswert, die sich empirisch mit den Prozessen der Übersetzung von Beschreibungs- und Erklärungswissen in Transferwissen beschäftigt, ergänzt um Forschung zu der Frage, ob und unter welchen Bedingungen praktisches und politisches Erfahrungswissen in eine grundlagenwissenschaftlich fundierte Forschung überführt werden kann. Und schließlich: Wir sollten uns auch zumuten, über den Ertrag unserer wissenschaftlichen Vorgehensweisen öffentlich zu streiten, über den Ertrag in der Wissenschaft, in der Praxis, in der Politik. Wie wir von Kant wissen, ist ein „Streit der Fakultäten" unabschließbar, denn es gibt keine inner- oder außerwissenschaftliche Instanz, die ihn entscheiden könnte. Ein „disziplinierter Streit" scheint mir auch deshalb angezeigt, weil der gepflegte Pluralismus an Forschungsansätzen innerhalb der Disziplin damit noch nicht in Gefahr gerät. Dass die Wissenschaft der Erwachsenenbildung vor einem „Klimawandel" steht, dafür sehe ich wenig Anzeichen. Ob uns das beruhigen oder beunruhigen sollte, darüber ließe sich folgenreicher diskutieren, wenn wir besser wüssten, welchen Beitrag die Erwachsenenbildungswissenschaft leistet und leisten kann, um den Prinzipien der Nachhaltigkeit gerecht zu werden, immer in Anerkennung der Kompetenzen, der Zuständigkeiten, der Erfahrungen und der Wissensquellen der anderen.

Literatur

Abs, H. J., Kuper, H., & Martini, R. (Hrsg.). (2020). *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742419

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung.* Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Arnold, R., Nuissl, E., & Schrader, J. (Hrsg.). (2023). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Klinkhardt.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung.* wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Becker, R. (Hrsg.). (2017). *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Auflage). Springer.

Bosche, B., & Strauch, A. (2018). Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung – erste Ergebnisse des Projekts GRETA. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *68*, 77–83.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2018). *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. wbv Media.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022: Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA). (2022). *Agreement on Reforming Research Assessment*. https://coara.eu/app/uploads/2022/09/2022_07_19_rra_agreement_final.pdf

Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.). (2023). *Verankerung des Nachhaltigkeitsgedankens im DFG-Förderhandeln*. https://www.dfg.de/resource/blob/289476/fc136c8d314ef5faf328ad2668685b4d/empfehlungen-data.pdf

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.). (1960). *Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“*. Klett.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.). (2011). *Lernende fördern – Strukturen stützen: Abschlussbericht zum Projekt Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen*. https://www.die-bonn.de/id/9169/about/html

Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“. (2004). *Bericht der unabhängigen Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ – Der Weg in die Zukunft* (Drucksache 15/3636). https://dserver.bundestag.de/btd/15/036/1503636.pdf

Faulstich, P., Teichler, U., & Döring, O. (1996). *Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Deutscher Studien-Verlag.

Friebe, J., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2014). *DIE spezial*. *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)*. Bertelsmann.

Froese, A., & Simon, D. (2016). Eine disziplinäre Perspektive auf Wissenstransfer – zur Einführung. In A. Froese, D. Simon, & J. Böttcher (Hrsg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft* (S. 9–28). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839434024-001

Ghadiri-Mohajerzad, H. (2023). *Transfer von wissenschaftlichem Wissen zur Nutzung digitaler Lern- und Bildungsmedien an Bildungspraxis und -politik: Beiträge zum Wissenstransfer in der Bildungsforschung* [Dissertation]. Eberhard Karls Universität Tübingen.

Ghadiri-Mohajerzad, H., & Schrader, J. (im Druck). *Wissenstransfer im Bildungsbereich: Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven*. Springer VS.

Gnahs, D., Neß, H., & Schrader, J. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildungspass und Zertifizierung informellen Lernens.* Bonn.

Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. wbv.

Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung: Bd. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo, Level-One Studie*. Waxmann.

Hartz, S. (2010). *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erwachsenenbildung*. Beltz Juventa.

Hartz, S., & Meisel, K. (2004). *Qualitätsmanagement. Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.

Horn, H., Lux, T., & Christ, J. (2021). *Weiterbildungsstatistik im Verbund: Ergebnisse für das Berichtsjahr 2019* (Bd. 11). wbv Publikation. https://www.die-bonn.de/doks/2021-Weiterbildungsstatistik.pdf https://doi.org/10.3278/85/0027w

Iller, C., & Dörner, O. (2020). Kartografische Arbeiten zur Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *70*(1), 49–56. https://doi.org/10.3278/HBV2001W006

Jann, W., & Wegrich, K. (2014). Phasenmodelle und Politikprozesse: Der Policy-Cycle. In K. Schubert & N. C. Bandelow (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse* (S. 97–132). De Gruyter.

Kade, J. (2023). *Individualität, Solidarität, Schicksal: Selbstbildung zwischen 1984 und 2009*. Velbrück Wissenschaft.

Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schultz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 3*. Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung.

Koscheck, S., Christ, J., Ohly, H., & Martin, A. (2022). *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18013

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

Linne, G., & Schwarz, M. (Hrsg.). (2003). *Handbuch nachhaltige Entwicklung: Wie ist nachhaltiges Wirtschaften machbar?* Leske + Budrich.

Martin, A., Schömann, K., & Schrader, J. (2016). Der Einfluss der kommunalen Steuerung auf die Weiterbildungsbeteiligung – Ein Mehrebenen Modell mit Daten des Mikrozensus in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19*(1), 55–82. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0668-9

Martin, A., Schrader, J., & Schömann, K. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019: Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt* (DIE Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung). https://doi.org/10.3278/85/0021w

Münchhausen, G. (2021). *7.8.168 – CVTS5-Zusatzerhebung für Deutschland: Forschungsprojekt: Abschlussbericht*. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_78168.pdf

OECD. (2023). *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Developing a Culture of Research Engagement* (Educational Research and Innovation). OECD. https://doi.org/10.1787/bc641427-en

Ortmanns, V., Huntemann, H., Lux, T., & Bachem, A. (2023). *Volkshochschul-Statistik: 60. Folge, Berichtsjahr 2021*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/I73514

Pöggeler, F. (Hrsg.). (1974). *Handbuch der Erwachsenenbildung. 1. Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik.* Kohlhammer.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik*. Schöningh.

Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Perry, A., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N., & Zabal, A. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Waxmann.

Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2011). *Empirische Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3

Robak, S., Ebsen-Lenz, M., & Egloff, B. (2021). Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*, 4–12. https://doi.org/10.3278/HBV2103W001

Robak, S. & Käpplinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik. Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. *Hessische Blätter für Volksbildung (1)*, 46–55.

Rüter, F., Martin, A., & Schrader, J. (2020). Educational Leave as a Time Resource for Participation in Adult Learning and Education (ALE). *Frontiers in Psychology*, *10*, Artikel 2977. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02977

Schäffer, B., & Dörner, O. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Verlag Barbara Budrich.

Scharrer, T., Glorius, B., Kleist, J. O., Berlinghoff, M., Aden, S., Apatzidou, V., & Behrensen, B. (Hrsg.). (2023). *Flucht- und Flüchtlingsforschung: Handbuch für Wissenschaft und Studium* (1. Auflage). Nomos.

Schemmann, M., & Seitter, W. (2011). *Weiterbildungsbericht Hessen 2010.* Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen.

Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. Auflage). Metropolis.

Schrader, J. (2015). Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *65*, 27–45.

Schrader, J. (2020). Was Empirie zählt. *Weiterbildung*, *31*(6), 21–23.

Schrader, J. (Hrsg.). (2022). *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Wissenschaft für die Praxis: Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland*. wbv.

Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(2), 67–76.

Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(1), 9–59. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z

Schrader, J. & Martin, A. (2021). Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 333–360. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00198-z

Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodocz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz, & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen* (S. 175–192). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Tenorth, H.-E. (2003). „Wie ist Bildung möglich?". Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, *49*, 422–430. https://doi.org/10.25656/01:3887

Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. *Grundfragen der Erziehungswissenschaft: Bd. 14*. Juventa.

Tippelt, R. (2021). Interdisziplinarität – Transdisziplinarität (in) der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*, 23–35. https://doi.org/10.3278/HBV2103W003

Tippelt, R., & Hippel, A. von (Hrsg.). (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.* (6., überarb. und aktualisierte Auflage). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5

Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Bildungsforschung. Band 1*. (4. Auflage). Springer VS.

von der Handt, G. (2008). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen als Steuerungsinstrument. Anspruch und Wirkung für die Weiterbildung. In S. Hartz, & J. Schrader (Hrsg.), *Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung. Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 145–162). Klinkhardt.

Weinert, F. E., Birbaumer, N., & Graumann, C. F. (Hrsg.). (1997). *Enzyklopädie der Psychologie / in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie hrsg. von Niels Birbaumer Themenbereich D, Praxisgebiete Ser. 1, Pädagogische Psychologie: Bd. 3*. *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Hogrefe Verlag für Psychologie.

Weingart, P. (2017). „Wahres Wissen" und demokratisch verfasste Gesellschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *67*(13), 11–16.

Widany, S., Christ, J., Echarti, N., & Reichart, E. (2021). *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2021* (DIE Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung). wbv Media GmbH & Co. KG. https://www.die-bonn.de/doks/2021-DIE-Trendanalyse.pdf https://doi.org/10.3278/85/0026w

Wiesing, U. (2014). Prinzipienethik in der Pädagogik? *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 257,* 29–38. https://doi.org/10.3278/REP1401W029

Adressierungen in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung – Spannungsfelder im Diskurs um ‚Nachhaltigkeit'

Maria Stimm

Abstract: Die Ausführungen im Beitrag folgen der Frage, welche Rolle Adressat*innen im Diskurs um Nachhaltigkeit in Bildungsangeboten zugeschrieben wird. Dazu werden aus vier zentralen (politischen) Dokumenten Spannungsfelder herausgearbeitet, die den Diskurs um Nachhaltigkeit prägen. Im Rahmen einer Analyse von Bildungsangeboten aus den Jahren 2018 bis 2023 wird anschließend sichtbar, in welcher Form sich der Diskurs um ‚Nachhaltigkeit' in der Erwachsenenbildung entlang von drei Figuren der Adressierung und ihren Differenzierungen ausgestaltet.

1 Hinführung

‚Nachhaltigkeit' wurde im Laufe der letzten Jahrzehnte als Begriff in politische, ökonomische und pädagogische Kontexte eingewoben. Sind es im politischen Kontext zentrale Dokumente der (globalen) Verständigung (z. B. UN, 1987; BLK, 1998), in denen der Begriff aufgerufen wird, differenziert er sich im ökonomischen Kontext für verschiedene Wirtschaftsbereiche aus (Rogall, 2004). Nicht nur durch die Verknüpfung eines politischen Anspruchs mit pädagogischen Anforderungen in den Anfängen der 1990er Jahre (BMU, 1992), sondern auch in der seit den 1970er Jahren aktiven Umwelt- und Ökologiebewegung entfaltet der Begriff pädagogische Relevanz (Gräsel, 2009). Dabei unterliegt die jeweilige Verwendung in den Kontexten einer kritischen Befragung, bspw. wenn es um Greenwashing geht oder um das Konzept ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' (BNE). Diagnosen scheuen daher nicht davor zurück, von einem „substanzlosen Modebegriff" (Uekötter, 2018, S. 111) oder der „Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit" (Blühdorn et al., 2020) zu sprechen.

Der Beitrag knüpft an diese vielfältigen Thematisierungsweisen des Begriffs an und zeichnet im ersten Abschnitt entlang von vier ausgewählten Dokumenten (BMU, 1992; UN, 1987; UN, 2015; von Carlowitz, 1713) zentrale Spannungsfelder des Begriffseinsatzes nach. Diese Spannungsfelder dienen als

Hintergrundfolie für das empirische Material, das zunächst in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet und anschließend vorgestellt wird. Die Analyse des empirischen Materials folgt der Frage, welche Rolle Adressat*innen im Diskurs um Nachhaltigkeit in Bildungsangeboten zugeschrieben wird. Die entsprechend im vierten Abschnitt auszugsweise vorgestellten Ergebnisse lassen sich vor dem Hintergrund der erarbeiteten Spannungsfelder reflektieren.

2 Diskurs um ‚Nachhaltigkeit' – zentrale Spannungsfelder und pädagogische Adressierung

Für die Darstellung des Diskurses um ‚Nachhaltigkeit' werden vier ausgewählte Dokumente genutzt, entlang derer sich die dem Diskurs inhärenten Spannungsfelder exemplarisch kennzeichnen lassen. Dabei handelt es sich um (1) die Veröffentlichung von Hans Carl von Carlowitz unter dem Titel *Sylvicultura Oeconomica Oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung Zur Wilden Baum=Zucht* aus dem Jahr 1713, in der der Begriff vermutlich erstmals genutzt und in Bezug zu ökologischen und ökonomischen Fragen gesetzt wurde. Hinzu kommen drei Dokumente der Vereinten Nationen: (2) der Bericht *Our Common Future* aus dem Jahr 1987 (besser bekannt als Brundtland-Report), in welchem der Begriff auf globaler Ebene eingeordnet wurde, (3) die sogenannte AGENDA 21 (BMU, 1992), ein Aktionsprogramm, mit dem, an den Brundtland-Report anschließend, die Konzepte ‚Globales Lernen' und ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung' eingeführt und auf regionaler Ebene in den 1990er Jahren ausdifferenziert wurden, sowie (4) der Aktionsplan *Transforming our World: The 2030 Agenda of Sustainable Development*, kurz Agenda 2030, in dem in 17 Nachhaltigkeitszielen erklärt wird, wie „bis 2030 eine Transformation der Welt zum Besseren herbeizuführen" (UN, 2015, S. 38) sei. Aufgegriffen werden damit auch Begriffsverschiebungen von ‚Nachhaltigkeit' zu ‚sozial-ökologischer Transformation' (Brand, 2020).

In den genannten Dokumenten wird jeweils nicht nur eine Idee von Nachhaltigkeit entwickelt, sondern es finden sich in ihnen auch Ausführungen dazu, wie ‚Nachhaltigkeit' bestmöglich umzusetzen wäre. Sie bieten damit relevante Ankerpunkt für das Nachzeichnen des Diskurses um ‚Nachhaltigkeit'.

Ein *erstes Spannungsfeld* des Diskurses zeigt sich in den Dokumenten zwischen der Thematisierung regionaler Erfahrungen und der Anforderung einer globalen Perspektive: Thematisiert von Carlowitz seine Erfahrungen mit starken Witterungsextremen, mehrjähriger Borkenkäfer-Plage und dem hohen Holzbedarf der Bergwerke als sächsischer Vize- bzw. Oberberghauptmann und damit Verantwortlicher für die Wälder im Erzgebirge zwischen 1679 und 1714 (von Carlowitz, 1713), werden im Brundtland-Report soziale, wirtschaftliche und ökologische Problemlagen als eng miteinander verflochten beschrieben (UN, 1987).

Abbildung 1: Titelblatt der Veröffentlichung ‚Sylvicultura Oeconomica Oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung Zur Wilden Baum=Zucht' (von Carlowitz, 1713)

Die Zielstellung in der (regionalen) Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts formuliert von Carlowitz wie folgt: „Wird derhalben die größte Kunst / Wissenschaft / Fleiß und Einrichtung hiesiger Lande darinnen beruhen / wie eine sothane Conservation und Anbau des Holtzes anzustellen / daß es eine continuierliche beständige und nachhaltende Nutzung gebe / weiln es eine unentberliche Sache ist / ohne welche das Land in seinem Esse nicht bleiben mag“ (von Carlowitz, 1713, S. 105–106). Diese Verwendung des Wortes ‚nachhaltend‘ verweist auf eine spezifische Planung, durch die ein langfristiger Erhalt des Ökosystems ‚Wald‘ in Einklang mit den wirtschaftlichen Bedarfen in der Region sichergestellt werden sollte. Über 250 Jahre später verweist der zentrale Satz aus dem Brundtland-Report umfassend darauf, dass nachhaltige Entwicklung die Bedürfnisse der heutigen Generationen umschließt, ohne die Möglichkeiten zukünftiger Generationen zu beschneiden (UN, 1987, Abschnitt 27). Damit wird der Begriff in einen globalen und politischen Kontext gesetzt, der für die weiteren Begriffseinsätze Relevanz entfaltet.

Ein *zweites Spannungsfeld* lässt sich zwischen individueller Bezugnahme und gesamtgesellschaftlicher Verantwortung ausmachen: 1713 werden von von Carlowitz die Landgutbesitzer adressiert, die sich entsprechend ‚nachhaltend‘ um den Holzbedarf der Bergwerke kümmern sollen (Hamberger, 2022). In der AGENDA 21 wird für jede*n Einzelne*n „die Herbeiführung eines Einstellungswandels“ (BMU, 1992, o.S.) als Zielstellung vorgegeben. Im Brundtland-Report wiederum findet sich der Verweis auf „common spirit of responsibility“ (UN, 1987, o.S.), in der Agenda 2030 die Beschwörung einer globalen Partnerschaft (UN, 2015).

Deutlich zeigen sich damit pädagogische Fragen und Adressierungen: Denn für die Landgutbesitzer werden nicht nur die Ausführungen von Carlowitz’, sondern auch der in Abbildung 1 gezeigte Buchtitel selbst zu einer Anleitung für eine nachhaltende Nutzung der Wälder in bildlicher Darstellung (Hamberger, 2022, S. 25–28).

Auf dem Titel in der linken unteren Abbildung ist ein Landgutbesitzer zu sehen, der bequem in einem Stuhl sitzt. Direkt neben ihm stehen Artemis, die Göttin u. a. des Waldes, und Hermes, der Gott u. a. der Kaufleute. Mit seiner Geste des ausgestreckten Stabs lenkt Hermes den Blick des Landgutbesitzers auf die mittig platzierte Abbildung, auf der eine von Baumstümpfen umgebene Fläche, die gerade gepflügt und neu besät wird, zu sehen ist. Rechts von dieser Abbildung findet sich in einer weiteren Abbildung Hermes im Gespräch mit Bergleuten, auch ihnen weist er den Blick auf die mittige Abbildung. In dieser mittig platzierten Abbildung treffen sich demnach die (wirtschaftlichen) Interessen aller Beteiligten, so dass hier im Bildformat ebenso ein Verständnis von Nachhaltigkeit sichtbar wird: Es geht um das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage, welches durch das Eingreifen des Menschen in die Prozesse der Beforstung aktiv gesteuert wird.

In der AGENDA 21 wiederum wird sehr deutlich ein Bedarf an Erziehungs- und Bildungsanstrengungen formuliert: „Bildung ist eine unerlässliche

Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen" (BMU, 1992, o.S.). Letztlich resultiert aus diesem Zugriff das Konzept ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung', das sich national und bildungsbereichsspezifisch ausbuchstabiert (zur Kritik vgl. u. a. Kehren, 2016; Stimm & Müller, 2023). Für die in der Agenda 2030 festgehaltene notwendige Transformation leiten Autor*innen ab, dass diese die „grundlegenden Funktionen der ökonomischen und alltagskulturellen Reproduktionsweise der Gesellschaft" (Brand & Steffens, 2021, S. 32) berühren müsste, so dass Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden. Relevant wäre dafür ein gesellschaftliches Lernen, in welchem Gewohnheiten verlernt werden, die Bedeutung von Konflikten, Denk- und Probierräumen anerkannt wird (Brand & Steffens, 2021) und das Mensch-Welt-Verhältnis jenseits eines Dualismus als verwickeltes In-der-Welt-Sein gedacht wird (Friedrichs, 2021).

Diese Spannungsfelder und damit einhergehenden pädagogischen Adressierungen werden im Folgenden auf den Bereich der organisierten Erwachsenenbildung übertragen, indem im Rahmen einer Analyse erarbeitet wird, in welcher Form sich der Diskurs um ‚Nachhaltigkeit' im erwachsenenpädagogischen Bildungsbereich ausgestaltet.

3 Erwachsenenpädagogische Forschung um ‚Nachhaltigkeit' – Perspektive auf Inhalte

In der Erwachsenenbildungswissenschaft wird spätestens mit der Ausdifferenzierung der politischen Ansprüche aus der AGENDA 21 im Rahmen des BNE-Konzepts eine Thematisierung von Nachhaltigkeit aufgegriffen (z. B. Stoltenberg & Michelsen, 1998). Dabei waren es zuvor Zugriffe aus der Umweltbildung und ökologischen Bildung, die dieses Begriffsspektrum ebenso kreuzten (z. B. Apel, 2010). Auch Fragen zum Lernen Erwachsener außerhalb organisierter Erwachsenenbildungsangebote scheinen schon in Umweltbewegungen auf (Hufer, 2016).

Bisher liegen Erkenntnisse aus Programmanalysen vor, die sich auf die Inhalte und den Umfang erwachsenenpädagogischer Bildungsangebote – formiert unter dem Begriffsspektrum ‚Nachhaltigkeit' – konzentrieren (z. B. Burdukova, 2019). Die leitenden Fragen sind hier, wie Nachhaltigkeit – im Sinne des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung aus dem Brundtland-Report – in den Bildungsangeboten ausgelegt wird und wie sich diese Auslegung auch im Zeitverlauf entwickelt. Andere Untersuchungen fragen mit regionalem Fokus danach, welchen Stellenwert die ökologische Bildung bzw. Umweltbildung – als übergeordnete Bildungsstruktur zum Begriffsspektrum ‚Nachhaltigkeit' – in den fokussierten Einrichtungen hat (Bräse, 2004; Henze, 1998; Nagel, 2023; Schick, 2020).

Die inhaltliche Auslegung und Bestimmung des Umfangs des Bildungsangebots mittels einer Programmanalyse ist ein möglicher Zugriff auf den Diskurs in den erwachsenenpädagogischen Bildungsangeboten (für einen Überblick zur Methode und zu den zentralen Studien vgl. Fleige et al., 2019). Im Sinne von Kerstin Jergus, Sandra Koch und Christiane Thompson (2013, S. 475) lässt sich nun auch fragen: „Wie (wird) in und durch Sprache den Angesprochenen eine Verhältnisbeziehung zum Gegenstand zugedacht“*?* In der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Adressierten und Gegenstand, so die leitende Annahme des Beitrags, lassen sich Spannungsfelder des Diskurses identifizieren, die in der organisierten Erwachsenenbildung aufgegriffen oder neu formiert werden.

Dieser Zugriff unterscheidet sich in Nuancen von der Adressat*innenforschung und dem dort zugrunde gelegten Begriff ‚Adressat*in‘. Fokussiert werden in der Adressat*innenforschung z. B. Interessen, Motive, Erwartungen und Barrieren der möglichen Adressat*innen (von Hippel et al., 2018). Ganz konkret richtet sich die Analyse auf jene Personengruppe. In der Adressierung dreht sich die Analyserichtung: Wie wird Sprache genutzt, um ganz grundsätzlich zu adressieren? Durch Sprache werden Adressat*innen zunächst konstruiert und ihnen wird in dieser Konstruktion eine Verhältnisbeziehung zu anderen bzw. anderem eingeschrieben (Schmidt & Herfter, 2019). Um diese Differenz in der analytischen Ausrichtung im Beitrag deutlich zu machen, wird im Folgenden nicht der Begriff ‚Adressat*innen‘ genutzt, sondern die Beschreibung ‚Figuren der Adressierung‘, unter denen sich in der Analyse des Materials Formen der Ansprache und damit einhergehende Verhältnisbestimmungen bündeln lassen (vgl. Abschnitt 4).

4 Beschreibung des Forschungsrahmens – Transformation in Tagebauregionen

Um sich der aufgeworfenen Frage anzunähern, wird für die Analyse auf Bildungsangebote zurückgegriffen, die regional eingegrenzt erschlossen wurden. Vor allem Tagebauregionen in Deutschland durchlaufen schon seit längerem einen sozialen, ökologischen und ökonomischen Transformationsprozess (z. B. Schwarzer, 2014; Sander et al., 2020). Das 2020 in diesem Zusammenhang veröffentlichte Strukturstärkungsgesetz umschließt drei entsprechende Regionen: das Rheinische Revier, das Lausitzer Revier und das Mitteldeutsche Revier. Für das Mitteldeutsche Revier umfasst das konkret sechs Landkreise und zwei kreisfreie Städte.

In diesem Revier wurden Bildungseinrichtungen für Erwachsene identifiziert; (Kreis-)Volkshochschulen, parteinahe Stiftungen, Anbieter politischer Bildung und Vereine. Aus ihrem Angebotsspektrum wurden Bildungsangebote zwischen 2018 und 2023 herausgefiltert, die sich dem Themenspektrum Nachhaltigkeit zuordnen lassen. Der Zeitraum wurde vor dem Hintergrund der Ge-

setzgebung in den genannten Tagebauregionen, den Entwicklungen im Kontext der Klimabewegung seit Ende der 2010er Jahre sowie den daraus resultierenden Wechselwirkungen zwischen Bildungsbereichen und gesellschaftlichem Diskursraum gewählt.

Der Prozess der Verdichtung des Materials (Schmidt & Herfter, 2019) erfolgte durch die Sichtung der in diesem Zeitraum angekündigten Bildungsangebote in den Programmen und Veranstaltungskalendern der identifizierten Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die von den Einrichtungen in der Darstellung ihrer Bildungsangebote vorgenommene Gruppierung nach Programmbereichen, Themenabschnitten, Veranstaltungsreihen oder Schlagwörtern gab einen ersten Hinweis für das Begriffsspektrum. Geprüft wurde das gesamte Angebot, aufgenommen wurden dann Bildungsangebote, die u. a. den Themenabschnitten ‚Globalisierung und Transformation', ‚Internationale Umweltpolitik', ‚Ökologische Wende' oder den Programmbereichen ‚Politik-Gesellschaft-Umwelt', ‚Arbeit-Beruf', ‚Sprache', ‚Kunst und Kultur' sowie ‚Gesundheit' zugeordnet waren. Relevant waren Bezüge zur sozialen, ökologischen und politischen Ausformung von Nachhaltigkeit. Abschließend lagen 220 regionale Bildungsangebote aus dem Zeitraum für die Analyse vor.[1]

In wenigen Bildungsangeboten werden dabei Visualisierungen genutzt, Schrift ist vorherrschend. Dabei kann der entsprechende Text aus zwei Sätzen bestehen oder eine ganze Seite umfassen. Ergänzt werden die Ausführungen immer durch organisatorische Angaben (u. a. zum Veranstaltungsort und zur Veranstaltungszeit, ggf. zu dem*der Referent*en/in bzw. zur Veranstaltungsleitung, ggf. Nennung der Kosten, ggf. Hinweise zu der/den veranstaltenden Einrichtung/en, ggf. Informationen zur Veranstaltungsreihe, ggf. Hinweise zu Teilnahmevoraussetzungen), die entweder direkt nach dem Titel des Bildungsangebots folgen, also dem erläuternden Text vorgeschaltet sind, ihn rahmen oder im Anschluss an den erläuternden Text platziert sind. Als Einstieg in das Bildungsangebot dient der entsprechende Titel, ggf. mit Untertitel.

1 In das Materialkorpus aufgenommen wurden aus Veranstaltungsreihen entsprechend alle einzelnen Veranstaltungen, nicht die Veranstaltungsreihe als eine Veranstaltung. Veranstaltungen, die mehrmals im selben Programm oder Veranstaltungskalender unter unterschiedlichen Themenabschnitten platziert wurden, wurden nur einmal aufgenommen. Zudem werden über die Zeit knapp die Hälfte der aufgenommenen Veranstaltungen mehrmals – entweder an unterschiedlichen Orten oder in unterschiedlichen Jahren – angeboten. Diese Veranstaltungen mit demselben Titel wurden aufgrund der örtlichen und zeitlichen Differenz einzeln aufgenommen. Hierbei handelt es sich v. a. um Fortbildungen, Exkursionen und Angebote, die sehr stark auf die Verbindung des menschlichen Handelns mit der Natur fokussieren.

5 Vorstellung der Analyseergebnisse – Figuren der Adressierung

Auf Basis der identifizierten Bildungsangebote konnten in der Analyse[2] verschiedene Figuren der Adressierung identifiziert werden, zusammengefasst als:

- handelnde*r Akteur*in,
- analytische*r Rezipient*in und
- Ratsuchende*r

Diese Figuren lassen sich jeweils weiterführend ausdifferenzieren. So bündeln sich unter der Figur des*der handelnden Akteur*s/in: Multiplikator*innen, Produkthersteller*innen, Mediator*innen und Starter*innen; unter den analytischen Rezipient*innen wiederum: regionale und globale Beobachter*innen, lokale Entdecker*innen und Forschungsinteressierte. Die jeweilige Figur ist demnach durch eine Mehrdimensionalität gekennzeichnet. Für die weitere Illustration werden drei Ausdifferenzierungen herausgegriffen (für weitere Ausführungen zu anderen Figuren vgl. Stimm, 2024), die die Mehrdimensionalität der jeweiligen Figur und Bezüge zum Diskurs um Nachhaltigkeit abbilden.

Den *Produkthersteller*innen*, als eine Ausdifferenzierung der handelnden Akteur*innen, wird ein Problem eröffnet, das grundsätzlich nicht nur ein Problem der regionalen Adressat*innen sein könnte, sondern auch global oder für andere Regionen zu diskutieren wäre. Dies geschieht jedoch nicht, sondern es wird ein konkreter individueller Alltagsbezug hergestellt. Es geht u. a. um Plastiknutzung, soziale Ausbeutung oder individuelles Konsumverhalten. Vor dem Hintergrund dieser als alltagsnah gerahmten Probleme werden Handlungsangebote gemacht, die von den Adressat*innen direkt im Bildungsangebot im Do-it-yourself-Format ausprobiert werden. Das heißt, zur Veranstaltung bringen die Teilnehmer*innen Materialien (z. B. Saatgut, Kleider, Lebensmittel) mit und bearbeiten diese in einem als ‚nachhaltig' beschriebenen Sinne. Es werden dann bspw. Bienenwachstücher als Alternative zur Plastiknutzung hergestellt, Jungpflanzen und Kleider getauscht oder Lebensmittel zum „klimafreundlichen Kochen" (ANH-19)[3] verwendet. Ziel ist es, individuelle Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung kennenzulernen und auszuprobieren. Dafür werden die Adressat*innen direkt in Gestaltungsprozesse eingebunden, die sich jedoch auf sehr spezifische Bereiche im individuellen Nahraum beziehen.

Für *regionalen Beobachter*innen*, eine Ausdifferenzierung der*des analytischen Rezipient*in/en, wird ausgehend von der Beschreibung eines regionalen Ist-Zustands zunächst die Notwendigkeit einer Veränderung abgeleitet. Die Klimakrise sei nun „angekommen" (ANH-11) und zwar nicht irgendwo, sondern auf „den Feldern in Sachsen-Anhalt" (ANH-12) oder in den „Altstädten" (ANH-15).

2 Das Material wurde für die Analyse in Interpretationswerkstätten, in denen zwischen zwei und acht Forscher*innen teilnahmen, eingebracht.

3 Wenn nicht anders gekennzeichnet, sind die Zitate dem empirischen Material entnommen.

Diese regionale Perspektive stellt einen direkten Bezug zu den Adressat*innen her, sie verbleiben jedoch in einer passiven, beobachtenden Rolle. Denn die Verantwortung für den Umgang mit der Klimakrise wird anderen zugeschrieben: Politische Akteur*innen werden aufgefordert, rechtliche Regulationen vorzunehmen und Maßnahmen zu ergreifen, bestimmten Berufsgruppen wie Ingenieur*innen, Architekt*innen oder Landwirt*innen wird Handlungsmacht in der Krise zugewiesen. Es entsteht der Eindruck, dass die Adressat*innen sich zwar zu entsprechenden Veränderungsmöglichkeiten informieren können, selbst aber aufgrund der Verantwortungszuschreibung an andere Akteur*innen nicht aktiv eingreifen können.

Für *globale Beobachter*innen* wiederum werden die schon sichtbaren Folgen des Klimawandels in anderen Regionen – von den Marshall-Inseln über Bangladesch, Myanmar bis in den Norden Deutschlands – detailreich dargestellt. Dabei wird für die aufgerufenen Regionen ein gegenwärtiges, ganz konkretes Bedrohungsszenario beschrieben, betroffen sind „die alte Kultur" (ANH-2), Näherinnen, indigene Bevölkerungsgruppen oder „einzigartige, malerische Naturschutzgebiete" (ANVLL-95). Aber es werden auch konkret Personen benannt, die gegen dieses Bedrohungsszenario agieren und als „die einzigen zuverlässigen Experten" (ANH-2) wahrgenommen werden. So konkret diese Bezugnahmen sind, so unkonkret und anonym bleibt, wer oder was die Bedrohung hervorruft: Es sind die „großen europäischen und amerikanischen Modeketten" (ANH-6), „das Geld und die Mächtigen" (ANVLL-95), aber auch die „deutsche Klimapolitik" (ANH-9). Hier wird der Spielraum für Assoziationen weit geöffnet. Und so blicken die regionalen Adressat*innen auf entfernte Regionen und aktiv Handelnde. Sie selbst werden jedoch nicht als Handelnde adressiert, sondern durch den Blick auf das Handeln der anderen wird eine Differenzlinie gezogen – zwischen ihnen als Beobachter*innen und den Handelnden.

Ratsuchende wiederum streben nach individuellen Handlungsmöglichkeiten im Alltag, der Herstellung der eigenen Handlungsfähigkeit oder dem Erlernen von Anpassungsstrategien vor dem Hintergrund von „Klima- und Nachhaltigkeitsproblemen" (ANH-26) oder gesellschaftlichen „Krisen" (ANSL-26). Dafür treffen sie im Bildungsangebot auf ‚Expert*innen', die „mit Rat und Tat zur Seite stehen" (ANVLL-84), „Licht ins Dunkel" (ANVH-72) bringen oder sie „aufgrund eigener Erlebnis- und Erfahrungssammlungen" (ANVLL-85) unterstützen können. In den Blick genommen werden individuelle Lebensbereiche (z. B. Gesundheit, Energieversorgung, Ernährung), die die Ratsuchenden perspektivisch eigenständig gestalten sollen und damit ihr Leben nachhaltig leben oder einen nachhaltigen Beitrag zu den unspezifisch und unbestimmt formulierten Anforderungen leisten.

6 Zusammenführung von Adressierungen und Spannungsfeldern – Befragung von Strukturbedingungen

Die in den ausgewählten Dokumenten (vgl. Abschnitt 2) deutlich gewordene pädagogische Adressierung und der damit eingeschriebene Lernanlass für jede*n Einzelne*n findet sich auch in den Bildungsangeboten wieder, indem die Verhältnisbeziehung zwischen den Adressat*innen und dem Gegenstand ‚Nachhaltigkeit' über einen im Bildungsangebot eingeschriebenen Lernanlass ausbuchstabiert wird.

Im Gesamtblick über die Figuren wird erkennbar, dass es *einerseits* die starke Orientierung an der einzelnen Person und ihren Bedürfnissen gibt, die z. B. als Starter*in oder Ratsuchende*r zum Handeln aufgerufen wird oder das Handeln z. B. als Multipilkator*in bzw. Mentor*in aufgrund gesellschaftlicher Bedarfe unterstützt. Die einzelnen Personen sind der Bezugspunkt der Überlegungen und werden jeweils positioniert; z. B. in ihrem Alltag, in der Region, in Netzwerken. Damit lässt sich ein Verweis auf das in den Dokumenten herausgearbeitete Spannungsfeld (vgl. Abschnitt 2) zwischen individueller Bezugnahme und gesamtgesellschaftlicher Verantwortung erkennen. Das Handeln findet dabei im geschützten Raum des Bildungsangebots oder im regionalen Kontext der Adressat*innen statt. Handlungsprobleme, die zum Anlass des Lernens werden können, verbleiben dabei auf der Ebene des Nahbereichs der*des einzelnen Adressat*in/en. In ihrer Ansprache wird ein spezifisches individuelles oder lokales Problem angenommen, das im Angebot bearbeitet werden kann. Das Ausbuchstabieren von Fragen der Nachhaltigkeit auf einer individuellen Ebene und die Suche nach Lösungsangeboten im pädagogischen Bereich lässt sich auch für den Diskurs um ‚Nachhaltigkeit' nachzeichnen.

Andererseits werden Differenzen erarbeitet und der*die Einzelne in eine Verhältnisbestimmung zu anderen gesetzt. Dann erhalten Adressat*innen eine entdeckende, beobachtende Rolle, indem sie über Entwicklungen in anderen Bereichen informiert bzw. für diese Entwicklungen sensibilisiert werden, z. B. als Forschungsinteressierte, lokale Entdecker*innen oder Beobachter*innen. Dabei kann sich die Perspektivierung auf den lokalen, regionalen Raum oder auf entfernte Regionen beziehen, so dass hier deutlich das Spannungsfeld der Thematisierung regionaler Erfahrungen und der Anforderung einer globalen Perspektive aus dem Diskurs um Nachhaltigkeit hervortritt (vgl. Abschnitt 2). Interessant ist, dass nicht der*die einzelne Adressat*in in den Fokus rückt, sondern andere Akteur*innen und das eigene Verhältnis zu diesen Akteur*innen bestimmt wird. Die fokussierten Akteur*innen sind dabei schon in Kontakt mit Fragen der Nachhaltigkeit und begegnen Handlungsproblemen aktiv.

Es wird deutlich, dass Wissen zu Fragen der Nachhaltigkeit unterschiedlichsten Entstehungskontexten zugeschrieben wird und aus diesen Kontexten heraus in den Bildungsangeboten an die Teilnehmer*innen vermittelt werden soll. Die – teilweise auch impliziten – Verbindungslinien zwischen den Adressat*innen und

alltagsnahen Themen, weit entfernten Bedrohungsszenarien oder Entwicklungen für den lokalen bzw. regionalen Raum ermöglichen es den Adressat*innen jedoch, sich in einem gesellschaftlichen Kontext zu verorten und Strukturbedingungen zu befragen – ob diese Möglichkeit genutzt und als sozial-ökologische Transformation gerahmt wird, ist eine andere Diskussion.

Literatur

Apel, H. (2010). Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*.

BLK = Bund-Länder-Kommission (1998). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen*. https://www.pedocs.de/volltexte/2008/147/pdf/heft69.pdf

BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.). (1992). *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente: Agenda 21*. https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf

Blühdorn, I., Butzlaff, F., Deflorian, M. Hausknost D., & Mock, M. (Hrsg.). (2020). *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet* (2. aktualisierte Auflage). trancript. https://doi.org/10.1515/9783839454428

Brand, K.-W. (2020). Nachhaltige Entwicklung oder sozial-ökologische Transformation? *INDES – Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, 9(4), 9–22.

Brand, U., & Steffens, G. (2021). Klimakrise und gesellschaftliches Lernen. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik* (S. 17–40). Peter Lang.

Bräse, V. (2004). *Außerschulische Umweltbildung. Positionierung und Perspektiven am Beispiel des Ökologischen Bildungszentrums München*. Peter Lang.

Burdukova, G. (2019). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung*. http://www.die-bonn.de/id/37081

Carlowitz, H. C. von (1713). *Sylvicultura Oeconomica Oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung Zur Wilden Baum=Zucht*. Verlag von Johann Friedrich Braun.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B., & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Auflage). utb; wbv.

Friedrichs, W. (2021). Radikale Demokratiebildung im Anthropozän. In S. Kenner & T. Oeftering (Hrsg.), *Standortbestimmung Politische Bildung: Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot* (S. 141–151). Wochenschau Verlag.

Gräsel, C. (2009). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Auflage), (S. 845–859). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_44

Hamberger, J. (2022). Einführung. In H. C. von Carlowitz, *Sylvicultura Oeconomica Oder haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung Zur Wilden Baum=Zucht* (hrsg. v. J. Hamberger) (S. 21–94). Oekom.

Henze, C. (1998). *Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen*. Waxmann.

Hippel, A. von, Tippelt, R., & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1131–1147). Springer VS.

Hufer, K.-P. (2016). Politische Erwachsenenbildung – Zur Geschichte ihrer Ideen und Konjunkturen nach 1945. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 33–42). Wochenschau Verlag.

Jergus, K., Koch, S., & Thompson, C. (2013). Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung' von Beobachtung in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 743–761.

Kehren, Y. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Schneider Verlag Hohengehren.

Nagel, M. (2023). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung. *Magazin erwachsenenbildung.at, 49*, 42–50, https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-49/05-politische-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-an-volkshochschulen-nagel.pdf

Rogall, H. (2004). *Ökonomie der Nachhaltigkeit. Handlungsfelder für Politik und Wirtschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sander, H., Siebenmorgen, S., & Becker, S. (2020). *Kohleausstieg und Strukturwandel. Für eine sozialökologische Transformation im Rheinischen Revier*. Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Schick, A. (2020). *Ökologische Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung Bayern – zwischen Programm und Realität. Oder: Warum wächst der Mangold vor dem Evangelischen Bildungswerk?!*. Dr. Kovac Verlag.

Schmidt, M., & Herfter, C. (2019). Die Kultur von Aufgabenkulturen. Eine Analyse der Praktiken der Adressierung von Lehrkräften in praxisinstruktiven Zeitschriften. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12, 101–115. https://doi.org/10.1007/s42278-019-00039-6

Schwarzer, M. (2014). *Von Mondlandschaften zur Vision eines neuen Seenlandes. Der Diskurs über die Gestaltung von Tagebaubrachen in Ostdeutschland*. Springer VS.

Stimm, M. (2024). „Follow the science!“ – Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen in der Klimakrise. Kritische erwachsenenpädagogische Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at, 52*, 36-43, https://erwachsenenbildung.at/magazin/24-52/meb52_05_thema_stimm.pdf

Stimm, M., & Müller, S. (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. *Magazin erwachsenenbildung.at, 49*, 19–31.

Stoltenberg, U., & Michelsen, G. (1998). Lernen nach der Agenda 21. Überlegungen zu einem Bildungskonzept für eine nachhaltige Entwicklung. *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung*, 1, 2–15.

Uekötter, F. (2018). Wie bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand mehr weiß, was Nachhaltigkeit ist? Eine historische Spurensuche. *Hessische Blätter für Volksbildung, 68*(2),111–118. https://dx.doi.org/10.3278/HBV1802W

UN – United Nations, World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html

UN – United Nations (2015). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf

Altern und Nachhaltigkeit – Versuch einer Verhältnisbestimmung

Claudia Kulmus

Abstract: Der Beitrag diskutiert das Verhältnis von Altern und Nachhaltigkeit. Er lotet aus, wie das Verhältnis zweier beachtlicher gesellschaftlicher Aufgaben, nämlich die Gestaltung sowohl alternder als auch nachhaltiger Gesellschaften, in der Wissenschaft diskutiert wird und welche Rolle Bildung dabei zukommen kann. Der Beitrag zeigt, dass die Diskurse um Altern und um Nachhaltigkeit, konzentriert in den Sustainable Development Goals (SDG) der Vereinten Nationen, zwar oft nicht zusammengedacht werden, im Konzept sozial nachhaltiger Gesellschaften aber verbunden werden können. Im Beitrag wird vorgeschlagen, dass vor allem die SDGs 8 (Decent Work) und 11 (Sustainable Communities) Impulse für die Vision einer (alters-)inklusiven nachhaltigen Gesellschaft beinhalten. Der Erwachsenenbildung kann dabei, so der Ausblick, eine Querschnittsaufgabe zukommen, indem sie über tätigkeitsgebundene Angebote im sozialen Nahraum die Übernahme von Verantwortung Älterer für Nachhaltigkeit stärken kann.

1 Einleitung

Nachhaltigkeit und Altern wurden lange Zeit, auch im internationalen Diskurs, nicht explizit zusammengedacht, und zwar weder in Entwicklungszielen (McGivern, 2018; UN, 2015) noch im Ansatz ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' (BNE) (Kühnert, 2019; Rex & Smets, 2021) oder im wissenschaftlichen Diskurs (Wendt et al., 2019). Diese Situation hat sich mit der weitreichenden Agenda 2030 insofern geändert, als hier zunehmend „all ages" zumindest erwähnt sind (UNDP, 2016, S. 2). Diese explizite Nennung auch höherer Altersgruppen ist unter anderem dem „Global Ageing" (UN, 2017a, S. 1) geschuldet, durch das der Anteil der über 65-Jährigen an der Bevölkerung in den nächsten Jahrzehnten global erheblich zunehmen wird (Worldbank, 2022). Mit dieser Entwicklung stellen sich verstärkt Fragen danach, wie wir nachhaltig und damit auch sozial inklusiv leben wollen: Das erklärte Motto der SDGs ist „Leave no one behind" (UNDP, 2016, S. 1). Damit ist auch eine Bekämpfung von Ageism als der Stereotypisierung oder gar Unsichtbarmachung und Exklusion älterer Menschen von

gesellschaftlicher Teilhabe angesprochen (Ayalon & Tesch-Römer, 2018; Walsh et al., 2021).

Der Beitrag lotet Zusammenhänge zwischen den SDGs und dem Diskurs um Altern aus und fragt nach Perspektiven für eine altersinklusive Gesellschaft in den SDGs auch bezogen auf Bildung. Dabei wird zunächst in einer kurzen Analyse der Sustainable Development Goals im Rahmen der Agenda 2030 gezeigt, dass diese das Thema Alter nur am Rande aufnehmen (2). Dann wird der Alternsdiskurs entlang dreier Dimensionen systematisiert, die keineswegs immer aufeinander Bezug nehmen und in denen ihrerseits die Nachhaltigkeitsziele kaum explizit thematisiert werden. Diese drei Dimensionen sind erstens die demografische Situation globaler Alterung; zweitens ein normativer Fokus mit gewissermaßen utopischem Potenzial über die Frage einer (auch mit Älteren) lebenswerten, altersinklusiven oder -irrelevanten Gesellschaft, der ausgesprochen anschlussfähig an die Vision von Humanität in den SDGs ist; drittens reißen jedoch die Betonung von Ageism- und Exklusionsrisiken im Alter (etwa von Weiterbildung, aus urbanen Räumen oder Erwerbsmöglichkeiten u. a., s. 3) nicht ab. Diese zeigen, dass es nach wie vor ein Ringen um eine Gesellschaft, die gerade auch ältere Menschen nicht ausschließt, gibt (3).

Ausgehend von der Analyse, dass die Diskurse um Nachhaltigkeit und Alter im Grunde unverbunden nebeneinanderstehen, wird schließlich aufgezeigt (4), dass im Alternsdiskurs Nachhaltigkeit, wenn überhaupt, v. a. als soziale gedacht wird. Mit Blick auf die SDGs wird dann schließlich die These begründet (5), dass für die Gestaltung einer altersinklusiven Gesellschaft vor allem zwei Ziele der SDGs besonders in den Blick geraten sollten, nämlich die Ziele 8 (Decent Work) und 11 (Sustainable Cities and Communities). Bildung (als eigenständiges SDG 4 explizit benannt) kommt dabei, so der Abschluss (6), eine Querschnittsaufgabe zu, die die Teilziele übergreift und den Aspekt der Verantwortung auch der älteren Menschen selbst für Nachhaltigkeit mit aufnimmt. Damit bietet der Artikel einen Beitrag zur Verhältnisbestimmung um Altern, Nachhaltigkeit und Bildung im Spannungsfeld von Theorie, Forschung und Policy.

2 Globale Nachhaltigkeitsprogrammatik: die Sustainable Development Goals

Nachhaltigkeit ist seit mindestens 50 Jahren ein Thema (Singer-Brodowski & Kminek, 2023), gewinnt aber immer wieder in Wellen entlang politischer Programmatiken an Aufwind und findet sich als globale Nachhaltigkeitsstrategie gebündelt in den Sustainable Development Goals (SDGs) im Rahmen der Agenda 2030 (UN, 2015). Das fundamentale und existenzielle Grundanliegen ist die Frage, „wie ein gutes Leben für alle heute und in Zukunft angesichts der planetaren Grenzen zu konzipieren ist, und wie entsprechende gesellschaftliche Strukturen und Institutionen aufgebaut bzw. bestehende transformiert werden kön-

nen“ (Singer-Brodowski & Kminek, 2023, S. 95). Es geht um eine Vision von Humanität im globalen Kontext (UN News, 2015). Die Frage nach einem guten Leben bzw. nach den Bedingungen dafür werden über die 17 SDGs formuliert:

Abbildung 1: Sustainable Development Goals (UN, 2024).

Die 17 Ziele adressieren je unterschiedliche Bedingungen für ein gutes Leben, wie etwa Keine Armut (SDG 1), Kein Hunger (SDG 2), Hochwertige Bildung (SDG 4), Geschlechtergleichheit (SDG 5), Menschenwürdige Arbeit (SDG 8), Klimaschutz (SDG 13) etc. Sie stellen sehr allgemeine, global geltende Zielformulierungen und Willenserklärungen dar, die von lokalen Akteuren – Institutionen, Unternehmen etc. – in konkrete Handlungsstrategien übersetzt werden müssen (Bernhardt et al., 2020). Ihre Allgemeingültigkeit zeigt sich auch darin, dass das Wohlbefinden aller Menschen adressiert ist, wobei ein besonderes Augenmerk auf „the most vulnerable“ (UN, 2015, S. 4) gelegt wird. Ältere Menschen finden sich dabei direkt („older persons“, UN, 2015, S. 7, 15, 21, 22) oder indirekt in Formulierungen wie „at all ages“ (UN, 2015, S. 14, 16) und als „inclusion of all, irrespective of age, sex, disability, race, […] or other status“ (UN, 2015, S. 21). Sie stehen aber nicht im Fokus. Dass die Perspektive älterer Menschen angesichts der demografischen Situation einbezogen werden muss (gleichwohl aber erst erkämpft werden musste, McGivern, 2018), thematisieren die UN selbst schon im Jahr des Inkrafttretens der SDGs als Herausforderung:

> „Ageing is a critical, yet overlooked development issue directly implicating 12.2 % of the global population, with currently more than 901 million people aged 60 and older, an increasing majority of whom live in low and middle-income countries“ (UNDP, 2016, S. 1).

Vor dem Hintergrund dieser Diagnose einer angesichts der globalen Alterung noch unzureichenden Beachtung von Altern in der Agenda 2030, betrachte ich nun umgekehrt den Alternsdiskurs. Im folgenden Systematisierungsvorschlag wird, ausgehend von der demografischen Realität (3.1) sichtbar, dass dieser Nachhaltigkeit nicht explizit adressiert, gleichwohl aber eine Vision einer lebenswerten Gesellschaft – für und mit Ältere(-n) (3.2) – bereithält, die der Agenda 2030 durchaus nahesteht. Zugleich werden allerdings nach wie vor erhebliche Exklusionsrisiken diskutiert (3.3).

3 Altern

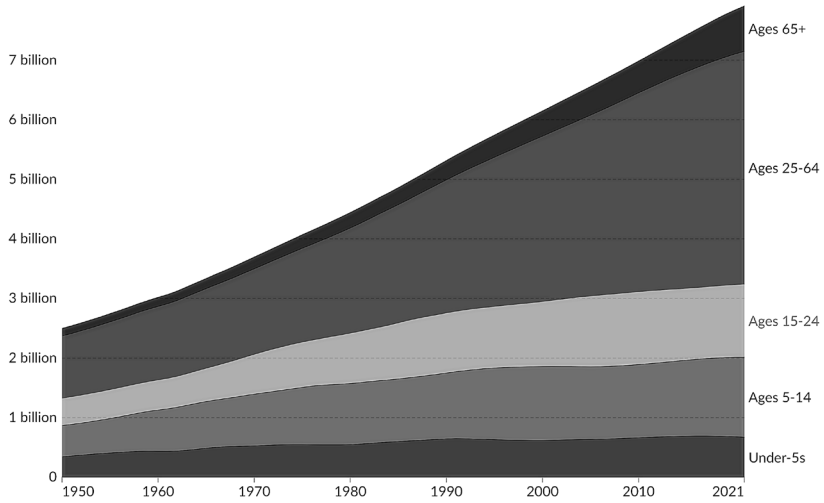
3.1 Global Ageing als demografische Realität

Alternde Bevölkerungen[1] sind mittlerweile ein globales Phänomen. Während in Deutschland bereits die Hälfte der Bevölkerung älter als 45 Jahre ist und 20 Prozent sogar 66 Jahre überschritten haben (Statistisches Bundesamt/Destatis, 2024), gilt auch global, dass bereits zwölf Prozent der Weltbevölkerung älter als 60 Jahre sind. Wegen steigender Lebenserwartung und starker Geburtenrückgänge lässt sich dieser Megatrend vorerst nicht umkehren (UN, 2017b). Abbildung 2 zeigt den aktuell hohen Anteil an Menschen zwischen 25 und 65 Jahren, der sich in den kommenden Jahr(zehnt)en ins höhere und hohe Alter hinein verschieben wird.

Diese Entwicklung beeinflusst die Bedingungen für eine „sozial-ökologische Transformation“ (Brand, 2017; Singer-Brodowski & Kminek, 2023), in welcher Weise, ist dabei aber Gegenstand von Diskussion und durchaus von konkurrierenden Interessen geprägt (Wendt et al., 2019). Dies wird z. B. dann erkennbar, wenn Altern in den SDGs nur eine untergeordnete Rolle spielt und damit das Verhältnis von demografischem Wandel und Nachhaltigkeit ungeklärt bleibt. Gemeinsam ist dem SDG- wie auch dem Alternsdiskurs allerdings der normative Anspruch des „Leave no one behind“, als Vision einer lebenswerten Gesellschaft *für alle*. Diese findet sich letztlich, wenn auch nicht bezogen auf die SDGs, auch im Diskurs zu Altern, wie im Folgenden dargestellt wird.

1 Zur Diskussion um Definitionen von Alter bzw. Möglichkeiten der Grenzziehung, siehe u. a. Kruse, 2017; Kulmus, 2018.

Abbildung 2: World Population by Age Group (Global Change Data Lab, 2024)



3.2 „Leave no one behind" als Utopie einer altersinklusiven Gesellschaft

Mit dem Motto „Leave no one behind" rücken die normativ begründeten Implikationen in den Blick, die auch den Alternsdiskurs prägen, nämlich die Frage, wie Exklusion – hier v. a. älterer Menschen – verhindert und „age-inclusive" oder „age-irrelevant societies" gestaltet werden können (Walsh et al., 2021; Neugarten, 1974). Während altersinklusiv oft sehr allgemein als Sicherung der Teilhabe Älterer gefasst wird (z. B. HelpAge Deutschland, 2024), fordert Neugarten (1974) mit ihrer Idee der Altersirrelevanz letztlich die Auflösung sozialer Normen, die normative Erwartungen an spezifische Stationen in Lebensläufen binden und damit Exklusion nach sich ziehen. Es geht aber in einer solchen Utopie nicht nur um die Verminderung von Exklusionsrisiken, sondern um die Betonung des Werts der zweiten Lebenshälfte und die Frage, auf welcher Basis Würde und Anerkennung im Alter möglich werden (Edmondson, 2015; Göckenjan, 2000; Kruse, 2017; Kulmus, 2018; Neugarten, 1974). Hierunter fallen auch Konzepte, die zwar empirisch fundiert, aber oft höchst normativ gewendet diskutiert werden, etwa der Containerbegriff des „Aktiven Alters", aber auch Konzepte des „successful", „productive", „healthy" oder „vital ageing" (z. B. Baltes & Baltes, 1989; Caprara et al., 2013; Dommaraju & Wong, 2021; Fernandez-Ballesteros et al., 2017; Kerschner & Pegues, 1998; Urtamo et al., 2019; WHO, 2020). Gemeinsam ist ihnen trotz ihrer unterschiedlichen theoretischen Bezüge ein semantisches Netz-

werk von „aging well“ (Caprara et al., 2013), das v. a. einem oft naturalisierenden defizitären Altersbild und damit einer quasi-natürlichen Notwendigkeit von Disengagement (Cumming & Henry, 1961) entgegengesetzt wird.

Diese Konzepte haben eine empirische Basis, etwa darin, dass Aktivität im Alter zu einem subjektiv empfundenen erfolgreichen Altern führt (jüngst: Kaspar et al., 2022), in der steigenden Bildungsbeteiligung älterer Personengruppen im Zeitverlauf (BMBF, 2024) oder zur steigenden Erwerbsbeteiligung als Ausdruck der produktiven Potenziale Älterer (Statistisches Bundesamt/Destatis, 2024). Auf der anderen Seite weisen empirische Befunde nach wie vor bestehende Exklusionsrisiken nach (Walsh et al., 2021). Gleichzeitig fehlen Daten v. a. zu den Hochaltrigen, so dass auch die Gefahr einer Verzerrung der Lebensrealität Älterer konstatiert wird (Kaspar et al., 2023[2]; Conboy, 2021). Die Diskussion um Ageism- und Exklusionsrisiken folgt im nächsten Abschnitt.

3.3 Leave no one behind? Anhaltende Ageism- und Exklusionsrisiken

Das bereits erwähnte Ausblenden von Personen(-gruppen) aus der Forschung findet sich auch in den erwachsenenbildungsbezogenen Monitorings etwa zur Bildungsteilnahme, die mit nur wenigen einmaligen Ergänzungsausnahmen kaum höheraltrige Menschen einbeziehen. Dies stellt schon eine Form von Ageism dar, der bereits beginnt, wenn ältere Menschen als homogene Gruppe übergeneralisiert werden und die Vielfalt von Lebensentwürfen und -formen älterer Menschen oder sogar diese überhaupt ignoriert werden (Ayalon & Tesch-Römer, 2018). Hierin liegt allerdings ein Dilemma zumindest in Bezug auf die in SDG 17 geforderte Bereitstellung von statistischen Daten über Ältere, da Statistiken immer „nur“ Strukturen (und eben nicht individuelle Lebenssituationen) und damit strukturelle Exklusionsrisiken mit Alter als Differenzkategorie aufzeigen können, hierfür aber (eben gerade verallgemeinernde) kalendarische Altersgruppen definieren müssen.

So fehlen bspw. Daten zu Hochaltrigen, da die vorhandenen bevölkerungsrepräsentativen Studien zu Bildungsteilnahme und Kompetenzen (v. a. AES[3], PIAAC[4], LEO[5]) die über 64- bzw. über 69-Jährigen nicht systematisch einbezie-

2 In dieser Studie werden auch methodische Herausforderungen und mögliche Lösungen für repräsentative Studien mit Hochaltrigen diskutiert.

3 AES: Adult Education Survey (BMBF, 2024). EU-weite regelmäßige Erhebung des Weiterbildungsverhaltens (formal, non-formal, informell) der Bevölkerung mit Daten zu den 18- bis 69-Jährigen.

4 PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Rammstedt, 2013). Regelmäßige international vergleichende Erhebung zentraler Grundkompetenzen der 18- bis 65-jährigen Bevölkerung (Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen). Der 2. Erhebungszyklus läuft aktuell.

5 LEO (Grotlüschen & Buddeberg, 2018). Die zweimalige LEO-Erhebung (2010 und 2018) untersucht den Grad der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung (18–64 Jahre) und fokussiert dabei auf den unteren Level der gering Literalisierten.

hen, bestenfalls über einmalige Ergänzungsstudien (EdAge[6]: Tippelt et al., 2009; CiLL[7]: Friebe et al., 2014), für die es dringend Aktualisierungen und differenziertere Auswertungen zu Altersgruppen bräuchte, gerade angesichts ansteigender Lebenserwartung[8]. Auch ohne den Einbezug der Ältesten zeigen allerdings Studien national wie international (Paccagnella, 2016; Friebe et al., 2014; Tippelt et al., 2009) deutliche Exklusionsrisiken für Menschen um das Verrentungsalter herum und vor allem für die höchsten Altersgruppen auf, sowohl bezogen auf Bildungsteilhabe als auch auf Kompetenzen (für alltagsmathematische Grundkompetenzen z. B. Redmer & Grotlüschen, 2019).

Anhaltende Exklusionsrisiken werden auch im gerontologischen Diskurs verhandelt, was sich u. a. in zwei jüngeren Publikationen „Contemporary Perspectives on Ageism" (Ayalon & Tesch-Römer, 2018) und „Social Exclusion in Later Life" (Walsh et al., 2021) zeigt. Die soziologisch geprägten Publikationen sind nicht bildungswissenschaftlich fundiert, sie zeigen aber vielfältige Dimensionen von Exklusionsrisiken auf, die für bildungswissenschaftliche Perspektiven anschlussfähig sein können. Dazu gehören etwa Fragen einer ökonomischen Exklusion durch Ausschluss aus Erwerbsmöglichkeiten, Einsamkeits- und Konfliktpotenziale in den sozialen Beziehungen älterer Menschen, Exklusion aus bürgerschaftlichen und aus kulturellen Aktivitäten sowie u. a. eine Exklusion aus dem sozialen Nahraum, unter anderem durch nicht barrierearme Gestaltung urbaner Räume (Walsh et al., 2021). Letztere sowie die Frage nach Teilhabe und Ausschluss in und aus Erwerbszusammenhängen scheinen, so die These dieses Beitrags in Abschnitt 5, als besonders ertragreich für die Frage nachhaltig altersinklusiver Gesellschaften und die Diskussion des Zusammenhangs mit den SDGs.

4 Verschränkungsversuche von Altern und Nachhaltigkeit über „Social Sustainability"

Dass im Diskurs um Nachhaltigkeit bzw. in den SDGs Altern und die Perspektive älterer Menschen kaum vertreten ist und nur mit einiger Anstrengung überhaupt aufgenommen wurde (McGivern, 2018), wurde bereits gesagt. Eine Schwierigkeit dabei, Altern zu thematisieren, ist, dass es sich um kein stabiles Differenzmerkmal handelt, sondern um einen Prozess, der alle Menschen von Geburt an betrifft. Damit erlaubt er weder eindeutige Altersgrenzen, noch lässt

6 EdAge (Bildung Älterer im demografischen Wandel): einmalige Ergänzungsstudie zum AES mit den 45- bis 80-Jährigen (Tippelt et al., 2009).

7 CiLL (Competencies in Later Life): einmalige Ergänzungsstudie zu PIAAC mit den 66- bis 80-Jährigen (Friebe et al., 2014)

8 Auch hier stellen sich sicher methodische Herausforderungen, angesichts kleiner Fallzahlen im hohen Alter noch Repräsentativität herstellen zu können, eine diesbezügliche Kreativität und Offenheit ist aber dringend angezeigt (Kaspar et al., 2023).

sich mit festgelegten Eigenschaften verbinden, was das Alter sei. Alter hat zugleich generalisierende und individualisierte Gültigkeit und ist vorranging durch gesellschaftliche Bedingungen definiert und gestaltet. Neben der anthropologischen Dimension ist Altern v. a. ein sozialer Prozess (Walsh et al., 2021; Kulmus, 2018). Werden Altern und Nachhaltigkeit zusammengedacht, wird genau diese soziale Bedingtheit hervorgehoben, während bezogen auf die SDGs aktuell (wieder) eine Priorisierung der biosphärischen Aspekte unserer Lebensgrundlagen gegenüber gesellschaftlichen und ökonomischen Fragen gefordert wird (Bernhardt et al., 2020).

Bezogen auf Altern wird dagegen verstärkt von „Social Sustainable Societies" (Komp-Leukkunen & Sarasma, 2023) gesprochen, dabei aber eine noch sehr dürftige Literaturlage konstatiert (Shevelkova, Mattocks, & Lafortune, 2023). Komp-Leukkunen und Sarasma (2023) bspw. identifizieren in einem Systematic Literature Review drei Verständnisse sozialer Nachhaltigkeit, wobei die Autor:innen das Konzept Nachhaltigkeit in seiner Vieldimensionalität als brauchbar für den Umgang mit Megatrends wie der globalen Alterung einschätzen. Sie identifizieren einen gesellschaftsorientierten Fokus auf wünschenswerte Gesellschaften, einen individualisierenden Fokus auf Lebensqualität und einen Fokus auf Generationengerechtigkeit (Komp-Leukkunen & Sarasma, 2023). Aus einem bildungswissenschaftlichen Alternsdiskurs heraus erscheint diese Unterscheidung insofern problematisch, als die individuelle Perspektive immer auch als gesellschaftlich bedingte gesehen wird (Holzkamp, 1995; Kade, 2009; Kulmus, 2018). Gleichwohl ist gerade dem zuletzt genannten intergenerationellen Verständnis, ohne dass die Autor:innen das explizit benennen, ein Konzept von (Mit-)Verantwortung dafür eingeschrieben, dass soziale Bedürfnisse nicht zulasten zukünftiger Generationen befriedigt werden. Damit ist es in hohem Maß anschlussfähig an gerontologische Diskurse (Kruse, 2017).

Hierin ist zudem ein prinzipielles Spannungsfeld angesprochen, nämlich das zwischen der Vulnerabilisierung älterer Menschen (Fokus auf Exklusionsrisiken) und der Betonung von Handlungsfähigkeit. Diese ist bei allen Exklusionsrisiken Menschen gerade unter einer Bildungsperspektive generell zuzuschreiben, da Bildung sonst unmöglich würde. Sozial nachhaltige Gesellschaften erfordern genau dies: Die Beachtung von gefährdenden Bedingungen bei gleichzeitigem Teilhabe-Ermöglichen und dabei auch In-Verantwortung-Nehmen auch gefährdeter Gruppen. Insofern lassen sich die SDGs mit Bezug auf Altern doppelseitig betrachten: einerseits als Ausdruck davon, dass Ältere Exklusionsgefahren ausgesetzt sind, andererseits als Suche nach Handlungsmöglichkeiten für alle – auch Ältere.

5 Perspektive: Bildung im Kontext nachhaltiger sozialer Nahräume und der Teilhabe an guter Arbeit

In der erwähnten Literaturanalyse beziehen sich Komp-Leukkunen & Sarasma (2023) nicht explizit auf die SDGs, identifizieren aber induktiv in den untersuchten Texten thematische Schwerpunkte, von denen der häufigste ein geografischer auf „urban environments" und „rural areas" ist (Komp-Leukkunen & Sarasma, 2023, ähnlich Shevelkova et al., 2023). Das ist insofern interessant, als die Frage nach „Age-friendly Environments" (WHO, 2024), „Age-friendly Cities and Communities" (Moulaert & Garon 2014) oder „Altern in nachhaltigen und intelligenten Städten" (UNECE, 2020) national wie international schon länger Gegenstand lokaler und globaler Policies und zugleich wissenschaftlicher Analysen ist (z. B. Alisch et al., 2017; Noack & Veil, 2013; Wendt et al., 2019; Moulaert & Garon, 2014). Aus einer sozialen Perspektive geht es dabei um Inklusion und Partizipationsmöglichkeiten für Ältere (als vulnerable Gruppe, in der Sprache der SDGs).

Im Alternsdiskurs gewinnen zudem in jüngster Zeit verstärkt wieder Fragen nach „Extended Working Lives" (Ogg & Rašticová, 2020) an Bedeutung. Darin ist eine Verbindung zu dem SDG 8 (Decent Work) angelegt, denn hier wird ein Diskurs reaktiviert, der u. a. im deutschsprachigen Raum soziale Lebenslaufpolitiken als „im Grundsatz präventive soziale Altenpolitik" (Naegele, 2010a, S. 13) versteht. Statt einer Verengung auf die Verschiebung des kalendarischen Renteneinstiegsalters nach hinten wird die Frage nach der Gestaltung (und Entzerrung) von Lebensarbeitszeit über betriebliche und gesellschaftliche Lebenslaufpolitiken diskutiert (Naegele, 2010b). Grundlage dafür ist eine Orientierung am gesamten Lebenslauf, nicht erst an einer „altersgerechten" Arbeit (IGM, 2012). Eine solche beginnt jedoch nicht erst im Alter, sondern wird breiter angelegt und stellt den Zusammenhang zu Kriterien guter Arbeit über den *gesamten* Lebenslauf im erwerbsfähigen Alter her. Dies erfordert ein breites Verständnis von Arbeit, das Arbeit als Teilhabe an gesellschaftlicher Arbeitsteilung und als subjektivierend und identitätsstiftend fasst (Denninger et al., 2014; Kraus, 2022; Lain et al., 2020; Sennet, 2014).

„Decent Work for All" („Menschenwürdige Arbeit") ist in dem SDG 8 sicher stark makroökonomisch und vor allem durch massive globale Unterschiede zwischen unterschiedlichen Ländern bedingt und auf diese gerichtet. Eine Re-Interpretation unter einem humanförderlichen Arbeitsbegriff gerade mit Blick auf alternde Gesellschaften liegt aber nahe, erst recht, wenn damit der Arbeits- und Produktivitätsbegriff wieder neu geöffnet und nicht-erwerbsbezogene Tätigkeiten in den Blick kommen können (Nierling, 2011; Kulmus, 2018).

Gemeint sind damit v. a. Tätigkeiten im sozialen Nahraum, die gleichwohl als befriedigend, sinnstiftend und verantwortungsvoll empfunden werden (Miesen, 2022). Die Idee „Aktiv Altern im Sozialraum" (Noack & Veil, 2013) verbindet den Tätigkeitsgedanken mit einem konkret erfahrbaren lokalen Quartier und er-

fordert Erreichbarkeit von Aktivitäts- und Lernmöglichkeiten auch für Ältere. So werden auf lokaler Ebene Partizipation und soziale Nachhaltigkeit möglich. Die SDGs bieten hierfür einen globalen Rahmen, der dann durch konkrete Maßnahmen lokal gefüllt werden muss (Bernhardt et al., 2020). Aus dieser Perspektive erlauben v. a. eine nachhaltige städtische oder ländliche Infrastruktur mit öffentlichem Nahverkehr, angemessenen Wohnmöglichkeiten sowie einem Tätigkeits- und auch Bildungsangebot Partizipation und Inklusion älterer Menschen.

6 Die Rolle von Bildung und Verantwortung für Nachhaltigkeit im Kontext des demografischen Wandels

Bildung kommt in der hier versuchten Verhältnisbestimmung eine Querschnittsaufgabe zu. Sie wird damit gelöst von der Fokussierung auf jüngere Menschen bzw. den (außer-)schulischen Bereich im SDG 4. (Weiter-)Bildung ist dann nämlich sowohl Bestandteil „guter Arbeit" als auch in Form von non-formalen und beigeordneten Bildungs- als Tätigkeitsangeboten Teil eines altersinklusiven Nahraums. So kommen eher die Potenziale der Handlungsfähigkeit als die Vulnerabilität in den Blick, wenn die Bedingungen für die Nutzung lokaler Aktionsräume „sozial nachhaltig" gestaltet sind und Aktivität und Partizipation ohne allzu große Hürden ermöglichen. Damit steigt dann auch die Chance, ältere Menschen in ihrer Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme anzusprechen: für kommende Generationen, für eine nachhaltige Lebensweise, für die Mitgestaltung nachhaltiger Lebenswelten, und dies als Partizipationschance und nicht als wohlfahrtsstaatliche Vereinnahmung zu begreifen. Ein so bestimmtes Verhältnis von Nachhaltigkeit und Altern, kann, so die Hoffnung, ein sozial nachhaltiges, intergenerationelles Miteinander stärken und damit zu gesellschaftlicher Solidarität und Verantwortung, auch mit Blick auf ökologisch notwendige Transformationen, beitragen.

Literatur

Alisch, M., Hagspihl, S., Kreipl, C., & Ritter, M. (Hrsg.). (2017). *Alter(n) und Soziale Nachhaltigkeit.* Kassel University Press.

Ayalon, L., & Tesch-Römer, C. (Hrsg.). (2018). *Contemporary Perspectives on Ageism*. Springer.

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation. *Zeitschrift für Pädagogik,* 35(1), 85–105. https://doi.org/10.25656/01:14507

Bernhardt, J., Deporta, T., Rieckmann, M., Jaeger, L., Scherak, L., Gruszka, K., Lintner, L., Campos, S. I., Amaral, C., Saldhena, R., & Osório Peters, S. (2020). *Project „SDGs Labs".* https://sdgs-labs.eu/wp-content/uploads/2020/02/Report_WP1.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Brand, K.-W. (2017). *Die sozial-ökologische Transformation der Welt*. Campus-Verlag.

Caprara, M., Molina, M. Á., Schettini, R., Santacreu, M., Orosa, T., Mendoza-Núñez, V. M., Rojas, M., & Fernández-Ballesteros, R. (2013). Active aging promotion: results from the vital aging program. *Current gerontology and geriatrics research,* Artikel 817813. https://doi.org/10.1155/2013/817813

Conboy, P. (2021). Older-Age Exclusion and the 2030 Agenda for Sustainable Development. In K. Walsh, T. Scharf, S. v. Regenmortel, & A. Wanka (Hrsg.), *Social Exclusion in Later Life* (S. 359–372). Springer.

Cumming, E., & Henry, William E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. New York Basic Books.

Denninger, T., v. Dyk, S., Lessenich, S., & Richter, A. S. (2014). *Leben im Ruhestand*. Transcript.

Dommaraju, P., & Wong, S. (2021). The concept of productive ageing. In C. R. Martin, V. R. Preedy, & R. Rajendram (Hrsg.), *Assessments, Treatments and Modelling in Aging and Neurological Disease: The Neuroscience of Aging* (S. 3–11). Academic Press.

Edmondson, R. (2015). *Ageing, Insight and Wisdom: Meaning and practice across the lifecourse*. Policy Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89crd

Fernandez-Ballesteros, R., Olmos, R., Santacreu, M., Bustillos, A., & Molina, M. A. (2017). The role of perceived discrimination on active aging. *Archives of gerontology and geriatrics, 71*, 14–20. https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.02.004

Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life" (CiLL)*. wbv.

Global Change Data Lab. (2024). *Our World in Data*. https://ourworldindata.org/age-structure

Göckenjan, G.-G. (2000). *Das Alter würdigen.* Suhrkamp.

Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. wbv.

HelpAge Deutschland. (2024). *Was bedeutet Inklusion?* https://www.helpage.de/weltweite-hilfe/themenschwerpunkte/altenrechte-und-inklusion#:~:text=Inklusion%20kann%20man%20auch%20als,der%20Gemeinschaft%20teilhaben%20zu%20lassen

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Campus.

IGM – IG Metall. (2012). *Alternsgerechte Arbeitsgestaltung*. https://www.igmetall.de/download/tipp_45_screen_finalversion_d35b17a0fa3a80a64173d2783ee1eba442f25fdf.pdf

Kade, S. (2009). *Altern und Bildung* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 7). wbv. https://dx.doi.org/10.3278/6001621aw

Kaspar, R., Wahl, H.-W., Diehl, M., & Zank, S. (2022). Subjective views of aging in very old age: Predictors of 2-year change in gains and losses. *Psychology and Aging, 37*(4), 503–516. https://doi.org/10.1037/pag0000684

Kaspar, R., Simonson, J., Tesch-Römer, C., Wagner, M., & Zank, S. (Hrsg.). (2023). *Hohes Alter in Deutschland*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66630-2

Kerschner, H., & Pegues, J. A. (1998). Productive aging: a quality of life agenda. *Journal of the American Dietetic Association, 98*(12), 1445–1448. https://doi.org/10.1016/S0002-8223(98)00327-7

Komp-Leukkunen, K., & Sarasma, J. (2023). Social sustainability in aging populations: A systematic literature review. *The Gerontologist, 64*(5), 1–12. https://doi.org/10.1093/geront/gnad097

Kraus, K. (2022). Erwerbsorientierung als Subjektivierung: zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45(3), 513–528. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00230-w

Kruse, A. (2017). *Lebensphase hohes Alter: Verletzlichkeit und Reife.* Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-50415-4

Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 32). wbv. https://dx.doi.org/10.3278/6004592w

Kühnert, T. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Einführung*. https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/296913/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-eine-einfuehrung/

Lain, D., van der Horst, M., & Vickerstaff, S. (2020). Extended working lives: feasible and desirable for all? In S. J. Czaja, J. Sharit, & J. B. James (Hrsg.), *Current and Emerging Trends in Aging and Work* (S. 101–119). Springer. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24135-3_6

McGivern, V. (2018). *Ageing, Older Persons and the 2030 Agenda*. HelpAge International. *Engagement und Habitus im Alter.* Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839464618

Moulaert, T., & Garon, S. (2016). *Age-Friendly Cities and Communities in International Comparison*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24031-2

Naegele, G. (2010a). Wie die Idee zu diesem Buch entstand und Inhaltsüberblick. In G. Naegele (Hrsg.), *Soziale Lebenslaufpolitik* (S. 11–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Naegele, G. (Hrsg.). (2010b). *Soziale Lebenslaufpolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neugarten, B. (1974). Age Groups in American Society and the Rise of the Young-Old. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 415*(1), 187–198. https://doi.org/10.1177/000271627441500114

Nierling, L. (2011). Anerkennung als Analysekategorie für erweiterte Arbeit – Erweiterung der Anerkennungstheorie Honneths. *AIS-Studien, 4*(2), 59–73. https://doi.org/10.21241/ssoar.64764

Noack, M., & Veil, K. (2013). *Aktiv Altern im Sozialraum.* Verlag Sozial Raum Management.

Ogg, J., & Rašticová, M. (2020). Introduction: Key Issues and Policies for Extending Working Life. In Á. N. Léime, J. Ogg, M. Rašticová, D. Street, C. Krekula, M. Bédiová, & I. Madero-Cabib (Hrsg.), *Extended Working Life Policies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40985-2_1

Paccagnella, M. (2016). Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills. *OECD Education Working Papers*, 132. https://doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en

Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Waxmann.

Redmer, A., & Grotlüschen, A. (2019). *Numeracy practices in older age*. 11th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht University, Utrecht, Netherlands. https://hal.science/hal-02409319/document

Rex, S., & Smets, P. (2021). Interdisziplinäre Bildungsplanung am Beispiel des vhs-Schwerpunktsemesters BNE. *Hessische Blätter für Volksbildung, 71*(3), 56–61. http://doi.org/10.3278/HBV2103W006

Sennet, R. (2014). *Zusammenarbeit*. dtv.

Shevelkova, V., Mattocks, C., & Lafortune, L. (2023). Efforts to address the Sustainable Development Goals in older populations: a scoping review. *BMC public health, 23*(1), 1–11. https://doi.org/10.1186/s12889-023-15308-4

Singer-Brodowski, M., & Kminek, H. (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. *DDS – Die Deutsche Schule, 115*(2), 94–104. https://doi.org/10.25656/01:26983

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2024). *Bevölkerung. Mitten im demografischen Wandel.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html#:~:text=Jede%20zweite%20Person%20in%20Deutschland,und%20Geburten%20etwas%20"verjüngt

Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S., & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel.* wbv.

UN General Assembly – United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. https://undocs.org/en/A/RES/70/1

UN – United Nations. (2017a). *Population ageing and sustainable development*. Population Facts No. 2017/1. https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/popfacts/PopFacts_2017-1.pdf

UN – United Nations. (2017b). *World Population Ageing 2017 – Highlights.* (ST/ESA/SER.A/397). https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2017_Highlights.pdf

UN – United Nations. (2024). Sustainable Development. Communications Material. https://www.un.org/sustainabledevelopment/news/communications-material/

UN News – United Nations News. (2015). *Sustainable Development Goals to Kick in with Start of New Year*. https://news.un.org/en/story/2015/12/519172

UNDP – United Nations Development Programme. (2016). *Leave No One Behind*. Issue Brief. Oct. 2016. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/Ageing%20and%20the%20SDGs%20Issue%20Brief.pdf

UNECE – United Nations Economic Commission for Europe. (2020). *Altern in nachhaltigen Städten und Gemeinden.* UNECE-Kurzdossier zum Thema Altern Nr. 24. https://unece.org/sites/default/files/2021-02/PB24-GER.pdf

Urtamo, A., Jyväkorpi, S. K., & Strandberg, T. E. (2019). Definitions of successful ageing: a brief review of a multidimensional concept. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis, 90*(2), 359–363. https://doi.org/10.23750/abm.v90i2.8376

Walsh, K., Scharf, T., Van Regenmortel, S., & Wanka, A. (Hrsg.). (2021). *Social Exclusion in Later Life*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51406-8

Wendt, B., Höppner, G., Görgen, B., & Grundmann, M. (2019). Nachhaltigkeit und Alter. Konturen und Spannungsfelder eines vernachlässigten Forschungsfeldes. *Soziologie und Nachhaltigkeit, 5*(1), 66–90. https://doi.org/10.17879/sun-2019-2472

WHO – World Health Organization. (2020). *Decade of healthy ageing baseline report*. WHO. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/338677/9789240017900-eng.pdf?sequence=1

WHO – World Health Organization. (2024). *Age-friendly environments*. https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/age-friendly-environments

Worldbank. (2022). *United Nations Population Division. World Population Prospects: 2022 Revision.* https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.65UP.TO.ZS

Strategische Vorausschau in der Weiterbildung als Beitrag zur Nachhaltigkeit

Andreas Weßner und Matthias Rohs

Abstract: Dieser Beitrag zeigt das Potenzial des Einsatzes von Strategischer Vorausschau (SV) in der Weiterbildung (WB) im Kontext der Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (SDGs). Dazu werden anhand zentraler Ergebnisse der Foresight-Studie „Chancen und Risiken für die Teilhabe Geringqualifizierter in der Digitalisierung" mögliche Auswirkungen der Digitalisierung auf die WB für Geringqualifizierte bis 2028 vorgestellt. Im Fokus stehen dabei ausgewählte SDG-bezogene Fragestellungen zu zukünftig relevanten Fähigkeiten und Kompetenzen, innovativen Lehr- und Lernformaten, zukunftsfähigen Technologien und Lernmethoden, Zugangsbarrieren sowie der Gestaltung wirksamer WB-Angebote, die mit Bezug auf ihre Auswirkungen für WB-Anbieter sowie die Veränderungen der Qualifikationsanforderungen im Zuge der Digitalisierung beleuchtet werden.

1 Einleitung

Ausgehend von den Zielen der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals, SDGs) werden nachfolgend zentrale Ergebnisse der Foresight-Studie *Chancen und Risiken für die Teilhabe Geringqualifizierter in der Digitalisierung aus Sicht des Weiterbildungsangebots und der Weiterbildungsanbieter* (FORWARD, BMBF-Förderkennzeichen 16INS101) vorgestellt. Folgende Leitfragen mit Bezug zu den SDGs 4 (Hochwertige Bildung), 8 (Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum) und 10 (Weniger Ungleichheiten) dienen dabei als Ausgangspunkt:

- Wie sehen erfolgversprechende, innovative Lehr- und Lernformate in Zukunft aus? (SDG 4)
- Welche Technologien und Lernmethoden sind zukunftsfähig? (SDG 4)
- Wo liegen zukünftige Chancen und Risiken für WB-Anbieter? (SDG 8)
- Begünstigt die Digitalisierung von WB-Angeboten Ungleichheiten und Diskriminierung? (SDG 10)

In den SDGs spiegelt sich eine integrative Konzeption von Nachhaltigkeit wider, die Rockström und Sukhdev (2016) im sogenannten Wedding-Cake-Modell mit den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – die soziale, die ökonomische sowie die ökologische – verbunden haben.

Wie kann Strategische Vorausschau (SV) in der Weiterbildung einen wesentlichen Beitrag zur Nachhaltigkeit leisten? SV impliziert einen dezidiert prospektiven Forschungsansatz (Foresight). Sämtliche folgenden Aussagen und Fragestellungen beziehen sich auf einen Zeithorizont von etwa fünf Jahren, d. h. etwa bis 2028. SV-Ansätze zeichnen sich durch ein systematisches und methodisches Vorgehen aus, um das Spektrum möglicher zukünftiger Entwicklungen in einem Themenfeld einzugrenzen. Foresight unterscheidet sich von Prognosen dadurch, dass es nicht darum geht, Vorhersagen zu treffen. Vielmehr soll ein Spektrum möglicher zukünftiger Entwicklungen eingegrenzt werden. Die verbleibenden Unsicherheiten sind dabei ebenso wichtig wie das Ergebnis eines tieferen Verständnisses der treibenden Kräfte, die die Zukunft beeinflussen.

Konkret kann die SV steuerungsrelevantes Wissen auf bildungspolitischer und institutioneller Ebene zur Verfügung stellen. Damit wird u. a. die Funktion wissenschaftlicher Politikberatung als „seismographische Feldbeobachtung von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen“ (Schrader, 2015, S. 32) angesprochen, die „im Sinne eines Frühwarnsystems auf unterschätzte oder übersehene Probleme aufmerksam“ (Schrader, 2015, S. 32) macht. Dabei können im Rahmen der SV sowohl explorativ Entwicklungen beschrieben als auch mögliche Problembereiche direkt adressiert werden. Die SV bezieht sich dabei nicht (allein) auf vorliegende Forschungsergebnisse (was ist), sondern versucht durch einen antizipierenden Blick den notwendigen Vorlauf für steuerungsrelevante Initiativen und praktische Maßnahmen zur Prävention ungewollter Entwicklungen (was werden könnte) zu vergrößern.

Trotz solider methodischer Grundlagen der SV wie auch der damit verbundenen Potenziale für eine (nachhaltige) Politikgestaltung, werden die Chancen bisher kaum genutzt (Warnke et al., 2022). So gibt es auch in der WB nur wenige Beispiele für die Anwendung (z. B. Castaño Muñoz et al., 2014; Sjödin et al., 2022). Sie finden sich zudem eher im Bereich der Bildungstechnologien (z. B. mmb, 2023), wobei nicht immer eine klare Abgrenzung zwischen den Bildungsbereichen möglich ist. Die „Nationale Weiterbildungsstrategie“ von Bund, Ländern und Sozialpartnern beinhaltet aber unter anderem das Ziel, die SV zu stärken (BMAS & BMBF, 2019), was darauf hinweist, dass diese Lücke erkannt wurde.

Entscheidend sind letztlich der Transfer der SV-Ergebnisse sowohl in praktisches Handeln der Anbieter hinsichtlich der Programm- und Angebotsplanung als auch in die strategische Politikformulierung, mithin in die zukünftige Steuerung des Bereichs der WB, vor allem bezogen auf die Formen der staatlichen Input-Orientierung und der staatlichen Output-Steuerung (Schemmann, 2020). Die besondere Herausforderung liegt dabei darin, die strukturelle, methodisch-ins-

trumentelle sowie kompetenzbezogene Anschlussfähigkeit der SV mit der Ebene der praktisch Handelnden zu schaffen. Dies betrifft im Kern die Frage, wie aus Wissen praktisches Handeln werden kann, so dass dieses „Zukunftswissen" Relevanz entfaltet (Knowing-Doing-Gap überwinden).

2 Chancen und Risiken für die Teilhabe Geringqualifizierter in der Digitalisierung

Die Chancen und Risiken für die Teilhabe Geringqualifizierter in der Digitalisierung aus Sicht des WB-Angebots und der WB-Anbieter standen im Fokus der gleichnamigen Foresight-Studie, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden. Ziel war es, eine auf einem adäquaten Foresight-Ansatz basierende, feldspezifische und fundierte SV mit besonderem Fokus auf die Digitalisierung der WB sowie deren Auswirkungen auf Geringqualifizierte zu entwickeln.

Forschungsleitend waren dabei u. a. folgende Fragen:

- Welche Auswirkungen hat die Digitalisierung in der WB vor, während und nach der Pandemie auf die Teilnahme Geringqualifizierter?
- Wie wird sich die Digitalisierung auf die Programm- und Angebotsplanung für die Zielgruppe der Geringqualifizierten auswirken?
- Wie verändern sich im Zuge der Digitalisierung die Programme und Angebote für Geringqualifizierte?
- Welche qualitativen Implikationen ergeben sich aus der Digitalisierung (Inhalt, Methodik, Modus u. a.)?

Dabei ist nicht zuletzt die Zielgruppe der sogenannten Geringqualifizierten mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen im Kontext WB und Arbeitsmarkt zu beachten. Nachfolgend wird daher zunächst auf unterschiedliche Definitionen dieser Zielgruppe sowie ihre Teilhabe an Weiterbildungsmaßnahmen und am Arbeitsmarkt kurz erläutert.

2.1 Geringqualifizierte als Zielgruppe

Geringqualifizierte als Personen zu verstehen, die über keinen berufsqualifizierenden Abschluss verfügen, entspricht einer weit verbreiteten Definition (Bertelsmann Stiftung, 2018). Diese Betrachtung wird der Heterogenität der Zielgruppe jedoch nicht gerecht, da es sich bei „gering qualifiziert" zugleich um einen Arbeitsmarktstatus handelt, weshalb der Begriff auch in Bezug auf diesen definiert werden muss (Bertelsmann Stiftung, 2018). In der Praxis müssen also auch andere Faktoren zum Arbeitsmarktstatus „gering qualifiziert" führen, z. B. die mangelnde Übereinstimmung zwischen den individuellen Kompetenzen und den Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes. Das Konzept der

Geringqualifizierung sollte daher mehrdimensional und dynamisch unter Berücksichtigung des Arbeitsmarktes betrachtet werden. Hinzu kommt, dass mit „Geringqualifizierte" eine heterogene Gruppe beschrieben wird und mit anderen Begriffen wie „An- und Ungelernte", „nicht formal Qualifizierte" und „Bildungsferne" verknüpft ist. Dementsprechend erscheint eine dynamische Definition von Geringqualifizierten angemessen, die sowohl den Arbeitsmarktbezug als auch die Heterogenität der Gruppe berücksichtigt (Lacher et al., 2022). Geringqualifizierte sind demnach erwachsene Personen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht oder nicht mehr über die als notwendig erachteten Kompetenzen in Bezug auf konkrete berufliche Tätigkeitsfelder verfügen. Damit wird eine sehr heterogene Gruppe von Personen adressiert, die über geringe mathematische und/oder schriftsprachliche und/oder „digitale" Grundkompetenzen verfügen und/oder keinen formalen Berufsabschluss haben und/oder über einen Berufsabschluss verfügen, der derzeit auf dem Arbeitsmarkt nicht nachgefragt wird und/oder über keine oder nur unzureichende aktuell nachgefragte berufliche Kompetenzen verfügen und/oder über berufliche Kompetenzen und/oder Qualifikationen verfügen, die nicht formal anerkannt sind. Geringqualifizierung, wie sie hier verstanden wird, ist also eine anforderungsbezogene relative Beschreibung, die im Zeitverlauf und in Bezug auf das berufliche Handlungsfeld sowie den Arbeitsmarkt differenziert und dynamisch zu bewerten ist (Lacher et al., 2022).

2.2 Teilhabe Geringqualifizierter an Weiterbildungsmaßnahmen

Trotz der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung der beruflichen WB für gering qualifizierte Erwachsene nehmen diese in allen OECD-Ländern seltener an allen Arten der WB teil als Erwachsene mit mittlerem und hohem Qualifikationsniveau. In Deutschland sind es nur 27 Prozent gegenüber 55 Prozent der Erwachsenen mit mittlerem und hohem Qualifikationsniveau. Mit einem Abstand von 28 Prozent zwischen den verschiedenen Qualifikationsniveaus liegt Deutschland im Mittelfeld der OECD-Länder (OECD, 2021).

Dabei sind die Faktoren, die zu einer geringen Beteiligung gering qualifizierter Erwachsener beitragen, vielfältig (Van Nieuwenhove & De Wever, 2022). Geringqualifizierte Berufe bieten einerseits weniger Weiterbildungsmöglichkeiten und sind andererseits häufig in kleinen und mittleren Unternehmen zu finden, die weniger Weiterbildungsmöglichkeiten bieten als größere Unternehmen (Tikkanen & Nissinen, 2018). Zudem ist vor allem für Geringqualifizierte relevant, dass sich Digitalisierung und Automatisierung nicht zuletzt in solchen Arbeitsfeldern verstärken, in denen ein relativ hoher Anteil an Personen mit geringerer Qualifikation beschäftigt ist, was zu einem erheblichen Substitutionspotenzial in diesen Berufen führt (Dengler & Matthes, 2018). Gleichzeitig steigen die Kompetenzanforderungen aufgrund der Digitalisierung auch in den Tätigkeitsfeldern für Geringqualifizierte (Lacher et al., 2022). Im Hinblick auf die Digitalisierung

in der WB ist hervorzuheben, dass Geringqualifizierte hier besondere Defizite aufweisen, die berücksichtigt werden müssen. Sie sind sowohl auf Ungleichheiten beim Zugang zu digitalen Endgeräten und zum Internet zurückzuführen als auch auf unterschiedliche Nutzungsformen digitaler Dienste, die mit dem allgemeinen Bildungsstatus in Verbindung stehen (Van Dijk, 2020). Außerdem haben Geringqualifizierte seltener Erfahrung mit digitaler WB und nutzen auch weniger frei zugängliche Lernressourcen für informelles Lernen (BMBF, 2020; Rohs & Ganz, 2015).

3 Methodik

Den methodischen Kern der Foresight-Studie WB bildete das in zwei Runden in den Jahren 2022 und 2023 durchgeführte Gruppendelphi. Die Delphi-Methode hat sich seit den 1950er Jahren (Dalkey & Helmer, 1963) zu einem vielseitigen Instrument zur Konsensbildung und Entscheidungsfindung entwickelt. Typisch für diesen Ansatz sind sich wiederholende Fragebogenrunden, an denen eine Gruppe von Expert:innen teilnimmt. Im Zuge der Foresight-Studie WB wurde das klassische Gruppendelphi (Niederberger & Renn, 2018; 2019) für die Durchführung in einem Online-Format angepasst. Während die ursprüngliche Delphi-Methode stark auf schriftliche Befragungen und den Austausch von Informationen über Fragebögen setzt, steht bei einem Gruppendelphi die direkte Interaktion zwischen den beteiligten Expert:innen im Mittelpunkt. Dabei ist eine ausgewogene Zusammensetzung des Panels wichtig, um sowohl in der Workshopsituation als auch bei der Auswertung eine Vielfalt von Perspektiven und Standpunkten berücksichtigen zu können. Im vorliegenden Fall wurde die Grundlage hierfür durch eine ausgewogene Auswahl der Expert:innen geschaffen. Wesentliches Auswahlkriterium war neben der fachlichen Eignung das Einbringen der Perspektiven relevanter Stakeholder im Weiterbildungssektor. Allerdings konnten nicht alle angefragten Personen auch tatsächlich am Gruppendelphi teilnehmen, so dass sich die Expert:innen des Delphi-Panels letztlich auf Teilnehmende aus Forschung, Politik und WB-Anbieter bzw. deren Verbänden beschränkten. Expert:innen aus der betrieblichen WB konnten hingegen nicht für eine Teilnahme gewonnen werden, obwohl diese quantitativ ebenfalls ein wichtiger Bereich des deutschen Weiterbildungssystems ist. Insgesamt nahmen 14 Expert:innen am Gruppendelphi teil.

Der Delphibogen umfasste 43 Items, die mittels einer zehnstufigen Ratingskala (Niederberger & Renn, 2019) von den Teilnehmenden bewertet wurden (1=ausgeschlossen – 10=sicher), sowie ein freies Feld am Ende. Die Bewertung im Rahmen der Gruppendelphi-Workshops erfolgte gemeinsam, wobei bei dissensualen Items Mehrheits- und Minderheitenvoten erfasst wurden. Zusätzlich wurden beide Delphirunden vollständig aufgezeichnet und transkribiert, um insbesondere die mit dissensualen Voten verknüpften Argumente der Expert:innen

vollständig zu dokumentieren und diese als Zusatzinformationen bei der Auswertung berücksichtigen zu können (Niederberger & Renn, 2019).

4 Ergebnisse

Bei den nachfolgend vorgestellten Ergebnissen handelt es sich ausdrücklich nicht um alle im Rahmen der Studie gewonnenen Erkenntnisse, sondern um eine Auswahl der Ergebnisse des dezidiert prospektiven Teils und hier wiederum um eine thematisch fokussierte Aufarbeitung mit Bezug zu den oben aufgeworfenen SDG-bezogenen Fragestellungen strukturiert nach Lehr-Lern-Ebene, Angebots- und Programmebene, Organisationsebene sowie der politisch-gesellschaftlichen Ebene. Damit folgt die Ergebnisdarstellung dem Mehrebenenmodell nach Schrader, wonach Weiterbildung als ein Mehrebenensystem betrachtet werden kann, dessen Kernfunktion in erfolgreichen Lehr- und Lernprozessen zwischen professionellen Lehrenden und erwachsenen Lernenden besteht (Schrader, 2009).

4.1 Lehr-Lern-Ebene

Die Ergebnisse machen deutlich, dass digitale und digitalisierte Angebote auch im Bereich der WB für Geringqualifizierte zukünftig an Bedeutung gewinnen werden. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei zukünftig die professionelle mediendidaktische Gestaltung ein, die den Einsatz digitaler Lerntechnologien verstärken wird. Gleiches gilt für das Lernen mit Bildern und ikonographischen Systemen, um Geringqualifizierten und gering literalisierten Menschen die Teilhabe zu erleichtern. Dies wird jedoch, davon gehen die Expert:innen aus, nicht dazu führen, digitale WB-Angebote für Geringqualifizierte attraktiver zu machen als traditionelle Präsenzangebote. Konsens herrscht bei den befragten Expert:innen jedoch darüber, dass bei den Lernenden die Akzeptanz digitaler WB-Angebote zukünftig weiter zunehmen wird. Bestimmte Nachteile digitaler Formate, z. B. geringere Möglichkeiten für persönliche Kontakte und soziale Interaktion, ein möglicherweise eingeschränkter Zugang zu geeigneten technischen Geräten und zum Internet sowie ein möglicher Mangel an digitalen Kompetenzen, können Barrieren für gering qualifizierte Lernende darstellen. Dies ist eine besondere Herausforderung, da die Möglichkeiten zur direkten Unterstützung durch die Lehrenden häufig begrenzt sind.

Hinsichtlich der Frage, ob sich in den kommenden fünf Jahren neue Formen von Lernräumen etablieren werden, seien es mobile oder virtuelle, sind sich die Expert:innen auch nach dem argumentativen Austausch im Panel unsicher. Dies betrifft sowohl die Frage, ob zukünftig die vermehrte Einrichtung mobiler Lernräume (z. B. umgebaute Busse) zu erwarten ist, als auch, ob zukünftig vermehrt virtuelle Lernräume zum selbstgesteuerten digitalen Lernen geschaffen werden,

um die Teilhabe bzw. Teilnahmequote Geringqualifizierter an WB-Angeboten zu erhöhen.

4.2 Angebots- und Programmebene

Die befragten Expert:innen sind sich einig, dass digitale Medien in den nächsten fünf Jahren stärker in die Programmplanung integriert werden und diese sich damit zu einem integralen Bestandteil der WB für Geringqualifizierte entwickeln werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch auch zu betonen, dass auch eine professionalisierte mediale Gestaltung digitaler WB-Angebote diese nicht für die Zielgruppe attraktiver als Präsenzveranstaltungen machen wird. Die Gründe hierfür liegen in den grundsätzlichen Vor- und Nachteilen digitaler WB-Angebote gegenüber Präsenzformaten, wobei im Hinblick auf die Teilhabechancen gerade die Grenzen (rein) digitaler Formate für die Zielgruppe der Geringqualifizierten zu berücksichtigen sind.

4.3 Organisationsebene

Als ein aktuell viel diskutiertes Thema mit hoher Dynamik werden an dieser Stelle insbesondere die Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz (KI) herausgegriffen. Die Entwicklung in diesem Bereich stellt nach Einschätzung der befragten Expert:innen für einige WB-Anbieter ein Risiko dar. Das gilt insbesondere für solche Anbieter, die nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen, um KI-Systeme zu entwickeln und zu implementieren und in Technologie, Daten und Know-how zu investieren. Darüber hinaus profitieren KI-Systeme von großen Datenmengen, was (großen) Marktteilnehmern, die Zugang zu umfangreichen Datenbeständen haben, einen weiteren Vorteil verschafft. Hier besteht die Gefahr der Marktkonzentration und der Abhängigkeit von Technologieanbietern. Zudem sind Leistungsdefizite bei Anbietern denkbar, die eher individuelle und spezialisierte Kurse anbieten oder sehr spezifische Zielgruppen bedienen. Vor diesem Hintergrund ist der Einsatz von KI auch als eine regulatorische Herausforderung zu sehen.

Spezifische Anwendungsbereiche und die Bedeutung von KI für den WB-Sektor insgesamt sind jedoch noch unklar. Dazu gehört auch die Frage, ob KI-Algorithmen den Bildungsanbietern in Zukunft Vorschläge für die Entwicklung von Bildungsprogrammen liefern werden. Im Delphi-Panel gingen die Meinungen auch darüber auseinander, ob Algorithmen oder KI-Anwendungen in Zukunft Lernenden Vorschläge für die Auswahl von Weiterbildungsprogrammen machen werden. Unklar ist gegenwärtig ebenso, ob der Einsatz von KI zukünftig ein ideales Matching zwischen den Bildungsbedürfnissen der Lernenden und den Bildungsanbietern bzw. -programmen gewährleisten wird.

4.4 Politisch-gesellschaftliche Ebene

Die digitale Transformation des Arbeitsmarkts wird bis 2028 voraussichtlich zu einem steigenden Weiterbildungsbedarf bei Geringqualifizierten führen, mit einem Rückgang der WB-Beteiligung ist nicht zu rechnen. Im Hinblick auf den Zugang zum Arbeitsmarkt ist nicht davon auszugehen, dass Arbeitgeber vermehrt formale Qualifikationen fordern werden. Außerdem erwarten die Befragten, dass die WB Geringqualifizierter zukünftig noch mehr politische Aufmerksamkeit erhalten wird. Sie halten es auch für möglich, dass durch den weiteren Ausbau von Förderprogrammen für die WB Geringqualifizierter die Teilnahmequote Geringqualifizierter bis 2028 deutlich gesteigert werden kann, u. a. durch eine Ausweitung der Förderbedingungen für die WB Geringqualifizierter und den Abbau bürokratische Hürden. Finanzielle Anreizinstrumente zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter zeigen bereits Wirkung und dürften auch zukünftig einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung leisten.

Neben den oben bereits angesprochenen möglichen Ursachen von Zugangsbarrieren, Ungleichheiten und Diskriminierung, die digitalen WB-Angeboten hinsichtlich der Zielgruppe der Geringqualifizierten gewissermaßen inhärent sind, ist darüber hinaus auf politisch-gesellschaftlicher Ebene fraglich, ob alle Personen, die an WB-Maßnahmen teilnehmen, auch Zugang zu den notwendigen Endgeräten haben werden. Des Weiteren sind standortbezogene Faktoren der digitalen Teilhabe zu beachten, z. B. die Frage, ob der Breitbandausbau bereits in den nächsten fünf Jahren zu einem Abbau des Stadt-Land-Gefälles führen wird. Die Expert:innen halten dies für möglich, Voraussetzungen sind jedoch der politische Wille dazu und eine gesicherte Finanzierung.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund der besonderen Herausforderungen der Zielgruppe werden erfolgversprechende und innovative Lehr- und Lernformate im betrachteten Zeitraum keine rein digitalen Selbstlernangebote sein (können). Denn typische Nachteile digitaler Formate, z. B. geringere Möglichkeiten für persönliche Kontakte und soziale Interaktion verbunden mit einem ggf. eingeschränkten Zugang (Hardware, Internet) sowie einem möglichen Mangel an digitalen Kompetenzen, stellen nach wie vor Barrieren für gering qualifizierte Lernende dar.

Nichtsdestoweniger werden digitale, mediendidaktisch optimierte Formate auch im Bereich der WB für Geringqualifizierte zukünftig an Bedeutung gewinnen, hybride Formate wie Blended Learning könnten dabei eine Schlüsselrolle einnehmen. Aber auch damit kann die Zielgruppe nur dann effektiv erreicht werden, sofern hinreichende schriftsprachliche und „digitale“ Grundkompetenzen bei den Lernenden gegeben sind. Die Frage nach den zukünftigen Technologien

und Lernmethoden der digitalisierten WB Geringqualifizierter tangiert sowohl die Rahmenbedingungen bzw. Voraussetzungen auf Seiten der WB-Anbieter als auch auf Seiten der Lernenden. Hinsichtlich der Lernenden können dies nur solche digitalen Lernanwendungen sein, die der Lebensrealität vieler Geringqualifizierter Rechnung tragen (insbesondere in Bezug auf die technische Ausstattung und häusliche Situation). Auch auf Seiten der WB-Anbieter sind die Ressourcen und damit die Möglichkeiten begrenzt, den potenziellen Nutzen aktueller technologischer Entwicklungen, wie derzeit im Bereich KI, für die eigene Programm- und Angebotsplanung auszuschöpfen.

Dieser Punkt verweist zugleich auf die spezifischen Risiken für WB-Anbieter bei der Zielgruppe Geringqualifizierter, konkret die typischen Barrieren der WB-Teilnahme auf Seiten der Lernenden einerseits und besondere Herausforderung der Finanzierung der WB-Angebote für diese Zielgruppe andererseits. Sie gestalten die erfolgreiche Digitalisierung dieses Bereiches des WB-Sektors besonders anspruchsvoll, wenn diese nicht zu neuen Ungleichheiten und/oder Diskriminierungen Geringqualifizierter beitragen soll.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse aus der Studie ableiten:

- Geringqualifizierte in Deutschland benötigen verstärkte Unterstützung im Zuge der digitalen Transformation, um soziale Ausgrenzung zu verhindern.
- Reine Online-Angebote werden für Geringqualifizierte in der Regel als ungeeignet angesehen; strukturierter, persönlicher Kontakt ist für diese Zielgruppe wichtig.
- Die Kombination aus digitalen und traditionellen Face-to-Face-Formaten gewinnt an Bedeutung, ist jedoch in der Arbeit mit Geringqualifizierten noch relativ neu.
- KI könnte eine bedeutende Rolle in der Zukunft des Lernens spielen, ihre effektive Anwendung sowie deren Folgen bei marginalisierten Lernenden müssen jedoch noch weiter erforscht werden.
- Zukünftige Lern- und Lehrarrangements für Geringqualifizierte werden weiterhin Face-to-Face-Interaktionen beinhalten, ergänzt durch digitale Technologien und Selbstlernmöglichkeiten.
- Es ist notwendig, Barrieren für digitales Lernen bei Geringqualifizierten systematisch abzubauen.
- Lehrkräfte in der Weiterbildung erkennen Chancen in der Digitalisierung, deren Effektivität und Potenzial sind aber stark zielgruppenabhängig zu bewerten.

Abschließend bleibt festzustellen, dass Bedarf an weiterführenden Analysen besteht, wie die Rahmenbedingungen ausgestaltet sein müssen, damit Geringqualifizierte effektiv an digitalisierten Weiterbildungen teilnehmen und von diesen auch hinsichtlich der sozialen Teilhabe sowie der Integration in den Arbeitsmarkt profitieren können. Die Grenzen der Studie liegen zum einen in der Definition der Zielgruppe in Bezug auf ihre Situation am Arbeitsmarkt. Zum anderen be-

schränkten sich die Expert:innen des Delphi-Panels auf solche aus Forschung, Politik und WB-Anbieter bzw. deren Verbände.

Literaturverzeichnis

Bertelsmann Stiftung. (Hrsg.). (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten*. Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2018057

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31564_Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales, & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie.* https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Castaño Muñoz, J., Redecker, C., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 28*(3), 171–186. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680513.2013.871199

Dalkey, N. C., & Helmer, O. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science, 9*(3), 458–467. https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458

Dengler, K., & Matthes, B. (2018). Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Weniger Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. *IAB-Kurzbericht* (4). https://doku.iab.de/kurzber/2018/kb0418.pdf

Lacher, S., Fliegener, L., & Rohs, M. (2022). Geringqualifizierung. Ein relative Perspektive. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Band 11. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/index/index/docId/6780

mmb – Institut für Medien- und Kompetenzforschung. (2023). *Vertrauen in Adaptive Learning wächst stark. Ergebnisse der 17. Trendstudie mmb Learning Delphi*. https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2022-2023.pdf

Niederberger, M., & Renn, O. (2018). *Das Gruppendelphi-Verfahren. Vom Konzept bis zur Anwendung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18755-2

Niederberger, M., & Renn, O. (2019). Das Gruppendelphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. In M. Niederberger & O. Renn (Hrsg.), *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften* (S. 83–100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21657-3_4

OECD. (2021). *CE and Training in Germany*, *Getting Skills Right.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f552468-en

Rockström, J., & Sukhdev, P. (2016). *New way of viewing the sustainable development goals and how they are all linked to food*. Stockholm Resilience Centre; Stockholm University. https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html

Rohs, M., & Ganz, M. (2015). MOOCs and the Claim of Education for All: A Disillusion by Empirical Data. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(6). https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i6.2033

Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen*. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (S. 391–403). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:19256

Schrader, J. (2009). Governance in Adult and Further Education, *European Education*, *41*(4), 41–64. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410403

Schrader, J. (2015). Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung, 65*(1), 27–45.

Sjödin, C., Riska, M., Westerén, K., & Linderbäck, P. (2022). Foresight and sustainable futures in lifelong learning – professional development in adult education. *EDULEARN 22 Proceedings*, 9729–9283. https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.2231

Tikkanen, T., & Nissinen, K. (2018). Drivers of job-related learning among low-educated employees in the Nordic countries, *International Journal of Lifelong Education, 37*(5), 615–632. https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554720

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.

Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2022). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, 44(1), 189–206. https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1865299

Warnke, P., Priebe, M., & Veit, S. (2022). *Studie zur Institutionalisierung von Strategischer Vorausschau als Prozess und Methode in der deutschen Bundesregierung*. Fraunhofer ISI. https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/2059788/d0eacc04d717e06b48d43ecbc61abf8c/2022-07-08-studie-strategische-vorausschau-data.pdf

Nicht-Nachhaltigkeit als Ausgangspunkt für eine solidarische Erwachsenenbildung

Lukas Eble

Abstract: Der Beitrag setzt an der Beobachtung an, dass das Thema der Nachhaltigkeit in Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zwar große Beachtung erfährt, die damit vorausgesetzte Nicht-Nachhaltigkeit jedoch kaum eruiert wird. Dies verwundert umso mehr angesichts der festzustellenden Fortschreibung der gesellschaftlichen Praxis der Nicht-Nachhaltigkeit bei gleichzeitig politisch und programmatisch betonter Relevanz und Dringlichkeit des Themas der Nachhaltigkeit. Die Überlegungen greifen daher das Thema der (Nicht-)Nachhaltigkeit im Horizont kritischer Bildungstheorie auf und analysieren mit dem Konzept der „Imperialen Lebensweise" (Brand & Wissen, 2017) die Ursachen und Mechanismen nicht-nachhaltiger Dynamiken und gesellschaftlicher Grenzziehungen. Daran anschließend wird mit dem Begriff der Solidarität eine Perspektive auf die Bearbeitung dieser Grenzziehungen eröffnet, um im letzten Schritt Konsequenzen für eine solidarische Erwachsenenbildung in Praxis und Wissenschaft zu eröffnen.

1 Einleitung

Die Titelgebung des Artikels mag zunächst irritieren und zur Rückfrage führen, ob denn nicht genau in der Idee und Programmatik der Nachhaltigkeit die Nicht-Nachhaltigkeit vorausgesetzt werde und somit immer schon einen Ausgangspunkt darstelle. Wenigstens zwei Punkte begründen die Herangehensweise: Der Blick in die jüngere Geschichte der ökonomischen, ökologischen und sozialen Diskussionen zeigt, dass vor allem die „Nicht-Nachhaltigkeit der Nachhaltigkeit" (Blühdorn, 2020) Geltung beanspruchen kann, mit anderen Worten: Der Raubbau und die Zerstörung der inneren wie äußeren ‚menschlichen Natur' unter den kontemporären politisch-ökonomischen Bedingungen (insbesondere im neoliberalen Kapitalismus) hat stetig zugenommen – trotz des politisch nachdrücklich formulierten Anliegens, Nachhaltigkeit zu priorisieren. Zweitens bleiben in prominenten und durchaus auch in der Erwachsenenbildung wirk-

mächtigen Agenden (Brundtland-Report, Sustainable Development Goals etc.) Ursachen wie auch Zielstellungen diffus und eben *vorausgesetzt*.

Wenn Nachhaltigkeit als Kategorie jedoch wissenschaftlichen Charakter beanspruchen möchte, gilt es ihre Begrenzungen zu schärfen, sie auf ihre Voraussetzungen zu befragen und Nicht-Nachhaltigkeit zum Ausgangspunkt zu machen. Ideologiekritisch reflektiert gilt es, über Macht- und Herrschaftsinteressen aufzuklären – im Sinne der metaphorischen Entschleierung der „Nebelbildungen" (Marx & Engels, 1978, S. 26) –, die die historisch-systematische Unterbestimmtheit des Begriffs und Programms der Nachhaltigkeit eröffnet. Bedeutender ist jedoch die Frage danach, was Nachhaltigkeit in den konkreten Lebensverhältnissen „große Plausibilität und Selbstverständlichkeit" gibt (Heinrich, 2008, S. 66). Für Erwachsenenbildung, die Nachhaltigkeit als Lern- und Bildungs- und Organisationsprinzip verstanden wissen und dies über „Inhalte, Prozesse, Strukturen" (Schreiber-Barsch, 2020, S. 19) reflektieren möchte, bedeutet dies, miteinander verwobenen gesellschafts- und bildungstheoretischen Überlegungen (wieder) mehr Platz einzuräumen. Bleibt diese Verständigung aus, kann leicht der Verdacht aufkommen, dass es sich – in zynischer Referenz auf die ökologische Dimension der Nachhaltigkeit – um ein „Plastikwort" (Pörksen, 1988) handelt, das primär durch Unverbindlichkeit gekennzeichnet ist, den Gestus der verdinglichten Werbesprache aufweist und sich den herrschenden Strukturprinzipien der globalen Ökonomie und ihrer Akteure und Profiteure als vielversprechende ideologische Vokabel mit hegemonialem Charakter andient. Die Ausführungen schließen damit an die schon 2004 von Brand vorgenommenen Reflexionen zum Begriff der Nachhaltigkeit als Bildungsaufgabe an, die an nicht-nachhaltigen Dynamiken sowie darin aufzufindenden Brüchen ihren Ausgangspunkt nehmen (vgl. auch Trumann, 2022).

Zunächst werden Überlegungen zur (Nicht-)Nachhaltigkeit in bildungstheoretischer Absicht als „Überleben durch Bildung" (Heydorn, 1995b) figuriert (1.). Im Anschluss erfolgt mit dem Begriff der „Imperialen Lebensweise" (Brand & Wissen, 2017) eine Analyse der Ursachen und Mechanismen nicht-nachhaltiger Dynamiken und gesellschaftlicher Grenzziehungen (2.). An diese schließen Reflexionen zu Solidarität als darauf antwortende Praxis an (3.). Im letzten Schritt werden auf die Erwachsenenbildung zugeschnittene Schlussfolgerungen angeboten, die den „Umriß einer Aussicht" (Heydorn, 1995b) konturieren sollen (4.).

2 Überleben durch Bildung als Explikation von Nachhaltigkeit

Die bildungstheoretische Aufforderung, sich den Voraussetzungen der Nicht-Nachhaltigkeit zuzuwenden, findet sich bei Heydorn bereits Anfang der 1970er Jahre: „Im Verhältnis von Bildung und Überleben wird das Bewußtsein von der eigenen Voraussetzung zum Ausgangspunkt" (Heydorn, 1995b, S. 265). Angesichts der politisch-ökonomischen und ökologischen Zerstörungskraft der herr-

schenden Gesellschaftsformation, des andauernden Ost-West-Konflikts mit dem Damoklesschwert der atomaren Vernichtung sowie des Umbaus des Bildungsbereichs in eine „Bildungsindustrie“ (Heydorn, 1995a, S. 261; vgl. auch Rühle & Kunert, 2018)[1] formuliert Heydorn den Kern der Nachhaltigkeitsdebatte als Frage des ‚Überlebens durch Bildung‘. Mit Überleben markiert er nicht den puren Akt der biologischen Erhaltung (einfache Reproduktion), wobei ohne diese auch Bildung irrelevant werden würde, sondern er stellt prononciert heraus, dass es um ein qualitativ zu bestimmendes Überleben gehe, um das Überleben des Gattungswesens Menschen als Mensch. In dieser Bestimmung steckt die unhintergehbare Frage nach dem Mensch-Natur-Verhältnis. Eben diese bildungstheoretische Figur wird nachfolgend als Rahmung der weiteren Ausführungen aufgegriffen.

In Bezug auf das Thema der Nachhaltigkeit stellt sich damit die Frage nach der sozialen und politisch-ökonomischen Regulation des Stoffwechselverhältnisses zwischen Mensch und Natur, der in der kapitalistischen Gesellschaft klassenförmig organisiert ist. Dass Nachhaltigkeit überhaupt eine Frage des menschlichen Bewusstseins markiert, verweist implizit auf zweierlei: dass der Mensch sich auch gegen seine Fortexistenz entscheiden kann. Und, dass in ihm die Kraft der Befreiung zum Vorschein kommt, die dem scheinbaren Verhängnis entgegentritt. Dieses Entgegentreten durch Bewusstseinsbildung bezeichnet eine ausschließlich menschliche Qualität, abgelöst „von jedem *ursprünglichen* Naturverhältnis“ (Heydorn, 1995b, S. 256), denn: „Bildung setzt hiernach den Austritt des Menschen aus einem unmittelbaren Naturbezug voraus“ (Heydorn, 1995b, S. 256). Indem der Mensch anfängt, seine Lebensmittel zu produzieren, gewinnt er seine genuine Bestimmung als Mensch (Marx & Engels, 1978, S. 21). Bildung reflektiert stets auf diese Entzweiung sowie auf ihre Bewältigung (auch in Form von Erwachsenenbildung und in der Erwachsenenbildung). Ihr zugrunde liegt der aufeinander verwiesene kollektive und individuelle Arbeitsprozess, der sowohl Produzent:in wie auch Produziertes von Natur in Kultur wandelt. Allzu leicht gerät dieser weiterhin bedeutende Zusammenhang von äußerer und innerer Natur aus dem Blick (vgl. Schmied-Kowarzik, 2022):

> Das Bedenken einer eigenen subjekthaften Qualität der Natur hat nicht nur Konsequenzen für die Bildung eines Menschen hinsichtlich seiner Art und Weise, die ihn umgebende Natur zu betrachten und zu behandeln, sondern für sein Verhältnis zu sich selbst, zu seiner eigenen „inneren Natur“ und für das Verhältnis zum anderen Menschen und dessen innerer Natur. Die ökologische Dimension betrifft nicht nur eine Theorie der Bildungsinhalte, sondern – zuvor noch – eine Theorie des Bildungs*subjekts*. (Sesink, 1993, S. 96)

1 Der Begriff der Bildungsindustrie fasst die Privatisierung und Kommodifizierung aller Bildungsbereiche von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung. Auch wenn Teile davon in öffentlicher Verantwortung verbleiben, werden diese dennoch nach den Maßstäben und der Logik der Verwertbarkeit organisiert.

Mit der Durchsetzung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, verbunden mit dem zunehmenden Anspruch ökonomischer Autonomie und kultureller Hegemonie, tritt die umfangreiche Organisation von Bildung als Instrument des Produktions- und Verwertungsprozesses in die Geschichte ein. Der bürgerliche Hegemon verspricht Befreiung und Mündigkeit für die gesamte Menschheit als gemeinsames Werk, wenngleich Bildung von Beginn an auch Klassen-, Gender-, ‚race'-Spezifika aufweist: „Im aufklärerischen Entstehungsprozeß wird der Begriff der Bildung der Naturunterwerfung durch den Menschen verbunden, dem rationalen Prozeß seiner Befreiung" (Heydorn, 1995b, S. 257). Bacons Diktum ‚Wissen ist Macht' ist die positivistische, Hegemonie erlangende Episteme mit progressiven, jedoch auch entmenschlichenden Konsequenzen. Adorno und Horkheimer (2011) werden dies als Dialektik der Aufklärung markieren und schlussfolgern, dass Aufklärung selbstreflexiv werden müsse, um – auf das Thema Nachhaltigkeit gewendet – der instrumentellen Zerstörungskraft der menschlichen Lebensweise unter kapitalistischen Vorzeichen Rechnung zu tragen. Angesichts ihres Klassen- und Exklusionscharakters verblasst das Versprechen auf Befreiung durch Bildung. Sie wird zunehmend zur lebenslangen Einrichtung, wird primär „unter den Begriff der Verwertung gerückt" (Heydorn, 1995b, S. 261). Die Bildung von Arbeitskraft wird im Zuge der Industrialisierung – primär zu verstehen als die organisierte Inbetriebnahme menschlicher Regungen und Begehren – mehr und mehr der Logik naturwissenschaftlicher Verfahren und technologischer Prinzipien angeglichen; die instrumentelle Skalierung menschlicher Fähigkeiten in Kompetenzclustern wie PIAAC u. a. belegen dies. In diesem Zuge wird der Mensch zunehmend als „wertvolle Rohstoffquelle" und Produktionsfaktor aufgefasst (Bernhard, 2010, S. 48).

Die aufgeführten (Re-)Produktionsbedingungen unter dem Vorzeichen jahrzehntelanger neoliberaler Gesellschaftspolitik sowie unter dem Fokus der Nachhaltigkeit als Nachdenken über die vernünftige Regelung des Mensch-Natur-Verhältnisses erfordern von Gesellschaft, insbesondere auch der in ihr verorteten Bildungsarbeit, eine „Neubestimmung des Humanen", wie Kehren (2017) feststellt:

> Dabei geht es nicht nur um ungerechte weltweite Verteilungs- und Vermarktungsverhältnisse, sondern die mit Nachhaltigkeit geforderte Beseitigung jeglicher Form der Diskriminierung ist darauf angewiesen, Diskriminierungspraktiken, soziale Spaltungen, Verachtung und Gewalt als sowohl *in* den Naturverhältnissen als auch als *in* den technischen Systemen wirkende Machtverhältnisse zu demaskieren (vgl. Köhler/Wissen 2011), um allererst bestimmen zu können, was unter den veränderten Bedingungen denn Humanität ist bzw. was erst neu als human visiert werden kann. (Kehren, 2017, S. 69)

Diese kurze bildungstheoretische Skizze abschließend, gilt es festzuhalten, dass der Begriff der Nachhaltigkeit der emphatischen Reformulierung bedarf, indem

die positivistische Objektifizierung von Natur rückgeführt wird in eine Dialektik von innerer und äußerer ‚menschlicher Natur'.

3 Gesellschaftliche Hegemonie und imperiale Lebensweise – eine Skizze

Mit dem Begriff der Nachhaltigkeit rückt – wie die vorangegangen bildungstheoretischen Ausführungen eröffnet haben – die in sich Widersprüche aufweisende gesamtgesellschaftliche Praxis in den Mittelpunkt, von der Erwachsenenbildung ein Bestandteil ist und gleichzeitig auf sie zurückwirkt, die eines entsprechenden analytischen Instrumentariums bedarf. Im Sinne einer „Philosophie der Praxis" (Labriola, 2018), wie sie diesem Text zugrunde gelegt wird, steht das erkenntnistheoretische „Begreifen" (Marx, 1978, S. 7) eben dieser im Mittelpunkt.

Brand und Wissen stellen mit dem Konzept der „Imperialen Lebensweise" (IL) eine Perspektive zur Verfügung, die der Ausbeutung von Mensch und Natur im „globalen Kapitalismus" Rechnung trägt und die Problemlage sozial, ökologisch und ökonomisch dimensioniert (Brand & Wissen, 2017):

> Kerngedanke des Begriffs ist, dass das alltägliche Leben in den kapitalistischen Zentren wesentlich über die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Naturverhältnisse andernorts ermöglicht wird: über den im Prinzip unbegrenzten Zugriff auf das Arbeitsvermögen, die natürlichen Ressourcen und die Senken – also jene Ökosysteme, die mehr von einem bestimmten Stoff aufnehmen, als sie selbst an ihre Umwelt abgeben (wie Regenwälder und Ozeane im Falle von CO_2) – im globalen Maßstab. (Brand & Wissen, 2017, S. 43)

Kraft einer so zugeschnittenen, politisch-ökonomisch informierten Analyse können Erkenntnisse zu gesellschaftlichen Spaltungslinien und alltäglichen sozialen Grenzziehungen – „Klassen-, Geschlechter- und rassifizierte[n] Verhältnissen" (Brand & Wissen, 2019, S. 23) – gewonnen werden, auch hinsichtlich multipler Krisendynamiken: „*Alltägliche Grenzziehungen* machen damit einen elementaren Grundbestandteil der kapitalistischen Gesellschaftsordnung aus und tragen zu ihrer (In)Stablität entscheidend bei" (Book et al., 2019, S. 8). Diese „konstituieren nicht nur räumliche Grenzen", sondern sie beschränken auch die „Möglichkeit von Erfahrung" (Book et al., 2019, S. 8). Aus Sicht der Erwachsenenbildung und der auch für sie aufgerufenen Frage der Nicht-Nachhaltigkeit ist diese Perspektive vielversprechend, da sie „den engen Zusammenhang zwischen kapitalistischer Produktionsweise, Alltagspraxen und Subjektivierungsformen [verdeutlicht]" (Brand & Wissen, 2017, S. 65), mit anderen Worten: Mit dieser Analyse lassen sich die Sozialisationsbedingungen und alltäglichen Handlungsvollzüge, ebenso die darin enthaltenen Zwänge und Möglichkeiten, vermessen

und es kann der Frage nachgegangen werden, wie sich Subjektivität unter diesen Bedingungen herausbildet und wie diese an der Reproduktion der Nicht-Nachhaltigkeit beteiligt ist – und dies sowohl für die professionell Tätigen wie auch als zentrales Element der Adressat:innen-, Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung (vgl. von Hippel et al., 2019, S. 79–103).

Die IL rückt die Produktions-, Distributions- und Konsumtionslogik im sog. globalen Norden (wobei sich die IL zunehmend auch in anderen kapitalistischen Zentren entwickelt) in den Fokus. Grundlage der IL ist die der kapitalistischen Produktionsweise innewohnende Dynamik alles in Wert zu setzen. Wesentliche Ausgangspunkte im Prozess der „sog. ursprünglichen Akkumulation" (Marx, 2008, S. 741–791) im anhebenden Kapitalismus waren und sind die Konstituierung eines spezifischen Eigentumsrechts (Pistor, 2020; Nuss, 2019), die Kommodifizierung menschlicher Arbeitskraft und ihrer Potenziale sowie die Inwertsetzung der natürlichen Lebensgrundlagen. Als beschleunigende Kraft dieser Prozesse ist die Globalisierung in ihrer spezifisch neoliberalen Ausprägung zu nennen, in deren Zuge „[a]lle sozialen Verhältnisse – auch diejenigen, die wie häusliche Reproduktion bisher nicht kommerziell konzipiert wurden – […] nach dem Vorbild des Marktes konstruiert werden sollen" (Adamczak, 2017, S. 279–280).

Die IL ist als imperial zu kennzeichnen, weil sie sich in ihrer Grundstruktur in globalem Maßstab ausbreitet und hegemonial wird. Hegemonial ist eine spezifische Herrschaftsformation, die in materieller wie auch ideologischer Hinsicht auf einem „Konsens der Regierten" (Gramsci, 2012, S. 117) mit den bestehenden Verhältnissen aufruht. Entsprechend betonen Brand und Wissen (2017), dass die gesellschaftliche Verfasstheit und Regulierung sich nur dann fortschreiben kann, „wenn sie in den Alltagspraxen und im Alltagsverstand verankert ist und dadurch gleichsam ‚natürlich' wird" (Brand & Wissen, 2017, S. 45). Damit rücken auch die der Herrschaft unterworfenen und sich in Alltagspraktiken unterwerfenden Subjekte in den Mittelpunkt und eröffnen so den Blick auf „Prozesse der *Subjektivierung*" (Brand & Wissen, 2017, S. 58), an denen Erwachsenenbildung teilhat und die sie gleichzeitig beeinflussen kann. Hürtgen (2020) kritisiert berechtigterweise, und für Bildungsarbeit ist dies besonders relevant, dass – neben der Unterbelichtung des Klassenverhältnisses sowie problematischer ‚Wir'-Konstruktion (Nord-Süd; innergesellschaftliche Friktionen) – der Eigensinn der Subjekte im Konzept der IL zu wenig Beachtung findet und somit die für emanzipative Perspektiven bedeutsamen Anknüpfungspunkte für widerständige Praktiken aus dem Blick geraten, indem sie theoretisch unsichtbar gemacht werden.

Des Weiteren ist der IL eine Hierarchisierung immanent: historisch gewordene, auf Macht- und Herrschaft basierende intra- und intergesellschaftliche Beziehungsverhältnisse sind ihre elementaren Bestandteile. In diesem Zusammenhang ist auch herauszustellen, dass die IL „bestimmten Menschen an spezifischen Orten [das bessere Leben; L.E.] ermöglicht, die Untergrabung der Lebensbedingung" andernorts voraussetzt (Brand & Wissen, 2017, S. 61). Es ist aber nicht nur die Untergrabung der Lebensweise an anderen Orten, die IL externalisiert

auch die negativen Effekte der Produktions-, Distributions- und Konsumtionsweise unter kapitalistischen Vorzeichen.

In Bezug auf Nachhaltigkeit lässt sich unter dem Fokus der IL fragen, „warum trotz vielfacher Bekenntnisse zu Nachhaltigkeit und effektiven Umgangsformen mit der ökologischen Krise aktuell eher neoimperiale Ressourcenpolitiken, neue Formen des Extraktivismus und Politiken der Problemexternalisierung dominieren“ (Brand & Wissen, 2017, S. 67). Ein Hinweis hierauf findet sich in der in moralischer Hinsicht eher fortschrittlichen und durchaus positiv zu wertenden Nachhaltigkeits-Agenda der Vereinten Nationen (SDG), die in politisch-ökonomischer Hinsicht (bspw. Wirtschaftswachstum, nationalstaatliche Standortkonkurrenz und Regulationsprinzipien, Technologieentwicklung, Lohnabhängigkeit) in scharfem Widerspruch zu den weiteren Zielen der Agenda steht und so als eine Agenda der Nicht-Nachhaltigkeit erscheint.

4 Solidarität als gegenhegemoniale Praxis[2]

Als eine spezifische Antwort auf und Kritik an historisch gewordene(-n), gesellschaftliche(-n) Grenzziehungen verschiedener Art verweisen Wissen und Brand sowie auch Kehren auf Solidarität bzw. eine solidarische Lebensweise. Solidarität wird von den Autor:innen somit selbst als eine Ressource zur gegenhegemonialen, emanzipativen Gestaltung der Gesellschaft verstanden und markiert die kollektive Dimension der Bildung. Der Sache nach steht Solidarität der Brüderlichkeit im Dreiklang „liberté, egalité und fraternité“ nahe, ideen- und sozialgeschichtlich antwortet Solidarität jedoch auf die Eskamotierung der Brüderlichkeit:

> Sie [Solidarität; L.E.] wollte einmal die Rede von der Brüderlichkeit verwirklichen, sie aus der Allgemeinheit herausnehmen, in der sie eine Ideologie war, und dem Partikularen, der Partei vorbehalten, die in der antagonistischen Welt die Allgemeinheit einzig vertreten sollte. (Adorno, 2003, S. 56)

Es handelt sich bei Solidarität also um eine politische Praxis, die die bestehenden Regelungen der öffentlichen Angelegenheiten, die darin eingelagerten macht- und herrschaftsförmige Grenzziehungen und die gesellschaftlichen Beziehungsverhältnisse infrage stellt, Exklusionsmechanismen skandalisiert und nach Inklusion verlangt. Sie wirft jedoch auch die Frage nach Grundlagen und Konturen der Gesellschaft auf, fragt, ‚wohinein‘ diese Inklusion erfolgen soll und verweist auf die Gefahr, dass sich Solidarität dabei in Konformität transformiert. Solidarität entsteht aus realen Gegensatz*erfahrungen* in alltäglichen Praktiken

2 Siehe dazu ausführlich Eble (2022).

(bspw. Arbeitskampf, antirassistischen Aktionen, Recht auf Stadt), sie ist somit ein Praxisfeld, und findet ihre Ausdrucksform in spontanen Aktionen, sozialen Bewegungen oder auch alternativen Lebensformen, die sich als praktische Kritik der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse verstehen. Daher ist „echte Solidarität", in ihren Forderungen und ihrer potenziellen Wirkmächtigkeit, „auch alles andere als harmlos" (Lessenich, 2019, S. 98), sie stellt nicht nur die geltenden Spielregeln und gesellschaftlich erzeugten Beziehungsverhältnisse infrage, sondern in ihrer Praxis sind bereits Elemente enthalten, die über diese hinausweisen. Solidarität ist Praxis der Entgrenzung durch die Überbrückung von Differenzen (Milieus, Herkunft, Gender …), die teilweise auch erst in der Praxis selbst sicht- und erfahrbar werden, zu charakterisieren – mit anderen Worten: Sie verschiebt Grenzziehungen oder hebt diese gar auf; gleichzeitig ist für sie eine Praxis der Begrenzung kennzeichnend, eben an jenen Stellen, die andernfalls eine Beschädigung nach sich ziehen würden (bspw. Naturzerstörung, Ungleichwertigkeitsideologien etc.) (Lessenich, 2019, S. 101). Insbesondere in globalem Maßstab und mit Blick auf die imperiale Lebensweise gewinnt diese solidarische Begrenzung Vorrang.

Solidarität ist, und dies hat sich schon angedeutet, als ein *bestimmtes* „Beziehungsgeschehen" (Adamczak, 2017, S. 257) zu verstehen, d. h. „eine bestimmte Weise, sich auf andere zu beziehen, aufeinander Bezug zu nehmen" (Lessenich, 2019, S. 99). In einem gesellschaftstheoretisch reflektierten Verständnis kann diese Perspektive sich auf Marx' Erkenntnis berufen, dass „[d]ie Gesellschaft […] nicht aus Individuen [besteht], sondern […] die Summe der Beziehungen aus[drückt], worin diese Individuen zueinander stehen" (Marx, 1983, S. 189). Solidarität lässt sich demzufolge auch als Praxis der Kritik der bestehenden Beziehungsweisen und sie durchziehenden Grenzen verstehen, mit dem Ziel, nachhaltige Beziehungsweisen aufzubauen und zu verstetigen. Solidarität als Praxis ist kooperativ, performativ und transformativ: kooperativ, weil sie wechselseitige Verbundenheit, das Einstehen für gemeinsame Belange, auch über Differenz hinweg, bedeutet; performativ, weil sie als Akt des gemeinsamen Eintretens sichtbar wird; transformativ, weil sie auf eine radikale Veränderung zielt (Lessenich, 2019, S. 99). Solidarität ist demzufolge nichts, was „von oben verordnet wird, nichts, was von weisen Lehrerinnen anerzogen wird, sondern zunächst eine spontane Bewegung, die sich gleichzeitig horizontal und von unten ausbreitet" (Adamczak, 2017, S. 258).[3]

Der Vorteil eines Verständnisses von Solidarität als emanzipative Beziehungsweise ist, dass die bestehende von Herrschaft und irrationalen Grenzziehungen geprägte Gesellschaft nicht einer transformierten, befreiten und humaneren Version abstrakt gegenübergestellt wird, sondern die Arbeit an und das Knüpfen von emanzipativen Beziehungsweisen bereits im Hier und Jetzt beginnt

3 Es wird damit explizit nicht infrage gestellt, dass Erziehungs- und Bildungsarbeit und in sie eigelagerte Lernprozesse erheblichen Einfluss auf die Herausbildung einer „Solidaritätsfähigkeit" (Klafki, 2019, S. 104) haben.

und die Utopie einer von irrational-menschlicher Herrschaft befreiten Gesellschaft als „Ensemble solidarischer Beziehungsweisen“ interpretiert werden kann (Adamczak, 2017, S. 265–266). Damit lässt sich die konkrete, gewordene Gegenwart mit einer potenziellen Zukunft dialektisch vermitteln, die Transformationsprozesse als demokratisch zu gestalten versteht, offen und radikal diesseitig. Es fallen somit der immer wieder zu aktualisierende Prozess der Solidarisierung und Solidarität selbst in eins – als ein bewusster und fragiler Beziehungsmodus.

5 Erwachsenenbildung, Nachhaltigkeit und Solidarität – Umriss einer Aussicht

Nach der bildungstheoretischen Figurierung von Nachhaltigkeit als ‚Überleben durch Bildung‘ im ersten Schritt sowie der Erörterung der Nicht-Nachhaltigkeit auf Grundlage der ‚imperialen Lebensweise‘ in einem zweiten, wurde im dritten Abschnitt Solidarität als Beziehungsgeschehen und Praxisfeld diskutiert, um der fortwährenden Nicht-Nachhaltigkeit durch oppressive Grenzziehungen zu begegnen. Welche Konsequenzen für Erwachsenenbildung in Wissenschaft und Praxis daraus erwachsen, soll im letzten Schritt skizziert werden.

Bildungstheoretisch kann der von Freire gelegte und vernachlässigte Faden hinsichtlich der solidarischen Bearbeitung gesellschaftlicher Grenzziehungen aufgenommen werden: Er verweist auf das Problem der „Grenz-Situationen“, die nicht als unüberwindbar angesehen werden, sondern als der Ausgangspunkt für zu entwickelnde, vom Klima der „Hoffnung und Zuversicht“ gekennzeichneten Möglichkeiten (Freire, 1973, S. 82). Durch Grenzaktionen verwandelt sich Wirklichkeit und es können neue „Grenzakte“ ins Bewusstsein gehoben werden (Freire, 1973, S. 82). Pongratz (1995) hat in Rückbezug auf Freires Bildungstheorie und in Reflexion auf Fragen ökologischer Bildung Überlegungen zu einer „politischen Alphabetisierung“ konzeptionell anschlussfähig gemacht, jedoch wurde dieser Ansatz in der Erwachsenenbildung kaum aufgegriffen und weiterentwickelt.

Daran anschließend bedeuten die vorgelegten Ausführungen für die Erwachsenenbildung, sich verstärkt als *ein* Ort für Suchprozesse, Beziehungsgeschehen und Bewusstseinsbildung anzubieten, an dem die sozial-ökologische Transformation zur Bewältigung bestehender gesellschaftlicher Grenzziehungen verhandelt und alternatives Handeln angedacht und erprobt werden kann (Eble, 2022, S. 129) und der – keineswegs konfliktfreien – sozialen und emotionalen Prozessen Raum gibt. Bewusstsein ist dabei nicht als abstrakte von den strukturellen Bedingungen getrennte Kategorie zu fassen, sondern als emphatische mit der konkreten Praxis dialektisch verwobene. Bourdieus Praxeologie liefert hierfür treffliche Einsichten, die im Feld der Erwachsenenbildung und dessen Erforschung gewinnbringend expliziert und weiterentwickelt wurden (u. a. Bremer, 2007).

Die in diesem Beitrag vorgeschlagene Perspektivierung, die der Analyse der IL Rechnung trägt, hat für Forschung wie auch Bildungspraxis in ihrer Anlage Konsequenzen: Wissenserwerb und Aufklärungsarbeit sind dann zwar wichtige Bestandteile der Bewusstseinsbildung, gleichzeitig sind habitualisierte Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsmuster derart tief verankert, dass sie sich gegen oberflächlich bleibende Aufklärung resistent zeigen und sich nichtnachhaltige Praktiken wider besseres Wissen den systemischen Imperativen folgend fortschreiben (Stimm & Müller, 2023, S. 23). Trumann (2022) hat mit ihrer Forschung zu Gemeinschaftsprojekten im Horizont von Nachhaltigkeit und Solidarität eine Spur gelegt, wie eine im hier dargelegten Kontext anders zu denkende Erwachsenenbildung angelegt sein kann, die auf Grundlage kritischer Subjektorientierung eine Veränderung von unten in den Blick nimmt und dabei Fragen der Wirtschaftsordnung nicht ausspart. So zugeschnittene, an ein Thema, eine Leidenschaft, eine Idee oder auch „gemeinsam gedachtes Engagement" (Trumann, 2022, S. 254) ansetzende Aktionen bieten auch den Ort, um die „Erfahrung verhinderter Erfahrung" (Pongratz, 1995, S. 170) in Bildungsprozessen zu thematisieren, indem sie der Frage nach Alterativen zu nicht-nachhaltigen Lebensweisen nachgehen und zur kritischen Reflexion Raum geben, warum diese sich nicht realisieren. Bedeutendes Kriterium bei der Initiierung informeller, non-formaler und auch formaler Lerngelegenheiten, die Nicht-Nachhaltigkeit zum Ausgangspunkt nehmen, ist, dass sie nicht bei moralisierender Konsumkritik verbleiben, sondern die Produktions- und Distributionssphäre maßgeblich in den Blick nehmen und die Konsumtionssphäre um Mechanismen der Bedürfnisproduktion und -manipulation erweitern.

Die dargelegte Perspektive hat auch für das professionelle Rollenverständnis Konsequenzen: Es gilt den Bildungsprozess als gemeinsamen zu verstehen, in dem die gesellschaftlich konstituierte Arbeitsteilung von Intellektuellen (geschichtlich meist Männer; heute im Sinne einer Milieudifferenzierung), denen die Rolle und Funktion zugestanden wird, und allen anderen Menschen infrage gestellt wird. Selbstverständlich lässt sich diese strukturfunktionale gesellschaftliche Praxis in einem Salto mortale idealistisch auflösen und durchzieht auch ein emanzipativ angelegtes Beziehungsgeschehen. Es gilt jedoch die Möglichkeiten der Kollaboration zu eruieren, denn schon in diesem Prozess findet eine wesentliche Veränderung der Beziehungsstruktur statt – Solidarität erhält ihre Grundlage. Darüber hinaus stellt sich in einer Welt des Lärms für Bildungsarbeiter:innen die Bereitschaft zum revolutionären Zuhören sowie zum emanzipativ-solidarischen Dialog: Was könnte Freire anders gemeint haben mit der Pädagogik *der* und nicht für die Unterdrückten?

Die genannten Impulse laufen allerdings der Tendenz zur verstärkten „Verschulung des Feldes" (Stimm & Müller, 2023, S. 23) zuwider. Sofern die vorgelegten Überlegungen jedoch als überzeugend erachtet werden, resultiert daraus auch die bildungspolitische Aufgabe, für neue Formate und Praktiken der Erwachsenenbildung einzutreten, die die Solidaritätsfähigkeit fördern und stärken.

Bildungsarbeit, die gesellschaftliche Grenzziehungen auf ihre Legitimität befragt und Reflexion und Aktion als verwoben versteht, Menschen durch diesen Konnex miteinander in Verbindung setzt, schafft die Voraussetzungen für eine ‚nachhaltige' Gesellschaft. Sie kann Politik nicht ersetzen und sollte dies auch nicht wollen.

Eine beschließende Bemerkung: Dass die Frage der Nachhaltigkeit *auch* in der Erwachsenenbildung nachdrücklich aufgegriffen wird, zeigt an, dass der Begriff der Bildung in der Erwachsenen*bildung* nach und nach dispensierte. Ob Erwachsenenbildung nachhaltig ist, lässt sich – entgegen der derzeitigen thematischen Konjunktur, inkl. politischer Förderstrukturen, und damit einhergehenden Bestimmungsversuchen – nicht über den Begriff der Nachhaltigkeit erörtern, sondern – wie ich ansatzweise versucht habe aufzuzeigen – nur über den der Bildung.

Literatur

Adamczak, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende* (6. Auflage). Suhrkamp.

Adorno, T. W. (2003). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (32. Auflage). Suhrkamp.

Bernhard, A. (2010). *Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik*. Offizin.

Blühdorn, I., Butzlaff, F., Deflorian, M. Hausknost D., & Mock, M. (Hrsg.). (2020). *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet* (2. aktualisierte Auflage). Trancript. https://doi.org/10.1515/9783839454428

Brand, U. (2004). Nachhaltigkeit: ein Schlüsselkonzept globalisierter gesellschaftlicher Naturverhältnisse und weltgesellschaftlicher Bildung? In Weiß, E. & Steffens, G. (Red.), *Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung* (S. 113–128). Peter Lang.

Brand, U., & Wissen, M. (2017). Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. Oekom.

Brand, U., & Wissen, M. (2019). Gesellschaftsanalyse im globalen Kapitalismus. „Imperiale Lebensweise" als Forschungsprogramm. In C. Book, N. Huke, S. Klauke, & O. Tietje (Hrsg.), *Alltägliche Grenzziehungen: Das Konzept der „imperialen Lebensweise", Externalisierung und exklusive Solidarität und seinen Implikationen* (S. 13–26). Westfälisches Dampfboot.

Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Juventa.

Book, C., Huke, N., Klauke, S., & Tietje, O. (2019). Einleitung: Alltägliche Grenzziehungen. In C. Book, N. Huke, S. Klauke, & O. Tietje (Hrsg.), *Alltägliche Grenzziehungen: Das Konzept der „imperialen Lebensweise", Externalisierung und exklusive Solidarität und seinen Implikationen* (S. 8–12). Westfälisches Dampfboot.

Eble, L. (2022). Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 7*(2), 112–134.

Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.

Gramsci, A. (2012). *Gefängnishefte* (1. Heft). Argument.

Heinrich, M. (2008). Weltanschauung oder Strategie? Über Dialektik, Materialismus und Kritik in der Kritik der politischen Ökonomie. In A. Demirović (Hrsg.), *Kritik und Materialität* (S. 60–72). Westfälisches Dampfboot.

Heydorn, H.-J. (1995a). *Werke Band 2: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967–1970*. Büchse der Pandora.

Heydorn, H.-J. (1995b). *Werke Band 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974*. Büchse der Pandora.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2011). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.

Hürtgen, S. (2020). Arbeit, Klasse und eigensinniges Alltagshandeln. Kritisches zur imperialen Lebensweise – Teil 1. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 50*(198), 171–188. https://doi.org/10.32387/prokla.v50i198.1832

Kehren, Y. (2017). Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer nachhaltigen Entwicklung. *Pädagogische Korrespondenz, 55*, 59–71.

Klafki, W. (2019). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen*: Herausgegeben und eingeleitet von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübig und Heinz Stübig. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1

Labriola, A. (2018). *Drei Versuche zur materialistischen Geschichtsauffassung*. Dietz.

Lessenich, S. (2019). *Grenzen der Demokratie.* Reclam.

Marx, K. (1978). Thesen über Feuerbach. In K. Marx & F. Engels, *Werke (MEW)* (Band 3, S. 5–7). Dietz.

Marx, K. (1983). Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. In K. Marx & F. Engels, *Marx Engels Werke (MEW)* (Band 42, S. 47–768). Dietz.

Marx, K. (2008): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In K. Marx & F. Engels, *Marx Engels Werke (MEW)* (Band 23). Dietz.

Marx, K., & Engels, F. (1978). Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In K. Marx & F. Engels, *Marx Engels Werke (MEW)* (Band 3, S. 9–530). Dietz.

Nuss, S. (2019). *Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums.* Dietz.

Pistor, C. (2020). *Der Code des Kapitals. Wie das Recht Reichtum und Ungleichheit schafft*. Suhrkamp.

Pongratz, L. A. (1995). Ökologische Bildung, Erfahrung und Alltagsbewußtsein. Aufforderung zu einer widerständigen Erwachsenenbildung. In A. Bernhard & L. Rothermel (Hrsg.), *Überleben durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentaldidaktik* (S. 157–178). Deutscher Studienverlag.

Pörksen, U. (1988). *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Klett-Cotta.

Rühle, M., & Kunert, S. (Red.). (2018): *Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven: Bildungsindustrie*. Schneider Verlag Hohengehren.

Schreiber-Barsch, S. (2020). Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. *weiter bilden*, 27(1), 17–20.

Schmied-Kowarzik, W. (2022). *Solidarische Praxis in Allianz mit der Natur. Marx' dialektische Praxisphilosophie für das 21. Jahrhundert.* Westfälisches Dampfboot.

Sesink, W. (1993). Das Subjekt aus Natur. Zur möglichen Bedeutung der Schellingschen Naturphilosophie für einen ökologisch revidierten Bildungsbegriff. In L. Koch, W. Marotzki, & H. Peukert (Hrsg.), *Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie* (S. 94–116). Deutscher Studienverlag.

Stimm, M., & Müller, S. (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. *Magazin erwachsenenbildung.at, 49*, 19–30.

Trumann, J. (2022). Nachhaltigkeit, Solidarität und Erwachsenenbildung – Impulse aus selbstinitiierten urbanen Gemeinschaftsprojekten für gesellschaftlichen Wandel und die Gestaltung von Bildungsprozessen. In H. Bremer, R. Dobischat, & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 243–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hippel, A. von, Kulmus, C., & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Ferdinand Schöningh.

II. Nachhaltigkeit in Lernkontexten Erwachsener

Nachhaltigkeit lehren für die Erwachsenenbildung. Perspektiven auf BNE-Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens

Mandy Schulze und Maria Kondratjuk

Abstract: Grundlage des Beitrages bildet die kritische Reflexion auf Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens, deren Ziel es war, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) für Studierende, die entweder Erwachsenenbildung studieren oder in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern tätig sein werden, durch Modi Forschenden Lernens eine kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit zu ermöglichen.

Nach einer Hinführung über die Relevanz erwachsenenpädagogischer Konzepte für BNE (1) wird auf Forschendes Lernen im Allgemeinen und für die Vermittlung von BNE im Besonderen eingegangen, um dann zwei konkrete Lehrprojekte vorzustellen, die im Modus Forschenden Lernens BNE verhandeln (2). Der Beitrag schließt mit einer kritischen Reflexion auf Lehre, die im Modus Forschenden Lernens BNE in der Erwachsenenbildung vermitteln möchte.

1 In der Erwachsenenbildung Nachhaltigkeit lehren – Hinführung

„*Nachhaltige Entwicklung (sustainable development)* kann als Leitbild, als *regulative Idee* und als Aktionsprogramm verstanden werden, welches die *ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit* umfasst. Mit nachhaltiger Entwicklung wird ein andauernder und gesamtgesellschaftlicher Wandlungs- und Gestaltungsprozess bezeichnet (und gefordert), welcher die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichern und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhalten soll“ (Kandler & Tippelt, 2018, S. 1003–1004). Dies ist die Leitidee zweier Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens (Euler, 2005; Huber, 2009), deren Konzeption und Umsetzung im Folgenden vorgestellt und entlang der Lehrevaluation und kritischer Reflexion diskutiert werden. In den Master-Studiengängen Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (TU Dresden) und Bildung für nachhaltige Entwicklung und Netzwerkmanagement (Alice-Salomon-Hochschule

Berlin) wird Studierenden, die entweder Erwachsenenbildung studieren oder in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern tätig sein werden, durch Modi Forschenden Lernens eine kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit ermöglicht, die – so unsere Annahme – zu veränderten Bedeutungszuschreibungen führt (Mezirow, 1991). Entgegen einer „Instrumentalisierung von Nachhaltigkeit für die top-down-gesteuerten Agenden" (Schreiber-Barsch, 2020, S. 18) wird so ein Bottom-up-Konzept zur Anwendung gebracht. Eingelassen in eine erwachsenenpädagogische Ermöglichungsdidaktik (Arnold & Schüßler, 2018) gilt es, Lernanlässe zu schaffen, in denen weniger eine direktive Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht, sondern vielmehr ein gemeinsames Suchen und Verhandeln sowie kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stattfinden. Lehren in der und für die Erwachsenenbildung stellt sich als „Bereitstellung von anregenden Situationen, in denen individuelle *Suchbewegung* und *Probedenken* möglich sind" (Siebert, 1991, S. 80) dar und wird dem Ansatz von Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit gerecht, „der die lernende Auseinandersetzung" in den Mittelpunkt stellt (Schreiber-Barsch, 2020, S. 18–19).

In diesem Verständnis werden Fragen nach Formen und Formaten der Wissens- und Wertevermittlung und nach einem spezifischen Handeln zur Überwindung des so genannten „knowing-doing gaps" (auch als „Mind-Behaviour Gap" oder „Knowledge-Action Gap" bezeichnet; u. a. Christ & Sommer, 2023) zur Erreichung des Ziels einer sozial-ökologischen Transformation der Gesellschaft immer drängender. Ein Ansatz dieses *Ins-Tun-Kommens* ist die Konzeption einer umfassenden Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Deren Grundsatz ist, dass „*gute Bildung* über reines Faktenwissen hinausgeht" und „die Entwicklung von Werten und Fähigkeiten, wie vorausschauendem Denken, interdisziplinärem Wissen, autonomem Handeln, der Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen oder der Selbsterfahrung statt abstrakter Theorie" (Enders & Groschke, 2022, S. 117); vgl. BNE-Portal 2021[1]) ermöglicht. Das damit verbundene Ziel sind eine „ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung" (Enders & Groschke, 2022, S. 117) und die Ausbildung einer „Gestaltungskompetenz" (Apel, 2018, S. 123; Bormann & de Haan, 2008). Das bedeutet die Umsetzung von Nachhaltigkeit, die neben einem ausgewiesen ökologischen Verständnis im Sinne von ausgeglichener Ressourcennutzung zunehmend in einem umfassenden Verständnis als „Qualität dessen, was in einem langfristigen, weitsichtigen, generationsübergreifenden und wertebasierten Prozess geschaffen wird" (Bundesvereinigung Nachhaltigkeit, 2024), angestrebt wird.

In der Erwachsenenbildung drückt sich dieser Ansatz eher zögerlich aus, so dass Michelsen (2005) in seinem Aufsatz zu Erwachsenenbildung für eine nachhaltige Entwicklung vor gut 20 Jahren zu Recht fragte: „Verpasst die Weiterbildung einen wichtigen Diskurs?" (Titel des Aufsatzes). Die drängende sozial-ökologische Transformation ist jedoch vorrangig von Erwachsenen um-

1 https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/gremien/nationale-plattform/nationale-plattform.html

zusetzen, „[…] denn es sind Erwachsene, die in Politik, Wirtschaft und allen anderen gesellschaftlichen Bereichen dafür verantwortlich sind, unser Gemeinwesen nachhaltiger zu gestalten (Götz & Müller, 2021, S. 12). Beatrix Niemeyer fragt danach, „wo eine kritische politische Bildung heute stattfindet, welches die informellen Lernorte der Gegenwart sind, an welchen Diskursorten über die Bedeutung von Einsichten und Erkenntnissen gestritten werden kann und alternative Handlungs- und Lebensweisen weiter erprobt werden können. Die Schule ist es nicht“ (Niemeyer, 2023, S. 13). Ein Ansatz der Erwachsenenbildung liegt in der Qualifizierung zukünftiger Akteure durch hochschulische Ausbildung. Dem geht dieser Beitrag anhand von zwei exemplarischen Lehrprojekten im Modus Forschenden Lernens nach.

2 Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens

Bereits 1970 stellte die Bundesassistentenkonferenz Forschendes Lernen als zentrales Konzept der Hochschullehre mit ihrer Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ (Bundesassistentenkonferenz [BAK], 1970) heraus. Entlang der Formel *Bildung durch Wissenschaft* ist damit das übergeordnete Ziel verbunden, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11). Damit grenzen sich Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens von Lehrforschungsprojekten ab.[2] Nicht nur für erziehungswissenschaftliche Studienangebote argumentieren eine Vielzahl von Autor:innen für eine Integration von Forschendem Lernen als eine Notwendigkeit zur Ausbildung der in der Praxis relevanten Professionalisierung durch eine forschende Haltung angesichts komplexer und widersprüchlicher Situationen in den jeweiligen Handlungsfeldern (Alheit, 2005; Arnold & Winterberger, 2020).

2.1 Ziele Forschenden Lernens im Allgemeinen und für die Vermittlung von BNE im Besonderen

Forschendes Lernen hat das Ziel, Wissenschaft als sozialen Prozess und soziale Praxis erfahrbar zu machen. Damit geht das grundsätzliche Ziel von Hochschul-

2 Die Beforschung von Hochschullehre und damit auch der eigenen Lehre und deren wissenschaftliche Aufbereitung wird dagegen als Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) bezeichnet (Kordts-Freudinger & Leschke, 2020).

bildung, nämlich Bildung durch Wissenschaft, durch die Förderung kritischen Denkens und die Sensibilisierung für und Ausbildung von Forschungskompetenz (Euler, 2005) einher. So wird die Enkulturation der Studierenden in Wissenschaft unterstützt (Langemeyer, 2018), durch

- Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens, einschließlich unterschiedlicher Recherchewege, Forschungsmethoden und Projektmanagementtools;
- Kennenlernen und Erleben einer wertfreien, den Kontext berücksichtigenden Problematisierung;
- Kennenlernen von möglichen und geeigneten Forschungsverfahren zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen;
- Teilnahme an einer Forschungswerkstatt als besonderem Format und Ort des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen (Fuhrmann et al., 2021);
- Erfahrung einer wertschätzenden und anerkennenden Arbeitsatmosphäre im Peer-Format, mit Raum für Reflexion, Offenheit und gegenseitigem Vertrauen;
- Vermittlung von Ansätzen transdisziplinärer Bildungsforschung (Kondratjuk et al., 2023);
- Impulse zur (weiteren) Persönlichkeitsentwicklung (Universität als Wertevermittlerin, dazu Spoun & Wunderlich, 2005) und
- Entwickeln einer wissenschaftlichen Haltung gegenüber der Praxis sowie Professionalisierung und Exploration des zukünftigen Tätigkeitsfeldes (u. a. Alheit, 2005).

Damit fügt sich die Idee des Forschenden Lernens in die bewährte erwachsenenpädagogische Methode des Projektstudiums.

Ziele Forschenden Lernens im Kontext einer BNE sind

- kritische Auseinandersetzung mit der Idee von Nachhaltigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern (Schweer, 2016) resp. der Erwachsenenbildung,
- Vermittlung des Zusammenhangs von sozialökologischer Transformation, lebenslangem Lernen und BNE (Deutsche UNESCO-Kommission [DUK], 2005; Overwien & Rode, 2013),
- Förderung pädagogischer Professionalität für BNE (Wolf, 2006), professioneller Handlungskompetenz für BNE (Rieckmann & Barth, 2022) und Unterstützung bei der Entwicklung von Gestaltungskompetenz zur Umsetzung von BNE (BMBF, 2021; Bormann & de Haan, 2008) als wesentliches Element einer ganzheitlich zu verstehenden BNE und
- Erkenntnisgewinnung, die „folglich auch für Dritte von Interesse sein [sollte], sei es für die scientific community, […] eines Fachbereichs oder Hochschulöffentlichkeit“ (Huber, 2009, S. 10) oder entsprechende Praxispartner.

Wohlwissend, dass es mittlerweile viele unterschiedliche Kompetenz-Modelle für BNE an Hochschulen gibt (u. a. Brundiers et al., 2021), bietet das Rahmenwerk für BNE im akademischen Bereich (Wiek et al., 2011) fünf relevante Kom-

petenzen: systemisches Denken, antizipatorische sowie normative Kompetenz, strategisches Denken (und Handeln) sowie Kompetenz zur interpersonellen Zusammenarbeit. Die Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements für BNE ist also keinesfalls ein *Erziehen* zu einem bestimmten Verhalten, sondern eine Befähigung zur eigenständigen Beteiligung an unbestreitbar wichtigen gesellschaftlichen Prozessen (in Frage stellen von Mensch-Natur-Verhältnissen oder die Entwicklung alternativer Gesellschaftsentwürfe). BNE bringt politisch-emanzipatorische Bildung als notwendige Bestandteile der Hochschulbildung in den Vordergrund und ermöglicht Studierenden insbesondere:

- gesellschaftliche Grundannahmen und Paradigmen (auch des Studienfachs) zu erkennen, zu analysieren, grundsätzlich in Frage zu stellen und neue Konzepte zu entwickeln;
- (nicht) nachhaltige Entwicklung (sowie die Rolle des eigenen Fachs darin) im Kontext historisch-politisch-kultureller Entwicklungen und Machtverhältnisse zu analysieren, zu verstehen und
- informierte, demokratische Beteiligung an gesellschaftlicher Veränderung zu erlernen und zu erproben.

Die skizzierten Punkte sind Elemente einer transformativen Wissenschaft, die vor allem das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft fokussiert und für eine transdisziplinäre Betrachtung plädiert, da sich gesellschaftliche Herausforderungen nicht entlang der Fächergrenzen des Wissenschaftssystems einsortieren lassen.

Folgende Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens einer BNE verdeutlichen exemplarisch, wie Lehre und Lernen „stimmig zu gestalten“ sind (Jahn, 2019, S. 918).

2.2 Lehrprojekt: Lebenslanges Lernen – Sozial-ökologischer Transformation begegnen

Studiengang: MA Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung, Technische Universität Dresden (TUD)

Modul: Lebenslanges Lernen

Rahmendaten: Zweijähriger konsekutiver Master-Studiengang; zumeist Studierende, die in Teilzeit in der Bildungspraxis arbeiten

Besonderheit: Der Studiengang wurde gefördert durch das TUD-interne Förderprogramm FOSTER, forschungsorientierte Lehr-Lern-Aktivitäten (FoLLA) | ENABLE2RESEARCH; die Lehrveranstaltung ist für die Programme studium generale, Dresdner Bürger-Universität und die Dresdner Seniorenakademie Wissenschaft und Kunst geöffnet.

Dieses Lehrprojekt im Modus Forschenden Lernens ist curricular eingebunden und findet im Rahmen einer regulären Lehrveranstaltung statt, mit der den Studierenden ermöglicht wurde, sich im Rahmen von Mikrostudien ein Semester lang mit einer spezifischen Problemstellung im Kontext sozial-ökologischer Transformation, BNE und Lebenslangem Lernen (LLL) auseinanderzusetzen und hier kleine Forschungsprojekte begleitet durchzuführen. Zu Beginn der Lehrveranstaltungszeit wurde den Studierenden in Blockterminen eine inhaltliche Rahmung vermittelt und die Gelegenheit gegeben, aus verschiedenen Projektvorschlägen zu wählen und diese in Kleingruppen zu konkretisieren. Das Lehrprojekt im Modus Forschenden Lernens zeichnet sich durch eine kontinuierliche Begleitung, Beratung und Reflexion der verschiedenen lehrveranstaltungsbezogenen Formate wie Forschungswerkstatt, Kolloquien und Beratung aus. Durch die Förderung war es möglich, für den gesamten Zeitraum eine wissenschaftliche Hilfskraft einzustellen, die bei der Umsetzung der Mikroprojekte unterstützt. Die Projektarbeit galt für die Studierenden als Prüfungsleistung. Eine Dokumentation und Präsentation der Mikrostudien erfolgte über verschiedene, zumeist TUD-interne Kommunikationskanäle. Ziel war es auch, die studentische Forschungskultur durch die eigenständige Gestaltung, Erprobung und zum Einsatz kommende Methoden zu unterstützen und stärker im Studium zu verankern. In den Mikrostudien boten sich zahlreiche transdisziplinäre Anschlussstellen, von denen einige ausgelotet werden konnten und zu Kooperationsformaten und Vernetzung führten (etwa die AG BNE der TUD, mit dem Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, ZLSB, oder dem Bildungsbüro der Stadt Dresden).

Insgesamt wurden drei Mikrostudienprojekte durchgeführt.

1. Im Rahmen der *Woche der Nachhaltigkeit*, die jährlich an der TUD stattfindet, wurde eine Zukunftswerkstatt als zusätzliches Angebot für alle Universitätsangehörigen konzipiert und durchgeführt, deren Ergebnisse aufbereitet und kommuniziert wurden. Gegenstand der Zukunftswerkstatt war die Auseinandersetzung mit Ideen für einen nachhaltigen Campus.
2. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der *Gesamtkonzeption Lebenslanges Lernen für die Stadt Dresden* wurden Gesprächsprotokolle von Interviews mit zivilgesellschaftlichen Organisationen und öffentlichen Einrichtungen (z. B. Sportbund, Bibliothek, migrantische Communitys, Senior:innenverband u. a.) ausgewertet. Der Fokus lag auf Einschätzungen zum aktuellen Kooperations- und Vernetzungsgrad innerhalb der Dresdener Bildungslandschaft, aktuellen Herausforderungen und Bedarfen der Organisationen sowie den Erwartungen an die Konzeptentwicklung LLL.
3. Im Rahmen der *Teachermania*, dem Lehramtsfest der TUD, an dem jährlich bis zu 2000 Studierende, Mitarbeitende, Lehrkräfte und andere Interessierte teilnehmen, wurden verschiedene Ad-hoc-Befragungen durchgeführt, digital und Face-to-Face. Im Zentrum standen vor allem das Verständnis von BNE und Meinungsbilder zur Verankerung im Studium sowie Bedürfnisse und Wünsche bezüglich eines ganzheitlichen Ansatzes von BNE im Lehramtsstudium.

In den Mikrostudien wurden auf diese Weise Strategien der Begegnung sozialökologischer Transformation entwickelt, so wie es z. B. im Nationalen Aktionsplan BNE (DUK, 2005, S. 82) im Handlungsfeld V „Bilder und Narrationen von Transformation entwickeln" formuliert wurde.

2.3 Lehrprojekt: Soziale Netzwerkanalyse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Masterstudiengang Netzwerkmanagement Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Schwerpunkt Kindheitspädagogik, Alice-Salomon-Hochschule Berlin

Modul: Methoden professionellen Handelns, über drei Semester

Rahmendaten: Zweijähriger weiterbildender Masterstudiengang, berufsbegleitendes Studium

Besonderheiten: Der Studiengang wurde mit über 90 Expert:innen entwickelt, von der E.ON AG gefördert und 2012 von der Deutschen UNESCO-Kommission als offizielles Projekt der UN Weltdekade Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung geehrt.

Das Seminar Soziale Netzwerkanalyse findet in den ersten zwei Semestern des Masterstudiengangs statt. Die Studierenden verfügen über einen Bachelorabschluss und erste berufliche Erfahrungen in der pädagogischen Praxis, oft in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern wie der Weiterbildung, Qualitäts- und Organisationsentwicklung.

Im ersten Semester ist die Auffrischung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden nötig. Intensiv wird auf die Methode der qualitativen egozentrierten Netzwerkanalyse im Rahmen eines Interviewsettings (Schulze, 2022; Strauss, 2010) eingegangen und theoretisches Wissen aus der Netzwerkforschung vermittelt sowie das eigene Verständnis sozialer Netzwerke reflektiert. Eine Exkursion zu Akteuren in Netzwerken für BNE gibt zusätzlichen Einblick in Herausforderungen der Praxis. So kann bspw. der Besuch der pädagogischen Lernwerkstatt auf dem Rütli-Campus Berlin zum Ansatz sozialräumlicher pädagogischer Netzwerkarbeit Anlass sein, um Nachhaltigkeit und Chancengerechtigkeit in Beziehung zu setzen. Der Besuch bei Akteur:innen von „Grün macht Schule und Kindergarten" thematisiert Zusammenarbeit auf der Ebene von Verwaltung.

Die Studierenden entwickeln eine Forschungsfrage und erschließen sich einen Feldzugang zumeist mit Fokus auf einen Teilaspekt von Nachhaltigkeit. Oft steht die eigene berufliche Praxis oder das studiengangintegrierte Mentoring-Programm im Mittelpunkt der netzwerkanalytischen Bearbeitung. Das zweite Semester ist als offener Raum zur kollegialen Forschungsberatung konzipiert. Es wird gemeinsam an Forschungsfrage, methodischem Vorgehen, Feldzugang, Interviewführung und

-auswertung gearbeitet, unterstützt durch die Moderation der Seminarleitung. Die Erstellung eines Forschungsexposees ist das Ziel und wird im dritten Semester den neuen Erstsemestern vorgestellt und anschließend bewertet.

Die egozentrierte Netzwerkanalyse bietet den Studierenden nicht nur eine methodische Reflexion beruflicher Praxis oder Zugang zu einem Arbeitsfeld. Sie erarbeiten sich zudem eine forschend-reflektierte Perspektive auf Netzwerke und eruieren Herausforderungen in Bezug auf nachhaltige Entwicklung. So werden Strukturen und Potenziale sichtbar, z. B. für BNE im ländlichen Raum, das Netzwerk einer Nachhaltigkeitsbeauftragten im Museum, die Zusammenarbeit regional Engagierter eines Willkommensbündnisses oder das Netzwerk einer Fachberatung eines Trägers von Kindergärten. Die Ergebnisse werden zudem in die Praxis gespiegelt und können Anlass für Organisationsentwicklung oder Professionalisierung von Netzwerkarbeit und BNE sein (Schulze, 2022).

3 Nachhaltigkeit lehren: kritische Reflexion auf Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens

Pragmatische Widerstände und Schwierigkeiten bei der Umsetzung Forschenden Lernens existieren, wie Huber (2009, S. 22–24) ausführlich beschreibt und mit den Stichworten Pensum, zeitliche Organisation, Prüfungsformen, Heterogenität der Studierenden und schlechte Personalausstattung an Hochschulen kennzeichnet. Einige Punkte sollen hier kurz angeführt werden:

Es ist kritisch einzuschränken, dass Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens, in denen die Studierenden eigene kleine Forschungsprojekte durchführen, nicht die Qualität umfassender Forschung haben können und teilweise aus der Praxis an Studierende herangetragene Erwartungen mit den Anforderungen aus der Hochschullehre abgeglichen werden müssen (Arnold & Winterberger, 2020; Koob, 2020). Weiterhin sind die Studierenden dazu angehalten, die Kluft zwischen Rezeption und Produktion im Forschungsprozess erst zu überwinden, wofür eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbst- und Emotionsregulation erforderlich ist (Decker & Mucha, 2018, S. 143–145).

Wichtig bleibt, dass Lehrende ihr Selbstbild zur Disposition zu stellen, um den Studierenden ausreichend Freiraum zur Entwicklung eigener Forschungskompetenzen zu geben. Dazu bedarf es methodisch-didaktischer Planung, etwa bei der Umsetzung von Mikrostudien, der Herstellung eines kollegialen Gesprächsklimas für Beratung und Reflexion, transparente Bewertungskriterien sowie Kombinationen aus formativen und summativen Lernstandserfassungen. Die Ermöglichung Forschenden Lernens benötigt eine entsprechende Rahmung, denn Selbständigkeit als das implizite Ziel „kann sich […] nur entwickeln, wenn ihr jeweils soviel Raum wie nur möglich gegeben wird“ (Huber, 2009, S. 9). Die Umsetzung im konkreten Lehrhandeln hängt dabei stark von der je spezifischen Ausprägung der Lehrauffassung ab (Schulze & Kondratjuk, 2019). Die Ausei-

nandersetzung mit theoretischen Begrifflichkeiten und die Klärung des methodologischen Herangehens macht neben der Methodenvermittlung einen großen Anteil der Lehre aus.

Auch sollte fortwährend geklärt werden, wie viel die Moderation zur Ausgestaltung der Forschungsprojekte beitragen kann und wie groß der Anteil ist, den die Studierenden übernehmen. Sonst kann der Eindruck entstehen, dass die Seminarleitung „nichts tut", sondern „nur" begleitet. Es ist für die Umsetzung des Anspruches „Nachhaltigkeit nachhaltig zu lehren" entscheidend, zum Ausprobieren zu ermutigen. Dabei geht es häufig darum, Unsicherheit auszuhalten, eine gut zu bearbeitende Frage zu entwickeln und den Umfang der notwendigen Forschungsaktivitäten realistisch zu bemessen. Die durchgeführten Forschungsprojekte sind zumeist nicht nur innovativ, in der beforschten Praxis hinterlassen sie oft einen bleibenden Eindruck. Lehrevaluationen kommen zu dem Ergebnis, dass die Studierenden insgesamt sehr positive Rückmeldungen zur in den Lehrprojekten vermittelten Fachlichkeit geben, sie loben eine gut dosierte Literaturauswahl, die praxisnahe Struktur des Seminars (als Balance zwischen Input, Bearbeitung und Reflexion) sowie die offene Beratung im Prozess. Eine Studierende schreibt in der Evaluation: „Mein Interesse am Thema ist kontinuierlich gewachsen, ich habe mich richtig darauf gefreut, intensiv einzutauchen." Das intensive Eintauchen macht den praktischen Charakter guter Theorie aus und zeigt die Nähe der Lehrprojekte zum Problem-Based Learning und Projektstudium auf (Huber, 2012). Dazu ist ein vertrauensvolles Klima, in dem sich die Beteiligten gegenseitig ernst nehmen, in den Lehrveranstaltungen unabdingbar. So können Fragen diskutiert und die jeweilige Erschließung eines professionellen Handlungsfeldes mit theoretischen Grundlagen und empirischer Forschung angereichert werden. Unter Rückbezug auf Ludwig Huber, der sich an der Idee der Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts orientiert, schließen wir uns der Annahme an, dass „[w]enn Wissenschaft bildet, dann nur Wissenschaft, die man – als abgeschlossene – selbst *treibt*, nicht die, die man als abgeschlossene – vermittelt bekommt" (Huber, 2009, S. 13, Hervorh. i.O., mit Bezug auf Schleiermacher und Humboldt). Lehre im Modus Forschenden Lernens bietet den Studierenden die Möglichkeit, im Studium ins Tun zu kommen und so Nachhaltigkeit in Organisationen und Netzwerken zu bearbeiten und zu fördern. Es wird ein Prozess angeregt, der das Lernen Erwachsener über die forschende Kommunikation über Problemstrukturen hinaus anregt und Lernanlässe schafft (Dinkelaker & Stimm, 2022, S. 47), um gemeinsam Lösungen für die aktuellen Herausforderungen zu ergründen. Denn entscheidend dafür, welche Kompetenzen in der Erwachsenenbildung erworben werden, ist der jeweilige Anwendungskontext (Apel, 2018, S. 127). Gerade Forschendes Lernen hat das Potenzial, Lernanlässe z. B. in ländlichen Räumen im Kontext von lokalem Wissen und nachhaltigem Leben empirisch zu untersuchen und die Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildung auf die diversifizierten Kontexte zu weiten, die Grundlage einer Demokratisierung der Gesellschaft sind.

Literatur

Alheit, P. (2005). Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens. In C. Thon, D. Rothe, P. Mecheril, & B. Dausien (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium* (S. 1–16). Universität Bielefeld.

Apel, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 68*(2), 119–130. https://dx.doi.org/10.3278/HBV1802W

Arnold, N., & Winterberger, F. (2020). „Praxis an der Uni": Wie Forschendes Lernen in der Soziologie Berufsbezüge herstellt. *die hochschullehre, 6*(18), 313–324. https://doi.org/10.3278/HSL2018W

Arnold, R., & Schüßler, I. (2018). *Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.* Schneider Verlag.

BAK – Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. (Bd. 5. Schriften der BAK). Univ. Verlag Webler, Textziffer 4.14.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*.

Bormann, I., & de Haan, G. (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8

Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., & Doucette-Remington, S. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science, 16*(1), 13–29. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2

Bundesvereinigung Nachhaltigkeit (o.J.). *Was ist Nachhaltigkeit?*

Christ, M., & Sommer, B. (2023). Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 46*(2), 25–30. https://doi.org/10.25656/01:27084

Decker, C., & Mucha, A. (2018). Forschendes Lernen lernen. Zu den didaktischen und emotionalen Herausforderungen der Integration von Lernen über, für und durch Forschung. *die hochschullehre, 4*(8), 143–160.

Dinkelaker, J., & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45*(1), 33–50. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z

DUK – Deutsche UNESCO-Kommission (2005). Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade. „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014". www.bne-portal.de/service/dekade-publikationen/nationaler-aktionsplan

Enders, J., & Groschke, A. (2022). Ästhetische Bildung im Kontext von BNE in der Kita. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Theorie und Praxis. Grundlagen für die Kita* (S. 117–129). Herder.

Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–271). Campus.

Fuhrmann, L., Mey, G., Stamann, C., & Janssen, M. (2021). Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs. In A. Kunz, G. Mey, Raab, J. & F. Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation* (S. 175–200). Beltz Juventa.

Götz, T., & Müller U. (2021). „Megatrend Nachhaltigkeit" – (Programm-)Strategien für die Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung, 54*(4), 12–16. https://www.waxmann.com/artikelART104613

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–25). Univ.-Verl. Webler.

Huber, L. (2012). *Forschendes Lernen. Lehre Laden der Ruhr Universität Bochum*. https://lehreladen.rub.de/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begruendungen-und-herausforderungen/

Jahn, D. (2019). Zur Förderung kritischen Denkens: Synthese der Ergebnisse einer Metastudie mit den Einsichten aus einem handlungstheoretischen Prozessmodell. *die hochschullehre,19*(5), 905–930.

Kandler, M., & Tippelt, R. (2018). Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003–1025). Springer VS.

Kondratjuk, M., Epp, A., Gabriel, S., Gasterstädt, J., Hinrichsen, M., Koevel, A., Rüger, S., Terstegen, S., Wanka, A., & Zschach, M. (Hrsg.). (2023). *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung. Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge.* Springer VS.

Koob, C. (2020). Lehrforschung zum Management von Sozial- und Gesundheitsbetrieben. *Die neue Hochschule, 62*(1), 16–19.

Kordts-Freudinger R., & Leschke, J. (2020). „Transforming and extending knowledge". Ernest L. Boyers Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate as Initiator of Scholarship of Teaching and Learning. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Doing Higher Education* (S. 283–293). Springer VS.

Langemeyer, I. (2018). Enkulturation in die Wissenschaft durch ein forschungsorientiertes Lehren und Lernen. In M. Kaufmann, H. Mieg, & A. Satilmis (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 59–77). Springer VS.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Michelsen, G. (2005). Verpasst die Weiterbildung einen wichtigen Diskurs? Erwachsenenbildung für eine nachhaltige Entwicklung. *weiter bilden, 12*(4), 34–36.

Niemeyer, B. (2023). Transformationswissen – Wissenstransformation. Nachdenken über BNE. Ein Essay. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (ZEP), 46(2), 10–13. https://doi.org/10.25656/01:27081

Overwien, B., & Rode, H. (Hrsg.). (2013). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Entwicklung.* Verlag Barbara Budrich.

Rieckmann, M., & Barth, M. (2022). Educators' Competence Frameworks in Education for Sustainable Development. In P. Vare, N. Lausselet, & M. Rieckmann (Hrsg.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives.* (S. 19–26). Springer International.

Schreiber-Barsch, S. (2020). Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. *weiter bilden, 27*(1), 17–20.

Schulze, M. (2022). Soziale Netzwerke sichtbar machen – ein Beitrag zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und zur Professionalisierung. In M. Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Theorie und Praxis. Grundlagen für die Kita* (S. 157–170). Herder.

Schulze, M., & Kondratjuk, M. (2019). Lehrauffassung – Implikationen für Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschulausbildung. In J. Studer, E. Abplanalp, & S. Disler (Hrsg.), *Förderung der Persönlichkeitsentwicklung an Hochschulen* (S. 221–240). hep.

Schweer, M. K. (Hrsg.) (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten.* Peter Lang.

Siebert, H. (1991). Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28*, 75–81.

Spoun, S., & Wunderlich, W. (2005). Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 18–30). Campus.

Strauss, F. (2010). Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 527–538). Springer VS.

Wiek, A., Withycome, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6

Wolf, G. (2006). Wir sind was wir machen. Zum Problem pädagogischer Professionalität in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In W. Rieß & H. Apel (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 139–148). Springer VS.

Zwischen defensiver und expansiver Aneignung organisierter Nachhaltigkeitspraktiken: Lernen im Kontext universitärer Green Offices

Julia Elven und Henning Pätzold

Abstract: Eine sozialökologische Gesellschaftstransformation erscheint aus pädagogischer Perspektive als umfassende Lernaufgabe. Der vorliegende empirische Beitrag richtet den Blick auf Green Offices an Hochschulen als Lernkontext Erwachsener, in denen sie Zugänge zu Themen der Nachhaltigkeit erschließen, reflektieren und diese in einem Raum relativer Autonomie organisationsbezogen bearbeiten können. Ausgangsthese ist, dass die besondere Beschaffenheit von Green Offices als disziplinenübergreifende, gemeinsam durch studentische und hauptamtliche Mitarbeitende betriebene, auf Selbstrekrutierung setzende Sub-Organisation, die Möglichkeit eröffnet, nachhaltigkeitsbezogene Handlungsprobleme als Lernanlässe zu begreifen. Green Offices bergen das Potenzial, andere, offenere Lernbedingungen zu schaffen, als sie üblicherweise in Organisationseinheiten der Hochschule zu finden sind. Die Frage der vorliegenden Untersuchung fokussiert diese Lernbedingungen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse und setzt sie in Bezug zu den Anforderungen an eine transformative Qualität des Lernens. Einen theoretischen Bezugsrahmen bildet dabei die subjektwissenschaftlich begründete Unterscheidung zwischen defensivem und expansivem Lernen im Sinne Holzkamps. In der Studie wird gezeigt, inwiefern ein Green Office eine Lerninfrastruktur darstellt, die Handlungsprobleme als Lernanlässe zugänglich macht und expansives Lernen praktisch begünstigt.

1 Einleitung

In der Nachhaltigkeitsdebatte wird immer wieder herausgestellt, dass die Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen – von der Gefährdung der Biodiversität über die Erderwärmung bis zu Aspekten sozialer Nachhaltigkeit und dem Verlust wichtiger Rohstoffe – einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderung bedarf. Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung für globale Umweltfragen (WBGU) spricht in seinem wohl bekanntesten Gutachten

davon, dass eine „große Transformation“ (WBGU, 2011, S. 2) erforderlich sei (wobei er sich explizit auf Karl Polanyis Beobachtungen zum Übergang in die Industriegesellschaft bezieht). Diese Transformation stellt sich aus pädagogischer Perspektive als eine umfassende Lernaufgabe dar (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2019), mit der zunehmend auch Erwachsene adressiert sind, was die generelle Relevanz von Erwachsenenbildung in diesem Kontext unterstreicht (Wolff, 2016).

Der Lernkontext, den wir in diesem Zusammenhang empirisch in den Blick nehmen, sind universitäre Green Offices[1]. Dabei handelt es sich um einen spezifischen Typ von Sub-Organisation an Hochschulen, der disziplinenübergreifend von studentischen und hauptamtlichen Mitarbeiter*innen gemeinsam betrieben wird und ausgehend von den konkreten Bedingungen vor Ort organisationale Nachhaltigkeitsentwicklung betreibt (Adomßent et al., 2019; Pätzold & Berger 2023). Sie verbinden damit eine werthaltige Aufgabenstellung („green“), wie sie für Non-Profit-Organisationen typisch ist, mit einer expliziten Bezugnahme auf standardisierte organisationale Strukturen und Prozesse („office“). Zwar zielen sie in erster Linie auf die Nachhaltigkeitstransformation der Hochschulen ab, gleichwohl verbindet sich mit ihnen aber auch der Anspruch auf ein verändertes Lernen, das den Anforderungen volatiler Umweltbedingungen angemessener erscheint: projektbasiertes Arbeiten an selbstgewählten Gegenständen mit bedarfsbezogenem, integriertem Lernen, das unmittelbare Erfolge und konkrete Sinnhaftigkeit zeitigen und zugleich eine höhere Eigenverantwortung für den Aneignungsprozess ermöglichen soll (Adomßent et al., 2019).

Wenngleich Green Offices strukturell zumeist eng auf die Hochschulverwaltung bezogen sind und historisch mit dem Wunsch nach einer systematischen Durchsetzung der (UN-)Nachhaltigkeitsregularien in Verbindung stehen, spricht vieles dafür, dass ihre besondere Beschaffenheit, ihre primär durch Selbstrekrutierung charakterisierte personelle Zusammensetzung sowie ihr konzeptionell nahegelegtes Arbeitsideal, den Raum eröffnen, um nachhaltigkeitsbezogene Handlungsprobleme als Lernanlässe zu begreifen und *andere*, offenere Lernbedingungen schafft, als sie üblicherweise in Organisationseinheiten der Hochschule zu finden sind. Die Frage der vorliegenden Untersuchung fokussiert diese Lernbedingungen und setzt sie in Bezug zu den Anforderungen an eine transfor-

1 Hochschulen sind von nachhaltiger Entwicklung in mehrfacher Hinsicht betroffen: Als Organisationen unterliegen sie generell dem gesellschaftlich-politischen Transformationsimperativ in Richtung einer nachhaltigen Produktion. Dabei sind sie in besonderer Weise in regionale und überregionale Bildungs- und Gestaltungsprozesse eingebunden und können Einfluss auf deren sozial-ökologische Umsetzung nehmen. Sofern sie Forschung betreiben, sind sie gehalten, Erkenntnisse zur Durchdringung und Bearbeitung der Nachhaltigkeitskrisen zu generieren. Insbesondere können sie aber als Bildungseinrichtungen Verantwortung übernehmen, indem sie einerseits Angebote entwickeln, die die Kompetenz zum nachhaltigen Handeln steigern, und andererseits Multiplikator*innen ausbilden, die nachhaltige Praxis in alle gesellschaftlichen Handlungsfelder hineintragen (für einen Überblick Alghamdi et al., 2017). Diese umfassende Zuständigkeit wird, in Anlehnung an Senge, durch den sogenannten Whole-Institution-Approach erfasst und differenziert (Warr Pedersen, 2017, S. 682).

mative Qualität des Lernens. Sie nutzt dabei die subjektwissenschaftlich begründete Unterscheidung zwischen defensivem und expansivem Lernen (Holzkamp, 1995, S. 190) und fragt danach, *inwiefern ein universitäres Green Office eine Lerninfrastruktur darstellt, die Handlungsprobleme als Lernanlässe zugänglich macht und defensives bzw. expansives Lernen praktisch begünstigt.*

2 Vorüberlegungen und Stand der Forschung

2.1 Defensives und expansives Lernen, Lernanlässe

Die theoretische Basis unserer Ausführungen bildet die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp (1995). Für die vorliegende Untersuchung nutzen wir die oft zitierte konzeptionelle Unterscheidung zwischen defensivem und expansivem Lernen: Expansives Lernen erfolgt „um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung [über Lebens- und Entwicklungsbedingungen]/Lebensqualität willen" (Holzkamp, 1995, S. 191). Das lernende Subjekt erlebt eine Diskrepanz zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten der Verfügung und nimmt an, durch Lernen die eigenen Verfügungsmöglichkeiten erweitern und damit die Diskrepanz verringern oder sogar beseitigen zu können. Wenn also in einem bestimmten Zusammenhang eine solche Diskrepanz für Subjekte sowohl erfahrbar als auch bearbeitbar ist, wird expansives Lernen wahrscheinlicher und man könnte davon sprechen, dass ein solcher Kontext eine potenziell förderliche Umgebung hierfür darstellt.[2] Ob eine Organisationseinheit wie ein Green Office in diesem Sinne eine Umgebung für expansives Lernen darstellt, sollte sich darin zeigen, ob dort Diskrepanzerfahrungen entweder gemacht oder zumindest verarbeitet werden, indem lernend die eigenen Verfügungsmöglichkeiten gesteigert werden.[3]

Dass Fragen rund um Nachhaltigkeit eine Quelle von Diskrepanzerfahrungen sein können, haben z. B. Dinkelaker und Stimm (2022), die sich auch selbst u. a. auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie beziehen, präzise herausgearbeitet. Sie weisen darauf hin, dass eine gesellschaftlich anerkannte Problemlage wie etwa die Klimakrise sich zwar als „Lern-*Notwendigkeit*" (Dinkelaker & Stimm, 2022, S. 34) darstellt und deshalb auch zum „*Lehr*-Anlass" (Dinkelaker & Stimm, 2022, S. 34) wird, es aber weiterhin in der Verfügung des Subjektes

2 Das subjektive Moment einer solchen „Umgebung" ist unhintergehbar, d. h., sie ist nicht „an sich" förderlich, sondern stets für bestimmte Subjekte in bestimmten Situationen. Dementsprechend ist der Begriff „Umgebung" hier auch allgemeiner gemeint als etwa eine didaktisch absichtsvoll arrangierte „Lernumgebung".

3 Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Beurteilung nur aus Sicht der lernenden Subjekte erfolgen kann. Es geht also nicht darum, ob Lernen von irgendeinem vermeintlich objektiven Standpunkt aus als produktive Form der Bearbeitung von Diskrepanz wahrgenommen wird, sondern allein darum, ob dies als eine subjektive Sichtweise rekonstruiert werden kann. Gleiches gilt für Fragen nach dem Erfolg des Lernens.

bleibt, ob sie auch „Anlass des Lernens“ (Dinkelaker und Stimm, 2022, S. 35) wird. In dieser Perspektive kann ein Green Office als Struktur wirken, die sowohl die Transformation von (kollektiven) Lehr- zu (individuellen) Lernanlässen befördert als auch individuelle Diskrepanzerfahrungen in gesellschaftliche Kontexte einbettet, die eine lernende Bearbeitung (leichter) ermöglichen.

Die Beschreibung von Lernanlässen (der Begriff wurde von Schäffter übernommen[4], vgl. Dinkelaker & Stimm, 2022, S. 40) erfolgt in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auf abstrakter Ebene recht präzise; gleichwohl bedarf es für eine empirische Untersuchung auch der konkreten Benennung von beobachtbaren und im Falle der hier gewählten Methodik (vgl. 3.) reflexiv zugänglichen Sachverhalten. So muss sich beispielsweise eine Diskrepanzerfahrung in einer Weise äußern, die durch eine*n Interviewteilnehmer*in zur Sprache gebracht werden kann, etwa in Form einer geäußerten Frustrationserfahrung.

2.2 Lernen und Nachhaltigkeit

Der Stand der Theoriebildung und Forschung zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie und möglichen Derivaten wurde u. a. bereits bei Faulstich und Ludwig (2004) dargestellt und durch weiterführende Perspektiven ergänzt. In der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie Faulstichs (2013) wird insbesondere der Aspekt der Lernbegründungen und deren Verortung im Subjekt aufgegriffen und weiterentwickelt. Diese konsequente Bezugnahme auf das lernende Subjekt ist bereits in früheren Überlegungen zum Unterschied zwischen Lehren und Lernen angelegt und spielt auch eine zentrale Rolle in jüngeren Überlegungen zu Lernen und Interesse (Grotlüschen & Pätzold, 2020, S. 52–54).

Die Problematiken, die das Subjekt zum Lernen veranlassen können, sind bei Holzkamp recht abstrakt gefasst. Natürlich sind sie – von alltäglichen Handlungsproblemen bis zum berühmten Beispiel der Auseinandersetzung mit Schönbergs Orchestervariationen (vgl. Holzkamp, 1995, S. 194–196) – in der Vorstellung leicht nachvollziehbar, sie erweisen sich aber mitunter als schwer greifbar, wenn es um einen empirischen Zugang geht. Der oben eingeführte Begriff des Lernanlasses erscheint hier hilfreich.

Eine Besonderheit von Lernprozessen, die auf Nachhaltigkeit bezogen sind, stellt die spezifische kollektive Dimension dar: Lernen für Nachhaltigkeit kann einerseits wegen der normativen Orientierung an gesamtgesellschaftlichen Perspektiven (von den SDG der Vereinten Nationen bis zu anschaulichen Begriffen

4 Ortfried Schäffter (1997, S. 697) zufolge können Diskrepanzerfahrungen Lernanlässe evozieren, insofern sie Reflexionen anregen und „das Diskrepanzerlebnis aus seiner Verstrickung mit anderen kulturell eingeschliffenen Reaktionsmustern [lösen]; man hält inne […] und thematisiert zunächst seine Irritation“. Der so verstandene Lernanlass begünstigt also expansives Lernen, insofern er routinierte Reaktionen unterbricht, die Diskrepanz einer Reflexion unterzieht und so den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Alternativen, mithin für die Erweiterung von Handlungsspielräumen schafft.

wie „Enkelgerechtigkeit"), andererseits wegen der globalen Transformationsnotwendigkeit, der nur überindividuell entsprochen werden kann, nicht gänzlich individualisiert gedacht werden. Das gibt der Dimension des organisationalen Lernens besondere Relevanz und rückt in den Blick, dass dieses und andere kollektive Lernvorgänge auch jenseits der Perspektive einzelner Personen betrachtet werden müssen. An der Forschung zu kollektiven Lernprozessen (vgl. Fahrenwald, 2018; Pätzold, 2022; 2017) interessiert hier besonders, wie subjektbezogenes Lernen durch einen organisationalen Kontext moderiert und überhaupt erst ermöglicht wird.

2.3 Green Offices

Die Rolle von Green Offices[5] ist in diesem Zusammenhang erst in jüngerer Zeit in den Blick geraten. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Feststellung, dass hinsichtlich nachhaltigkeitstransformatorischer Bemühungen auch an Hochschulen ein Defizit im Bereich von Strukturen besteht, die den Wandel fördern können (Adomßent et al., 2019). Als studentisch (mit-)betriebene und durch die Hochschule personell wie finanziell unterstützte Nachhaltigkeitsbüros sollen Green Offices relativ egalitäre Innovationsräume schaffen, um insbesondere Studierende, aber auch Hochschulmitarbeiter*innen in die Lage zu versetzen, ihre nachhaltigkeitsbezogenen Anliegen in Lehre, Hochschulkultur, organisationaler Praxis sowie regionale Kooperationen einzubringen (Adomßent et al., 2019). Insofern eröffnen Green Offices organisationale Nischen bzw. geschützte Räume („organizational niches" bzw. „protected spaces"; Spira & Baker-Shelley, 2015, S. 211), von denen ausgehend studentische, administrative, lehrende und forschende Mitglieder die Hochschule nachhaltigkeitsorientiert transformieren sollen.

Dieses Ziel der nachhaltigen Organisationsentwicklung bildet auch einen Schwerpunkt der wenigen empirischen Analysen und Evaluationen universitärer Green Offices, die sich zumeist auf Projektoutcomes, positive Nachhaltigkeitsentwicklungen in verschiedenen Bereichen der jeweiligen Hochschule oder allgemeine organisationskulturelle Veränderungen beziehen (z. B. Bredenkamp et al., 2022; Leal Filho, Will et al., 2019). Zudem gibt es eine Reihe quantitativer Untersuchungen und qualitativer Fallstudien zur Erforschung der Implementierungsprozesse und Etablierungsformen (z. B. Adomßent et al., 2019; Leal Filho, Emblen-Perry et al., 2019). Zwar werden letztere dabei auch als organisationale Lernprozesse rekonstruiert (Elven, 2023); die genauere Erforschung *individu-*

5 Name und Konzept gehen auf eine 2010 angestoßene studentische Initiative der Universität Maastricht zurück (Spira & Baker-Shelley, 2015), aus der sich ein internationales Netzwerk (Green Office Movement) entwickelt hat, das inzwischen international 45 Büros als Mitglieder zählt, davon 11 an deutschen Hochschulen, sowie 32 „inspirierte Nicht-Mitglieder", von denen sich 16 in Deutschland befinden (GOM, 2023). Allerdings können Green Offices strukturell (z. B. mit Blick auf Personal-, Arbeits- und Finanzierungsstruktur) variieren (Adomßent et al., 2019).

eller Lernprozesse in Green Offices steht jedoch bislang noch aus und kann als Desiderat formuliert werden, insofern sich mit dem Konzept – u. a. mit Verweis auf die Nähe zum Service-Learning-Ansatz – die Hoffnung auf eine erhöhte Lernmotivation und auf partizipativere Lernsettings verbindet („students as partners in higher education-related learning and teaching", Adomßent et al., 2019, S. 472). Die Annahme, dass sich mit selbstgewählten Nachhaltigkeitsprojekten ein lösungsorientiertes Lernen verknüpft, das Handlungsspielräume erweitert, impliziert die Begünstigung expansiven Lernens. Daher möchten wir im Folgenden nicht nur beleuchten, wo sich in Green Offices konkrete Lernpotenziale eröffnen, sondern darüber hinaus der Frage nachgehen, inwiefern sie eine Lerninfrastruktur darstellen, die Handlungsprobleme als Lernanlässe zugänglich macht und defensives bzw. expansives Lernen praktisch fördert.

3 Anlage der Untersuchung

Um der Komplexität von Green Offices als organisationalen Lernkontexten sowie der Spezifik und Subjektivität defensiven oder expansiven Lernens Rechnung tragen zu können, wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen gewählt. Für die vorliegende Untersuchung wurden hierzu insgesamt sieben qualitative Interviews in drei Green Offices ausgewertet. Die Interviewpersonen waren vier studentische Mitarbeitende und drei hauptberuflich Universitätsbeschäftigte. Vier der Interviews wurden bereits in einer früheren Untersuchung durchgeführt und hier sekundäranalytisch verwendet.[6] Um organisationale Besonderheiten analytisch in Rechnung stellen zu können wurden Angehörige verschiedener Green Offices interviewt. Auch beziehen wir sowohl studentische als auch hauptberufliche Mitarbeiter*innen ein, da konzeptionell ein gemeinschaftlich entwickelndes Arbeiten (und Lernen) nahegelegt wird.

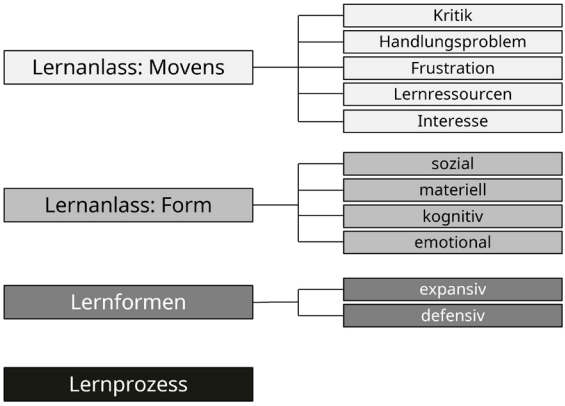
Die Auswertung der Daten erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), die ein konstant enges Arbeiten am Material bei gleichzeitig erheblicher Strukturierungsleistung erlaubt und sich dabei konsequent in einem qualitativen Rahmen verortet. Als Verfahren wurde die inhaltlich strukturierende Analyse gewählt, die uns die systematische Gegenüberstellung von (potenziellen) Lernanlässen und Hinweisen auf expansive oder defensive Lernformen erlaubt.

Das Kategoriensystem wurde zweischrittig entwickelt: Im ersten Schritt wurden, auf Grundlage der oben dargestellten theoretischen Fundierung, Hauptkategorien formuliert, die als geeignete Adaptionen zentraler theoretischer Er-

6 Aus der älteren Studie lagen volltranskribierte Interviews aus zwei Green Offices vor: je eines mit studentischen und eines mit hauptberuflichen Mitarbeiter*innen. Die Interviews waren Teil einer vergleichenden Fallstudie zu organisationalem Lernen und bereits auf die Arbeitspraxis, (explizite und implizite) Lernerfahrungen in den Green Offices sowie auf nachhaltigkeitsbezogene Einstellungen, Affekte und Wünsche orientiert. Der Leitfaden musste daher nur geringfügig modifiziert werden.

wartungen an den Untersuchungsgegenstand erschienen. Insofern handelt es sich um „analytische Kategorien", welche die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte der Interviews auf Basis theoretischer Konzepte differenzieren (Kuckartz, 2018, S. 34). Im zweiten Schritt wurde das Kategoriensystem induktiv ergänzt und präzisiert, nachdem Teile des Materials codiert waren. Ergebnis ist ein Kategoriensystem mit Haupt- und zugehörigen Subkategorien (vgl. Abbildung 1), wobei auf beiden Ebenen sowohl deduktive als auch induktive Kategorien enthalten sind. Hierbei ist insbesondere zu unterscheiden, dass sich ein möglicher Lernanlass einerseits in einer bestimmten Form konkretisiert (z. B. materiell) und andererseits im Zusammenhang mit einem bestimmten Movens (also einem Beweggrund wie z. B. Kritik) auftritt. Davon ist kategorial wiederum zu differenzieren, welche Form das beschriebene Lernen annimmt (entsprechend der theoretischen Ausrichtung unterscheiden wir hier zwischen defensiv und expansiv).

Abbildung 1: Codesystem (deduktiv und induktiv gewonnene Kategorien erster und zweiter Ebene)



Eigene Darstellung.

Entsprechend der Forschungsfrage lagen die analytischen Fokusse einerseits bei der Erkundung von Zusammenhängen zwischen lernanlass-, lernprozess- und lernformbezogenen Kategorien und andererseits in der fallbezogenen Anwendung der Hauptkategorien zur analytischen Strukturierung von im Material dargestellten Lernprozessen. Die Analyse zielt also auf die Herausarbeitung von im Kontext universitärer Green Offices verorteten Lernanlässen unterschiedlicher Beschaffenheit und Verfasstheit, die (expansives) Lernen anstoßen (oder nicht). Sie trägt daher zur Durchdringung nachhaltigkeitsbezogener Lernprozesse bei, ermöglicht aber aufgrund der geringen Fallzahl keine Aussage zum Verbreitungsgrad der herausgearbeiteten Lernanlässe bzw. Lernprozesse.

4 Ergebnisse

Potenzielle *Lernanlässe (Movens)* zeigen sich in den Interviews auf ganz unterschiedliche Weise. Bemerkenswert ist, dass nachhaltigkeitsbezogene Problemlagen bisweilen so umfangreich erscheinen, dass sie in Form einer grundsätzlichen Kritik oder Frustration aufscheinen (z. B. Kritik an Greenwashing oder Konsumorientierung). So werden sie jedoch noch nicht als individuelles Handlungsproblem zugänglich, münden also auch nicht in eine konkrete Bearbeitung oder Lösungssuche. Das Problem, dass sich Nachhaltigkeit als zu komplexer Wert der konkreten Handlungsebene entzieht (Ametowobla et al., 2021), zeigt sich also auch in unseren Interviews.

Im Material lassen sich jedoch auch zahlreiche Stellen finden, an denen Handlungsprobleme konkretisiert und zumindest *potenziell* als Lernprobleme thematisiert werden. Häufig besteht ein enger Zusammenhang zwischen diesen Handlungsproblemen und der Tatsache, dass ein Green Office einen *organisationalen Kontext* für Nachhaltigkeitshandeln bietet und häufig wird das Personalpronomen „wir" verwendet. So berichtet eine Interviewperson:

> Wir haben Projektcharakter. Für drei Jahre wurden wir jetzt bewilligt. Dass wir dann weitermachen können nach diesen drei Jahren. […] Das ist auf jeden Fall ein großes Ziel für die Zukunft. (GO_EB_01, Abs. 31)

Erkennbar wird hier zunächst ein Handlungsproblem: Die Finanzierung und damit verbundene weitere Aspekte der Institutionalisierung sind befristet, woraus sich ein konkretes Ziel ableitet (Verstetigung). Es ist nun naheliegend, dass sich dessen Bewältigung als Entwicklungs- bzw. Lernaufgabe darstellt, die Möglichkeit einer lernenden Bearbeitung bleibt jedoch zunächst implizit. Etwas konkreter wird sie an anderer Stelle im gleichen Interview:

> Das war am Anfang ziemlich schwierig, da überhaupt Menschen zu finden, die Lust haben sich zu engagieren. Insbesondere, weil am Anfang ja alles noch ganz unklar war. Also was machen wir genau in dem Green Office? Wie genau wollen wir uns aufstellen und was wollen wir vorantreiben? Es waren ja so ganz viele Baustellen an der ganzen Uni offen. Und da haben wir dann nach und nach unseren Weg gefunden, sage ich mal, und sind immer noch dabei. (GO_EB_01, Abs. 3)

Hier ist zwar nicht wörtlich von Lernen die Rede, die Reflexion der bisherigen Bewältigung des Lernproblems („unseren Weg gefunden") ist jedoch kaum ohne substanzielle *Lernprozesse* individueller und kollektiver Art vorstellbar. Dabei scheinen die gemeinsame Suche und Bearbeitung wie auch die organisationale Struktur des Green Office eine Konkretisierung und Artikulation von Handlungsproblemen zu erleichtern, wobei die explizite Gestaltungsoffenheit Raum für

Such- und Lernprozesse zur Verfügung stellt. Diese Offenheit birgt dabei – angesichts der durch die Aufgabe evozierten Gestaltungsnotwendigkeit – zugleich die Möglichkeit des Aufgebens und damit auch des Verzichts auf weiteres Lernen („Ich weiß nicht, ob man das ändern könnte"; GO_EB_02, Abs. 75).

Zudem zeigt sich, dass *Lernanlässe (Form)* in Green Offices diverse Qualitäten annehmen können: So werden die Erfolgserlebnisse nach einem gelungenen Projekt, das man sich zuvor nicht zugetraut hätte (*emotional*), ebenso als Bestandteil gemeinsamen Lernens thematisiert, wie der ‚Ideenimport' durch neue Mitglieder (*sozial*):

> Und, ja, wir haben generell relativ viele Ideen dadurch, dass wir halt auch aus verschiedenen Bereichen kommen. Einer ist Informatiker. Ich komme aus der Pädagogik mit Naturschutzhintergrund. Und die andere kommt aus der Psychologie. (GO_EB_03, Pos. 19)

Hier wird die in mehreren Interviews beschriebene Situation, dass in einem Green Office Vertreter*innen unterschiedlicher Fachkulturen, Hierarchieebenen usw. zusammenkommen, als produktiver Faktor für die gemeinsame Gewinnung von Ideen präsentiert. Dies bildet nicht zuletzt eine wesentliche Voraussetzung für *expansives Lernen*, denn der Wunsch, das Green Office als gemeinsamen Ort des Arbeitens an nachhaltigkeitsbezogenen Themen zu gestalten und dabei die Grenzen des eigenen Handlungsvermögens zu erweitern, trifft hier auf das Wissen und Können anderer fachlicher Hintergründe. Eindrücklich sind in diesem Zusammenhang auch die Berichte über studentische Teilnehmende an Treffen des Netzwerks N, einer Organisation, die hochschulübergreifend Nachhaltigkeitsfragen adressiert. Hier wird deutlich, dass angesichts der mit Nachhaltigkeit generell verbundenen Handlungsprobleme das Strukturierungspotenzial genutzt wird, das sich aus dem Austausch mit anderen ergibt und dieser entsprechend als Lerngelegenheit aktiv gesucht wird:

> „Da sind unsere Studierenden tatsächlich immer super begeistert nach den Tagungen [von Netzwerk N], weil sie ganz viele Anregungen einfach bekommen, was man noch tun kann, dann auf der Projektebene, also da ist der Bedarf und […] das Interesse, an den Tagungen teilzunehmen, sehr viel höher von den Studierenden. (MA_GO_A, Pos. 25)

5 Fazit und Ausblick

In der Darstellung ausgewählter Ergebnisse wird deutlich, dass das Zusammenspiel von organisationaler Strukturiertheit und Gestaltungsoffenheit in Green Offices eine besondere Form von lernermöglichender Umgebung darstellt, die Rahmen und Anschlussmöglichkeit für expansives Lernen bilden *kann.* Sie erlaubt es, ein inhärent kollektives Problem in einer organisierten, auf gemeinsames

Arbeiten angelegten Form zu bearbeiten. Es wird aber auch deutlich, dass hier kein Automatismus besteht: Auch im Green-Office-Kontext tauchen Handlungsprobleme auf, die nicht zu expansivem Lernen führen, sondern unter Umständen gar nicht lernend bearbeitet werden. Damit verbunden ist auch die Möglichkeit, dass Menschen den Kontext des Green Offices insgesamt verlassen, etwa weil sie die damit verbundenen Lernmöglichkeiten nicht schätzen oder sogar als unangenehm empfinden. Im Material gab es vereinzelte Hinweise darauf, Lernanlässe *nicht* zu nutzen, also auf Handlungsprobleme gar nicht oder nicht lernend zu antworten; Hinweise auf defensives Lernen fanden sich interessanterweise beinahe ausschließlich in negativer Form. Während die Interviewten offensichtlich praktische Vorstellungen von defensivem Lernen hatten (hier zumeist verstanden als das Erfüllen von Minimalanforderungen, um einen Lernerfolg in einem Sachbereich nachzuweisen), wurden derartige Prozesse im Kontext des Green Offices als dysfunktional thematisiert. Zumeist ging es dann darum, dass Personen feststellen, dass sich das Green Office in eine Praxis defensiven Lernens kaum sinnvoll einbauen lässt.

Insgesamt zeigt sich im Material, dass das Potenzial eines Green Offices als Umgebung für expansives Lernen erheblich ist und auch genutzt wird. Im Zusammenhang mit dem Gegenstand Nachhaltigkeit (vgl. Dinkelaker & Stimm, 2022) finden sich auch zumindest Hinweise, dass es geeignet ist, angesichts der wahrgenommenen Größe der globalen Bedrohung gleichzeitig Raum für eine lernende Auseinandersetzung *und* Handlungsmöglichkeiten („safe enough spaces“, Singer-Brodowski et al., 2022) zu bieten, innerhalb derer ein produktiver, lernender Umgang mit dieser Bedrohung wahrscheinlicher wird.

Die lose organisationale Struktur der Green Offices mag herausfordernd sein, sie trägt aber durch Fluktuation, Interdisziplinarität und Gestaltungsoffenheit zu einer anregungsreichen, Engagement und Eigeninitiative einfordernden Umgebung bei. Zugleich bietet dieser Kontext offenbar wenig Anlass für defensive Lernprozesse: Nicht zuletzt die niedrigschwelligen Austrittsschranken machen die fremdbestimmte Aneignung von Lerninhalten unwahrscheinlich. Gleichzeitig liegt hier aber auch ein permanentes Bestandsrisiko, das in den Interviews vielfach thematisiert wird. Die schwache organisationale Einbindung und Absicherung ist offenbar eine ebenso riskante wie notwendige Bedingung für die hier vorliegende organisational gebundene Bearbeitung eines komplexen und organisationsübergreifenden Problems.

Literatur

Adomßent, M., Grahl, A., & Spira, F. (2019). Putting sustainable campuses into force: Empowering students, staff and academics by the self-efficacy Green Office Model. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(3), 470–481. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0072

Alghamdi, N., den Heijer, A., & de Jonge, H. (2017). Assessment tools' indicators for sustainability in universities: An analytical overview. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *18*(1), 84–115. https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2015-0071

Ametowobla, D., Arnold, N., & Besio, C. (2021). Nachhaltigkeit organisieren – Zur Respezifikation von Nachhaltigkeit durch verschiedene Organisationsformen. In SONA – Netzwerk Soziologie der Nachhaltigkeit (Hrsg.), *Soziologie der Nachhaltigkeit* (S. 355–389). Transcript.

Bredenkamp, C., Anjana, S., Mao, D., & Cherrington, M. (2022). Engagement and Impact of Green Office Toitū. *Scope: Contemporary Research Topics (Work-based Learning), 3*, 113–124. https://doi.org/10.34074/scop.6003003

Dinkelaker, J., & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(1), 33–50. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z

Elven, J. (2023). Organisationales Lernen zwischen Kompromiss und Relativierung. Eine empirische Konventionenanalyse organisationaler Lernprozesse im Kontext universitärer Green Offices. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *46*(3), 555–574. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00265-7

Fahrenwald, C. (2018). Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 395–406). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_36

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen: eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839424254

Faulstich, P., & Ludwig, J. (Hrsg.). (2004). *Expansives Lernen*. Schneider Verlag Hohengehren.

GOM – Green Office Movement (2023). *Green Office-Modell*. https://www.greenofficemovement.org/de/

Grahl, A., Trappeser, V., & Strasser, T. (2020). *Ten years Green Office movement*. https://prezi.com/view/FSiKQimbAdZuuSBxerf7/

Grotlüschen, A., & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Media. https://doi.org/10.36198/9783838556222

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Lang-Wojtasik, G., & Erichsen-Morgenstern, R. M. (2019). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (S. 251–270). Springer.

Leal Filho, W., Will, M., Salvia, A. L., Adomßent, M., Grahl, A., & Spira, F. (2019). The role of green and Sustainability Offices in fostering sustainability efforts at higher education institutions. *Journal of Cleaner Production*, *232*, 1394–1401. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.273

Leal Filho, W., Emblen-Perry, K., Molthan-Hill, P., Mifsud, M., Verhoef, L., Azeiteiro, U. M., Bacelar-Nicolau, P., De Sousa, L. O., Castro, P., Beynaghi, A., Boddy, J., Lange Salvia, A., Frankenberger, F., & Price, E. (2019). Implementing Innovation on Environmental Sustainability at Universities Around the World. *Sustainability, 11*(14), 3807. https://doi.org/10.3390/su11143807

Pätzold, H. (2017). Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *40*(1), 41–52. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0087-z

Pätzold, H. (2022). Jenseits bloßer Metaphorik? Organisationen als lernende Subjekte. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *72*(3), 29–38. https://doi.org/10.3278/HBV2203W004

Pätzold, H., & Berger, N. (2023). Green Office: eine Methode partizipativer Organisationsentwicklung? In M.-A. Heidelmann, V. Storozenko, & S. Wieners (Hrsg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik* (S. 139-156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_10

Schäffter, O. (1997). Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In H.-H. Krüger & J. H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt* (S. 691–708). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63

Singer-Brodowski, M., Förster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P., & Getzin, S. (2022). Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development. *Frontiers in Education*, *7*, Artikel 787490. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787490

Spira, F., & Baker-Shelley, A. (2015). Driving the Energy Transition at Maastricht University? Analysing the Transformative Potential of the Student-Driven and Staff-Supported Maastricht University Green Office. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities* (S. 207–224). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08837-2_15

Warr Pedersen, K. (2017). Supporting collaborative and continuing professional development in education for sustainability through a communities of practice approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *18*(5), 681–696. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0033

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation.* WBGU. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/WBGU_HGD2019_Z.pdf

Wolff, L.-A. (2016). Adult Education in an Unsustainable Era. In A. Harju & A. Heikkinen (Hrsg.), *Adult Education and the Planetary Condition 2016 » SVV*. Finnish Adult Education Association. http://www.vapausjavastuu.fi/wp-content/uploads/2016/06/Planetary_condition_060716_print.pdf

Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer Katastrophenvorsorge: Eine empirische Untersuchung zu Informations- und Lernangeboten für den Hochwasserschutz

Sophie Lacher und Matthias Rohs

Abstract: Die Katastrophenvorsorge steht aktuell weder im Fokus des Handlungsfeldes noch der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Dabei können angesichts der Zunahme von Naturkatastrophen, insbesondere von Hochwasser und Starkregen, informelle sowie organisierte Erwachsenenbildungsaktivitäten einen wichtigen Beitrag zum Schutz von Leben leisten. Am Beispiel einer Befragung in einer mittelgroßen deutschen Stadt wird im Rahmen des Beitrags die Relevanz unterschiedlicher Informationsquellen für den Katastrophenschutz aufgezeigt und es werden Unterschiede in der Nutzung von Informationsquellen sowie den Wissensständen der Bevölkerung sichtbar. Darüber hinaus wird deutlich, dass über die Hälfte der Befragten Interesse an einer organisierten Weiterbildung zu Themen der Katastrophenvorsorge haben und damit ein großer, bisher kaum gedeckter Bedarf vorliegt. Daraus ergibt sich nicht nur ein Handlungsbedarf für die Praxis, sondern auch für die Erwachsenenbildungsforschung, um Erkenntnisse für gelingende Weiterbildungsangebote in diesem Bereich zur Verfügung zu stellen.

1 Einleitung: Preparedness und Erwachsenenbildung

Katastrophen sind ein fester Bestandteil des Anthropozäns und trotz ihrer jeweiligen Besonderheit, reihen sie sich in der medialen Berichterstattung fast nahtlos aneinander – seien es nun die kriegerischen Auseinandersetzungen, wie beispielsweise in der Ukraine und im Gaza-Streifen, die Erdbeben in Taiwan und Japan oder die Hochwasser in Norddeutschland und Sibirien, um nur einige aktuelle Ereignisse zu nennen. Das Wesen einer Katastrophe besteht dabei darin, dass das Selbstverständliche, also Routinen und soziale Strukturen, unterbrochen werden (Pfister, 2020, S. 21). Dabei treten Verluste und Schäden in einem Ausmaß auf, dessen Bewältigung vorhandene Ressourcen überschreitet (Krings et al., 2017,

S. 38). An dieser Stelle gewinnt der Katastrophenschutz[1] an Relevanz. Seine Aufgabe ist es, die Vorbereitung auf Katastrophen zu unterstützen sowie diese so weit wie möglich zu vermeiden bzw. ihre Folgen zu minimieren (Lacher & Rohs, 2023). Dabei rücken sowohl staatliche Strategien und Maßnahmen als auch individuelle Selbstschutzmaßnahmen der Bevölkerung, die Wissen und Kompetenzen erfordern, in den Fokus (Lacher & Rohs, 2023). Dies wird durch das Konzept der *Preparedness* beschrieben. Es umfasst „[t]he knowledge and capacities developed by governments, professional response and recovery organizations, communities and individuals to effectively anticipate, respond to and recover from, the impacts of likely, imminent or current hazard events or conditions" (UNISDR, 2009, S. 21). Folglich sind Lern- und Bildungsprozesse sowohl auf organisationaler als auch auf gesellschaftlicher sowie individueller Ebene zur Vorbereitung und Abschwächung der Auswirkungen von Katastrophen notwendig, denn die „Bildung von Menschen ist ein entscheidender Weg, um mit der Gefahr wachsender Katastrophen zukunftsgerecht umzugehen" (Kaiser, 2007, S. 21).

Die aktuelle Katastrophenforschung fokussiert sich dabei weitestgehend auf die Verbesserung der Information und Warnung der Bevölkerung, um das Eintreffen von Katastrophen, wie z. B. Tsunamis, Erdbeben, Hochwasser- oder Starkregenereignisse besser und genauer vorherzusagen. Die Vorhersagefähigkeiten werden dabei jedoch immer eingeschränkt bleiben, ebenso wie die umfassende Information und ein Schutz der Bevölkerung. Letztendlich spielen die individuellen Fähigkeiten der Menschen, mit Katastrophen umzugehen, eine zentrale Rolle für deren Bewältigung. Dies umfasst, dass die bloße Bereitstellung von Informationen über eine Gefahr die Preparedness nicht zwangsläufig erhöht, wenn nicht andere kognitive, emotionale und soziale Einflüsse auf den Prozess der Informationsverarbeitung und -deutung in Hinblick auf die Preparedness vorhanden sind (Becker et al., 2012; Paton et al., 2003, S. 45). Wenn Informationen jedoch wahrgenommen werden und ihnen eine Bedeutung zugeschrieben wird, können sie das Wissen erweitern und die Wahrnehmung der Menschen über die Wirksamkeit der erwogenen Vorbereitungsmaßnahmen beeinflussen.[2] In der Folge sind hinsichtlich der Erwachsenenbildungsforschung sowohl die Betrachtung des informellen Lernens als auch der non-formalen und formalen Lernprozesse im Kontext der Vorbereitung auf Katastrophen relevant. Denn das Lernen für eine Preparedness kann mit unterschiedlichen Graden an Intentionalität, verschiedenen Rahmungen hinsichtlich der Planung, Steuerung und erworbenen Kompetenzen sowie variablen Ergebnissen hinsichtlich der

1 Der Bevölkerungsschutz umfasst sowohl den Katastrophenschutz als auch den Zivilschutz, d. h. Maßnahmen zum Schutz der Bevölkerung bei Kriegen.

2 Becker et al. (2012, S. 113) haben hierzu auf Basis einer qualitativen Studie ein Modell entwickelt, auf das aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrages jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

Wissensarten ablaufen.[3] Diese Erkenntnisse können wiederrum die Erwachsenenbildungspraxis in Bezug auf die Frage, wie Lern- und Bildungsprozesse für unterschiedliche Adressat*innen angeregt und gefördert werden können, leiten.

Die Erwachsenenbildungsforschung beschäftigt sich jedoch bisher nur am Rande mit Fragen des Katastrophenschutzes und so auch mit dem Lernen für, in und nach Katastrophen (Lacher & Rohs, 2023). Dabei ist dies unmittelbar auch mit einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) verknüpft, worauf im Folgenden näher eingegangen wird. Daran schließt sich die Darstellung einer explorativ-quantitativen Fallstudie an, welche die Preparedness der Bevölkerung einer rheinland-pfälzischen Stadt bezüglich Katastrophen in Hinblick auf zwei Forschungsfragen untersucht: Erstens wird gefragt, welche Informations- und Lernangebote von der Bevölkerung im Rahmen der Katastrophenvorsorge genutzt werden. Und zweitens: Welche Herausforderungen ergeben sich aus den Erkenntnissen für eine wirksame Erwachsenenbildung zur Vorbeugung von Risiken in Katastrophenfällen und einer Steigerung der Preparedness der Bevölkerung? Die Ergebnisse der Fallstudie werden schließlich kritisch dahingehend diskutiert, inwieweit die Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung einen Beitrag für eine Katastrophenvorsorge der Bevölkerung leisten kann.

2 Nachhaltigkeit und Katastrophenschutz aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildungsforschung

Nachhaltigkeit wird im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in zweierlei Perspektive verstanden: Zum einen im Sinne einer Verstetigung bzw. Dauerhaftigkeit, z. B. von Lernergebnissen oder Strukturen der Lernunterstützung (z. B. Molzberger & Rohs, 2009). Zum anderen, und diese Sichtweise wird im Folgenden zum Gegenstand gemacht, im Sinne des sogenannten Brundtland-Berichts, der die Folgen gegenwärtigen Konsums ins Verhältnis zu den Folgen für künftige Generationen setzt und damit Fragen der räumlichen und zeitlichen Gerechtigkeit in den Blick nimmt (World Commission on Environment and Development, 1987). Unter der Perspektive eines generationengerechten Handelns zur Sicherung der Lebensgrundlagen müssen soziale, ökologische und ökonomische Ziele für Nachhaltigkeit in einem integrierten Verständnis adressiert werden (Pufé, 2012). Dazu wurden im Rahmen der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen zentrale „Sustainable Development Goals“ (SDGs) entwickelt (UN General Assembly, 2015).

Auf Seiten des Katastrophenschutzes steht den SDGs das Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030 (SFDRR) der Vereinten Nationen gegenüber (UNISDR, 2015). „Both […] are a product of interconnected social and economic processes. As such, there is a lot of synergy between the two

3 Vgl. zur Unterscheidung formalen und informellen Lernens auch Rohs (2016).

policy instruments“ (UNDRR, o.J.). So trägt der Katastrophenschutz u. a. dazu bei, durch Katastrophenvorsorge das Armutsrisiko zu reduzieren (SDG 1), die Gesundheit durch risikobasierte Gesundheitsinfrastrukturen und Frühwarnsysteme für Pandemien zu verbessern und lebensrettende Hilfe zu gewährleisten (SDG 3) sowie grundsätzlich die Anfälligkeit gegenüber Katastrophen durch ein umfassendes Katastrophen- und Klimarisikomanagement zu verringern (SDG 13) (UNDRR, o.J.). Als verbindendes Element kann zudem die präventive Perspektive gesehen werden, die der Nachhaltigkeit und der Katastrophenvorsorge zugrunde liegt. Aus beiden Ansätzen heraus wird versucht, den Folgen von Naturkatastrophen entgegenzuwirken.

Die hier dargestellten gemeinsamen Zielrichtungen können dabei als Schnittstelle gesehen werden. Dennoch basieren beide Ansätze auf unterschiedlichen Prämissen. So ist der Ansatz der Nachhaltigkeit sehr viel stärker auf die Verhinderung einer Katastrophe ausgerichtet, während der Katastrophenschutz grundsätzlich davon ausgeht, dass eine Katastrophe eintrifft. Prävention im Katastrophenschutz gilt damit nicht primär dem Ereignis (z. B. Klimawandel), sondern der Verringerung der damit verbundenen Folgen. Während also Konzepte der BNE beispielsweise darauf abzielen, über den Klimawandel aufzuklären und so zu einem veränderten, umweltbewussten Verhalten zu motivieren, sind Bildungsziele des Katastrophenschutzes u. a. die Emotionen und die Wahrnehmung der Bevölkerung gegenüber Katastrophen so zu schärfen, dass die Bevölkerung das richtige Verhalten in Katastrophenfällen, z. B. bei Hochwasser- und Starkregenereignissen, erlernt (Kitagawa, 2021, S. 3099).[4]

Aktuell erleben wir eher eine Parallelität der Aktivitäten zur Nachhaltigkeit und des Katastrophenschutzes. Unter den Bedingungen endlicher und knapper werdender Ressourcen können beide Perspektiven aber auch miteinander konkurrieren. Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es aus der Perspektive der Erwachsenenbildungsforschung nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig, den Katastrophenschutz in Zusammenhang mit Fragen der Nachhaltigkeit zu betrachten.

3 Methodisches Vorgehen

Um Erkenntnisse zu den beiden leitenden Forschungsfragen zu gewinnen, wurde eine explorativ-quantitative Fallstudie in einer Stadt in Rheinland-Pfalz durchgeführt. Da bisher nur wenige Erkenntnisse zur Katastrophenvorsorge im Kon-

4 Neben dem Wissen zu Standardprozeduren, wie sie beispielsweise für die Ersten Hilfe im medizinischen Rettungswesen definiert sind, müssen dafür auch die Fähigkeiten zum kompetenten Umgang mit vielfältigen Katastrophensituationen trainiert werden, da das Verhalten in der Situation nicht oder nur sehr bedingt von außen beeinflusst werden kann. Hier schließen sich Fragen nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Erziehung Erwachsener (Holzer, 2024; Klinge et al., 2023) sowie der Steuerbarkeit von Verhalten an, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann.

text der Erwachsenenbildung vorliegen, sollten damit Zusammenhänge zwischen dem Informationsverhalten, den Weiterbildungsbedarfen sowie individuell empfundener und tatsächlicher Betroffenheit unterschiedliche Bevölkerungsgruppen eruiert und so einen ersten Überblick über das Forschungsfeld gewonnen werden (Döring et al., 2016, S. 192). Die Wahl der Stadt begründet sich dadurch, dass diese aktuell ein Hochwasser- und Starkregenvorsorgekonzept umsetzt, im Rahmen dessen u. a. eine Informationsbroschüre zu diesem Thema als Beilage der örtlichen Wochenzeitung an alle Haushalte verteilt wurde. Daher wurde ein erhöhter Sensibilisierungsgrad der Bevölkerung für die Katastrophenvorsorge, v. a. im Bereich des Hochwassers und Starkregens, angenommen. Als Zielpopulation wurde folglich die Bevölkerung festgelegt, die im entsprechenden Postleitzahlgebiet lebt. Gleichzeitig wurden als weitere Eingrenzung diejenigen Postleitzahlgebiete ausgewählt, die in Flussnähe und im urbanen Kern liegen und besonders durch Hochwasser- und Starkregenereignisse betroffen wären. Die Datenerhebung, aber auch die Überarbeitung des Fragebogens sowie die Pretests (s. folgender Abschnitt) wurden im Rahmen eines forschungsorientierten Seminars mit Masterstudierenden durchgeführt.

Die Konzeption des Fragebogens erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurden bestehende Erhebungsinstrumente zum Thema gesichtet, um auf möglichst etablierte Items und Skalen zurückzugreifen. Als Grundlage dienten die Fragebögen von Maduz et al. (2018), GESIS (2020) und Geicht (2022). Diese wurden inhaltlich überarbeitet und an den lokalen Befragungskontext angepasst. Der Fragebogen enthält neben der Abfrage soziodemographischer Daten u. a. Items zur subjektiven Wahrnehmung verschiedener Gefahren, dem Informationsbedürfnis und dem Informationsverhalten, der subjektiven Informiertheit über Vorsichtsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen, dem objektiven Grad der Vorbereitung sowie dem Interesse an Weiterbildungsmöglichkeiten.[5] Zudem wurden die persönliche Betroffenheit durch Katastrophen sowie die Sichtweise auf das Verhältnis von Katastrophenschutz und Nachhaltigkeit abgefragt. Nach der Finalisierung des Fragebogens durchlief dieser zwei Pretests.

Die Datenerhebung wurde anschließend von Ende Juni bis Ende Juli 2023 als „Multi-Mode-Befragung“ auf Basis einer nicht-probabilistischen Gelegenheits- bzw. Ad-hoc-Stichprobe durchgeführt (Döring et al., 2016, S. 296). Dies geschah zum einen mit einem Stand in der Fußgängerzone der Innenstadt, an dem die Interviewer*innen Face-to-Face-Interviews durchführten sowie Flyer mit Informationen und einem QR-Code zur Befragung an Passant*innen verteilten. Zum

5 Während sich die meisten Fragen an Vorlagen der genannten Quellen orientierten, wurden v. a. jene zum Interesse an Weiterbildungsmöglichkeiten neu entwickelt. Dafür wurde in einem ersten Schritt das Interesse an Weiterbildungen, Workshops und/oder Vorträgen zum Thema Vorbereitung und/oder Verhalten in Notfällen abgefragt. Bei Interesse wurde anschließend erhoben, an welchen Katastrophen als Gegenstand möglicher Weiterbildungen besonderes Interesse bestand. Im Anschluss wurde von allen Befragten hinsichtlich Hochwasser- und Starkregenschutz abgefragt, an welchen spezifischen Weiterbildungsinhalten Interesse besteht sowie welche Formate für Weiterbildungen zum Hochwasser-/Starkregenschutz genutzt werden würden.

zweiten erfolgten Tür-zu-Tür-Befragungen in den relevanten Postleitzahlgebieten. Bei Abwesenheit der Bewohner*innen wurde ein Befragungsflyer in den Briefkasten geworfen. Insgesamt wurden zwischen 800 und 1000 Flyer verteilt. Zusätzlich wurde durch öffentliche Kontaktaufnahme in sozialen Medien (v. a. in lokalen Facebook-Gruppen), über die Homepage der Stadtverwaltung sowie durch eine Berichterstattung der lokalen Tageszeitung für eine Umfrageteilnahme geworben. Im Ergebnis konnten auf diesen Wegen 303 gültige Fragebögen zur Auswertung gewonnen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass durch die Stichprobe überwiegend Personen erreicht wurden, die aus eigenem Antrieb, z. B. aufgrund ihres besonderen Interesses am Thema, an der Studie teilnahmen (Döring et al., 2016, S. 306). Personen ohne ausreichende Deutsch- und Englischkenntnisse konnten grundsätzlich nicht teilnehmen, Personen ohne entsprechende technische Ausstattung und/oder fehlende Medienkompetenz waren von der Partizipation am Online-Fragebogen ausgeschlossen. Daher ist zu beachten, dass die folgenden Ergebnisse – auch wenn sie eine empirische Datenbasis für die Ableitung wertvoller Indizien und Erkenntnisse darstellen – enge Grenzen in Hinblick auf ihre Verallgemeinerbarkeit haben (Döring et al., 2016, S. 306).

4 Darstellung der Ergebnisse

Aufgrund des limitierten Umfangs dieses Beitrags können nicht alle Ergebnisse der Befragung in Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen umfassend betrachtet werden. Daher werden Ergebnisse herausgegriffen und bei der anschließenden Diskussion in einem breiteren Kontext diskutiert.

4.1 Informationsverhalten und -quellen

Hinsichtlich des Informationsverhaltens gaben 62 Prozent der Befragten an, bereits eigeninitiativ Informationen zu Gefahren gesucht zu haben. Diese Befragten informierten sich am häufigsten über Pandemien (77 %), Starkregen (71 %) und Blackout (70 %). Grundsätzlich deuten die Ergebnisse an, dass die Informationsbeschaffung bei medial aktuellen und „lebensraumnahen" Themen höher ist als bei Ereignissen, die subjektiv nicht als wahrscheinlich eingeschätzt werden (z. B. Erdbeben). Hinsichtlich der selbstgesteuerten Informationssuche wurden alle Personen befragt, welche Informationsquellen sie nutzen bzw. nutzen würden. Als häufigste Informationsquelle wurden die allgemeine Internetrecherche (87 %), das private Umfeld (70 %) sowie öffentliche Stellen (55 %) angegeben. Social Media wurde bzw. würde von 34 Prozent der Befragten genutzt (werden).

Die verteilte Informationsbroschüre zur Katastrophenvorsorge war 43 Prozent der Befragten nicht bekannt und weitere 10 Prozent gaben an, sie nicht gelesen zu haben. Hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung der Unterstützung

der Vorbereitung gaben 22 Prozent an, dass sie sich durch die Notfallbroschüre nicht besser vorbereitet fühlten – fast ebenso viele (25 %) fühlten sich dagegen besser vorbereitet.

4.2 Nachhaltigkeit und Katastrophenschutz

In Bezug auf das Verhältnis von Nachhaltigkeit und Katastrophenschutz gaben gut zwei Drittel (67 %) der Befragten an, sowohl Katastrophenschutz als auch Nachhaltigkeit im Verständnis des Schutzes für zukünftige Generationen als wichtige Themen zu erachten. 22 Prozent bewerteten die Nachhaltigkeit als wichtigeres Thema, 8 Prozent den Katastrophenschutz und 3 Prozent der Befragten machten zu dieser Frage keine Angabe. Damit wird deutlich, dass von einem Großteil der Teilnehmenden beide Themen als relevant erachtet werden, Nachhaltigkeit aber tendenziell als wichtiger bewertet wird.

4.3 Interesse an Weiterbildungen und präferierte Formate

Ein generelles Interesse an Weiterbildung zur Katastrophenvorsorge gaben 58 Prozent der Befragten an, während die anderen 42 Prozent kein Interesse äußerten. Bei den Interessierten bestand thematisch das höchste Interesse an Weiterbildungen zu den Themen Starkregen, Hochwasser, Blackout und Wasserknappheit. Als beliebteste Weiterbildungsformate wurden dabei Onlineveranstaltungen (73 %) sowie Fachvorträge von Expert*innen (72 %) genannt. Aber auch an den anderen abgefragten Formaten, wie Erfahrungsaustausch und Best Practices (46 %), Workshops im Präsenzformat (43 %) sowie Schulungen im Präsenzformat (40 %), bekundete fast jede*r zweite Befragte Interesse.

4.4 Betrachtung der Ergebnisse unter dem Kriterium des Bildungsniveaus

Da innerhalb der Stichprobe Befragte mit einem (Fach-)Abitur mit Abstand die größte Gruppe darstellen, wurden die Ergebnisse unter dem Kriterium des Bildungsniveaus ausgewertet.[6] Als Kontrollvariablen dienten Alter und Geschlecht. Sowohl beim Informationsverhalten als auch bei der Nutzung der Broschüre und dem Interesse an Weiterbildungen zeigten sich nur gering signifikante bzw. keine Unterschiede. Jedoch werden bei der (tendenziellen) Nutzung

6 Bei der entsprechenden Kategorisierung verfügen Personen mit niedrigem Bildungsniveau über keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss, Personen mit mittlerem Bildungsniveau weisen einen mittleren Schulabschluss auf und Personen mit hohem Bildungsniveau besitzen das Fachabitur oder die allgemeine Hochschulreife (Abitur).

der einzelnen Informationsquellen (hoch-)signifikante Unterschiede deutlich. So wird die allgemeine Internetrecherche zwar bildungsniveauunabhängig am häufigsten als Informationsquelle genutzt, Social Media ist jedoch die zweitbeliebteste Quelle bei Personen mit niedrigem Bildungsniveau – wobei der Unterschied zu jenen mit mittlerem Bildungsniveau stark und zu Befragten mit hohem Bildungsniveau sogar hochsignifikant ist. Demgegenüber steigt die Bedeutung des Arbeitsumfeldes als Informationsquelle mit dem Bildungsniveau an.

4.5 Betrachtung der Ergebnisse unter dem Kriterium einer Tätigkeit im Katastrophenschutz

Die Ergebnisse wurden auch dahingehend ausgewertet, ob Befragte in Organisationen des Katastrophenschutzes (KatS) tätig sind oder nicht. Dabei zeigte sich, dass sich die im KatS tätigen Befragten überdurchschnittlich gut informiert fühlen und deutlich häufiger eine eigene Informationsrecherche durchgeführt haben als die Kontrollgruppe. Dabei nutzen sie signifikant öfter öffentliche Stellen als Informationsquelle. Auch Social Media wird mit 50 Prozent der im KatS tätigen Befragten signifikant häufiger als Informationsquelle angegeben als in der Kontrollgruppe (31 %). Gleichzeitig weisen die im KatS tätigen Befragten eine signifikant höhere Lesequote der Notfallbroschüre auf und bewerten diese häufiger als hilfreiche Vorbereitung.

5 Diskussion der Ergebnisse

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage, welche Informations- und Lernangebote von der Bevölkerung im Rahmen der Katastrophenvorsorge genutzt werden, zeigen die Ergebnisse eine herausragende Stellung des Internets als Informationsquelle. Auch eine vergleichbare Studie aus der Schweiz stellte fest, dass das Internet als Informationsquelle bei der Gefahrenkommunikation seit 2011 deutlich an Bedeutung gewonnen hat (Maduz et al., 2018, S. 34). Eine Herausforderung ergibt sich in der mit dem Internet verbundenen Informationsexplosion, durch die die Menschen bei der selbstgesteuerten Informationsrecherche die für sie wichtigsten Informationen selbst auswählen, verarbeiten und in das eigene Wissen integrieren müssen (Sühl-Strohmenger, 2012). Folglich wird an die behördliche Kommunikation im Bereich der Katastrophenvorsorge die Anforderung gestellt, „dass nicht nur das Angebot der Informationen zu technischen und gesellschaftlichen Gefahren erhöht beziehungsweise verbessert wird, sondern auch auf die Interpretierbarkeit der Informationen geachtet wird“ (Maduz et al., 2018, S. 33). Dies ist eng mit einer notwendigen Informationskompetenz verbunden (vgl. Griesbaum, 2022), die Gemeinden und mitwirkende Katastrophenschutzorganisationen ebenso benötigen wie die Bevölkerung selbst. Erstere sind gemeinsam für die „Unterrichtung und Ausbildung der Be-

völkerung“ (ZSKG, §5, Abschnitt 2; Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe [BBK], 2020) im Rahmen des Selbstschutzes verantwortlich und besitzen daher einen Bildungsauftrag[7], während die Bevölkerung in der Lage sein muss, Informationen gestalten, gefundene Informationen aber auch kritisch einordnen, bewerten und dadurch mögliche „Fake News“ identifizieren zu können. Dies gilt insbesondere für Social Media, die im Rahmen der Studie vor allem von Personen mit niedrigem Bildungsniveau sowie von Personen im KatS als wichtige Informationsquelle angegeben wurden. Damit wird einerseits das Potenzial von Social Media deutlich, andererseits aber auch die Notwendigkeit, diese Informationsangebote durch qualitätsgesicherte Weiterbildungsangebote zu ergänzen. Besonders wichtig erscheint dies, da der Informationsbedarf der Bevölkerung im Kontext wachsender Krisen und Katastrophen ansteigt und die Informationen eine individuelle Preparedness fördern können (Sterl et al., 2023). Dabei gilt es insbesondere Personen mit niedrigem Bildungsniveau zu erreichen, die tendenziell weniger an Weiterbildungsangeboten teilnehmen (vgl. z. B. BMBF, 2022, S. 34–36). In diesem Zusammenhang kommt auch der Nutzung von Radio und Fernsehen eine große Bedeutung zu (Sterl et al., 2023) – insbesondere für die Bevölkerungsteile, die nicht online erreicht werden können. Sie stellen eine sinnvolle Ergänzung von öffentlichen Informationskampagnen dar, um durch einen Medienmix breite Bevölkerungsgruppen zu erreichen.

Vorliegende Studien weisen zudem darauf hin, dass die Risiken entsprechender Katastrophen der Bevölkerung zwar bekannt sind, die Eintrittswahrscheinlichkeit aber aufgrund mangelnder Erfahrung sowie einer Unterschätzung der Anfälligkeit und Komplexität des staatlichen Katastrophenschutzsystems als gering eingeschätzt wird (Gerhold et al., 2019; Sterl et al., 2023). Dieser Effekt wird als „vulnerability paradox“ (Price & Vandome, 2020) beschrieben, nach dem Gesellschaften, die frühere Krisenerfahrungen durchlebt und daraus gelernt haben, resilienter sind, während solche mit hohem wirtschaftlichem Wohlstand und geringen aktuellen Krisen weniger vorbereitet sind. Chancen, diesem Paradox entgegenzuwirken, könnten in der stärkeren Beachtung von Gefahren, die vor Ort als relevant eingeschätzt bzw. durch die tagesaktuelle Presse thematisiert werden, liegen. Die Ergebnisse dieser Studie könnten insofern an mehreren Stellen dahingehend beeinflusst sein, dass zum Befragungszeitpunkt medial aktuelle Gefahren häufiger als relevant erachtet wurden. Hieraus ergibt sich aber auch die Chance, transformative Lernprozesse durch entsprechende Weiterbildungsangebote zu initiieren, die aktuelle bzw. erlebte (bzw. befürchtete) Katastrophen als Dilemma bzw. Irritation nutzen. Dadurch kann ein Lernprozess initiiert werden,

7 Katastrophenschutzorganisationen nehmen diesen Auftrag im dargestellten Fall kaum wahr. Erste-Hilfe-Kurse werden zwar aktuell auch in Erweiterung mit Selbstschutzanteilen angeboten (BBK, 2019), darüber hinaus sind aber keine offenen Angebote der Einrichtungen abseits von Informationsveranstaltungen zur Mitgliederwerbung bekannt. Daher ist auch hier kritisch zu fragen, inwiefern die Organisationen ihren Auftrag wahrnehmen bzw. wahrnehmen können.

der nicht auf das additive Hinzufügen von Wissen zu bestehenden Wissensbeständen oder das Bewirken von Handlungen durch die Vorgaben bzw. Belehrung durch Autoritäten und Expert*innen abzielt, was eine tendenziell zurückhaltende Katastrophenvorsorge der Bevölkerung bewirkt (Appleby-Arnold et al., 2021, S. 1). Stattdessen können grundlegende und identitätsprägende Muster hinsichtlich der Katastrophen(-vorsorge), die dem menschlichen Handeln, Denken, Fühlen sowie der Interpretation neuer Erfahrungen zugrunde liegen („meaning perspectives"; Mezirow, 2009, S. 93) durch (gemeinsame) Reflexionsprozesse verändert werden. Dies fördert einen Wandel hin zu einer von den Werten und Erfahrungen der Beteiligten geprägten „culture of disaster preparedness" (Appleby-Arnold et al., 2021, S. 1) auf individueller und gemeinschaftlicher Ebene.

Von Bedeutung hinsichtlich der gewünschten Weiterbildungsformate erscheint zudem die Präferenz für Online-Veranstaltungen sowie Fachvorträge von Expert*innen. Dies könnte auf die Relevanz von Weiterbildungen, die flexibel und ortsunabhängig in den Alltag integrierbar sind, hinweisen.

Zudem kann eine Kooperation mit Arbeitgebern und folglich eine Platzierung der Thematik des Katastrophenschutzes im Arbeitsalltag der Menschen als zielführend eingeschätzt werden, v. a. weil innerhalb der vorliegenden Studie das Arbeitsumfeld, gerade von Personen mit hohem Bildungsniveau, als relevante Informationsquelle eingeschätzt wird.

6 Fazit und Ausblick

Katastrophen müssen nicht erst durch ein Ereignis erfahrbar werden, um Irritationen oder Dilemmata auszulösen, dies kann auch die Imagination einer Katastrophe bewirken. Daraus ergibt sich als Aufgabe für die (Erwachsenen-)Pädagogik in der Bildungsarbeit, aber auch in ihrer wissenschaftlichen Reflexion sowohl den praktischen Umgang als auch die gedankliche und emotionale Bewältigung aktueller sowie möglicher zukünftiger Katastrophen zu fördern (Kaiser, 2007, S. 2). Die Perspektiven der Nachhaltigkeit und Katastrophenvorsorge sollten dahingehend verbunden werden, dass die Möglichkeiten der Menschen, die Welt trotz zunehmender Katastrophengefahr durch Handlungen, Wahrnehmungen und Einstellungen produktiv zu verändern und lebenswert zu gestalten, in den Fokus rücken (Kaiser, 2007, S. 2).

Aus dieser Perspektive heraus ergeben sich Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungen. Auch für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung gilt es, Katastrophen vor allem im Sinne der Preparedness und des Schutzes stärker zu berücksichtigen. Quantitative Studien mit einer repräsentativen Stichprobe in weiteren Städten könnten folglich dazu beitragen, umfassende Erkenntnisse zu Informationsverhalten und -quellen, zum Interesse an sowie der Gestaltung von Weiterbildungen zu erhalten. Gleichzeitig ließen sich Erkenntnisse zu verschiedenen Bevölkerungsgruppen in variierenden lokalen Gegebenheiten gewin-

nen. Denn gerade die sozialstrukturellen Unterschiede der Informiertheit weiterführend zu untersuchen, kann als ein wichtiges Anliegen für einen effektiven Katastrophenschutz eingeschätzt werden. Zudem sollte angestrebt werden, den Zusammenhang zwischen der tatsächlichen Informiertheit und den Lernprozessen sowie den Informationsquellen zu erschließen. Dadurch ließen sich weitere Herausforderungen für eine wirksame Erwachsenenbildung zur Vorbeugung von Risiken in Katastrophenfällen identifizieren und eine Steigerung der Preparedness der Bevölkerung bewirkt werden.

Literatur

Appleby-Arnold, S., Brockdorff, N. & Callus, C. (2021). Developing a „culture of disaster preparedness“: The citizens' view. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *56*, Artikel 102133. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102133

BBK – Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe. (2019). *Rahmenkonzept zur Ausbildung Erste Hilfe mit Selbstschutzinhalten*. https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/BABZ/Rahmenkonzept.pdf

BBK – Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe. (2020). *Gesetz über den Zivilschutz und die Katastrophenhilfe des Bundes (Zivilschutz- und Katastrophenhilfegesetz – ZSKG)*. https://www.bbk.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Rechtsgrundlagen/zskg.pdf?__blob=publicationFile&v=8

Becker, J. S., Paton, D., Johnston, D. M. & Ronan, K. R. (2012). A model of household preparedness for earthquakes: how individuals make meaning of earthquake information and how this influences preparedness. *Natural Hazards*, *64*(1), 107–137. https://doi.org/10.1007/s11069-012-0238-x

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=10

Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C., & Gäde, J. C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.

Geicht, S. K. (2022). Langsam besser vorbereitet? *Bevölkerungsschutz*, (3), 30–36.

Gerhold, L., Wahl, S. & Dombrowsky, W. R. (2019). Risk perception and emergency food preparedness in Germany. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *37*, Artikel 101183. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101183

GESIS. (2020). *Nachhaltigkeit. Fragebogen*. https://access.gesis.org/dbk/70959?download_purpose=-99

Griesbaum, J. (2022). Informationskompetenz. In R. Knackstedt, J. Sander, & J. Kolomitchouk (Hrsg.), *Kompetenzmodelle für den Digitalen Wandel* (S. 67–98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63673-2_4

Holzer, D. (2024). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, *5*(2-2022), 95–114. https://doi.org/10.3224/debatte.v5i2.02

Kaiser, A. (2007). *Menschenbildung in Katastrophenzeiten*. Schneider-Verlag Hohengehren.

Kitagawa, K. (2021). Disaster risk reduction activities as learning. *Natural Hazards*, *105*(3), 3099–3118. https://doi.org/10.1007/s11069-020-04443-5

Klinge, D., Nohl, A.-M., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2023). *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes.* Springer VS.

Krings, S., Glade, T., Schrott, L., Hufschmidt, G. & Weichselgartner, J. (2017). Begriffe. In H. Karutz, W. Geier, & T. Mitschke (Hrsg.), *Bevölkerungsschutz. Notfallvorsorge und Krisenmanagement in Theorie und Praxis* (S. 29–67). Springer

Lacher, S., & Rohs, M. (2023). Civil protection through adult and continuing education in Germany. *International Journal of Lifelong Education, 42*, 532–549. https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2263651

Maduz, L., Roth, F., Prior, T., & Wolf, A. (2018). *Individuelle Katastrophenvorsorge: Gefährdungswahrnehmung, Kenntnisse und Informationsbedürfnisse der Schweizer Bevölkerung*. ETH Zürich.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists … in their own words* (S. 90–105). Routledge Taylor & Francis Group.

Molzberger, G., & Rohs, M. (2009). Informelles Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung – flüchtig oder nachhaltig? In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, & M. Walser (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 201–208). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjqt.22

Paton, D., Smith, L., Johnston, D., & Ronan, K. R. (2003). *Developing a model to predict the adoption of natural hazard risk reduction and preparatory adjustments.* https://www.eqc.govt.nz/assets/Publications-Resources/1371-Developing-a-model-to-predict-the-adoption-of-natural-hazard-risk-reduction-and-prepatory-adjustments-compressed.pdf

Pfister, S. M. (2020). *Jenseits der Sicherheit. Deutungsmuster der Katastrophe und ihre Institutionalisierung im Katastrophenschutz.* Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839451052

Price, G., & Vandome, C. (2020). *COVID-19 Teaches Resilience and the ‚Vulnerability Paradox'*. https://www.chathamhouse.org/2020/08/covid-19-teaches-resilience-and-vulnerability-paradox

Pufé, I. (2012). *Nachhaltigkeit*. UVK.

Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 3–38). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_1

Sterl, S., Teigler, S., Stelzmann, D., & Gerhold, L. (2023). Persönliche Notfallvorsorge im Blackout-Fall. *Notfallvorsorge*, (1), 5–14.

Sühl-Strohmenger, W. (2012). Informationskompetenz und die Herausforderungen der digitalen Wissensgesellschaft. In W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.), *Handbuch Informationskompetenz* (S. 3–11). De Gruyter Saur. https://doi.org/10.1515/9783110255188.3

UNDRR. (o.J.). *Disaster risk and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.undrr.org/disaster-risk-and-2030-agenda-sustainable-development

UNISDR. (2009). *UNISDR Terminology on Disaster Risk Reduction. United Nations International Strategy for Disaster Reduction*.

UNISDR. (2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*. https://www.preventionweb.net/files/43291_sendaiframeworkfordrren.pdf

UN General Assembly. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

World Commission on Environment and Development. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Futures*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf

Informelles Lernen und Nachhaltigkeit. Empirische Perspektiven auf nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen von Erwachsenen

Claudia Kühn und Jana Costa

Abstract: Im Beitrag werden nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen untersucht, mit denen sich Erwachsene informell beschäftigen. Es wird das der Studie zugrundeliegende Verständnis von Nachhaltigkeit und informellem Lernen konkretisiert und im Diskurs der Erwachsenenbildung verortet. Empirische Grundlage bilden bestehende Daten zum informellen Lernen Erwachsener, die im Nationalen Bildungspanel (NEPS) offen erfasst und mit Blick auf einen Nachhaltigkeitsbezug inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die empirischen Befunde geben einen Überblick über nachhaltigkeitsbezogene Themen, mit denen sich Erwachsene auf Messen und in Vorträgen sowie in Lernprogrammen und im Internet beschäftigen. Die Befunde zeigen, dass sich mit nachhaltigkeitsbezogenen Themen vielseitig auseinandergesetzt wird. Während wirtschaftliche Aspekte eine untergeordnete Rolle spielen und soziale Bezüge eher unbestimmt bleiben, werden ökologische Themen inhaltlich stark ausdifferenziert. Das entwickelte Kategoriensystem ist ein erstes Zwischenergebnis der Studie: Die Kodierung soll im nächsten Schritt an den NEPS-Datensatz angebunden werden, um empirische Perspektiven auszuloten.

1 Einleitung

Obwohl im Diskurs Konsens über die Bedeutung eines gesellschaftlichen Wandels durch Bildung besteht (z. B. UNESCO, 2021; 2023) und das Thema Nachhaltigkeit in der Wissenschaft an Relevanz gewinnt, steht eine systematische Forschung zu Lern- und Bildungsprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung noch weitgehend aus. Empirische Forschung zu Nachhaltigkeit wird im Kontext Schule (z. B. Singer-Brodowski & Kminek, 2023) und (früh-)kindliche Bildung (z. B. Hedefalk et al., 2015) forciert. Jenseits der hochschulischen Bildung (z. B. Adomßent & Henze, 2013) ist allerdings verhältnismäßig wenig darüber bekannt, wie sich Erwachsene mit Nachhaltigkeit in ihrem Alltag auseinandersetzen (z. B. Van Poeck et al., 2020). An dieses Inter-

esse schließt der Beitrag an. Es werden Befunde einer Studie zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen vorgestellt, mit denen sich Erwachsene informell in ihrem Alltag beschäftigen. Den Ausgangspunkt bildet ein Forschungsprojekt, das bestehende Daten zu informellen Lernthemen Erwachsener nutzt, die im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) offen erfasst und mit Blick auf einen Nachhaltigkeitsbezug ausgewertet wurden.

Um sich der Frage nach nachhaltigkeitsbezogenen Lernthemen Erwachsener anzunähern, wird das der Studie zugrundeliegende Verständnis von Nachhaltigkeit und informellem Lernen konturiert und in den Diskurs zur Erwachsenenbildung eingeordnet (2). Anschließend wird das Forschungsdesign vorgestellt: Die Grundlage bilden offene Angaben zum informellen Lernen Erwachsener, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (3). In der Ergebnisdarstellung wird das Kategoriensystem systematisch beschrieben (4). Die Befunde werden dann thesenhaft diskutiert (5) und ein Ausblick für die Forschung gegeben (6).

2 Forschungskontext: Nachhaltigkeit und informelle Erwachsenenbildung

Das Interesse an nachhaltigkeitsbezogenen Themen, mit denen sich Erwachsene informell auseinandersetzen, verknüpft zwei für die Erwachsenenbildung relevante Diskurslinien: Zum einem setzt die Frage am Diskurs zur Nachhaltigkeit an (2.1), der in der Erwachsenenbildung theoretisch-konzeptionell fokussiert wird (2.2). Zum anderen wird auf das informelle Lernen verwiesen, das in der Erwachsenenbildung Anerkennung findet, aber hinsichtlich nachhaltigkeitsbezogener Lernprozesse bislang nicht systematisch untersucht wurde (2.3).

2.1 Nachhaltigkeit: Ökologische, soziale und wirtschaftliche Dimension

Nachhaltigkeit hat als hochaktuelles Thema Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gefunden. Dabei zeichnet sich der Diskurs um Nachhaltigkeit einerseits durch politische und normative Implikationen sowie anderseits durch ein Spektrum an Interpretationen und kontextspezifischen Auffassungen aus (z. B. Grunwald & Kopfmüller, 2022). Deutlich wird dabei, dass Nachhaltigkeit als querliegendes Thema interdisziplinär ausgehandelt und in unterschiedlichen Diskurslinien, wie der BNE, dem Globalen Lernen oder der Umweltbildung, weiterentwickelt wird.

In der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie wird Nachhaltigkeit als ethisches Gerechtigkeitsprinzip verstanden, mit dem intra- und intergenerationale Fragen verbunden sind und das auf eine zukunftsfähige und gerechte Entwicklung innerhalb endlicher planetarer Lebensgrundlagen abzielt. Um sich nachhaltigkeitsbezogenen Lernthemen systematisch zu nähern, wurde ein Zugang gewählt, der sich im Diskussionszusammenhang etabliert hat, um die Komple-

xität des Konzeptes Nachhaltigkeit mehrdimensional abzubilden (z. B. Purvis et al., 2019): Es werden ökologische, soziale und wirtschaftliche Perspektiven als miteinander verwobene Säulen bzw. Dimensionen der Nachhaltigkeit gefasst. Im Diskurs sind dabei unterschiedliche Modelle präsent, die eine je spezifische Verhältnissetzung der drei Dimensionen implizieren und eine eindeutige Abgrenzung der Dimensionen innerhalb der Modelle potenziell erschweren (z. B. Boyer et al., 2016; Giddings et al., 2002). Für die Systematisierung der Befunde dieser Studie dienen die drei Dimensionen, um nachhaltigkeitsbezogene Themen, mit denen sich Erwachsene informell beschäftigen, entlang (1) ökologischer, (2) sozialer und (3) wirtschaftlicher Aspekte zu beschreiben.

1. Die *ökologische Dimension* bezieht sich auf einen verantwortungsbewussten Umgang mit natürlichen Ressourcen und dem Schutz der Umwelt. Sie umfasst die Erhaltung der Biodiversität, die Reduzierung von Umweltverschmutzung und die nachhaltige Nutzung von Ökosystemen.
2. Die *soziale Dimension* bezieht sich auf die Förderung (globaler) Gerechtigkeit, sozialer Integration und Chancengleichheit. Sie umfasst die Sicherstellung menschenwürdiger Lebensbedingungen, den Zugang zu Bildung, die Gesundheitsversorgung und soziale Teilhabe.
3. Die *wirtschaftliche Dimension* verweist auf eine ökonomische Entwicklung, die langfristige Stabilität gewährleistet und gleichzeitig umweltverträglich sowie sozial gerecht ist. Es geht u. a. um nachhaltige Produktions- und Konsumpraktiken, die Förderung von Ressourceneffizienz und die Minimierung negativer Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft.

Nachdem das Nachhaltigkeitsverständnis konturiert wurde, wird das Thema Nachhaltigkeit und informelles Lernen im Diskurs der Erwachsenenbildung verortet.

2.2 Nachhaltigkeit im Diskurs der Erwachsenenbildung

In erziehungswissenschaftlichen und politischen Diskursen besteht Konsens, dass Bildung Voraussetzung für einen Wandel zu nachhaltiger Entwicklung ist (z. B. Hinzen & Schmitt, 2016; UNESCO, 2023) und Nachhaltigkeit ein zentrales (Querschnitts-)Thema der Erwachsenenbildung darstellt (z. B. Europäische Union, 2021; Schreiber-Barsch, 2020). In der Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit lassen sich im Diskurs der Erwachsenenbildung Schwerpunktsetzungen identifizieren: So werden nachhaltigkeitsbezogene Themen traditionell in den Bereichen Umweltbildung (z. B. Apel, 2016; Kandler & Tippelt, 2011), Politische Bildung (z. B. Klemm, 2019) oder Globales Lernen (z. B. Scheunpflug & Franz, 2012) bearbeitet und theoretisch-konzeptionell sowie didaktisch weiterentwickelt (z. B. Franz et al., 2009; Singer-Brodowski, 2023). Im gegenwärtigen Diskurs finden sich auch Überlegungen zur systematischen Schärfung des erwachsenenpädagogischen Profils in Hinblick auf Nachhaltig-

keit, wobei begriffliche und normative Implikationen reflektiert werden (z. B. Schreiber-Barsch, 2020).

Empirische Studien zum Themenfeld Nachhaltigkeit fokussieren bislang vorwiegend den non-formalen Bildungsbereich. Es werden z. B. außerschulische Bildungsangebote untersucht (z. B. Michelsen et al., 2013) und Maßnahmen der Qualitätssicherung diskutiert (z. B. Boden, 2020). Darüber, welche Rolle Nachhaltigkeit für das Lernen Erwachsener jenseits vorstrukturierter Angebote spielt, ist wenig bekannt (z. B. Van Poeck et al., 2020). Hier setzt der empirische Beitrag an, indem die Frage gestellt wird, mit welchen nachhaltigkeitsbezogenen Lernthemen sich Erwachsene informell beschäftigen.

2.3 Informelles Lernen und Nachhaltigkeit im Diskurs der Erwachsenenbildung

Mit dem informellen Lernen wird eine Form der Selbstbildung fokussiert, die dem formalen Lernen – also dem Lernen, das in Bildungseinrichtungen stattfindet und pädagogisch vorstrukturiert ist – konzeptionell gegenübersteht (vgl. BMFSFJ, 2005, S. 94–96). Informelles Lernen bezieht sich auf Lernprozesse, die sich in der Freizeit, der Familie, im Austausch mit Freunden oder auch am Arbeitsplatz beiläufig ereignen. Es ist ein zentrales Element des Konzepts des Lebenslangen Lernens und wird in der Erwachsenenbildung in Relation zum selbstgesteuerten Lernen diskutiert (vgl. Gnahs, 2015). Da Erwachsene Wissen und Fähigkeiten im Alltag größtenteils informell und selbstgesteuert erwerben, erscheinen solche Lernprozesse für die Erwachsenenbildung besonders spannend (vgl. Künzel, 2005).

Soziale Bewegungen, Vereine, Medien oder Veranstaltungen können relevante Kontexte sein, in denen sich Erwachsene mit Nachhaltigkeit informell beschäftigen. Eine solche informelle Auseinandersetzung hat das Potenzial, dass nachhaltigkeitsbezogene Fragen in den Alltag hineinwirken. Dem informellen Lernen wird aufgrund seines erfahrungsbasierten Charakters für den individuellen Umgang mit globalen Herausforderungen und die Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstils daher besondere Bedeutung zugeschrieben (z. B. Adomßent, 2015; Brodowski et al., 2009). Im Diskurs lassen sich theoretische und empirische Beiträge zum informellen Lernen in der Umweltbildung (z. B. Wohlers, 2009), Politischen Bildung (z. B. Overwien, 2015; Rivera, 2022) und Nachhaltigen Entwicklung (z. B. Adomßent, 2015; Singer-Brodowski, 2023) ausfindig machen. Diese geben erste Hinweise auf nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse in verschiedenen Kontexten. In der Studie werden auf Basis bestehender Datensätze nachhaltigkeitsbezogene Themen identifiziert, mit denen sich Erwachsene in verschiedenen Kontexten informell beschäftigen.

Im Folgenden wird beschrieben, auf welcher Grundlage im Beitrag Rückschlüsse auf informelle nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen Erwachsener gezogen werden.

3 Methodisches Design: Inhaltsanalytische Auswertung offener NEPS-Angaben

Um nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen Erwachsener zu explorieren, wurde ein Forschungsdesign entwickelt, mit dem offene Angaben einer Large-Scale-Studie qualitativ reanalysiert werden: Grundlage bilden standardisiert erfasste offene Angaben zum informellen Lernen (3.1), die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (3.2). Sie geben einen Überblick über nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen, mit denen sich Erwachsene im Internet, auf Fachmessen, in Fachvorträgen und in Lernprogrammen informell beschäftigen (3.3).

3.1 Datengrundlage: Offene Angaben zum informellen Lernen im NEPS

Den Ausgangspunkt der Analyse bilden Daten der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Das NEPS wird vom Leibniz Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt. Im Rahmen der Erwachsenenkohorte (Startkohorte 6) werden Erwachsene im Alter zwischen 35 und 75 Jahren längsschnittlich begleitet und seit 2010 in einer jährlichen Telefonbefragung zu Aspekten ihrer Berufs- und Bildungsbiografie standardisiert befragt.

Die Grundlage für die Bearbeitung der Fragestellung bilden offene Angaben zum informellen Lernen im Jahr 2020/21. Die zugrundgelegte Analysestichprobe umfasst 7.052 Erwachsene, die an der computergestützten Telefonbefragung teilgenommen haben. Sie wurden zunächst gefragt, ob sie seit dem letzten Interview außerhalb geregelter Lehrgänge und Kurse Fachmessen oder Fachvorträge besucht oder Lernprogramme am Computer und Lernangebote im Internet genutzt haben, um beruflich oder privat hinzuzulernen. Die Befragten gaben für jeden Kontext an, ob sie gelernt haben oder nicht („ja"/„nein"). Wenn sie in einem Kontext mit „ja" geantwortet hatten, wurden sie aufgefordert, sich an den zuletzt besuchten Kontext zurückzuerinnern und den Lerninhalt näher zu beschreiben. Dabei benannten nicht alle Befragten einen konkreten Lerninhalt.

Mit diesem standardisierten Befragungsformat wird informelles Lernen in NEPS strukturell erfasst und entlang von vier Lernkontexten konzipiert (Messen, Fachvorträge, Lernprogramme, Internet), die sich im Formalisierungsgrad unterscheiden (z. B. auch berufliche Bezüge): Die Angaben bilden daher kontextgebundene Ausschnitte des informellen Lernens ab und fokussieren Lernthemen, mit denen sich zuletzt gezielt beschäftigt wurde.

Die folgende Tabelle (Tab. 1) gibt einen Überblick darüber, wie sich die offenen Angaben zu informellen Lernthemen auf die vier erfragten Kontexte verteilen. Sie verweist weiterführend auf die Angaben, die einen Nachhaltigkeitsbezug aufweisen und in die Bildung des Kategoriensystems eingeflossen sind (vgl. Kap. 3.2).

Tab. 1: Angaben zum informellen Lernen in den erfragten Kontexten

Kontext	Informelles Lernen im jeweiligen Kontext (ja-Angaben)	Offene Angaben zum informellen Lernen (Themen-Angaben)	Angaben mit Nachhaltigkeitsbezug (Codes)
Fachmessen und Kongresse	871	293	34
Fachvorträge	1146	555	69
Lernprogramme Computer	1374	1132	32
Internet	2155	1851	75
Gesamt	*5546*	*3831*	*210*

Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung sind 3.831 offene Angaben zu verschiedenen informellen Lerninhalten: Sie bestehen aus einzelnen Wörtern oder Wortketten und verteilen sich unterschiedlich auf die Kontexte Messen (293 offene Angaben), Vorträge (555 offene Angaben), Lernprogramme (1132 offene Angaben) und Internet (1851 offene Angaben). Die 3.831 offenen Angaben bilden die inhaltliche Vielfalt an genannten Lernthemen ab und geben keinen Rückschluss auf die Anzahl der personenbezogenen Nennungen. Das bedeutet, dass Angaben, die mehrfach von verschiedenen Personen genannt wurden, im Analysesample nur einmal repräsentiert sind.

Diese Angaben wurden im nächsten Schritt mit Blick auf die Bedeutung eines Nachhaltigkeitsbezugs inhaltsanalytisch untersucht.

3.2 Datenauswertung: Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse offener Angaben mit Nachhaltigkeitsbezug

Die 3.831 Angaben zu informellen Lernthemen im Internet, auf Fachmessen, in Fachvorträgen und in Lernprogrammen wurden im nächsten Schritt ausgewertet: Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2018) gewählt, um in einem mehrstufigen Verfahren nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen Erwachsener zu systematisieren.

Dazu wurden in vier Kodierschleifen, die von drei Personen[1] unabhängig durchgeführt wurden, offene Angaben identifiziert, die einen Nachhaltigkeitsbezug erkennen lassen: Die methodische Herausforderung bestand darin, dass Kodierungen hinsichtlich unterschiedlicher Konkretisierungsgrade und Interpretationen voneinander abwichen und Kriterien festgelegt werden mussten. Forschungspragmatisch wurde sich entschieden, nur Angaben in die Auswertung

1 Wir möchten an dieser Stelle Prof. Dr. Julia Franz für Ihre Unterstützung in der Projektkonzeption sowie im Kodierungsprozess danken.

aufzunehmen, die einen expliziten Nachhaltigkeitsbezug erkennen lassen und ein „sprachliches“ Bewusstsein für Nachhaltigkeit implizieren. So wurde z. B. die allgemeine Formulierung „Gartenarbeit“ nicht kodiert, wohl aber „insektenfreundliche Anbaumethoden“ oder „biologischer Gartenbau“. Da die offenen Angaben als Bullet-Points festgehalten sind und nur aus einzelnen Wörtern oder Wortketten bestehen, sind sie meist abstrakt formuliert. In der Konsequenz können unter dem Deckmantel der Abstraktheit weitere Lernthemen verschleiert bleiben, die einen handlungspraktischen Bezug zu Nachhaltigkeit haben, aufgrund der Formulierung aber nicht in die Auswertung aufgenommen wurden.

Aus dem Gesamtkorpus wurden 210 Angaben (Codes) mit Nachhaltigkeitsbezug identifiziert, die sich auf die vier erfragten Kontexte verteilen: Nachhaltigkeitsbezogene Themen werden für das Lernen bei Fachvorträgen (69 Codes) oder im Internet (75 Codes) gegenüber Lernprogrammen (32 Codes) oder Fachmessen (34 Codes) inhaltlich stärker ausdifferenziert (siehe Tab. 1). Diese 210 Angaben (Codes) zu nachhaltigkeitsbezogenen Lernthemen sind die empirische Grundlage des gebildeten Kategoriensystems: Um die nachhaltigkeitsbezogenen Lernthemen zu systematisieren, wurde eine deduktive Vorstrukturierung des Datenmaterials entlang der „Ökologischen Dimension“ (OK 1), „Sozialen Dimension“ (OK 2) und „Wirtschaftlichen Dimension“ (OK 3) gewählt. Diese Oberkategorien wurden durch die identifizierten Angaben mit Nachhaltigkeitsbezug induktiv ausdifferenziert und der Kategorisierungsprozess in Forschungswerkstätten intersubjektiv validiert.

3.3 Überblick Kategoriensystem: Nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen

In der Gesamtschau gibt das Kategoriensystem einen systematischen Überblick über nachhaltigkeitsbezogene Themen, mit denen sich Erwachsene in Internet, auf Messen, auf Fachvorträgen und in Lernprogrammen beschäftigen (Tab. 2)[2].

2 Im Überblick (Tab. 2) werden für eine erste Orientierung die Befunde auf drei Ebenen dargestellt: Es werden Ober- und Unterkategorien sowie Unterunterkategorien ausgeführt, um die Ausdifferenzierung nachhaltigkeitsbezogener informeller Lernthemen zu veranschaulichen. Auf eine differenzierte Darstellung der vier erfragten Lernumgebungen (Internet, Fachmesse, Lernprogramm, Fachvortrag) wird zum Zweck der Übersichtlichkeit an dieser Stelle verzichtet, aber es werden in der Ergebnisdarstellung Bezüge hergestellt (Kap. 4.1–4.3).

Tab. 2: Überblick über die Ober- und Unterkategorien des Kategoriensystems

Oberkategorie	Unterkategorie	Unterunterkategorie
OK 1 Ökologische Dimension	**1.1 Umwelt und Natur**	1.1.1 Umwelt und Natur (allgemein)
		1.1.2 Schutz
		1.1.3 Klimaveränderung
		1.1.4 Ökologischer Anbau
		1.1.5 Ökologisches Bauen
		1.1.6 Technik
		1.1.7 Bildung
		1.1.8 Politik
		1.1.9 Wirtschaft
	1.2 Energie	1.2.1 Erneuerbare Energien (allgemein)
		1.2.2 Erneuerbare Energieformen
		1.2.3 Energiesparen und -optimieren
	1.3 Abfall- und Restmaterialien	1.3.1 Recycling
		1.3.2 Mikroplastik
		1.3.3 Verpackung
	1.4 Mobilität	1.4.1 Mobilität der Zukunft (allgemein)
		1.4.2 Alternative Antriebe
	1.5 Ernährung und Pflege	1.5.1 Vegane/vegetarische Ernährung
		1.5.2 Biologische Lebensmittel
		1.5.3 Regionale Lebensmittel
		1.5.4 Naturkosmetik
OK 2 Soziale Dimension	**2.1 Gerechtigkeit**	2.1.1 Rechte von Personengruppen
		2.1.2 Digitalität
	2.2 Teilhabe	2.2.1 Beteiligung
		2.2.2 Inklusion
	2.3 Migration	2.3.1 Integration
		2.3.2 Kommunikationsformen
		2.3.3 Rechte

Oberkategorie	Unterkategorie	Unterunterkategorie
OK 3 Wirtschaftliche Dimension	**3.1 Produktion**	3.1.1 Arbeitsbedingungen
		3.1.2 Verpackung
		3.1.3 Regionalität
	3.2 Arbeitswelt	3.2.1 Klimaneutralität
		3.2.2 Arbeitsfelder

Anschließend wird das Kategoriensystem beschrieben und durch die exemplarische Einbindung zitierter Angaben empirisch veranschaulicht.

4 Erste Befunde: Nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen von Erwachsenen

In der Gesamtschau gibt das gebildete Kategoriensystem einen Überblick über nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen, mit denen sich Erwachsene informell beschäftigen. Die induktiv gebildeten Unterkategorien der „Ökologischen Dimension" (4.1), „Sozialen Dimension" (4.2) und „Wirtschaftlichen Dimension" (4.3) differenzieren sich wie folgt aus:

4.1 Ökologische Dimension

Die ökologische Dimension (OK 1) fokussiert die Beziehung von Mensch und Natur und differenziert sich mit fünf Unterkategorien inhaltlich am stärksten aus: Insgesamt beziehen sich 143 Codes auf ökologische Lernthemen. Die erste Unterkategorie *Umwelt und Natur* (UK 1.1) umfasst allgemeine Angaben zu Umwelt und Natur (z. B. „Umweltfragen") sowie konkrete Bezüge mit einem Schutzgedanken (z. B. „Umweltschutz", „Tierschutz") und die Beschäftigung mit Klimaveränderungen (z. B. „Klimawandel"). Des Weiteren fallen hierunter Nennungen, die sich auf ökologischen Anbau (z. B. „ökologische Landwirtschaft", „biologischer Gartenbau") und ökologisches Bauen beziehen (z. B. „Bauen mit ökologischen Rohstoffen) als auch die Auseinandersetzung mit umweltbezogenen Aspekten der Technik (z. B. „Umwelttechnik"), Bildung (z. B. „Umweltbildung in Kita"), Politik (z. B. „Umweltpolitik") und Wirtschaft (z. B. „Umweltschutzbestimmungen für Kfz-Gewerbe"). Die zweite Unterkategorie *Energie* (UK 1.2) verweist auf die Nennung allgemeiner Bezüge erneuerbarer Energien (z. B. „Regenerative Energien") sowie auf die Beschäftigung mit konkreten erneuerbaren Energieformen (z. B. „Solaranlagen", „Photovoltaikanlage", „Windenergie") und Maßnahmen des Energiesparens und -optimierens (z. B. „Energiesparmaßnahmen im Haus"). Drittens umfasst die Beschäftigung

mit *Abfall- und Restmaterialien* (UK 1.3) die Auseinandersetzung mit Recycling (z. B. „Recycling Wertstofftonne"), Mikroplastik und Verpackung (z. B. „Nachhaltigkeit im Bereich Verpackung"). Die vierte Unterkategorie *Mobilität* (UK 1.4) basiert auf Angaben zur Mobilität der Zukunft und alternativen Antrieben (z. B. „Elektromobilität", „Alternativer Antrieb für die Zukunft"). In der fünften Unterkategorie *Ernährung und Pflege* (UK 1.5) werden Alltagsbezüge der veganen/vegetarischen Ernährung (z. B. „veganes Kochen"), biologischer sowie regionaler Lebensmittel (z. B. „internationale Biofachmesse", „regionale Küche") oder Naturkosmetik (z. B. „Naturheilmittel und -kosmetik") zusammengefasst.

Die 143 identifizierten ökologischen Lernthemen verteilen sich auf die Kontexte Fachmesse (22 Codes), Fachvortrag (51 Codes), Lernprogramm (19 Codes) und Internet (51 Codes): Ökologische Themen werden für das Lernen im Internet und auf Fachvorträgen stärker ausdifferenziert und deuten tendenziell konkrete Alltagsbezüge an (z. B. Energiesparen, Ernährung, ökologische Gartenarbeit). Während Fachvorträge für die Auseinandersetzung mit Umwelt- und Klimafragen genutzt werden, scheint das Besuchen von Fachmessen relevant zu sein, um sich über nachhaltigen Bau und Bioprodukte zu informieren. In Lernprogrammen wird sich bspw. mit Elektromobilität auseinandergesetzt.

4.2 Soziale Dimension

Die soziale Dimension (OK 2) umfasst drei Unterkategorien, die auf Basis von 53 Codes Aspekte globaler Gerechtigkeit ausdifferenzieren: In die erste Unterkategorie *Gerechtigkeit* (UK 2.1) fallen Angaben zur rechtlich-politischen Dimension verschiedener benachteiligter Personengruppen (z. B. „Kinderschutz"; „Schwerbehindertenrecht", „Frauenrechte"). Die zweite Unterkategorie *Teilhabe* (UK 2.2) bezieht sich auf Angaben zur Beteiligung von Personen (z. B. „berufliche Beteiligung", „Partizipation bei Kindern", „soziale Teilhabe") und Inklusion (z. B. „Projekte zur Integration", „Inklusion"). Die dritte Unterkategorie *Migration* (UK 2.3) fokussiert Bezüge zur Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund („Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ins Berufsleben", „Integration Migranten in Arbeit und Ausbildung") sowie damit verbundener Kommunikationsformen (z. B. „Übersetzungs-App Migration") und rechtlich-politischer Aspekte (z. B. „Asylrecht", „Europäische Flüchtlingspolitik", „Schutzkonzept von Geflüchteten").

Die 53 identifizierten Codes zu sozialen Nachhaltigkeitsaspekten verteilen sich auf die Kontexte Internet (23 Codes), Fachvorträge (13 Codes), Messen (10 Codes), Lernprogramme (7 Codes) unterschiedlich. Es werden kaum konkrete Handlungsbezüge sichtbar (z. B. „Übersetzungs-Apps für Schüler mit Migrationshintergrund", „Hilfe für ehrenamtliche Flüchtlingshelfer"). Insgesamt sind Bezüge sozialer Gerechtigkeit allgemein formuliert.

4.3 Wirtschaftliche Dimension

Die Wirtschaftliche Dimension (OK 3) wurde auf Grundlage von 14 Codes gebildet und umfasst zwei Unterkategorien. Erstens sind Aspekte der „*Produktion*“ (UK 3.1) bedeutsam, die für Arbeitsbedingungen (z. B. „fairer Handel“), Verpackung (z. B. „Nachhaltigkeit im Bereich Verpackung“) und Verkauf ausdifferenziert werden (z. B. „nachhaltiger Verkauf von Lebensmitteln aus eigener Region“). Zweitens werden *Arbeitsfelder* (UK 3.2) mit Blick auf Klimaneutralität (z. B. „Ausrichtung des Unternehmens auf Klimaneutralität“) und Nachhaltigkeit (z. B. „Einfluss der Nachhaltigkeit auf die Anlageberatung“) genannt.

Insgesamt werden wirtschaftliche Nachhaltigkeitsthemen inhaltlich wenig ausdifferenziert (16 Codes). Während Lernprogramme (6 Codes) für die prozesshafte Ausrichtung von Unternehmen bedeutsam sind (Innovationen, Umstellen auf Digitalisierung), sind Fachvorträge (6 Codes) für die Beschäftigung mit fairem Handel relevant. Wirtschaftliche Bezüge werden für die Kontexte Messen (2 Codes) und Internet (1 Codes) kaum konkretisiert.

5 Thesengeleitete Diskussion: Informelles Lernen und Nachhaltigkeit

Resümierend zeigen die empirischen Befunde, welche nachhaltigkeitsbezogenen Themen für das informelle Lernen Erwachsener entlang ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Aspekte wichtig sind. In der Zusammenschau der Befunde scheinen folgende Aspekte für den Diskurs einer nachhaltigkeitsbezogenen Erwachsenenbildungsforschung besonders spannend.

a) Für das informelle Lernen Erwachsener ist die vielseitige Auseinandersetzung mit ökologischen Themen bedeutsam.

Die Befunde zeigen, dass sich Erwachsene vielseitig mit ökologischen Themen beschäftigen und dafür das Internet und Fachvorträge besonders relevant zu sein scheinen: Hier werden Nachhaltigkeitsbezüge inhaltlich am stärksten ausdifferenziert. Während allgemeine Themen (z. B. „Umweltschutz“) für das Lernen in stärker formalisierten Settings genannt werden (Vorträge, Lernprogramme), zeigen sich für das Internet und Messen auch konkrete Alltagsbezüge nachhaltigkeitsbezogenen Handelns, was sich bspw. in Themen, wie beim Bauen des Hauses Energie gespart oder welche Pflanzen im Garten gepflanzt werden können, damit sich Insekten ansiedeln, widerspiegelt. Die Befunde legen nahe, dass ökologische Themen an das Alltagshandeln Erwachsener besonders anschlussfähig sind und Bedeutung für den alltäglichen Umgang mit globalen Herausforderungen haben (im Sinne einer Auseinandersetzung mit intergenerationaler Gerechtigkeit): Vor diesem Hintergrund lässt sich annehmen, dass die informelle Auseinandersetzung mit ökologischen Themen Potenzial besitzt, die Entwicklung nachhaltiger Lebensweisen im Erwachsenenalter dauerhaft anzu-

regen. Wenig überraschend ist, dass sich die Praxis der Erwachsenenbildung mit Blick auf Nachhaltigkeit meist ökologischen Themen widmet (z. B. Burdukova, 2020), da diese auf besonderes Interesse der Teilnehmenden stoßen. Perspektivisch können die identifizierten nachhaltigkeitsbezogenen Lernthemen als Anregung für die inhaltlich-didaktische Ausgestaltung erwachsenenbildnerischer Angebote aufgegriffen werden.

b) Soziale und wirtschaftliche Themen bleiben als informelles Lernthema unspezifisch.

Im Gegensatz zur ökologischen Dimension werden soziale und wirtschaftliche Nachhaltigkeitsaspekte meist abstrakt und ohne Lebensweltbezug formuliert: Wirtschaftliche Inhalte scheinen für das informelle Lernen Erwachsener eine untergeordnete Rolle zu spielen und Angaben zur sozialen Gerechtigkeit verweisen kaum auf explizite Nachhaltigkeitsbezüge. Die Befunde können an Überlegungen zu Nachhaltigkeitskonzepten rückgebunden werden, die das Verhältnis der drei Dimensionen fokussieren (z. B. Boyer et al., 2016). Betrachtet man die inhaltliche Gewichtung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Aspekte, dann deutet sich für das informelle Lernen Erwachsener ein Nachhaltigkeitsverständnis an, das natürliche Ressourcen und damit ökologische Aspekte als Grundvoraussetzung von Entwicklungsprozessen begreift und darunter wirtschaftliche und soziale Nachhaltigkeitsaspekte subsumiert. In Rückbindung an den Diskurs legen die Befunde daher die Orientierung an einem sogenannten starken Nachhaltigkeitskonzept bzw. -verständnis nahe (vgl. Döring & Ott, 2020), das sich primär auf ökologische Fragen bezieht und wirtschaftliche sowie soziale Aspekte allgemein und unbestimmt ausdifferenziert. Ähnliche Befunde zeigen sich auch für das Nachhaltigkeitsverständnis von Lehrkräften und Schüler*innen (z. B. Borg et al., 2014). Erwachsenenbildnerische Angebote können am ökologischen Interesse der Menschen gezielt ansetzen und perspektivisch für die Alltagsrelevanz sozialer und wirtschaftlicher Nachhaltigkeitsaspekte sensibilisieren.

c) Thematische Fokusse der Nachhaltigkeit variieren in Kontexten des informellen Lernens.

Die Befunde zeigen, dass Internet, Messen, Lernprogramme und Vorträge wichtige Lernumgebungen für die informelle Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Erwachsenenalter sind. Deutlich wird auch, dass sich Erwachsene neben dem Internet auch auf Fachvorträgen vielseitig mit Aspekten der Nachhaltigkeit auseinandersetzen. In der Analyse zeichnen sich tendenziell thematische Schwerpunkte ab: Ökologische und soziale Themen sind zwar in allen erfragten Kontexten relevant, werden aber für die Kontexte Internet und Fachvorträge inhaltlich stärker ausdifferenziert und lassen dabei konkrete Alltagsbezüge erkennen. In Vorträgen oder Lernprogrammen wird sich eher mit wirtschaftlichen Themen auseinandergesetzt. Zu reflektieren wäre bspw., wie die mediale Beschäftigung unterstützt (z. B. Schmidt-Hertha & Strobel-Dümer, 2014) oder das Interesse

an nachhaltigkeitsbezogenen Fachvorträgen von der Praxis der Erwachsenenbildung gezielt aufgegriffen werden kann.

6 Ausblick für die weitere Forschung

Um mehr über nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen zu erfahren, wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das Erkenntnispotenziale vorhandener Datensätze der NEPS-Befragung auslotet. Im ersten Schritt wurden quantitative Datensätze zum informellen Lernen Erwachsener inhaltsanalytisch ausgewertet. Diese erste Kodierung wird im nächsten Schritt an den NEPS-Datensatz angebunden: Hierdurch können zukünftig erstens längsschnittliche Fragestellungen adressiert werden, um Entwicklungen über die Zeit hinweg nachzuzeichnen. Zweitens können durch die Einbettung des Kategoriensystems in das Gesamtprogramm Einfluss- und Bedingungsfaktoren auf individueller (z. B. soziodemografische, sozioökonomische und psychologische Merkmale) und kontextueller (z. B. beruflicher, sozialräumlicher) Ebene untersucht werden. Drittens erscheint eine Rückbindung an weitere NEPS-Inhalte erkenntnisbringend: Für die Erwachsenenbildung sind Datensätze zu jährlich erhobenen Inhalten besuchter Kurse und Lehrgänge spannend und können das Bild nachhaltigkeitsbezogener Lernthemen im Erwachsenenalter ausdifferenzieren.

Neben den Potenzialen der Reanalyse bestehender Datensätze sind mit dem Design der Studie auch methodische Herausforderungen verbunden. So ist das Datenmaterial prospektiv begrenzt, da es nur einen kleinen Ausschnitt des informellen Lernens abbildet: Die Daten geben Aufschluss über die letzten Lernthemen in vier informellen Kontexten und erschweren durch stichpunktartige Angaben die Identifikation nachhaltigkeitsbezogener Themen. Da die Informationen zu den Lerninhalten durch Interviewende gefiltert werden, scheint deren gezielte Schulung bedeutsam für die Datenqualität zu sein. Gerade weil sich Nachhaltigkeit aber im konkreten (Alltags-)Handeln niederschlägt, sind zukünftig vertiefende qualitative Studien aufschlussreich, die die Bedeutung von Nachhaltigkeit in ihrer biografischen Verwobenheit untersuchen und die Prozesshaftigkeit des informellen Lernens in den Fokus rücken.

Literatur

Adomßent, M. (2015). Informelles Lernen und nachhaltige Entwicklung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 437–454). Springer: https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6

Adomßent, M., & Henze, C. (2013). Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung – eine Bestandsaufnahme. In N. Pütz, M. Schweer, & N. Logemann (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung* (S. 159–181). Peter Lang.

Apel, H. (2016). Von der Ökologie zur Nachhaltigkeit. Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 220–230). Wochenschau Verlag.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). *12. Kinder-und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* BMFSFJ.

Boden, G. (2020). Nachhaltig zertifiziert: BNE-Zertifizierung als Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsinstrument. *weiter.bilden, 27*(1), 35–37. https://doi.org/10.3278/WBDIE2001W

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O., & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, *20*(4), 526–551. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584

Boyer, R., Peterson, N., Arora, P., & Caldwell, K. (2016). Five Approaches to Social Sustainability and an Integrated Way Forward. *Sustainability*, *8*(9), Artikel 878. https://doi.org/10.3390/su8090878

Brodowski, M., Devers-Kanoglu, U., Overwien, B., Rohs, M., Salinger, S., & Walser, M. (Hrsg.). (2009). *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjqt

Burdukova, G. (2020). Nachhaltigkeit als Grundverständnis und Trend in der VHS-Programmarbeit. *Forum Erwachsenenbildung, 53*, 27–31. https://doi.org/10.25656/01:28409

Döring, R., & Ott, K. (2020). *Nachhaltigkeitskonzepte*. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 2*(3), 315–342. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-347600

Europäische Union (2021). *Entschließung des Rates zu einer neuen europäischen Agenda für die Erwachsenenbildung 2021–2030.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29&from=EN

Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M., & Antz, E.-M. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. 1: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung.* wbv.

Giddings, B., Hopwood, B., & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: Fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, *10*(4), 187–196. https://doi.org/10.1002/sd.199

Gnahs, D. (2015). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 1–13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_8-1

Grunwald, A., & Kopfmüller, J. (2022). *Nachhaltigkeit* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Campus.

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, *21*(7), 975–990. https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716

Hinzen, H., & Schmitt, S. (Hrsg.). (2016). *Agenda 2030 – Education and lifelong learning in the sustainable development goals*. DVV international.

Kandler, M., & Tippelt, R. (2011). Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Auflage) (S. 707–727). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_43

Klemm, U. (2019). Global Citizenship Education als Transformationsauftrag für die Erwachsenenbildung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global citizenship education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 177–189). Verlag Barbara Budrich.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.

Künzel, K. (2005). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis* (Bd. 31/32). Böhlau.

Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M., & Bittner, A. (2013). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Oekom.

Overwien, B. (2015). Informelles Lernen und politische Bildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 1–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_38-1

Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science*, *14*(3), 681–695. https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5

Rivera, E. C. (2022). *Informelles Lernen in sozialen Bewegungen*. Unser Wissen.

Scheunpflug, A., & Franz, J. (2012). Globales Lernen und das Lernen der Generationen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 35*(1), 30–33. https://doi.org/10.25656/01:9360

Schmidt-Hertha, B., & Strobel-Dümer, C. (2014). Computer Literacy Among the Generations: How Can Older Adults Participate in Digital Society? In G. K. Zarifis & M. N. Gravani (Hrsg.), *Challenging the „European Area of Lifelong Learning"* (S. 31–40). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7299-1_3

Schreiber-Barsch, S. (2020). Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozesse. *weiter.bilden., 27*(1), 17–20. https://doi.org/10.3278/WBDIE2001W

Singer-Brodowski, M. (2023). The potential of transformative learning for sustainability transitions: Moving beyond formal learning environments. *Environment, Development and Sustainability*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x

Singer-Brodowski, M., & Kminek, H. (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. *DDS – Die Deutsche Schule, 115*(2), 94–104. https://doi.org/10.25656/01:26983

UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Roadmap*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf

UNESCO (2023). *Education 2020 – Sustainable Development Goal 4*. https://www.unesco.de/en/education/education-2030

Van Poeck, K., Östman, L., & Block, T. (2020). Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, *34*, 298–310. https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006

Wohlers, L. (2009). Informelle Umweltbildung in Urlaub und Freizeit. In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, & M. Walser (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjqt

Möglichkeiten und Widersprüche der Wertebildung im Themenkomplex der Nachhaltigkeit

Luca Fliegener, Fabian Ilmer und Matthias Rohs

Abstract: Werte fungieren als lebensorientierungsstiftende Leitvorstellungen, an denen individuelles Handeln ausgerichtet wird, und als Ordner menschlicher Selbstorganisation. Diese Funktion von Werten betont ihre bedeutende Rolle im Kontext der Förderung von Nachhaltigkeit. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie Werte auf psychologischer Ebene entstehen und innerhalb eines werteorientierten Bildungsarrangements ausgebildet werden können. Neben der grundlegenden Klärung von Möglichkeiten und Grenzen der Wertebildung werden auch Spannungsfelder der Wertebildung erörtert, einschließlich der ethischen Bewertung bewusster Manipulationen im Rahmen von werteorientierten Bildungsarrangements. Da die Wahrnehmung von und der Umgang mit diesen Spannungsfeldern eng mit der Haltung der Lehrenden in werteorientierten Bildungsarrangements verknüpft sind, wird auch auf die Rolle der Lehrenden eingegangen.

1 Einleitung

Angesichts der vielfältigen Debatten über die Rolle von künstlicher Intelligenz, Gentechnik, den Umgang mit Migration, unterschiedliche Vorstellungen von Geschlechtlichkeit, Demokratiefeindlichkeit und nicht zuletzt auch der Nachhaltigkeit lässt sich eine neue Relevanz der Reflexion guten und richtigen Handelns – also einer ethischen Auseinandersetzung – erkennen. Dabei stellt sich auch die Frage, welche Rolle hier die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung einnimmt (Gieseke, 1991) bzw. „wie und wozu ethische Bildung in der Erwachsenenbildung“ (Bergold, 2007, S. 23) möglich und notwendig ist. Im Sinne einer normativen Pädagogik (Brumlik, 1992) wäre ihre Aufgabe, notwendige Orientierung zu bieten. Dieser Perspektive wird aber u. a. entgegengehalten, dass sie „die autonome, subjektive Moral des Menschen zerstört und deren Ambivalenz auslöscht“ (Berzbach, 2005, S. 17) sowie in der Praxis an Grenzen der Akzeptanz, Geltung und Wirksamkeit stößt (Wigger, 1990, S. 131).

Aber gerade das Thema der Nachhaltigkeit erscheint ohne einen Bezug zu Werten kaum denkbar, erfordert ein nachhaltiger Lebensstil doch – sofern nicht gegeben – grundlegende Veränderungen von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen (Leiserowitz et al., 2006). Das gilt auch für Unternehmen, die unter dem öffentlichen Druck stehen, nachhaltig(-er) zu wirtschaften. Dazu gilt es nicht nur Prozesse und Strukturen anzupassen, sondern auch Werte der Nachhaltigkeit in der Belegschaft zu verankern.

Der vorliegende Artikel basiert auf Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt KOMATRA[1], das sich mit der Frage beschäftigt, ob und wie Werte von Mitarbeitenden im Kontext der Transformation von Unternehmen hin zu einer kreislauffähigen Wertschöpfung adressiert werden können. In diesem Beitrag werden die Grundlagen der Werteentwicklung sowie damit verbundene Konflikte und Widersprüche im Rahmen erwachsenenpädagogischen Handelns thematisiert.

2 Werte und Nachhaltigkeit

2.1 Werte

Eine allgemeingültige Definition von Werten im Sinne lexikalischer Kriterien ist – wenn überhaupt – nur unter Schwierigkeiten möglich, „denn es liegt in der Natur von Werten, über sie nicht ohne Wertvorgaben sprechen zu können“ (Zeller, 2022, S. 29). Insbesondere im Zusammenhang einer kulturhistorischen Auseinandersetzung mit dem Wertebegriff und seiner interpretativen Wandlungsfähigkeit (Zeller, 2022, S. 29–42) wird deutlich, dass das Werteverständnis einer Kontextualisierung bedarf. Das heißt, Werte können niemals an sich und losgelöst von einem Framing, beispielsweise einer Fachdisziplin oder Denkschule, definiert werden. Im anhaltenden interdisziplinären Diskurs stellt sich dabei im Kern die Frage, ob Werte eher Mittel oder eher Zweck sind. Also: Ist menschliches Verhalten eher das Produkt eines Habitualisierungsprozesses (Dewey, 1939) und Werte werden ex post als Erklärungsansatz bemüht oder weisen Werte eher kognitive[2] Strukturen auf, indem sie ex ante menschliches Verhalten regulieren? Die endgültige Beantwortung dieser Frage – sofern überhaupt möglich – hängt im Wesentlichen von der Chronologie der Betrachtungsperspektive ab und kann im Rahmen dieses Artikels nicht erfolgen.[3]

Im Hinblick auf die Funktion können Werte im Kontext der Moralphilosophie als Koordinaten eines im Subjekt entwickelten Wertesystems verstanden werden,

1 Kompetenzzentrum Arbeitsforschung: Transformation im Zukunftskorridor Saar-Pfalz gestalten – werteorientiertes Lernen und Arbeiten in der Kreislaufwirtschaft, BMBF-Förderkennzeichen 02L22C004.

2 Zur Definition von Kognition siehe auch: https://dictionary.apa.org/cognition

3 Möglicherweise liegt die Herausforderung bei der Beantwortung dieser Frage in der Fragestellung selbst, die durch die Bifurkation der Mittel-Zweck-Relation entsteht.

die lebensweltliche Orientierung erzeugen und damit das Handeln des Subjekts leiten. Das Wertesystem stellt dabei ein Produkt biografisch einprägender Erfahrungen dar (Köbel, 2018, S. 25). Werte bilden in diesem Zusammenhang die Grundlage aller absichtsvollen Handlungen (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 289), indem sie Bewertungen beziehungsweise Beurteilungen bei Entscheidungsprozessen auf emotionaler und motivationaler Ebene prägen (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 65). Die motivationale Wirkung von Werten zeigt sich beispielsweise im Kontext von Krisenbewältigungen (Bernhardsson-Laros, 2018, S. 30). Diesem Verständnis nach fungieren Werte als „Kompetenzkerne" und konstituieren damit kompetentes Handeln, was gleichzeitig auch bedeutet, dass kompetentes Handeln ohne Werte nicht möglich ist (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 289).

Die insbesondere durch die Psychologie geprägte Werteforschung hat eine Vielzahl an Taxonomien und Modellen hervorgebracht, um die Struktur und das Verhältnis von Werten zu beschreiben (Hanel et al., 2018). Zu den bekanntesten Modellen gehören das 2x4 Wertemodell von Münsterberg (1908), das Type-of-Humans-Modell von Spranger (1921), Hofstedes (1980) Cultural-Value-Dimensions-Modell und das 10-Universalwerte-Modell von Schwartz (1992). Auch wenn in diesem Zusammenhang von „Universalwerten" gesprochen und ein Allgemeingültigkeitsanspruch insinuiert wird, bleibt die empiristische Rahmung zu betonen.

Werte werden häufig synonym oder in Verbindung mit Begriffen wie Normen, Tugenden, Ethik und Moral genannt (Unkrig, 2023, S. 5). Während *Normen* Verhaltensregeln darstellen, die in einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft gelten, sind *Tugenden* erworbene Charaktermerkmale, die sich auf das gesamte Handeln einer Person beziehen und stabil sind. *Ethik* bezeichnet den wissenschaftlichen Diskurs um Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche (êthos) und das gute und richtige Handeln. Sie zielt darauf ab zu bestimmen, wie Menschen handeln sollten, um ein erfülltes und glückliches Leben zu führen. Ethik bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den gesamten Bereich des individuellen und kollektiven Handelns, einschließlich der Voraussetzungen, die für gutes Handeln notwendig sind (Düwell et al., 2011, S. 1–2). *Moral* beschreibt schließlich „summarisch alle von einem Menschen oder einer Gesellschaft als richtig und wichtig anerkannten Normen und Ideale des guten und richtigen Sichverhaltens […] plus der mehr oder weniger vernünftigen Überzeugungen, die es ermöglichen, diesen Normen und Idealen einen ernst zu nehmenden Sinn zu geben, sie zu rechtfertigen oder gegebenenfalls auch kritisch zu modifizieren" (Düwell et al., 2011, S. 426).

2.2 Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit beschreibt ein mehrschichtiges transdisziplinäres Konzept, das sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt hat. Eine übergreifende Idee der Nach-

haltigkeit wurde von Brundtland (1987) vorgestellt; sie definiert nachhaltige Entwicklung als „development that meets the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet their own need" (Brundtland, 1987, S. 54).

Der Nachhaltigkeitsdiskurs ist stark geprägt von dem Konzept der Nachhaltigen Entwicklung. Doch was genau ist darunter zu verstehen? Bei eingehenderer terminologischer Betrachtung hat das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung – englisch Sustainable Development – die Form eines Oxymorons, da es im eigentlichen Sinne eine Verknüpfung von Bewahrung (engl.: to sustain) und Veränderung (engl.: to develop/to change) darstellt. Damit einhergehend stellen sich unausweichlich die Fragen: „Was will der Mensch bewahren?" oder normativ formuliert „Was sollte der Mensch bewahren?" respektive „Was will der Mensch verändern? bzw. „Was sollte der Mensch verändern?". Diese Fragen bildeten den Grundstein für die Definition der Sustainable Development Goals (SDGs[4]) (Leiserowitz et al., 2006).

Doch wie kam es bei der Klärung des zu Bewahrenden und des zu Verändernden zu den hier genannten Zielen? Die Antwort darauf liegt in den zugrundeliegenden geteilten Werten. Während Ziele deskriptiven Charakter haben, bedarf es als Prämisse Werte, die in ihrer Orientierungsfunktion überhaupt erst die Formulierung von optionalen Zielzuständen ermöglichen. Beispielsweise sind Qualität und Ausprägung des Wertes Tradition Teil der Erklärungsfunktion zur Bestimmung des zu Bewahrenden in Form der entsprechenden Zielformulierungen. Werte stellen jedoch nicht nur die Voraussetzung für die Bestimmung von Zielzuständen dar, sie sind durch ihre bindende identitätsstiftende Funktion (Köbel, 2018) und emotional-motivationalen Funktion (Erpenbeck & Sauter, 2019; Schwartz & Bilsky, 1987) auch die ausschlaggebende Bedingung für die Umsetzung der Ziele und das Commitment.

3 Wertebildung

3.1 Ablauf eines Wertebildungsprozesses

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wie sich der Prozess der Wertebildung auf psychologischer Ebene gestaltet. Vom Erwerb faktischer Informationen mit dem Ziel der Wissenserweiterung unterscheidet sich die Wertebildung grundlegend, da Werte weder aktiv erzeugt noch rein instruktional vermittelt werden können (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 9; Köbel, 2018, S. 89). Wertebildung erfolgt durch persönliche und emotionsbehaftete Erfahrungen (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 159), die im Individuum einen Reflexionsprozess auslösen, aus dem neue Werte hervorgehen können. Daher wird in diesem Kontext der Begriff *Wertebildung* und nicht der Begriff *Wertevermittlung* verwendet, da die

4 Siehe auch: https://sdgs.un.org/gsdr/gsdr2023

reine Vermittlung nicht zu einer Entwicklung von Werten führt. *Wertebildung* beschreibt in diesem Zusammenhang ein werteorientiertes Bildungsarrangement.

Der Prozess der Werteaneignung wird in der Psychologie als Interiorisation oder Internalisierung bezeichnet (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 157). Interiorisation ist der Prozess, in dem Werte auf emotional-motivationaler Ebene entstehen und sich verändern, d. h., „wie Emotionen und Motivationen in Wertungsprozessen entstehen, gedächtnismäßig verankert und im Handeln wirksam werden" (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10). Zudem wird untersucht, wie das Umlernen von Wertungen auf emotional-motivationaler Ebene erfolgt. Die Analyse der Interiorisationsprozesse hat ihren Ursprung in der Emotions- und Motivationspsychologie und findet Anwendung in Bereichen wie der Psychotherapieforschung und der Erforschung von Gruppendynamiken (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10).

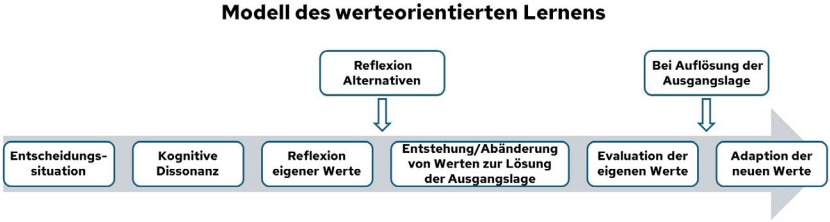
Ein individueller Prozess des Wertewandels oder der Wertebildung umfasst drei zentrale psychologische Prozesse:

- „Konfliktsetzung, -wahrnehmung und -bearbeitung
- Entstehung, Speicherung und Veränderung von Emotionen und Motivationen
- Nicht verbale und verbale Kommunikation von Werten, eingeschlossenen Emotionen und Motivationen als Werte des konkreten Individuums" (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 12).

Folglich stellt eine Konfliktsituation oder eine Erfahrung, die nicht durch die eigenen Deutungsmuster aufzulösen ist und somit eine kognitive Dissonanz hervorruft, den Auslöser für einen Wertebildungsprozess dar (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 163). Auch die Nicht-Bestätigung eigener Werte kann zu einer kognitiven Dissonanz führen (Verwiebe et al., 2018, S. 191). Es gibt verschiedene Auslöser, die den Prozess der Werteinteriorisation in Gang setzen können, darunter beeindruckende oder emotional berührende Situationen, die Nicht-Bestätigung oder Infragestellung eigener Denk- und Verhaltensweisen, kollektive Erfahrungen oder Ereignisse (wie beispielsweise der Mauerfall oder die sogenannte „Flüchtlingskrise") (Verwiebe et al., 2018, S. 183) sowie emotionale Schlüsselerfahrungen aus der eigenen Lebensrealität (Köbel, 2018, S. 89). Dies verdeutlicht, dass nur Erfahrungen, die besonders emotional ergreifend wirken, zu einer Ausbildung von Werten führen können (Köbel, 2018, S. 89). Auch Joas (1997) betont die wichtige Rolle der Emotionen bei der Entstehung von Werten. Werte entstehen durch emotional ergreifende Erfahrungen, die zu einer Erfahrung der Selbsttranszendenz führen, also zu einer Erfahrung, die das Gefühl hervorruft, über sich selbst hinauszuwachsen (Joas, 2006, S. 5). Somit entstehen Werte „in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz" (Joas, 1997, S. 10) bzw. der Selbstüberschreitung (Bernhardsson-Laros, 2018, S. 30). Aber Gefühle allein schaffen keine Werte, sie stoßen Reflexionsprozesse an, innerhalb derer eigene Deutungsmuster reflektiert werden (Thome, 2019, S. 63–64). Doch emotionsbehaftete Erfahrungen erschaffen Reflexionsräume, innerhalb derer neue Werte entstehen können.

Auf Basis der Theorie der Interiorisations- und Exteriorisatinsprozesse nach Lacoutsiere und der Theorie des transformativen Lernens nach Mezirow (2000) kann ein Ablaufschema erstellt werden, das den Wertebildungsprozess veranschaulicht (siehe Abbildung 1).[5]

Abbildung 1: Ablauf eines Wertebildungsprozesses



Eigene Darstellung in Anlehnung an Fliegener & Ilmer, 2023, S. 9

Als Auslöser eines Wertebildungsprozesses kann ein Konflikt oder eine Erfahrung dienen, die emotional ergreifend wirkt (Köbel, 2018, S. 89) und eigene Werte in Frage stellt. Dies kann im Individuum eine kognitive Dissonanz erzeugen, aus der eine emotionale Labilisierung resultieren kann, wodurch ein Reflexionsprozess initiiert werden kann, um die Ausgangssituation aufzulösen. Im Rahmen dessen werden eigene Werte reflektiert, wodurch sich bestehende Werte verändern oder neue Werte entstehen können. Die daraus resultierenden Werte werden auf die Ausgangssituation angewendet und dadurch erprobt. Bei erfolgreicher Erprobung der neuen Werte kann eine Übertragung in die eigene Lebenspraxis erfolgen. Die emotionale Labilisierung spielt eine entscheidende Rolle für die Interiorisation von Werten, wobei das emotionale Gewicht auch die Tiefe der Verankerung beeinflusst (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 163).

Im Rahmen eines Wertebildungsprozesses nimmt die Wertekommunikation eine bedeutende Rolle ein (Köbel, 2018, S. 92). Dabei können Lernende sich durch den Austausch mit anderen über die eigenen Werte und dahinterliegenden Motivatoren sowie Emotionen auseinandersetzen (Köbel, 2018, S. 93). Auf diese Weise kann festgestellt werden, welche Werte Lernende in den Bildungsprozess mitbringen (Joas, 1997, S. 285). Weiterhin kann der Austausch den Reflexionsprozess und die Auflösung der Ausgangslage unterstützen. Die aus dem Reflexionsprozess bzw. aus dem werteorientierten Bildungsarrangement resultierenden Werte können vom Individuum im Rahmen eines Diskurses mit einer Bezugsperson oder -gruppe bewertet werden (Köbel, 2018, S. 104). Für einen erfolgreichen Wertediskurs benötigen Lernende eigene Wertbindungen,

5 Zur dezidierten Darstellung der Entstehung des Ablaufschemas siehe Fliegener & Ilmer (2023).

die entweder in den Diskurs eingebracht werden oder aus ihm folgen (Joas, 1997, S. 285). Weiterhin erfordert eine erfolgreiche Wertekommunikation eine reflektierte Sprache sowie eine empathische und diskussionsfreudige Haltung (Köbel, 2018, S. 104). Da im Wertebildungsprozess eigene Werte und Deutungsmuster reflektiert werden müssen, ist ein reflexives Verhältnis der Lernenden zur eigenen Person notwendig (Verwiebe et al., 2018, S. 183) ebenso wie die Fähigkeit zur (Selbst-)Konfrontation im Rahmen des Bildungsprozesses (Schüßler, 2008, S. 10).

Somit ist es das Ziel eines werteorientierten Bildungsarrangements, Lernenden neue Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen aufgrund ihres emotionalen Gehalts oder der Auslösung einer kognitiven Dissonanz durch die Nichtbestätigung eigener Werte als Reflexionsgelegenheiten dienen, innerhalb derer Lernende selbstgesteuert eigene Werte reflektieren und gegebenenfalls neue Werte entwickeln können.

3.2 Spannungsfelder der Wertebildung

Im Rahmen der Wertebildung werden diverse Spannungsfelder deutlich. Im Gegensatz zur Wertebildung bei Kindern und Jugendlichen, die darauf abzielt, Werte gezielt zu entwickeln und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung sowie Sozialisation zu fördern, gestaltet sich der Prozess der Wertebildung bei Erwachsenen anders. Erwachsene verfügen bereits über ein gefestigtes Wertesystem, eine ausgebildete Persönlichkeit und sind sozialisiert, weshalb sie im Vergleich zu Kindern eine geringere kognitive Flexibilität aufweisen (Schüßler, 2008, S. 2–3). In diesem Kontext bietet die Wertebildung bei Erwachsenen Lernräume und Reflexionsgelegenheiten, in denen Individuen sich ihrer eigenen Werte bewusstwerden, diese reflektieren und gegebenenfalls verändern können (Bergold, 2007, S. 24). Weiterhin kann Wertebildung der Verbesserung der eigenen Urteilsfähigkeit dienen und damit Privatisierungstendenzen, Frustrationsverhalten und Delegationshaltungen entgegenwirken (Bergold, 2007, S. 24).

In der erwachsenenbildnerischen Praxis zielt die Wertebildung jedoch oftmals auf die Entwicklung bestimmter Werte ab. Dies kann Kritik an der gezielten Wertebildung hervorrufen, indem argumentiert wird, dass eine derartige Herangehensweise als Form der Manipulation betrachtet werden kann. Manipulation oder ein Manipulationsversuch liegt vor, wenn die Ausbildung von Werten in eine bestimmte Richtung gelenkt oder das Ziel verfolgt wird, bestimmte Wertvorgaben zu etablieren. In einem Bildungsprozess mit dem Ziel, bestimmte Werte zu entwickeln, bewegt sich die Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen einer orientierungsgebenden Funktion und potenzieller Manipulation. Der Umgang mit diesem Spannungsfeld ist von der Haltung, den individuellen Überzeugungen und dem pädagogischen Ethos der Lehrenden abhängig, woraus unterschiedliche Sicht- sowie Herangehensweisen resultieren.

Die gezielte Vermittlung von Werten kann als Belehrung mündiger Erwachsener interpretiert werden (Bergold, 2007, S. 43). Daher sollte Wertebildung vorrangig Lerngelegenheiten und -räume schaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit zur eigenständigen Entwicklung von Werten erhalten. Dabei sollte sich die Wertebildung stets am Ziel der Selbstbestimmung des Menschen orientieren, indem sie ihn als freie Person in seinen Handlungen, Haltungen und Urteilen begreift (Bergold, 2007, S. 27–28). In diesem Kontext ist die Subjektivität und Relativität von Werten zu berücksichtigen, da Werte stark von kulturellen, sozialen und individuellen Kontexten abhängen. Dies wirft die Frage auf, ob eine standardisierte Wertebildung in pluralistischen Gesellschaften überhaupt realisierbar ist. Auch die Heterogenität der Lernenden erschwert eine einheitliche Wertebildung. Daher sollte die Wertebildung sowohl als individueller, subjektiver Prozess betrachtet als auch im Kontext sozialer, kultureller und institutioneller Einflüsse reflektiert werden, um eine umfassendere und differenziertere Perspektive auf den Begriff zu gewährleisten. In der erwachsenenbildnerischen Praxis besteht das Ziel oft darin, gezielt bestimmte Werte zu fördern. Diese Zielsetzung kann durch die thematische Ausrichtung des Bildungsprozesses oder durch Vorgaben seitens der Kundinnen oder Kunden bzw. des Bildungsträgers bestimmt sein. Dadurch wird das Ziel des Bildungsprozesses klar definiert und von der erwachsenenbildnerischen Praxis aktiv verfolgt. Hier stellt sich die Frage, ob eine gezielte Werteentwicklung überhaupt stattfinden kann und inwieweit Lehrende in individuelle Wertesysteme eingreifen bzw. diese respektieren sollten.

Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der Frage, ob die eindimensionale Festlegung und Vermittlung von Werten zu einer Verinnerlichung dieser im lernenden Individuum führen kann. Hierbei zeigt sich die grundlegende Herausforderung, ob ein klar definierter Wertebildungsauftrag mit festgelegten Zielwerten effektiv erfüllt werden kann oder ob die Wertebildung an inhärente Grenzen stößt. In Kapitel 3.1 wurde dargestellt, dass Werte an Lernende nicht einfach übermittelt werden können. „Werte können nur selbsthandelnd, selbstorganisiert angeeignet werden“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10). Ein Wertebildungsprozess kann durch emotionale (Schlüssel-)Erfahrungen (Köbel, 2018, S. 89), Erfahrungen, die nicht durch die eigenen Werte bzw. Deutungsmuster aufgelöst werden können (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 163), oder Erfahrungen, die ein Erlebnis der Selbsttranszendenz auslösen (Joas, 1997, S. 10), angestoßen werden. Ein Bildungsarrangement ohne neue Erfahrungen, die Emotionen auslösen, kann somit nicht zu einer Ausbildung von Werten führen, weiterhin kann die Adressierung individueller Emotionen von außen durch Lehrende nicht sichergestellt werden, weshalb es sich bei der Wertebildung um einen selbstgesteuerten inneren Prozess handelt. Dementsprechend kann die reine Vermittlung von Werten nicht als Wertebildung betrachtet werden, da das bloße Wissen über Werte vorerst keinen Effekt auf die Haltungen und Handlungen der Lernenden hat (Bergold, 2007, S. 30). Ein Bildungsarrangement ohne neue Erfahrungen und Emotionen kann somit nicht zu einer Ausbildung von Werten führen, daher

muss ein werteorientiertes Bildungsarrangement einen Erfahrungsraum schaffen, der Lernenden die Gelegenheit bietet, neue Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. Obwohl lehrende Personen im Kontext der Wertebildung Reflexionsgelegenheiten mit einer bestimmten Lehrabsicht bereitstellen können, obliegt das Lernen letztlich den Lernenden selbst. Da das Lernergebnis von den individuellen Anstrengungen der Lernenden abhängt, besteht keine Gewissheit, dass der intendierte Zielwert tatsächlich verinnerlicht wird. Infolgedessen kann nicht sichergestellt werden, dass Wertebildungsaufträge mit vorgegebenen Zielwerten uneingeschränkt erfüllt werden können. Es ist zudem wichtig zu beachten, dass Wertebildung im Bildungskontext stets einen pluralistischen Charakter haben sollte und ethischen Grundsätzen entsprechen muss.

3.3 Rolle der Wertebildner:innen

Im vorigen Abschnitt wurden die Spannungsfelder der Wertebildung aufgezeigt, denen Wertebildner:innen gegenüberstehen. Als Wertebildner:innen werden hier Personen bezeichnet, die in einem erwachsenenbildnerischen Kontext werteorientierte Bildungsarrangements durchführen. Da der Umgang mit den zuvor genannten Spannungsfeldern und die Haltung zu diesen stark von der individuellen Einstellung und dem pädagogischen Ethos abhängen, resultieren daraus ethische Fragen. Die Werte der Wertebildner:innen zeigen sich in ihrem pädagogischen Handeln und dessen Reflexion (Brandt, 2016, S. 22). Daher ist es von essenzieller Bedeutung, dass Wertebildner:innen eine reflektive Beziehung zu sich selbst pflegen und ihre eigenen Werte sowie Haltungen kontinuierlich reflektieren. Hieraus resultieren das pädagogische Ethos und demnach auch die Wahrnehmung sowie der Umgang mit den oben genannten Spannungsfeldern. Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen bilden im Kompetenzmodell GRETA einen Kompetenzbereich, in dem das Berufsethos und die pädagogische Haltung als Teil der professionellen Handlungskompetenz der Lehrenden gesehen werden (Lencer & Strauch, 2016, S. 6–7). Dies unterstreicht die Bedeutung pädagogischer Werte und des Berufsethos als Kompetenzen Lehrender. Weiterhin ist die Reflexion der eigenen Werte von Bedeutung, da die Wertebildung stets Raum für Konflikte zwischen Lehrenden, Lernenden und der Bildungseinrichtung bzw. dem Auftraggeber bietet (Brandt, 2016, S. 22). Dies unterstreicht nochmals die Wichtigkeit der Wertereflexion seitens der Lehrenden sowie der Übereinstimmung der eigenen Werte mit den auszubildenden Zielwerten des Auftraggebers.

Trotz unterschiedlicher Herangehensweisen an die Thematik der Wertebildung lassen sich bestimmte Haltungen identifizieren, die immer berücksichtigt werden sollten. Im Kontext der Wertebildung sollte Lernenden stets die Fähigkeit zur selbstständigen Entscheidung und Lebensführung zugeschrieben werden (Schüßler, 2008, S. 18). In diesem Kontext ist es wichtig zu berücksichtigen,

dass jeder Mensch über ein individuelles Wertesystem verfügt, an dem die Wertebildung anknüpfen muss (Bergold, 2007, S. 36). Weiterhin findet die Wertebildung in einer sich kontinuierlich wandelnden wertepluralistischen Gesellschaft statt, in der sowohl Prozesse des Pluralismus als auch des Individualismus wirken (Bergold, 2007, S. 24). Dies unterstreicht nochmals, dass Lernende als freie Personen in ihren Handlungen, Haltungen und Urteilen zu begreifen sind und dass der Bildungsprozess am Ziel der Selbstbestimmung des Menschen orientiert sein sollte (Bergold, 2007, S. 27–28). Des Weiteren sollten Lehrende in der Lage sein, Konflikte zwischen Überzeugungen zu erkennen und zu bewältigen. Sie sollten eine Sensibilität für ethische Analysen entwickeln und diese entsprechend ihren Überzeugungen mit relevanten Akteuren kommunizieren und ihnen gemäß handeln (Bernhardsson-Laros, 2020, S. 27).

Die Aufgabe der Wertebildner:innen besteht darin, Lernräume zu eröffnen und Reflexionsmöglichkeiten zu bieten, um dadurch Anstöße für werteorientierte Lernprozesse im Individuum zu geben. Abhängig von der Haltung und den Zielen des Bildungsprozesses ist es möglich, sehr offene Lernräume zu schaffen, in denen individuelle Werte frei entwickelt werden können oder bestimmte Zielwerte frei reflektiert werden können. Um möglichen Manipulationsvorwürfen im Kontext gezielter Werteentwicklung entgegenzuwirken, sollte der Bildungsprozess transparent gestaltet und sowohl die Ziele bzw. Zielwerte als auch der Lernprozess selbst klar dargelegt werden. Dadurch wird den Lernenden bewusst, welche Ziele der Bildungsprozess verfolgt.

4 Fazit

Die Tatsache, dass sich bei der Frage der Benennung des eigentlichen Gegenstandes – Wertebildung, Werteerziehung, Wertevermittlung – im Diskurs ein theoretisches Defizit auszumachen ist, macht deutlich, dass trotz der Annahme einer grundsätzlichen Bedeutung von Werten in Bildungsprozessen sowie einer aktuell besonderen gesellschaftlichen Relevanz gemeinsamer Strategien zur Überwindung existenzieller Herausforderungen und Krisen, ein deutliches Forschungsdesiderat auszumachen ist. Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis zeigt sich, abgesehen von vereinzelten Themenheften (z. B. DIE-Zeitschrift 2/2016; Weiterbildung 4/2019) sowie einer stärkeren Präsenz dieser Fragen im Kontext konfessioneller und politischer Erwachsenenbildung, weitgehend eine Leerstelle. So fehlt es zumeist an Konzeptionen für eine erwachsenenpädagogische Arbeit mit Werten.

Die Ursache hierfür könnte darin liegen, dass bei Erwachsenen generell von einem gefestigten Wertesystem auszugehen ist und daher werte*erzieherischen* Absichten von vornherein ein Misslingen unterstellt werden muss. In der Konsequenz muss Werte*bildung* als eine reflexive Auseinandersetzung verstanden werden, so dass darauf ausgerichtete Bildungsprozesse „zum einen den Men-

schen als freie Person in seinen Handlungen, Urteilen und Haltungen begreifen müssen und zum anderen sie nur Anlass, Aufklärung und fördernde Unterstützung für Fortschritt in der Entwicklung und Gewinnung von Überzeugungen sein können“ (Bergold, 2007, S. 28). Die damit verbundene Offenheit hat aber auch ihre Grenzen, wenn es um gesellschaftliche Grundwerte geht. Hier wäre die Frage zu stellen, ob Nachhaltigkeit als eine Reaktion auf den Klimawandel und im Sinne der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit diesen Rang zugesprochen werden müsste – und damit nicht mehr verhandelbar wäre. Dieser Wert müsste dann aber auch von Erwachsenenbildner:innen nicht nur vertreten, sondern im besten Fall verinnerlicht sein, was in Bezug auf die Offenheit des Wertebildungsprozesses und die dargestellten Prämissen als unauflösbarer Konflikt betrachtet werden muss.

Literatur

Bergold, R. (2007). Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung. Wie und wozu? In R. Bergold, H. Gisbertz, & G. Kruip (Hrsg.), *Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse* (S. 23–45). W. Bertelsmann. https://doi.org/10.25656/01:2509

Bernhardsson-Laros, N. (2018). Wertehorizont Beschäftigungsfähigkeit im Betrieb. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19747-6

Bernhardsson-Laros, N. (2020). Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildung, 43*(1), 13–30.

Berzbach, F. (2005). Die Ethikfalle: Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. W. Bertelsmann.

Brandt, P. (2016). Stichwort „Werte (in) der Erwachsenenbildung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (2),* 22–23.

Brumlik, M. (1992). Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Böllert.

Brundtland, G. H. (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Genf, UN-Dokument A/42/427. http://undocs.org/en/A/42/427

Dewey, J. (1939). *Theory of valuatio*n. *International encyclopedia of unified science* (Band 2, Nr. 4). University of Chicago Press.

Düwell, M., Hübenthal, C., & Werner, M. H. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Ethik* (3., aktualisierte Aufl.). Verlag J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05192-9

Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09954-1

Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2018). *Wertungen, Werte – Das Fieldbook für ein erfolgreiches Wertemanagement.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54779-3

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Wertungen, Werte – Das Buch der gezielten Werteentwicklung von Persönlichkeiten* (1. Auflage 2019). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59115-4

Fliegener, L., & Ilmer, F. (2023). *Werteorientiertes Lernen. Modelle und Methoden. Beiträge zur Erwachsenenbildung* (Band 15). RPTU Kaiserslautern.

Gieseke, W. (1991). Ethik und Erwachsenenbildung. In W. Gieseke, E. Nuissl, & E. Meueler (Hrsg.), *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung* (S. 10-20). Gesamthochschule.

Hanel, P. H. P., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Frontiers in psychology, 9*(1643). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01643

Hofstede, G. (1980). Culture and Organizations. *International Studies of Management & Organization, 10*(4), 15–41. https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300

Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Joas, H. (2006). *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Vortrag in der Reihe: Gute Werte, schlechte Werte. Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien* [Vortrag]. Transkript. https://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorisiert_061017.pdf

Köbel, N. (2018). Identität – Werte – Weltdeutung. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen. Beltz Juventa.

Leiserowitz, A. A., Kates, R. W., & Parris, T. M. (2006). Sustainability Values, Attitudes, and Behaviors: A Review of Multinational and Global Trends. *Annual Review of Environment and Resources*, 31(1), 413–444. https://doi.org/10.1146/annurev.energy.31.102505.133552

Lencer, S., & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. DIE. www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Meziro (Hrsg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3–33). Jossey-Bass.

Münsterberg, H. (1908). *Philosophie der Werte: Grundzüge einer Weltanschauung*. Barth.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550

Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung, 5*(2). https://doi.org/10.25656/01:4595

Spranger, E. (1921). *Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl.). Niemeyer.

Unkrig, E. R. (2023). *Die werteorientierte (Führungs-)Persönlichkeit. Rückgrat zeigen und Orientierung geben*. Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer Gabler (essentials).

Thome, H. (2019). Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 47–77). Springer VS.

Verwiebe, R., Seewann, L., & Wolf, M. (2018). Zur Relevanz verschiedener Lebensbereiche für die Entstehung individueller Werthaltungen. Aktuelle Befunde für Österreich aus einer MixedMethods-Studie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 43*(2), 179–201. https://doi.org/10.1007/s11614-018-0305-y

Wigger, L. (1990). Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. *Zeitschrift für Pädagogik, 36*(3), 309–330.

Zeller, C. (2022). *Werte: Geschichte eines Versprechens* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05876-8

III. Nachhaltigkeit in betrieblichen Kontexten

‚Nachhaltigkeit' in Angeboten öffentlich verantworteter beruflicher Weiterbildung – empirische Einsichten am Beispiel von Volkshochschulprogrammen

Aiga von Hippel und Marion Fleige

Abstract: Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung lässt sich als Thema sowohl in beruflichen Fachkenntnissen als auch in Schlüsselqualifikationen verorten. Im Beitrag werden nachhaltigkeitsorientierte berufliche Weiterbildungsangebote an Volkshochschulen untersucht. Leitend ist hierbei die Frage, wie Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung den Begriff der Nachhaltigkeit in beruflichen Weiterbildungsangeboten auslegen. Mithilfe einer explorativen Angebotsanalyse wurde eine Typologie nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen entwickelt. Empirische Schwerpunkte in Themen und Zielgruppen werden vorgestellt und Schnittstellen zur ökonomischen, kulturellen und politischen Bildung skizziert. Abschließend wird diskutiert, wie sich nachhaltigkeitsorientierte berufliche Weiterbildung als Angebotsschwerpunkt weiter entwickeln könnte.

1 Inhaltliche Hinführung und Überblick über den Beitrag

Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung lässt sich als Thema sowohl in beruflichen Fachkenntnissen als auch in Schlüsselqualifikationen verorten. Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir empirisch nachhaltigkeitsorientierte berufliche Weiterbildungsangebote an Volkshochschulen (VHS). Hierfür verorten wir diese Angebote zunächst im Planungsmodus der Volkshochschulen und ihrer empirischen Untersuchung mit den Mitteln der Programmforschung (2). Daraufhin geben wir einen Überblick über den Forschungsstand zu nachhaltigkeitsorientierten Angeboten in der Erwachsenenbildung (3). Im vierten Abschnitt stellen wir eine explorative Angebotsanalyse zu Typen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Weiterbildung vor und diskutieren die Befunde im Hinblick auf den Entwicklungsstand nachhaltigkeitsorientierter beruflicher WB an VHS. Wir schließen mit Reflexionen darauf, wie sich der Angebotsschwer-

punkt weiterentwickeln könnte und wie zukünftige Programmanalysen dies erfassen könnten (5).

2 Verortung und Erforschung nachhaltigkeitsorientierter Angebote im Programm von Volkshochschulen als Institutionen der öffentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung

VHS sind der am längsten etablierte und wichtigste (kommunale) Träger der öffentlichen Erwachsenenbildung (EB) auf der Basis der Weiterbildungsgesetze der Bundesländer und damit eingebunden in das Gemeinwohl bzw. die Daseinsfürsorge (Fleige et al., 2022). In dieser öffentlichen Verantwortung halten VHS zum einen ein breites Spektrum an Angeboten der allgemeinen Bildung vor (Sprachen, kulturelle Bildung, Gesundheitsbildung, politische Bildung, in diesem Kontext auch Angebote der nachhaltigkeitsorientierten Bildung). Zum anderen kümmern sich die VHS auch um Grundbildung, Schulabschlüsse und mit um die berufliche Weiterbildung (WB) – wenngleich sie aufgrund der Aufteilung der Landschaft beruflicher WB weniger mit beruflicher WB in Verbindung gebracht werden als andere Institutionen. Nichtsdestotrotz bleiben sie als öffentliche Einrichtung ein wichtiger Anbieter individueller beruflicher WB für unterschiedliche Zielgruppen an der Schnittstelle von beruflichen Fachkenntnissen und Schlüsselqualifikationen (siehe genauer Fleige et al., 2024).

Systematisiert nach Verantwortungstypen, bilden sich die unterschiedlichen Institutionen in einem Spektrum von (1) öffentlicher Verantwortung nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder – nonformale, nicht-abschlussbezogene WB seitens der VHS als kommunale Weiterbildungseinrichtung und anderer öffentlich anerkannter wie gewerkschaftlicher Bildungshäuser –, (2) öffentlicher Verantwortung über das Bundesberufsbildungsgesetz und andere bundesweite Regelungen, inkl. Kammerfortbildung und (3) privat-kommerzieller Verantwortung (darunter auch die betriebliche WB) ab (von Hippel & Stimm, 2020; Schrader, 2011). Sie alle werden auch jeweils noch zu untersuchende eigene Profile im Bereich Nachhaltigkeit haben (aufgrund der Trägerstruktur beispielsweise unterschiedliche Themenschwerpunkte, unterschiedliche Berufe als Zielgruppen etc.). Wir greifen hier die Volkshochschulen empirisch heraus, um zu untersuchen, wie sie öffentliche Verantwortung für Bildung über die Lebensspanne in Bezug auf Nachhaltigkeit *und* berufliche Weiterbildung auslegen, da wir annehmen, dass ‚Nachhaltigkeit' ein gemeinwohlorientiertes Thema ist, dessen sich die VHS ggf. besonders annehmen.

Weiterbildungsinstitutionen operieren am Markt mit Angebotsankündigungen und ihrem veröffentlichten Programm, deren Aufgabenzuschnitte sich durch Programmanalysen erschließen lassen. Dabei lässt sich zeigen, wie ein Programmbereich, -segment oder Angebotsschwerpunkt (s. 5.) zugeschnitten und ausdifferenziert ist, wozu auch Informationen aus der Angebotsstatistik he-

rangezogen werden können. Zentraler Ort beruflicher WB an VHS ist der Programmbereich 5, ‚Arbeit und Beruf', seit 2018 ‚Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management'. Über die großen Programmbereiche und -segmente hinaus lassen sich auch zahlenmäßig kleinere Angebotsschwerpunkte wie die nachhaltigkeitsorientierte Bildung querliegend zu den Programmsegmenten und ggf. ausdifferenzierten Programmbereichen rekonstruieren.

Hinsichtlich der öffentlichen Verantwortung, in der VHS handeln, und der Affinität von öffentlicher Verantwortung und ‚Nachhaltigkeit' lässt sich nachvollziehen, wie die VHS hier ein entsprechendes Selbstverständnis ausbilden, was dann im weiteren Verlauf aufgrund der hoch vernetzten und flexiblen Planungsprozesse (Gieseke & Robak, 2022) auch zu einem Aufwuchs an Angeboten und einer inhaltlichen Ausdifferenzierung führen könnte. So betonen verschiedene Dokumente die öffentliche Verantwortung auch in Bezug auf Nachhaltigkeit (so dis.kurs, 3/20; DVV, 2011). Zudem wird „BNE [Bildung für nachhaltige Entwicklung; die Autorinnen] als Aufgabe öffentlicher Daseinsvorsorge" (mit Verankerung von BNE im novellierten Weiterbildungsgesetz von NRW) angesehen (Maschner, 2023).

Programme als Quellenmaterial ermöglichen eine inhaltliche Rekonstruktion nicht nur der Aufgaben von Einrichtungen, sondern auch von lebenslangem Lernen an sich und des Bildungsbegriffs, der dabei platziert wird (Fleige & von Hippel, 2022; Schrader, 2011). Programmforschung kann bezogen werden auf jeden Programmbereich bzw. jedes Programmsegment oder jeden Angebotsschwerpunkt und darüber hinaus auf jeden Träger (siehe im Überblick Gieseke & Robak, 2022). Beides zusammengenommen, handelt es sich um eine träger- und bereichsbezogene Programmanalyse (Fleige et al., 2019; Käpplinger, 2008), die wir auch im Folgenden – um einen Fokus auf nachhaltigkeitsorientierte berufliche WB an VHS als breit aufgestellte öffentliche Anbieter zu legen – vorstellen werden.

3 Forschungsstand zu ‚Nachhaltigkeit' in Angeboten der EB

3.1 Überblick zum Diskurs

Die interdisziplinäre, erziehungswissenschaftliche und teildisziplinär-erwachsenenpädagogische Literatur setzt konsensual bei der Unterscheidung der ökologischen, der ökonomischen und der sozialen Dimension von ‚Nachhaltigkeit' an.[1] Handlungsanforderungen und -realisierungsmöglichkeiten werden dabei der lokalen, nationalen und globalen Ebene zugewiesen (für systematische Überblicke zu ‚Nachhaltigkeit' und ‚Umwelt' im Kontext von EB siehe u. a. Apel, 2018; Uekötter, 2018; Kandler & Tippelt, 2018; eb.at 49/2023; siehe im Zeitverlauf zu beruflicher Umweltbildung und „Haushalt und Umwelt" in

1 Siehe auch Singer-Brodowski in diesem Band.

Bremen Körber et al., 1995; Schrader, 2011; zu Klimakrise als Lernanlass Dinkelaker & Stimm (2022); zum Appellcharakter Stimm in diesem Band[2]).

Historisch findet diese Diskursentwicklung in der Zeit ab den 1990er Jahren statt. Eine herausgehobene Rolle spielt inzwischen die seit 2016 geltende UN-‚Agenda 2030' mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDGs).[3] SDG 4 kennzeichnet ‚Bildung' als Nachhaltigkeitsziel und Weg, woraus sich das Konzept für ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' ableitet.[4] Dieses ist in Deutschland vor allem für die Bildungsteilbereiche der schulischen Bildung, der beruflichen Ausbildung und der Frühpädagogik ausgearbeitet. Innerhalb der beruflichen Bildung wird der Diskurs sowohl für den Bereich der Schule als auch der Ausbildung intensiviert geführt (siehe berufsbildung, 197/2023; Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/2023).[5]

3.2 Bestandsaufnahmen und Programmanalysen zu nachhaltigkeitsorientierten EB-Angeboten an VHS

Im Folgenden umreißen wir ausgewählte (a) Bestandsaufnahmen und (b) Programmanalysen zur nachhaltigkeitsorientierten WB an VHS (zu anderen Trägern der öffentlich geförderten EB siehe z. B. Forum Erwachsenenbildung, 04/2020).

Zu a): Grundlegend befindet Apel (2018), dass das Angebot nachhaltigkeitsorientierter Bildung an VHS eher gering ausfalle und dabei je nach Standort unterschiedlich (Apel, 2018, S. 127); auch ist nicht jedes Thema im Bereich „Umwelt" automatisch ein Nachhaltigkeitsthema. Zahlenmäßige und inhaltliche Weiterentwicklungen könnten nach Apel an der interdisziplinären Verortung des Nachhaltigkeitsdiskurses ansetzen. Potenzial im Bereich der beruflichen Bildung sieht er im nachhaltigen Wirtschaften.

Zu b): Vorliegende Programmanalysen zu nachhaltigkeitsorientierten Angeboten beziehen sich vor allem auf die allgemeinbildenden Programmsegmente bzw. identifizieren Angebote vor allem in diesen. Die Analyse von nachhaltigkeitsorientierten Angeboten der beruflichen WB an VHS ist noch eine Forschungslücke.

Grundlegend ist dabei gegenwärtig die Programmanalyse von Burdukova (2019) zu den Thematisierungen von Nachhaltigkeit in VHS-Angeboten. Das Sample entstammt dem digitalen VHS-Programmarchiv am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE),[6] das zunächst als digitale Infrastruktur einen Zu-

2 Siehe weitere Ausdifferenzierungen der hier zugehörigen Fragestellungen in diesem Band wie etwa Lacher & Rohs zu den zukünftigen Aufgaben von EB/WB im Kontext der Klimakrise.

3 https://www.bmz.de/de/agenda-2030 (13.09.2023).

4 https://www.bne-portal.de/bne/de/home/home_node.html (13.09.2023).

5 Sowie auch unterstützt durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (https://www.bibb.de/de/709.php; 13.09.2023).

6 https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx (23.09.2023).

gang über Suchstichworte ebnet (auch Fleige & von Hippel, 2022; Käpplinger & Dietz, 2021). Ab 1989 tritt nach Burdukova der Begriff ‚Nachhaltigkeit' in VHS-Angeboten auf, jedoch zunächst „in einer […] alltagssprachlichen Semantik bzw. im Sinne von ‚längere Zeit anhaltende[r] Wirkung'" (Burdukova, 2019, S. 46). Ab 1993 identifizierte sie Angebote in der spezifischen Begrifflichkeit des Nachhaltigkeitsdiskurses. Um angesichts von dessen Verzweigung und der Verflechtungen mit Angeboten der ‚Umweltbildung' o.ä. den Aussagegehalt der Stichprobe und ihrer Analyse zu sichern, wurde die Suche auf die direkten Schlagworte „nachhaltig/Nachhaltigkeit" eingegrenzt. Im Ergebnis entstand ein Sample mit 223 Programmheften von 40 VHS für die Zeit von 1989 bis 2014. Das Material wurde mit folgenden deduktiven und induktiven Kategorien codiert:

- Wirtschaftliche (z. B. nachhaltig investieren, handeln, produzieren), ökologische (z. B. bauen, konsumieren, Energie, Stadtentwicklung, Ökosysteme), soziale (ausgelegt auf Wohlstand und ‚gutes Leben' für alle, bürgerschaftliches Engagement, Integration, globale Gerechtigkeit) Dimension;
- politische, kulturelle, ethische, philosophische, spirituelle Dimensionen;
- unterschiedliche Handlungs- oder Verwertungsebenen: Lebenswelt, lokale/regionale und übergreifende Ebene (national, international, übergreifend).

Die Autorin stellt fest, dass Angebote mit ökologischer Dimension überwiegen und dass die Angebote im Schwerpunkt auf die Lebenswelt bzw. unmittelbare Umwelt der Adressat*innen bezogen sind (siehe auch Apel, 2018, S. 126). Sie vollzieht nach, wie bestimmte VHS aus dem Sample hier entsprechende Schwerpunkte setzen, d. h. auf diesem Gebiet aktiv sind. Weniger reflektiert, aber in den Befunden nachvollziehbar, ist dabei eine uns theoretisch interessierende Verortung der nachhaltigkeitsbezogenen Angebote als ein Angebotsschwerpunkt, der quer zu Programmbereichen liegt, aber nicht groß genug ist, um ‚Programmsegment' genannt zu werden (und eben auch gar nicht an einen bestimmten Programmbereich begrifflich anknüpft).

Eine kleinere, aktuelle Programmanalyse zu den SDG in VHS-Angeboten von Friedrich (2022) zeigt, dass sich inzwischen mehr Angebote direkt auf BNE beziehen und entsprechend an pädagogisches Fachpersonal wenden, was auf Aufwüchse in der beruflichen WB hinweist. Darüber hinaus werden Friedrichs Befunden zufolge allgemeinbildende Angebote für alle Lebensalter, auch für Kinder- und Jugendliche, gemacht. Über die Zielgruppe hinaus sind hier die Bezüge zum Lokalen, zu Handlungskompetenzen und eingegangen Kooperationen interessante Ergebnisse.

Nagel (2023) untersucht Programme einer großen deutschen VHS zwischen 2014 und 2020 mit einem Fokus auf der ökologischen Nachhaltigkeit. Die Studie verdeutlicht kooperative Umsetzungen der Thematik wie auch Umsetzungen über Einzelveranstaltungen (Nagel 2023, S. 44) – was generell immer dann typisch ist, wenn neues Wissen eingeführt und strukturiert vermittelt werden soll. Hinsichtlich des gegenwärtigen Angebotsumfangs fällt der Befund ernüchternd

aus: „Von insgesamt 3.935 erfassten Angeboten hatten nur 49 einen (ökologischen) Nachhaltigkeitsbezug […]" (Nagel, 2023, S. 44).

Bereits für die späten 1990er Jahre liegen Befunde zur ökologischen Bildung, ihrem Umfang und ihrer Planung sowie auch zu ihrer Nachfrage vor, noch ohne größeren Bezug zum Nachhaltigkeitsdiskurs (Henze, 1998). Bei den Befunden dieser exemplarisch für NRW durchgeführten Studie ist interessant, dass Anfang der 1990er Jahre Angebote zur beruflichen Umweltbildung einen großen Anteil der ökologischen Bildungsangebote ausmachten.

4 Angebotsanalyse zu Typen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Weiterbildung an VHS

4.1 Methodisches Vorgehen und Sample

Für eine erste Untersuchung der Kombination von Nachhaltigkeit und beruflicher Weiterbildung an VHS führten wir eine explorative Angebotsanalyse durch. In diesem Sinne zielte unsere Untersuchung im Anschluss an die empirisch basierte Begriffsbildung zu ‚Nachhaltigkeit' bei Burdukova (2019) und unser herausgearbeitetes Verständnis beruflicher WB (Fleige et al., 2022; Fleige et al., 2024) kriteriengeleitet auf die Variation der nachhaltigkeitsorientierten beruflichen WB an VHS. Wiewohl unsere Studie zur beruflichen Weiterbildung noch keinen Fokus auf nachhaltigkeitsorientierte Angebote legte, bildet sie unseren theoretisch-empirischen Bezugspunkt für grundlegende Ausdifferenzierungen der beruflichen WB. Diese empirisch-theoretisch gewonnene Typologie (nach Kluge, 1999) beruflicher WB in den Vergleichsdimensionen ‚Themen' und ‚Berufs-' bzw. ‚Tätigkeitsbezug' („Grundformen beruflicher Weiterbildung") erachten wir auch für nachhaltigkeitsorientierte Angebote der beruflichen WB für fundamental (s. 4.2).

Die Samplebildung erfolgte über den VHS-Kursfinder (https://www.volkshochschule.de/kursfinder) im Bereich „Arbeit – IT – Organisation/Management". Die Nutzung erfolgte im Wissen darum, dass dort nicht alle VHS alle Angebote eintragen. Für eine vertiefende Studie sollte entsprechend auf das VHS-Programmarchiv am DIE[7] und das Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg zurückgegriffen werden. Suchschlagworte für die explorative Recherche im ‚Kursfinder' (Monat 7/2003) waren im Anschluss an Burdukova (2019) „Nachhaltigkeit", „nachhaltig*" etc.[8]

7 Im Gegensatz zum VHS-Programmarchiv am DIE kann jedoch beim Kursfinder der Programmbereich ‚Arbeit – IT – Organisation/Management' voreingestellt werden.

8 Angebote mit hier nicht relevanten Bezügen von ‚Nachhaltigkeit' – wie z. B. überdauernd, langlebig, als Begriffe zur Kennzeichnung von Wirkweisen – wurden wie bei Burdukova (2019) nicht berücksichtigt.

Diese Suche ergab 68 Ergebnisse, davon waren 36 Ergebnisse zutreffend; bei insgesamt 19.561 Treffern im Kursfinder im untersuchten Programmbereich.[9] Das Sample weist damit folgende Spezifika auf: VHS, die in den ‚Kursfinder' eintragen; dortiger Programmbereich ‚Arbeit – IT – Organisation/Management'; Angebote, die explizit den Begriff ‚Nachhaltigkeit' enthalten; Auswahl von Kategorien, die angelegt werden.

Angebotsanalyse: Folgende Kategorien legten wir für die Angebotsanalyse an:

- Institution
- Grundformen beruflicher Weiterbildung (in der Ausdifferenzierung von Berufsbezug und Erweitertem Tätigkeits-/Handlungsbezug) (vgl. Iffert et al., 2021)
- wenn Berufsbezug: welcher Berufsbereich nach der Klassifikation der Berufe (vgl. Iffert et al., 2021)
- Themen (vgl. Iffert et al., 2021; ergänzt)
- Dimension/-en (ökonomisch, sozial, ökologisch) (in Anlehnung an Uekötter, 2018; und Burdukova, 2019)
- Ebene (Lebenswelt, lokal/Institution, übergreifend) (in Anlehnung an Uekötter, 2018; und Burdukova, 2019)

Fragen nach der Art und dem Umfang der Angebote (Sozialformen, Volumen, Alltagsbezug etc.) stehen hier nicht im Mittelpunkt (vgl. hierzu Henze, 1998, S. 223–225).

Im Anschluss an die Codierung mit den oben genannten Kategorien entwickelten wir in Anlehnung an Kluge (1999) eine Typologie nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Weiterbildung an VHS. Wir fokussierten dabei die ‚Auslegung' (von Hippel & Fleige, 2020) von Nachhaltigkeit in den beruflichen Weiterbildungsangeboten, hier den Zuschnitt und die Kombination von Themen und beruflicher Adressierung, die zusammen Typen ergeben (s. 4.2).

Hiermit kann – auch trotz eines nicht vollumfänglichen Samples – ein erster theoretisch-empirischer Zugriff auf Typen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher WB entwickelt werden. Diese Typologie kann, da systematisch und damit inhaltlich vollständig in Vergleichsdimensionen angelegt (und damit unabhängig davon, ob alles empirisch auffindbar war), theoretisch wie auch empirisch in weiteren Studien ausdifferenziert werden.

4.2 Befunde

Insgesamt ist das Thema ‚Nachhaltigkeit' mit Stand 2023 nicht stark in der beruflichen WB an VHS vertreten, wie man auch am geringen quantitativen Anteil sieht. Angebote mit Nachhaltigkeitsbezug gibt es in der beruflichen WB vor

9 Wir danken Henri Baumann für die Unterstützung bei der Ziehung und Aufbereitung der Daten aus dem Kursfinder.

allem in denjenigen Bereichen, in denen die VHS insgesamt in der beruflichen WB stark sind und ein entwickeltes Angebot – sowohl quantitativ wie in der Ausdifferenzierung – vorhalten (vgl. dazu auch Fleige et al., 2022). Dies sind insbesondere Angebote für pädagogische Fachkräfte, auch im Thema Betreuung und Pflege, betriebswirtschaftliche/büroorganisatorische/kaufmännische Themen und die Informationstechnik. Hier sind dann auch nachhaltigkeitsorientierte Angebote angesiedelt, wie in der Typenbildung, Tabelle 1, nachvollziehbar. Zu diesen Schwerpunkten kommt noch als hier neuer Themenbereich das ‚nachhaltige Bauen' hinzu, der jedoch zugleich teilweise an der Schnittstelle zur allgemeinen Bildung liegt (s. unten).

Tabelle 1: Typen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Weiterbildung an VHS[10] (eigene Darstellung)

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung / **Kategorie 2: Themen**	**Berufsbezug**	**erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug[11]**
pädagogische Themen	BNE[12] (Kita, Hort, EB)	[13]
Themenkombination	Nachhaltiges Bewirtschaften einer Bildungsinstitution + Digitalisierung	
Unternehmerisch/BWL-Themen	Nachhaltiges Wirtschaften (Unternehmen, CSR)	Ökonomische/finanzbezogene Bildung (nachhaltiges Wirtschaften persönlich-finanziell)
Informationstechnik (IT)	Nachhaltige IT – Herstellung, Anschaffung, Entsorgung (Unternehmen)	Nachhaltige private und berufliche IT-Nutzung, Digitalisierung
soziale und personale Themen		Nachhaltigkeit auf private und berufliche Lebenswelt[14] bezogen, mit Trends umgehen[15]
handwerkliche Themen	Nachhaltiges Bauen (Kommunen)	Nachhaltiges Bauen (privat)
Dienstleistungsbezogene Themen	nachhaltiger Tourismus (Anbieter)	

10 Für die Adaption der Typologie aus unserer Studie von 2022 auf den Fokus ‚Nachhaltigkeit' wurden einige hier nicht relevante Unterdimensionen aus den Themen und Grundformen als Zeilen und Spalten entfernt. Gänzlich neu sind hier diejenigen Typen, die einen eigenen Fokus auf ‚Nachhaltigkeit' haben, d. h. die inneren Felder in der Kombination.

11 Bezieht sich auf Angebote, die nicht auf einen einzelnen Beruf oder mehrere Berufe innerhalb eines Berufsbereichs entlang der Klassifikation der Berufe verweisen, aber denen u. a. durch ihre Platzierung im Programmbereich ‚Arbeit – IT – Organisation/Management' eine Relevanz für das Arbeitshandeln zugewiesen wird.

12 Hier zeigt sich auch eine Schnittstelle zur kulturellen Bildung (z. B. „Upcycling").

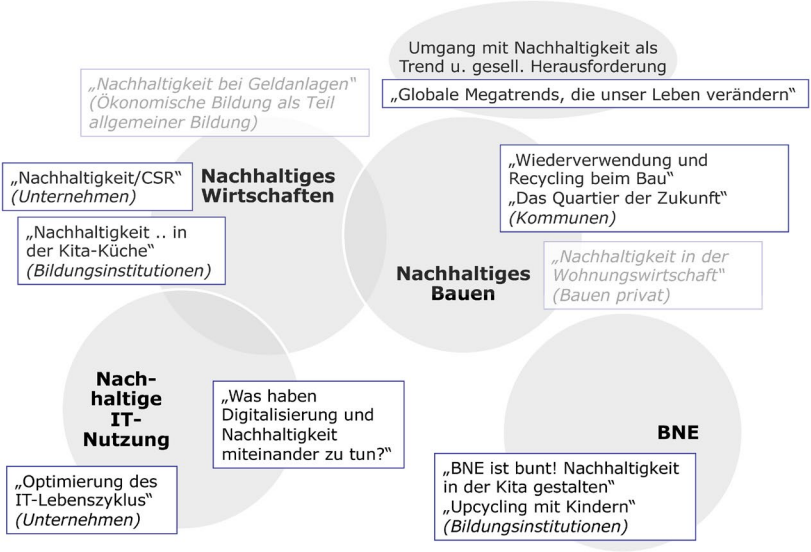
13 Leere Felder in der Typologie wären theoretisch prinzipiell möglich, wurden hier empirisch aber nicht gefunden.

14 ‚Lebenswelt' meint hier auch die berufliche Lebenswelt, jedoch auf das Individuum bezogen. Beim Berufsbezug steht das berufliche Handeln in der jeweiligen Institution im Vordergrund.

15 Hier gibt es eine Schnittstelle zur politischen Bildung.

In Abbildung 1 kursiv gesetzt sind Angebotsbereiche, die an der Schnittstelle von allgemeiner und beruflicher WB liegen. Dazu gehören u. a. Themen der derzeit neu in den Fokus des Bildungsdiskurses rückenden ökonomischen/finanzbezogenen Bildung – empirisch nachgezeichnet bei Fleige et al. (2024) [16] – und ‚nachhaltiges Bauen' für Privatpersonen (z. B. als Vermieter*innen), die jedoch von den VHS im Programmbereich ‚Arbeit – IT – Organisation/Management' platziert wurden. Thematische Schwerpunkte, exemplarische Angebotsbeispiele und adressierte Zielgruppen und Institutionen zeigt Abbildung 1.

Abbildung 1: Schwerpunkte, Angebotsbeispiele und adressierte Zielgruppen (eigene Darstellung)



In der Interpretation und dem Vergleich der Ergebnisse mit dem Forschungsstand (s. 3.) lassen sich einige Beobachtungen festhalten:

- Es bestehen Potenziale für Angebotsentwicklungen im Bereich nachhaltiges Wirtschaften (s. auch Apel, 2018), die die VHS weiter ausbauen könnten.
- BNE als ein herausgehobenes Thema nachhaltigkeitsorientierter beruflicher WB wird über die berufliche WB in die anderen Bildungsbereiche (ins-

16 Explorative Studie zur Ökonomischen Bildung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Programmanalyse), gefördert vom BMBF (2023–2024) an der HU Berlin (ÖkonoBi_EBWB_Pro). Den Befunden zufolge formt die ökonomische Bildung dabei selbst starke Schnittstellen in sowohl die berufliche WB als auch die nachhaltigkeitsorientierte Bildung aus.

besondere Kita) getragen (s. auch Friedrich, 2022). Die VHS bearbeiten hier auch ein gesellschaftliches Desiderat der beruflichen WB von pädagogischem Personal zu diesem Themenfeld (siehe zur Lücke in der Aus- und Weiterbildung des päd. Personals die Studie von Holst, Singer-Brodokowski & de Haan, 2023).

- Der Themenbereich nachhaltiges Bauen für Institutionen, Unternehmen, Kommunen – nicht nur für Privatpersonen, was dann allgemeine Bildung wäre (s. auch Burdukova, 2019) – weist innerhalb der beruflichen WB exemplarisch eine neue Zielgruppe aus. Hier machen die VHS ein Angebot insbesondere für öffentliche Arbeitgeber*innen, die nicht in Kammerstrukturen eingebunden sind. In den Angeboten mit Berufsbezug wird deutlich, dass hier nicht die Lebenswelt (wie bei nachhaltigkeitsbezogenen Angeboten allgemeiner Bildung) im Vordergrund steht, sondern das berufliche Handeln.
- Wie in diesem Bereich, so bieten die VHS insgesamt in allen Bereichen nachhaltigkeitsorientierte berufliche WB für breite Berufsbereiche an, was zu ihren Stärken gehört. Auf bestimmte Berufe fokussiert, werden allerdings besonders pädagogische Fachkräfte angesprochen, auch in Kombination von Fragen der inhaltlichen pädagogischen Arbeit (BNE) und Versorgungsfragen für Kitas (nachhaltiges Wirtschaften). Interessant sind hier die Themenkombinationen von pädagogischen Fragen, BWL und IT. Das heißt, dass die VHS gerade auch für Berufsgruppen Angebote vorhalten, für die es keine übergreifend geregelten Qualifizierungsstrukturen (z. B. IHK) gibt, so wie im gesamten Angebot beruflicher WB, wie in unserer Ausgangsstudie (Fleige et al., 2022) herausgearbeitet.

5 Diskussion und Ausblick

Im Anschluss an die empirische Auswertung lassen sich Schlussfolgerungen für weitere Programmanalysen im Bereich nachhaltigkeitsorientierter beruflicher WB ziehen. So sollten – da die Wichtigkeit des Themas zunimmt – Untersuchungen zur beruflichen WB Nachhaltigkeit als Thema mitkodieren. Die Typologie der Grundformen beruflicher WB in thematischer Differenzierung (vgl. Fleige et al., 2022) ließ sich gut auch für diese Schwerpunktsetzung der Nachhaltigkeit anlegen und themenbezogen adaptieren, sie ist auch für weitere Studien, die beispielsweise Zielgruppen, Nutzen und Verwertungsinteressen fokussieren könnten, anschlussfähig.

Programmanalytisch untersucht werden könnte im Anschluss auch, wie etwa Angebote aus der Diskussion um Kompetenzentwicklung und neue Professionen bzw. Berufe interdisziplinär zwischen Nachhaltigkeitsdiskurs und beruflichen Schwerpunkten gestaltet werden (Global Skills for Global Professions; zu berufsbezogenen Kompetenzen für Nachhaltigkeit siehe im Überblick Scheunpflug, 2023).

Übergreifend könnten die Befunde zu ‚Nachhaltigkeit' als neuem Aspekt von Angeboten der beruflichen WB (an VHS) Indikatoren für die Weiterentwicklung des Programmbereichs bzw. -segments der beruflichen WB sein.

Wir stellten ähnlich wie Burdukova (2019) fest, dass es jeweils einzelne VHS sind, die sich vor allem im Bereich nachhaltigkeitsbezogener Angebote engagieren. Die Hypothese wäre somit, dass VHS, die stark im Thema ‚Nachhaltigkeit' sind, hier also einen Angebotsschwerpunkt setzen, dieses Thema in der Folge auch in der beruflichen WB aufgreifen, d. h., dass sich ein Angebotsschwerpunkt zu nachhaltigkeitsbezogener beruflicher WB nicht aus der beruflichen WB heraus entwickelt, sondern eher aus dem Themenbezug der Nachhaltigkeit heraus.

Zu beobachten wird weiterhin sein, ob die nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Angebote – oder auch alle nachhaltigkeitsbezogenen Angebote – im Laufe der Zeit bei einem zahlenmäßig umfänglichen Aufwuchs einen programmbereichsähnlichen Status bekommen und entsprechend z. B. im Programmheft sichtbar werden. Bisher würden wir hier von einem ‚Angebotsschwerpunkt' sprechen, da das Themengebiet nicht primär einem bestimmten Programmbereich zuweisbar ist (und somit auch nicht querliegend zu den Programmbereichen ein Programmsegment ausbildet). Er ist vielmehr sehr interdisziplinär verortet und im Umfang geringer, vergleichbar etwa mit der interkulturellen Bildung und der ‚ökonomischen' Bildung (Gieseke & Robak, 2022; Fleige et al., 2024; siehe auch Burdukova, 2019).

Interessant wird ebenfalls sein, wie unterschiedliche Profile in Bezug auf nachhaltigkeitsorientierte berufliche WB bei unterschiedlichen VHS (auch im regionalen und Stadt/Land-Vergleich), aber auch bei anderen Anbietern beruflicher WB gestaltet werden. Hier lässt die zahlenmäßig umfängliche Veröffentlichung von Angeboten unterschiedlichster Anbieter beruflicher WB ab der zweiten Jahreshälfte 2023 starke Entwicklungen annehmen.

Literatur

Apel, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 68*(2), 119–130. https://dx.doi.org/10.3278/HBV1802W

berufsbildung. (2023). Nachhaltigkeit für und durch berufliche Bildung. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 77*(197).

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. (Hrsg.). (2023). Ökologische Transformation. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52*(4).

Burdukova, G. (2019). *Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. Programmanalysen auf der Basis des digitalen Volkshochschulprogrammarchivs am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung*. DIE. http://die-bonn.de/id/37081

DVV – Deutscher Volkshochschul–Verband (Hrsg.). (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Zebra Werbeagentur GmbH.

DVV – Deutscher Volkshochschul–Verband (Hrsg.). (2020). Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung. *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen, (3)*. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2020-03-WEB-herbstdiskurs-small.pdf

Dinkelaker, J., & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(1), 33–50. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B., & Robak, S. (2019). Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung (2. Auflage, Band 2). wbv.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, & Stimm, M (2022). *Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen: Bd. 80.* Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik / Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy. Peter Lang.

Fleige, M., & Hippel, A. von (Hrsg.). (2022). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47(3), 245–252. https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-022-00231-9#article-info

Fleige, M., Nose, J., Baumann, C., Hillengaß, B., Hermansen, L., & Jacobs, A. (2024). *Arbeitspapier an das BMBF: Ökonomische Bildung in der Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer explorativen Programmanalyse und Einordnungen.* Produkt im BMBF-geförderten Projekt ÖkonoBi_EBWB_Pro (2023/2024). Berlin: unveröffentlichtes Papier.

Fleige, M., Hippel, A. von, Gieseke, W., Stimm, M., Thöne-Geyer, B., & Iffert, S. (2024). Volkshochschulen im Kontext beruflicher Weiterbildung – Einblicke aus der Programmforschung anhand von Einrichtungen in Deutschland. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 51*, 110–122. https://erwachsenenbildung.at/magazin/24-51/meb51_12_praxis_fleige-etal.pdf

Friedrich, M. S. B. (2022). Auslegung der 17 SDGs der Agenda 2030 durch Bildung für nachhaltige Entwicklung an deutschen Volkshochschulen. Programmanalyse. Unveröffentlichte Hausarbeit im Studiengang „Master Erziehungswissenschaften. Berlin: Humboldt-Univ.

Forum Erwachsenenbildung, Heft 04/2020: „Nachhaltig statt riskant".

Gieseke, W., & Robak, S. (2022). Bildungsforschung als Zugang zur Erschließung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Das Beispiel der Programmforschung als ein Beitrag aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45*(2), 253–274. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00216-8

Henze, C. (1998). *Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen.* Waxmann.

Hippel, A. von, & Fleige, M. (2020). Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung und Lebenslauf. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth, & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 95–109). wbv. https://dx.doi.org/10.3278/6004776w

Hippel, A. von, & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(3), 413–427. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1

Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A., & de Haan, G. (2023). *Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator).* https://doi.org/10.1002/sd.2865

Iffert, S., Thöne-Geyer, B., Schmidt, C., Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, & Stimm, M. (2021). *Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“.* Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-08056

Käpplinger, B. (2008). Programmanalyse und ihre Bedeutung für Pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung, 9*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.333

Käpplinger, B., & Dietz, C. (2021). Resilienz in Programmen der Erwachsenenbildung: Die fehlende (Selbst-)Optimierung? In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2021: Optimierung in der Weiterbildung* (S. 117–135). wbv Publikation. https://dx.doi.org/10.3278/6004675w

Kandler, M., & Tippelt, R. (2018). Weiterbildung und Umwelt. Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage), (S. 1001–1025). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_49

Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen.* Universitätsbuchhandlung Bremen.

Maschner, H. (2023). BNE als Aufgabe öffentlicher Daseinsvorsorge. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 30*(2), 27–29. https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2023/maschner.pdf

Nagel, M. (2023). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 49(2), 41–49.

Scheunpflug, A. (2023). Nachhaltigkeit. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollst. überarb. Aufl.), (S. 307). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/wbeb2022-207

Schindler, J., & Rauch, F. (Hrsg.) (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. Kritischer Diskurs und gelebte Praxis. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 49*.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. W. Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/14/1108w

Uekötter, F. (2018). Wie bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand mehr weiß, was Nachhaltigkeit ist? Eine historisch-politische Spurensuche. *Hessische Blätter für Volksbildung, 68*(2), 111–118. https://dx.doi.org/10.3278/HBV1802W

Nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung: Handlungskompetenzen des betrieblichen Bildungspersonals und der Interessensvertretung partizipativ entwickeln – erste empirische Ergebnisse

Jana Wienberg

Abstract: Um der Komplexität des Nachhaltigkeitsgedankens zu begegnen, erscheint eine beteiligungsorientierte Einbindung (i.S. eines partizipativen Forschungsansatzes) der Akteure im Feld der Berufsbildung erforderlich. Daher wurde eine qualitative Befragung durchgeführt. Erste Ergebnisse aus leitfadengestützten Interviews mit betrieblichen Akteuren, den Ausbilder:innen und Betriebsräten zum Thema nachhaltige Unternehmensführung und erforderliche Kompetenzen im Betrieb sollen vorgestellt und diskutiert werden. Konkret wird folgenden Fragen nachgegangen: Wie wird die derzeitige Diskussion um die ökologische bzw. sozial-ökologische Transformation von den jeweiligen betrieblichen Akteuren erlebt? Welchen Einfluss hat Nachhaltigkeit auf die Qualifikation des Personals? Und wie wird mit den aus Nachhaltigkeitsanforderungen entstehenden Qualifikationsbedarfen konkret in den Unternehmen umgegangen?

1 Einleitung

Die Nachhaltigkeitsdebatte ist in den Grundzügen kein gänzlich neues Thema – spätestens seit der Rio-Konferenz der Vereinten Nationen 1992 kann Nachhaltigkeit als internationales Leitmotiv in gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Kontexten der (betrieblichen) Aus- und Weiterbildung angesehen werden. Aufgrund begrenzter Ressourcen ist eine nachhaltige Entwicklung in den sich wechselseitig bedingenden Bereichen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft erforderlich. Somit stellt die Nachhaltigkeitsstrategie der Agenda 2030, die Regierungen, Zivilgesellschaft sowie Privatwirtschaft und Wissenschaft adressiert, auch neue Herausforderungen an die Arbeitswelt. Dabei gilt es, ebenfalls im Sinne der Sustainable Development Goals (SDG), nicht nur Kompetenzen von betrieblichen Ausbilder:innen sowie Betriebsräten den technischen Weiter-

entwicklungen in der Arbeitswelt anzupassen, sondern insbesondere Fach- und Handlungskompetenzen zu fördern, die zu einem reflektierten Umgang mit Nachhaltigkeitsthemen und -strategien befähigen und diese im Sinne der SDG in betriebliche Ausbildungen zu implementieren.

Im Beitrag werden daher Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals sowie Interessensverteter:innen (Betriebsräten) im Sinne der Nachhaltigkeit (UNESCO, 2021), betrachtet. Der Fokus der Untersuchung liegt auf denjenigen, die herausgefordert sind, sich als betriebliche Ausbilder:innen sowie Betriebsräte für eine nachhaltige Arbeitswelt zu qualifizieren.

Die Untersuchung beleuchtet, welche Veränderungen eine zunehmende Bedeutung von Nachhaltigkeit – insbesondere die Qualifikation des Personals – für die Unternehmen mit sich bringt. Konkret wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie wird die derzeitige Diskussion um die ökologische bzw. sozial-ökologische Transformation von den jeweiligen betrieblichen Akteuren erlebt?
- Welchen Einfluss hat Nachhaltigkeit auf die Qualifikation des Personals?
- Wie wird mit den aus Nachhaltigkeitsanforderungen entstehenden Qualifikationsbedarfen konkret in den Unternehmen umgegangen?

Zur Identifikation praxisrelevanter Handlungsfelder und Desiderate wurden mit den betrieblichen Akteuren Interviews zum Thema *nachhaltige Berufsausbildung* geführt[1]. Im Rahmen eines partizipativen Forschungsansatzes (Allespach & Rudel, 2021), der intendiert, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen, zu verstehen und zu gestalten, wird die Teilhabe der betrieblichen Akteure am Forschungsprozess ermöglicht. Die Involviertheit bietet die Gelegenheit soziale, politische und organisationale Kontexte zu reflektieren und im Sinne eines Empowerments nachhaltig zu beeinflussen (Bergold & Thomas, 2012; von Unger, 2014).

Im vorliegenden Beitrag werden das dieser Untersuchung zugrunde liegende Verständnis von Nachhaltigkeit (2) dargelegt und der partizipative Forschungsansatz (3) skizziert. Anschließend werden Ergebnisse aus der qualitativen Untersuchung (4) zur nachhaltigkeitsorientierten Berufsbildung vorgestellt und im Fazit resümiert (5).

2 Nachhaltigkeitsverständnis

In den letzten Jahrzehnten wurde im betrieblichen Kontext Nachhaltigkeit häufig vernehmlich aus den Aspekten ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit gesehen, d. h., es ging darum, nachhaltig zu wirtschaften und dabei

1 Weiterführende Bedarfsanalysen werden im Rahmen des BMBF geförderten Forschungsprojektes BASIN^{tech} (**B**etriebliche **A**usbildung und die **S**trategische **I**mplementierung von **N**achhaltigkeit. Handlungskompetenzen für Ausbilder:innen und Interessensvertretungen in High-Tech-Unternehmen) durchgeführt.

ressourcenschonend und umweltfreundlich zu agieren. In aktuelleren Diskursen findet auch die soziale Nachhaltigkeit vermehrt Einzug in Unternehmen und wird auch für kleine und mittlere Unternehmen immer bedeutsamer (Bozyazi & Kurt, 2022).

D. h., eine stärkere Verzahnung von nachhaltiger Ökonomie, Schutz der Umwelt und einer verantwortungsbewussten gesellschaftlichen Entwicklung erscheint erforderlich. Einen Rahmen für nachhaltige ökonomische und ökologische Prozesse können hierbei Handlungsfelder der sozialen Nachhaltigkeit darstellen. Diese umfassen u. a. eine faire Bezahlung, die Wahrung von Interessen der Mitarbeiter:innen (z. B. flexible Arbeitszeiten, gute Vereinbarung von Familie und Beruf) und das Engagement gegen soziale Ungerechtigkeit (Bozyazi & Kurt, 2022).

Wie vom Nachhaltigkeitsrat bereits Anfang der 2000er Jahre beschrieben, wurde die soziale Dimension von Nachhaltigkeit überwiegend vernachlässigt – häufig wurde sie auch als *das Stiefkind der Nachhaltigkeitsdrillinge* (Müller, 2002) angesehen. Nach Auffassung der Enquete-Kommission (1998) muss jedoch der Prozess der nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung auch sozialverträglich gestaltet werden.

Die (Erwerbs-)Arbeit ist hierbei ein zentrales Element der gesellschaftlichen Ordnung wie auch der individuellen Lebensentwürfe (Becke, 2008; Bozyazi & Kurt, 2022). So ist die (Weiter-)Entwicklung eines Nachhaltigkeitsverständnisses, das soziale Nachhaltigkeit im Sinne der Befähigung zur mitbestimmten Gestaltung von Arbeit und Arbeitsbeziehungen fokussiert unabdinglich, da dies eine Grundvoraussetzung für eine ökologische und ökonomische Transformation darstellt. Für einen nachhaltigen Wandel bedarf es guter Arbeitsbeziehungen als Ziel der Qualifizierung neben Fach- und Handlungskompetenzen, die Akteure zu selbstbestimmtem, solidarisch denkendem Handeln befähigen und somit die (Mit-)Gestaltung der eigenen Arbeit(-swelt) ermöglichen (UNESCO, 2021; BBiG § 1 Abs. 3). Leitorientierungen der sozialen Nachhaltigkeit lassen sich beispielsweise theoriegestützt zur Existenzsicherung durch gerechte Arbeit, Sozialressourcen als Handlungschancen und -potenziale, Chancengleichheit und Partizipation begründen (Empacher &Wehling, 2002, S. 38–40).

Das dieser Untersuchung zugrundeliegende Verständnis von Nachhaltigkeit berücksichtigt die Beziehungen zwischen den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit als gestaltende Elemente, die mitunter auch zu Zielkonflikten führen können (Holzbaur, 2020).

Um den SDG (u. a. SDG 4.7: hochwertige Bildung) gerecht zu werden, bedarf es einer Förderung, die allen Lernenden den Erwerb notwendiger Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung ermöglicht (UNESCO, 2021). Ihre Bedeutung findet sich auch im Berufsbildungsgesetz (BBiG § 1 Abs. 3) wieder, das die „[…] Vermittlung von beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt“ als

zentral ansieht. Im Zuge einer sozialen, ökologischen und ökonomischen Transformation (Meyer & Rühling, 2023) steht das Bildungssystem und somit die Aus- und Weiterbildung vor vielfältigen Herausforderungen. Um den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 nachzukommen (Hirche, 2022; Singer-Brodowski & Holst, 2022), gilt es ebenso zur Förderung einer inklusiven, sozial gerechten und resilienten Gesellschaft beizutragen (u. a. SDG 4 „quality education", SDG 10 „reduce inequalities", SDG 9 „Industry, innovation and infrastructure", SDG 5 „gender equalities) (UNESCO, 2021). Das Prinzip der Nachhaltigkeit ist dabei im Hinblick auf die Ressourcenwahrung und Kontinuität in der Aus- und Weiterbildung (Nachhaltigkeit des Lernens, nachhaltiger Lerntransfer, nachhaltige Kompetenzentwicklung) und in der Forschungspraxis (Verstetigung von Forschungs- und Modellprojekten) zu verstetigen.

3 Forschungsansatz und methodisches Vorgehen

Im Rahmen einer qualitativen Analyse wurden etwa einstündige leitfadengestützte Interviews mit Vertreter:innen des betrieblichen Bildungspersonals und der Interessensvertretung (N=11) in insgesamt fünf Großkonzernen durchgeführt. Zum einen wurde der Forschungsfrage nachgegangen, welchen Einfluss Nachhaltigkeit auf die Qualifikation der betrieblichen Ausbilder:innen sowie auf die Qualifikation der Betriebsräte in ihrer Rolle als Entscheidungstragende und Multiplikatoren für eine nachhaltige Berufsbildung hat. Zum anderen wurde betrachtet, welche Kompetenzen aktuell sowie aus einer kurz- und mittelfristigen Perspektive erforderlich erscheinen und wie mit den geschilderten Qualifikationsbedarfen konkret umgegangen wird.

Die Untersuchung folgt dem Paradigma der Aktions- und Praxisforschung, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxissystem angesiedelt ist und darauf abzielt, gegenseitige Anschlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen (Allespach & Rudel, 2021, S. 18–19). Dabei werden die Mitbestimmungsakteure als Subjekte der Forschung verstanden und sind somit gleichzeitig auch Co-Forscher:innen ihrer eigenen Praxis (von Unger, 2014). Der partizipative Ansatz verfolgt das Ziel, soziale Wirklichkeit greifbar zu machen sowie die Beteiligten (kollektiv) selbst zu befähigen, Wissensbestände über die eigene Praxis zu entwickeln (Bergold & Thomas, 2012; von Unger, 2014). Dem wurde in der Untersuchung nachgekommen, indem die Befragten als Co-Forscher:innen agierten und in den Forschungsprozess sowie in die Interpretation und Validierung der Ergebnisse involviert waren.

Das Erkenntnisinteresse in den Gesprächen war von den Forschungsfragen geleitet und zielte darauf ab, gemeinsam mit den Co-Forscher:innen Handlungskompetenzen hinsichtlich nachhaltigkeitsorientierter Berufsbildung zu eruieren und schließlich weiterzuentwickeln. Dazu wurden auf Basis der Gespräche Thesen entwickelt und diese mit den Co-Forscher:innen kommunikativ validiert, um

so dem Erkenntnisinteresse zu erforderlichen Kompetenzen in der Berufsbildung nachzukommen.

Eine enge Verschränkung von Theorie und betrieblicher Praxis stellt demzufolge eine notwendige und günstige Voraussetzung für einen dialektischen Forschungsansatz dar, bei dem sich beide Teile aus einem gemeinsamen Erkenntnisinteresse heraus wechselseitig Anregungen geben. Entsprechend diesen Voraussetzungen liegt dem Forschungsprojekt ein Forschungsansatz zugrunde, bei dem die Dialektik von Theorie und Praxis konstitutiv ist und der Subjektivität, Partizipation, Kooperation und Emanzipation der Projektteilnehmer:innen berücksichtigt und ermöglicht. Die Aktions- und Praxisforschung intendiert dabei die Durchsetzung von Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität in dem Sinne, wie es Klafki als oberste Bildungsziele herausgearbeitet hat (Klafki, 1996). Damit ist empirische Forschung auch eine Form bewusster (emanzipatorischer) gesellschaftlicher Praxis. Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sind dialektisch aufeinander bezogen und bilden ein Ganzes. In der Praxis und den dort stattfindenden konkreten Handlungen zeigt sich, welche Möglichkeiten ein Subjekt jeweils realisieren kann und welche Schwierigkeiten bzw. Handlungsproblematiken dabei auftreten.

Die methodische Umsetzung erfolgte im ersten Schritt durch die Entwicklung eines Leitfadens, welcher einem Pretest unterzogen wurde. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und kodiert (Strauss & Corbin, 2010). Im zweiten Schritt stand das der Vorgehensweise nahestehende Vergleichen der Codes innerhalb einer Kategorie im Mittelpunkt der Auswertung. Aus den Kategorien heraus bildeten sich zentrale Thesen zu den Gesprächsinhalten, die wiederum mit den Co-Forscher:innen gemeinsam hinsichtlich der Fragestellungen ausformuliert wurden (Glaser & Strauss, 2010). Dabei wurde folgendes Vorgehen auf Basis bewährter partizipativ angelegter Forschungsvorgehen (Klüver & Krüger, 1972) gewählt: Die Auswahl der Thesen erfolgte gemäß den beschriebenen (Kompetenz-)Bedarfen aus den Interviews, die die Co-Forscher:innen zentrierten. Die Ergebnisse verfolgen den Anspruch, die berufliche Praxis der Handelnden zu verändern, was beinhaltet, dass Ergebnisse stets Momente eines *prozesshaften Ablaufs* (Klüver & Krüger, 1972) sind und als Teil einer Gesamtheit in der Theoretisierung gedacht werden müssen. Der Forschungsablauf ließ sich daher nur thesengeleitet umsetzen. Nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung setzt ferner voraus, dass die Herausforderungen vielmehr ein *Feld* und nicht isoliert zu betrachtende Faktoren sozialer Umstände sind. In den Gesprächen zeigte sich dies vielfach in Ängsten um veränderte oder gar künftig inexistente Berufsbilder, die aufgrund transformativer Prozesse der Arbeitswelt an Bedeutung verlieren. Diese fanden in den Thesen Berücksichtigung und wurden in den Validierungsgesprächen thematisiert.

4 Erste Ergebnisse

Anhand des zuvor beschriebenen methodischen Vorgehens wurde das Interviewmaterial ausgewertet. Im Zuge der Auswertung konnten erste Thesen generiert und im Feld kommunikativ validiert werden. Im Folgenden werden ausgewählte (Zwischen-)Ergebnisse exemplarisch mit einem Interviewzitat[2] als Ankerbeispiel veranschaulicht.

These 1: *Es konnten divergierende Umgangsweisen mit Nachhaltigkeitsstrategien identifiziert werden, die sich auf einem Kontinuum von „Synergien erzeugenden/**bequemen**" bis geradezu „**unbequemen**" Nachhaltigkeitsanforderungen verorten lassen.*

In den Gesprächen mit den Co-Forscher:innen wurde der Umgang mit Nachhaltigkeitsanforderungen sowohl aus Perspektive des jeweiligen Unternehmens als auch der Beschäftigten geschildert. Beispielhaft hierfür ist folgende Interviewpassage anzuführen:

> „[…] ich glaube, das ist auch ganz wichtig zu verstehen. Einerseits, klar sind unsere Bemühungen zur Nachhaltigkeit wichtig, weil wir auch von Herzen überzeugt davon sind das Richtige zu tun. Aber ganz ehrlich ist es nicht das Einzige. Wir sind ein Wirtschaftsunternehmen! Wir müssen auch auf die Wirtschaftlichkeit gucken, und Nachhaltigkeit ist ein Wirtschaftsfaktor geworden. Das hat Business-Relevanz! Das merken wir zunehmend, weil Kunden uns fragen, was macht ihr denn im Bereich Nachhaltigkeit?" (A + B, Pos. 10)

Wie der angeführte Gesprächsausschnitt exemplarisch zeigt, wurde in den Interviews mehrheitlich deutlich, inwiefern sich sowohl aus Unternehmens- als auch aus Beschäftigtensicht (Ziel-)Konflikte im Umgang mit Nachhaltigkeitsanforderungen ergeben können – insbesondere durch die Interdependenzen zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Nachhaltigkeitszielen (Hemkes, 2022; Singer-Brodowski & Holst, 2022). Im Gesamtdatenmaterial konnten divergierende Umgangsweisen mit den Nachhaltigkeitsanforderungen identifiziert werden. Diese lassen sich auf einem Kontinuum von Synergien erzeugenden bzw. *bequemen* bis geradezu *unbequemen* Nachhaltigkeitsanforderungen abbilden. Beispielhaft für die sogenannten *bequemen* Nachhaltigkeitsanforderungen sind jene zu nennen, die aus Sicht der Befragten mit den individuellen (Wert-)Vorstellungen im Vergleich mit den unternehmerischen Zielsetzungen im Umgang mit Nachhaltigkeitsanforderungen nicht als Widerspruch wahrgenommen werden. Diese führen zu keiner empfundenen Einschränkung des (persönlichen) Handelns bzw. Handlungsspielraumes.

2 Die Interviews wurden anonymisiert und sprachlich geglättet.

Im Gegensatz zu den *bequemen* Nachhaltigkeitsanforderungen lassen sich unter den *unbequemen* Nachhaltigkeitsanforderungen jene fassen, die von den Befragten einen Umgang mit unternehmerischen Nachhaltigkeitsanforderungen implizieren, die sich nur schwer mit dem individuellen Umgang mit Nachhaltigkeitsthemen vereinbaren lassen. Diese werden zum einen häufig als delegierte und kaum kommunizierte Unternehmensstrategie empfunden. Für die Befragten waren sie häufig mit nicht nachvollziehbaren Nachhaltigkeitsstrategien verbunden und wurden teils als bloße Weitergabe der unternehmerischen Verantwortung an die Mitarbeiter:innen wahrgenommen. Zum anderen erscheinen individuelle Zielkonflikte durch die reine Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsanforderungen durch die Befragten oftmals als nicht kongruent und teils nur schwer mit den eigenen Vorstellungen und Handlungsweisen vereinbar (wie z. B. Themen der Mobilität). Dies führte zum Teil zu einer mangelnden Akzeptanz bei der unternehmerischen Durchsetzung von Nachhaltigkeitsanforderungen.

So lassen sich (mitunter) divergierende Umgangsweisen aus Unternehmens- und Beschäftigtensicht abbilden. Um dem entgegenzuwirken wurde von den Befragten eine stärkere Einbindung der Mitarbeiter:innen in die konkrete Gestaltung von und im Umgang mit Nachhaltigkeitsthemen präferiert. Damit sie den Nachhaltigkeitsanforderungen nachkommen, ist eine stärkere Berücksichtigung des Erfahrungswissens der Mitarbeiter:innen in der Gestaltung nachhaltiger Arbeitsprozesse erforderlich, um so einen akzeptanzfördernden und transparenten Umgang mit Nachhaltigkeitsthemen beteiligungsorientiert voranzutreiben.

These 2: *Es besteht ein ungefragter Zusammenhang zwischen sozialen Sicherheiten auf der einen und einem Verständnis von Nachhaltigkeit, das sich auf ökologische Nachhaltigkeitsanforderungen begrenzt, auf der anderen Seite.*

In den Gesprächen waren ferner soziale Unsicherheiten aufgrund der geänderten Nachhaltigkeitsanforderungen präsent, die auf die Notwendigkeit lebenslanger Lernbereitschaft hinweisen sowie Unsicherheiten bei betriebsinternen Jobmärkten offenlegen:

> „[…] also eine Person, die Industriemechanik gelernt hat und vielleicht ihren Abschluss in 2020 erlangt hat, hat in 2020 auch noch eine Festanstellung bekommen. Und wurde dann nur, weil da vielleicht der Personalbedarf war, zu Großgeräteführer nochmal weitergebildet geht. Die Person geht dann auf das Großgerät. […] Er macht das zehn Jahre lang, sprich, er ist zehn Jahre aus seinem erlernten Beruf raus. Und nun wollen wir oder will gerade auch die Unternehmenssparte wieder den Industriemechaniker dann, wenn es dazu kommt, einmal zu vermitteln im internen Arbeitsmarkt. Aber und so ist die Prognose für alle – und das wird nicht matchen ja.“ (F + E, Pos. 33)

In der Auswertung der Interviewpassage zeigt sich ein Zusammenhang zwischen sozialen Sicherheiten auf der einen und einem Verständnis von Nachhaltigkeit, das auf ökologische Nachhaltigkeitsanforderungen begrenzt ist, auf der anderen Seite. Bedenken, dass sich ganze Erwerbsbiografien aufgrund der Nachhaltigkeitsanforderungen ändern, sind vor allem hinsichtlich der beruflichen Sicherheit groß. Die Kontextualisierung von Nachhaltigkeit und notwendigerweise flexibilisierter Arbeitsverhältnisse wurde in den Gesprächen vielfach problematisiert. Aspekte der Arbeitsplatzsicherheit und Entwicklungsmöglichkeiten im Betrieb wurden als zentral bezeichnet. D. h., der Umgang mit Unsicherheiten, der mögliche Wegfall von Tätigkeiten (und ggf. ganzer Geschäftsfelder) im Zuge der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie sowie der Umgang mit demokratiegefährdenden Tendenzen durch (*unbequeme*) Anforderungen der Nachhaltigkeit und die Veränderung der Sinnzuschreibung von (Erwerbs-)Arbeit (Albert et al., 2019; Wintermann, 2024) spielten in den Interviews eine Rolle. Zudem zeigen die Bedenken, dass sich stetig ändernde Erwerbsbiografien auch personalstrategisch an Relevanz gewinnen werden und die Kritik an der Notwendigkeit zur Bereitschaft zu lebenslangem Lernen in den Betrieben angekommen ist (Pongratz, 2010, S. 155–157).

These 3: *Die Bedeutung sozialer Kompetenzen innerhalb der Qualifizierung nimmt im Zuge der betrieblichen Nachhaltigkeitsanforderungen erheblich zu.*

Das Datenmaterial bietet zudem prägnante Ansatzpunkte zu der Frage, welche Kompetenzen innerhalb einer betrieblichen Qualifizierung im Zuge der Nachhaltigkeit erforderlich erscheinen. So schilderte ein Befragter Folgendes:

> „[…] in der Industriemeisterausbildung gibt es ja wenig, also wenig zum Thema, zum Beispiel Sozialkompetenz und solche Sachen, soziale Skills, sondern da geht es ja eigentlich fast ausschließlich eher um technische Dinge, da geht es um Management, Themen und so, aber also wenig im Bereich Pädagogik und wenig im Bereich Förderung von Sozialkompetenzen, so Sachen also […] und genau diese soziale Kompetenz, die verbesserte pädagogische Kompetenzen, das wollen wir quasi in unsere Ausbildung bringen, […] quasi die klassische Ausbildung erweitern um genau diese Sachen." (G, Pos. 21)

Es zeigt sich übergreifend, dass soziale Kompetenzen innerhalb der Qualifizierung im Zuge der betrieblichen Nachhaltigkeitsanforderungen erheblich an Bedeutung gewinnen. Sozialkompetenzen wurden nach Angaben der Befragten im Feld betrieblicher Aus- und Weiterbildung in den technischen Berufen bislang wenig fokussiert. Aktuelle Klimadiskussionen beispielsweise stoßen bei den Mitarbeiter:innen teilweise auf Desinteresse bzw. führen zu Ablehnung bei Nachhaltigkeitshemen, wenn diese als nicht sinnhaft oder/und als *unbequem* empfunden werden.

Die Co-Forscher:innen stellten fest, dass eine Verengung auf geforderte Qualifikation (z. B. rein fachlich) in der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen vor allem mit steigender Personalverantwortung zu Problemen führt und Innovationen und Karriereförderung gar verhindert. Die befragten Unternehmen nehmen die Forderung einer stärkeren Mitbestimmung und sozialen Engagements seitens der Auszubildenden wahr – insbesondere nach den pandemischen Einschränkungen und den damit verbundenen reduzierten sozialen Kontakten und Möglichkeiten des Erwerbs sozialer Kompetenzen im Zuge der betrieblichen Ausbildung und beruflichen Sozialisation. Eine aktuelle Studie, die sich auf die Daten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bezieht, verdeutlicht langfristig negative Auswirkungen von Covid-19 auf Jugendliche und deren Selbstwirksamkeit und Lebenszufriedenheit insbesondere durch die Einschränkung sozialer Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (Neugebauer et al., 2023). Eine beteiligungsorientierte Personalführung, die Mitbestimmung ermöglicht, kann somit bei der (unternehmerischen) Erfüllung von Nachhaltigkeitszielen den Zwangscharakter nehmen. Dem könnte nach Aussagen der Befragten nachgekommen werden, indem das Erfahrungswissen der Mitarbeiter:innen bei der konkreten (arbeitsplatzbezogenen) Umsetzung der Nachhaltigkeitsanforderungen beteiligungsorientiert stärkere Berücksichtigung findet. Dies bestätigt sich auch in einer aktuellen Untersuchung der Hans-Böckler-Stiftung, die sich auf mehr als 200 CDAX-Unternehmen stützt: Unternehmen mit starker Mitbestimmung setzen sich deutlich mehr für Nachhaltigkeitshemen ein – diese Unternehmen erreichten einen um 19 Prozent höheren Score bei starker Mitbestimmung (Scholz, 2023).

These 4: *Konkrete Bedarfe zur Qualifikation aufgrund geänderter Nachhaltigkeitsanforderungen zeigen sich vor allem hinsichtlich Interdisziplinarität, Bereitschaft zur Veränderung des Berufsbildes und betrieblicher Beteiligung.*

Neben den sozialen Kompetenzen scheinen auch fachliche Weiterbildungen hinsichtlich Nachhaltigkeit für bestimmte betriebliche Gruppen an Relevanz zu gewinnen, wie z. B. für das Ausbildungspersonal mit Führungsverantwortung.

So beschreibt eine Ausbildungsverantwortliche gruppenspezifische Unterschiede wie folgt:

> „Wer kann es wirklich in Anspruch nehmen, einfach auch von den Rahmenbedingungen, also jetzt gerade zu dieser, wenn man will dieser klassische Produktionsmitarbeiter hat oft gar nicht die Möglichkeiten oder Rahmenbedingungen oder wird da gar nicht so irgendwie in Frage kommen für teilweise Führungskräfte oder so, weil der so in seinem Doing drin und nicht mehr so rausgezogen werden kann, beispielsweise wenn einem Montageband beschäftigt ist. Da kann man nicht einfach mal rausgezogen werden, und da hängt ja irgendwie ein Wertschöpfungs-

> prozess hintendran. Die werden auch oft nicht mitgedacht. Aber es sind so ein bisschen *zwei Welten*. Einmal ist man in der Produktion wirklich tätig, oder ist man irgendwo im Backoffice, irgendwo in der Verwaltung tätig und wird dann da eher mal für gezogen oder freigeschaufelt. Also, das sind so *zwei Welten*, so ein bisschen, muss man tatsächlich sagen." (H, Pos. 60–61)

Offengelegt wird in der Interviewäußerung, wie unterschiedlich die Möglichkeiten zur Weiterbildung bei den Mitarbeiter:innen grundsätzlich sind. Auch wenn die Debatten um Nachhaltigkeit sie erforderlich erscheinen lassen, ist die Partizipation daran aus personalstrategischer Perspektive nicht für alle möglich. Der Verweis auf den *Wertschöpfungsprozess*, der unter den Weiterbildungsmaßnahmen leide, zeigt anschaulich die Priorisierung von möglichen Adressat:innen der Maßnahmen. Diese Erkenntnis aus den Gesprächen deckt sich mit der Erhebung des AES-Trendberichts 2020 zu beruflicher Positionierung und Weiterbildungsteilnahme: So ergibt sich zwischen den un- und angelernten Beschäftigten und denjenigen, die auf Führungsebene tätig sind, ein Unterschied von 25 Prozent (BMBF, 2022, S. 33; für einen Vergleich der Weiterbildungsmonitorings: Käpplinger & Bilger, i.E.). Trotz der immensen Weiterbildungsnotwendigkeiten entscheidet oftmals die berufliche Position über die Möglichkeit zur Partizipation daran, um sich hinsichtlich der Nachhaltigkeitsanforderungen tatsächlich (weiter) zu qualifizieren. Neben fachlich veränderten Anforderungen an das Management, die betrieblichen Ausbilder:innen und die Betriebsräte zeigt sich im Material vor allem die gesteigerte Notwendigkeit zur Veränderungsbereitschaft – insbesondere bei der Implementierung von Nachhaltigkeitsthemen und -anforderungen.

5 Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Unternehmen vor massiven personalstrategischen Herausforderungen stehen: ganze Erwerbsbiografien verändern sich aufgrund transformativer Prozesse und berufliche (Weiter-)Bildung wird von allen Befragten als zentraler Bestandteil von Retention-Maßnahmen gesehen. Diese mit Nachhaltigkeitszielen zu verknüpfen, erweist sich als elementar, um die Unternehmen in einer mittel- bis langfristigen Perspektive auszurichten. Es wurde zudem dargestellt, wie sich ein Zielkonflikt zwischen Wirtschaftlichkeit und der Notwendigkeit, Nachhaltigkeitsanforderungen nachzukommen, ergeben kann.

Die aktuelle Diskussion um die sozial-ökologische Transformation wird von betrieblichen Akteuren unterschiedlich wahrgenommen. Diese Divergenz der Wahrnehmungen führt dazu, Nachhaltigkeitsanforderungen auf einem Spektrum von *bequem* bis *unbequem* zu empfinden, was sowohl von Unternehmenszielen

als auch von individuellen Werthaltungen abhängt. Die Anforderungen können zu Konflikten führen – insbesondere, wenn ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeitsziele miteinander interagieren. Dies erfordert eine offene Diskussion und Transparenz bezüglich der Unternehmensziele und -werte in Bezug auf Nachhaltigkeit.

Für Auszubildende wird eine (soziale) Absicherung entscheidender: Der immanente Zusammenhang zwischen der Frage nach Nachhaltigkeit und einer sich Zusehens unsicher gestaltenden Arbeitsbiografie beschäftigt die Befragten. Mit diesen transformationsbedingten Unsicherheiten umzugehen, wird zukünftig neben den fachlichen Kompetenzen auch Sozialkompetenzen erforderlich machen.

Ferner ergab die Befragung, dass eine Verengung auf rein fachliche Qualifikationen vor allem mit steigender Personalverantwortung zu Problemen führt und Innovationen und Karriereförderung verhindern kann. Eine Empfehlung wäre, eine langfristige Befähigung zur Ideen- und Konzeptentwicklung der Beschäftigten voranzutreiben. D. h., die Mitarbeiter:innen in nachhaltigkeitsorientierte Gestaltungsprozesse einzubeziehen und sie als Akteur:innen ihrer eigenen Arbeitsgestaltung anzusehen. Eine Schlüsselfunktion könnten dabei ganzheitliche Weiterqualifizierungen über einzelne Wertschöpfungsprozesse hinaus haben, die Arbeitsplatzsicherheit vermitteln und die Unternehmen zeitgleich wettbewerbsfähig halten. Es besteht ein wachsender Bedarf an interdisziplinärer Zusammenarbeit, Veränderungsbereitschaft und betrieblicher Beteiligung. So erscheint es sinnvoll, dass die Unternehmen eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und Teamarbeit zu Nachhaltigkeitsthemen stärker fördern, um die vielfältigen Qualifikationsbedarfe im Kontext der Nachhaltigkeit zu adressieren. Eine Einbindung der Mitarbeiter:innen in Entscheidungsprozesse und die Mitbestimmung bei der Gestaltung von Nachhaltigkeitsstrategien können dazu beitragen, Widerstände abzubauen und die Akzeptanz für Veränderungen zu erhöhen.

Literatur

Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019). *18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019*. Beltz.

Allespach, M., & Rudel, M. (Hrsg.). (2021). *Mitbestimmung – Ein Thema für die Wirtschaftswissenschaften. Studienbriefe zu zentralen Handlungsfeldern der Betriebswirtschaftslehre*. Bund-Verlag.

Becke, G. (Hrsg.). (2008). *Soziale Nachhaltigkeit in flexiblen Arbeitsstrukturen. Problemfelder und arbeitspolitische Gestaltungsperspektiven*. LIT.

Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung, 13* (1), Art. 30. https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801

Bozyazi, E., & Kurt, D. (2022). *Soziale Nachhaltigkeit und digitale Transformation. Für ein erfolgreiches, nachhaltiges und menschliches Business.* Bund-Verlag.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). (2022). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=10

Empacher, C., & Wehling, P. (2002). *Soziale Dimensionen der Nachhaltigkeit. Theoretische Grundlagen und Indikatoren. Studientexte des Instituts für sozial-ökologische Forschung, Nr. 11*. ISOE.

Enquete-Kommission (1998). Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung. In Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt – Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung" Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung*. Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft.

Glaser, B., & Strauss, A. (2010). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.

Hemkes, B. (2022). Nachhaltigkeit und Beruf. In B. Hemkes, K. Rudolf, & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe* (S. 61–73). Wochenschau Verlag.

Hirche, W. (2022). Die Agenda 2030 als allgemein gültiger Handlungsrahmen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In B. Hemkes, K. Rudolf, & B. Zurstrassen, (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe* (S. 41–43). Wochenschau Verlag.

Holzbaur, U. (2020). *Nachhaltige Entwicklung: der Weg in eine lebenswerte Zukunft*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29991-0

Käpplinger, B., & Bilger, F. (i.E.). 7. Statistische Erfassungen zu Betrieblicher Weiterbildung. In M. Allespach, B. Käpplinger & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung* (o.S.). Bund-Verlag.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Auflage). Beltz.

Klüver, J., & Krüger, H. (1972). Aktionsforschung und soziologische Theorien: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erkenntnisinteresse in der Aktionsforschung. In F. Haag, H. Krüger, W. Schwärzel & J. Wildt (Hrsg.), *Aktionsforschung: Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne* (S. 76–99). Juventa.

Meyer, R., Rühling, S. (2023). Stellenwert der Berufsbildung in der Transformation – Interview mit Elke Hannack. *berufsbildung*, *Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 77* (1), S. 44–46. https://doi.org/10.3278/BB2301W013

Müller, E. (2002). Der Stellenwert sozialer Themen in der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Zivilgesellschaft und soziale Nachhaltigkeit – Forum zur nationalen Nachhaltigkeitsstrategie* (S. 13–19). BMFSFJ. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94628/b21973e10b4163aec9f118867afdefc5/prm-20793-broschure-zivilgesellschaft-un-data.pdf

Neugebauer, M., Patzina, A., Dietrich, H., & Sandner, M. (2023). Two pandemic years greatly reduced young people's life satisfaction: evidence from a comparison with pre-COVID-19 panel data. *European Sociological Review*, Artikel jcad077. https://doi.org/10.1093/esr/jcad077

Pongratz, L. (2010). Lernen lebenslänglich: eine Absage. In L. Pongratz (Hrsg.), *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße* (S. 153–166). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92586-8_10

Scholz, R. (2023). Unternehmensmitbestimmung und die Sozialökologische Transformation. In Institut für Mitbestimmung und Unternehmensführung (Hrsg.), *Mitbestimmungsreport Nr. 79*. IMU. https://www.imu-boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008751

Singer-Brodowski, M., & Holst, J. (2022). Nachhaltigkeit: Zielkonflikte und Widersprüche – (k)ein Thema für die politische BBNE? In B. Hemkes, K. Rudolf, & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe* (S. 109–117). Wochenschau Verlag.

Strauss, A., & Corbin, J. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf

Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8

Wintermann, O. (2024). *Betriebliche Nachhaltigkeit im Jahre 2024: Von Transformation und Kreislaufwirtschaft*. Bertelsmann Stiftung.

Nachhaltigkeitsstrategieumsetzung in der betrieblichen Bildung – Entwicklung eines Analyserahmens für die kaufmännische Aus- und Weiterbildungspraxis

Julia Hufnagl und Silvia Annen

Abstract: Politische, gesellschaftliche und betriebswirtschaftliche Treiber führen dazu, dass immer mehr Unternehmen Nachhaltigkeitsstrategien entwickeln, die sich auch auf die betriebliche Weiterbildungspraxis auswirken. Die Organisationsstruktur, organisationale Prozesse und Systeme, die Unternehmenskultur und der Management- und Führungsstil dienen nach Gminder (2006) der Umsetzung dieser Strategien in allen Geschäftsbereichen. Um die Frage zu beantworten, wie die Umsetzung konkret in der betrieblichen Bildung erfolgt, stellt dieser Beitrag einen auf 22 Expert:inneninterviews basierenden analytischen Rahmen für die Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie in der betrieblichen Bildung vor. Die Ergebnisse zeigen einen fehlenden Bezug zur Nachhaltigkeitsstrategie im Personalmanagement, obwohl es eigentlich zu den Aufgaben der Personalentwicklung gehört, aus der Nachhaltigkeitsstrategie die Kernthemen herauszudestillieren, die für eine erfolgreiche betriebliche Bildung entscheidend sind (Peterke, 2021). Betriebliche Bildung wird zudem als ein Weg beschrieben, gleichzeitig gesellschaftlicher Verantwortung gerecht zu werden und ökonomische Ziele zu erfüllen. Die Ergebnisse zeigen, wie sich die betriebliche Bildungspraxis aufgrund der Nachhaltigkeitstransformation ändert. Offen bleibt, welche Methoden konkret hilfreich sind, damit eine Umsetzung von Nachhaltigkeit auf allen Ebenen der Unternehmenshierarchie erfolgreich ist.

1 Unternehmensstrategien in Zeiten der Nachhaltigkeitstransformation

Strategien haben in Unternehmen eine Ausrichtungsfunktion (Rüegg-Stürm, 2004). Sie werden auf der Basis von Annahmen über erkennbare Trends und Treiber in der Umwelt formuliert und haben sowohl die Funktion, die Gegenwart zu steuern, als auch, die Zukunft der Organisation aktiv zu gestalten, da jede Entwicklung der Organisation Einfluss auf zukünftige Umwelten hat (Kiel,

2023). Als Reaktion auf aktuelle Trends und Forderungen entwickeln mehr und mehr Unternehmen Nachhaltigkeitsstrategien. Obwohl der branchen- und unternehmensspezifische Kontext ihre konkrete Ausprägung bestimmt und die inhaltlichen Ausgestaltungen sich unterscheiden können, haben Nachhaltigkeitsstrategien gemeinsam, dass sie Chancen nutzen und Gefahren umgehen wollen, die innerhalb der drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales vorliegen (Gminder, 2006). Es ist absehbar, dass sich der Fokus auf Nachhaltigkeit in Zukunft noch verstärken wird, da sowohl regulatorische als auch marktgetriebene Faktoren zu einer erhöhten Berücksichtigung von Nachhaltigkeit führen werden (Klein et al., 2021). Zudem steigt der Druck von (potenziellen) Mitarbeitenden: Beispielsweise nehmen Auszubildende der Finanzdienstleistungs- (FDL-)Branche Maßnahmen im Bereich gesellschaftlicher Verantwortung stark wahr (Slopinski et al., 2020). Die gesellschaftliche Verantwortung im Sinne einer Corporate Social Responsibility (CSR) rückt also immer stärker in den Vordergrund. Die betriebliche Weiterbildung gilt daher als zentraler Raum für die Umsetzung der sozio-ökologischen Transformation (z. B. Klemm, 2021; Weber & Pfeiffer, 2023).

Die betriebliche Bildung und die Unternehmensstrategie stehen in einem engen Zusammenhang. Grundsätzlich determinieren unternehmerische Strategien den künftigen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften und die Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in der betrieblichen Bildung. Die unternehmerische Nachhaltigkeitsstrategie ist von besonderer Relevanz für die Anwendung von Nachhaltigkeitskompetenzen in authentischen Geschäftssituationen, da sie den Rahmen für die Gestaltung nachhaltiger Lernorte bietet (Feichtenbeiner et al., 2020; Hufnagl & Annen, 2024a). Vor diesem Hintergrund zeichnet dieser Beitrag nach, wie sich die betriebliche Bildungspraxis aufgrund der Nachhaltigkeitstransformation ändert, und stellt einen auf einer Interviewstudie basierenden analytischen Rahmen für die Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie in der betrieblichen Bildung bereit. Er beantwortet die folgende Forschungsfrage: Wie wird die unternehmerische Nachhaltigkeitsstrategie aus der Perspektive des Bildungspersonals in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung umgesetzt?

In Theorie und Empirie wird auf die Wichtigkeit einer Berücksichtigung der Branchen- und Berufskontexte im Zusammenhang mit Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) hingewiesen (z. B. Bahl, 2017; Grollmann & Ulmer, 2020; Hecker et al., 2021; Kiepe, 2021). Der Fokus dieser Studie liegt auf den FDL- und Informationstechnologie-(IT-)Branchen, die in hohem Maße von der Transformation betroffen sind und denen in unterschiedlicher Weise eine wesentliche Rolle bei der Nachhaltigkeitstransformation zugeschrieben wird (Hufnagl & Annen, 2024b).

2 Zur Umsetzung von (Nachhaltigkeits-)Strategien in der betrieblichen Bildung

Im Kontext der unternehmerischen Bildungsstrategie kann zwischen ökonomisch-betriebswirtschaftlichen und betriebspädagogisch-inhaltlichen Zielsetzungen unterschieden werden. Für den ersten Bereich unterscheiden Haverkamp et al. (2020) in einer Heuristik investitionsorientierte von produktionsorientierten Bildungsstrategien. Die Systematisierung des zweiten Bereichs ist wesentlich komplexer, da hierbei die Branchen-, Berufs- und Unternehmensspezifik stärker zum Tragen kommt. Der vorliegende Beitrag leistet hier einen Beitrag zur Entwicklung einer Systematik mit dem Fokus auf das Thema Nachhaltigkeit. Dafür wird auf eine Darstellung der Unternehmensbereiche und -modi zurückgegriffen, die bei der Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie eine Rolle spielen (Gminder, 2006).

Eine betriebliche Weiterbildungsorientierung soll nach der Theorie der lernenden Organisation Wettbewerbsvorteile sichern (Duwe, 2022). Gleichzeitig sollen nach der Ability-Motivation-Opportunities-Theorie (AMO-Theorie) als Reaktion auf die Nachhaltigkeitstransformation Möglichkeiten geschaffen werden, die das individuelle Engagement der Beschäftigten im Betrieb fördern (Appelbaum et al., 2000; Harrach, 2023). Beide Theorien erklären den Zusammenhang von Transformationsimpulsen aus dem Personalwesen mit der Veränderungsfähigkeit von Organisationen und lassen vermuten, dass Unternehmen durch Weiterbildung auf die Nachhaltigkeitstransformation reagieren und die Transformationsimpulse aus der Strategie angestoßen werden. Gminder (2006) zeigt vier Bereiche auf, die der Umsetzung unternehmerischer (Nachhaltigkeits-) Strategien dienen und damit eine Systematisierung der Strategieumsetzung in der betrieblichen Weiterbildung ermöglichen: (1) Organisationsstruktur, (2) organisationale Prozesse und Systeme, (3) Unternehmenskultur und (4) Management- und Führungsstil (siehe Abb. 1).

(1) Die Struktur einer Organisation leitet sich aus ihrer Strategie ab und betrifft die ablauf- und aufbauorganisatorische Verankerung. Struktur, Funktionen, Prozesse und Abläufe müssen dabei jeweils so angepasst werden, dass die Strategie optimal umgesetzt wird, was sich im Grundsatz ‚Structure follows Strategy' widerspiegelt (Kiel, 2023). Die Gestaltung der Organisationsstruktur des Nachhaltigkeitsmanagements orientiert sich häufig an gesetzlichen Anforderungen (Gminder, 2006). In der Berufsbildungspraxis wird beispielsweise die Rolle von Nachhaltigkeitsbeauftragten als wichtig angesehen, um Nachhaltigkeitsaspekte in allen Unternehmensbereichen systematisch zu integrieren (Singer-Brodowski & Grapentin-Rimek, 2019).
(2) Managementpraktiken und -techniken zur operativen Umsetzung von unternehmerischer Nachhaltigkeit bestimmen, inwieweit Nachhaltigkeit in die klassischen Prozesse und Systeme integriert ist (Gminder, 2006). Arbeitsprozessspezifische Aspekte zu berücksichtigen ist bei der Durchführung einer nachhaltigen Bildung besonders wichtig (Strotmann et al., 2023).

(3) Die Unternehmenskultur umfasst „die Werte, Einstellungen und Grundannahmen im Unternehmen, die das Handeln der Mitarbeiter bei der Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien prägen“ (Gminder, 2006, S. 116). Ihre Rolle ist besonders bedeutsam, da die Umsetzung der Strategie immer durch die Menschen in der Organisation erfolgt und die Organisationskultur das Verhalten, die Einstellungen und die Praktiken der Mitarbeitenden im Hinblick auf Nachhaltigkeit beeinflusst (Kiel, 2023).
(4) Persönliche Verantwortung, das Einnehmen einer Vorbildrolle und die Verpflichtung zur Umsetzung der Strategie spiegeln sich im Management- und Führungsstil wider (Gminder, 2006). Wenn Führungskräfte die Strategie unterstützen und verkörpern, wird dies die Bereitschaft der Mitarbeitenden erhöhen, die zu Grunde liegende Strategie ebenfalls umzusetzen.

Die obigen Umsetzungsbereiche beinhalten Themen, Maßnahmen und Ziele für die Umsetzung einer Nachhaltigkeitsstrategie. Sie lassen sich allerdings nicht trennscharf voneinander abgrenzen und bedingen sich gegenseitig: Das Commitment von Führungskräften ist zwar notwendig, allerdings nicht hinreichend für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie, denn alle Mitarbeitenden in ihren entsprechenden Funktionen sind dafür verantwortlich (Rüegg-Stürm, 2004). Wenn die Strategieumsetzung ausschließlich als eine Aufgabe des Managements angesehen wird, riskieren Unternehmen einen Bruch zwischen Nachhaltigkeitsstrategien und betrieblicher Bildung. Beim Management von Symbolsystemen spielen Führungskräfte dennoch eine entscheidende Rolle, da ihr Verhalten, ihre Kommunikation und ihre Entscheidungen als Symbole für die Mitarbeitenden dienen.

Bei der Umsetzung in den verschiedenen Bereichen sind mehrere Umsetzungsmodi möglich (Mikropolitik, organisationaler Wandel, symbolisches Management und Organisationslernen und -entwicklung) (siehe Abb. 1). Mikropolitik bezieht sich auf die informellen und oft komplexen Wechselwirkungen, Machtverhältnisse, Beziehungen und politischen Dynamiken, die auf individueller oder Gruppenebene innerhalb einer Organisation stattfinden. Organisationaler Wandel meint die „gesamthafte Veränderung der Organisation, um Nachhaltigkeit umzusetzen“ (Gminder, 2006). Symbolsysteme sind Konzepte, die auf die Bedeutung von Symbolen, Zeichen und Signalen in einer Organisation hinweisen und Mitarbeitende und Stakeholder auf wesentliche strategische Ziele und Leistungsindikatoren aufmerksam machen. Ein Symbolsystem entsteht dadurch, dass es „von den daran Beteiligten konstruiert und intersubjektiv anerkannt“ (Gminder, 2006, S. 122) wird. Lernprozesse von Mitarbeitenden und der Organisation sind ein Modus, der sich in der internen Kommunikation sowie der Aus- und Weiterbildung widerspiegelt (Gminder, 2006). Strategien, Prozesse, Strukturen und die Unternehmenskultur sind Gestaltungsbereiche, die einen Betrieb zu einem nachhaltigen Lernort machen können (Feichtenbeiner et al., 2020). Die Umsetzungsbereiche und -modi zur Umsetzung der Nachhal-

tigkeitsstrategie sind daher ein geeigneter Rahmen, um die Gestaltungsbereiche, durch die Betriebe zu nachhaltigen Lernorten werden können, zu strukturieren.

Abbildung 1: Umsetzungsbereiche und -modi zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie (eigene Darstellung in Anlehnung an Gminder, 2006)

Die Nachhaltigkeitstransformation betrifft alle Organisationsbereiche – inklusive der betrieblichen Bildung – und erfordert deren Einbezug in den Veränderungsprozess (Harrach, 2023). Der theoretischen Systematisierung nach Gminder (2006) steht eine komplexe betriebliche Weiterbildungspraxis gegenüber, die sich durch Branchen- und Berufsspezifika, eine große Bandbreite an Formaten sowie eine hohe Heterogenität des betrieblichen Bildungspersonals auszeichnet. Der Fokus dieser Studie liegt auf den FDL- und IT-Branchen, die in hohem Maße von der Nachhaltigkeitstransformation betroffen sind und denen dabei in unterschiedlicher Weise eine wesentliche Rolle zugeschrieben wird (Hufnagl & Annen, 2024b). Die FDL-Branche, die sowohl Banken als auch Versicherungen umfasst, unterliegt aufgrund regulatorischer Vorgaben und ihrer Geschäftstätigkeit einer langfristigen Orientierung (Frese & Colsman, 2018). Für Unternehmen des FDL-Sektors ist nachhaltige Entwicklung ein grundlegendes Element der Unternehmensführung, der unternehmerischen Verantwortung und des gesellschaftspolitischen Engagements (United Nations Environment Programme Finance Initiative [UNEP FI], 1997). Auch die IT-Branche rückt immer mehr in den Fokus zur Bewältigung der sozio-ökologischen Transformation. Nachhaltigkeit wird im Unternehmenskontext bisher oft auf Ressourceneffizienz bei der Produktherstellung reduziert, wie beispielsweise im Handel (Schlömer et al., 2019). Weniger steht die Interaktionen mit

Kund:innen im Vordergrund, die in der FDL- und IT-Branche allerdings von zentraler Bedeutung sind.

Die betriebliche Weiterbildung umfasst alle beruflich-fachlichen und überfachlichen Weiterqualifizierungen von Beschäftigten, die vom Arbeitgeber mindestens teilweise durch Kostenübernahme oder Freistellung finanziert werden (Bilger et al., 2017), und kann informell, non-formal oder formal erfolgen. Eine Kombination aus formalen, non-formalen und informellen Angeboten ist von Bedeutung, um eine ganzheitliche und nachhaltige Bildung zu gewährleisten (Brodowski, 2009; Carr et al., 2018). Im Gegensatz zur betrieblichen Ausbildung kann betriebliche Weiterbildung stärker dazu dienen, spezifische Kompetenzen zur Erfüllung der Nachhaltigkeitsstrategie zu vertiefen oder erweitern (z. B. durch eine Weiterbildung zum:zur Nachhaltigkeitsbeauftragten), während Nachhaltigkeit in der betrieblichen Ausbildung eher als Querschnittsthema behandelt wird. Zudem zeichnet sich die betriebliche Weiterbildung durch vielfältigere Formate aus, insbesondere im informellen Lernen (z. B. selbstgesteuerte Lernformate, Mentoring, Communities), das als zentral für die Nachhaltigkeitstransformation erachtet wird, denn Fragen der Nachhaltigkeit sind häufig mit komplexen Sachverhalten verknüpft, die sich nur schwer allein mit formellen Lernweisen durchdringen lassen (Overwien, 2022). In der betrieblichen Weiterbildung ist im Gegensatz zur betrieblichen Ausbildung zudem ein stärkerer Bezug zur Unternehmensstrategie gegeben, denn für die Ausbildung sind vor allem Ausbildungsordnungen handlungsleitend.

In Bezug auf die Unternehmenskultur sind insbesondere die Einstellungen derjenigen bedeutsam, die Macht haben (Gminder, 2006). Betrieblichem Bildungspersonal kommt aufgrund seiner Multiplikator:innenfunktion, seinem Wissen über die betriebliche Kultur und Arbeitsabläufe sowie seiner Einflussnahme durch die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als Schlüsselfigur für BBNE besondere Bedeutung zu (Hecker et al., 2021; Kastrup et al., 2021; Müller et al., 2023; Schlömer et al., 2019). Die Strategieumsetzung muss daher mit den Werten, Einstellungen und Überzeugungen von betrieblichem Bildungspersonal in Verbindung gebracht werden, da diese die Umsetzung prägen. In der Empirie zeigt sich dementsprechend eine Hervorhebung der Bedeutsamkeit affektiver Kompetenzdimensionen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der betrieblichen Bildung (Hufnagl & Annen, 2024b). Nach Ruesch Schweizer (2022) hilft eine idealtypische subjektive Theorie, die organisationale Handlungsprozesse fokussiert, sicherzustellen, dass organisationales Handeln tatsächlich zu den organisationalen Nachhaltigkeitszielen beiträgt. Unter betrieblichem Bildungspersonal sind Personen zu verstehen, „die Lernen fördern und Erstausbildungs- und/oder Weiterbildungsfunktionen in ihre berufliche Tätigkeit integrieren – vor allem Ausbildungstätigkeiten selbst durchführen – und die in einem privaten und/oder öffentlichen Unternehmen beschäftigt sind“ (Karpal & Tutschner, 2008, S. 4). Es handelt sich beim betrieblichen Bildungspersonal um eine heterogene Personengruppe, die u. a. haupt- und nebenberufliches Bildungspersonal in inner- und überbetrieblichen Bildungsstätten umfassen kann (Brünner, 2014; Grollmann &

Ulmer, 2020). Zu ihren Aufgaben gehört es, aus der Nachhaltigkeitsstrategie die Kernthemen herauszudestillieren, die für eine erfolgreiche Bildung im Betrieb entscheidend sind (Peterke, 2021). Auch der Umsetzungsbereich Management- und Führungsstil zeigt sich in Kompetenzanforderungen an Bildungspersonal, indem empirische Ergebnisse die Vorbildfunktion und Werthaltung hervorheben (Hufnagl & Annen, 2024b).

3 Methodik

Es wurden n = 22 leitfadengestützte Expert:inneninterviews (EI) von der Erstautorin digital mithilfe einer Videokonferenz-Software geführt, aufgezeichnet und anschließend an den Normen der Standardorthographie orientiert transkribiert. Die Auswahl der Unternehmen fand nach vorab festgelegten Kriterien statt (gezielte Fallauswahl) und erfolgte anhand ihrer *Branchenzugehörigkeit* zur IT- oder FDL-Branche (1), ihres *Nachhaltigkeitsengagements* (2) und ihrer *Größe* (3):

(1) Aufgrund der branchenspezifischen Ausprägung von Bildungssituationen liegt der Fokus dieser Studie auf den FDL- und IT-Branchen, die in hohem Maße von der Transformation betroffen sind und denen in unterschiedlicher Weise eine wesentliche Rolle bei der Nachhaltigkeitstransformation zugeschrieben wird (vgl. Kapitel 1 und 2).
(2) Im Sinne eines Maximum Variation Samplings wurden sowohl Unternehmen auswählt, die als Vorreiter im Bereich der Nachhaltigkeit gelten (z. B. durch Verleihung des Deutschen Nachhaltigkeitspreises), als auch Unternehmen, bei denen eine Orientierung an Nachhaltigkeit weniger präsent in der strategischen Ausrichtung des Unternehmens ist (Patton, 2001).
(3) Da sich zeigt, dass große Unternehmen sich bisher eher in Richtung Nachhaltigkeit transformiert haben und als Vorbilder auftreten, während kleine und mittlere Unternehmen langsamer nachziehen, ist gerade in großen Unternehmen von einer Nachhaltigkeitsstrategie auszugehen (Sassen et al., 2021), deren Umsetzung in der Aus- und Weiterbildung in dieser Studie erfragt wurde. Darüber hinaus sind große kapitalmarktorientierte Unternehmen sowie große Unternehmen des öffentlichen Interesses ab 500 Mitarbeiter:innen berichtspflichtig für Nachhaltigkeitsberichterstattung. Dementsprechend wurden n = 11 Unternehmen der FDL-Branche mit zwischen 190 und 12.000 Mitarbeiter:innen und n = 11 Unternehmen der IT-Branche mit zwischen 80 und 290.000 Mitarbeiter:innen für die Interviews ausgewählt.

Das Sample besteht aus betrieblichem Bildungspersonal, das meist der Personalentwicklung zugeordnet ist. Auch bei der Auswahl der Befragten wurde auf maximale Variation geachtet: Es wurde sowohl Bildungspersonal befragt, das selbst Aus- und Weiterbildungstätigkeiten übernimmt, als auch solches mit Leitungs-

aufgaben und ohne operative Aus- und Weiterbildungstätigkeit[1]. Expert:inneninterviews wurden durchgeführt, um spezialisiertes Wissen und ein tiefes Verständnis zu erlangen (Meuser & Nagel, 2009). Dadurch sollen die bisher spärlichen Forschungsergebnisse ergänzt und erweitert werden. Die Befragten im institutionellen Kontext repräsentieren eine problemorientierte Sichtweise. Ihr Wissen ist stark mit ihrer beruflichen Rolle verbunden und basiert auf privilegierten Informationszugängen (Meuser & Nagel, 2009). Daher ist für die Befragten keine besondere Qualifikation für die Teilnahme an den Interviews erforderlich, sondern ihr Expert:innenstatus wird aufgrund ihrer Position im Unternehmen vorausgesetzt.

Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an Kruse (2015) basierend auf den theoretischen Überlegungen der Theorie der lernenden Organisation sowie der AMO-Theorie entwickelt (s. Kapitel 2). Der Gesprächseinstieg erfolgte über Fragen zu aktuellen Herausforderungen für die betriebliche Bildung sowie zur Bedeutung von Nachhaltigkeit für das Unternehmen und die Branche. Der Schwerpunkt des Interviews lag auf dem Zusammenhang von Nachhaltigkeitsstrategien und betrieblicher Bildung. Hier wurde beispielsweise gefragt, wie die Nachhaltigkeitsstrategie in der Aus- und Weiterbildung implementiert wird und welche speziellen (Weiterbildungs-)Maßnahmen oder Programme es gibt, um Mitarbeiter:innen bei der Weiterqualifizierung für Nachhaltigkeit zu unterstützen. Zur Beantwortung der Frage, wie die Nachhaltigkeitsstrategie in der betrieblichen Bildung umgesetzt wird, werden die Umsetzungsbereiche und -modi nach Gminder (2006) zur deduktiven Bildung der Oberkategorien herangezogen und zugehörige Unterkategorien induktiv gebildet. Dabei wird nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) vorgegangen.

4 Bereiche der Nachhaltigkeitsstrategieumsetzung in der betrieblichen Bildung

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über den Nachhaltigkeitsstrategiebezug in der betrieblichen Bildung gegeben, der dabei helfen soll, die Ergebnisse, die im Folgenden anhand der vier Umsetzungsbereiche systematisiert werden, besser einzuordnen.

Die Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie wird in beiden Branchen häufig als „schwieriger Punkt“ (EI 4) bezeichnet und in einem Drittel der Interviews wird auf einen fehlenden Strategiebezug in der betrieblichen Bildung hingewiesen. Bei knapp der Hälfte der Interviewten ist branchenübergreifend zudem kaum Wissen über die Strategie vorhanden (z. B. „[Eine Nachhaltig-

1 Stellenbezeichnungen waren beispielsweise ‚Strategische Personalentwicklerin‘, ‚Bereichsdirektorin Aus- und Weiterbildung‘, ‚Expertin HR-Strategy‘, ‚Senior Expert Learning and Development‘ und ‚People and Organization Manager‘.

keitsstrategie] haben wir tatsächlich, müsste ich aber auch jetzt wieder schauen", EI 19). Die Aussagen zur Strategieumsetzung beziehen sich dementsprechend teilweise auf die Unternehmenspolitik, die „nicht aufgeschrieben und ich würde mal sagen, in verschiedenen Köpfen, in verschiedenen Iterationen" (EI 14) vorhanden ist.

Wie die Interviews zeigen, sind im Hinblick auf die *Gestaltung der Organisationsstruktur* (UB1) in vielen Unternehmen Nachhaltigkeitsabteilungen, -beauftragte oder andere zuständige Stellen für Nachhaltigkeit verantwortlich (EI 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22). Die Zusammenarbeit der Befragten mit diesen Stabsstellen stellt sich unterschiedlich dar: Teilweise besteht kein Austausch, in einigen Fällen unterstützen die Befragten in ihren Abteilungen bei der Entwicklung von Trainings zu Nachhaltigkeit, in anderen Fällen werden Trainings absolviert, weil dies von der zuständigen Stelle gefordert ist, was dann meist alle Mitarbeitenden betrifft. Eine Eingliederung in die Aufbauorganisation des Unternehmens wird oft durch Communitys, Shadowboards, CSR-Challenges und eine geteilte Verantwortung zwischen verschiedenen Abteilungen sichergestellt („Das ist in jedem, also nicht in jedem Fachbereich, aber in vielen Fachbereichen ist das verankert und wir als Team arbeiten auch daran", EI 5). Eine Orientierung an Gesetzen und Vorgaben bei der Ausrichtung der Struktur ist deutlich stärker in der FDL- als in der IT-Branche erkennbar („Das Thema wird aber momentan eher durch die Berichterstattung vorangetrieben", EI 2).

Als *Organisationale Prozesse und Systeme* (UB2), die Nachhaltigkeit in betriebliche Bildungsabläufe integrieren, werden vor allem ressourcenschonende Prozesse häufig genannt:

> Also da sind für uns […] viele Dinge zum Thema Nachhaltigkeit tatsächlich verankert in der fundierten Basis für die tägliche Arbeit […], auch gerade, was jetzt den Bedarf an Druckerkram, Papier und so ein Ding betrifft, also das versuchen wir schon. Auch mit Mitteln und Möglichkeiten Werkzeuge auf ein Minimum zu beschränken, ja. (EI 21)

In diesen Bereich fallen auch sparsame Anschaffungen, nachhaltige Konsumentscheidungen, eine Wiederverwendung von Material sowie Digitalisierungsprozesse für mehr ökologische Nachhaltigkeit. Weitere Prozesse, mit denen die betriebliche Bildung zur Nachhaltigkeitsstrategieumsetzung beiträgt, beinhalten Übernahmeprozesse nach der Ausbildung, virtuelle Meetings und Schulungen, Recruiting-Maßnahmen, eine Förderung der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, regionale Betreuung und Mitarbeitendenbefragungen.

In Bezug auf die *Unternehmenskultur* (UB3) wird insbesondere in der IT-Branche eine Vereinbarkeit von Ökonomie mit Ökologie und Sozialem wahrgenommen und als handlungsleitend empfunden:

> Ich versuche tatsächlich immer mehrere Dinge zu nutzen, um ein größeres Ziel tatsächlich zu erreichen […] und ich versuche immer, […] wirtschaftlich tragbare Geschichten, so, so miteinander und Technik, Technik natürlich so miteinander zu knüpfen, dass es am Ende zu einem super Ergebnis kommt. (EI 21)

In der FDL-Branche wird diesbezüglich jedoch ein Konflikt wahrgenommen, da „so im täglichen Geschäft, diese Werteebene, diese Nachhaltigkeitswerteebene manchmal untergeht oder untergehen kann" (EI 22) und es als notwendig angesehen wird, „immer noch wirtschaftlich [zu] bleiben bei aller Nachhaltigkeit" (EI 7).

Auch in Bezug auf die wahrgenommene Multiplikationsfunktion zeigen sich hier Unterschiede. In der FDL-Branche wird die Handlungsmacht beschrieben, die gegenüber Privatpersonen und Unternehmen besteht:

> Also wir Banken haben eine ganz besondere Rolle. Wir stehen hier im Grunde genommen in der Mitte von allem. Wir stehen im B2C – Business to Customer –, wir sind im B2B – Business to Business – Bereich tätig. Wir unterstützen, finanzieren Unternehmungen, die dann Produkte erstellen, erschaffen […], das heißt also irgendwo – das soll jetzt gar nicht negativ verstanden sein – haben wir ja überall unsere Finger drin. (EI 12)

Prägende Werte, Einstellungen und Grundannahmen im Unternehmen, die die Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der betrieblichen Bildung beeinflussen, werden sichergestellt, indem insbesondere bei Ausbilder:innen auf den „Cultural Fit" (EI 18) geachtet sowie Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Auszubildenden und Mitarbeitenden als wichtig angesehen wird. Die Wichtigkeit von Aus- und Weiterbildung bzw. lebenslangem Lernen sowie das Geschäftsmodell sind relevant für die Ausgestaltung der Unternehmenskultur. Die Hälfte der befragten Banken sehen ihr Geschäftsmodell und ihre Unternehmenskultur grundsätzlich als nachhaltig an („unabhängig von Regulatorik und ESG und was jetzt auch in die Finanzbranche bei uns reingespielt wird, ist Nachhaltigkeit eigentlich die Überschrift, die wir über unserer [Bank] grundsätzlich haben", EI 10). Dies wird teilweise über genossenschaftliche Geschäftsformen legitimiert. Die Vorreiterrolle der IT-Branche wird insbesondere dahingehend beschrieben, eine ökologisch nachhaltige Infrastruktur bereitzustellen („umso wichtiger ist es eigentlich, dass man gerade bei der Speicherung beziehungsweise bei den Servern, dass man da einfach guckt, dass das, dass sie immer energieeffizienter werden" EI 13) und digitale Souveränität sicherzustellen:

> Also da würde sich bei uns wieder Nachhaltigkeit wirklich auf das konzentrieren, was eben die digitale Souveränität angeht. Das ist ein sehr wichtiger Aspekt. Und warum ist das eigentlich wichtig, warum gibt es

> Abhängigkeiten, wozu können diese Abhängigkeiten führen und was ist unsere Rolle darin, Alternativen zu schaffen zu solchen Abhängigkeiten? Ja, so leisten wir da unseren Teil, diese Welt ein Stück besser zu machen. (EI 18)

Der Umsetzungsbereich des *Management- und Führungsstils* (UB4) äußert sich in der betrieblichen Bildung insbesondere in Bezug darauf, dass von Führungskräften und betrieblichem Bildungspersonal erwartet wird, eine Vorbildfunktion zu übernehmen: „[U]nd deswegen ist für mich eben quasi dieser Beeinflussungscharakter, also ein Vorbild zu sein […] deutlich mehr wert als Vermittlungskompetenzen" (EI 11). Hier spielen sowohl Top-down-Prozesse eine Rolle, bei denen die Verantwortung für die Identifikation zentraler Punkte bei Leitungsebene gesehen wird, als auch, Vertrauen in die Mitarbeitenden zu haben. Die Abstimmung von Weiterbildungsmaßnahmen mit den Führungskräften sowie die wahrgenommene Abhängigkeit der Herangehensweise von den jeweiligen Unternehmen unterscheidet sich dabei je nach Unternehmen.

5 Vorstellung eines Analyserasters für die Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie in der betrieblichen Bildung

Die Ergebnisse des Kapitels 4 zeigen, welche Relevanz die verschiedenen Unternehmensbereiche für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie haben. Pro Bereich wird im Folgenden ein Umsetzungsmodus fokussiert, der im Interviewmaterial dominant war. Grundsätzlich sind innerhalb eines Bereiches aber alle vier Umsetzungsmodi relevant (s. Abb. 2).

Die *Mikropolitik* (UM1) ist besonders dominant im Bereich der *Unternehmenskultur*. Sie tritt in Form informeller Aktivitäten und Beziehungen auf, die sowohl negative als auch positive Auswirkungen auf die Effektivität der Umsetzung der Unternehmensstrategie haben können. Beide Auswirkungen zeigen sich in den Interviews: Positive Auswirkungen äußern sich dadurch, dass Nachhaltigkeit im Unternehmen gelebt wird („das ist eher in der gelebten Praxis", EI 22), die betriebliche Bildung als wichtig erachtet wird („Du brauchst Menschen für die Zukunft, da musst du auch gut ausbilden können", EI 22), Nachhaltigkeitsaktivitäten den Mitarbeitenden informell bewusst gemacht werden („dass man es oft auch den Auszubildenden noch mal bewusster machen sollte, wie nachhaltig wir eigentlich unterwegs sind", EI 3), auf das Interesse von Auszubildenden und Mitarbeitenden reagiert wird („wir [sind in einem] Dialog […] mit denen und sagen, was möchtet ihr denn […], was fehlt euch?", EI 1) und ihnen Handlungsspielräume eingeräumt werden („[Beschäftigte haben] schon die Freiräume, ihre Ideen zu entwickeln", EI 7). Negative Auswirkungen hingegen sind in fehlenden Ansatzpunkten („was soll ich jetzt als Mitarbeitende tun", EI 6), fehlendem Wissen („ich kann Ihnen da tatsächlich nicht genau sagen, was [in

der Nachhaltigkeitsstrategie] drinsteht", EI 3) sowie unverbindlichen Vorgaben („dann wird das Ziel […] nicht eingehalten", EI 13) und subtilen Abwertungen der Nachhaltigkeits- gegenüber der Unternehmensstrategie („In die Nachhaltigkeitsstrategie schaue ich jetzt ausbildungstechnisch nicht so häufig […]. Die Unternehmensstrategie […] schaue ich mir immer wieder an", EI 22) erkennbar.

Der Modus des *Organisationalen Wandels* (UM2) ist insbesondere im Bereich der *Organisationsstruktur* relevant. Etwa die Hälfte der Befragten berichtet davon, dass die Nachhaltigkeitsstrategie in ihrem Unternehmen noch neu bzw. im Aufbau ist. Die Personalentwicklung findet hier aktuell Wege der Zusammenarbeit, wobei der Austausch mit Nachhaltigkeitsbeauftragten teilweise intensiviert wird („es gab Zeiten bis vor einem Jahr, da gab es gar keine Überschneidungen. […] Er ist jetzt in regelmäßigen Sitzungen bei uns mit dabei", EI 14). Ein weiterer Wandel im Bereich der Organisationsstruktur ist ein globales Zusammenwachsen verschiedener Organisationen, das lediglich in der IT-Branche thematisiert wird:

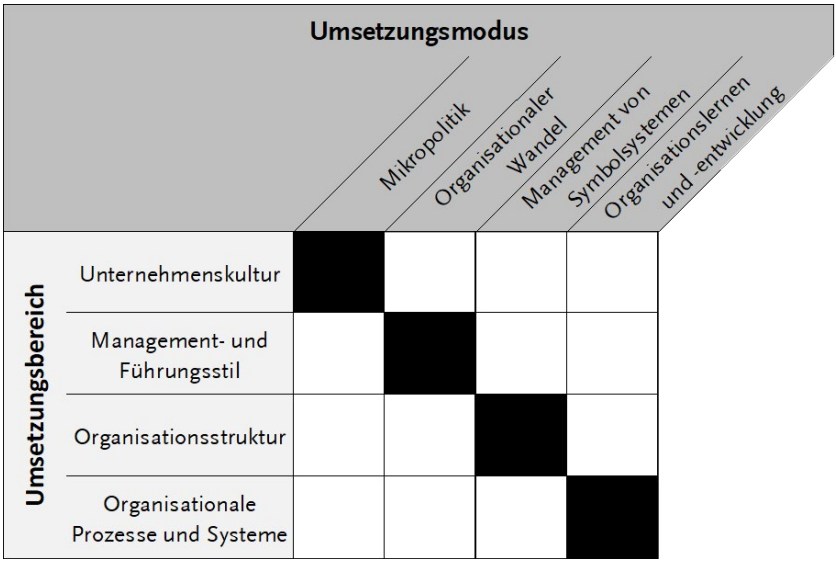
> Wir bewegen uns auch Richtung One […], also wir versuchen als globales Unternehmen zu agieren, wir wachsen immer mehr mit anderen Landesgesellschaften zusammen und insofern müssen wir die Zusammenhänge, die eher global sind, erkennen, um auch entsprechend agieren zu können. (EI 20)

Ein *Management von Symbolsystemen* (UM3) ist insbesondere im Bereich des *Management- und Führungsstils* relevant, da das Verhalten, die Kommunikation und die Entscheidungen von Führungskräften als Symbole für die Mitarbeitenden dienen. So ist es eine Aufgabe der Ausbildungsleitungen, Nachhaltigkeitsleitlinien, -aktivitäten, -kriterien, -preise, -kennzahlen und -kampagnen sowie Finanzierungs- und Anlagekriterien im FDL-Bereich an (neue) Mitarbeitende heranzutragen („das fängt schon an bei uns bei der Ausbildung von Beginn an, dass wir unseren neuen Auszubildenden auch erläutern, was wir in Sachen Nachhaltigkeit tun, also unseren Tätigkeit dort schildern", EI 5) und damit „Identifikation zu schaffen und weil das ja auch eine Generation ist, der das zu Recht halt sehr wichtig ist" (EI 1).

In Bezug auf den Modus *Organisationslernen und -entwicklung* (UM4) zeigt sich im Bereich der *Organisationalen Prozesse und Systeme*, dass die Nachhaltigkeitsstrategie in Recruiting-, Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungs-, Qualitätssicherungs-, Mentoring-, Shadowing-, Bildungsurlaubs- und Wissenstransferprozessen umgesetzt wird (z. B. „nachhaltig das Wissen zu transferieren […] für nachhaltiges Handeln", EI 6). Zudem wird sie in der Kompetenzmodellentwicklung sowie in darauf basierenden Entwicklungsplänen berücksichtigt („Dann wird gesagt, wir trauen dir zu, dass du zum Thema Sustainability Skill Level 3 hast. Für deinen Job erwarten wir aber eine 5. Also deshalb bitte tu da noch was zu", EI 16). Branchenübergreifend bieten die Unternehmen Präsenztrainings,

innerbetriebliche Schulungen, Apps, Newsletter und E-Learning-Systeme an, die Nachhaltigkeitsthemen adressieren. Insbesondere Auszubildende, Trainees und Studierende sollen zudem durch Einsätze in entsprechenden Bereichen, Hospitationen und durch eine Zusammenarbeit mit Hoch- und Berufsschulen für Nachhaltigkeit sensibilisiert bzw. ausgebildet werden („Wir ermöglichen auch den Einsatz in sogenannten Nachhaltigkeitsbereichen", EI 17). Durch Partizipationsprozesse wie Projekte, Exkursionen und Events werden branchenübergreifend Freiräume in den Bildungsprozessen und -systemen sichergestellt, in denen sich Mitarbeitende mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen können („Genauso haben die, ich weiß nicht wie viele Events, […] die gehen in Podiumsdiskussionen, ich glaube, es gibt wirklich viele Möglichkeiten", EI 15). In Abbildung 2 sind die betrachteten Umsetzungsbereiche und -modi dargestellt.

Abbildung 2: Umsetzungsbereiche und -modi der Analyse (eigene Darstellung in Anlehnung an Gminder, 2006).



6 Diskussion und Fazit

Aufgrund der Tatsache, dass die Personalentwicklung laut der Ergebnisse meist nicht über das erforderliche Wissen verfügt, um die jeweiligen Nachhaltigkeitsstrategien umzusetzen, kann sie die ihr zugewiesene Aufgabe, die Kernthemen herauszuarbeiten, die für eine erfolgreiche Bildung im Betrieb entscheidend sind (Peterke, 2021), nicht immer erfüllen. Ansatzpunkte für eine gelungene Umsetzung sind eine bessere Operationalisierung und mehr Zusammenarbeit

in der Umsetzung *und* Entwicklung der Strategie. Die obigen Beschreibungen der Ausgestaltungen einer geeigneten Unternehmensstruktur liefern hier einige Hinweise. Sowohl Stabsstellen als auch eine Eingliederung in die Aufbauorganisation werden thematisiert und es wird die theoretische Annahme von Gminder (2006) aufgegriffen, dass Nachhaltigkeitsstrategien nicht durch spezialisierte Einheiten allein umgesetzt werden können.

Die starke Orientierung der Organisationsstruktur an Regulatorik in der FDL-Branche könnte in ihrer (frühen) Berichtspflicht begründet sein (Frese & Colsman, 2018). Insbesondere die Rolle der Unternehmensgröße als Teil der -struktur sollte weiter in quantitativen Auswertungen erforscht werden. Während in der FDL-Branche v. a. soziale und gesellschaftliche Nachhaltigkeit adressiert wird, beziehen sich Interviewte der IT-Branche insbesondere auf ökologische Nachhaltigkeit.

Die betriebliche Bildung wird als Weg beschrieben, gleichzeitig gesellschaftlicher Verantwortung gerecht zu werden und ökonomische Ziele zu erfüllen. Die Ergebnisse zeigen, dass das abstrakte, mehrdimensionale und normative Konzept der Nachhaltigkeit nur teilweise (vor allem in der FDL-Branche) in einem Spannungsverhältnis zum konkreten Handeln in der beruflichen Situation steht, obwohl dieses Spannungsverhältnis laut Singer-Brodowski et al. (2019) sehr präsent ist. Die Frage, ob Ökonomie, Ökologie und Soziales als konträr und nachhaltiges Handeln als Last aufgefasst werden oder ob in dieser Hinsicht ein Umdenken stattfindet und/oder Branchenspezifika bestehen, sollte weiter untersucht werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die betriebliche Bildung nicht nur zentral für die langfristige Fachkräftesicherung und die Erfüllung strategischer Personalanforderungen ist, sondern auch einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung insbesondere der ökonomischen und sozialen Nachhaltigkeitsdimension darstellt. In der Bildungsarbeit zeigt sich dementsprechend, dass das Nachhaltigkeitsverständnis über die oftmals zu beobachtende Verkürzung auf ökologische Aspekte aus Sicht der Aus- und Weiterbildungsexpert:innen hinausreicht. Die Bedeutsamkeit des betrieblichen Bildungsangebots für ein nachhaltigkeitsorientiertes Personal- und Unternehmensmanagement zeigt sich in den Interviews sehr deutlich. Zudem legt die Unternehmensstrategie fest, welche Kompetenzen und Fähigkeiten für die Erreichung der Unternehmensziele erforderlich sind. Wenn eine Nachhaltigkeitsstrategie festgelegt wurde, muss die Leitidee auch auf das eigene Unternehmen übertragen werden und es müssen Maßnahmen zu deren Umsetzung geplant werden, damit ein Betrieb zu einem nachhaltigen Lernort wird (Feichtenbeiner et al., 2020). Ein nachhaltiger Lernort in der betrieblichen Weiterbildung ist also ein Ort, an dem nachhaltige Prinzipien und Praktiken in die Bildungs- und Arbeitsprozesse integriert und Beschäftigte für einen Umgang mit der Nachhaltigkeitstransformation geschult werden. Offen bleibt, wie eine Umsetzung von Nachhaltigkeit auf allen Ebenen der Unternehmenshierarchie gelingen kann und welche konkreten Maßnahmen im Kontext der Umsetzungsbereiche und -modi

umgesetzt werden können. Der Analyserahmen stellt einen Ausgangspunkt für weitere, vertiefende Auseinandersetzungen mit der Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie in der betrieblichen Bildung dar, welche die verschiedenen Umsetzungsbereiche vertieft in den Blick nehmen können.

Literatur

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high performance work systems pay off.* Cornell University Press.

Bahl, A. (2017). *Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse.* Campus.

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, Josef. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. wbv.

Brodowski, M. (2009). Kompetenzerwerb durch informelles – kooperativ/kollektives Lernen – Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN-Dekade BNE. In M. Brodowski, U. Devers-Kanoglu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger, & M. Walser (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 62–74). Verlag Barbara Budrich.

Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Eusl-Verlagsgesellschaft.

Carr, A., Balasubramanian, K., Atieno, R., & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education, 39*(1), 69–86.

Duwe, D. (2022). Organisation lernen als Gegenstand betrieblicher Weiterbildung. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *53*(4), 523–533. https://doi.org/10.1007/s11612-022-00661-6

Feichtenbeiner, R., Weber, H., & Hantsch, R. (2020). *Gestaltung nachhaltiger Lernorte: Leitfaden für ausbildende Unternehmen auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Frese, M., & Colsman, B. (2018). Nachhaltigkeit in der Finanzbranche. In M. Frese & B. Colsman. *Nachhaltigkeitsreporting für Finanzdienstleister* (S. 1–24). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17217-6_1

Gminder, C. U. (2006). *Nachhaltigkeitsstrategien systemisch umsetzen: Exploration der Organisationsaufstellung als Managementmethode*. Deutscher Universitäts-Verlag.

Grollmann, P., & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 533–545). Springer VS.

Haverkamp, K., Seibert, H., & Wesling, M. (2020). Sektorale und berufsspezifische Ausbildungsstrategien und Übergangsmuster nach der dualen Ausbildung. *Zeitschrift Für Wirtschaftspolitik*, *69*(1), 44–68. https://doi.org/10.1515/zfwp-2019-2020

Harrach, C. (2023). *Transformation von Unternehmen mit der Gemeinwohl-Ökonomie: Wissen, Werkzeuge und Motivationen zur nachhaltigen Organisationsentwicklung.* Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer Gabler (essentials). https://doi.org/10.1007/978-3-662-68546-4

Hecker, K., Werner, M., Schütt-Sayed, S., Funk, N., Pfeiffer, I., Hemkes, B., & Rocklage, M. (2021). Indikatoren als Treiber für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 133–152). wbv Media. https://doi.org/10.3278/9783763970438

Hufnagl, J., & Annen, S. (2024a, i.E.). Förderung nachhaltiger Kompetenzentwicklung in Unternehmen – die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals. In S. Bohlinger, I. Krause, J. Dienel, L. Kresse, & M. Niethammer (Hrsg.), *Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung.* wbv.

Hufnagl, J. & Annen, S. (2024b). Nachhaltigkeit in der betrieblichen Ausbildung – Kompetenzanforderungen aus unternehmerischer Sichtweise. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 45*, 1–29. https://www.bwpat.de/ausgabe45/hufnagl_annen_bwpat45.pdf

Karpal, S., & Tutschner, R. (2008). *Betriebliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure des lebenslangen Lernens* (ITB-Forschungsberichte, Nr. 33). Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen.

Kastrup, J., Kuhlmeier, W., & Strotmann, C. (2021). Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen in der Ausbildung. Ein Strukturmodell für Lebensmittelhandwerk und -industrie. *BWP 50*(3), 24–27.

Kiel, V. (2023). Organisationskultur und Kulturentwicklung aus systemischer Perspektive. In B. Werkmann-Karcher, A. Müller, & T. Zbinden (Hrsg.), *Personalpsychologie für das Human Resource Management* (S. 211–231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65308-1_11

Kiepe, K. (2021). *Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen: Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse* [Dissertation]. Logos Verlag.

Klein, J., Küst, C., Jahncke, H., & Berding, F. (2021). Nachhaltigkeit im Banking – Wie ein globaler Trend die Anforderungen an Banken verändert und zu Geschäftsmodellinnovation zwingt. In C. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 53–69). wbv Media. https://doi.org/10.3278/9783763970438

Klemm, U. (2021). Lebenslanges Lernen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (3. Auflage), (S. 275–282). Klemm + Oelschläger.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Beltz Juventa.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Beltz.

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23

Müller, U., Hancock, D. R., Stricker, T., & Wang, C. (2021). Implementing ESD in Schools: Perspectives of Principals in Germany, Macau, and the USA. *Sustainability*, *13*(17), 9823. https://doi.org/10.3390/su13179823

Overwien, B. (2022). Informelles Globales Lernen. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*: *Ein Studienbuch* (S. 273–284). UTB; Waxmann.

Patton, M. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Sage.

Peterke, J. (2021). *Personalentwicklung als Managementfunktion: Praktische Grundlagen und zukunftsfähige Konzepte*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33271-6

Rüegg-Stürm, J. (2004). Das neue St. Galler Management-Modell. In R. Dubs, D. Euler & J. Rüegg-Stürm (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre* (S. 65–134). Haupt.

Ruesch Schweizer, C. (2022). *Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung aus der Perspektive beruflicher Praxis. Eine empirische Untersuchung zu idealtypischen subjektiven Theorien über nachhaltigkeitsbezogene Anforderungen*. Verlag Barbara Budrich.

Sassen, R., Azizi, L., Bien, C., & Braun, V. (2021). *Stand nachhaltigen Wirtschaftens in Deutschland.* GWT/RNE.

Schlömer, T., Kiepe, K., Wicke, C., Berding, F., Becker, C., Jahncke, H., & Rebmann, K. (2019). Das didaktisch-methodische und professionelle Selbstverständnis von betrieblichem Ausbildungspersonal im Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *115*(3), 486–515. https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0020

Singer-Brodowski, M., & Grapentin-Rimek, T. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn & T. Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation. Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (S. 143–191). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvfc51t0.8

Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N., & Seggern, J. von (2019). One Transformation Path Does Not Fit All – Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. *Sustainability, 11*(1), 269. https://doi.org/10.3390/su11010269

Slopinksi, A., Porath, J., & Križan, G. M. (2020). Nachhaltigkeit in der Lebenswelt Betrieb – Verständnis, Wahrnehmung und Relevanz von Corporate Social Responsibility aus Sicht kaufmännischer Auszubildender. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 38*, 1–20. https://www.bwpat.de/ausgabe38/slopinski_etal_bwpat38.pdf

Strotmann, C., Kastrup, J., Casper, M., Kuhlmeier, W., Nölle-Krug, M., & Kähler, A.-F. (2023). Ein Modell zur Strukturierung und Beschreibung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen für Auszubildende in Lebensmittelhandwerk und -industrie. In M. Ansmann, J. Kastrup & W. Kuhlmeier (Hrsg.), *Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie* (S. 159–157). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.25974/FHMS-16824

United Nations Environment Programme Finance Initiative (1997). *UNEP-Erklärung der Finanzinstitute zur Umwelt und zur nachhaltigen Entwicklung*. http://www.unepfi.org/fileadmin/statements/fi/fi_statement_de.pdf

Weber, H., & Pfeiffer, I. (2023). Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 31. Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung: Stand in Forschung und Praxis* (1. Auflage), (S. 11–18). Verlag Barbara Budrich.

IV. Nachhaltigkeit und Weiterbildungsteilnahme

Weiterbildungsbeteiligung nachhaltig ungleich? Empirische Analysen für Deutschland zu einem Mantra

Bernd Käpplinger, Eva Maria Koubek, Martin Reuter und Frauke Bilger

Abstract: Vor dem Hintergrund fortdauernder Ungleichheiten in der Weiterbildungsbeteiligung wird in diesem Beitrag die Frage erörtert, wie sich diese über mehr als eine Dekade hinweg entwickelt haben. Es werden zwei Maßzahlen zur Abbildung von Ungleichheit in der Weiterbildung entwickelt und diskutiert. Auf Basis der Daten des Adult Education Survey (AES) für den Zeitraum von 2007 bis 2020 wird gezeigt, dass sich verschiedene Ungleichheiten je nach Dimension als „stabil", „schwankend" oder „abnehmend" erweisen, wobei diese jedoch zumeist eher erwartungswidrig abnimmt. Im Sinne der Nachhaltigkeit von Ungleichheit ermöglicht die Berücksichtigung mehrdimensionaler Kriterien differenzierte Erkenntnisse und zeigt unterschiedliche Entwicklungen für gesellschaftliche Teilgruppen auf. Insgesamt scheint sich die Weiterbildungsbeteiligung von der allgemeinen und eher zunehmend beschriebenen Ungleichheit in der Gesellschaft (Brülle & Spannagel, 2023, S. 8) partiell zu entkoppeln.

1 Einleitung: Ungleiche Weiterbildungsbeteiligung im Kontext von Nachhaltigkeitsdiskursen

Der Begriff der Nachhaltigkeit steht im Kontext der UN-Zielen auch explizit für eine nachhaltige Entwicklung mit Blick auf „weniger Ungleichheiten", wie dies in Ziel 10 gefordert wird.[1] Durch eine Vielzahl an Studien ist jedoch national wie international seit Jahrzehnten gut belegt, dass die Weiterbildungsbeteiligung sich hochgradig ungleich darstellt. Die in der Erwachsenen- und Weiterbildung schon früh als „Weiterbildungsschere" (Schulenberg et al., 1978) beschriebene Ungleichheit in der Teilnahme kennzeichnet die Weiterbildungslandschaft bis heute. Die Schere beschreibt, dass mit steigendem Niveau der Schulbildung, der beruflichen Stellung und des sozialen Status die Weiterbildungsaktivitäten

1 https://unric.org/de/17ziele/

stark zunehmen, während solche Aktivitäten bei nicht-bildungsprivilegierter Gruppen seltener sind (Barz & Tippelt, 2018, S. 166). Im Kontext von bildungsprivilegierten und -benachteiligen Individuen bzw. solchen in höheren und niedrigen beruflichen Positionen wird zudem vom sogenannten „Matthäusprinzip" gesprochen (z. B. Wittpoth, 2018, S. 1165–1166), im Sinne, eines „wer hat, dem wird gegeben" (Wittpoth, 2018, S. 1166).

Soll das Ziel „weniger Ungleichheiten" verfolgt und erreicht werden, braucht es in der empirischen Bildungsforschung eine Indikatorik und Maßzahl, um festzustellen, ob sich dem Ziel „weniger Ungleichheiten" mittel- und langfristig angenähert wird oder nicht. Für eine solche Überprüfung will dieser Artikel inhaltliche und methodische Anregungen geben. Im Folgenden wird methodisch gezeigt, dass Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland zwischen 2007 und 2020 verschieden berechnet werden kann.

2 Stand der Forschung und der politischen Agenda

Der zentrale bildungspolitische Indikator für Weiterbildungsaktivitäten ist die Quote der Teilnahme (Käpplinger, Kulmus et al., 2013, S. 9–10). Auf EU-Ebene leitete die Lissabon-Strategie (2000) eine Ausrichtung für die Weiterbildung ein, indem als Instrument zur Steuerung des Bildungsbereichs die „offene Methode der Koordinierung" etabliert wurde (Eurostat, 2023). Dabei arbeiten die EU-Staaten mit Benchmarks (Zielvorgaben), die länderspezifisch verantwortet und realisiert werden sollen (Eurostat, 2023). Wird die aktuelle EU-Strategie 2030 betrachtet, so wird die Quote der Teilnahme als Indikator genutzt. Strategischer Benchmark im EU-Durchschnitt bis 2025 ist der Wert von 47 Prozent (Rat der EU, 2021, S. 16). Die Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz fordert einen Zielwert von immerhin 50 Prozent (von 2016: 38 %), den Ausbau der Angebote zu Bildungsmaßnahmen und das verstärkte Erreichen bestimmter Gruppen wie der Gruppe der Geringqualifizierten (Europäische Kommission, 2020, S. 23). Dies kann als eine Forderung nach Differenzierung verstanden werden, um nicht nur mit pauschalen Indikatoren zu arbeiten, sondern darunterliegende Ungleichheiten spezifischer Teilgruppen zu berücksichtigen. Zudem gibt es weitere Indikatoren außer der Quote der Teilnahme (z. B. Weiterbildungszeit pro Teilnahme, Kosten pro Teilnahme) oder wiederholte Versuche, verschiedene Indikatoren in eine Art Gesamtindikator zusammenzuführen bzw. verschiedene Indikatoren wie Quote der Teilnahme, Zeit und Kosten gleichzeitig grafisch abzubilden. Hier wären zum Beispiel Radar Charts mit einem sogenannten „SMOP" (Surface Measure of Overall Performace) als Gesamtindikator für den Teilbereich betriebliche Weiterbildung (Käpplinger, 2006) zu nennen, wenngleich sich solche und andere Gesamtindikatoren bislang weder in der Forschung noch in der Weiterbildungspolitik durchgesetzt haben. Der Fokus liegt weiterhin allgemein auf den Quoten der Teilnahme getrennt nach verschiedenen Gruppen.

Bildungsungleichheiten stehen oft in Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten im Sinne von Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und damit der Eröffnung von Lebenschancen (Heidemann, 2021, S. 119). Diese können unter Aspekten der sozialen Ungleichheit unterschiedlich ausfallen, weshalb sich die Weiterbildung in diesem Kontext als Mittel zur Herstellung von mehr Gerechtigkeit versteht (Barz & Tippelt, 2018, S. 164). Ungleichheiten in Bezug zum Weiterbildungsverhalten entstehen in einer Wechselbeziehung von individuellen und gesellschaftlichen Faktoren (Heidemann, 2021, S. 112). Diese Einflussfaktoren lassen sich nach Individualfaktoren (soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, Bildungsniveau, Alter und Migrationsgeschichte), aber auch Kontextfaktoren (tätigkeitsbezogene, betriebliche, familiale und regionale Faktoren) systematisieren (Heidemann, 2021, S. 120). Man beteiligt sich individuell, aber man wird auch strukturell nicht beteiligt bzw. benachteiligt.

International vergleichende Studien weisen relativ ähnliche Matthäus-Effekte im Ländervergleich auf:

> The overwhelming conclusion is that, despite some variation in participation rates, the main mechanisms of adult learning tend to be relatively similar across the 13 countries. Adult learning, particularly when it is non-formal, displays a pattern of cumulative advantage and improves participants' career progress. Thus, there is much empirical support for the Matthew effect that adult learning tends to reproduce and reinforce the outcomes of initial education. (Blossfeld et al., 2020, S. 21)

Allerdings schränkt die Studie dies auf non-formales Erwachsenenlernen ein und sieht den Matthäus-Effekt weniger ausgeprägt beim formalen Erwachsenenlernen, wobei letzteres aber deutlich weniger verbreitet ist. Mit Blick auf den Indikator „Weiterbildungszeit" im Gegensatz zur „Weiterbildungsquote" konnte partiell sogar in Studien eine Umkehr des Matthäus-Effekts beobachtet werden (Krejcik & Grotlüschen, 2020), d. h., benachteiligte Personen partizipieren stellenweise zeitlich mehr als Hochqualifizierte.

Zahlreiche Studien untersuchen in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie in anderen Bildungsbereichen und Ländern (z. B. Asadullah et al., 2021), wie die Ungleichheiten beeinflusst sind und wie generell Bildungsbeteiligungen theoretisch und modellhaft erklärt werden können. Den frühen Forschungsstand in der Weiterbildungsforschung stellt u. a. Schneider (2004, S. 48) national und international im Überblick gut dar. Neuere Studien befassen sich fokussiert beispielsweise mit der Bedeutung der sozialen Herkunft (Lee & Desjardins, 2019) oder mit dem Einfluss von Unterstützung durch die Arbeitgeber (Desjardins & Kim, 2023). Boeren forscht seit mehr als einem Jahrzehnt zur Weiterbildungsbeteiligung mit zahlreichen Publikationen (z. B. Boeren, 2016) und plädiert nach einem integrierten Modell mittlerweile für interdisziplinäre Ansätze. Viele weitere Studien müssten genannt werden. Allerdings ist uns keine Studie für

Deutschland bekannt, welche die Entwicklung von Ungleichheiten über einen längeren Zeitraum anhand verschiedener Merkmale untersucht hätte. Zumeist wird im Kontext der allgemeinen Bildungsberichterstattung über die Ungleichheit im aktuellen Bezugsjahr informiert, oft lediglich vergleichend in Bezug auf den aktuellen und letzten Messzeitpunkt oder es wird für eine Personengruppe allein die Entwicklung über die Zeit hinweg aufgezeigt. Im Folgenden soll dagegen die Entwicklung der Ungleichheit anhand mehrerer Merkmale bei der Weiterbildungsbeteiligung zwischen 2007 und 2020 untersucht werden. Darüber hinaus wird methodisch die Frage diskutiert, wie genau die Ungleichheit über die Zeit hinweg berechnet werden kann.

3 Daten und Methodik

Für die Analysen wurden die Daten des deutschen Adult Education Surveys (AES) der Jahre 2007 bis 2020 herangezogen.[2] Der AES erfasst regelmäßig das Weiterbildungsverhalten Erwachsener, definiert als Personen im Alter von 18 bis 69 Jahren. In Deutschland schließt der AES an das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) an, das zwischen 1979 und 2007 durchgeführt wurde. Alle EU-Mitgliedsstaaten sind seit 2007 verpflichtet, den AES durchzuführen. Auf EU-Ebene ergänzt der AES im Bereich des Erwachsenenlernens die beiden Studien Continuing Vocational Training Survey (CVTS) und den Labour Force Survey (LFS) (BMBF, 2022, S. 5).

Zwischen den verpflichtenden AES-EU-Erhebungen vergibt das BMBF zusätzlich nationale Erhebungen (siehe Abbildung 1). Diese Erhebungen dienten der Trendberichterstattung und folgten nur methodisch den EU-Vorgaben.[3] Das Fragenprogramm wurde auf die für den Trendvergleich notwendigen Fragen reduziert und um Fragen von nationalem Interesse erweitert (BMBF, 2022, S. 6).

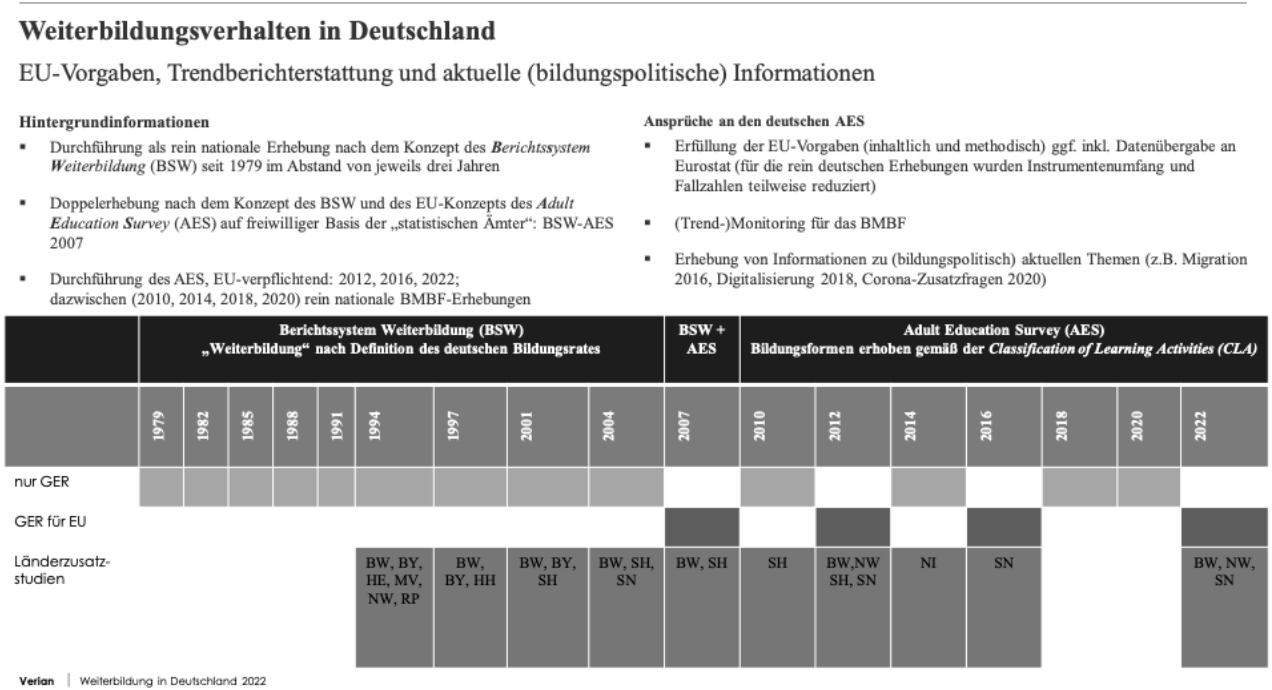
Seit dem Jahr 2020 wird der AES als Personenstichprobe beauftragt (zuvor Haushaltsstichprobe). Aufgrund des Fehlens eines zentralen Personenregisters (Hanefeld, 1987, S. 145–147; Zabal et al., 2014) erfolgt eine zufallsbasierte Ziehung über die Gemeinden bzw. die ihnen zugeordneten Einwohnermeldeämter.

Im Rahmen des BSW (1979–2007) wurde Weiterbildungsverhalten in Deutschland entsprechend der Definition des Deutschen Bildungsrates erhoben (zuletzt Rosenbladt & Bilger, 2008, S. 25). Weiterbildung ist

> die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase […]. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbs-

2 Die Veröffentlichung der Daten für den AES 2022 erfolgte erst zum Ende des ersten Quartals 2024.
3 Aus ökonomischen Gründen ist hiervor die je zugrundliegende Nettofallzahl ausgeschlossen.

Abbildung 1: Übersicht EU-Vorgaben und Informationen zur Berichterstattung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland



Eigene Darstellung

> tätigkeit gekennzeichnet […]. Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung. (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197)

Mit der Überführung des BSW in den AES werden seit dem Jahr 2007 Bildungs- und Lernaktivitäten auf Basis der *Classification of Learning Activities* (CLA; Eurostat 2016) anhand der folgenden drei Formen erfasst:
1. formal education (FED) / formale bzw. reguläre Bildung
2. non-formal education (NFE) / non-formale Weiterbildung
3. informal learning (INF) / informelles Lernen

Im AES werden ausschließlich Aktivitäten der non-formalen Bildung als Weiterbildung gefasst. Aktivitäten der formalen Bildung, die erst nach Abschluss einer ersten Bildungsphase wahrgenommen werden, oder informelles Lernen werden nicht miteinbezogen (BMBF, 2022, S. 7). Insofern unterscheidet sich die Operationalisierung im AES von der o. g. deutschen Definition von Weiterbildung. Als Referenzzeitraum zur Erfassung der Aktivitäten gelten im AES die letzten zwölf Monate, während andere Erhebungen wie z. B. der Mikrozensus nur die Teilnahme in letzten vier Wochen erfragen und u. a. so deutlich niedrigere Quoten aufzeigen.

Um die Entwicklung von Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung untersuchen zu können, wird in diesem Beitrag die Quote der Teilnahme an Weiterbildung zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen verglichen. In die Quote geht jede Befragungsperson ein, die in den letzten zwölf Monaten angegeben hat, an wenigstens einer der folgenden vier Formen von Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen zu haben:
1. Kurse oder Lehrgänge in der Arbeits- oder Freizeit,
2. Kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen (Vorträge, Schulungen, Seminare oder Workshops),
3. Schulungen am Arbeitsplatz (z. B. geplante Unterweisungen oder Trainings),
4. Privatunterricht in der Freizeit (z. B. Führerscheinfahrstunden, Sporttraining, Musikunterricht, Nachhilfestunden).

Differenziert und verglichen wird die Quote der Teilnahme an Weiterbildung zwischen den Jahren 2007 und 2020 anhand folgender Merkmale: Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, berufliche Position, Schulabschluss, beruflicher Abschluss, Migrationshintergrund und Region. In der Trendberichterstattung wiesen alle untersuchten Merkmale Ungleichheiten in den einzelnen Erhebungsjahren auf.[4] Die zentrale Frage dieser Untersuchung ist, wie sich diese Ungleichheiten im Zeitverlauf entwickelt haben: Sind sie gleichgeblieben, haben sie zu-

4 Eine Ausnahme hierbei bildet das Geschlecht. Hier sind die je zugrundeliegenden Kontextmerkmale wie z. B. Erwerbstätigkeit, Alter, Bildungslevel und familiäre Zusammensetzung bedeutsamer.

genommen oder sind sie zurückgegangen? Um Unterschiede in der Teilnahme an Weiterbildung getrennt nach Gruppen untersuchen zu können, wurden jeweils die beiden Gruppen ausgewählt, die innerhalb des Merkmalsspektrums die größte Differenz aufweisen:

- *Schulabschluss (niedrig vs. hoch)*
  Mit zunehmender schulischer Bildung steigt die Quote der Teilnahme an Weiterbildung. Dies zeigt sich bereits seit dem Jahr 1991. Der Bildungshintergrund gilt als robuster Prädiktor für die Beteiligung an Weiterbildung (BMBF, 2022, S. 34).
- *Beruflicher Abschluss (keiner vs. Fachhochschul- oder Hochschulabschluss)*
  Ähnlich wie beim Schulabschluss kann auch beim beruflichen Abschluss unter Personen mit höherem Abschlussniveau eine tendenziell höhere Weiterbildungsbeteiligung gemessen werden als unter Personen mit niedrigem oder ohne Abschluss (BMBF, 2022, S. 35–37).
- *Erwerbsstatus (Erwerbstätige vs. Arbeitslose)*
  Erwerbstätige Personen nehmen häufiger an Weiterbildung teil als Personen in Arbeitslosigkeit. Dies hängt damit zusammen, dass nur erwerbstätige Personen Zugang zu dem größten der drei Weiterbildungssegmente, der betrieblichen Weiterbildung, haben (BMBF, 2022, S. 28).
- *Alter (Ältere vs. Jüngere)*
  In Zusammenhang mit dem Erwerbsstatus steht das Alter einer Person. So sind die typischen Erwerbssituationen der Altersgruppen recht verschieden. Aufgrund von (Aus-)Bildungsphasen bei den Jüngeren und (vorgezogenen) Renteneintritten bei den Älteren (55+) finden sich niedrige Anteilswerte Erwerbstätiger und damit eher niedrige Quoten der Teilnahme an Weiterbildung (BMBF, 2022, S. 43). Am weiterbildungsaktivsten ist die Altersgruppe zwischen 35 und 44 Jahren.
- *Geschlecht (Männer vs. Frauen)*
  Beim Geschlecht besteht ein Zusammenhang mit der Erwerbssituation einer Person, die für Männer und Frauen (als größte Kontrastgruppe) strukturell verschieden ausfällt, und damit auch die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung. Männer sind häufiger erwerbstätig und nehmen ergo durchschnittlich häufiger an betrieblicher Weiterbildung teil als Frauen, wenngleich die Unterschiede deutlich geringer ausfallen als bei den anderen Merkmalen (BMBF, 2022, S. 37–39).
- *Berufliche Position (Un-/Angelernte vs. Führungsebene)*
  Unter abhängig Beschäftigten in der Wirtschaft zeigt sich in der Trendberichterstattung ein linearer Effekt zwischen der Höhe einer beruflichen Position und der Quote der Teilnahme an Weiterbildung. Je höher die berufliche Position ist, desto höher ist die Quote der Teilnahme.
- *Migrationshintergrund (keiner vs. 1. Generation)*
  Personen ohne Migrationshintergrund weisen zumeist die höchste Quote der Teilnahme an Weiterbildung und Personen mit Migrationserfahrung

und eigener Zuwanderungserfahrung (1. Generation) die niedrigste Quote auf. Die Quoten der Personen mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung (2. Generation) liegen zwischen diesen beiden Gruppen (BMBF, 2022, S. 42).

Region (neue Bundesländer vs. alte Bundesländer)

- Wenngleich sich auch zwischen den Regionen, definiert als Ost (neue Bundesländer) und West (alte Bundesländer), Unterschiede in den Quoten der Teilnahme an Weiterbildung feststellen lassen, zeigen sich hier keine stabilen Muster im Zeitverlauf. Die Quoten variieren im Zeitverlauf stark (BMBF, 2022, S. 12–13).

Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen den untersuchten Bevölkerungsgruppen einerseits als „Differenz" (*a-b*) und andererseits als „Verhältnis" ((*a/b)*100*) dargestellt. So werden zwei verschiedene Wege aufgezeigt und vergleichend diskutiert. Betrachtet werden also in der Analyse absolute Differenzen bzw. die Entwicklung von Relationen. Dabei zu berücksichtigen ist, dass sich die Bevölkerungszusammensetzung zwischen den Messzeitpunkten verändert hat. So gibt es Wanderungsbewegungen zwischen Regionen oder der Anteil der Geringqualifizierten kann abnehmen oder ansteigen. Entsprechend sind die Ergebnisse insgesamt vorsichtig zu bewerten. Vertiefend erklärende Analysen müssten über den hier gewählten Ansatz hinaus die Veränderungen bei den jeweiligen Grundgesamtheiten zwischen den Messzeitpunkten in den Blick nehmen.

4 Ergebnisse

In der Tendenz zeigt die Analyse im Zeitverlauf eine manchmal stabile bis jedoch oft abnehmende Ungleichheit bei den meisten Merkmalen auf. Dies kann erwartungswidrig überraschen, da es zumindest partiell im Kontrast zu Teilen des Diskurses steht, in dem eher auf nachhaltig bestehende Ungleichheiten verwiesen wird. Das ist zwar nicht komplett unberechtigt, muss gleichwohl deutlich relativiert werden.

Hinsichtlich der Rolle des Berufsabschlusses lässt sich eine „stabile", nachhaltige Ungleichheit erkennen: Die Differenzpunkte zwischen Personen ohne und Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss weisen nur geringe Schwankungen zwischen 26,0 und 33,7 Prozentpunkten auf. Der Unterschied zwischen diesen beiden Personengruppen beträgt im Jahr 2010 30,0 und im Jahr 2020 30,1 Prozentpunkte. Die beiden Werte der Differenz sind demnach kaum verschieden (siehe Abbildung 2).

Die Schwankungen von Ungleichheit sind bei den Merkmalen Erwerbsstatus, Region und Migrationshintergrund sehr viel deutlicher ausgeprägt.[5] Beson-

5 Da für das letztgenannte Merkmal aufgrund einer anderen, nicht vergleichbaren Definition des Migrations-

ders deutlich wird diese Schwankung beim Merkmal Erwerbsstatus. Der Unterschied der Ungleichheitsdifferenzen zwischen Erwerbstätigen und Arbeitslosen liegt zwischen den Jahren 2007 und 2020 lediglich bei 6,0 Prozentpunkten. Im zeitlichen Verlauf allerdings variieren die Unterschiede zwischen 9,8 und 32,6 Prozentpunkten und folgen dabei keinem eindeutigen Trend. Die regionalen Unterschiede schwanken so stark, dass hier Richtungsunterschiede beobachtet werden können, also die Weiterbildungsbeteiligung in manchen Jahren in Ost und in anderen in West höher ist. Die Gesamtdifferenz der relativen Unterschiede beträgt 21,2 Prozentpunkte (2018 zu 2012).

Demgegenüber lässt sich hinsichtlich der Merkmale Alter, Geschlecht[6], berufliche Position und Schulabschluss im untersuchten Zeitraum eine „abnehmende" Ungleichheit feststellen (siehe Abbildung 3). Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung des Merkmals Alter. Während die Differenz zwischen Älteren (55- bis 64-Jährigen) und Jüngeren (35- bis 44-Jährigen) im Jahr 2007 noch bei 22,1 Prozentpunkten lag, liegt sie 2020 nur noch bei 10,2 Prozentpunkten. Gleichzeitig steigt in beiden Gruppen die Quote der Teilnahme an Weiterbildung von 49 Prozent bei den Jüngeren und 27 Prozent bei den Älteren im Jahr 2007 auf 61 Prozent bei den Jüngeren und 51 Prozent bei den Älteren im Jahr 2020. Betrachtet man nun die Unterscheidung der beiden Gruppen anhand des Verhältnisfaktors, so nimmt auch dieser kontinuierlich von 181,0 im Jahr 2007 auf 120,2 im Jahr 2020 ab.

Insgesamt kann von einem „Fahrstuhleffekt" gesprochen werden. D. h., die für alle ansteigende Weiterbildungsbeteiligung führt relativ zu einer prozentualen Angleichung zwischen den Extremgruppen, wenngleich in absoluten Zahlen der Abstand ähnlich bleibt.

5 Diskussion und Fazit

Durchaus überraschend zeigt sich auf Basis der AES-Daten und unseren Analysen für verschiedene Messzeitpunkte zwischen den Jahren 2007 und 2020 bei vielen Merkmalen eher eine abnehmende Ungleichheit. Dies gilt für Alter, Geschlecht, berufliche Position und Schulabschluss. Eine relativ stabile, nachhaltige Ungleichheit ist beim Berufsabschluss zu beobachten. Schwankende Ungleichheiten liegen beim Erwerbsstatus, Migrationshintergrund und im Ost-West-Vergleich vor. Auch auf europäischer Ebene, die aus Platzgründen nicht Gegenstand dieses Artikels ist, zeigen sich auf Basis unserer noch nicht publizierten Analysen zumeist ähnliche Tendenzen einer abnehmenden Ungleichheit

hintergrundes im AES 2007–2014 eine langfristige Interpretation schwierig ist, kann die Weiterbildungsquote erst ab dem Jahr 2016 nach der aktuellen Definition untersucht werden.

6 Aufgrund des sinkenden Gesamtverlaufs und der geringen Differenzen (12 % 2007 zu 2016) wurde die Kategorie Geschlecht als sinkend bewertet.

zwischen den Jahren 2007 und 2016 in fast allen Nationen außer Bulgarien, Griechenland und Großbritannien.

Allerdings ist wichtig, theoretisch und methodisch zu reflektieren, wie genau Ungleichheit berechnet und interpretiert wird und ob diese verfestigt/nachhaltig oder nicht verfestigt/nachhaltig ist. Dies passierte bislang erstaunlich wenig in der Forschungsliteratur, obwohl Ungleichheit ein wichtiges Thema ist, das allgemein von Politik, Praxis und Wissenschaft oft angesprochen wird. Eine Veränderung von Ungleichheit benötigt Zeit, sodass die Beobachtung von Fort- oder Rückschritten im Zeitvergleich wichtig sein sollte. So könnte zum Beispiel erst dann beurteilt werden, ob es Anzeichen dafür gibt, dass die Richtung der Entwicklung stimmt oder ob der Abbau von Ungleichheiten zu langsam erfolgt oder ob es ganz neue Strategien braucht, weil sich nichts verändert.

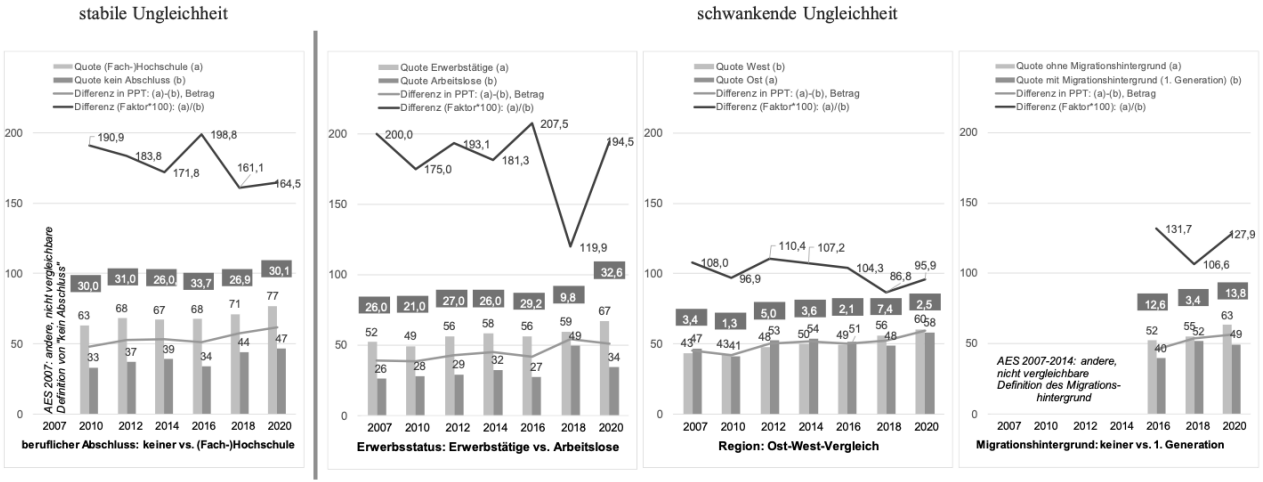
Während zum Beispiel der Gini-Index ein statistisches, ökonomisches Maß für die Ungleichverteilung in Bezug auf das Einkommen ist, gibt es bislang für die Weiterbildungsforschung keine vergleichbare Maßzahl. Unser Beitrag stellt einen ersten Versuch zur Entwicklung einer solchen Maßzahl dar, indem einmal über den Abstand in Prozentpunkten und einmal durch die Division von höherem und niedrigem Wert Unterschiede berechnet wurden. Bei der Berechnung via Division kann eine Art „Fahrstuhl-Effekt" festgestellt werden. Wenn die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt in allen Gruppen relativ gleichmäßig auf ein jeweils höheres Niveau ansteigt, bleibt der Abstand in Prozentpunkten (und damit die Ungleichheit) zwischen den Gruppen gleich, aber das Divisionsergebnis signalisiert eine vermeintlich abnehmende Ungleichheit. Vor diesem Hintergrund plädieren wir im Ergebnis dafür, als Indikator bzw. Ungleichheitsmaß mit der Differenz in Prozentpunkten zu arbeiten, um die Ungleichheit zwischen Gruppen einzuschätzen. Im Vergleich zu den Ergebnissen der regulären Bildungsberichterstattung u. a. im Zuge des AES-Trendberichts oder des Nationalen Bildungsberichts wird die Entwicklung der Ungleichheit nicht mit einer Maßzahl verfolgt. Der hier vorgestellte methodische Ansatz könnte dafür verwendet werden, eine solche Maßzahl zu definieren und so die Entwicklung der Ungleichheit systematisch in den Blick zu nehmen. Dies könnte für verschiedene Merkmale erfolgen oder es könnte zum Beispiel aus Platzgründen auf die Entwicklung der Relation zwischen Geringqualifizierten und Hochqualifizierten fokussiert werden.

Es ist wichtig, die Entwicklung von Ungleichheiten im Langzeittrend zu beobachten. Der sogenannte „Matthäuseffekt" (Krejcik & Grotlüschen, 2020) oder die „Weiterbildungsschere" (Schulenberg et al., 1978) sind gut belegt und werden nahezu mantraartig in der Forschungsliteratur und in politischen Positionspapieren oder kritischen Selbstbeschreibungen in der Praxis benannt, wenn eine Weiterbildungserhebung für ein neues Referenzjahr publiziert wird. Das hat seine Berechtigung, weil dem relativ großen Ausmaß an Ungleichheit zu begegnen, eine nachhaltige Daueraufgabe ist. Allerdings ist hierbei ein Monitoring von Bedeutung, d. h., es muss beobachtet werden, ob Ungleichheit ggf. über die Zeit hinweg verringert wird oder weiter anwächst. Die heutzutage hohe

Weiterbildungsbeteiligung von Frauen ist ein gutes Beispiel dafür, dass frühere Ungleichheiten sich über die Zeit hinweg deutlich reduzieren lassen bzw. sich reduziert haben u. a. durch eine höhere Erwerbsquote von Frauen. Ähnliches deutet sich bei einer Reihe an weiteren Determinanten an, was aber in Zukunft näher zu verifizieren oder falsifizieren ist.

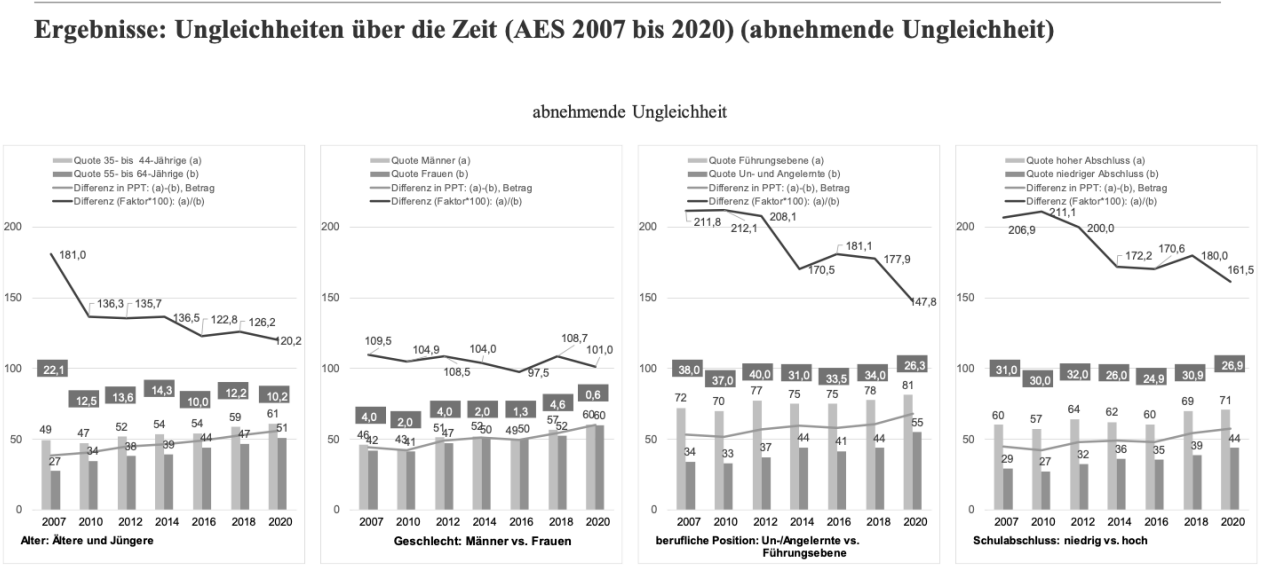
Insgesamt gibt es Anzeichen dafür, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung von der allgemeinen und zunehmenden Ungleichheit in der Gesellschaft – die oft eher als wachsend beschrieben wird (Brülle & Spannagel, 2023, S. 8) – zumindest partiell entkoppelt hat. Auch dies erscheint erwartungswidrig, da zum Teil in der Literatur die Weiterbildungsbeteiligung bisher als eng an die gesamtgesellschaftliche Entwicklung gekoppelt beschrieben wurde (Faulstich & Herre, 2011). Es sollte in Zukunft verfolgt und geprüft werden, ob sich dieser Trend einer partiellen Entkopplung bestätigen lässt oder nicht. Vielleicht kommt es langfristig sogar zu einer Umkehr des Matthäus-Effektes, was mit Blick auf den Indikator Weiterbildungszeit in der Forschungsliteratur bereits beobachtet wurde (Krejcik & Grotlüschen, 2020). Sollte dem so sein, wäre zu verfolgen, ob die erhöhte zeitliche Weiterbildungsbeteiligung zu besseren Lebenschancen und hohem Nutzen führt. Eine spannende Diskussionsfrage für weitere Forschung würde sich mit weiteren relevanten Merkmalen befassen, die die Teilnahme an Weiterbildung beeinflussen. Was sind die relevanten Mechanismen, die als „Stellschrauben" bei Fördermaßnahmen (Käpplinger, Klein et al., 2013, S. 28) Ungleichheiten in der Teilnahme an Weiterbildung reduzieren können?

Abbildung 2: stabile und schwankende Ungleichheiten im Weiterbildungsverhalten über die Zeit



eigene Darstellung.

Abbildung 3: abnehmende Ungleichheiten im Weiterbildungsverhalten über die Zeit



Eigene Darstellung.

Literatur

Asadullah, M. N., Trannoy, A., Tubeuf, S., & Yalonetzky, G. (2021). Measuring educational inequality of opportunity: pupil's effort matters. *World Development, 138*, Artikel 105262. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105262

Barz, H., & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 161–184), Springer.

Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E., & Vilhena, D. V. D. (2020). Is there a Matthew effect in adult learning? Results from a cross-national comparison. In J. Schrader, A. Ioannidou, & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_1

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). (2022). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=10

Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. An Interdisciplinary Theory.* Palgrave Macmillan.

Brülle, J., & Spannagel, D. (2023). *Einkommensungleichheit als Gefahr für die Demokratie. WSI-Verteilungsbericht 2023.* Report Nr. 90. WSI. https://www.wsi.de/fpdf/HBS-008729/p_wsi_report_90_2023.pdf

Desjardins, R., & Kim, J. (2023). Inequality in adult education participation across national contexts: is growing employer support exacerbating or mitigating inequality in participation? In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 46* (S. 75–98). wbv. https://dx.doi.org/10.3278/9783763973910

Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen.* Klett.

Europäische Kommission. (2020). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN

Eurostat (2016). *Classification of learning activities (CLA) – Manual.* https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723?t=1474530646000

Eurostat (2023). *Glossar: Offene Methode der Koordinierung (OMK).* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Open_method_of_coordination_(OMC)/de

Faulstich, P., & Herre, P. (2011). „Die Lernchancen in einer Gesellschaft sind so gerecht wie deren Lebenskonstellationen generell": Peter Faulstich im Gespräch. *Forum Erwachsenenbildung, 3*, 30–35. https://doi.org/10.3278/FEB1103W030

Hanefeld, U. (1987). *Das sozio-ökonomisch Panel: Grundlagen und Konzeption.* Campus.

Heidemann, L. (2021). *Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub: Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse.* wbv. https://dx.doi.org/10.3278/6004811w

Käpplinger, B. (2006). Radar-Charts als Instrument zum Vergleich der betrieblichen Weiterbildung in Europa. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35*(5), 26–29.

Käpplinger, B., Klein, R., & Haberzeth, E. (2013). Wirkungsforschung in der Weiterbildung: „… es kommt aber darauf an, sie zu verändern". In B. Käpplinger, R. Klein & E. Haberzeth (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 15–35). wbv.

Käpplinger, B., Kulmus, C., & Haberzeth, E. (2013). *Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung: Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.* Friedrich-Ebert-Stiftung.

Krejcik, L., & Grotlüschen, A. (2020). Von der Umkehr des Matthäus-Effekts – Stundenintensive Weiterbildung bei geringen numeralen Kompetenzen. *ZfW – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 43*(2), 291–312. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00154-3

Lee, J., & Desjardins, R. (2019). Inequality in adult learning and education participation: the effects of social origins and social inequality. *International Journal of Lifelong Education*, *38*(3), 339–359. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1618402

Rat der europäischen Union. (2021). *Entschließung des Rates zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf den europäischen Bildungsraum und darüber hinaus.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1

Rosenbladt, B. v., & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007.* W. Bertelsmann.

Schneider, K. (2004). *Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung – Theorienartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinitiierung*. Julius Klinkhardt.

Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U., & Pühler, S. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Klett.

Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172*)*. Springer.

Zabal, A., Martin, S., Massing, N., Ackermann, D., Helmschrott, S., Barkow, I., & Rammstedt, B. (2014). *PIAAC Germany 2012: Technical Report.* Waxmann.

Ausreichend versorgt? Weiterbildung in Dörfern und kleinen Städten

Kristin Skowranek, Klaus Buddeberg und Carola Iller

Abstract: Die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung in ländlichen Regionen hängt weniger als gemeinhin angenommen von der reinen Ortsgröße ab. Basierend auf den Daten der LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität untersucht der Beitrag, welche Faktoren für die Teilnahme an Weiterbildung in Orten mit weniger als 5.000 Einwohner:innen förderlich sind. Dazu zählen das als klassischer Parameter zu betrachtende Niveau der formalen Bildung und die Einbindung in das Erwerbsleben. Als förderlich erweist sich aber auch ehrenamtliches Engagement, das auf die Einbindung in lokale und regionale soziale Netzwerke hinweisen kann.

Nachhaltigkeit und regionale Disparitäten

Im Rahmen der Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) der Vereinten Nationen lautet das SDG 4 „qualitative hochwertige Bildung" (UNESCO, 2016). Ein zentrales Motiv, das den SDGs zugrunde liegt, ist die Reduktion von Ungleichheit. Soziale Ungleichheit lässt sich an den Diskurs um soziale Vulnerabilität anschließen (Streich, 2009; Zirfas, 2020). Im globalen Maßstab wird also qualitativ hochwertige Bildung für alle als Ziel benannt. Fortschritte bei der Erreichung der SDGs werden im Rahmen der Global Alliance to Monitor Learning (GAML; UNESCO Institute for Statistics [UIS], 2017) unter Federführung der UNESCO beobachtet. Globale Berichte weisen dabei auf erhebliche Unterschiede zwischen Ländern und Regionen hin (UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2022). Wenn auch Deutschland in internationalen Vergleichsstudien in der Vergangenheit die selbstgesteckten Ziele vielfach verfehlt hat (OECD, 2019; Rammstedt, 2013, S. 13), weist es im globalen Vergleich doch eine solide ausgebaute Bildungslandschaft auf.

Die Frage, die jedoch bei internationalen Vergleichen zumeist nicht beantwortet wird, ist die nach regionalen Disparitäten innerhalb von Ländern. Auf

Deutschland bezogen könnten das etwa Vergleiche zwischen den Bundesländern oder zwischen Großregionen (Ost- vs. Westdeutschland) sein. Weitere Perspektiven sind Vergleiche zwischen ländlichen und städtischen Regionen bzw. unterschiedlichen Siedlungsgrößen. Bezogen auf die Erwachsenenbildung wären leitende Fragen, ob sich die Teilnahme an Weiterbildung in größeren Orten von der Teilnahme in Dörfern und Kleinstädten unterscheidet, ob von einem regional differierenden Angebot auszugehen ist und welche Bedingungsfaktoren sich für die Teilnahme an Weiterbildung identifizieren lassen.

So weist Fleige (2022) exemplarisch auf differenzierte und quantitativ gut ausgebaute Angebote kultureller Bildung und beruflicher Weiterbildung auch in ländlichen Regionen hin. Buddeberg und Iller (2023) arbeiten heraus, dass sich die generelle Teilnahme an non-formaler Weiterbildung zwischen Orten mit weniger als 20.000 Einwohner:innen und größeren Gemeinden und Städten generell nicht in signifikantem Maße unterscheiden. Basierend auf Daten der LEO-Studie 2018[1] konnten sie zeigen, dass sich die Bevölkerung in Orten mit weniger als 20.000 Einwohner:innen zwar hinsichtlich ihrer soziodemografischen Struktur von ihrer Vergleichsgruppe in größeren Städten deutlich unterscheidet, hinsichtlich der Beteiligung an Weiterbildung jedoch nur geringfügig. Daher sollte nicht pauschal von einer generellen Unterversorgung mit Weiterbildungsangeboten in kleineren Orten ausgegangen werden. Vielmehr können allgemeine regionale Differenzen in der Weiterbildungsteilnahme Effekte der Ortsgröße überlagern (Weishaupt, 2018, S. 276).

So illustriert der Weiterbildungsatlas große interregionale Unterschiede bei der Weiterbildungsteilnahme (Wittenbrink & Frick, 2018). Ein Spezifikum kleinerer Orte im ländlichen Raum ist eine von ortsansässigen kleinen und mittleren Unternehmen geprägte Wirtschaftsstruktur, die offenbar in der Lage ist, auch Personen mit geringer Formalbildung zu integrieren (Buddeberg & Iller, 2023), deren Anteil wiederum in kleinen Gemeinden höher ist als in größeren Gemeinden (vgl. Tabelle 2 im Anhang; sowie Statistisches Bundesamt/Destatis, 2020, S. 46). Die regionalen Unterschiede in den formalen Bildungsabschlüssen könnten einen Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme haben, ebenso wie die regionalen Unterschiede in den Berufsabschlüssen und akademischer Vorbildung (Statistisches Bundesamt/Destatis, 2020, S. 47). Forschung betont zudem die Bedeutung persönlicher Kontakte und der Netzwerkbildung im ländlichen Raum, die sich als Ressource für die wirtschaftliche Entwicklung erweisen können (Porsche et al., 2019, S. 24). Die Bedeutung von Kontakten und Netzwerken für die Teilnahme an Weiterbildung wird in diesem Beitrag untersucht.

1 Die Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* wurde durch das BMBF im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung unter dem Förderkennzeichen W142900 und das sich anschließende Transferprojekt *LEO Transfer* unter dem Förderkennzeichen W146600 gefördert.

Forschungsfrage

Vor dem Hintergrund der regionalen Disparitäten geht dieser Beitrag der Frage nach, ob sich die Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme in kleinen Orten von denen in größeren Orten unterscheiden. In der vorangegangenen Analyse von Buddeberg und Iller (2023) stand die Frage im Mittelpunkt, ob die Gemeindegröße Einfluss auf die Lebensbedingungen gering literalisierter Erwachsener hat. Die Analyse basierte ebenfalls auf Daten der LEO-Studie 2018, bezog sich allerdings auf Orte mit weniger als 20.000 Einwohner:innen, da durch die Differenzierung nach dem Niveau der Lese- und Schreibkompetenz bei der Betrachtung von Orten bis 5.000 Einwohner:innen keine belastbaren Fallzahlen mehr vorgelegen hätten. Im Ergebnis zeigte sich, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung in kleinen Gemeinden mit weniger als 20.000 Einwohner:innen nicht vom Bundesdurchschnitt unterscheidet. Unklar bleibt allerdings, ob dies auf die große Heterogenität der Siedlungsform kleiner Gemeinden, die Unterschiede in der Siedlungsdichte, die kommunale Infrastruktur, die zentrale oder periphere Lage (Porsche et al., 2019) zurückzuführen ist oder andere, möglicherweise kompensatorisch wirkende, Faktoren eine Rolle spielen. Der vorliegende Beitrag stellt nun die Orte bis 5.000 Einwohner:innen – und damit den kleinsten Gemeindetyp in der Raumforschung, nämlich die Landgemeinde – ins Zentrum und geht der bisher noch nicht beantworteten Forschungsfrage nach: Welches sind die Bedingungsfaktoren für die Weiterbildungs-Teilnahme in Orten unterhalb von 5.000 Einwohner:innen?

Methodisches Vorgehen

Die vorgestellten Analysen basieren auf den Daten der Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Die Studie erfasste im Kern die Lese- und Schreibkompetenz von Erwachsenen (Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Grotlüschen et al., 2023), berichtete aber – in Anlehnung an die Instrumente des Adult Education Survey (AES) – auch die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung (Dutz & Bilger, 2020; Dutz & Kleinert, 2023). Die Entscheidung, die Analysen auf Basis der LEO-Daten und nicht der jüngeren AES-Daten durchzuführen, ist dadurch begründet, dass relevante Variablen zu Fragen der Mobilität oder der sozialen Einbindung im AES nicht vorliegen.

Die LEO-Studie 2018 basiert auf einer repräsentativen Erhebung mit einer Stichprobe von rund 7.200 Erwachsenen zwischen 18 und 64 Jahren, die über Deutschkenntnisse verfügen, die für die Teilnahme an einer längeren Face-to-Face-Befragung ausreichen. Die Studie erfasst die Lese- und Schreibkompetenz von Erwachsenen und schreibt damit die Ergebnisse der ersten LEO-Studie von 2010 (Grotlüschen & Riekmann, 2012) fort. Neben der Lese- und Schreibkompetenz wurden auch Praktiken und Kompetenzen in verschiedenen

Kompetenzdomänen untersucht, darunter – und für die vorliegende Untersuchung relevant – Fragen zur Mobilität, zum ehrenamtlichen Engagement und zu zivilgesellschaftlicher Einbindung.

Die Bedingungsfaktoren für die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung wurden in multivariater Perspektive mittels logistischer Regression betrachtet. Die abhängige Variable ist jeweils die Teilnahme an non-formaler Weiterbildung in den vergangenen 12 Monaten vor der Erhebung. Das entspricht der Erhebung im Adult Education Survey (AES; Eurostat, 2017). Es wurden für die Orte aller Größenkategorien und für die kleinen Orte mit weniger als 5.000 Einwohner:innen jeweils zwei Regressionsmodelle gerechnet. Im Modell 1 (alle Ortsgrößen) und Modell 2 (Orte < 5.000 EW) wurde der Einfluss von *Gender*, *Alter* und *Schulbildung* als Einflussgrößen auf die Weiterbildungsteilnahme untersucht. Die drei Faktoren wurden als zentrale soziodemographische Variablen gewählt, die laut AES (Bilger & Koubek, 2024) in unterschiedlichem Maße eine ungleiche Weiterbildungsbeteiligung bedingen. Das gilt in besonderem Maße für den Schulabschluss und bezogen auf das Alter vor allem für ältere Kohorten. Genderdifferenzen sind nicht ausgeprägt, werden aber bezogen auf Ortsgrößen differenziert, da hier Unterschiede aufgrund spezifischer Zeitbudgets denkbar sind.

In den Modellen 3 und 4 wurden Kontrollvariablen ergänzt, um die Möglichkeit einzuschätzen, dass jenseits dieser Einflussfaktoren weitere Zusammenhänge bestehen bzw. wie stark sich weitere Einflussgrößen auf die Teilnahme auswirken. Die Auswahl der Kontrollvariablen folgte in Teilen dem Vorgehen von Dutz und Kleinert (2023). Hinsichtlich der *Region* (Ost/West) bestehen laut AES mittlerweile insgesamt keine größeren Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme mehr, bezogen auf die Ortsgrößen sind diese Zahlen bislang jedoch nicht differenziert. Der *berufsqualifizierende Abschluss* stellt laut AES (vermittelt über das allgemeine Qualifikationsniveau) einen relevanten Prädiktor für die Teilnahme an Weiterbildung dar, das gilt auch für den *Erwerbsstatus*. Mit der *Haushaltsgröße* (Personenzahl) wird ein weiterer Faktor betrachtet, da die Haushaltsgröße Einfluss auf die Zeitbudgets haben kann. Die *wirtschaftliche Situation* (operationalisiert als Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen) wird als weitere haushaltsbezogene Einflussgröße betrachtet. Aspekte der *Mobilität* (Nutzung von PKW und ÖPNV) wurden in das erweiterte Modell aufgenommen, da die Erreichbarkeit von Bildungsorten in eher ländlichen Regionen Anforderungen an die Verfügbarkeit von Verkehrsmitteln stellen kann. Über Variablen zum ehrenamtlichen Engagement und zur Interaktion mit Vereinen und Verbänden wurden Elemente der *Einbindung in lokale Netzwerkstrukturen* einbezogen, die – so die Vermutung – die Weiterbildungsteilnahme positiv beeinflussen können.

Nicht betrachtet wurden die Literalität und die Migrationssituation. Grund dafür war die sehr geringe Zellbelegung für Personen mit geringer Literalität und für Personen mit Migrationshintergrund (siehe Tabelle 2 im Anhang).

Tabelle 1: Ergebnisse der Regressionsanalysen

	Modell 1		**Modell 2**	
	Alle Ortsgrößen		**Orte < 5.000 EW**	
	Koeffizient	**Signifikanz**	**Koeffizient**	**Signifikanz**
(Intercept)	0,422		0,342	
Gender, Referenz weiblich				
Männlich	0,040	*	0,090	-
Altersgruppen, Referenz 18–24 Jahre				
25–34 Jahre	0,035	-	0,069	-
35–44 Jahre	0,045	-	0,088	-
45–54 Jahre	0,056	-	0,053	-
55–64 Jahre	-0,051	-	-0,127	-
Schulabschluss, Referenz mittlerer Abschluss				
kein Schulabschluss	-0,179	***	-0,021	-
niedriger Abschluss	-0,145	***	-0,033	-
hoher Abschluss	0,134	***	0,166	*
noch Schüler:in	0,011	-	0,003	-

	Modell 3		**Modell 4**	
	Alle Ortsgrößen		**Orte < 5.000 EW**	
	Koeffizient	**Signifikanz**	**Koeffizient**	**Signifikanz**
(Intercept)	0,670		0,890	
Gender, Referenz weiblich				
männlich	0,005	-	0,032	-
Altersgruppen, Referenz 18–24 Jahre				
25–34 Jahre	-0,039	-	-0,070	-
35–44 Jahre	-0,070	-	-0,169	-
45–54 Jahre	-0,073	*	-0,164	-
55–64 Jahre	-0,135	***	-0,244	*

	Modell 3		Modell 4	
	Alle Ortsgrößen		Orte < 5.000 EW	
	Koeffizient	Signifikanz	Koeffizient	Signifikanz
Schulabschluss, Referenz mittlerer Abschluss				
kein Schulabschluss	-0,030	-	0,149	-
niedriger Abschluss	-0,061	*	0,098	-
hoher Abschluss	0,035	-	0,057	-
noch Schüler:in	0,061	-	0,159	-
Berufsqualifikation, Referenz Lehre / BFS				
keine Berufsausbildung	-0,080	**	-0,212	***
berufsvorbereitende Maßnahme	-0,051	-	-0,216	-
Meister/Fachschule	0,099	***	0,166	*
(Fach-)Hochschulabschluss, Promotion	0,081	**	0,068	-
Erwerbskategorie, Referenz erwerbstätig				
arbeitslos	-0,119	***	-0,090	-
erwerbsunfähig	-0,233	***	-0,188	*
Hausfrau*mann, Elternzeit	-0,264	***	-0,319	***
Rentner*in, Pensionär*in	-0,292	***	-0,273	***
in Ausbildung	-0,074	*	-0,158	-
Sonstiges	-0,100	-	-0,274	-
Region, Referenz Westdeutschland				
Ost-Deutschland	-0,033	-	0,057	-
Haushaltsgröße, Referenz 1 Person				
2 Personen	0,031	-	-0,051	-
3 Personen oder mehr	0,000	-	-0,064	-

	Modell 3		Modell 4	
	Alle Ortsgrößen		Orte < 5.000 EW	
	Koeffizient	Signifikanz	Koeffizient	Signifikanz
Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen, Referenz sehr gut				
eher gut	-0,050	**	-0,131	*
eher schlecht	-0,080	**	-0,192	*
schlecht	-0,017	-	-0,259	*
keine Angabe	-0,219	***	-0,148	-
Ehrenamtliche Tätigkeit (letzte 12 Monate), Referenz mindestens einmal im Monat				
seltener oder nie und k.A.	-0,124	***	-0,250	***
Erhalt von Einladungen von Vereinen, Kirchen, Kultureinrichtungen u.ä., Referenz erhält zumindest gelegentlich Einladungen				
erhält keine Einladungen	-0,164	***	-0,117	*
Nutzung PKW, Referenz nie				
PKW täglich	0,089	***	0,011	-
PKW mind. einmal pro Woche	0,070	*	-0,033	-
PKW seltener als einmal pro Woche	0,104	*	0,326	*
PKW seltener als einmal im Monat	0,044	-	-0,371	-
Nutzung ÖPNV, Referenz nie				
ÖPNV täglich	0,128	***	0,364	**
ÖPNV mind. einmal pro Woche	0,108	***	0,081	-
ÖPNV seltener als einmal pro Woche	0,097	***	0,102	-
ÖPNV seltener als einmal im Monat	0,057	**	0,118	*

Basis: 7.192 Deutsch sprechende Erwachsene (alle Ortsgrößen) bzw. 819 Deutsch sprechende Erwachsene (Orte bis 5.000 EW), Häufigkeiten der Kategorie „keine Angabe“ nicht ausgewiesen. Angaben zur Signifikanz: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05; - nicht signifikant

Ergebnisse

Die beiden Modelle 1 und 2, die als Einflussgrößen für die Weiterbildungsteilnahme die Faktoren Gender, Alter und Schulbildung betrachten, zeigen starke Zusammenhänge lediglich für die Formalbildung, die sich klar mit dem Forschungsstand decken. Über alle Ortsgrößen hinweg sinkt – verglichen mit der Referenzkategorie „mittlerer Schulabschluss" – die Teilnahme an Weiterbildung mit einem niedrigen oder ohne Schulabschluss, wohingegen die Teilnahme bei einem hohen Schulabschluss steigt. Für kleine Gemeinden liegen – vermutlich bedingt durch kleine Fallzahlen und große Standardabweichungen – keine signifikanten Zusammenhänge vor. Ein leichter Zusammenhang mit Gender ist in Richtung einer höheren Teilnahme von Frauen zu beobachten. Dieser ist in kleinen Gemeinden jedoch nicht signifikant.

Der Zusammenhang von Alter und Weiterbildungsteilnahme ist ortsgrößenunabhängig. Die älteste Altersgruppe mit Erwachsenen im Alter von 55 bis 64 Jahren nimmt über alle Ortsgrößen hinweg weniger aktiv an Weiterbildungen teil. In kleinen Orten mit weniger als 5.000 Einwohner:innen sind recht deutliche – aber nicht statistisch signifikante – Unterschiede der mittleren Altersgruppen (35 bis 44 Jahre und 45 bis 54 Jahre) zur Referenzgruppe der Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren erkennbar.

In der erweiterten Betrachtung der Modelle 3 und 4 erweist sich die Herkunft aus Ost- oder Westdeutschland nicht als relevante Einflussgröße. Es bestehen nur schwache Zusammenhänge und diese sind statistisch nicht signifikant.

Der berufsqualifizierende Abschluss stellt eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an Weiterbildungen dar. Der Einfluss dieses Faktors erweist sich in der erweiterten Betrachtung als relevanter im Vergleich zur Schulbildung. Deren Einfluss wird unter Kontrolle weiterer Faktoren geringer und büßt an statistischer Signifikanz ein. Ausgehend von der Referenzkategorie „Lehre/Berufsfachschule" gehen die Zusammenhänge mit der Weiterbildungsteilnahme in die erwartbaren Richtungen: Über alle Ortsgrößen hinweg haben der Meisterabschluss und die Fachschule einen durchgängig signifikant positiven Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme. Über alle Ortsgrößen hinweg hat das Hochschulstudium ebenfalls einen positiven Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme. In kleinen Orten ist ebenfalls ein Zusammenhang erkennbar, aber dieser ist nicht signifikant. Dies lässt sich vermutlich auf die geringen Fallzahlen in Gemeinden mit weniger als 5.000 Einwohner:innen oder auf die Abwanderung der Hochschulabsolvent:innen in größere Gemeinden oder Städte zurückführen. Wie die Struktur des Samples in Tabelle 2 erkennen lässt, liegt der Anteil derer mit Hochschulabschluss in allen Orten bei rund 22 Prozent, in Orten bis zu 5.000 Einwohner:innen hingegen bei rund 16 Prozent. Es lässt sich eine Besonderheit für die Weiterbildungsteilnahme und den Berufsabschluss in kleinen Orten mit weniger als 5.000 Einwohner:innen feststellen. Die berufliche Qualifikation hat in diesen Orten einen höheren Einfluss auf die Weiterbildungs-

teilnahme als der Schulabschluss. Buddeberg und Iller (2023, S. 321) konnten bereits feststellen, dass gering literalisierte Erwachsene in kleinen Gemeinden häufiger über einen Berufsabschluss verfügen als in größeren Gemeinden. Der Berufsabschluss scheint dementsprechend in kleinen Gemeinden besondere Auswirkungen zu zeigen, die eine Inklusion von benachteiligten Personen und einen Zugang zu Weiterbildung ermöglichen.

Der Erwerbsstatus ist ebenfalls ein relevanter Faktor für die Weiterbildungsteilnahme. Alle Vergleichskategorien zur Referenzkategorie der Erwerbstätigen zeigen eine geringere Teilnahme an Weiterbildung. Dieser Befund bleibt zum Teil auch in kleinen Orten signifikant.

Über alle Ortsgrößen hinweg gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen der Haushaltsgröße und der Weiterbildungsteilnahme (s. auch Dutz & Kleinert, 2023). Das heißt, die Weiterbildungsteilnahme steigt, je mehr Personen in einem Haushalt leben. In kleinen Orten mit bis zu 5.000 Einwohner:innen dreht sich dieser Effekt um. Leben hier mehrere Personen in einem Haushalt zusammen, sinkt die Teilnahme an Weiterbildungen. Eine Hypothese zur Erklärung dieses – statistisch allerdings nicht signifikanten – Ergebnisses könnte sein, dass in kleinen Orten die Zeit durch Kinder im Haushalt anders gebunden ist und für Weiterbildungen nicht mehr zur Verfügung steht. Diese Hypothese kann jedoch auf Basis der vorliegenden quantitativen Daten weder bestätigt noch falsifiziert werden.

Neben der Haushaltsgröße wirkt sich das Haushaltseinkommen ebenfalls auf die Weiterbildungsteilnahme aus. Die Teilnahme an Weiterbildungen steigt, wenn die eigene ökonomische Lage als positiv eingeschätzt wird. Diese Befunde decken sich auch mit denen von Dutz und Kleinert (2023). Die Auswirkungen eines geringen Haushaltseinkommens sind in kleinen Orten jedoch stärker als über alle Ortsgrößen hinweg.

Die Ausübung eines Ehrenamtes wirkt sich ebenfalls positiv auf die Weiterbildungsteilnahme aus. Das Ehrenamt spielt in kleinen Orten für die Weiterbildungsteilnahme eine größere Rolle als über alle Ortsgrößen betrachtet. Insbesondere in kleinen Orten kann die Ausübung eines Ehrenamtes die Eingebundenheit in die örtliche Gemeinschaft fördern. Darüber hinaus erfordern bestimmte ehrenamtliche Tätigkeiten Weiterbildung, wie zum Beispiel aktiver Dienst bei der Freiwilligen Feuerwehr, Angebote in der Jugendarbeit oder Trainer:in im Sportverein (Simonson & Gordo, 2017).

Wer zumindest gelegentlich Einladungen von Vereinen, Kirchen, Kultureinrichtungen und ähnlichem bekommt, nimmt häufiger an Weiterbildung teil. Dies zeigt sich über alle Ortsgrößen hinweg und in kleinen Orten mit weniger als 5.000 Einwohner:innen, wobei die Daten in kleinen Orten nicht signifikant sind. Diese Einladungen können auf ein erhöhtes Engagement in den entsprechenden Einrichtungen vor Ort und eine bessere Informiertheit über Weiterbildungsangebote in diesen Einrichtungen hinweisen.

Eine höhere Mobilität steht in einem positiven Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme. Wer über ein Kraftfahrzeug (PKW, Motorrad oder Moped)

verfügen kann, nimmt über alle Ortsgrößen hinweg auch häufiger an Weiterbildung teil. In kleinen Orten sind die Zahlen zur Nutzung von Kraftfahrzeugen nicht signifikant, außer wenn das Fahrzeug weniger als einmal pro Woche genutzt wird. Insbesondere die tägliche Nutzung des ÖPNV hat in allen Ortsgrößen einen positiven Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme. Dies lässt sich ebenfalls in kleinen Orten beobachten. In kleinen Orten gibt es große Unterschiede in den strukturellen Gegebenheiten, so dass sich hier die Frage stellt, ob sich der ÖPNV überhaupt nutzen lässt. Kleine Orte in unmittelbarer Nähe zu einem Ballungsgebiet sind möglicherweise infrastrukturell besser ausgestattet.

Fazit

Buddeberg und Iller (2023) konnten in ihrem Beitrag zu geringer Literalität im ländlichen Raum bereits herausstellen, dass die Weiterbildungsteilnahme sich zwischen kleinen Gemeinden mit weniger als 20.000 Einwohner:innen und größeren Städten mit mehr als 20.000 Einwohner:innen nicht unterscheidet. Kleine Gemeinden unterscheiden sich jedoch in ihrer sozioökonomischen Struktur und in ihrer Infrastruktur von größeren Städten und Ballungsgebieten. An dieses Ergebnis anknüpfend gingen wir in diesem Beitrag der Frage nach, was die Bedingungsfaktoren für die Weiterbildungsteilnahme in kleinen Orten mit weniger als 5.000 Einwohner:innen sind. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen dabei, dass sich die Bedingungsfaktoren für die Weiterbildungsteilnahme in Orten mit weniger als 5.000 Einwohner:innen nicht substanziell von den Bedingungsfaktoren über alle Ortsgrößen hinweg unterscheiden.

Die berufliche Qualifikation nimmt in kleinen Orten eine besondere Stellung ein: Sie kann Inklusion für Menschen mit Beeinträchtigungen bieten, wie Buddeberg und Iller (2023, S. 321) am Beispiel der geringen Literalität zeigen konnten, und bietet einen Zugang zu Weiterbildung.

Rüber (2020) beschreibt einen positiven Zusammenhang von non-formaler Erwachsenenbildung und zivilem Engagement. Eine Erklärung hierfür sieht sie darin, dass durch die Teilnahme an non-formalen Angeboten der Erwachsenenbildung neue soziale Kontakte geknüpft werden und durch diese neuen sozialen Netzwerke auf ziviles Engagement aufmerksam gemacht wird oder eine direkte Rekrutierung stattfindet (Rüber, 2020, S. 67–68). Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen einen hohen positiven Zusammenhang des Ehrenamtes mit der Weiterbildungsteilnahme in kleinen Orten. Die Eingebundenheit in soziale Netzwerke kann soziales Engagement fördern (Wiertz, 2016). Andersherum kann das Ehrenamt durch interpersonelle Beziehungen mit anderen Freiwilligen soziale Netzwerke stärken (Hustinx et al., 2010). Das Ehrenamt, zum Beispiel in der örtlichen Freiwilligen Feuerwehr oder im Landfrauenverein, kann in kleinen Orten eine gute Eingebundenheit in Netzwerke fördern. Ob sich die Eingebundenheit in Netzwerke positiv auf die Weiterbildungsteilnahme oder die Weiterbildungs-

teilnahme positiv auf die Netzwerke auswirkt, lässt sich anhand der vorliegenden quantitativen Daten nicht eindeutig beschreiben. Insbesondere die Eingebundenheit in die Nachbarschaft in dörflichen Gemeinden könnte in diesem Zusammenhang aber bedeutsam sein. Um diese Aspekte der Weiterbildungsteilnahme betrachten zu können, ist weitergehende qualitative Forschung notwendig.

Mobilität spielt eine Rolle, um Weiterbildungsangebote überhaupt erreichen zu können. Insbesondere in ländlichen Regionen ist der öffentliche Nahverkehr schlecht oder gar nicht ausgebaut, so dass potenzielle Teilnehmende an Weiterbildung auf den Individualverkehr mit dem PKW angewiesen sind, um den Weiterbildungsort zu erreichen. Ein schlechter Ausbau des ÖPNV könnte jedoch durch Netzwerke ausgeglichen werden, wenn sich Personen aus Vereinen oder der Nachbarschaft zu Fahrgemeinschaften zusammenschließen, um Weiterbildungsorte zu erreichen.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich regionale Disparitäten in der Teilnahme an (Weiter-)Bildung nicht mit Unterschieden in der Gemeindegröße erklären lassen. Auch wenn es Versorgungsunterschiede im Weiterbildungsangebot in Abhängigkeit zur Besiedlungsdichte geben mag, so lassen sich diese durch andere Faktoren – wie Nachbarschaftshilfe oder inklusive Arbeitsmarktstrukturen – ausgleichen. Durch weitere Forschung wäre deshalb zu klären, worauf die bestehenden interregionalen Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung (Wittenbrink & Frick, 2018) zurückzuführen sind und wie die Potenziale kleiner Gemeinden für eine nachhaltige Bildungsinfrastruktur und zum Abbau regionaler Disparitäten in der Weiterbildungsteilnahme genutzt werden können.

Limitierungen

Der Datensatz der LEO-Studie 2018 berücksichtigt Erwachsene im Alter von 18 bis 64 Jahren, die in Privathaushalten leben und ausreichend Deutsch sprechen, um einer Befragung in einem persönlichen Interview folgen zu können. Personen, die kein Deutsch sprechen, Insass:innen des Justizvollzugs, Menschen in Heimunterbringung und Menschen im Alter über 64 Jahre sind nicht in den Datensatz einbezogen (Grotlüschen et al., 2020, S. 55). Fallzahlbedingt kann bei der Betrachtung der Weiterbildungsteilnahme in kleinen Orten mit weniger als 5.000 Einwohner:innen Literalität nicht berücksichtigt werden.

Literatur

Bilger, F., & Koubek, E. (2024). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/weiterbildungsverhalten-2268456

Buddeberg, K., & Iller, C. (2023). Leben mit geringer Literalität im ländlichen Raum. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg, & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter. Edition ZfE: Bd. 14* (1. Auflage), (S. 301–330). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_12

Dutz, G., & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 323–351). wbv.

Dutz, G., & Kleinert, C. (2023). Welche Rolle spielt Literalität für den Bildungserwerb? Analysen zur Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter. Edition ZfE: Bd. 14* (1. Auflage), (S. 267–299). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_11

Eurostat. (2017). *2016 AES manual: Version 3*. https://circabc.europa.eu/sd/a/700a220d-33dc-42d4-a5c4-634c8eab7b26/2016%20AES%20MANUAL%20v3_02-2017.pdf

Fleige, M. (2022). Programmgestaltung im ländlichen Raum. Forschungsinteressen und Anschlussfragen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *72*(4), 48–60. https://dx.doi.org/10.3278/HBV2204W

Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. wbv.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., & Solga, H. (Hrsg.). (2023). *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter. Edition ZfE: Bd. 14* (1. Auflage). Springer VS.

Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung: Bd. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie*. Waxmann.

Hustinx, L., Cnaan, R. A., & Handy, F. (2010). Navigating Theories of Volunteering: A Hybrid Map for a Complex Phenomenon. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 40*(4), 410–434. https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00439.x

OECD. (2019). *PISA 2018 Ergebnisse*. *PISA*. wbv Media.

Porsche, L., Steinführer, A., & Sondermann, M. (Hrsg.). (2019). *Kleinstadtforschung in Deutschland. Stand, Perspektiven und Empfehlungen* (Arbeitsberichte der ARL Nr. 28). Akademie für Raumforschung und Landesplanung. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0156-42576

Rammstedt, B. (2013). PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 11–20). Waxmann.

Rüber, I. E. (2020). Continuation and changes in civil participation during adulthood: A matter of education and learning? *Journal for Educational Research Online, 12*(3), 50–74. https://doi.org/10.25656/01:21186

Simonson, J., & Gordo, L. R. (2017). Qualifizierung im freiwilligen Engagement. In J. Simonson, C. Vogel, & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement* (S. 355–376). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12644-5_14

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). *Bildungsstand der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publikationen/Downloads-Bildungsstand/bildungsstand-bevoelkerung-5210002197004.pdf

Streich, W. (2009). Vulnerable Gruppen: „Verwundbarkeit" als politik-sensibilisierende Metapher in der Beschreibung gesundheitlicher Ungleichheit. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit: Grundlagen, Probleme, Perspektiven* (2 Aufl.), (S. 289–295). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.

UNESCO. (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all* (Second edition). *Global education monitoring report: Bd. 13*. UNESCO Publishing.

UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *5th global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change*. UIL.

UIS – UNESCO Institute for Statistics. (2017). *Global Alliance to Monitor Learning (GAML): Concept paper.* https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/gaml-concept_paper-2017-en2_0.pdf

Weishaupt, H. (2018). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 1), (S. 271–286). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_10

Wiertz, D. (2016). Segregation in Civic Life: Ethnic Sorting and Mixing across Voluntary Associations. *American Sociological Review, 81*(4), 800–827. https://doi.org/10.1177/0003122416651312

Wittenbrink, L., & Frick, F. (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas.* Bertelsmann Stiftung; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Zirfas, J. (2020). Vulnerabilität. Anthropologie und Kulturelle Bildung. In U. Aktas (Hrsg.), *Ästhetik und Bildung. Vulnerabilität: Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik* (S. 141–159). Transcript.

Datenzugang

Der Datensatz der *LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität* steht als Public Use File und als Scientific Use File beim Forschungsdatenzentrum GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften e. V. zur Verfügung.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M., & Stammer, C. (2021a). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (Public Use File). GESIS Data Archive, Köln. ZA6266 Data file Version 1.0.0, https://doi.org/10.4232/1.13771

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M., & Stammer, C. (2021b). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität (Scientific Use File). GESIS Datenarchiv, Köln. ZA6265 Data file Version 1.0.0, https://doi.org/10.4232/1.13770

Anhang

Tabelle 2: Struktur des Samples

	alle Ortsgrößen	**Orte < 5.000 EW**
weiblich	3546	416
männlich	3647	403
Alpha-Level 1	46	3
Alpha-Level 2	241	23
Alpha-Level 3	580	64
Alpha-Level 4	1473	193
Alpha-Level > 4	4853	537
Teilnahme an non-formaler Weiterbildung	3371	350
keine Teilnahme	3820	469
18–24 Jahre	881	59
25–34 Jahre	1478	145
35–44 Jahre	1378	160
45–54 Jahre	1848	238
55–64 Jahre	1606	216
erwerbstätig	5427	670
arbeitslos	366	22
erwerbsunfähig	94	10
Hausfrau, Hausmann, Elternzeit	443	44
Rentner*in, Pensionär*in	318	40

	alle Ortsgrößen	Orte < 5.000 EW
in Ausbildung	452	29
sonstiges	92	3
kein Schulabschluss	355	27
niedrig	1637	292
mittel	2411	286
hoch	2675	207
aktuell Schulbesuch	103	7
betriebliche Lehre, Berufsfachschule	3315	459
keine Berufsausbildung	1415	101
berufsvorbereitende Maßnahme	159	18
Meister-/Fachschule	718	108
(Fach-)Hochschulabschluss, Promotion	1564	132
kein Migrationshintergrund	5254	691
nicht in Deutschland geboren	1265	65
Eltern nicht in D geboren	634	57
lebt allein	1212	103
2 Personen	2279	285
3 Personen	1639	195
4 Personen	1377	176
5 Personen	453	42
6 Personen und mehr	225	19
kommt gut mit Haushalts-einkommen zurecht	2032	232
eher gut	4109	482
eher schlecht	758	73
schlecht	178	6
Westdeutschland	5723	686
Ostdeutschland	1468	132
mind. einmal im Monat ehrenamtlich	1370	161
seltener oder nie	5770	651
erhält Einladungen von Vereinen etc.	4252	486
erhält keine Einladungen von Vereinen etc.	2971	323

	alle Ortsgrößen	**Orte < 5.000 EW**
Nutzung PKW, Motorrad, Moped		
täglich	4316	648
mind. 1x pro Woche	1289	105
seltener als 1x pro Woche	323	13
seltener als 1x pro Monat	275	5
nie	975	47
Nutzung Fahrrad		
täglich	1408	96
mind. 1x pro Woche	1710	239
seltener als 1x pro Woche	977	116
seltener als 1x pro Monat	1230	155
nie	1844	211
Nutzung ÖPNV		
täglich	848	32
mind. 1x pro Woche	825	34
seltener als 1x pro Woche	814	69
seltener als 1x pro Monat	2058	236
nie	2625	446
Wege zu Fuß		
täglich	3826	337
mind. 1x pro Woche	1872	255
seltener als 1x pro Woche	542	62
seltener als 1x pro Monat	423	81
nie	497	79

Basis: 7.192 Deutsch sprechende Erwachsene (alle Ortsgrößen) bzw. 819 Deutsch sprechende Erwachsene (Orte bis 5.000 EW), Häufigkeiten der Kategorie „keine Angabe“ nicht ausgewiesen.

Habitus und nachhaltiges Lernen – Pädagogische Passungsverhältnisse in der Alphabetisierung

Felix Ludwig

Abstract: Im Beitrag wird die Perspektive eingenommen, dass nachhaltiges Lernen insbesondere im Sinne einer längerfristigen Wirksamkeit eine Verknüpfung der pädagogischen Settings mit den Habitus der Beteiligten voraussetzt. Diesen pädagogischen Passungsverhältnissen wird anhand der Analyse empirischen Materials aus Alphabetisierungskursen nachgegangen. Für das Erlernen von Schriftsprache wurde bereits gezeigt, dass dieses stark mit milieu- und habitusspezifischen Praxen verknüpft ist. Ausgehend von einer Bestimmung des Verhältnisses von nachhaltigem Lernen und Habitus wird empirisches Material in den Blick genommen und induktiv zu Dimensionen des Kursgeschehens verdichtet. Sodann werden diese exemplarisch auf empirisches Material angewandt und die Bedeutung lebensweltbezogener und zum Habitus der Teilnehmenden passende Gestaltungen pädagogischer Settings diskutiert.

1 Einleitung

Der Erwerb von schriftsprachlichen Kompetenzen wird häufig mit großen Hoffnungen verbunden, die sich generell auf erhöhte gesellschaftliche Teilhabe richten (vgl. BMBF & KMK, 2015, S. 2). Dabei geht es zum Beispiel um bessere wirtschaftliche (Rammstedt, 2013, S. 11) oder politische Teilhabe (Dutz & Bremer, 2023).

Unabhängig davon, ob solche Erwartungen realistisch oder überhöht sind (für die politische Grundbildung etwa Zeuner, 2017), wird bei diesen Überlegungen häufig zugrunde gelegt, dass mit dem Erwerb von (mehr) Schriftsprachkenntnissen zu einer „Grundbildung" beigetragen werden soll, die relativ zeitstabil wirkmächtig und damit nachhaltig (Schreiber-Barsch, 2020, S. 17; vgl. auch Schüßler, 2004, S. 150) sein soll. Das verweist auf die Notwendigkeit, pädagogische Settings im Allgemeinen und in der Schriftsprachvermittlung im Besonderen so zu gestalten, dass ein nachhaltiges Lernen möglich ist, so dass Schriftsprache in „soziale Praxis" (Zeuner & Pabst, 2011) dauerhaft integriert und somit Handlungs- und Teilhabefähigkeit ermöglicht werden kann.

Folgt man dieser Perspektive, dann wird Lernen nicht nur auf eine ‚mentale' Dimension reduziert, sondern in Anlehnung an Holzkamp (1993, S. 182–184) als ein spezifisches Handeln bzw. eine soziale Praxis gesehen, die darauf gerichtet ist, Alltagsproblematiken (etwa die Nicht-Beherrschung von Schriftsprache) zu lösen. Zu fragen ist dann jedoch, wie und wodurch dieses spezifische Handeln bzw. diese soziale Praxis – etwa die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs und die Art und Weise, sich darin zu positionieren – hervorgebracht wird. Hier bietet sich an, auf Bourdieus Konzept des Habitus zurückzugreifen, der beruhend auf einem Ensemble von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Bourdieu, 1987, S. 101) als ‚modus operandi' oder Erzeugungsprinzip „aller Formen von Praxis" (Bourdieu, 1982, S. 283) zu sehen ist.

In den Blick gerät damit das ‚Zusammenspiel' von Lernenden und Lehrenden im pädagogischen Setting. Diese Beziehungen können in Anlehnung an das Theorem der „kulturellen Passung" (Helsper, 2018; Kramer & Helsper, 2010) mit dem Begriff der „pädagogischen Passungsverhältnisse" gefasst werden. Damit sind die Beziehungen der an der pädagogischen Situation Beteiligten vor dem Hintergrund ihres Habitus gemeint (Ludwig, 2023, S. 119–122). Eine vollständige Rekonstruktion pädagogischer Passungsverhältnisse in Kursen mit Blick auf Nachhaltigkeit müsste die Analyse der Habitus der einzelnen Beteiligten (Kursteilnehmende und Lehrende), die Kurspraxis und die institutionelle Rahmung beinhalten. Eine solche umfassende und komplexe Forschung liegt bisher nicht vor. Da für die Ebene der Teilnehmenden (Pape, 2018) sowie ansatzweise für die der Lehrenden (Bremer et al., 2020) habitusanalytische Arbeiten vorliegen, wird zunächst die bisher aus dieser Perspektive noch nicht untersuchte Ebene der Kurspraxis in den Blick genommen. Sie wird hier fokussiert als ein Ausschnitt aus den pädagogischen Passungsverhältnissen, der aber in der Zusammenschau mit den anderen relevanten Elementen das Bild von den pädagogischen Passungsverhältnissen um einen wichtigen Aspekt erweitert.

Im Beitrag wird zunächst das Verhältnis von nachhaltigem Lernen und Habitus diskutiert und anschließend aus dieser Perspektive die Bedeutung pädagogischer Passungsverhältnisse dargelegt. Danach wird, gestützt auf empirisches Material aus einem Promotionsprojekt[1], ein Einblick darein gegeben, wie pädagogische Passungsverhältnisse rekonstruiert werden können. Daran anknüpfend wird die Bedeutung dieser Passungsverhältnisse für das nachhaltige Erlernen von Schriftsprache ausgeführt.

1 Die Forschungsergebnisse entstehen im Rahmen des Promotionsprojekts *Pädagogische Passungsverhältnisse in der Alphabetisierung aus habitustheoretischer Perspektive* im Rahmen des NRW Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung. https://nrw-forschungsnetzwerk.uni-koeln.de/

2 Nachhaltiges Lernen und Habitus

Im Verständnis von nachhaltigem Lernen wird an Ingeborg Schüßler angeschlossen, die nachhaltiges Lernen mit Bezug auf Holzkamp (1993) als „auf die Dauerhaftigkeit der Lernresultate im Hinblick auf ihre Bedeutung für zukünftig zu bewältigende Handlungsproblematiken" ausgerichtet definiert hat (Schüßler, 2004, S. 150).

Angeknüpft werden kann damit zudem an ein erweitertes pädagogisches Verständnis von „Nachhaltigkeit" (Schreiber-Barsch, 2020), das neben dem thematisch-inhaltlichen auch einen Fokus auf die Nachhaltigkeit von Lernen, nachhaltige Strukturen von Lernen und Bildung und die darin angelegte Zeitlichkeit und Dauerhaftigkeit richtet. Relevant wird dann, inwiefern Lerninhalte subjektive Bedeutung bekommen, in Alltag, Lebenswelt und Biografie integriert und Teil alltäglicher Handlungsroutinen werden können.

Der Verweis auf die relative Zeitstabilität legt den Rückgriff auf das Habituskonzept Pierre Bourdieus nahe. Von besonderer Bedeutung für die Betrachtung nachhaltigen Lernens ist dabei, dass der Habitus auf „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata" (Bourdieu, 1987, S. 101) gründet, die inkorporiert sind und daher meist nicht hinterfragt werden. Er „produziert individuelle und kollektive Praktiken" (Bourdieu, 1987, S. 101.). Dabei wird er als eine „unendliche, aber strikt begrenzte Fähigkeit zur Erzeugung" verstanden und steht der „unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen" (Bourdieu, 1987, S. 103). Der Habitus ist dabei ein Ergebnis der Geschichte, die verinnerlicht und vergessen wurde (Bourdieu, 1987, S. 105). D. h., mit dem Habitus wird aktiv etwas hervorgebracht, aber zugleich erfolgt dieses Hervorbringen in einer bestimmten und relativ stabilen Art und Weise. Bourdieu spricht angesichts dieser Geschichtlichkeit von einem „Effekt […] der Hysteresis" (Bourdieu, 1987, S. 116), d. h., dass über aktuelle Zeitumstände hinweg eine gewisse Beständigkeit und Beharrlichkeit des einmal ‚Habitualisierten' besteht. Ein Auseinanderfallen von Habitus und sozialem Ort konnte Pape (2018, S. 177) als einen Anlass für die Aufnahme von Weiterbildungsanstrengungen identifizieren. Wird Lernen nun auch als „Prozess der Veränderung der Schemata des Habitus" (Bremer & Trumann, 2013, S. 329) verstanden, dann ist bezogen auf Schriftspracherwerb darauf hinzuwirken, dass über die Situation des Kurses hinaus eine andere schriftsprachliche Praxis möglich wird. Dabei muss zudem die Kontextualisierung schriftsprachlicher Praxis im Alltag im Blick bleiben, wie es mit dem Habitus als einheitsstiftendem Prinzip verdeutlicht wird: „[W]ie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft" (Bourdieu, 1992, S. 32).

Aus diesem Verständnis heraus wird es demnach bedeutsam, dass die Lerninhalte (wie Schriftsprache) und die Ausgestaltung der Lernsettings (wie Kurse) Anknüpfungspunkte für die Habitus der Teilnehmenden aufweisen. Dabei er-

scheint die Habitusperspektive vor dem Hintergrund des nachhaltigen Lernens sowohl als Herausforderung als auch als notwendiger Anknüpfungspunkt.

Bezogen auf Alphabetisierungskurse in der Erwachsenenbildung hat Natalie Pape (2018) mit ihrer Arbeit zu milieuspezifischen Schriftsprachpraxen an das Habituskonzept Bourdieus angeschlossen und auf Basis qualitativer Interviews mit Teilnehmenden aufgezeigt, „dass der Umgang mit Schriftsprache als Teil des Habitus analysiert werden kann, dessen Praxis einer sozialen Logik folgt" (Pape, 2018, S. 47). Wenn also der alltägliche Gebrauch von Schriftsprache durch Habitus und Milieu mitstrukturiert ist, dann kann davon ausgegangen werden, dass sich dies auch in der Kurssituation selbst (die Pape nicht untersucht hat) niederschlägt und empirisch herausgearbeitet werden kann.

Häufig werden Passungsproblematiken schon vor der Teilnahme gesehen, indem bestimmte Angebote und Institutionen für potenzielle Teilnehmende aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit nicht passend sind und deshalb nicht in Anspruch genommen werden (vgl. Bremer, 2007, S. 168). Wenn jedoch der Schritt zur Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs gemacht wurde, Pape (2018, S. 177) erklärt dies mit einer „Diskrepanz von Habitus und Milieu", stellt sich die Frage, in welchen Verhältnissen die Kurssituation und die habituell vermittelten Praxen der Beteiligten zueinander stehen und welche Anknüpfungspunkte existieren. Das wird als pädagogische Passungsverhältnisse gefasst (vgl. Ludwig, 2023, S. 119–122.). Wenn Lernen also aus dieser Perspektive nachhaltig sein soll, muss das jeweilige Lernsetting an die habituellen Schemata der Teilnehmenden anknüpfen und geeignet sein, diese zu verändern. Aufgrund der Heterogenität der Lernenden und damit verbundenen unterschiedlichen Passungskonstellationen stellt es dann ein Problem dar, wenn Angebote bzw. die Vermittlungsformen für alle Teilnehmenden gleich sind und die Differenzen nicht aufnehmen. Zugleich bietet aber die relative Stabilität erlernter oder angeeigneter Schemata eine Ressource dafür, dass Erlerntes relativ zeitstabil (also nachhaltig) wirksam in der Lebenspraxis der Teilnehmenden wird, wie es der folgende Auszug aus einem im Rahmen der Erhebungen geführten qualitativen Interview mit einem Teilnehmer illustriert:

> „Ich kann ein bisschen lesen jetzt von den zwei Monaten //Ja// und da bin ich auch sehr stolz drauf, […] //mhm// und äh ich les jetzt auch zwischendurch meiner Tochter ein Buch vor //mhm// was ich ja vorher vor zwei Monaten nicht konnte." (Interviewauszug)

Im Anschluss soll nun der Frage nachgegangen werden, wie Passungsverhältnisse in Bildungssettings rekonstruiert werden können. Dabei steht im Vordergrund, wie sich aus einer habitustheoretischen Perspektive heraus das Kursgeschehen analysieren lässt.

3 Analyse pädagogischer Settings

Methodisch wurde sich bei der Auswertung an den Prinzipien der Habitushermeneutik (Bremer et al., 2019) orientiert, die darauf ausgelegt ist, aus empirischem Material Habitusmuster zu rekonstruieren. Diese Methodologie wurde bisher vor allem auf Interviews und Gruppenwerkstätten angewendet (Bremer et al., 2019). Hier wird sie auf die ‚natürlicheren' Situationen des Kurses und Videographien bezogen (s. u.).

Um sich dem Geschehen im Kurs und den darin enthaltenen Passungsverhältnissen empirisch zu nähern, wurden für das Promotionsprojekt teilnehmende Beobachtungen und Videographien von Alphabetisierungskursen durchgeführt. Diese bilden die Grundlage für ein Modell der Analyse pädagogischer Passungsverhältnisse aus einer habitustheoretischen Perspektive, das nachfolgend vorgestellt und anhand einer Analyse empirischen Materials nachgezeichnet wird. Das Material stammt aus drei Kursen an zwei unterschiedlichen Volkshochschulen. Sie wurden jeweils für etwa sechs Wochen teilnehmend beobachtet, was auch einen Blick darauf eröffnete, ob die videographisch aufgezeichneten Ereignisse ungewöhnlich oder typisch für diesen Kurs waren. Auf der Grundlage der Erhebungen wurden Beobachtungsprotokolle und Videologbücher angefertigt. Zusätzlich wurden qualitative Interviews mit zwei Teilnehmenden geführt und transkribiert.

3.1 Kursebene

Ausgehend vom empirischen Material, also hier von den Beobachtungsprotokollen, Videographien und daraus entstandenen Videologbüchern, konnten Charakteristika der pädagogischen Settings identifiziert und damit konnte das Kursgeschehen auf einer noch recht manifesten Ebene beschrieben werden (vgl. Ludwig, 2023).

Schon auf dieser Analyseebene kontrastieren die Kurse stark, obwohl sie formal nahezu gleich sind. Beide sind ‚konventionelle' Volkshochschulkurse, die sich an Deutsch sprechende Teilnehmende richten, und sind in der jeweiligen Institution dem niedrigsten Kompetenzlevel zugeordnet. So wird zum Beispiel in Kurs 1 durch die Kursleitung häufig auf ad hoc ausgewählte Materialien zurückgegriffen, die erkennbar einem Schulkontext entstammen. Sie werden den Teilnehmer*innen üblicherweise in Form von Arbeitsblättern zur Verfügung gestellt, von diesen gleichzeitig bearbeitet und anschließend im Plenum besprochen. In Kurs 2 wird ein mehrbändiges Lehrwerk verwendet, das sich an gering literarisierte Erwachsene richtet und von den Teilnehmer*innen in einem freieren Arbeitstempo bearbeitet wird. Auch die Beziehungen der Lernenden untereinander unterscheiden sich deutlich zwischen den Kursen. Das Handeln der Kursleitung erscheint in einem Kurs stärker an der strukturierten Durchführung orientiert, während es im anderen stärker auf Bedarfe der Teilnehmenden einzugehen scheint.

3.2 Dimensionen des Kursgeschehens

Anknüpfend an diese Befunde wurden die Videoaufnahmen und Videologbücher in kleinschrittiger Sequenzanalyse interpretiert, um zu einem tieferen Verständnis zu gelangen. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses, pädagogische Passungsverhältnisse zu rekonstruieren, wurde zunächst auf die „Elementarkategorien der Habitushermeneutik" zurückgegriffen, um das Geschehen im Kurs begrifflich zu fassen (Bremer et al., 2019, S. 267–269). Diese werden in der Regel verwendet, um den Habitus bzw. einzelne Habituszüge von Personen herauszuarbeiten. Der Habitus bringt aber immer etwas Spezifisches hervor, so dass sich dessen Spuren auch in Dingen und Praktiken zeigen (Bourdieu, 1970, S. 151), und eben auch in der Kurspraxis. Demnach weisen Akteure mit spezifischen Habituszügen eine Affinität zu bestimmten pädagogischen Praxen auf (vgl. Pape, 2018, S. 168–170), oder umgekehrt korrespondieren bestimmte pädagogischen Praxen mit den im Kurs „vorhandenen" Habituszügen mehr oder weniger. Zum Beispiel adressiert eine Kursgestaltung mit einer relativ stringenten Orientierung auf systematisches Lernen (implizit) einen asketisch-disziplinierten und „schulnahen" Habituszug und somit ein bestimmtes „Arbeitsethos", während bei den Teilnehmenden hedonistisch-ausgelassene und „schuldistanzierte" Habituszüge vorhanden sein können, mit denen dann auf das pädagogische Setting mit Praktiken der Abgrenzung „reagiert" wird. Für die Analyse des Kursgeschehens erwiesen sich jedoch die Elementarkategorien als nicht tragfähig, weshalb auf einen induktiven Prozess zurückgegriffen wurde.

In diesem induktiven zirkulären Prozess ließen sich dann Dimensionen des Kursgeschehens herausarbeiten, die wieder auf das Material angewendet und angepasst wurden. Innerhalb der Dimensionen konnten dann die Sequenzen jeweils verortet werden. Sie sind dabei nicht als Quantifizierungen zu verstehen, sondern als ein Werkzeug, das die Möglichkeit bietet, Verläufe der Kurse nachzuzeichnen und sie zueinander und zu anderen Sequenzen in Beziehung zu setzen. So zeigte sich beispielsweise, dass einer der Kurse in seinen inhaltlichen Anteilen deutlich stärker binnendifferenziert arbeitet, was in seiner Anlage und dem verwendeten Material begründet liegt (vgl. Ludwig, 2023).

Es konnten die folgenden Dimensionen des Kursgeschehens herausgearbeitet werden:

- Möglichkeitsraum Kurs: Ist der Kurs primär als ein Möglichkeitsraum für das Erlernen der Schriftsprache rekonstruierbar oder beinhaltet er auch Möglichkeiten für die Unterstützung bei der Lebensführung bzw. als sozialer Ort?
- Binnendifferenzierung: Inwieweit wird im pädagogischen Setting an die jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden angeknüpft?
- Offenheit der Struktur: Erscheint das Geschehen auf einer auch impliziten Planung zu basieren oder ergibt es sich aus situativen Begebenheiten, die im Kursgeschehen aufgenommen werden?

- Abstraktionsgrad der Lernanlässe: Sind die unterschiedlichen Lernanlässe an Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert oder stärker lebensweltbezogen, etwa durch die Einbindung schriftsprachlicher Aufgaben in Verwendungskontexten?
- Beziehung Kursleitung-Teilnehmende: Finden sich Hinweise auf soziale Beziehungen zwischen Kursleitung und Teilnehmenden im empirischen Material, die über die reine Orchestrierung des Kurses hinausgehen?
- Beziehungen der Teilnehmenden untereinander: Lassen sich im Material Hinweise darauf finden, dass zwischen den Teilnehmenden untereinander engere soziale Beziehungen bestehen, die über die gemeinsame Anwesenheit im Kurs hinausgehen, also ob Privates geteilt oder Interesse am Wohlergehen deutlich wird?

Die Dimensionen ‚Möglichkeitsraum Kurs' wird nun exemplarisch mit Ankerbeispielen unterlegt, die auch die rekonstruierte Spannbreite der Dimensionsausprägungen deutlich machen.

Dimensionen des Kursgeschehens	
Möglichkeitsraum Kurs	
Kurs als sozialer Ort/Unterstützung bei der Lebensführung	**Kurs als Schriftsprach-Lernort**
M2 fragt, ob es etwas mit ihm zu tun hat – W2 verneint dies – und wird anschließend lauter „dann kriegst du eine geknallt". W2 sagt, sie hat sich gestern auf dem Konzert fast geprügelt mit „so ekelhafte Typen", die den Alkohol nicht vertragen haben. W1 stimmt zu, dass es doch immer so ist, es seien „die Jugendlichen von heute".	KL setzt Fokus auf Vorhaben der heutigen Sitzung. Begrüßt TN und sagt, er habe befürchtet, niemand würde kommen und er habe nicht viel geplant. TN hören still zu. KL sagt, sie würden den Einstieg machen, „Lesen und Schreibübungen machen".

Im nächsten Schritt soll nun exemplarisch gezeigt werden, wie sich die Ausprägung der jeweiligen Dimensionen in einzelnen Sequenzen des Kursgeschehens rekonstruieren lässt.

3.3 Sequenzanalysen

In der zuerst dargestellten Sequenz handelt es sich um eine Interaktion zwischen der Kursleitung und einem Teilnehmer. Die Kursleitung gibt ihm Rückmeldung zu einer erledigten Aufgabe und fordert ihn auf, noch eine weitere zu erledigen. Der Teilnehmer erzählt, dass er die Aufgaben auch noch einmal selbst mit dem Computer schreibe.

> KL geht zu M1 und fragt, ob die Aufgabe schwierig für ihn ist. Dieser antwortet „geht so". KL sagt, dass es eine kleine Übung ist, man müsse sich nicht so anstrengen und einfach nur schauen, wie die Wörter ge-

> schrieben werden und Buchstaben sortieren. Bei der Aufgabe sehe alles gut und richtig aus. KL möchte ihm noch eine Aufgabe geben. M1 sagt, dass er auch noch die Aufgabe vom letzten Mal mit dem „Hund" an seinem Computer abschreibt. KL sagt, dass es schön ist, dass er es dadurch auch noch einmal liest. M1 sagt, dass nur sein Drucker leider nicht funktioniert. KL sagt, dass es nicht schlimm ist, da er es bereits ausgedruckt vor sich liegen hat. Er solle nun noch eine Aufgabe machen.

Bei der Verortung der Sequenz in den Dimensionen ergibt sich nun folgendes Bild: Der Kurs ist ein Ort des Erlernens der Schriftsprache, da die Bearbeitung der Aufgaben im Vordergrund steht. Die Gestaltungsmacht liegt auf der Seite der Kursleitung, die darauf hinwirkt, dass noch eine Aufgabe erledigt wird und Rückmeldung zum bereits Erledigten gibt. Es lässt sich auf einen verhältnismäßig hohen Grad an Binnendifferenzierung schließen, die sich aus der individuellen Aufgabenstellung, individueller Rückmeldung und einem individuellen Arbeitstempo ergibt. Das Verhältnis zwischen Kursleitung und Teilnehmer erscheint recht nah; die Kursleitung ist dem Teilnehmer räumlich nah und es kann auch die individuelle Lernstrategie besprochen werden. Aus dem Material lassen sich für die anderen Dimensionen des Kursgeschehens zunächst keine Rückschlüsse ableiten.

In der zweiten hier analysierten Sequenz wird eher das Umgehen im Kurs miteinander verhandelt, als dass der direkte Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im Vordergrund stünde.

> W3 versucht weiterzulesen, sie liest erst M2s Namen, woraufhin ebenfalls von den anderen TN einige Sachen laut dazwischengerufen werden (W1: „Der heißt bestimmt nicht M2", W3: „Dat steht da, Mensch!"). M1 lehnt sich zurück, verschränkt die Finger ineinander und sagt „Ich hab bald kein Bock mehr, ey". KL schaut zu ihm und fragt „warum". M1 erklärt, er sage es mal so, wie es ist: „Mir kommt es so vor wie im Kindergarten jetzt." Während der Erklärung klingelt W1s Handy, sie drückt den Anruf weg, hört sich aber kurz eine Sprachnachricht an und nimmt ebenfalls leise eine kurze Sprachnachricht auf, da sich ihre Schwester vom Arzttermin aus meldet. KL fragt M1, wo das Problem sei. W3 erklärt laut, dass es doch nur Spaß sei und Spaß müsse auch mal sein, sonst sei es langweilig. M1 wirkt resigniert, „Ja. Isso". W1 erklärt ebenfalls laut „Also dürfen wir hier gar nix mehr". FL kommt zurück. W3 haut auf den Tisch, steigert sich noch einmal in der Lautstärke und erklärt, dass Spaß sein muss, wer keinen Spaß verstehe, sei hier verkehrt. KL, M2 und W1 lachen. W2 wirkt zunächst irritiert, versucht die Situation jedoch zu ignorieren. W1 fragt lachend FL, ob dieser erneut kommen könne. KL erklärt, wenn es zu laut ist und M1 sich nicht konzentrieren könne, dann könnten die TN das verstehen, er solle dann einfach um Ruhe bitten. W3

bekräftigt, dass sie das verstehen könne. W1 möchte FL die Aufgabe erklären, wird jedoch durch das Klingeln ihres Handys unterbrochen. Sie nimmt den Anruf ihrer Schwester an und sagt, sie solle kurz warten, da sie erst den Raum verlasse.

In dieser Situation werden die Umgangsformen und Praktiken des Kurses unter den Teilnehmenden mit geringerer Beteiligung der Kursleitung verhandelt; es ist dafür auch Raum vorhanden. Die Kursleitung schlägt vor, das Problem deutlich zu artikulieren, eine Teilnehmerin bekräftigt die Bedeutung von Spaß. Ebenso verlässt eine Teilnehmerin zum Telefonieren den Raum, was nicht als großes Problem erscheint. Währenddessen wird teilweise auch weiter an den Aufgaben gearbeitet.

Diese Sequenz lässt sich dahingehend deuten, dass der Erwerb von Schriftsprache nicht so stark im Vordergrund steht. Vielmehr geht es um die Aushandlung der Umgangsformen im Kurs. Dies kann auch als ein Versuch gedeutet werden, eine empfundene ‚schulische Strenge' aufzubrechen (Verweis auf „Spaß"). Die Kursleitung ist dabei weniger präsent, schlägt aber einen möglichen Umgang vor. Das Verhältnis der Teilnehmenden zueinander erscheint als enger, wenn auch nicht konfliktfrei, da auf einer persönlicheren Ebene kommuniziert wird.

Die vorgestellten Analysen machen deutlich, dass die Ausgestaltung der Kurssettings auch sequenzweise differiert. Das zeigt, dass sich darin unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten für die habituell vermittelten Lern- und Alltagspraktiken der Teilnehmenden finden, die im Sinne pädagogischer Passungsverhältnisse rekonstruierbar sind. In den beiden referierten Beispielen scheinen die gegenteiligen Präferenzen für eine disziplinierte ruhige Lernumgebung und das Bedürfnis nach Spaß und gleichzeitig das Bedürfnis nach der Möglichkeit, private Angelegenheiten auch während der Kurszeit regeln zu können, auf. Die im Beispiel davor gezeigte, bei der Kursleitung liegende Gestaltungsmacht über den Ablauf scheint zur Orientierung des Teilnehmenden zu passen. Je nachdem, in welchem Maße diese in das Kursgeschehen eingebunden werden, handelt es sich dabei um Elemente pädagogischer Passungsverhältnisse.

4 Pädagogische Passungsverhältnisse und nachhaltiges Lernen

Auf Grundlage der dargestellten theoretischen Perspektive, der methodologischen Annahmen und der empirischen Forschung zeigt sich, dass eine Analyse pädagogischer Passungsverhältnisse einen Beitrag dazu liefern kann, nachhaltiges Lernen auf der Ebene pädagogischer Settings besser zu verstehen. Ausgehend davon, dass die Aneignung von Lerninhalten Teil einer sozialen Praxis ist, die vom Habitus hervorgebracht wird, weisen auch die pädagogischen Settings eine Spezifik auf, die mit bestimmten Habituszügen korrespondiert. Die erfolgte qualitative Analyse des Kursgeschehens erweist sich dabei als ein Ele-

ment, das für die habitustheoretische Rekonstruktion der komplexen pädagogischen Passungsverhältnisse nutzbar gemacht werden kann.

Wenn der Habitus eine auf Nachhaltigkeit zu beziehende Ressource für die Verankerung von Lerngegenständen wie der Schriftsprache und deren Überführung in alltagspraktisches Handeln ist, sollte seiner Bedeutung für das pädagogische Geschehen weiter nachgegangen werden. Die hier vorliegende Untersuchung weist trotz der geringen Anzahl der untersuchten Kurse bereits auf stark voneinander abweichende Kursgestaltungen hin, deren weitergehende Erforschung lohnend ist, um der zu erwartenden Diversität der pädagogischen Settings nachzugehen und den Bereich der Alphabetisierungskurse vor dem Hintergrund pädagogischer Passungsverhältnisse systematisch wissenschaftlicher Reflexion zugänglich zu machen. Aufgrund der etwa von Pape (2018) herausgearbeiteten milieu- und habitusspezifischen Zugänge zum Erlernen und Verwenden von Schriftsprache kann dabei die Möglichkeit der Rekonstruktion vielfältiger pädagogischer Passungsverhältnisse angenommen werden. Auch die Erforschung anderer pädagogischer Settings könnte mit der hier dargelegten Herangehensweise in den Blick genommen und ihre je spezifischen pädagogischen Passungsverhältnisse rekonstruiert werden. Es ist zu erwarten, dass sich das hier vorgestellte Instrumentarium weiter ausdifferenziert und stärker verallgemeinerbare Aussagen über das Handlungsfeld getroffen werden können.

Dabei steht noch aus, das Kursgeschehen und seine institutionelle Eingebundenheit mit den jeweiligen zu rekonstruierenden Habitus der Beteiligten in Relation zu setzen und dies empirisch umfassender herauszuarbeiten.

Insbesondere für den hier betrachteten Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung verspricht dies ein besseres Verständnis der pädagogischen Praxis. Zwar kommt einem Alltags- und Lebensweltbezug im Kontext von Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung generell große Bedeutung zu. Er erweist sich aber in der Alphabetisierung und Grundbildung „für Lernprozesse im Kurs als hochrelevant“ (Pape, 2018, S. 178), da die Lernenden aufgrund ihrer oft schwierigen Bildungsbiografien stärker herausgefordert sind, „Passungen“ zu institutioneller Bildung herzustellen. Es ist dann problematisch, wenn „sich das Lernen im Kurs häufig an dem Verständnis von Lesen und Schreiben als Kulturtechnik und der legitimen Literalität“ orientiert, da die Teilnehmenden an „diese Vermittlungsform […] oft nicht anknüpfen“ (Pape, 2018, S. 178) können. Nicht zufällig wird in der laufenden Alpha Dekade der Lebensweltorientierung besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Johannsen et al., 2022). Das lässt sich gut mit den herausgearbeiteten Kurscharakteristika und Dimensionen des Kursgeschehens verbinden. Alles spricht dafür, dass das Lernen im Kurs besser an den Habitus und damit die Möglichkeit von nachhaltigem Lernen anschließt, wenn der Kurs kontextspezifischen Schriftsprachgebrauch aufnimmt, die Lernenden also (schriftsprachbezogene und andere) Alltagsthemen mit einbringen können, wenn es Gestaltungsmöglichkeiten im Kurs gibt und die Binnendifferenzierung berücksichtigt wird. Dadurch können subjektive Relevanzen gesetzt und Mög-

lichkeiten der „Habitualisierung“ eröffnet werden. Deshalb ist es wichtig, die Praktiken in den Kursen im Hinblick auf Anschlüsse an die Habitus der Teilnehmenden zu untersuchen, um eine nachhaltige Schriftsprachpraxis pädagogisch zu unterstützen.

Literatur

BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz. (2015). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen.* BMBF; KMK. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf

Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. In M. Steinrücke (Hrsg.), *Schriften zu Politik und Kultur / Pierre Bourdieu: Bd. 1. Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Durchges. Neuauflage der Erstauflage 1992), (S. 31–47). VSA-Verlag.

Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung* (Bildungssoziologische Beiträge). Juventa.

Bremer, H., Pape, N., & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(1), 57–70. https://doi.org/10.3278/HBV2001W007

Bremer, H., & Trumann, J. (2013). Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu. In H. Bremer (Hrsg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Beiträge für eine soziologische Perspektive* (1. Aufl.), (S. 315–338). Juventa.

Bremer, H., Teiwes-Kügler, C., & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 263–284). Verlag Julius Klinkhardt.

Dutz, G., & Bremer. H. (2023). Der Einfluss von Literalität und politikbezogenen Grundkompetenzen auf die politische Partizipation. In A. Grotlüschen, K. Buddeberg, & H. Solga (Hrsg.), *Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 241–266). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_10

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Campus.

Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S., & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (1. Aufl.). wbv.

Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 30 (1. Aufl.), (S. 103–125). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6

Ludwig, F. (2023). Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 117–133). wbv.

Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis: Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen* (1. Auflage). Waxmann.

Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Waxmann. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687

Schreiber-Barsch, S. (2020). Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit: Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. *weiter bilden, 27*(1), 17–20. http://www.die-bonn.de/id/37278

Schüßler, I. (2004). Nachhaltiges Lernen: Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen". *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (1),* 150–156. http://www.die-bonn.de/id/1852

Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung: Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen.* Non-formale politische Bildung: Band 12 (1. Auflage), (S. 34–55). Wochenschau Verlag.

Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). *„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!": Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. W. Bertelsmann Verlag.

V. Posterbeiträge und Posterpreis

Posterbeiträge auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2023

Gestaltungsanforderungen hybrider Settings in der Hochschullehre aus der Perspektive von Studierenden

Autorinnen: Lisa Breitschwerdt, Christina Hümmer, Regina Egetenmeyer (alle Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

Mit der Entwicklung und langfristigen Etablierung synchron-hybrider Lehr-Lern-Settings an Hochschulen kann auf krisenhaften Herausforderungen (z. B. Pandemiefolgen) aber auch grundlegende Strukturveränderungen (u. a. Flexibilisierung von Studienverläufen, Zunahme an Bedarfen nach internationalem Austausch) reagiert werden. Die Umsetzung synchron-hybrider Lehr-Lern-Settings an Hochschulen birgt vielfältige Anforderung auf unterschiedlichen Ebenen, insbesondere auch an die Studierenden. Neben veränderten Ansprüchen an die eigenen digitalen Kompetenzen zum souveränen Umgang mit Medien geht es um Herausforderungen des (Inter-)Agierens in solchen veränderten Lernräumen. Das Poster stellt erste Ergebnisse zur Perspektive von Studierenden aus dem Forschungsprojekt DigiTaKS* vor (Breitschwerdt et al. 2024). Angelehnt an das Activity-Centred Analysis and Design Modell (Goodyear et al., 2021) werden die aus Studierendensicht bedeutsamen Aspekte der Teilnahme für die Gestaltung synchron-hybrider Lehr-Lern-Settings identifiziert. Weiter werden die von den Studierenden wahrgenommenen Anforderungen an ihre Teilnahme analysiert. Vorgestellt werden Evaluationsergebnisse sowie inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2016) ausgewertete Fokusgruppen (Krueger & Casey, 2015) mit Bachelor- und Masterstudierenden im Wintersemester 2022/23 an der Universität Würzburg. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die Teilnahmegründe von Studierenden sowie ihr individuelles Erleben während synchron-hybriden Settings. Weiter eröffnen sie Impulse für die didaktische Gestaltung solcher Settings in der zukünftigen Hochschullehre.

Literatur

Breitschwerdt, L., Hümmer, C. & Egetenmeyer, R. (2024). Gestaltungsanforderungen hybrider Settings in der Hochschullehre aus der Perspektive von Studierenden. *Bildungsforschung, 30*(1), 1–23. https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v30i1.1029

Goodyear, P., Carvalho, L., & Yeoman, P. (2021). Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core purposes, distinctive qualities and current developments. *Educational technology research and development*, *69*(2), 445–464.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Gestaltungsmöglichkeiten rassismuskritischer Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Autorin: Jennifer Danquah (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

Unsere Gesellschaft ist von migrationsbedingter Vielfalt geprägt. Daraus ergeben sich gesellschaftliche Herausforderungen, die mit rassialisierenden Ausschlüssen einhergehen können (DeZIM-Institut, 2022). Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind für den Abbau dieser Ausschlüsse von zentraler Bedeutung, denn sie tragen zum Erhalt des Grundrechts auf ein diskriminierungsfreies Miteinander bei (Heinemann et al., 2018). Eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Abbau rassialisierender Diskriminierungsmechanismen bedeutet, eine kritische Perspektive auf Organisationsprozesse, -strukturen und das darin stattfindende Handeln der Organisationsmitglieder zu etablieren. Dadurch können gesellschaftliche Machtverhältnisse aufgezeigt und alternative Möglichkeiten des Organisierens eröffnet werden (Leiprecht et al., 2011).

Im vorgestellten Dissertationsprojekt wird bei der Analyse von Gestaltungsmöglichkeiten rassismuskritischer Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung die beschriebene kritische Perspektive aufgegriffen und mittels einer als Falleinrichtung fungierenden Volkshochschule untersucht. Im Rahmen der Einzelfallanalyse werden durch die Verwendung unterschiedlicher Erhebungsinstrumente (Dokumentenanalyse, Einzelinterview, Gruppendiskussion) Aktivitäten und Maßnahmen rassismuskritischer Organisationsentwicklung in der Falleinrichtung analysiert und Impulse sowie Akteur:innen organisationaler Umwelt zur Entwicklung rassismuskritischer Perspektiven in der Volkshochschule identifiziert. Das Poster gibt erste Einblicke in bereits geführte Interviews.

Literatur

DeZIM-Institut (2022): *Rassistische Realitäten. Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander?* DeZIM e. V.

Heinemann, A. M. B., Stoffels, M., & Wachter, S. (2018): *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft*. wbv.

Leiprecht, R., Mecheril, P., Melter, C., & Scharathow, W. (2011): Rassismuskritik. In R. Leiprecht & W. Scharathow (Hrsg.), *Rassismuskritik. Rassismus und politische Bildungsarbeit* (S. 9–11). Wochenschau-Verlag.

Der Zusammenhang zwischen dem Berufsbildungsangebot von VHS und Deindustrialisierung: Der vermittelnde Effekt der Steuerungslogik

Autoren: Jonas Fey (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., DIE), Andreas Martin (FernUniversität in Hagen)

Das Thema Deindustrialisierung wird durch Energiekrise und Nachhaltigkeitsdebatten wieder aktuell diskutiert. In den Geschichtswissenschaften wird der Begriff auf die Zeit seit den 1970er Jahren in westlichen Industriestaaten bezogen, mit der ersten Ölpreiskrise als Startpunkt. Seit dieser Zeit sinkt der Anteil der Beschäftigung im produzierenden Gewerbe und der Anteil im Dienstleistungssektor steigt. Die Veränderung der Erwerbsstruktur und die damit einhergehenden Qualifikations- und Bildungsanforderungen führten zu einer steigenden Nachfrage nach berufsbezogener Erwachsenenbildung. Die vorliegende Studie untersucht diesen Zusammenhang zwischen regionaler Deindustrialisierung und der Veränderung des Angebots an beruflicher Weiterbildung in Volkshochschulen (VHS) zwischen 1987 und 2000. VHS als die größten und bekanntesten öffentlichen Anbieter von Erwachsenenbildung in Deutschland sind die am besten dokumentierten Weiterbildungsorganisationen und daher gut geeignet, um den Einfluss von sozialen Veränderungen auf die Angebotsstruktur zu messen. Hierbei wird basierend auf dem Modell der Reproduktionskontexte von Schrader (2011) davon ausgegangen, dass insbesondere VHS einem zunehmenden Ökonomisierungsdruck ausgesetzt wurden und somit zunehmend in einem marktorientierten Kontext agieren mussten. Angenommen wird, dass sie in der Folge ihr Angebot im lukrativen und kompetitiven Markt der beruflichen Weiterbildung ausgeweitet haben. Mit Daten der VHS-Statistik, Strukturdaten der EU (ARDECO) und dem Betriebs Historik Panel (BHP) wird mit Hilfe von Fixed-Effects-Modellen und anschließenden Mediationsanalysen der beschriebene Zusammenhang untersucht. Erste Ergebnisse, getrennt nach Ost- und Westdeutschland, bestätigen einen negativen Zusammenhang auf Gemeindeebene zwischen Deindustrialisierungsindikatoren und der berufsbezogenen Angebotsstruktur in den VHS. Dieser Effekt wird signifikant mediiert von der Höhe der öffentlichen Finanzierung („Vermarktlichungstendenz“) der VHS.

Un|Sichtbarkeit von Frauen – Kategoriale Verstellungen in der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung

Autorinnen: Stephanie Freide (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Maria Stimm (Universität Koblenz)

Wir thematisieren auf dem Poster das erwachsenenpädagogische Wirken von Frauen am Beginn des 20. Jahrhunderts und ihre Re-/Präsentation in der Disziplin- wie Professionsgeschichte. Ausgangspunkt für diese Auseinandersetzung ist die These, dass die Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine Akzentsetzung erfährt (u. a. Tietgens, 1994; Wolgast, 1996; Seitter, 2000; Olbrich, 2001), die Geschichte selbst sich jedoch vielfältiger gestaltet als sie geschrieben ist. Signifikant sichtbar wurde dies auch 2019 während der Feierlichkeiten zum 100-jährigen Bestehen vieler Volkshochschulen, die 1919 im Zuge der Weimarer Reichverfassung und des relevanten § 148, Abs. 3 gegründet wurden. Dabei leitet uns die Annahme, dass es eine geschlechtsspezifische Bewertung des Wirkens von Personen gibt, die sich in Un|Möglichkeiten des Ein|Schreibens zeigen (Cixous, 2017; Seifert, 2021).

Auf unserem interaktiven Poster stellen wir unsere diesbezügliche Spurensuche an den Anfängen der ‚organisierten' Erwachsenenbildung dar und machen Protagonistinnen sichtbar, die in der Geschichtsschreibung über die Entwicklung der Erwachsenenbildung keine Präsenz (mehr) haben, sowie Zeitzeuginnen und Gefährtinnen, die die gesellschaftspolitischen Konstellationen dieser spezifischen Zeit verdeutlichen.

Literatur

Cixous, H. (2017). Das Lachen der Medusa. In E. Hufless, G. Postl, & E. Schäfer (Hrsg.). *Hélène Cixous: Das Lachen der Medusa zusammen mit aktuellen Beiträgen* (S. 39–62). Passagen.

Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Leske+Budrich.

Seifert, N. (2021). *FRAUEN LITERATUR. Abgewertet, vergessen, wiederentdeckt*. Kiepenheuer und Witsch.

Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. W. Bertelsmann.

Tietgens, H. (1994). *Zwischenpositionen in der Geschichte der Erwachsenenbildung seit der Jahrhundertwende.* Julius Klinkhardt.

Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Luchterhand.

Wissenschaftliche Weiterbildung für die sozial-ökologische Transformation

Autorin: Cornelia Herzog (Technische Universität Dresden)

In unserer Gesellschaft lassen sich multiple Krisen wahrnehmen, die wechselseitig verwoben sind und einander verstärken (Demirović et al., 2011). Die Vielfachkrise resultiert v. a. aus den Folgen der Produktions-, Konsum- und Alltagsnormen der Menschen im globalen Norden und geht zu Lasten der Menschen im globalen Süden, zukünftiger Generationen und Menschen, die mit Sorgearbeiten betraut oder sozio-ökonomisch schlechter gestellt sind. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken ist eine sozial-ökologische Transformation nötig (Brand & Wissen, 2017). Bildung spielt in diesem Prozess eine wichtige Rolle, um die Lücke zwischen Wissen und Handeln zu überbrücken. Kritisch-emanzipatorische Bildungskonzepte müssen (weiter-)entwickelt werden (Eicker & Holfelder, 2020). Idealerweise werden Menschen, die politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und wissenschaftliche Strukturen verändern können, mit derartigen Bildungsangeboten angesprochen. Durch die wissenschaftliche Weiterbildung lassen sich Personen, die sich bereits oder absehbar in verantwortungsvollen Positionen befinden, erreichen und mit alternativen Handlungsmöglichkeiten in Kontakt bringen.

Das Dissertationsprojekt wird daher untersuchen, wie eine Bildung für die sozial-ökologische Transformation im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung für berufserfahrene Lernende beschaffen sein kann.

Die Datenerhebung ist mithilfe von Walking-Interviews mit verschiedenen Stakeholdern auf dem jeweiligen Universitätscampus geplant. Anhand der Auswertung der ersten Interviews mit der Grounded Theory sollen im Zuge eines „Theoretical Samplings“ weitere Interviewpartner*innen gefunden werden.

Literatur

Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. Oekom.

Demirović, A., Dück, J., Becker, F. & Bader, P. (Hrsg.) (2011). *VielfachKrise*. VSA.

Eicker, J. & Holfelder, A.-K. (2020). Bildung Macht Zukunft. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Bildung Macht Zukunft* (S. 11–15). Wochenschau-Verlag.

Hilfebeziehungen mit Engagierten und ihre Vermittlung durch Soziale Arbeit – ein Thema für Bildung und Nachhaltigkeit?

Autorin: Marlene Jänsch (Hochschule Fulda)

Das Poster zeigt Antworten und Ergebnisse zu den grundlegenden Forschungsfragen meiner Dissertation. Es geht darum, wie hilfesuchende Ältere und hilfebietende Engagierte ihre – über Soziale (Quartiers-)Arbeit vermittelte – Hilfebeziehung gestalten. Anhand dessen soll mit einer Perspektive auf Nachhaltigkeit veranschaulicht werden, welche Aufträge sich für eine sozialräumliche Soziale (Bildungs-)Arbeit ergeben. Des Weiteren stelle ich meine grundlegenden Verständnisse im relevanten Forschungskontext vor: Hilfebeziehungen, die über institutionell organisierte Vermittlungsstellen, sogenannte Nachbarschaftshilfen, organisiert sind, werden als voraussetzungsvoll rekonstruiert. Sie bewegen sich zwischen familiärer Sorge und professioneller Dienstleistung, aber auch zwischen dem Anspruch einer „unkomplizierten Hilfe“ und einer diffusen Vorstellung von „nachbarschaftlicher“ Fürsorge. Auf dem Poster soll insbesondere die gemeinsame Konstruktionsleistung im Forschungsprozess anhand eines triadischen Beziehungsgeflechts mit den verschiedenen Interessen der Beteiligten dargestellt werden: das der Forscherin mit ihrem Interesse am Forschungsgegenstand, das der Hilfesuchenden mit ihrem Interesse an Hilfe und (sozialer) Unterstützung und das der Hilfebietenden mit Interesse an Anerkennung und Wertschätzung. Bedeutsam ist, dass situative Interessen und eigensinnige Bedürfnisse vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungs-, Verstehens- und Wissenskonzepte gemeinsam ausgehandelt werden müssen. Aus der Perspektive einer nachhaltigen (sozialräumlichen) Sozialen Arbeit wird damit aus dem einfachen Vermittlungsauftrag eine komplexe Aufgabe: die Begleitung von Hilfebeziehungen und die Ermöglichung einer gemeinsamen Gestaltung adäquater Bildungsräume. Komplettiert wird die Darstellung mit einem Überblick über das Forschungsdesign mit der Datenerhebung – Hilfepaargespräche, Einzelinterviews und (auto-)ethnografische Protokolle – und dem Auswertungsverfahren (Grounded Theory).

Unlocking the Potential of Adult Education

Autorinnen: Monika Kil (Universität für Weiterbildung Krems, UWK, Österreich), Filiz Keser Aschenberger (UWK), Corinna Geppert (UWK), Bettina Thöne-Geyer (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., DIE, Bonn)

Das Poster betrifft das Nachhaltigkeitsthema der Konferenz in dreifacher Hinsicht. 1. Inhaltlich: Es werden „Benefits von Erwachsenenbildung" nach quantitativen und qualitativen Befragungen dargestellt. Welche Benefits und in welchem Ausmaß nehmen Teilnehmende an Erwachsenenbildung (1 Jahr nach der Teilnahme an einem oder mehreren Kursen) nachhaltig an sich wahr? Hier handelt es sich um das sehr gut dokumentierte EU-Projekt BeLL (Koordination DIE, Bonn). Eine sehr aufwändige und große Studie aus der verschwundenen Förderlinie der EU: LLP (abgelöst durch Erasmus+, HORIZON). 2. Methodisch: Die BeLL-EU-Studie, wurde mit Eigenmitteln der Universität für Weiterbildung (UWK) und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) für Österreich (BeLL-AT) repliziert (Pretest mit dem bfi-Tirol). Damit wird die Benefitforschung für Wissenschaft und Profession neu in Erinnerung gerufen, an Präventions-/Gesundheitsforschung (v. a. Brainhealth) anschlussfähig (HORIZON-Topic) und im Hinblick auf Gütekriterien und Modellberechnungen nachbearbeitet, weiterentwickelt und disseminiert. 3. Open Data/Ressourcenschonung: Zusammengeführte Daten (SPSS) würden es nun möglich machen, dass die vorliegenden Datensätze, sowohl quantitativ als auch qualitativ, eine Nachnutzung in unserer Scientific Community (wissenschaftliche Nachwuchsförderung) erfahren könnten. Fragen des gegenseitigen Bearbeitens und Weiterentwickelns von Forschungsdaten, die die Disziplin „sustainable" machen, könnten im Kontext der Konferenz informell diskutiert werden. Zudem wurde das Poster bisher „nur" in der UWK/Tag der Fakultät und in der Profession (Großstädtische VHS-Tagung des DACH-Raums in München 5/2023) ausgestellt. Die Möglichkeit, diese Forschung nun in der Sektion Erwachsenenbildung zu diskutieren, könnte neue Forschungsallianzen bzw. Diskurse zur Rolle und Wirkung von Erwachsenenbildung, v. a. im Rahmen von Demenzprävention, die vor allem im DACH-Raum in Zukunft eine riesige Rolle wird spielen müssen, eröffnen.

Legit DigGA. Legitimation Digitaler GrundbildungsAngebote in erwachsenenpädagogischen Organisationen

Autor:innen: Jana Arbeiter, Jakob Bickeböller, Thomas Theurer (alle Universität zu Köln), Julia Koller (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Erwachsenenpädagogische Organisationen sind mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Wandlungsprozessen dialektisch verwoben (Schäffter 2001, S. 40). Diese Dialektik zeigt sich an der digitalen Transformation (Schrape, 2021), die auf sämtlichen Handlungsebenen des Weiterbildungssystems Niederschlag findet. In diesem Kontext ist in erwachsenenpädagogischer Forschung und Praxis ein besonderes Augenmerk auf die digitale Grundbildung als Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichem Leben zu legen (Koppel & Wolf, 2021; Weber, 2023). In verschiedenen Studien wird jüngst auf unzureichende digitale (Grund-)Kompetenzen Erwachsener in Deutschland hingewiesen (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020; Initiative D21 e. V. 2023). Entsprechend reagieren Weiterbildungseinrichtungen mit dem Bereitstellen von Angeboten, die mit einer Pluralität von Verständnissen digitaler Grundbildung korrespondieren (Weber, 2023). Grundbildung ist somit auch in diesem Kontext keineswegs unabhängig von Interessen und Machtverhältnissen der involvierten Akteure zu sehen (Euringer, 2016). Es stellt sich die Frage, inwieweit bildungspolitische Programmatiken, gesellschaftliche Erwartungen und professionelle Überzeugungen hinsichtlich der digitalen Transformation bei der Legitimation organisationaler Praxen im Programmbereich digitale Grundbildung berücksichtigt werden.

Das Poster umreißt den Gegenstand aus neo-institutionalistischer Theorieperspektive und fokussiert auf der Grundlage integrativ-inhaltsanalytisch ausgewerteter (Früh, 2017) qualitativer Interviews (n=16) die spezifischen inhaltlichen Bezugspunkte und Zusammenhänge, anhand derer organisationale Akteure die Legitimität des Programmbereichs abwägen. Als Ergebnis der Codierung (Krippendorffs Alpha zwischen .766 und .885) zeigen sich Muster im Material, die weiterführend in ihrer Funktionalität als Legitimationsmythen (Koch, 2022) interpretiert werden.

Literatur

Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung: Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann Verlag. http://www.die-bonn.de/id/34434

Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse*. UVK.

Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. WBV.

Initiative D21 e. V. (2023) *D21-Digital-Index 2022/2023 – Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft.* Abgerufen von URL [09.07.2024]: https://initiative d21.de/uploads/03_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2022-23/d21digitalindex_2022-2023.pdf

Koch, S. (2022). Legitimität, Legitimation und Legitimierung von Bildungsorganisationen: Zur Theorie und Empirie einer vernachlässigten Bedingung von Steuerung. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.*), Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 151–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9

Koppel, I., & Wolf, K. D. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Anforderungen und Konsequenzen. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 67. Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen* (S. 182–199). Beltz Juventa.

Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research, 30*(3), 411–433. https://doi.org/10.1093/hcr/30.3.411

Schäffter, O. (2001). Transformationsgesellschaft: Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (S. 39–68). W. Bertelsmann Verlag.

Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation. Einsichten. Themen der Soziologie*. Transcript.

Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 159–176. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00235-z

Technologieakzeptanz als Erfolgsfaktor? Eine Mixed-Methods-Untersuchung zur Akzeptanz von Lernsoftwares und deren Einfluss auf den Lernerfolg

Autorin: Lena Lao (Ludwig-Maximilians-Universität, München)

Bildungstechnologien (z. B. Lernsoftwares, Simulationsspiele) ermöglichen ortsunabhängiges und papierloses Lernen und tragen damit zur Nachhaltigkeit bei. Ihr Einsatz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist jedoch aufgrund der widersprüchlichen Studienlage zur Effektivität digitaler Medien auf den Lernerfolg noch begrenzt (Yeung et al., 2021). Die Dissertation untersucht die Fragestellung aus der Perspektive der Technologieakzeptanz, die davon ausgeht, dass Technologien den Lernerfolg nur fördern können, wenn sie von Lernenden genutzt und akzeptiert werden (Venkatesh et al., 2003). Folgende Fragen werden in der Arbeit untersucht:

1. Welche Faktoren beeinflussen die Akzeptanz der Lernsoftware von Lernenden, die an beruflichen Qualifikationsangeboten teilnehmen?
2. Wie beeinflusst die Akzeptanz der Lernsoftware den Lernerfolg von Lernenden, die an beruflichen Qualifikationsangeboten teilnehmen?

Es wird ein Forschungsmodell entwickelt und geprüft, das auf drei Theorien basiert und eine umfassende Untersuchung der Technologieakzeptanz ermöglicht: Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) (Venkatesh et al., 2003), Two-Stage Theoretical Model of Cognition Change (Battacherjee & Premkumar, 2004) und Task-Technology-Fit (Goodhue & Thompson, 1995). Die Arbeit basiert auf quantitativen und qualitativen Daten des Projekts „KI B³ – Künstliche Intelligenz in die berufliche Bildung bringen“, das Qualifikationsangebote zu Künstlicher Intelligenz entwickelt und pilotiert und eine Lernsoftware einsetzt, um den Lernprozess der Lernenden zu unterstützen. Es werden Interviews mit Lernenden durchgeführt sowie quantitative Daten zu Beginn und am Ende eines Lehrgangs erhoben. Im Poster werden erste Ergebnisse und Felderfahrungen vorgestellt. Die Arbeit trägt zur theoretischen Weiterentwicklung des Forschungsfeldes bei und liefert Empfehlungen zur Integration von Lernsoftwares in die berufliche Bildung, um die Akzeptanz und den Lernerfolg zu verbessern.

Literatur

Bhattacherjee, A., & Premkumar, G. (2004). Understanding Changes in Belief and Attitude toward Information Technology Usage: A Theoretical Model and Longitudinal Test. *MIS Quarterly*, 28(2), 229–254. https://doi.org/10.2307/25148634

Goodhue, D. L., & Thompson, R. L. (1995). Task-Technology Fit and Individual Performance. *MIS Quarterly*, *19*(2), 213–236. https://doi.org/10.2307/249689

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, F. D., & Davis, G. B. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly, 27*(3), 425–478. https://doi.org/10.2307/30036540

Yeung, K. L., Carpenter, S. K., & Corral, D. (2021). A Comprehensive Review of Educational Technology on Objective Learning Outcomes in Academic Contexts. *Educational Psychology Review, 33*, 1583–1630. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09592-4

Politische Bildung zwischen Diskriminierung und Ungleichheit

Autorin: Catrin Opheys (Universität Duisburg-Essen)

Antidemokratische und diskriminierende Entwicklungen haben insofern Auswirkungen auf die politische Erwachsenenbildung, als sie die Grundlage für unterschiedliche inhaltliche Konzeptionen und Positionierungen der Profession bilden (vgl. AdB, 2021; Bechtel et al., 2023). Gleichzeitig bestehen sozial unterschiedliche Voraussetzungen in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung/Diskriminierungskritik (vgl. Achour, 2021; El-Mafaalani, 2021), etwa durch unterschiedliche habitusspezifische Artikulationsformen, entgegen einer rein ‚bewussten' Einstellungsebene (vgl. etwa Scherschel, 2006; Weiß, 2013; El-Mafaalani et al., 2017; ADS, 2008). Das wirft die Frage auf, wie die politische Bildung und ihre Akteur*innen mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Rolle dabei ungleichheitsbezogene Zugänge im professionellen pädagogischen Handeln spielen.

Hieran schließt das vorgestellte Promotionsvorhaben an, in dem untersucht wird, wie Habitusmuster pädagogisch Tätiger das „Feld der politischen Bildung" (Bremer et al. i.E.) in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung/Diskriminierungskritik durch Klassifikationen mitstrukturieren und welche ungleichen Zugänge und (erwachsenen-)pädagogischen Prinzipien dabei deutlich werden. Dazu werden in der qualitativ-explorativen Studie teilnehmende Beobachtungen in Bildungsangeboten für Multiplikator*innen verschiedener Organisationskontexte sowie Interviews mit pädagogisch Tätigen im Themenfeld durchgeführt. Theoretisch knüpft das Vorhaben an habitustheoretische Perspektiven sowie Bezüge zu professionellem Habitus und feldtheoretische Ansätze für die politische (Erwachsenen-)Bildung an. Ausgangslage bildet hierbei, dass tieferliegende Klassifikationspraxen des Habitus zugrunde liegen (vgl. Bourdieu 1982, S. 727ff.), die das professionelle Handeln und somit die pädagogische Praxis im Feld mitstrukturieren. Die Auswertung erfolgt anhand der Prinzipien der Habitushermeneutik (Bremer et al. 2019). Auf dem Poster werden konzeptionelle und theoretische Perspektiven des Promotionsvorhabens sowie erste Eindrücke aus den Erhebungen präsentiert.

Literatur

Achour, S. (2021). Politische Bildung als Transmitter der Demokratie: Demokratie muss man machen – Neun Appelle zur politischen Bildung. In A. Zick & B. Küpper, B. (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (S. 311–329). Dietz.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2008). *Diskriminierung im Alltag. Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft. Abschlussbericht Sinus Sociovision*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/projekte/forschungsprojekt_sinus_de_und_en_diskriminierung_im_alltag.html [letzter Abruf: 24.07.2024]

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB). (2021). *Was WEISS Ich? Rassismuskritisch denken lernen! Eine Kernaufgabe für Gesellschaft und Politische Bildung. AdB-Jahresthema 2021*. https://ejbweimar.de/workspace/dokumente/adb_jt_2021_rassismuskritisch-denken-lernen-.pdf [letzter Abruf: 24.07.2024]

Bechtel, T., Firsova, E., Schrader, A, Vajen, B., & Wolf, C. (Hrsg.). (2023). *Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung*. Wochenschau Wissenschaft.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede.* Suhrkamp.

Bremer, H., Teiwes-Kügler, C., & Lange-Vester, A. (2019). *Habitus-Hermeneutik.* In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 263–284). Klinkhardt.

Bremer, H., Cora, S., Opheys, C., Zosel, T. (i.E.). Das Feld der politischen Bildung. Konturen und exemplarische Einordnungen kontroverser Debatten um Neutralität, Diskriminierungskritik und politische Grundbildung. In: D. Feldmann, S. Pelzel & J. Sämann (Hrsg.), *Kampffeld politische Bildung.* Westfälisches Dampfboot.

El-Mafaalani, A. (2021). *Das Integrationsparadox in offenen Gesellschaften*. In F. Decker, B. Henningsen, M. Lewandowsky, & P. Adorf (Hrsg.), *Aufstand der Außenseiter. Die Herausforderung der europäischen Politik durch den neuen Populismus* (S. 593–610). Nomos.

El-Mafaalani, A., Waleciak, J., & Weitzel, G. (2017). Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 47–59). Springer VS.

Scherschel, K. (2006). Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. transcript.

Weiß, A. (2013). *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit* (2. Auflage). Springer VS.

Exploring the relationship between learning support and learning performance in an adaptive learning environment: Do differences in characteristics of trainees' learning matter?

Autor:innen: Efthymia Petridou (Ludwig-Maximilians-Universität München)

As one-on-one instructional learning has been found to lead to greater gains in learning than a one-size-fits-all environment (Bloom, 1984), a learning system that accounts for individual needs of learners seems to be optimal to ensure lifelong learning. With the emergence of artificial intelligence (AI) and its integration into various fields of education and continuing training (Attwell et al., 2020), student diversity can be addressed, and personalized learning can be achieved at a broader scale (Taylor et al., 2021). In adaptive learning environments that are based on assessing individual characteristics of learners, adaptive support is provided in order to enhance the individual performance of learners. However, there is still no clarity with regard to what adaptive learning technologies can achieve and how they are implemented in practice (Kabudi et al., 2021; Zhang & Aslan, 2021). A current systematic literature review showed that, in recent studies, the focus has been on the improvement of learning performance in adaptive learning environments (Raj & Renumol, 2022). Further, previous research highlighted two main sources of personalizing information: learning styles and learning behavior (Tseng et al., 2008). This study aims to shed light on the relationship between adaptive support and learning performance and investigates the potential influence of different learning styles and behavioral patterns of learners. Trainees from different occupational fields participate in a comparatively new educational offer in Germany, an additional qualification in AI, which is delivered in an adaptive learning environment. Data are collected over the course of the qualification with self-reported questionnaires. The results of the study contribute to the body of research by providing implications for the optimal design of AI-based learning platforms which can account for different characteristics of learners and highlight how adaptive support can be designed to promote learning performance.

Literatur

Attwell, G., Bekiaridis, G., Deitmer, L., Perini, M., Roppertz, S., & Tütlys, V. (2020). *Artificial intelligence in policies, processes and practices of vocational education and training.* Universität Bremen.

Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational researcher, 13*(6), 4–16.

Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100017.

Raj, N. S., & Renumol, V. G. (2022). A systematic literature review on adaptive content recommenders in personalized learning environments from 2015 to 2020. *Journal of Computers in Education, 9*(1), 113–148.

Taylor, D. L., Yeung, M., & Bashet, A. Z. (2021). Personalized and adaptive learning. In Innovative Learning Environments in STEM Higher Education (S. 17–34). Springer, Cham.

Tseng, J. C., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2008). Development of an adaptive learning system with two sources of personalization information. *Computers & Education, 51*(2), 776–786.

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100025.

Kompetenzaneignung für High Performance Computing (HPC): Maschinenbau meets Geistes- und Sozialwissenschaft?!

Autor:innen: Marie Rathmann, Alexander Kolling, Sabine Schmidt-Lauff (alle Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg)

Datenintensive Aufgaben, wie Simulationen und maschinelles Lernen, bedürfen sowohl technischer Großressourcen, um spezifische Hochleistungsrechenprozesse effizient zu gestalten, als auch neuartiger, transdisziplinärer Kompetenzen, um Potenziale umfassend zu erschließen und kritisch-reflexiv zu gestalten (Neumann et al., 2022).

High Performance Computing (HPC) kann eine solche Ressource darstellen. Das hier vorgestellte Verbundprojekt hpc.bw begleitet dazu die integrierte Entwicklung eines HPC-Kompetenzzentrums *HPCCP*: In interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen sowie HPC soll ein Zugang zu HPC-Themenfeldern eröffnet und Kompetenzerwerb für verschiedene Zielgruppen angeregt werden. Dabei besteht eine Herausforderung darin, einen niedrigschwelligen Zugang für Einsteiger:innern und zugleich professionelle Tools für Expert:innen bereitzustellen. Dafür werden multimediale Lernformate wie Tutorials, Sammlungen zu Anwendungsfeldern, Lernpfade im HPC-Coding, Beratung zur Codeoptimierung, ein Glossar, Seminarreihen etc. entwickelt. Diese sollen als digitaler Lernraum auch informelle Lerngelegenheiten und (inter-)nationale, transdisziplinäre Vernetzungen und Wissenstransfer anregen.

Ziel ist es, neben der technisch-didaktischen Entwicklung und kontinuierlichen Ausgestaltung des HPC-Kompetenzzentrums HPCCP, auch lern- und bildungstheoretische Fundierungen zu erarbeiten. Dabei wird erforscht, wie die digitalen Selbstlernangebote interdisziplinär und zwischen den Zielgruppen durchlässig gestaltet werden können, um Kompetenzzuwachs zu ermöglichen.

Literatur

Neumann, P., Duffek, J., Kleinschmidt, J., Leinen, W., Breuer, M., Schmidt-Lauff, S., Fink, A., Mayr, M., Firmbach, M., Popp, A., & Auweter, A. (2022). hpc.bw: A Supercomputer with Competence Platform for the Universities of the Federal Armed Forces. In D. Schulz, A. Alexander, W. Matiaske, & M. Schulz (Hrsg.), *dtec.bw-Beiträge der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg: Forschungsaktivitäten im Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr* (S. 305–310). Hamburg: openHSU. https://doi.org/10.24405/14569

„Nachhaltige“ Ungleichheit? – Zum Einfluss der Einführung des Bildungszeitgesetzes auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Teilnahme an Weiterbildung

Autor: Fabian Rüter (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., DIE, Bonn)

Die Teilnahme an Weiterbildung ist ein zentraler Gegenstand erwachsenenpädagogischer Forschung. In der Literatur liegen umfassende Befunde zu Mustern der Ungleichheit in der Teilnahme vor. Die selektive Wirkung der sozialen Positionierung und Bildungsbiografie auf Teilnahmechancen werden als Matthäus-Effekt diskutiert. Vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen ist es ein politisches Ziel, selektive Mechanismen im Zugang zu Weiterbildung zu überwinden. Dazu wird mit Interventionen in das Weiterbildungssystem eingegriffen. Dabei ist anzunehmen, dass Phänomene wie der Matthäus-Effekt sowohl Teilnahme als auch Wirksamkeit politischer Interventionen beeinflussen.

Im Beitrag wird anhand empirischer Befunde diskutiert, ob die Einführung eines Bildungsurlaubsgesetzes (Bildungszeitgesetz, Baden-Württemberg, 2015) die Selektivität im Zugang zu Weiterbildung verändert hat oder ob sich Ungleichheiten reproduziert haben. Dazu wird die Förderlogik des Gesetzes hinterfragt, bei dem es sich um einen Rechtsanspruch auf bezahlte Freistellung zur Teilnahme und zur Durchsetzung individueller Weiterbildungsinteressen gegenüber Arbeitgebenden handelt.

Die Analysen schließen an Befunde zur Selektivität der Nutzung von Bildungsurlaub und eine Studie zum Effekt der Einführung des Bildungszeitgesetzes auf die Teilnahme der Anspruchsberechtigen an. In Anwendung einer Differenz-von-Differenzen-Schätzstrategie mit Propensity-Score Matching und Instrumentenvariable (NEPS-Daten) werden Konditionaleffekte zur Analyse der Effektheterogenität geschätzt. Die Ergebnisse zeigen einen negativen, nicht-signifikaten ATE; einen negativen, signifikanten Effekt für den Migrationsstatus; einen negativen, nicht-signifikanten Effekt für Mehrfachbeschäftigung; positive, nicht-signifikante Effekte für befristet Beschäftigte, eine Teilnahme im Jahr vor dem Untersuchungszeitraum und Beschäftigte, die eine Haupttätigkeit mit mittlerem Skill Level (ISCO-08) oder eine wissensintensive Tätigkeit haben.

Literatur

Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E. & Vilhena, D. V. D. (2020). Gibt es im lebenslangen Lernen einen Matthäus-Effekt? Ergebnisse eines internationalen Vergleichs / Is there a Matthew effect in adult learning? Results from a cross-national comparison. In J. Schrader, A. Ioannidou, & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Edition ZfE. Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (Bd. 7), (S. 1–26). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8_1

BMBF & BMAS. (2022). *Nationale Weiterbildungsstrategie: Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/708042_Nationale_Weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&amp%3Bv=3

Boeren, E. (2023). Conceptualizing Lifelong Learning Participation – Theoretical Perspectives and Integrated Approaches. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung: Bd. 46. Researching Participation in Adult Education* (S. 17–32). wbv.

Hefler, G. (2013). Eine Frage des Geldes? – Theoretische Perspektiven zur Wirksamkeit von nachfrageorientierter Weiterbildungsfinanzierung. In B. Käpplinger, R. Klein, & E. Haberzeth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Forschung und Praxis: Bd. 21. Weiterbildungsgutscheine: Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern* (S. 79–103). W. Bertelsmann Verlag.

Heidemann, L. (2021). *Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub*. wbv. https://doi.org/10.3278/6004811w

Rüter, F., Martin, A., & Schrader, J. (2020). Educational leave as a time resource for participation in adult learning and education (ALE). *Frontiers in Psychology, 10*, Artikel 2977. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02977

Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung. Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–63). Klinkhardt.

Didaktische Prinzipien in KI-gestützten, adaptiven Lernsystemen im Kontext der Erwachsenenbildung

Autorin: Kerstin Schirmer (Internationale Hochschule Liebenzell)

Die Anwendung von Künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungskontexten wird bereits seit den 1970er Jahren unter dem Schlagwort „Artificial Intelligence in Education" diskutiert. Die Systematic Reviews der vergangenen Jahre haben allerdings festgestellt, dass die Forschung schwerpunktmäßig aus computerwissenschaftlicher Perspektive betrieben wird und einen Mangel an dezidiert pädagogischen Perspektiven bemängelt. Das vorliegende Dissertationsprojekt beschäftigt sich daher aus pädagogischer Perspektive mit der Realisierung von didaktischen Prinzipien in adaptiven Lernsystemen im Kontext der Erwachsenenbildung.

Vor dem Hintergrund grundlegender didaktischer Theorien erfolgt eine Einordnung didaktischer Prinzipien. Ein didaktisches Prinzip wird als „Erwartung an die Ausgestaltung von Unterricht […], die bestimmte didaktische Konsequenzen verlangt" (Beyer, 2014, S. 7) verstanden. Damit setzt es auf der Ebene der Personen, die adaptive Lernsysteme entwickeln, an. Die im adaptiven Lernsystem realisierten didaktischen Prinzipien sind das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen den an der Entwicklung beteiligen Personen. Vor diesem Hintergrund werden folgende forschungsleitende Fragen formuliert:

- Welche didaktischen Prinzipien lassen sich bei Entwicklungsakteuren von adaptiven Lernsystemen finden?
- Wie wird der Grad der Umsetzung der didaktischen Prinzipien im adaptiven Lernsystem beurteilt?
- Was waren Gelingens- und Hinderungsfaktoren bei der Umsetzung didaktischer Prinzipien im adaptiven Lernsystem?
- Durch welche Strukturen/Elemente/Methoden/… wurden didaktische Prinzipien im adaptiven Lernsystem umgesetzt?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Die Datensammlung erfolgt mit Hilfe leitfadengestützter Experteninterviews. Befragt werden Personen, die an der Entwicklung adaptiver Lernsysteme beteiligt sind. Das Sampling erfolgt nach theoretischen Gesichtspunkten. Die Daten werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Literatur

Chen, L., Chen, P., & Lin, Zhijian (2020). Artificial Intelligence in Education. A Review. *IEEE Access 8*, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Renz, A., Krishnaraja, S., & Gronau, E. (2020). Demystification of Artificial Intelligence in Education – How much AI is really in the Educational Technology? *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education 2* (1), 14. https://doi.org/10.3991/ijai.v2i1.12675

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education 16* (39). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence 2*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025

Die Bedeutung sinnvoller Arbeit für die Personal- und Organisationsentwicklung

Autorin: Judith Schöner (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Menschen empfinden ihre Arbeit als sinnvoll, wenn sie ihre Arbeit oder beruflichen Tätigkeiten als bedeutsam und/oder wertvoll, z. B. für andere oder die Gesellschaft, bewerten (Bailey, Yeoman, Madden, Thompson & Kerridge, 2019, S. 88–92). Diese individuelle positive Bewertung geht für die Beschäftigten u. a. mit verbesserter allgemeiner Gesundheit sowie Arbeits- und Lebenszufriedenheit einher (Allan, Batz-Barbarich, Sterling & Tay, 2019, S. 510–514). Angesichts solcher Erkenntnisse rückt das Thema der sinnvollen Arbeit zunehmend in den Fokus der Personalentwicklungsforschung (Bailey et al., 2019; You, Kim, Kim, Cho & Chang, 2021). Beispielsweise unterstreichen You et al. (2021) deren Potenzial für eine ganzheitliche Herangehensweise an Personalentwicklung, die humanistische und werteorientierte Aspekte stärker als bisher berücksichtigt. Das Dissertationsvorhaben greift die genannten Aspekte auf und untersucht die Bedeutung des Sinnthemas für die Personal- und Organisationsentwicklung. In der Posterpräsentation werden erste Ergebnisse aus der Auswertung von Daten vorgestellt, die im Rahmen eines Forschungsprojekts gewonnen wurden, in dem die Praxis betrieblicher Bildung empirisch rekonstruiert wird (Dick & Termath, 2020, S. 149–150). Die Daten werden hierfür einer Sekundäranalyse (Medjedović, 2014) unterzogen und entsprechend der bisherigen Projektaktivitäten entlang der Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Frage, ob eine Fokussierung des Sinnthemas das Potenzial bietet, damit Personal- und Organisationsentwickler*innen sowie ihre Adressat*innen eine langfristige Perspektive einnehmen, die das Wohl anderer berücksichtigt.

Literatur

Allan, B. A., Batz-Barbarich, C., Sterling, H. M., & Tay, L. (2019). Outcomes of Meaningful Work: A Meta-Analysis. *Journal of Management Studies, 56*(3), 500–528. https://doi.org/10.1111/joms.12406

Bailey, C., Yeoman, R., Madden, A., Thompson, M., & Kerridge, G. (2019). A Review of the Empirical Literature on Meaningful Work: Progress and Research Agenda. *Human Resource Development Review*, *18*(1), 83–113. https://doi.org/10.1177/1534484318804653

Dick, M., & Termath, W. (2020). Begeisterung und Beharrlichkeit: Erste Ergebnisse einer ethnografischen Rekonstruktion betrieblicher Bildungsarbeit. In F. Bünning, M. Dick, R. W. Jahn, & A. Seltrecht (Hrsg.), *Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis. Eine Festschrift für Klaus Jenewein* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 57), (S. 143–160). wbv.

Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05488-5

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Beltz/Psychologie Verlagsunion.

You, J., Kim, S., Kim, K., Cho, A., & Chang, W. (2021). Conceptualizing meaningful work and its implications for HRD. *European Journal of Training and Development, 45*(1), 36–52. https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2020-0005

Zeit und Lernen im Erwachsenenalter. Zur Rekonstruktion von Zeitlichkeiten und Zeitmodalitäten in differenten Lernsettings der Weiterbildung

Autor:innen: Jörg Schwarz, Hannah Hassinger, Sabine Schmidt-Lauff (alle Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg)

Zeit ist notwendige Ressource für und wichtiger Einflussfaktor auf das Lernen im Erwachsenenalter. Für Angebote der organisierten Erwachsenenbildung ist sie wesentliches Strukturmerkmal und mögliche Zugangsbarriere. Zugleich aber konstituiert sich Zeit in individuellen Lernprozessen und im kollektiven Kursgeschehen in spezifischer Weise als Lernzeit im Erwachsenenalter. In unserem aktuell laufenden, von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Zeit und Lernen im Erwachsenenalter" setzen wir uns mit dem Zusammenhang zwischen kollektiven Zeitlichkeiten der organisierten Erwachsenenbildung und individuellen Zeitmodalitäten des Lernens auseinander.

Ziel des Projekts ist es, empirischen Aufschluss darüber zu erhalten,

1. wie sich innerhalb von Kursen bestimmte kollektive Zeitlichkeiten herstellen,
2. wie die hiermit verknüpfte individuelle Lernzeit der Teilnehmenden im Erwachsenenalter praktisch realisiert und individuell erfahren wird und
3. welche unterschiedlichen Zeitqualitäten sich in dieser Relation im Lernen und durch das Lernen und darüber hinaus eröffnen.

Dazu haben wir in den Bereichen der beruflichen, der kulturellen und der politischen Erwachsenenbildung jeweils drei differente Lernsettings (Onlinekurse, Tages-/Abendkurse und Blockwochen) mittels teilnehmender Beobachtungen untersucht und im Anschluss narrative Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden geführt. Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle wie auch der Interviewdaten erfolgt auf Grundlage der Dokumentarischen Methode. Im Rahmen der Sektionstagung präsentieren wir den aktuellen Forschungsstand des Projekts: Nach einer knappen Schilderung von Forschungsfrage und -design werden wir auf die vorliegenden Ergebnisse der Analysen zu den Kursbeobachtungen einerseits und individuellen Lernzeitmodalitäten andererseits eingehen. Dabei werden wir eine Typologie vorstellen, die schließlich die Grundlage für eine Analyse der Zusammenhänge beider Lernzeitebenen legt.

Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung in der BA

Autor: Tim Stanik (Universität Münster)

Qualifizierungsberatungen werden seit dem Jahr 2012 insbesondere von den Agenturen für Arbeit angeboten. Sie haben das Ziel, kleine und mittelständische Unternehmen im Rahmen nachhaltiger Personalentwicklung zu unterstützen und dabei Weiterbildung systematisch in den Betrieben zu verankern, um die nach wie vor geringen Beteiligungsquoten dieser Unternehmen an Weiterbildung zu erhöhen.

Vor dem Hintergrund des Qualifizierungschancengesetzes oder des in der Nationalen Weiterbildungsstrategie konstatierten zunehmenden Qualifizierungs- und Beratungsbedarfs stellen sich 10 Jahre nach der Einführung des Formats erneut die Fragen nach der Erreichbarkeit, der Inanspruchnahme, der Qualität und der Profilierung von Qualifizierungsberatungen. Der Posterbeitrag greift diese Fragen auf und präsentiert Ergebnisse eines Forschungsprojekts, in dem eine empirische Standortbestimmung der Qualifizierungsberatung der Bundesagentur für Arbeit vorgenommen wird. Mit Hilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes wurden Interviews mit Qualifizierungsberater*innen aus unterschiedlichen Agenturbezirken und mit strategisch Verantwortlichen der BA mit einer quantitativen Unternehmensbefragung verknüpft. Mit Hilfe der Studie konnten förderliche und hemmende Faktoren, professionelle Anforderungen, typische Prozesse und Qualitätsmerkmale von Qualifizierungsberatungen ermittelt werden.

Kollektives Lernen in Klimabewegungen. Erste Einblicke in eine qualitativ-rekonstruktive Studie

Autorin: Sara van Greven-Breidenstein (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Um den bestehenden Herausforderungen im Kontext von Nachhaltigkeit zu begegnen, engagieren sich Personen z. B. in der Klimabewegung. In diesem Rahmen werden informelle Lernprozesse auf kollektiver Ebene möglich. Sie sind im Kontext von Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit virulent und bilden hier das zentrale Erkenntnisinteresse. Auf individueller Ebene kann das Engagement in sozialen Bewegungen zu einer Erweiterung verschiedener Handlungskompetenzen führen. Trumann (2013) stellte hier z. B. fest, dass Engagierte immer klarer kommunizierten, je länger gemeinsam an komplexen Inhalten gearbeitet wurde. Eine Studie von Kühn (2015) betrachtete soziale Kompetenzen im Kontext von interkulturellem Verständnis und Nachhaltigkeit. Lebensbegleitende Bildungsprozesse, z. B. die Sensibilisierung für soziale Gerechtigkeit, konnten in einer Studie von Thomsen (2020) beobachtet werden. Inwiefern in sozialen Bewegungen kollektive Lernprozesse stattfinden und wie diese gestaltet sind, liegt bisher jedoch kaum im Fokus der Forschung (Hoeft, 2021). Vor diesem Hintergrund wird mit der Studie die Fragestellung verfolgt, welche handlungsleitenden Orientierungen sich bei Gruppen innerhalb sozialer Bewegungen rekonstruieren lassen und welche Hinweise sich dabei auf kollektive Lernprozesse dokumentieren. Um dies sichtbar zu machen, wird ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign entwickelt. Dazu werden Gruppendiskussionen mit aktivistischen Gruppen geführt, in denen sie über ihr kollektives Handeln sprechen. Das Sample bilden dabei Ortsgruppen von Fridays for Future und ähnlichen Gruppierungen. Die Auswertung erfolgt mithilfe der dokumentarischen Methode, durch die es möglich wird, anhand der Beschreibung der gemeinsamen Handlungspraxis Spuren kollektiver Lernorientierungen zu rekonstruieren (Bohnsack, 2021). Im Poster wird auf die Ergebnisse des Forschungsstandes zum informellen Lernen in Klimabewegungen eingegangen und es werden Systematik und Aufbau der Studie vorgestellt.

Literatur

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Verlag Barbara Budrich.

Bunk, B. (2018). *Bildung und soziale Bewegung. Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse*. Ferdinand Schöningh.

Hoeft, C. (2021). *Stillstand in Bewegung? Kollektives Lernen in sozialen Bewegungen*. Transcript.

Kühn, H. (2015). *Da entwickelt sich was! Individuelle Lernprozesse im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst „weltwärts" in Benin*. Kölner Wissenschaftsverlag.

Thomsen, S. (2020). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Springer VS.

Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen.* Transcript.

„Also Unterricht geben macht mir vielleicht scho Spaß" – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Schulungsleitungen

Autorin: Camilla Wehnert (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

In der betrieblichen Aus- und Weiterbildung lassen sich zahlreiche Akteur*innen identifizieren, die aus- und weiterbildende Tätigkeiten durchführen, ohne formal (erwachsenen-)pädagogisch oder fachdidaktisch qualifiziert zu sein. Hierzu zählen z. B. technische Fachkräfte und Ausbilder*innen, die teils neben ihrer eigentlichen Tätigkeit im Betrieb aus- und weiterbilden. Diese Gruppe des Bildungspersonals ist nur schwer bestimmbar, da die Berufsrollen und die Beschäftigungssituationen diffus sind (z. B. Dobischat et al., 2018). Die (nebenberufliche) Ausübung lehrender Tätigkeiten ohne zielgerichtete pädagogische Ausbildung führt zu wissenschaftlichen Diskursen um eine pädagogische Professionalisierung, die qualifikatorisch und analytisch-konzeptionell geführt werden: Dabei werden ein Rollenwandel des Bildungspersonals konstatiert (z. B. Ulmer et al., 2012) und Qualifikationsbedarfe abgeleitet (z. B. Wagner, 2012). Vereinzelt beschäftigen sich qualitative Untersuchungen mit dem pädagogischen Selbstverständnis von Ausbildungspersonal und identifizieren pädagogische Deutungs- und Rollenmuster (z. B. Burchert, 2012). Insgesamt ist über konkrete Tätigkeitsfelder des betrieblichen Bildungspersonals allerdings wenig bekannt: Es mangelt an empirisch fundierten Forschungen, die die Innensicht lehrender Personen und deren pädagogisch-didaktische Orientierungen erfassen. Anknüpfend an dieses Desiderat wird in der vorgestellten Dissertationsstudie untersucht, welche Lehrorientierungen sich bei betrieblichen Schulungsleitungen hinsichtlich ihrer Lehrtätigkeiten rekonstruieren lassen. Dazu wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign entwickelt, bei dem Einzelinterviews dokumentarisch (u. a. Nohl, 2017) ausgewertet und implizite Lehrorientierungen rekonstruiert werden. Bislang wurden 14 Interviews geführt. In der Auswertungsphase deutet sich an, dass einerseits biografieorientierte Zugänge zum Lehren bestehen und andererseits ökonomische Prozesse pädagogisiert und entgrenzt werden.

Literatur

Burchert, J. (2012). Coach, Organisator, Kollege oder Berufspädagoge? Skizze einer Typologie des pädagogischen Selbstverständnisses hauptamtlicher Ausbilder. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöller (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 135–147). Bertelsmann.

Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2018). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Springer.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* Springer VS.

Ulmer, P., Weiß, R., & Zöller, A. (2012). *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bertelsmann.

Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer, R. Weiß, & A. Zöller (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 45–57). Bertelsmann.

Wie gestalten Menschen mit einer Beeinträchtigung ihre Erwerbsbiografie?

Autorin: Nina Wenger (Universität Zürich)

Erwerbsbezogene Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) erfüllt für Menschen zusammen mit der Erwerbstätigkeit wichtige Funktionen für die Subjektivierung (Kraus, 2022a). Diese leitet in Form von Erwerbsorientierung die Gestaltung der individuellen Erwerbsbiografie und ist damit ein wichtiger Aspekt der Handlungsfähigkeit (Kraus, 2022a). Trotz der hohen Bedeutung des Lebenslangen Lernens durch aktuelle gesellschaftliche Veränderungsprozesse (Kraus, 2022b) und der sukzessiven Umsetzung von Inklusion (UN-BRK, 2006) zeigen Studien nach wie vor niedrige Teilnahmeraten von Menschen mit Behinderungen an Angeboten der EB/WB (Schreiber-Barsch & Rule, 2021). Die Nutzung der Angebote scheint für strukturell benachteiligte Gruppen wie Menschen mit Behinderungen mit zusätzlichen Herausforderungen verbunden zu sein (z. B. Karger et al., 2022; York & Jochmaring, 2021), was einer kritischen Auseinandersetzung (z. B. Pfahl & Schönwiese, 2022; Karim, 2021) und weiterer Forschung bedarf (Köpfer et al., 2021). In der Dissertation wird daher die Frage untersucht, wie Menschen mit Behinderungen ihre Erwerbsbiografien gestalten. Dafür werden 13 Interviews von in der Schweiz erwerbstätigen Menschen mit einer Beeinträchtigung analysiert, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Governance: Cohesion and Context (GoCC)“, einem Teilprojekt des Innosuisse-Flagships „Swiss Circular Economy of Skills and Competences (SCESC)“, geführt wurden. Diese problemzentrierten Leitfadeninterviews mit narrativem Einstieg werden für die Dissertation mittels Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet. Anhand des Posters werden die bisher entwickelten Kategorien der gegenstandsverankerten Theorie vorgestellt und im Hinblick auf eine mögliche Triangulation mit weiteren Daten diskutiert.

Literatur

Karger, T., Kalenda, J., Kalenda, S., & Kroutilová Nováková, R. (2022). Legitimisation of non-participation in adult education and training: The situational logic of decision-making. *International Journal of Lifelong Education, 41*(3), 277–293. https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2057606

Karim, S. (2021). Arbeit und Behinderung: Praktiken der Subjektivierung in Werkstätten und Inklusionsbetrieben (1. Aufl.). Transcript.

Köpfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

Kraus, K. (2022a). Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 45*(3), 513–528. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00230-w

Kraus, K. (2022b). Unterschätzter Bildungsbereich. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis 7*(3). https://doi.org/10.5167/UZH-220885

Pfahl, L., & Schönwiese, V. (2022). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 287–303). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_17

Schreiber-Barsch, S., & Rule, P. (2021). Shifting Lenses to a Participatory Ethos in Research: Adult Learners with Disabilities in Germany and South Africa. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (1. Aufl.), (S. 547–572). Verlag Barbara Budrich.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

UN-BRK. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen | UN-Behindertenrechtskonvention*. https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/ [10.07.2024]

York, J., & Jochmaring, J. (2021). Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt – Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0?! In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel, & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 84–91). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5924-07

Posterpreis der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2023

Der Posterpreis

Der Posterpreis, den die Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) seit dem Jahr 2016 vergibt, wird von wbv Publikation gestiftet und wurde am 12.09.2023 im Rahmen der Mitgliederversammlung der Sektion verliehen.

Jury

Die Posterjury im Jahr 2023 setzte sich aus folgenden Mitgliedern zusammen:

- Dr.in Veronika Thalhammer (Ludwig-Maximilians-Universität München),
- Prof.in Dr.in Annabell Daniel (Ludwig-Maximilians-Universität München),
- Prof. Dr. Bernd Käpplinger (Justus-Liebig-Universität Gießen sowie Mitglied im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung, DGfE),
- Vanessa Leppert (Verlagsleitung wbv Publikation).

Die für die Bewertung herangezogenen Kriterien waren innovativer Forschungsansatz, inhaltliche Struktur und grafische Gestaltung. Einen Zusatzpunkt gab es für die Vorstellung des Posters während der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE).

Platzierungen

1. Platz (dotiert mit 300 Euro, bar)

Jana Arbeiter (Universität zu Köln), Jakob Bickeböller (Universität zu Köln), Dr.in Julia Koller (Johannes Gutenberg-Universität Mainz), Dr. Thomas Theurer (Universität zu Köln)
Thema des Posters: *Legit DigGA. Legitimation Digitaler GrundbildungsAngebote in erwachsenenpädagogischen Organisationen*

2. Platz (Buchpreis im Wert von 200 Euro, einzulösen bei wbv Publikation)

Jennifer Danquah (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)
Thema des Posters: *Gestaltungsmöglichkeiten rassismuskritischer Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung*

3. Platz (Buchpreis im Wert von 100 Euro, einzulösen bei wbv Publikation)

Dr. Jörg Schwarz (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), Hannah Hassinger (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)
Thema des Posters: *Zeit und Lernen im Erwachsenenalter. Zur Rekonstruktion von Zeitlichkeiten und Zeitmodalitäten in differenten Lernsettings der Weiterbildung*

3. Platz (Buchpreis im Wert von 100 Euro, einzulösen bei wbv Publikation)

Lena Lao (Ludwig-Maximilians-Universität München)
Thema des Posters: *Technologieakzeptanz als Erfolgsfaktor? Eine Mixed-Methods-Untersuchung zur Akzeptanz von Lernsoftwares und deren Einfluss auf den Lernerfolg*

Programm zur Jahrestagung 2023 der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE)

„Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit“

Ludwigs-Maximilians-Universität München
11.09.–13.09.2023

Programm

Montag, 11. September 2023

10.00–13.00Uhr Informelle Arbeitsgruppen

ab 13.00 Uhr Ankommen und Check-In

14.00–14.30 Uhr **Eröffnung der Tagung**

14.30–15.30 Uhr **Keynote: Mandy Singer-Brodowski** (Freie Universität Berlin): Beiträge der Erwachsenenbildung zu Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung

15.30–16.00 Uhr Pause

16.00–18.00 Uhr Parallele Sessions I

Ressourcen und Nachhaltigkeit von Lernen und Bildung: zwischen pädagogischer Aktivierung und Funktionalisierung (Panel)

Organisation: Silke Schreiber-Barsch (Universität Duisburg-Essen)

- Helmut Bremer[1], Songül Cora[1], Natalie Pape[2] & Lea Remmers[2] ([1]Universität Duisburg-Essen, [2]Leibniz Universität Hannover): Ressource, Nachhaltigkeit und Habitus. Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke aus arbeitsorientierten Bildungskontexten

- Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt, Negin Shah Hosseini & Isabell Lowitzki (Universität Duisburg-Essen): It's a resource, not a deficit: Ressourcenwahrnehmung von und -aktivierung durch Subjekte als Aufgabe erwachsenenpädagogischer Vermittlung und Forschung
- Gregor Eckert & Nina Grünberger (Technische Universität Darmstadt): Der Überfluss der Sparsamkeit oder sparsamer Überfluss? Eine kritische Betrachtung des Umgangs mit ‚Ressourcen' in Bildungsprozessen im Kontext von BNE und Digitalität
- Lukas Eble (Universität Duisburg-Essen): Solidarität als Gegenmachtressource aus Sicht praxisphilosophischer Erwachsenenbildung

Nachhaltige Professionalisierung für eine nachhaltige Weiterbildung (Panel)

Organisation: Susanne Wißhak[1] & Andreas Martin[2] ([1]Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, [2]Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.)

Diskutant: Rudolf Tippelt (Ludwig-Maximilians-Universität München)

- Susanne Wißhak[1], Alisha Koch[2] & Alexander Naumann[3] ([1]Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, [2]Universität Konstanz, [3]Universität Jena): Transferwissen der Lehrenden als Voraussetzung für nachhaltige berufsbezogene Weiterbildung
- Alisha Koch[1] & Susanne Wißhak[2] ([1]Universität Konstanz, [2]Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau): Eine Analyse von Weiterbildungskonzepten im Hinblick auf die Förderung nachhaltiger Bildungserfolge
- Hadjar Mohajerzad, Nicolas Echarti & Andreas Martin (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.): Zwischen Professionalitätsanspruch und Wettbewerbsfähigkeit: Zum Einfluss des Wettbewerbsdrucks auf die externe numerische Flexibilität von Weiterbildungseinrichtungen
- Karoline Werner, Theresa Büchler & Andreas Martin (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.): Auf dem Weg zur Professionalisierung? Ergebnisse einer Vignettenstudie zur Signalwirkung unterschiedlicher Kompetenzen bei der Einstellung von Honorarkräften

Nachhaltigkeit und Berufliche Bildung (Einzelbeiträge)

Moderation: Therese Rosemann (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

- Julia Hufnagl, Silvia Annen (Otto-Friedrich-Universität Bamberg): Betriebliche Bildung für eine nachhaltige Zukunft – Berufliche Kompetenzen im Kontext der Sustainable Development Goals (SDGs)
- Karin Rott, Lena Lao, Efthymia Petridou & Bernhard Schmidt-Hertha (Ludwig-Maximilians-Universität München): Nachhaltigkeit von Lehr- und Lernprozessen im Rahmen von Blended-Learning-Formaten
- Marion Fleige & Aiga von Hippel (Humboldt-Universität zu Berlin): Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen und „Nachhaltigkeit" – programmanalytische Einsichten und Studienbefunde
- Jana Wienberg & Hannah Zoller (University of Labour): Nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung. Handlungskompetenzen für Ausbilder:innen und Betriebsräte partizipativ entwickeln.

18.30–20.00 Uhr Kulturprogramm

Dienstag, 12. September 2023

9.00–11.00 Uhr Parallele Sessions II

Nachhaltige Strukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung (Panel)

Organisation: Jana Arbeiter[1] & Veronika Thalhammer[2] ([1]Universität zu Köln, [2]Ludwig-Maximilians-Universität München)

Diskutantin: Natalie Pape (Leibniz Universität Hannover)

- Ewelina Mania & Farina Wagner (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.): Programmstrukturen in der AuG als Bedingung für nachhaltige Angebotsentwicklung und Teilnehmendengewinnung
- Jana Arbeiter[1], Marie Bickert[2], Veronika Thalhammer[2] & Lena Sindermann[1] ([1]Universität zu Köln, [2]Ludwig-Maximilians-Universität München): Individuelle, organisationale und strukturelle Risikofaktoren für Drop-out in der AuG
- Felix Ludwig (Universität Duisburg-Essen): Pädagogische Passungsverhältnisse in der AuG aus habitustheoretischer Sicht
- Julia Koller (Johannes Gutenberg-Universität Mainz): Projektstrukturen in der AuG verstetigen

Koordination, Regulation und Organisation im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Panel)

Organisation: Dörthe Herbrechter[1], Michael Schemmann[2] & Bernhard Schmidt-Hertha[3] ([1]Universität Heidelberg, [2]Universität zu Köln, [3]Ludwig-Maximilians-Universität München)

Diskutant: Henning Pätzold (Universität Koblenz)

- Michael Schemmann[1] & Bernhard Schmidt-Hertha[2] ([1]Universität zu Köln, [2]Ludwig-Maximilians-Universität München): Regulation und Handlungskoordination inner- und außerhalb von Weiterbildungsorganisationen. Eine Analyse der Educational Governance Perspektive
- Dörthe Herbrechter[1], Jessica Fischer[2] & Hadjar Mohajerzad[2] ([1]Universität Heidelberg, [2]Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.): (Wie) Unterstützen Organisationen der Weiterbildung die nachhaltige Professionalitätsentwicklung ihres Personals und ihrer Honorarbeschäftigten
- Julia Franz (Universität Bamberg): Zur Koordination von Verwaltung und Erwachsenenpädagogik – empirische und theoretische Reflexionen
- Harm Kuper & Sara Reiter (Freie Universität Berlin): Berufliches Engagement und berufliche Zufriedenheit als kritische Größen der Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen

Innovationen in der Erwachsenenbildung durch Nachhaltigkeit (Einzelbeiträge)

Moderation: Jörg Schwarz (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

- Sophie Lacher & Matthias Rohs (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau): Erwachsenenbildung als Beitrag einer nachhaltigen Katastrophenvorsorge. Eine empirische Untersuchung zu Informations- und Lernangeboten für den Hochwasserschutz.
- Ulrich Müller, Armin Lude & Tobias Stricker (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg): Organisationsentwicklung für Klimaschutz und Nachhaltigkeit. Ein gestuftes Rahmenkonzept für Weiterbildungseinrichtungen
- Christian Bernhard-Skala (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.): Nachhaltige Innovation in Unternehmen durch Wissenschaft-Praxis-Netzwerke. Eine erwachsenenpädagogische Perspektive auf und empirische Einblicke in das Projekt CoCo – Connect & Collect
- Andreas Weßner[1] & Matthias Rohs[1,2] ([1]Institut für Technologie und Arbeit, Kaiserslautern, [2]Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-

Landau): Strategische Vorausschau in der Weiterbildung als Beitrag zur Nachhaltigkeit

11.00–11.30 Uhr Kaffeepause

11.30–12.30 Uhr **Keynote Josef Schrader** (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.): Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung – Befunde, Beobachtungen und Erfahrungen

12.30–13.00 Uhr **Poster-Slam**, Moderation: Veronika Thalhammer & Annabell Daniel (Ludwig-Maximilians-Universität München)

13.00–14.15 Uhr Mittagspause

14.15–15.45 Uhr Parallele Sessions III

(Sozialräumliche) Ungleichheit aus EB-Perspektive (Einzelbeiträge)

Moderation: Barbara Lindemann (Ludwig-Maximilians-Universität München)

- Anke Grotlüschen[1], Markus Ertner[1], Alisa Belzer[2] & Keiko Yasukawa[3] ([1]Universität Hamburg, [2]Rutgers University, USA, [3]University of Technology Sydney, Australia): Erwachsenenbildung im Spiegel des SDG4: Lifelong learning for all age groups?
- Tim Vetter (Universität zu Köln): Epistemische Ungleichheit als Nachhaltigkeitsproblem: Analysen zur ungleichen Sichtbarkeit thematischer Relevanzsetzungen im Zentrum-Peripherie-Vergleich
- Klaus Buddeberg[1], Kristin Skowranek[1] & Carola Iller[2] ([1]Universität Hamburg, [2]Universität Hildesheim): Ausreichend versorgt? Ländliche Regionen und Weiterbildung

Programmplanung und Nachhaltigkeit (Einzelbeiträge)

Moderation: Stephanie Freide (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

- Kerstin Kupka[1], Luca Fliegener[2] & Christian Bernhard-Skala[1] ([1]Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., [2]Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau): Nachhaltiges Programmplanungshandeln im Spannungsfeld von Autonomie und Koordination am Beispiel digitaler Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte sowie der SDG 4 und 10

- Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): Vom Konzept der nachhaltigen Entwicklung zur sozial-ökologischen Transformation – Adressierungen in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung
- Jan Hellriegel (FernUniversität in Hagen): Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln in Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung – Fortschreibung einer empirisch fundierten Modellentwicklung

Nachhaltigkeit und Lernen an der Hochschule (Einzelbeiträge)

Moderation: Lisa Breitschwerdt (Universität Würzburg)

- Maria Kondratjuk[1] & Mandy Schulze[2] ([1]Technische Universität Dresden, [2]Hochschule Zittau-Görlitz): Nachhaltigkeit als Gegenstand von Lehre in der Erwachsenenbildung. Lehrforschungsprojekte zur Ermöglichung kritischer Auseinandersetzung
- Teresa Ruckelshauß[1], Florian Kohler[1] & Alexander Siegmund[1,2] ([1]Pädagogische Hochschule Heidelberg, [2]Universität Heidelberg): Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht von Hochschullehrenden – Ansätze für die Hochschuldidaktik
- Julia Elven[1] & Henning Pätzold[2] ([1]Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, [2]Universität Koblenz): Zwischen defensiver und expansiver Aneignung ökologischer Transformation: Lernen im Kontext universitärer Green Offices

15.45–16.45 Uhr Postersession inkl. Kaffeepause

- Wie gestalten Menschen mit einer Beeinträchtigung ihre Erwerbsbiografie?, Nina Wenger (Universität Zürich, Schweiz)
- Unlocking the Potential of Adult Education, Monika Kil[1], Filiz Keser Aschenberger[1], Corinna Geppert[1] & Bettina Thöne-Geyer[2] ([1]Universität für Weiterbildung Krems, Österreich, [2]Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.)
- Gestaltungsmöglichkeiten rassismuskritischer Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung, Jennifer Danquah (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)
- Didaktische Prinzipien in KI-gestützten, adaptiven Lernsystemen im Kontext der Erwachsenenbildung, Kerstin Schirmer (Internationale Hochschule Liebenzell)
- Die Bedeutung sinnvoller Arbeit für die Personal- und Organisationsentwicklung, Judith Schöner (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)
- Hilfebeziehungen mit Engagierten und ihre Vermittlung durch Soziale Arbeit – ein Thema für Bildung und Nachhaltigkeit? Marlene Jänsch (Hochschule Fulda)

- Un|Sichtbarkeit von Frauen – Kategoriale Verstellungen in der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung, Stephanie Freide & Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
- Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung in der BA, Tim Stanik (Universität Münster)
- Exploring the relationship between learning support and learning performance in an adaptive learning environment: Do differences in trainees' learning characteristics matter? Efthymia Petridou (Ludwig-Maximilians-Universität München)
- Politische Bildung zwischen Diskriminierung und Ungleichheit, Catrin Opheys (Universität Duisburg-Essen)
- Technologieakzeptanz als Erfolgsfaktor? Eine Mixed-Methods-Untersuchung zur Akzeptanz von Lernsoftwares und deren Einfluss auf den Lernerfolg, Lena Lao (Ludwig-Maximilians-Universität München)
- Der Zusammenhang zwischen dem Berufsbildungsangebot von VHS und Deindustrialisierung: Der vermittelnde Effekt der Steuerungslogik, Jonas Fey[1] & Andreas Martin[1,2] ([1]Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., [2]FernUniversität in Hagen)
- „Nachhaltige" Ungleichheit? – Zum Einfluss der Einführung des Bildungszeitgesetzes auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Teilnahme an Weiterbildung, Fabian Rüter (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.)
- Kompetenzaneignung für High Performance Computing (HPC): Maschinenbau meets Geistes- und Sozialwissenschaft?! Marie Rathmann, Alexander Kolling & Sabine Schmidt-Lauff (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)
- Wissenschaftliche Weiterbildung für die sozial-ökologische Transformation, Cornelia Herzog (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)
- Gestaltungsanforderungen hybrider Settings in der Hochschullehre aus der Perspektive von Studierenden, Lisa Breitschwerdt, Christina Hümmer & Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)
- „Also Unterricht geben macht mir vielleicht scho Spaß" – Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrorientierungen von Schulungsleitungen, Camilla Wehnert (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
- Legit DigGA. Legitimation Digitaler GrundbildungsAngebote in erwachsenenpädagogischen Organisationen, Jana Arbeiter[1], Jakob Bickeböller[1], Julia Koller[2] & Thomas Theurer[1] ([1]Universität zu Köln, [2]Johannes Gutenberg-Universität Mainz)
- Kollektives Lernen in Klimabewegungen. Erste Einblicke in eine qualitativ-rekonstruktive Studie, Sara van Greven-Breidenstein (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)
- Zeit und Lernen im Erwachsenenalter. Zur Rekonstruktion von Zeitlichkeiten und Zeitmodalitäten in differenten Lernsettings der Weiterbildung, Jörg Schwarz, Hannah Hassinger & Sabine Schmidt-Lauff (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

16.45–18.30 Uhr **Mitgliederversammlung Sektion Erwachsenenbildung inkl. Verleihung des Posterpreises**

ab 19.00 Uhr **Gesellschaftsabend**

Mittwoch, 13. September 2023

9.00–11.00 Uhr Parallele Sessions IV

Nachhaltigkeitsorientiertes Lehren und Lernen (Einzelbeiträge)

Moderation: Cornelia Herzog (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

- Nils Bernhardsson-Laros (Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz): Moralische Probleme im erwachsenenpädagogischen Handlungszyklus
- Birgit Schmidtke, Lisa Henschel & Anita Pachner (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt): Doing Transformation: Bildungsbereichsübergreifende Ansätze und Konzepte der Erwachsenenbildung für nachhaltigkeitsorientiertes Lehren und Lernen

Bildungsarbeit und nachhaltiges Lernen (Einzelbeiträge)

Moderation: Gwennaëlle Mulliez (Universität zu Köln)

- Klaus Buddeberg[1] & Ewelina Mania[2] ([1]Universität Hamburg, [2]Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.): Finanzielle Grundbildung: Zum Zusammenhang von nachhaltigem Lernen und kritisch-hinterfragenden Kompetenzen
- Sebastian Ixmeier (Universität Duisburg-Essen): „Dem Teufelskreis entkommen" – Perspektiven nachhaltiger Bildungsarbeit für langzeitarbeitslose Personen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen
- Barbara Pusch (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau): Umwelt- und Nachhaltigkeit in Bildungsangeboten für Migrant:innen und Geflüchtete – Ein Beitrag zur BNE in der Migrationsgesellschaft

Berichterstattung und Indikatoren für eine nachhaltige Weiterbildungsforschung (Einzelbeiträge)

Moderation: Fabian Rüter (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.)

- Frauke Bilger[1], Bernd Käpplinger[2], Martin Reuter[2] & Eva-Maria Koubek[1] ([1]Kantar Public München, [2]Justus-Liebig-Universität Gießen): Weiterbildung nachhaltig ungleich? Empirische Analysen für Deutschland und Europa zu einem Mantra
- Gesa Münchhausen (Bundesinstitut für Berufsbildung): Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung – Ansatzpunkte zur Verbesserung der Datenlage und Berichtssysteme
- Anika Rosenkranz (Freie Universität Berlin): Anlass / Initiative / Motivation: Sprechen alle vom Gleichen? – Systematisierung ausgewählter Variablen zur Erfassung selektiver Weiterbildungsteilnahme

11.00–11.30 Uhr Kaffeepause

11.30–13.00Uhr Parallele Sessions V

Informelles Lernen und Nachhaltigkeit (Einzelbeiträge)

Moderation: Josephine Jahn (Ludwig-Maximilians-Universität München)

- Jana Costa[1], Claudia Kühn[2] & Julia Franz[2] ([1]Leibniz Institut für Bildungsverläufe, [2]Otto-Friedrich-Universität Bamberg): Informelles Lernen und Nachhaltigkeit: Empirische Perspektiven auf nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen von Erwachsenen
- Katrin Kraus (Universität Zürich, Schweiz): Wissensinfrastrukturen über Nachhaltigkeit an öffentlichen Orten. Ein raumtheoretischer Zugang
- Martin Merkt[1], Eva Roßmanith[2] & Franziska Loreit[1] ([1]Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., [2]Senckenberg Gesellschaft für Naturforschung): Ein Besuch im Naturkundemuseum als (Verhaltens-)Impuls für Erwachsene? Über Zusammenhänge von Besuchserleben, Einstellungen und Wissen über gefährdete Ökosysteme am Beispiel einer Ausstellung über Korallenriffe

Ethisches Bewusstsein für eine nachhaltige Erwachsenenbildung (Einzelbeiträge)

Moderation: Nils Bernhardsson-Laros (Pädagogische Hochschule Zürich)

- Helge Kminek (Goethe-Universität Frankfurt): „Jetzt sind aber wir nun mal […] in nem Wirtschaftssystem gefangen, was eben nicht nach Postwachstumsgedanken agiert" – zu wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Fragen im Konnex von Nachhaltigkeit und Erwachsenenbildung
- Luca Fliegener & Matthias Rohs (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau): Zwischen Orientierung und Manipulation: Möglichkeiten und Widersprüche in der Wertebildung im Rahmen betrieblicher Weiterbildung zur Nachhaltigkeit
- Gesa Heinbach (Universität des Saarlandes): Realisierung der nachhaltigen Gesellschaft: Warum Wissen allein nicht reicht

13.00–14.00 Uhr **„Praxis & Pretzels"**, Moderation: Elena Gaertner (Ludwig-Maximilians-Universität München), Gäste: Prof. Dr. Ingeborg Schüßler (PH Ludwigsburg), Dr. Susanne May (Münchner Volkshochschule) & Johannes Judith (Katholische Erwachsenenbildung Bayern)

14.00–14.15 Uhr **Verabschiedung und Tagungsende**

Autor*innen und Herausgeber*innen

Silvia **Annen**, Prof. Dr., Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen, Arbeitsmarktverwertbarkeit von Qualifikationen und Bildungsrenditen, Bildungsverläufe und Bildungsentscheidungen, International vergleichende (Berufs-)Bildungsforschung, Steuerung des Bildungs- und Beschäftigungssystems, Digitalisierung von Lernprozessen
E-Mail: silvia.annen@uni-bamberg.de

Jana **Arbeiter**, Dr^{in}, Universität zu Köln; Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Educational Governance, erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung, Bildungssoziologie
E-Mail: jana.arbeiter@uni-koeln.de

Jakob **Bickeböller**, M.A., Universität zu Köln; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Governance, Alphabetisierung und Grundbildung
E-Mail: jakob.bickeboeller@uni-koeln.de

Frauke **Bilger**, Verian Deutschland; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung/Bildung im Erwachsenenalter, Alphabetisierung
E-Mail: frauke.bilger@veriangroup.com

Lisa **Breitschwerdt**, Dr., Julius-Maximilians-Universität Würzburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Digitalisierung und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
E-Mail: lisa.breitschwerdt@uni-würzburg.de

Klaus **Buddeberg**, Dr., Universität Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alphabetisierung und Grundbildung, erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, finanzielle und politische Bildung, Large-Scale-Assessment
E-Mail: klaus.buddeberg@uni-hamburg.de

Jana **Costa**, Dr., Leibniz-Institut für Bildungsverläufe; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrkräftebildung, informelles Lernen, Mixed-Methods-Design, Kompetenzmessung
E-Mail: jana.costa@lifbi.de

Jennifer **Danquah**, M.A., Julius-Maximilians-Universität Würzburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Strukturelle Diskriminierungs- und insbesondere Rassismusforschung, Intersektionalität, Diversitätskritische Organisationsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit, Didaktik und Methodik in der Erwachsenen- und Weiterbildung
E-Mail: jennifer.danquah@uni-wuerzburg.de

Lukas **Eble**, M.A., Universität Duisburg-Essen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung (Schwerpunkt: Erwachsenenbildung auf praxisphilosophischer Grundlage), Kritische Bildungstheorie, Solidarität und Erwachsenenbildung
E-Mail: lukas.eble@uni-due.de

Malte **Ebner von Eschenbach**, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildungswissenschaft in historisch-epistemologischer Perspektive, Geschichte der Volksbildung/Erwachsenenbildung (1871–1932), (historische) Adressat-, Teilnehmer:innen- und Zielgruppenforschung
E-Mail: malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Regina **Egetenmeyer**, Prof., Julius-Maximilians-Universität Würzburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, insbesondere akademische Professionalisierung und Mobilität, informelles Lernen in betrieblichen Kontexten, Weiterbildungsmanagement
E-Mail: regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Julia **Elven**, Dr., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisationsforschung, insbesondere aus organisationspädagogischer Perspektive, sozialer Wandel und gesellschaftliche Transformationsprozesse (insbesondere Nachhaltigkeitstransformationen), organisationale und habituelle Bedingungen bildungs- und berufsbiografischer Verläufe, Wissenschafts- und Hochschulforschung sowie erziehungswissenschaftliche Perspektiven in den Science and Technology Studies
E-Mail: julia.elven@fau.de

Jonas **Fey**, M.A., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung im Transformationsprozess der Deindustrialisierung
E-Mail: fey@die-bonn.de

Luca **Fliegener**, M.A., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geringqualifizierung, Teilhabe an (digitaler) Weiterbildung
E-Mail: luca.fliegener@rptu.de

Stephanie **Freide**, M.A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programm- und Programmplanungsforschung, Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und poststrukturalistisch-praxeologische Diskursforschung
E-Mail: stephanie.freide@paedagogik.uni-halle.de

Corinna **Geppert**, Dr., Universität für Weiterbildung Krems: Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsübergangsforschung, Bildung und Politik, Längsschnittforschung, Ungleichheitsforschung
E-Mail: corinna.geppert@donau-uni.ac.at

Sara **van Greven-Breidenstein**, M.A., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, BNE und Lernen in sozialen Bewegungen
E-Mail: sara.van-greven@uni-bamberg.de

Hannah **Hassinger**, M.A., Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographische Aspekte des Lernzeiterlebens, soziale Ungleichheit und Geschlecht, Qualitative Forschung insbes. Dokumentarische Methode
E-Mail: hassinger@hsu-hh.de

Cornelia **Herzog**, Dipl.-Päd.in, Technische Universität Dresden; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung
E-Mail: cornelia.herzog@mailbox.tu-dresden.de

Christina **Hümmer**, M.A., Julius-Maximilians-Universität Würzburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Digitalisierung in der Hochschule und Erwachsenenbildung/Weiterbildung
E-Mail: christina.huemmer@uni-wuerzburg.de

Julia **Hufnagl**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Berufs-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, Intersektionale Benachteiligungen und Diskriminierungsprozesse in der Berufsbildung, Internationaler Vergleich von Berufsbildungssystemen (Schwerpunkt Europa und Nordamerika)
E-Mail: julia.hufnagl@uni-bamberg.de

Carola **Iller**, Dr., Universität Hildesheim; Professorin für Weiterbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Familienbildung
E-Mail: illerc@uni-hildesheim.de

Fabian **Ilmer**, M.A., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Werteorientiertes Lernen, Entre-/Intrapreneurship Education
E-Mail: ilmer@rptu.de

Marlene **Jänsch**, M.A., Hochschule Fulda; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit mit älteren Menschen, Sozialraum-, Engagement- und rekonstruktive Sozialforschung, Weiterentwicklung und Forschung in der Hochschuldidaktik
E-Mail: marlene.jaensch@sw.hs-fulda.de

Bernd **Käpplinger**, Prof., Justus-Liebig-Universität Gießen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungsbeteiligung, Programmplanung, Bildungsberatung, Geschichte der Erwachsenenbildung.
E-Mail: bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Filiz **Keser Aschenberger**, Ass.-Prof. Dr., Universität für Weiterbildung Krems; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozial-inkludierende Erwachsenenbildungsansätze, vergleichende Forschung zur Anrechnung und Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen
E-Mail: filiz.keser-aschenberger@donau-uni.ac.at

Monika **Kil**, Prof., Universität für Weiterbildung Krems; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundlagen Lebenslanges Lernens und soziale Inklusion, Bildungsmanagement und digitale Bildungsdiagnostik (algorithmisch medizinbasierte Bildungstechnologien), Benefits of Lifelong Learning (Entstehungsbedingungen und Erfassung)
E-Mail: monika.kil@donau-uni.ac.at

Julia **Koller**, Jun.-Prof., Johannes Gutenberg-Universität Mainz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alphabetisierung und Grundbildung, Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, Innovationsforschung, Erwachsenenpädagogische Organisations- und Netzwerkforschung
E-Mail: jukoller@uni-mainz.de

Alexander **Kolling**, M. A., Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transdisziplinäre Arrangements in Wissenschaft und Praxis
E-Mail: alexander.kolling@hsu-hh.de

Maria **Kondratjuk**, Jun.-Prof., Technische Universität Dresden; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelles Handeln und Professionalisierungsprozesse, Akteurszentrierte Forschung, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hochschulweiterbildung, Hochschulforschung, Rekonstruktive, theoriebildende Forschung, Qualitative Forschungsmethoden
E-Mail: maria.kondratjuk@tu-dresden.de

Eva **Koubek**, Verian Deutschland; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung / Bildung im Erwachsenenalter, Arbeitsmarktforschung
E-Mail: evamaria.koubek@gmail.com

Katrin **Kraus**, Prof., Universität Zürich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praktiken der Bildungsbeteiligung von Erwachsenen, Lernorte und Bildungsräume, erwerbsbezogene Bildung, Educational Governance, iterative Bildung
E-Mail: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Claudia **Kühn**, Dr., Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, insb. Biografieforschung, Ästhetische/Kulturelle Lern- und Bildungsforschung, Kultur und Raum, insb. im Kontext von Ländlichkeit und ländlicher Räume, Informelle und (non-)formale Bildung, Kultur- und Biografiearbeit in Lebensaltern, Wissenschafts-Praxis-Transfer, Engagementforschung
E-Mail: claudia.kuehn@uni-bamberg.de

Claudia **Kulmus**, Jun.-Prof., Universität Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Altern und demografischer Wandel, Lernen und Weiterbildungsbeteiligung, professionelles Handeln
E-Mail: claudia.kulmus@uni-hamburg.de

Sophie **Lacher**, M.A., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) – Campus Kaiserslautern; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung und Digitalisierung, Krisen und Bevölkerungsschutzpädagogik
E-Mail: sophie.lacher@rptu.de

Lena **Lao**, Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Akzeptanz von Bildungstechnologien, Einsatz Künstlicher Intelligenz in Bildungskontexten, Technology enhanced teaching & learning
E-Mail: lena.lao@edu.lmu.de

Felix **Ludwig**, Dipl.-Päd., Universität Duisburg-Essen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alphabetisierung und Grundbildung, Habitus und Lernen, Politische (Jugend-)Bildung
E-Mail: felix.ludwig@uni-due.de

Andreas **Martin**, Prof., FernUniversität in Hagen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wirkungen und Erträge bildungspolitischer Interventionen, Regionale Disparitäten, Personal in der Weiterbildung, Empirische Bildungsforschung, Methoden der empirischen Bildungsforschung
E-Mail: andreas.martin@fernuni-hagen.de

Catrin **Opheys**, M.A., Universität Duisburg-Essen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Partizipation, Diskriminierungskritische und ungleichheitssensible Bildung, Politische Bildung und Flucht, Studium, Habitus und soziale Ungleichheit, Qualitative Sozialforschung
E-Mail: catrin.opheys@uni-due.de

Henning **Pätzold**, Prof. Dr., Universität Koblenz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen von Individuen und Organisationen, Organisationspädagogik, Systemdenken in pädagogischer Perspektive
E-Mail: paetzold@uni-koblenz.de

Efthymia **Petridou**, M.A., Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: der Einsatz von künstlichen Intelligenz in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung, die Umsetzung von adaptiven Lernumgebungen im Bildungsbereich sowie die Untersuchung von Lernprozessen in adaptiven Lernumgebungen
E-Mail: efthymia.petridou@edu.lmu.de

Marie **Rathmann**, M.A., Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Lern- und Bildungsprozesse in informellen Settings sowie ethnographische Zugänge und praxistheoretische Heuristiken
E-Mail: marie.rathmann@hsu-hh.de

Martin **Reuter**, Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitätsmanagement, Pädagogische Organisationsforschung, Struktur und Steuerung des Weiterbildungssystems, Weiterbildungsadressaten und -teilnehmende
E-Mail: martin.reuter@erziehung.uni-giessen.de

Matthias **Rohs**, Prof. Dr., Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) – Campus Kaiserslautern; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung und Digitalisierung, Katastrophenpädagogik
E-Mail: matthias.rohs@rptu.de

Karin Julia **Rott**, Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: medienpädagogische Kompetenz, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Medien in der und für die Erziehung sowie KI in der beruflichen Bildung
E-Mail: karin.rott@edu.lmu.de

Fabian **Rüter**, Dr., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Bonn; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wirkungen und Erträge bildungspolitischer Interventionen, Bedeutung der Ressource Zeit für die Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung, Empirische Bildungsforschung, Methoden der empirischen Bildungsforschung
E-Mail: rueter@die-bonn.de

Kerstin **Schirmer**, Internationale Hochschule Liebenzell, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung, Adaptive Lernsysteme, Didaktik der Erwachsenenbildung
E-Mail: kerstin.schirmer@ihl.eu

Bernhard **Schmidt-Hertha**, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Lernen im Alter, Informelles Lernen, Digitalisierung in Bildungskontexten
E-Mail: b.schmidt@edu.lmu.de

Sabine **Schmidt-Lauff**, Prof., Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Forschung zum lebensbegleitenden Lernen; Zeit und Temporalität(en) in der Erwachsenenbildung; Digitalisierung und Digitalität von Bildung und Lernen; Professionelles Sein und Handeln in der Erwachsenenbildung
E-Mail: schmidt-lauff@hsu-hh.de

Judith **Schöner**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sinn in der Arbeit, Personal- und Organisationsentwicklung
E-Mail: judith.schoener@ovgu.de

Josef **Schrader**, Prof., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Bonn, und Eberhard Karls Universität Tübingen; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische, theoretische und historische Forschung zum Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, auch im Blick auf die Nutzung digitaler Lern- und Bildungsmedien, zur Professionalisierung des Lehrpersonals in Schule, Hochschule und Weiterbildung, zu Struktur und Steuerung des Weiterbildungssystems, auch in international-vergleichender Perspektive; Interventions- und Implementationsforschung
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Mandy **Schulze**, Prof. Dr., Hochschule Zittau/Görlitz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schwerpunkte: Ostdeutschland und die deutsche Einheit sowie Wandel, Partizipationsprozesse und Radikalismen in Deutschland und Europa, Sozialraumbezogene Soziale Arbeit, Organisations- und Netzwerkforschung, Regionalentwicklung und ländlicher Raum, Lebenslanges Lernen und Hochschulweiterbildung
E-Mail: mandy.schulze@hszg.de

Jörg **Schwarz**, Dr., Philipps-Universität Marburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, insbesondere Profession und Organisation; Organisationspädagogik und organisationales Lernen; Hochschul- und Wissenschaftsforschung; Laufbahnen und fachlich-berufliche Sozialisation
E-Mail: joerg.schwarz@uni-marburg.de

Mandy **Singer-Brodowski**, Prof. Dr., Universität Regensburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformatives Lernen, nachhaltige Hochschulentwicklung
E-Mail: mandy.singer-brodowski@ur.de

Kristin **Skowranek**, Universität Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundbildung, erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, generative KI, Lernen im Alter, gesundheitsbezogene Bildung
E-Mail: kristin.skowranek@uni-hamburg.de

Tim **Stanik**, Prof., Universität Münster; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Didaktisches Handeln in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Weiterbildung und Krisen
E-Mail: tim.stanik@uni-muenster.de

Maria **Stimm**, Dr., Universität Koblenz; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u.a. Lernen Erwachsener in der sozial-ökologischen Transformation, Programme und Angebote sowie Programmplanung in der Erwachsenenbildung
E-Mail: maria_stimm@uni-koblenz.de

Veronika **Thalhammer**, Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilnehmendenverhalten, Verbleib und Abbruch (Drop-out) in der Weiterbildung, Informelles Lernen, Intergenerationelles Lernen
E-Mail: Veronika.Thalhammer@edu.lmu.de

Thomas **Theurer**, Dr., Universität zu Köln; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische (Grund-)Bildung, migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung, Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden
E-Mail: thomas.theurer@uni-koeln.de

Bettina **Thöne-Geyer**, Dr., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) Bonn; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Programmforschung, Bildung Älterer, Benefits of LLL
E-Mail: thoene-geyer@die-bonn.de

Camilla **Wehnert**, M.A., Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung / KI in der betrieblichen Weiterbildung; Professionalisierungsprozesse
E-Mail: camilla.wehnert@uni-bamberg.de

Nina **Wenger**, M.A., Universität Zürich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: erwerbsbezogene Bildung, Weiterbildung und Behinderung, Inklusion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
E-Mail: nina.wenger@ife.uzh.ch

Andreas **Weßner**, Mag. rer. publ., Dipl. Sozialwiss., Institut für Technologie und Arbeit e.V.; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zukunftsforschung (Foresight) und Digitalisierung
E-Mail: andreas.wessner@ita-kl.de

Jana **Wienberg**, Prof., University of Labour, Frankfurt am Main; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Betriebliche Aus- und Weiterbildung, Nachhaltigkeit in der Berufsbildung, Resonanzforschung, Beschleunigung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lernen in der zweiten Lebenshälfte
E-Mail: jana.wienberg@university-of-labour.de

Reviewer*innen der Beiträge für den Dokumentationsband der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2023

Jana Arbeiter
Matthias Alke
Christian Bernhard-Skala
Christina Buschle
Jörg Dinkelaker
Karin Dollhausen
Malte Ebner von Eschenbach
Thomas Fuhr
Anke Grotlüschen
Erik Haberzeth
Bernd Käpplinger
Ulla Klingovsky
Maria Kondratjuk
Ilka Koppel
Katrin Kraus
Gabriele Molzberger
Anita Pachner
Natalie Pape
Matthias Rohs
Karin Rott
Fabian Rüter
Falk Scheidig
Mandy Schulze
Bernhard Schmidt-Hertha
Veronika Thalhammer
Jana Trumann

Allen Reviewer*innen danken wir sehr für die Übernahme der Begutachtung der Beiträge!

M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger,
M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Schmidt-Hertha,
K. J. Rott, V. Thalhammer (Hrsg.)

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit

Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Der Zusammenhang von Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft macht aufgrund begrenzter Ressourcen eine nachhaltige Entwicklung in allen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen notwendig. Die Autor*innen beschäftigen sich mit dem hohen Stellenwert, den Erwachsenenbildung beim Vollzug einer umfassenden sozialen, ökologischen und ökonomischen Transformation hat. Dabei interessieren vor allem langfristige Effekte gegenwärtigen Handelns sowie ein effizienter Umgang mit Ressourcen in der Erwachsenenbildung.

Die Herausgeber*innen:
Dr. Malte Ebner von Eschenbach, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professor für Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen
Jun.-Prof. Dr. Maria Kondratjuk, Professorin für Organisationsentwicklung im Bildungssystem, Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden
Prof. Dr. Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich
Prof. Dr. Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung, Fachbereich Sozialwissenschaften, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Department Pädagogik und Rehabilitation, Ludwig-Maximilians-Universität München
Dr. Karin Julia Rott, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München
Dr. Veronika Thalhammer, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München

ISBN 978-3-8474-2765-0

9 783847 427650

www.budrich.de