

EP

N°2 2024

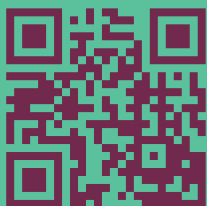
Education Permanente

Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung

Nachhaltigkeit

S V E B ■

F S E A ■



> www.ep-web.ch

Sie können die EP auch online lesen, Beiträge herunterladen und in Ihrem Netzwerk teilen.
In Deutsch und Französisch.

EP

N°2 2024

Nachhaltigkeit

EDITORIAL

→ 4

HENNING PÄTZOLD

Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: Relevanz, Konzepte und Ansätze für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

→ 8

ULRICH MÜLLER

Organisationsentwicklung und Programmstrategien für BNE in Weiterbildungseinrichtungen

→ 20

SARAH EBERZ

Schlüsselkompetenzen der Nachhaltigkeit für Führungspersonen in der Weiterbildung

→ 33

BIANCA MARIA TOKARSKI

Nachhaltigkeit als Weiterbildungsverantwortung? – Eine Einordnung im Spannungsfeld von transformativem Bildungsauftrag und Weiterbildungsnachfrage

→ 47

JULIA HUFNAGL UND HARALD HANTKE

Nachhaltigkeit als Lerngegenstand zur Förderung von Mündigkeit im Kontext beruflichen Handelns

→ 56

PRAXIS

ALICE JOHNSON UND HELENE SIRONI
IM GESPRÄCH MIT RONALD SCHENKEL

Bildung für Nachhaltigkeit – ein langwieriger Prozess

→ 70

RONALD SCHENKEL

Nachhaltigkeit in Weiterbildungs- organisationen. Ein Blick in die Praxis

→ 75

PHILIP SMETS UND EVA HEINEN

Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Volkshochschulen: Vom Programmangebot zur nachhaltigen Organisa- tionsentwicklung

→ 80

KATHRIN REIMANN IM
GESPRÄCH MIT IRENA SGIER

Es braucht eine gute Mischung aus Katastrophe und positiver Botschaft.

→ 90

NIELS ROT UND ALEXANDRA HORVATH

Inner Development Goals: die innere Dimension der Nachhaltigkeit

→ 99

CORNELIA MOSER UND JÜRG SCHNEIDER

Das Potenzial von Weiter- bildung für die ökologisch nachhaltige Bauplanung

→ 110

AKTUELLES AUS DEM SVEB → 122

KURZMELDUNGEN → 126

LITERATUR → 130

VORSCHAU / IMPRESSUM → 132

Nachhaltigkeit in der Weiterbildung

Das Modell der Nachhaltigen Entwicklung ist als umfassendes Konzept in den 1970er Jahren entstanden, seine globale Verbreitung geht auf den Brundtland-Bericht von 1987 zurück. Auch in der Bildung sind Konzepte nachhaltiger Entwicklung seit längerem präsent – was aber nicht zwingend bedeutet, dass sie in der Praxis auch umgesetzt werden. Diese EP geht deshalb der Frage nach, wie Nachhaltigkeit im Kontext der Erwachsenenbildung verstanden werden kann und (realiter) wird, welche Konzepte zur Verfügung stehen und wie diese sinnvoll genutzt werden können. Im einleitenden Beitrag gibt Henning Pätzold einen Überblick über die wichtigsten Hintergründe, Ansätze und Modelle nachhaltiger Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Dazu gehört bspw. die Weiterentwicklung des bekannten Drei-Säulen-Modells hin zu sogenannten Vorrangmodellen, welche der ökologischen Dimension Vorrang vor der sozialen und ökonomischen Dimension einräumen. Pätzold sieht Nachhaltigkeit als Anlass kollektiver (Um-)Orientierung und betont die Komplexität und Unvorhersehbarkeit der damit verbundenen Prozesse. In der praktischen Umsetzung von

Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung sollten aus seiner Sicht der Umgang mit Komplexität, das Denken in Systemen sowie der Aufbau von Diskursräumen und Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen.

Ulrich Müller thematisiert die Implementierung von Nachhaltigkeit in den Weiterbildungsorganisationen ebenfalls als umfassenden, ganzheitlichen Prozess. Er erörtert im Rückgriff auf den «Whole Institution Approach», wie Weiterbildungseinrichtungen auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit ihr Programmplanungsstrategien mit der Organisationsentwicklung verknüpfen können.

Die weiteren Dossierbeiträge analysieren Nachhaltigkeit als Lerngegenstand in der beruflichen Bildung (Julia Hufnagl und Harald Hantke), setzen sich auf der Grundlage empirischer Daten mit den Kompetenzen von Führungspersonen im Hinblick auf Nachhaltigkeit auseinander (Studie von Sarah Eberz) oder gehen der Frage nach, welche Verantwortung Weiterbildungseinrichtungen im Bereich Nachhaltigkeit übernehmen können (Bianca Tokarski). Dabei geht es auch um Chancen und Herausforderungen, um Dilemmata und um die Frage, wie sich die Institutionen im Spannungsfeld zwischen transformativem Bildungsauftrag und Weiterbildungsnachfrage bewegen.

Im Praxisteil der EP kommen Weiterbildungseinrichtungen zu Wort. Ronald Schenkel präsentiert exemplarische Einblicke in die Umsetzung von Massnahmen

zur Nachhaltigkeit bei mehreren Anbietern. Alice Johnson und Helene Sironi berichten aus ihrer Arbeit bei Silviva, einem Anbieter von naturbezogener Umweltbildung. Philip Smets und Eva Heinen zeigen auf, wie deutsche Volkshochschulen BNE-Konzepte umsetzen. Und bei Cornelia Moser und Jürg Schneider steht das Potenzial von Weiterbildung für die ökologisch nachhaltige Bauplanung im Zentrum. Niels Rot und Alexandra Horvath stellen das Konzept der «Inner Development Goals» vor und berichten aus ihren Erfahrungen mit dem Implementieren dieses Konzeptes in (Weiter-) Bildungsinstitutionen. Im Interview mit Kathrin Reimann von der Organisation Filme für die Erde schliesslich geht es um Lerngelegenheiten ausserhalb von Bildungsinstitutionen und um das Potenzial von Dokumentarfilmen, die Bevölkerung für Nachhaltigkeitsthemen zu sensibilisieren. Wie immer werden die Beiträge ergänzt um kurze Informationen zu aktuellen Projekten und Entwicklungen im Weiterbildungsfeld.

IRENA SGIER, SOFIE GOLLOB,
ERIK HABERZETH, ALEXANDRE
LECOULTRE, MARIANNE MÜLLER

Dossier

Die Folgen einer nicht nachhaltigen Lebensweise betreffen mittelfristig alle Menschen. Es erstaunt also nicht, wenn Nachhaltigkeit in der Weiterbildung auf allen Ebenen zum Thema wird. So geht es nicht nur um Angebotsentwicklung und Kursgestaltung, sondern beispielsweise auch um Organisationsentwicklung und um den Umgang mit sich verändernden Rahmenbedingungen.

Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: Relevanz, Konzepte und Ansätze für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

HENNING PÄTZOLD

Nachhaltigkeit ist zu einem «Mega-Thema» geworden, aber auch zu einem konstanten Gegenstand der Auseinandersetzung. Dabei sind Folgen mangelnder Nachhaltigkeit global unübersehbar. In diesem Überblicksartikel soll Nachhaltigkeit als Thema und Aufgabe von Erwachsenenbildung betrachtet werden. Dabei geht es auch und gerade um Fragen, *wie* sich Erwachsenenbildung hier positionieren und einbringen kann.

1 Einleitung

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Während ich diesen Beitrag schreibe, gibt es – man muss es leider sagen – schon wieder verheerende Unwetter mit grossflächigen Überflutungen, unter anderem in der Schweiz und Süddeutschland. Ausserdem wurde soeben (Stand Juli 2024) festgestellt, dass die Erdtemperatur zwölf Monate hintereinander um mehr als 1,5°C über dem vorindustriellen Durchschnitt gelegen hat, also auf einem Niveau, das sie gemäss dem Pariser Klimaschutzabkommen langfristig gar nicht mehr überschreiten sollte. Und genau in dieser Situation formiert sich im Europäischen Parlament eine neue rechtspopulistische Fraktion, die sich neben anderen Themen den Widerstand gegen die EU-Klimapolitik zur Aufgabe erklärt hat. Die Situation ist offenbar nicht nur sehr brisant, sondern auch einigermaßen kompliziert und neben allen politischen, technologischen, sozialen und ressourcenbezogenen Herausforderungen ist kaum zu übersehen, dass wir es auch mit Bildungsaufgaben zu tun haben. Diese beginnen schon bei der Unterscheidung von Wetter und Klima – Überflutungen, so würden Leugner*innen des Klimawandels wohl argumentieren – gab es schon immer, wieso sollte also jetzt der Klimawandel daran schuld sein. Dass man vom Wetter nicht unmittelbar auf das Klima schliessen kann, ergibt sich eigentlich schon aus den jeweiligen Definitionen, und doch scheint der Unterschied oft nicht präsent (und das nicht nur in polemischen Streitgesprächen). Auch der Wechsel zwischen der globalen und der lokalen Perspektive – einem extrem warmen Jahr weltweit und einem eher kühleren Sommer in Mitteleuropa – fällt nicht leicht. Und wie schnell schliesslich auch bei Nachhaltigkeitsthemen Vergessen einsetzt, zeigt sich daran, dass die vergangenen Dürresommer bei manchem schon ganz aus dem Sinn sind und selbst dort über Regen geklagt wird, wo es (wie in weiten Teilen Deutschlands) keine Überschwemmungen gibt, sondern nur einen nassen Sommer.

Diese knappe Skizze soll zeigen:

- Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung (EBNE)¹ muss Sachkenntnis fördern. Unkenntnis, z.B. bezüglich des Unterschieds von Wetter und Klima, verschleiert wichtige Zusammenhänge und verhindert es vielfach, wirksame von unwirksamen Massnahmen zu unterscheiden. Eine Grundlage hierfür ist ein transparentes, diskussionsfähiges Konzept von Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Abschnitt 2).
- Wie so oft erschöpft sich auch hier die Bildungsaufgabe aber keinesfalls in der Vermittlung von Sachwissen und Fakten. EBNE adressiert individuelles und kollek-

1 Viele der Aussagen im Folgenden sind nicht nur auf Erwachsene beschränkt, sondern betreffen auch BNE an sich. Dennoch stehen in dem Beitrag Erwachsene im Fokus, weshalb überwiegend die Bezeichnung EBNE verwendet wird. Auch Weiterbildung für nachhaltige Entwicklung ist dabei mitgemeint.

tives Leben auf allen Ebenen, sie hat viel mit Konsum und Verzicht zu tun und muss sich immer wieder mit Erlaubnissen und Verboten auseinandersetzen. Allein schon deshalb kann und wird das Thema unter anderem auch zur politischen Mobilisierung genutzt (zurzeit besonders von rechtspopulistischen Parteien), ohne dass der Verweis auf die oft völlig faktenwidrigen Argumente hier immer erfolgreich wäre (vgl. Pätzold, 2018). Bildungsarbeit, die so dicht an der unmittelbaren Lebenssituation der Teilnehmenden arbeitet, muss mit einer grossen Vielfalt von Widersprüchen umgehen. Deshalb bedarf sie der Reflexion emotionaler und kultureller Reaktionen und insbesondere eines differenzierten Blicks auf Lernwiderstände (Abschnitt 3).

- Vor diesem Hintergrund ist klar, dass EBNE eines umfassenden Ansatzes bedarf und letztlich selbst Teil einer globalen Entwicklung ist, die mitunter, in Anlehnung an Polanyi, als «Grosse Transformation» (WBGU, 2011) bezeichnet wird. Dieser grössere Zusammenhang muss immer wieder neu bestimmt werden; in Abschnitt 4 werden einige Perspektiven hierauf angesprochen.

2 Nachhaltigkeitskonzepte

Die wohl meistgenannte Referenz in der Diskussion um Nachhaltigkeit ist die ursprünglich forstwissenschaftliche Idee, einem Wald nicht mehr Holz zu entnehmen, als im gleichen Zeitraum nachwachsen kann – sodass die Ressource Holz *dauerhaft* verfügbar bleibt. Diese Vorstellung lässt sich auf materielle und sogar immaterielle Ressourcen beinahe jeder Art übertragen. Sie liegt der Argumentation für jegliche Art erneuerbarer Energien zugrunde (im Gegensatz zum Verbrauch fossiler Energien, deren Reproduktionszeiten das menschliche Zeitermessensvermögen weit übersteigen) und finden sich in Konzepten der Kreislaufwirtschaft; aber im übertragenen Sinne kann beispielsweise auch ein abstraktes System wie Wissenschaft die eigene Nachhaltigkeit fördern oder auch gefährden (wenn es beispielsweise durch Skandale Vertrauen verliert und nicht in der Lage ist, in gleichem Masse Vertrauen aufzubauen, indem es beispielsweise wahrnehmbare wissenschaftliche Fortschritte produziert). Eine anschauliche, allgemeine Formulierung dieses Prinzips ist der Begriff «Enkelgerechtigkeit»: Eine Gesellschaft soll so agieren, dass die Lebenschancen der Enkel der Menschen, die in dieser Gesellschaft leben, nicht absehbar schlechter sind als die gegenwärtigen. Gerade die letztere Beschreibung ist sicher wenig präzise, aber vielleicht gerade dadurch geeignet, einseitige Vorstellungen des Konzepts Nachhaltigkeit zu verhindern, bei denen z.B. ausschliesslich auf physikalische Grössen wie CO₂-Ausstoss geachtet wird.

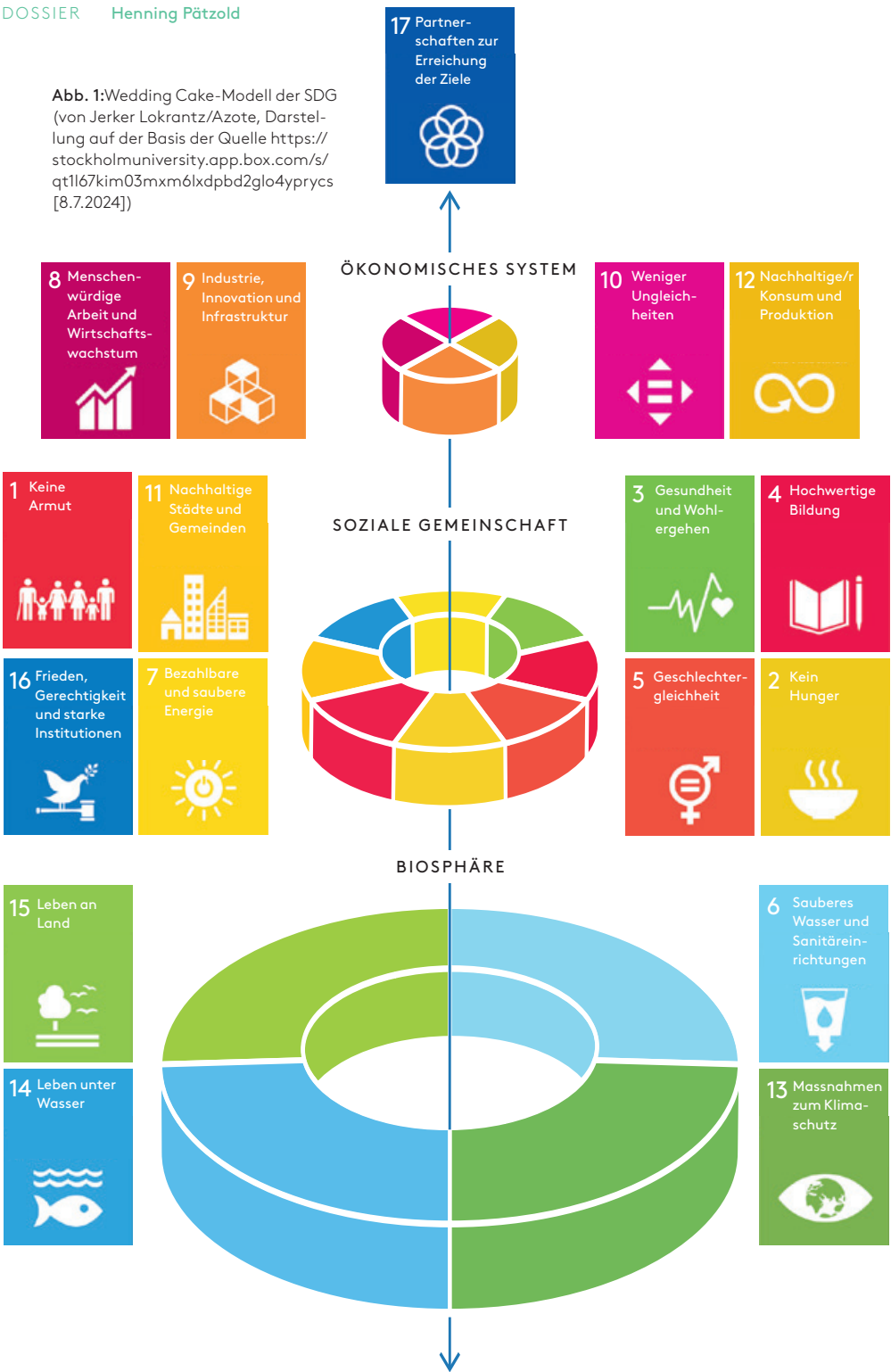
Auch *Nachhaltige Entwicklung* ist ein traditionsreiches Konzept (World Commission 1987), das ursprünglich oft durch das Zusammenspiel der drei

«Säulen» Ökonomie, Ökologie und Soziales bestimmt wurde. Diese Sichtweise ist zwischenzeitlich vielfach kritisiert worden, weil sie den sachlich unzutreffenden Eindruck vermitteln kann, ein Mangel an ökologischer Nachhaltigkeit könnte etwa durch ein besonders hohes Mass an ökonomischer Nachhaltigkeit ausgeglichen werden. Inzwischen haben sich gegenüber dem Drei-Säulen-Modell an vielen Stellen Vorrangmodelle durchgesetzt. Unabhängig von der genauen inhaltlichen Ausgestaltung gehen diese – im Einklang mit dem Drei-Säulen-Modell – davon aus, dass Nachhaltigkeit verschiedene Dimensionen adressieren muss (und soziale und wirtschaftliche Aspekte gehören hier auch immer dazu). Im Unterschied zu jenem stellen sie diese allerdings in einen *hierarchischen* Zusammenhang. So sortiert das «Wedding Cake»-Modell die Sustainable Development Goals (SDG) in drei Ebenen (vgl. Abb. 1). Die Darstellung macht deutlich, dass etwa der Erhalt der Biosphäre eine materielle Voraussetzung dafür ist, dass Werte einer nachhaltigen sozialen Gemeinschaft (und dann auch einer nachhaltigen Wirtschaft) überhaupt angestrebt werden können.

Der Übergang zu Vorrangmodellen erscheint auch wichtig in Bezug auf die Rolle von Fakten in der EBNE: Selbst aus einem konstruktivistischen Bildungsverständnis heraus ist die Bedeutung der Biosphäre kein Verhandlungsgegenstand in einem Sprachspiel; ein Konzept von nachhaltiger Entwicklung, das mit ökonomischen Entwicklungen den dramatischen Rückgang der Biodiversität kompensieren zu können glaubt, ist schlicht nicht viabel. Insofern fokussieren diese Modelle auf *reale* Verhandlungsspielräume (z.B. bei der Suche nach Kompromissen, bei der Verteilung von Lasten), weisen aber sachlich nicht fundierte Allgemeinplätze («mit wirtschaftlicher Entwicklung kommt Technologie und die wird es dann schon richten») genauso zurück wie gelegentliche postfaktische Polemiken («der Klimawandel ist eine Erfindung der Chinesen»).

Diese Rolle korrekter Fakten zeigt sich z.B. in dem erwähnten Unterschied von Wetter und Klima: Unter Klima versteht man meteorologisch den *Durchschnitt* dessen, was sich in der Atmosphäre abspielt und konkret zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort als Wetter wahrnehmbar wird. Es kann auf unterschiedlich grosse geografische Räume bezogen werden, betrifft aber immer einen längeren Zeitraum. Deshalb spielt ein einzelnes kaltes Jahr (oder gar ein verregneter Sommer) bei der Beurteilung des Klimas kaum eine Rolle. Dieser Unterschied ist begrifflich nicht schwer zu erfassen; pädagogisch ist er allerdings durchaus bedeutsam, weil der Umgang mit einem Phänomen wie dem des Klimawandels nicht nur entlang abstrakter begrifflicher Konzepte und statistischer Erwägungen geschieht, sondern durch ein Zusammenwirken von Wissen, Erfahrungen und Gefühlen, das uns kaum in allen Einzelheiten zugänglich ist (vgl. Gigerenzer, 2013). So mag jemandem durchaus die Relevanz des 1,5°-Ziels bekannt sein. Und doch ist

Abb. 1: Wedding Cake-Modell der SDG (von Jerker Lokrantz/Azote, Darstellung auf der Basis der Quelle <https://stockholmuniversity.app.box.com/s/qtt1l67kim03mxm6lxdpbd2glo4yprycs> [8.7.2024])



die Bereitschaft, diesem Wissen gemäss zu handeln, massgeblich von der unmittelbaren Erfahrung (z.B. eines kühlen oder eben heissen Sommers) und den damit zusammenhängenden Gefühlen (z.B. einem Gefühl der Bedrohung angesichts der unmittelbaren Erfahrung von Dürre oder Hochwasser) ab. Wenn also Fakten und deren Vermittlung gar nicht die Hauptrolle bei der EBNE spielen, wie kann diese dann konstruktiv geschehen?

3 Praktische Nutzung von Nachhaltigkeitskonzepten für die Weiterbildung: Umgänge mit Komplexität

Das Konzept nachhaltige Entwicklung kann eine sehr praktische Orientierung für Erwachsenenbildung liefern, sie erschliesst sich aber nicht auf den ersten Blick. Deshalb muss zunächst etwas ausgeholt und auf die Komplexität von Bildungsprozessen eingegangen werden. Bildung setzt in der Regel das Ideal eines mündigen Subjektes voraus (und strebt es gleichzeitig an). Sie zielt also darauf ab, dass Menschen verantwortungsvoll handeln können oder, wie Wolfgang Klafki es formuliert hat, in immer wachsendem Masse zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität fähig sind (Klafki, 1991, S. 52). Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt diesem allgemeinen Anspruch ein inhaltliches Ziel, gleichzeitig wird das Zusammenspiel der von Klafki benannten Dimensionen noch wichtiger – stehen doch beispielsweise Selbstbestimmung und Solidarität angesichts begrenzter Ressourcen oft in einem Spannungsverhältnis. EBNE schliesslich nimmt das Ziel der nachhaltigen Entwicklung für sich gegenüber erwachsenen Lernenden in Anspruch und ist damit in besonderer Weise herausgefordert, deren Autonomie zu respektieren und gleichzeitig gegenüber dem eigenen Anspruch nicht beliebig zu werden. Sie will und soll Einzelne und Gesellschaften darin unterstützen, nachhaltig zu leben. Bei aller Einsicht in die Offenheit von Bildungsprozessen ist dies ein normativer Anspruch, der nicht geleugnet werden darf (das Gleiche gilt natürlich auch für andere Bildungszusammenhänge und deren normative Bildungsziele, von Gesundheit über Demokratieförderung bis Employability). Da Nachhaltigkeit darüber hinaus kaum einen Aspekt des Alltagslebens unberührt lässt (Mobilität, Ernährung, soziales Miteinander usw.), berühren EBNE-Angebote unweigerlich sehr schnell die persönliche Lebenssphäre der Teilnehmenden. Und so ist sie oft mit privaten wie politischen Interessen, Bedürfnissen und Konflikten konfrontiert. Gerade der Umgang mit Konflikten *innerhalb* der Bildungsarbeit ist dabei von grosser Bedeutung. Nachhaltige Entwicklung geht u.a. von grundlegenden Verteilungsproblemen aus. Hieraus entstehen unweigerlich Ressourcenkonflikte, z.B. um sogenannte Verschmutzungsrechte, die ihrerseits Menschen unmittelbar betreffen, aber auch zur Mobilisierung durch Interessengruppen genutzt werden. Die Auseinandersetzung um solche Konflikte verläuft nicht

frei von Emotionen, deshalb geht es in der EBNE immer auch darum, diese zu artikulieren und zu reflektieren, ohne den Raum für Kompromisse zwischen unterschiedlichen Interessen zu verschliessen. Die praktische Orientierung besteht nun darin, dass jede Bildungsaktivität danach beurteilt werden kann, ob sie das Potenzial hat, zu Nachhaltigkeit beizutragen. Ein Informationstag zu ökologischen Geldanlagen, der ausschliesslich die Renditemöglichkeiten anspricht, wird dann in der Regel schlechter abschneiden als einer, der auch anspricht, dass die einseitige Fokussierung auf Rendite beispielsweise die Gefahr der Entscheidung für nur scheinbar nachhaltige Finanzprodukte («Greenwashing») erhöht.

Ging es bisher vor allem um eine allgemeine Positionierung von EBNE, so lassen sich an dieser Stelle konkretere Befunde aus der Forschung zu Erwachsenenbildung einerseits und BNE andererseits nutzen.

3.1 Diskursräume schaffen

Es ist also offensichtlich, dass Nachhaltigkeit Gegenstand eines fortwährenden Aushandlungsprozesses ist – und die oben dargestellten Aspekte sollten deutlich machen, dass es dabei nicht um das rein rationale Abwägen und die Suche nach einer einzelnen Lösung geht. Vielmehr ist die Aushandlung immer von unterschiedlichen Sichtweisen, Arten der Betroffenheit und auch Einstellungen beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, an die mittlerweile mehrere Jahrzehnte überspannende Forschung zu Emotionen innerhalb der Erwachsenenbildung anzuschliessen (vgl. Grotluschen und Pätzold, 2020, S. 44ff; Gieseke, 2016; Arnold und Holzapfel, 2008). Dabei ist herausgearbeitet worden, wie wichtig es ist, Emotionen als wesentlichen Aspekt von Lernprozessen ausreichend zu berücksichtigen, und diese Erkenntnisse kann sich EBNE zunutze machen. BNE kann zum Beispiel Narrative entwickeln (Nationale Plattform, 2017, S. 83), die die Ziele der Transformation vorstellbar machen und in den Kontext positiver Emotionen stellen. Solche «positive[n] Erzählungen [...], mit denen (nahezu) jedes Mitglied einer Gesellschaft positive individuelle Erfahrungen in Verbindung bringen kann» (Hoffmann, 2018, S. 13) dienen dazu, eine konstruktive Zielvorstellung emotional positiv zu konnotieren – und oft reicht es schon, sie aus einer einseitig negativen emotionalen Bewertung zu lösen. Ein Beispiel hierfür sind Konzepte des Verzichts. Oft können diese sowohl negativ konnotiert werden, wenn sie etwa im Horizont von Verlust und Deprivation eingeordnet werden, oder auch positiv, wenn sie mit Freiheit und dem Abwerfen von Ballast verbunden werden. Es geht hierbei nicht um manipulative Techniken, sondern darum, sich aus der Pfadabhängigkeit zu lösen, die sich oft in kulturellen Widerständen (und entsprechend nicht sachlichen, sondern emotionalen Einwänden) äussert (vgl. ebd.).

Emotionen liefern also nicht nur Zugänge, sondern können diese auch versperren und tun das im Kontext von Nachhaltigkeit recht oft. Die globale

Nachhaltigkeitskrise ist so bedrohlich, dass es nicht verwundert, wenn mitunter die Auseinandersetzung damit aus Gefühlen von Angst oder auch Frustration abgelehnt wird. Unter dem Begriff Eco-Anxiety (Pihkala, 2022) ist eine eigene Forschungsperspektive entstanden, die sich damit befasst, welchen Umgang Menschen mit ihrer Angst vor der planetaren ökologischen Krise finden. Erwachsenenbildung kann hier Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs schaffen. Singer-Brodowski u.a. (2022) sprechen in diesem Zusammenhang von «safe enough spaces», Räumen also, in denen man sich trotz einer wahrgenommenen Bedrohung sicher genug fühlt, um sich diskursiv und konstruktiv mit dieser auseinanderzusetzen. Solche Räume können im Kontext von EBNE genutzt, aber nicht vorausgesetzt werden, und so ist bereits ihre Herstellung offensichtlich eine didaktische Aufgabe.

3.2 Kompetenzen entwickeln

Ein konstruktiver Umgang mit Fragen der Nachhaltigkeit erfordert aber nicht nur didaktisch angemessene Räume, sondern auch spezifische Kompetenzen. Die sind, wie so oft in der Bildungsarbeit, gleichzeitig Voraussetzung und Ziel des Prozesses, d.h. sie müssen in einem gewissen Mass bereits angenommen und *gleichzeitig* weiterentwickelt und entfaltet werden. In der BNE-Forschung sind hierzu bereits früh verschiedene Kompetenzmodelle und -kataloge formuliert worden, z.B. als Gestaltungskompetenzen von de Haan (2008) oder als Ergebnis einer Delphi-Studie (Brundiers u.a., 2020). Derartige Kompetenzmodelle antworten mitunter auf spezifischere Fragen (z.B. nach bestimmten Zielgruppen) und sind schon deshalb nicht einfach auf jeden Kontext adaptierbar. Sie können aber sehr nützlich sein, um einen groben Rahmen abzustecken, innerhalb dessen Kompetenzentwicklung für nachhaltige Entwicklung aussichtsreich und sinnvoll ist (und damit auch Hinweise geben, was vielleicht *nicht* angestrebt werden muss). In der Untersuchung von Brundiers u.a. (2020) wurde als Ausgangspunkt eine Darstellung von Nachhaltigkeitskompetenzen von Wiek und anderen (vgl. ebd., S. 16) verwendet, die relativ breit angelegte Kompetenzen wie z.B. strategisches Denken (vgl. ebd.) aufführt. Dabei ist klar, dass eine solche Kompetenz generell erforderlich ist, um in komplexen sozialen Systemen erfolgreich zu handeln. Pointiert gesagt: Auch für Erfolge im Handel mit fossilen Brennstoffen ist die Kompetenz zum strategischen Handeln erforderlich. Bereits bei Wiek u.a. werden die Kompetenzen deshalb auf nachhaltiges Handeln zugespitzt. In der hier zitierten Delphi-Studie halten die Teilnehmenden jedoch eine weitergehende Konkretisierung (stellenweise auch Erweiterung) der Kompetenzen für erforderlich (vgl. ebd., S. 18). Entscheidend ist ausserdem, das *Zusammenwirken* von Kompetenzen zu berücksichtigen, wenn es um das übergeordnete Ziel geht, Nachhaltigkeitsprobleme zu bearbeiten (vgl. ebd., S. 19ff). Das Bewusstsein für ein solches Zusammenwirken wird in be-

sonderer Weise durch die Kompetenz gefördert, in Systemen zu denken («[s]ystems-thinking competency», ebd., S. 16, vgl. auch Elven, 2022, S. 537). Hier bieten sich Anschlussmöglichkeiten aus der Erwachsenenbildung, die im nächsten Abschnitt verfolgt werden sollen.

3.3 In Systemen denken

In der Erwachsenenbildung gibt es eine reiche Tradition der Auseinandersetzung mit den Konzepten und Ergebnissen der Systemwissenschaften. Einige der wichtigsten Beiträge zu einem systemwissenschaftlichen Verständnis der sozialen Welt (von Luhmanns Theorie sozialer Systeme über Hakens Synergetik und Bronfenbrenners Ökosystemmodell bis zu Senges Konzept von Systems Thinking im Kontext der Organisationsentwicklung) haben Forschung und Praxis der Weiterbildung vielfältig angeregt. Systemdenken bedeutet allerdings in allen diesen Ansätzen, konsequent betrachtet, einen wirklichen Bruch mit weithin geteilten und fest gefügten Vorstellungen über soziale und materielle Prozesse. Es stellt nämlich vermeintliche Randerscheinungen und Störungen (wie Systemträgheit, Nichtlinearität oder unvollständige Situationskenntnis) in den Mittelpunkt der Modellierung von Systemen. Auch dieser Gedanke ist der Erwachsenenbildung nicht fremd, etwa wenn sie Lernwiderstände nicht lediglich als zu überwindende Störung betrachtet, sondern als Anlass, die Gestaltung des Lernprozesses selbst zu hinterfragen (vgl. Grotlüschen und Pätzold, 2020, S. 27ff). Die Systemwissenschaften weisen ausserdem darauf hin, dass komplexe Systeme zwar beeinflussbar, aber nicht zielgerichtet steuerbar sind. Das gilt zweifellos für komplexe Ökosysteme, entspricht aber auch einer erwachsenenpädagogischen Vorstellung von Lernenden als autonomen Subjekten, denen zwar Angebote gemacht werden können, die diese aber eigenlogisch verarbeiten.

Viele Aspekte komplexer Systeme sind also nicht nur relevant für die Erwachsenenbildung, sie werden von Praktiker*innen auch unmittelbar erlebt und oft in souveräner Weise «systemisch» gehandhabt. Weiterbildner*innen sind in ihrer Arbeit sehr oft mit Unsicherheiten konfrontiert, die in der Komplexität von Systemen begründet liegen. Die Sozialdynamik einer neuen Lerngruppe kann erhebliche Unsicherheit verursachen (und dennoch muss der Kurs «irgendwie» begonnen werden); die Unterschiedlichkeit von Vorkenntnissen und individuellen Bedürfnissen muss im Kontext von Teilnehmendenorientierung ausgeglichen werden und letztlich ist auch die individuelle Verarbeitung von Lernangeboten durch die je einzelnen Teilnehmenden ein (unberechenbarer) Prozess eines komplexen psychischen Systems. Diese Vertrautheit und oft auch praktische Erfahrung mit systemischen Perspektiven kann in der EBNE vielfältig genutzt werden. Mitunter ist es dazu erforderlich, die systemwissenschaftlichen Grundlagen (erneut) zu betrachten und die Fähigkeit zum Systemdenken weiter zu stärken (vgl. Pätzold, 2019).

4 Nachhaltigkeit als Anlass kollektiver (Um-)Orientierung

Mit dem Systemdenken wäre man in einer traditionellen Sichtweise bereits auf der Ebene der Angebotsplanung angelangt. EBNE benötigt Angebote, in denen Systemdenken gelehrt und gelernt werden kann, um sowohl mit der unvermeidlichen Verunsicherung umzugehen, die von Nachhaltigkeitsthemen ausgeht, als auch genau in diesem unsicheren Feld dennoch zu brauchbaren, handlungsleitenden Urteilen zu gelangen. Schliesslich kann niemand beanspruchen, zu wissen, wie sich etwa das Klima tatsächlich weiterentwickelt, und dennoch müssen wir Wege finden, sich daraus ergebende Bedrohungen zu verringern. Solche Angebote fügen sich allerdings nicht ohne weiteres in ein nach Themen oder Fachbereichen sortiertes Programmangebot. Und eigentlich erscheint das auch gar nicht erstrebenswert, zeigt doch bereits die bisherige Praxis, dass Nachhaltigkeit ebenso in naturwissenschaftlichen Angeboten wie in Angeboten der politischen Bildung, der Ökonomie oder auch in Kochkursen, Gesundheitskursen und vielen anderen Bereichen adressiert werden kann (vgl. Burdukova, 2019). So können inhaltlich spezifische Angebote (etwa zu Verursachungsfaktoren des Klimawandels) zwar einen wichtigen Beitrag zu EBNE leisten, ebenso kann dieser aber auch erfolgen, indem in Angeboten unterschiedlichster Art die Gelegenheit genutzt wird, Bezüge zu einem nachhaltigeren Leben herzustellen oder auch nur Räume zu schaffen, in denen Teilnehmende, denen dies am Herzen liegt, ihre Position ebenso angstfrei wie konstruktiv zur Diskussion stellen können. In einem Kursangebot zu «Geldanlagen zur Alterssicherung» kann (und sollte) Raum sein, auch darüber zu sprechen, welche Bedeutungen «Sicherung» ausser der Verfügbarkeit gewisser Geldsummen zu bestimmten Zeiten haben kann – und welche Rahmenbedingungen überdies als stabil vorausgesetzt werden, damit eine Anlage ökonomische Sicherheitserwartungen erfüllen kann. Eine systemorientierte Diskussion über Phänomene wie die Kohlenstoffblase wäre dann kein curricular zu legitimierender Kursabschnitt, sondern könnte sich aus einer realistischen Betrachtung als sinnvoll, auch im Sinne des ursprünglichen Kursziels, ergeben.

Die Folgen einer nicht nachhaltigen Lebensweise betreffen mittelfristig wohl alle Menschen. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass sie auch alle Ebenen von Erwachsenenbildung tangiert. So geht es nicht nur um Programmplanung, Angebotsentwicklung und Kursgestaltung, sondern beispielsweise auch um den Umgang mit sich verändernden Rahmenbedingungen. Zeitstrukturen können sich ändern, weil regelmässige Hitzesommer bestimmte Zeiten für Kurse unattraktiv machen; die Mobilitätsbedingungen der Teilnehmenden (und der Lehrenden) stehen im Zusammenhang mit Klimaschutz- und -anpassungsmassnahmen. Auch die interne Organisationsgestaltung, von Geschäftsprozessen und Präsenzregelungen über Gebäude-

ausstattung bis zur Corporate Environmental Responsibility (CER), muss weiterentwickelt werden, was sich bereits in entsprechenden Zertifizierungskonzepten niederschlägt (Dehn, 2023). Dieser Prozess ist aber nur begrenzt planbar und, auch wenn es wünschenswert wäre, es ergibt sich in der Regel kein konsistenter, bruchloser Wandel der Organisationen (oder gar der Weiterbildungslandschaft insgesamt), vielmehr ein Nebeneinander von sehr unterschiedlichen Wegen, Ansprüchen und natürlich auch Widerständen und Rückschlägen. In diesem Sinne ist aus Sicht des Autors auch die aktuelle Diskussion um EBNE als eine Momentaufnahme in einem dynamischen System zu verstehen. Wir können nicht vorhersagen, welche Entwicklungen sich genau ergeben werden, aber wir können und sollten Impulse setzen und aufgreifen, die nach heutigem Ermessen in die richtige Richtung führen. Hierzu zählen auch zahlreiche der Konzepte und Beispiele, wie sie gegenwärtig in der Literatur und natürlich auch im vorliegenden Heft dargestellt werden.

Der Umgang mit Nachhaltigkeit bedeutet nach Auffassung vieler Expert*innen nicht weniger als eine fundamentale Neuordnung menschlichen Handelns und Zusammenlebens (WBGU, 2011). Ein solcher Prozess ist in seinen Ergebnissen nicht vorhersehbar, er lässt sich allenfalls «auf Sicht» steuern, indem solche Entscheidungen getroffen werden, die sich aus der gegenwärtigen Perspektive nach bestem Wissen als zukunftsfähig begründen lassen. In dieser Situation kann zwar auch die Erwachsenenbildung nicht die notwendigen Inhalte und Fähigkeiten vermitteln, die zuverlässig zu einer Verbesserung führen, aber sie kann – als Institution und in ihren Angeboten – an ihrer eigenen Entwicklung und an der Entstehung zukunftsfähiger Kompetenzen mitwirken.

PROF. DR. HENNING PÄTZOLD, Universität Koblenz, Arbeitsbereich Organisationspädagogik. Kontakt: paetzold@uni-koblenz.de

Literatur

- Arnold, R., & Holzapfel, G. (Hrsg.). (2008): Emotion und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., et al. (2020): Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. Sustainability Science. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- 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. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/37081>. Zugriffen: 30. Juli 2024.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 23–44). Wiesbaden: VS.
- Dehn, C. (2023): Die LQW-Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung. Hannover: ArtSet. https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitfaden-LQW-N_202310.pdf. Zugriffen: 9. Juli 2024.
- Elven, J. (2022): Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine kritische Bestandsaufnahme der Konzeptionalisierung organisationalen Lernens im BNE-Diskurs. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 53(4), 535–545. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0>
- Gieseke, W. (2016): Lebenslanges Lernen und Emotionen (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gigerenzer, G. (2013): Risiko: Wie man die richtigen Entscheidungen trifft (6. Aufl.). München: Bertelsmann.
- Grotlüschen, A., & Pätzold, H. (2020): Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.36198/9783838556222>
- Hoffmann, T. (2018): Teaching the Sustainable Development Goals – Geschichten des Wandels. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41(2), 27–34.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (2. Auflage.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zugriffen: 30.7.2024.
- Pätzold, H. (2019): Systemdenken lehren. In: W. Leal Filho (Hrsg.), Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele (S. 357–371). Wiesbaden: Springer.
- Pätzold, H. (2018): Post-Truth und Erwachsenenbildung. Einlassen und aushalten. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (4), 16–20.
- Pihkala, P. (2022): Introduction: Eco-anxiety, Climate, Coronavirus, and Hope. In: D. A. Vakoch & S. Mickey (Hrsg.): Eco-Anxiety and Planetary Hope: Experiencing the Twin Disasters of COVID-19 and Climate Change (S. v–xvii). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-08431-7>
- 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, 787490. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.787490>
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin: WBGU. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation#sektion-downloads>. Zugriffen: 11.7.2024.
- World Commission on Environment and Development. (1987): Our Common Future. Oxford: Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>. Zugriffen: 11.7.2024.

Organisationsentwicklung und Programmstrategien für BNE in Weiterbildungseinrichtungen

ULRICH MÜLLER

Weiterbildungseinrichtungen können einen wesentlichen Beitrag zur sozial-ökologischen Transformation leisten. Dabei geht es um die Ergänzung und Entwicklung des gesamten Programmangebots im Hinblick auf Aspekte der sozialen, ökonomischen und ökologischen Nachhaltigkeit. Es geht jedoch auch darum, Nachhaltigkeit zu praktizieren. Weiterbildungseinrichtungen müssen selbst zu Akteuren einer nachhaltigen Entwicklung werden und vorleben, zeigen, erlebbar machen, wie nachhaltiges Wirtschaften und Handeln in Organisationen möglich sind. In einem ganzheitlichen Prozess der Organisationsentwicklung kann Nachhaltigkeit im Sinne des «Whole Institution Approach» umfassend in der Organisation verankert werden.

1. Die Grosse Transformation treiben und begleiten: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Weiterbildung

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch

Vor dem Hintergrund des aktuellen ökologischen und sozialen Krisengeschehens sind umfassende Reformen in allen gesellschaftlichen Bereichen notwendig. In den Nachhaltigkeitswissenschaften wird dieser Prozess als «Grosse Transformation» (WBGU 2011) bezeichnet. Der Begriff beschreibt einen massiven gesellschaftlichen Umbruchsprozess und «verdichtet ökologische, technologische, ökonomische, sozial- und kulturwissenschaftliche Erkenntnisse zu einem Hoffnung gebenden Gestaltungsprogramm» und wird so «zur Grundlage für ein identitätsstiftendes Narrativ» (Schneidewind 2019, S. 10). Die Grosse Transformation kann nur gelingen, wenn sie durch einen tiefgreifenden Mentalitätswandel und ebenso tiefgreifende Lernprozesse der Bevölkerung, insbesondere aber von Entscheidungsträgern begleitet wird. Die Erwachsenenbildung ist hier in besonderem Masse gefordert, denn es sind Erwachsene, die in Politik, Wirtschaft und allen anderen gesellschaftlichen Bereichen mit ihrem Handeln dafür verantwortlich sind, unser Gemeinwesen so zu gestalten, dass auch künftige Generationen die Voraussetzungen für eine lebenswerte Zukunft vorfinden. Weiterbildung kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten und die Transformation durch geeignete Bildungsangebote, durch Beratung und Moderation unterstützen und begleiten – und sie kann die Transformation vorantreiben, indem Einrichtungen und ihre Leitungen und Mitarbeitenden bei sich selbst beginnen (DIE o.J., DVV International 2019, EAEA 2018, Müller 2021a und b).



2. «Wir leben, was wir lehren»: Der Whole Institution Approach

Bildungseinrichtungen wirken nicht nur durch ihr Bildungsangebot, sondern auch durch ihr eigenes Handeln als Betriebe. Jede Einrichtung verbraucht selbst Energie und übt z.B. durch die Wahl des Stromanbieters einen klimawirksamen Einfluss auf den Strommix aus; eine Akademie mit eigener Hotellerie trifft auch durch die Wahl der Gerichte auf dem Speiseplan klimawirksame Entscheidungen und kann, z.B. durch den Kauf von Fair-Trade-Produkten zu gerechteren Produktionsprozessen und Wirtschaftsbeziehungen beitragen. Die UNESCO definiert daher im Weltaktionsprogramm «Bildung für nachhaltige Entwicklung» und in ihrem aktuellen Programm «Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs» (UNESCO 2020) die «ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen» als eines von fünf prioritären Handlungsfeldern: «BNE bedeutet viel mehr als nur eine nachhaltige Entwicklung zu predigen. Es geht darum, nachhaltige Entwick-

lung zu praktizieren. Nachhaltige Lernumgebungen wie Öko-Schulen oder das Prinzip «Green Campus» geben Lehrenden und Lernenden gleichermassen die Möglichkeit, Nachhaltigkeitsprinzipien in ihren Alltag zu integrieren. Bei der Transformation von Lern- und Lehrumgebungen geht es nicht nur darum, Einrichtungen nachhaltiger zu verwalten, sondern auch Werte und Strukturen der gesamten Institution zu verändern.» (UNESCO 2014, S. 18)

Wenn Weiterbildungseinrichtungen sich am Leitwert der Nachhaltigkeit ausrichten wollen, genügt es also nicht, das Veranstaltungsangebot zu erweitern. Die Einrichtungen müssen selbst zu Akteuren einer nachhaltigen Entwicklung werden und «leben, was sie lehren». Dazu muss Nachhaltigkeit umfassend in der Organisation verankert werden. Die UNESCO propagiert daher den «Whole Institution Approach» (WIA), einen Ansatz, der die gesamte Einrichtung in den Blick nimmt, so wie es von einzelnen Vorreitern einer ökologischen Erwachsenenbildung, v.a. auch von kirchlich getragenen Organisationen, bereits in den 1980er Jahren begonnen und umgesetzt wurde (vgl. z.B. Müller, 1989). Wie dies gelingen kann, zeigt das aktuelle Projekt der «Internationalen BNE-Allianzen», in dem sich zwölf Weiterbildungseinrichtungen aus sieben Ländern gemeinsam auf den Weg machten, sich im Sinne des WIA nachhaltig auszurichten. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen wurde u.a. ein Guidebook und vielfältige Arbeitsmaterialien entwickelt, die jetzt auch anderen Organisationen kostenlos zur Verfügung stehen (DVV International, 2024a und b).

3. Organisationsentwicklung für BNE

Die Transformation einer Bildungseinrichtung zu einer auf Nachhaltigkeit gerichteten Lern- und Lehrumgebung (s.o.) erfordert eine Organisationsentwicklung bzw. die Reflexion laufender Organisationsentwicklungsprozesse unter der Perspektive der nachhaltigen Entwicklung. Dies ist als ein ganzheitlicher Prozess anzulegen, der die Entwicklung des Programmangebotes und eine Revision von Schlüsselbereichen der Organisation (Personalmanagement, Qualitätsmanagement ...) integrativ miteinander verknüpft. Der WIA weitet darüber hinaus den Blick auf Aspekte, die in Organisationsentwicklungsprozessen meist weniger beachtet werden, unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit aber eine grosse Bedeutung haben: Bewirtschaftung der Einrichtung, Stoffkreisläufe und Ressourcenmanagement, bauliche Gestaltung und Ausstattung.

Der Prozess einer solchen Organisationsentwicklung zur Ausrichtung auf den Leitwert Nachhaltigkeit kann als Initiative der Leitung beginnen, aber auch von Mitarbeitenden oder sogar von den Lernenden ausgehen. Er kann jedoch in jedem Fall nur gelingen, wenn er breite Unterstützung sowohl bei der Einrichtungs-/Unternehmensleitung als auch bei den Mitarbei-

tenden und beim Träger der Organisation findet. Auch sollte die Unterstützung von und die Kooperation mit externen Partnern wie lokalen Betrieben und Vereinen, der Kommune und dem weiteren sozialen Umfeld angestrebt werden. Das Ziel ist es, die Kreativität und die Problemlösungsfähigkeit von möglichst vielen Beteiligten zu stimulieren.

4. Ein Transformationskonzept für Weiterbildungseinrichtungen

Am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg haben wir ein Transformationskonzept für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt, in dem ein Vorgehensmodell für den angesprochenen Organisationsentwicklungsprozess detailliert dargestellt wird. Dieses Konzept schlägt drei Stufen vor, in denen Nachhaltigkeit integriert werden kann («Projekte»: Es gibt nur einige wenige Nachhaltigkeitsprojekte, z.B. einzelne Veranstaltungen; «System»: Nachhaltigkeit wird umfassend im Sinne des WIA in der ganzen Einrichtung implementiert; «Profil»: die Einrichtung ist ganzheitlich nachhaltig ausgerichtet und will dies als profilbildendes Merkmal herausstellen und nutzen). So ist sowohl ein niederschwelliger Einstieg als auch eine umfassende Neuausrichtung möglich. Es wird ein grundlegender Prozess beschrieben, der in mehreren Schritten von der Vorbereitung über eine Bestandsaufnahme, Massnahmen zur Kommunikation und Partizipation, die Definition von Zielen, Kennzahlen und Projekten, die Finanzierung bis hin zur Kontrolle und dem Feiern von Erfolgen reicht (vgl. die lilafarbenen Boxen in der Abbildung).

Weiterhin wird ein Tableau von Handlungsfeldern beschrieben, auf dem Einrichtungen tätig werden können. Auf der Stufe «System» orientiert sich die Darstellung an einem Modell für Bildungsmanagement (Müller, 2007) und greift dessen zentrale Elemente (Führungsprozesse, Kernprozess, Unterstützungsprozesse, Stakeholder) auf. Abb. 1 zeigt die Handlungsfelder im Überblick.

Im Folgenden wird auf eine Auswahl der Handlungsfelder kurz eingegangen und – wo möglich – Online-Quellen genannt, die weiterführende Materialien anbieten. Zur vertieften Auseinandersetzung sei auf das umfassende Originaldokument verwiesen (Müller, 2021b).

Leitbild

In Leitbildern formulieren Organisationen die gemeinsam erarbeiteten und getragenen Grundsätze und Orientierungen. Wenn sich eine Erwachsenenbildungseinrichtung verstärkt um BNE und Nachhaltigkeit kümmern will, muss dies auch im Leitbild seinen Ausdruck finden. Bei einem noch sehr aktuellen Leitbild genügt ggf. eine einfache Ergänzung von ein bis zwei Sät-

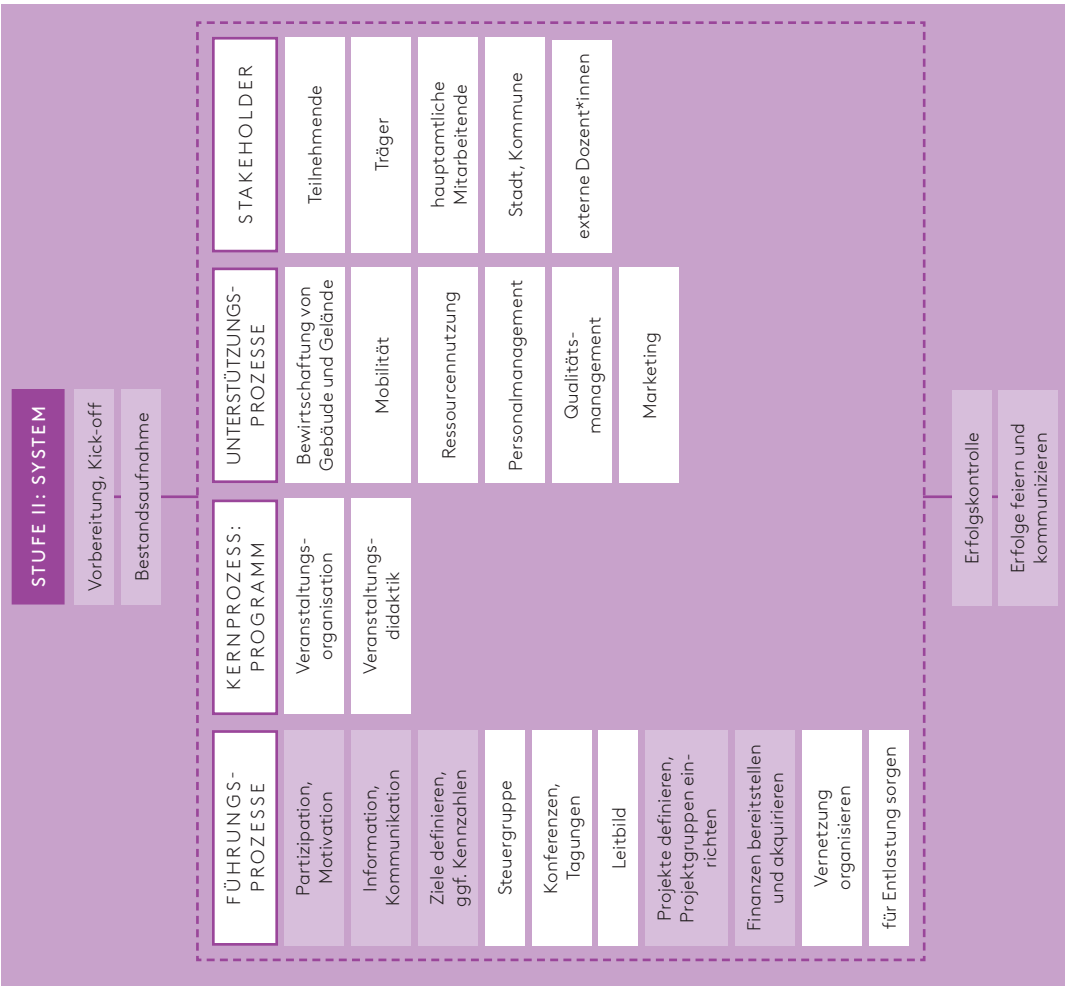
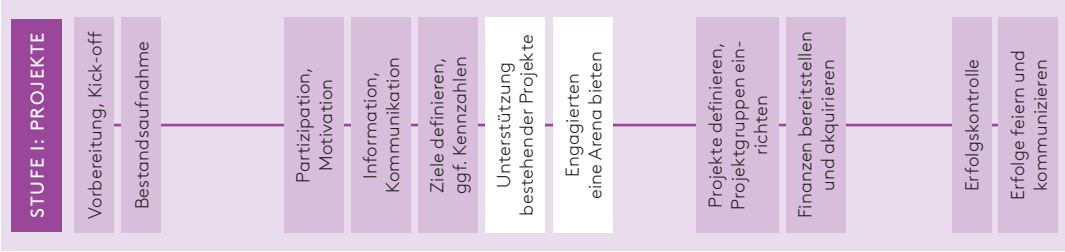


Abb. 1: Handlungsfelder einer nachhaltigen Organisationsentwicklung (vgl. Müller, Lude & Hancock 2020, S. 7, verändert)

zen. Ein älteres Leitbild, bei dem ohnehin eine Überarbeitung ansteht, sollte als Ganzes im Hinblick auf Nachhaltigkeit überprüft und überarbeitet werden.

Für einen erfolgreichen Einsatz von Leitbildern ist es entscheidend, dass sie tatsächlich in einem partizipativen Prozess, bei dem alle Mitglieder eingebunden sind, erstellt werden. Weiterhin können diese Instrumente nur wirksam werden, wenn sich Führungskräfte und Mitarbeitende in der täglichen Arbeit darauf beziehen (z.B. in Besprechungen oder beim Onboarding neuer Mitarbeitenden) und sie immer wieder im Hinblick auf die verabredeten Grundsätze überprüfen.

Veranstaltungsorganisation, Beschaffung und Bewirtschaftung

Auch bei der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen gilt es, Nachhaltigkeitsaspekte zu berücksichtigen, z.B. lassen sich ggf. Veranstaltungszeiten mit den Verbindungen des öffentlichen Personennahverkehrs abstimmen. Hier kann der vom BMU herausgegebene «Leitfaden für die nachhaltige Organisation von Veranstaltungen» (BMU 2020) unterstützen. Die Publikation enthält Hinweise zu Handlungsfeldern wie Mobilität, Veranstaltungsort und Unterbringung der Teilnehmenden, Catering, Abfallmanagement, Gastgeschenke und Give-aways sowie Barrierefreiheit etc.

Ein erheblicher Beitrag zum Klimaschutz lässt sich z.B. durch den Einkauf von fair, regional und saisonal erzeugten Lebensmitteln aus ökologischem Anbau leisten. In Büros können Recycling-Materialien (z.B. Papier) verwendet und bei nachhaltigen und sozialverantwortlichen Unternehmen beschafft werden. Weitere Anregungen für die Bewirtschaftung der Einrichtung bietet ein Leitfaden der TU Berlin und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (2015) sowie der Leitfaden des Projektes «vhs goes green» (o.J.). Vielfältige Hinweise finden sich auch in den Nachhaltigkeitsberichten von Bildungseinrichtungen, die schon lange nachhaltig ausgerichtet sind, so z.B. die Ev. Akademie Bad Boll (2020).

Personalmanagement und -entwicklung

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung müssen das ganze Vorhaben mittragen und über die dafür nötigen Kompetenzen verfügen und/oder sie entwickeln. Der Prozess der Organisationsentwicklung muss deswegen mit einer korrespondierenden Personalarbeit und -entwicklung verbunden werden, die nicht nur das pädagogische Personal, sondern auch Mitarbeitende in der Verwaltung und anderen Bereichen einbezieht. In größeren Einrichtungen, in Organisationsverbünden oder auf Verbandsebene kann eine Funktionsstelle für eine Koordinatorin/einen Koordinator für BNE bzw. eine Nachhaltigkeitsbeauftragte/einen Nachhaltigkeitsbeauftragten eingerichtet werden, die nach Möglichkeit auch Mitglied des Leitungskrei-

ses ist. Bei Stellenneubesetzungen sollten BNE-Kompetenzen bereits in die Ausschreibung aufgenommen und im Auswahlverfahren Engagement im Bereich Nachhaltigkeit berücksichtigt werden. Durch die Wahrnehmung externer Fortbildungsangebote oder die Organisation interner Tagungen und Workshops können sich Führungskräfte, Lehrkräfte und andere Mitarbeitende weiterbilden. In vielen Einrichtungen gibt es bereits ein funktionierendes Wissensmanagement mit einem gemeinsamen Laufwerk für Dokumente, Unterrichtsentwürfe und -materialien etc., das auch für die BNE und Nachhaltigkeit genutzt werden kann. Doch digitale Werkzeuge können ihr Potenzial nur dort voll entfalten, wo auch das Organisationsklima stimmt. Es ist Aufgabe der Leitung, in der Einrichtung ein Klima des Zusammenhalts und der gegenseitigen Unterstützung zu fördern und zu ermöglichen. Es geht weiterhin darum, organisatorische Strukturen zu entwickeln, die Kommunikation und Austausch ermöglichen, z.B. Zeiten und Orte zu organisieren, an denen Teamarbeit möglich ist.

Eine besondere Rolle spielen die frei- und nebenberuflichen Lehrkräfte, die im strengen Sinne kein Personal der Einrichtung sind (und aus rechtlichen Gründen auch nicht als solches behandelt werden dürfen), aber bei den meisten Einrichtungen den bei Weitem überwiegenden Teil der Lehrleistung tragen. Wie können sie für die Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsthemen gewonnen werden?

Im «Guidebook SustainabALE» wird über zwei erfolgreiche Praxisbeispiele berichtet: In der Ökostation der VHS Stuttgart gelang die Einbindung über einen Fachtag für Multiplikatoren, zu dem neben den eigenen Lehrkräften auch externe eingeladen wurden. Die VHS Lemgo organisierte ein Sommerfest für Lehrkräfte, wo sich diese bei Getränken und Essen in angenehmer Ambiente kennenlernen und vernetzen konnten. Gleichzeitig gab es Gelegenheit, sich über Inhalte zu informieren und Methoden der BNE praktisch zu erleben. Weiterhin haben die Partnerorganisationen des Projektes ein Poster entwickelt, mit dem Lehrkräfte angesprochen werden können und das sie zur Mitwirkung gewinnen will (DVV International, 2024a, S. 27).

Zuletzt sei daran erinnert, dass die Erfahrungen während der Corona-Pandemie uns zeigen, dass es einfacher geworden ist, Kursleitende für Online-Meetings und Fortbildungen zusammenzurufen, um sie für die Thematik zu sensibilisieren und weiterzuqualifizieren.

Qualitätsmanagement und Zertifizierungen

Das Qualitätsmanagement einer Einrichtung umfasst alle wesentlichen Bereiche und kann auch ein möglicher Ansatzpunkt für die Ausrichtung auf Nachhaltigkeit sein. Im Qualitätsmodell der lerner- und kundenorientierten Qualitätsentwicklung für die Weiterbildung (LQW) wird für den optionalen Qualitätsbereich Nachhaltigkeit eine Arbeitshilfe angeboten, die vielfältige

Anregungen bietet (ArtSet, 2017). Für Einrichtungen, die mit einem anderen Qualitätsmanagementsystem arbeiten, gibt es seit kurzem die Möglichkeit, nur das Nachhaltigkeitsmanagement zertifizieren zu lassen (Dehn, 2024). Eine weitere Option ist die Zertifizierung nach dem Europäischen Umweltmanagementsystem (EMAS).

5. Programmplanungsstrategien

Im Zentrum einer Weiterbildungseinrichtung steht das Bildungsangebot. Strategisches Ziel muss es sein, Nachhaltigkeitsthemen dauerhaft im Gesamtprogramm zu verankern. Dies kann durch die Implementierung eines eigens ausgewiesenen Themenbereichs Nachhaltigkeit geschehen, aber eine noch grössere Wirkung wird erzeugt, wenn Nachhaltigkeit zudem als Querschnittsthema in das gesamte Programmangebot integriert wird. Dazu gilt es, das Gesamtangebot in der Planung nach Nachhaltigkeitsgesichtspunkten zu überprüfen (Götz, Müller, 2021).

Eine entsprechende Strategieentwicklung beginnt mit Bestandsaufnahmen: Was machen wir bereits? Wo haben wir noch Lücken? Was zeigen die Sichtung von Programmen anderer Bildungsanbieter und die systematische Analyse von Programmen? Weiterhin gilt es zu prüfen: Wo und wie können SDGs (Sustainable Development Goals) mit einzelnen Fach- und Programmbereichen verknüpft werden: Wo sind Schnittstellen? Wo könnten Nachhaltigkeitsthemen angedockt und der Blick geweitet werden? Eine Arbeitshilfe des DVV bietet dazu mehrere unterstützende Instrumente: eine Zusammenstellung von Praxisbeispielen, eine Checkliste zur Bestandsaufnahme und einen Steckbrief zur Programm- und Kursevaluation (DVV, 2019, S.37ff.). Auch die Materialien von DVV International (2024c) können hier herangezogen werden, sie enthalten u.a. einen Reflexionskatalog zum Bildungsprogramm. Weitere Anregungen finden sich in der systematischen Programm-analyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung DIE (Burdukova, 2019). Ein grosses Portfolio an Lehr- und Lernmaterialien für Veranstaltungen bietet das BNE-Portal des BMUV (o.J.).

Nachhaltigkeitsaspekte lassen sich auch an aktuelle «Hype-Themen» andocken. So können beispielsweise ökologische Gesichtspunkte mit einem der derzeitigen Top-Themen, der Resilienz, und den Fragen verknüpft werden: «Was ist ein nachhaltiger Umgang mit uns selbst?» oder «Wie kann der gebeutelten Natur zu mehr Widerstandskraft verholfen werden?» Gleiches gilt für «Dauerbrenner» wie etwa die Eltern- und Familienbildung oder Themen von jeweils grosser regionaler Relevanz.

Auch gibt es immer wieder Gesetzesänderungen und neue Verordnungen, die jede Bürgerin und jeden Bürger persönlich betreffen, aus denen neue Themen generiert werden können.

Wenn die Einrichtung längerfristige Massnahmen und Zertifikatskurse anbietet, sollte überprüft werden, wo Nachhaltigkeitsthemen im Curriculum verankert werden können.

Viele Einrichtungen haben die Erfahrung gemacht, dass vor allem Mitmachangebote gefragt sind, wo Nachhaltigkeit wortwörtlich «begreifbar» wird (z.B. in einem Kochkurs, in dem gemeinsam gekocht und gegessen, aber auch über Fragen nachhaltiger Ernährung informiert wird). Solche Mitmachangebote sind wichtige Programmbestandteile, es gelingt hier allerdings nicht immer, auch komplexere Themen anzusprechen.

Durch die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern (Vereine, Verbände, Bildungseinrichtungen, andere Organisationen der Zivilgesellschaft, Betriebe) wird das Thema zum Netzwerkprojekt und erlangt grössere Aufmerksamkeit.

Werden Kommunal-, Regional- oder Stadtentwicklungsprozesse für Nachhaltigkeit initiiert, kann Erwachsenenbildung ihre methodischen Kompetenzen bei der Moderation von (Gross-)Veranstaltungen einbringen oder eigene Veranstaltungen anbieten, um Teilnehmende auf die Mitwirkung vorzubereiten.

Mit einem «Design Thinking Workshop» als Ko-Kreation von Teilnehmenden, Kursleitenden und Kooperationspartnern können auf kreative Weise Programmangebote entwickelt werden (Schmidberger/Wippermann, 2018).

6. Nachhaltigkeit braucht Führung – auf die Leitung kommt es an!

Den Führungskräften kommt bei der Initiierung und Organisation der Transformation einer Weiterbildungseinrichtung im Sinne des Whole Institution Approach eine Schlüsselrolle zu (vgl. Müller, 2021a). Durch eine geeignete Wahrnehmung und Interpretation der Führungsrolle können sie vorhandene Initiativen unterstützen, die Bereitschaft für weiteres Engagement wecken und einen partizipativen Prozess organisieren, der unter grösstmöglicher Beteiligung der in der Einrichtung tätigen und der mit ihr verbundenen Menschen möglichst viele für das Anliegen zu gewinnen sucht. Es geht darum, in der Einrichtung selbst eine Lern- und Führungskultur für Nachhaltigkeit zu entwickeln, die den Raum und den Rahmen bietet, gemeinsam Neues zu entwickeln und zu erproben. Dieses Vorhaben erfordert eine verantwortungsbewusste und motivierende Führung, die Sinn stiftet, die Menschen in ihrer Individualität wertschätzt, Engagement würdigt, Partizipation ermöglicht und zu eigenverantwortlichem Handeln ermutigt.

Führungskräfte wirken massgeblich durch ihr Kommunikationsverhalten und prägen so die Organisationskultur. Sie können durch ihr Handeln und Entscheiden ein Beispiel geben, durch ihr Engagement inspirieren und

im besten Falle begeistern. Vor allem anderen aber müssen sie selbst glaubwürdig hinter dem Anliegen stehen.

PROF. DR. ULRICH MÜLLER ist seit vielen Jahren als Berater, Trainer und Moderator in der Weiterbildung tätig. Von 2003 bis 20023 hatte er eine Professur für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (D) inne. Seine wichtigsten Arbeitsfelder sind Führung und Management, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Methodik und Didaktik der Weiterbildung.
Kontakt: ulrich.mueller@ph-ludwigsburg.de

Literatur

ArtSet (2017): Optionaler Qualitätsbereich Nachhaltigkeit. Hannover. <https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/LKQT-Arbeitshilfe-optionaler-QB-Nachhaltigkeit-2017-03.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMUV, o.J.): Bildung für nachhaltige Entwicklung, Infothek, Lehr- und Lernmaterialien. <https://www.bne-portal.de/de/lernmaterialien-2454.php>

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMBU, 2020): Ratgeber: Leitfaden für die nachhaltige Organisation von Veranstaltungen. Berlin. <https://www.bmu.de/publikation/leitfaden-fuer-die-nachhaltige-organisation-von-veranstaltungen/>

Burdukova, Galina (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. <https://www.die-bonn.de/doks/2019-nachhaltigkeit-01.pdf>

Dehn, Claudia (2024): BNE^{solo}. Das eigenständige Testierungsverfahren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Leitfaden für die Praxis. Hannover: ArtSet. https://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitfaden_BNE_SOLO.pdf

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.): wb-web. Nachhaltigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung. <https://www.wb-web.de/dossiers/nachhaltigkeit.html>; darin: Leben, was wir lehren – mit dem Whole Institution Approach Bildungseinrichtungen nachhaltiger gestalten. <https://www.wb-web.de/dossiers/nachhaltigkeit/folge-2-nachhaltigkeit-in-einrichtungen-der-erwachsenenbildung/leben-was-wir-lehren.html>

Deutscher Volkshochschulverband (2019): Handreichung. Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Bonn: DVV. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/programmbereiche/gesellschaft/handreichung-bak-bne-an-volkshochschulen.php>

EAEA (European Association for the Education of Adults) (2018): Adult Education and Sustainability. Brussels: EAEA. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/09/AE-and-sustainability_paper_final_9_2018.pdf

Ev. Akademie Bad Boll (2020): Nachhaltigkeitsbericht. Aktualisierung 2020. https://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/user_upload/02_Tagungszentrum/05_Nachhaltigkeit/Nachhaltigkeitsbericht_Aktualisierung_2020_EvAkademieBadBoll.pdf

Götz, Tobias; Müller, Ulrich (2021): «Megatrend Nachhaltigkeit» – (Programm-)Strategien für die Erwachsenenbildung. In: forum Erwachsenenbildung, H. 4/2021, S. 12–16. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART104613&uid=frei

DVV International (Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV) (2019): Youth and Adult Education in the Agenda 2030. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Analysis/DVV19002_Studie_SDG_WEB.pdf

DVV International (2024a): Guidebook SustainabALE. Nachhaltige Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Workbook_SustainabALE/Guidebook_DE_PDF_web.pdf

Ders. (2024b): Workbook zum Guidebook SustainabALE. Arbeitshilfe für die Umsetzung des Whole Institution Approach. Bonn: DVV International. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Workbook_SustainabALE/Workbook_SustainabALE_DE_download.pdf

Ders. (2024c): Reflexionskatalog zu den Handlungsfeldern eines Whole Institution Approach. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_ALE_Toolbox/Workbook_SustainabALE/Reflexionskatalog_zu_den_Handlungsfeldern_eines_Whole_Institution_Approach.pdf

vhs goes green (o.J.): Ein Leitfaden zur Umsetzung klimaschonenden Handelns in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. <https://www.klimaschutz.de/sites/default/files/vhs-goes-green-Web-Barrierefrei.pdf>

Müller, Ulrich (1989): Bildungshäuser – Lebensräume. Anstiftung zur ökologischen Erkundung von Räumen der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, 35. Jg., H. 4, S. 216–219.

Müller, Ulrich (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/Keller, Helmut: Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. S. 99–122. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Müller, Ulrich (2021a): Nachhaltigkeit braucht Führung. BNE und Klimaschutz in Einrichtungen der Erwachsenenbildung verankern. In: Erwachsenenbildung, 67. Jg., H. 2,

S. 61–64. <https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2022/07/EB.2021.67.2.61.pdf>

Müller, Ulrich (2021b): Bildungsmanagement für nachhaltige Entwicklung. Ein Transformationskonzept für Weiterbildungseinrichtungen. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet1/bildungsmanagement/Bildungsmanagement/07_Lead4ESD/20210521_BNE_in_EB-Einrichtungen_mit_Anhang.pdf

Müller, Ulrich; Lude, Armin; Hancock, Dawson (2020): Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. Sustainability 2020, 12(7), 3031. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12073031>

Rockström, Johan; Gupta, Joyeeta; Qin, Dahe; Lade, Steven J.; Abrams, Jesse F.; Andersen, Lauren S. et al. (2023): Safe and just Earth system boundaries. In: Nature 619 (7968), S. 102–111. DOI: [10.1038/s41586-023-06083-8](https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8)

Schmidberger, Iris; Wippermann, Sven (2018): Design Thinking in der Erwachsenenbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3/2018, S. 53–56.

Schneidewind, Uwe (2019): Die Grosse Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt/Main: Fischer.

TU Berlin und DBU (2015): Praxisleitfaden nachhaltig leben und arbeiten. Berlin. http://nachhaltig-leben-und-arbeiten.de/wp-content/uploads/2015/05/20150506_Praxisleitfaden_FINAL_WEB.pdf

UNESCO (2014): Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms «Bildung für nachhaltige Entwicklung». Bonn: Dt. UNESCO-Kommission. https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development. A roadmap. Paris: UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/education-sustainable-development-roadmap>

Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (2019): Nachhaltigkeit als ganzheitlicher Bildungsauftrag für die Erwachsenenbildung. Ein Wegweiser. Hannover: die UmweltDruckerei. <https://www.vnb.de/bildungseinrichtungen-nachhaltig-aufstellen/>

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU, 2011): Welt im Wandel.

Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf

Dritte Auflage

Walter Schöni

HANDBUCH BILDUNGSCONTROLLING

**Steuerung von Bildungsprozessen
in Unternehmen und Bildungsinstitutionen**



somedia
BUCHVERLAG

.....
Bildungscontrolling ist mehr als Kosten-Nutzen-Messung. Es analysiert gesellschaftliche Kontexte von Bildungsprozessen und deckt Fehlsteuerungen auf.

Dafür braucht es präzise Konzepte, gerade in der digitalen Welt mit ihrem Datenfokus. Das Handbuch führt ein in die Theorien, Methoden und Anwendungen des Controllings.
.....

E-PDF, 190 Seiten, CHF 25.-/€ 24,99

3. aktualisierte Auflage, Dezember 2023

ISBN: 978-3-7253-1090-6

Erhältlich in der Buchhandlung oder bei www.somedia-buchverlag.ch

TRANSIT

Think-Tank für die Zukunft der Weiterbildung

Der Think-Tank TRANSIT ist eine interdisziplinäre Plattform für die Weiterbildung und das Lernen der Zukunft. Er schafft einen Raum, in dem Grenzverschiebungen, Widersprüche der aktuellen Situation und gemeinsame Lösungsansätze diskutiert werden können.



- > Trendberichte
- > Experteninterviews
- > Inspirierende Events
- > Newsletter

thinktank-transit.ch

TRANSIT
THINK TANK FOR ADULT LEARNING

S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
F S E A ■ Fédération suisse pour la formation continue
Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning

Schlüsselkompetenzen der Nachhaltigkeit für Führungspersonen in der Weiterbildung

SARAH EBERZ

Dieser Beitrag fokussiert auf die Rolle von Führungspersonen bei der Förderung der gesellschaftlichen Transformation in Richtung Nachhaltigkeit. Die notwendigen Kompetenzen werden anhand verschiedener Kompetenzmodelle der Nachhaltigkeit dargestellt. Diese theoretischen Ansätze werden mit empirischen Erkenntnissen verknüpft, um praxisnahe Impulse für die Weiterbildung zu liefern. Dafür werden die Ergebnisse einer Interviewstudie mit Verantwortungsträger*innen vorgestellt, die aufzeigen konnte, dass die Verknüpfung von Kompetenzen wie systemischem Denken, wertebasiertem Entscheiden und interdisziplinärer Zusammenarbeit entscheidend ist. Darüber hinaus sind der Umgang mit Unsicherheit, die Entwicklung eines eigenen Wertegerüsts und der Aufbau von Resilienz zentral für Führungskräfte.



1. Einleitung

Aktuelle und zukünftige Herausforderungen – wie Klimawandel, Ressourcenübernutzung und Biodiversitätsverlust sowie die Zunahme von sozialen Ungleichheiten, Armut und Hunger – beeinflussen Ökosysteme und Gesellschaften weltweit (IPCC, 2023; United Nations General Assembly,

2015). Viele dieser Herausforderungen liegen im Bereich der planetaren und sozialen Belastungsgrenzen, wobei sieben von acht Bereichen (zusätzlich zu den oben genannten: u.a. Verschmutzung durch neuartige Chemikalien, Süsswasserverbrauch, Aerosolverteilung in der Atmosphäre) bereits überschritten sind (Rockström et al., 2023). Das Überschreiten dieser Grenzen gefährdet das Überleben der Menschheit und des Planeten und erfordert tiefgreifende Veränderungen in Form einer wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Transformation zur Nachhaltigkeit (Rockström et al., 2023; Steffen et al., 2015). Dafür wird, besonders auch im Hinblick auf das globale Ziel der Agenda 2030, schnelles und weitreichendes Handeln hin zu einer sozio-ökologisch nachhaltigen Gesellschaft verstärkt gefordert (BMZ, 2023; UNESCO, 2021; United Nations General Assembly, 2015). Der (Weiter-) Bildung und dabei speziell der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) kommt auf diesem Weg eine wichtige Aufgabe zu. BNE soll Kompetenzen der Lernenden fördern, um globale Herausforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert zu verstehen und die gesellschaftliche Transformation mitzugestalten (éducation21, 2018; UNESCO, 2017). Schulen und Weiterbildungseinrichtungen können wesentlich dazu beitragen Nachhaltigkeitskompetenzen zu entwickeln, zu vertiefen und praxisnah anzuwenden.

Führungspersonen in der Weiterbildung tragen dabei eine Schlüsselrolle, um nachhaltige Strategien in ihrer Organisation zu entwickeln und umzusetzen. Sie stehen somit vor der Herausforderung, ökonomische, ökologische und soziale Aspekte der Nachhaltigkeit zu integrieren und nachhaltiges Wirtschaften als Kerngedanke in allen Bereichen der Organisation zu verankern (BMU, 2008).

Dieser Beitrag hat das Ziel, das wissenschaftliche Verständnis der notwendigen Nachhaltigkeitskompetenzen für Weiterbildungsorganisationen zu vertiefen (Kap. 2). In diesem Zusammenhang werden Erkenntnisse eines empirischen Forschungsprojekts vorgestellt, welches die erforderlichen nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen untersucht, die Verantwortungsträger*innen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft als notwendig für nachhaltige Entscheidungen erachten (Kap. 3). Die Ergebnisse können auf die Leitung von Bildungsorganisationen übertragen werden und zur Förderung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Erwachsenenbildung beitragen (Kap. 4).

2. Nachhaltigkeit und BNE in der Weiterbildung

Die Relevanz von BNE zur Bewältigung komplexer Nachhaltigkeitsherausforderungen ist heute in vielen Bildungssystemen und landesweit in allen Bildungsformen anerkannt (Michelsen et al., 2015; Wilhelm & Rinaldi, 2023). BNE hat das Ziel, Lernende beim Treffen nachhaltiger Entscheidungen zu unterstützen und sich verantwortungsvoll für Naturschutz, eine stabile Wirtschaft und Gerechtigkeit für heutige und kommende Generationen einzusetzen (UNESCO, 2017). Nachhaltigkeitskompetenzen sind dafür unerlässlich und werden beschrieben als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die Individuen befähigen, komplexe Nachhaltigkeitsherausforderungen kritisch zu analysieren und durch verantwortungsvolle, langfristig orientierte Entscheidungen zu bewältigen (Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017; Wiek et al., 2011). Dabei spielen die täglichen Entscheidungen jedes Einzelnen – sog. *private sphere actions* – eine Rolle, makroskopische Entscheidungen – sog. *public sphere actions* – von leitenden Personen haben jedoch weitreichendere Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft (Kranz et al., 2022; Niebert, 2021; Stern, 2000). Führungspersonen selbst sollten also über fundierte Nachhaltigkeitskompetenzen und ein tiefgehendes, kritisches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung verfügen, um dieses innerhalb ihrer Organisation und bei Mitarbeitenden erfolgreich zu fördern und zu entwickeln. Im folgenden Abschnitt werden zentrale nationale und internationale Nachhaltigkeitskompetenzmodelle vorgestellt, die als Orientierungshilfe dienen können.

Überblick: Kompetenzmodelle der Nachhaltigkeit

In den letzten zwei Jahrzehnten sind zahlreiche Kompetenzmodelle entstanden, die Menschen darauf vorbereiten sollen, komplexe Nachhaltigkeitsherausforderungen partizipativ, kooperativ und zielorientiert zu bewältigen (s. Übersicht Tabelle 1). Zur vertiefenden Literatur können die in Tabelle 1 dargestellten Kompetenzmodelle dienen, die im darauffolgenden Abschnitt in Kürze erläutert werden.

Im deutschsprachigen Raum prägte lange Zeit das Modell der «Gestaltungskompetenz» von de Haan (2008) die Diskussion, welches darauf abzielt, eigenverantwortliches Handeln und Mitgestalten im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu fördern. Pellaud und Kolleg*innen entwickelten darauf aufbauend jüngst eine Typologie, die von *éducation21* aufgenommen wurde und besonders auf die schulische Bildung (Sek. I und II) in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz ausgerichtet ist (*éducation21*, 2023; Pellaud et al., 2021). Auf europäischer Ebene stellt der Kompetenzrahmen GreenComp der EU einen strategischen Ansatz dar, der BNE im Sinne ökologischer Nachhaltigkeit unterstützen und eine breite Zielgruppe in allen Bildungsberei-

KOMPETENZMODELL	KOMPETENZEN	REFERENZEN
Gestaltungskompetenz	12 Teilkompetenzen	De Haan 2006, 2008
éducation21 Typologie	3 Gruppen überfachliche Kompetenzen: metakognitiv, kognitiv, sozio-emotional	Pellaud et al., 2021; éducation21, 2023
Europäischer Kompetenzrahmen GreenComp	4 Kompetenzbereiche mit 12 Kompetenzen: 1. Verankerung von Nachhaltigkeitswerten; 2. Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit; 3. Visionen für eine nachhaltige Zukunft; 4. Handeln für Nachhaltigkeit	Bianchi et al., 2022
UNESCO-Schlüsselkompetenzen	8 Kompetenzen: System-, Normative, Antizipatorische, Strategische, Kooperations, Selbsterfahrungs-, integrierte Problemlösekompetenz, kritisches Denken	UNESCO, 2017, 2021
Rounder Sense of Purpose (RSP)	12 Kompetenzen, 3 Bereiche (Holistisches Denken, Visionen für Veränderung, Transformation erreichen), 4 Phasen (Integration, Einbindung, Praxis, Reflexion)	RSP, 2019; Vare et al., 2022
Key Competencies in Sustainability	5 Kompetenzen: systems thinking, anticipatory, normative, strategic and interpersonal competence	Wiek et al., 2011
Competencies for Advancing Sustainability Transformations	8 Kompetenzen: Weiterentwicklung der 5 etablierten Kompetenzen von Wiek et al. (2011), Ergänzung um: implementation, integration and intrapersonal competence	Redman & Wiek, 2021 Brundiers et al., 2020

Tab. 1: Kompetenzmodelle der Nachhaltigkeit (eigene Zusammenstellung)

chen ansprechen soll (Bianchi et al., 2022). Auf globaler Ebene wiederum brachte die UNESCO ein Kompetenzmodell heraus, das an den globalen Zielen der nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet ist und neben allen Bildungsstufen auch die Öffentlichkeit adressiert (UNESCO, 2021).

Besonders interessant für die Weiterbildung ist der «Rounder Sense of Purpose»-(RSP-)Kompetenzrahmen, der für pädagogische Fachkräfte in allen Bildungsbereichen entwickelt wurde, mit dem Ziel, einen praxisorientierten Rahmen für Lehrkräfte in der Primar- bis Erwachsenenbildung zu schaffen (Millican, 2022). Pädagog*innen und Multiplikator*innen sollen ermutigt werden, eine handlungsorientierte, transformative Pädagogik sowie kreative, kritische Denk- und Handlungsprozesse anzuregen (RSP, 2019; Vare et al., 2022).

In diesem Beitrag und bei der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf den fünf Schlüsselkompetenzen der Nachhaltigkeit, die von Wiek et al. (2011, 2015) als akademisches Rahmenmodell vorgestellt und spezifisch für die Hochschulbildung entwickelt wurden. Diese Arbeiten werden als fundamentaler Beitrag im Bereich der Nachhaltigkeitskompetenzen betrachtet (Brundiers et al., 2021; Bianchi, 2020) und häufig zitiert (3177 Google Scholar Zitate, 5.9.2024). In den letzten Jahren wurde dieses Modell immer wieder aufgegriffen und weiterentwickelt (Brundiers et al., 2020; Redman & Wiek, 2021).

3. Einblick in die empirischen Ergebnisse: Wie zeigen sich die Kompetenzen bei Personen in leitenden Positionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft?

Das Ziel der Studie war es herauszufinden, welche Nachhaltigkeitskompetenzen Führungspersonen benötigen, um Entscheidungen im Bereich der Nachhaltigkeit mit gesellschaftlichen Auswirkungen zu treffen. Dafür wurden qualitative Interviews mit 14 Verantwortungsträger*innen (w=6, m=8) aus Wirtschaft (z.B. CEOs von Unternehmen, Gewerkschaften), Politik (z.B. Regierungsmitglieder, umweltpolitische Sprecher*innen) und Gesellschaft (z.B. Vorsitzende von NGOs, Kulturorganisationen) im deutschsprachigen Raum geführt, die täglich nachhaltigkeitsrelevante Entscheidungen treffen. Die Interviews wurden semistrukturiert entlang eines Interviewleitfadens geführt und fanden zwischen September 2021 und August 2022 hauptsächlich in Videokonferenzen, teils auch vor Ort statt. Alle Interviews enthielten die gleichen Schlüsselfragen und Themenbereiche, wobei die Länge nicht vorgegeben wurde und durchschnittlich bei 52 Minuten lag. Die Daten wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet, wobei u.a. die fünf Nachhaltigkeitskompetenzen von Wiek et al. (2011) als deduktive Kategorien dienten.

Im Folgenden wird ein Einblick in die Ergebnisse entlang dieser fünf Kompetenzen – systemischen Denken, antizipatorische Kompetenz, normative Kompetenz, strategische Kompetenz und interpersonelle Kompetenz (englisch im Original: *systems thinking, anticipatory, normative, strategic und interpersonal competence*) – gegeben und anhand von Zitaten exemplarisch aufgezeigt sowie die wesentlichen Aspekte zusammengefasst. Die Zitate wurden redigiert und sind mit anonymisierten, von den Interviewpersonen selbst gewählten Pseudonymen sowie der Position im Interview-Transkript versehen (z.B. Sonne, 11).

Systemisches Denken meint die Fähigkeit zur Analyse komplexer Systeme in verschiedenen Bereichen (Gesellschaft, Wirtschaft, Umwelt), auf verschiedenen Ebenen (lokal bis global) und unter Einbezug verschiedener Disziplinen (interdisziplinär) (Wiek et al., 2011). Systemdenken wird in den Interviews in vielfältiger Hinsicht deutlich und wird von den Befragten als besonders wichtig betont. Sie heben hervor, dass Nachhaltigkeitsentscheidungen stets mit einer internationalen sowie interdisziplinären Perspektive betrachtet werden sollten, um Auswirkungen in sozialer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Hinsicht angemessen zu berücksichtigen (Erna, 114). Das folgende Zitat von Agatha, einer Lobbyistin für den ökologischen Landbau, unterstreicht, wie wichtig es für Verantwortungsträger*innen sei, interdisziplinäres Denken, verschiedene Systeme und Wissen an Systemgrenzen einzubeziehen. Sie verdeutlicht dies mit Kreisläufen und Energiebilanzen:

«Würde man die Bodenfruchtbarkeit rein chemisch betrachten und die biologischen Aspekte ausser Acht lassen, müsste man die Felder nur mit Stickstoff düngen. Alles würde wachsen. Aber was würde mit dem Boden passieren? Und wie viel Energie wird eigentlich für die Herstellung von Stickstoffdünger benötigt?» – AGATHA, 15

Andere Interviewpersonen unterstreichen, wie wichtig es für sie sei, den Kern des Problems zu identifizieren, die Zusammenhänge greifen zu können, ohne gleichzeitig alle Details verstehen zu müssen.

Antizipatorische Kompetenz definiert die Fähigkeit, vorrausschauend zu denken und Zukunftsszenarien mit vielfältigen potenziellen Auswirkungen entwickeln zu können (Wiek et al., 2011). Fischer, CEO einer Energieagentur, betont, dass besonders das Wissen über erfolgreiche Problemlösestrategien der Vergangenheit wichtig sei, um zukünftige Entwicklungen vorherzusagen (14). Dies schliesse ein, dass verschiedene Zeitskalen unterschiedlicher Systeme berücksichtigt werden müssen und die begrenzte Vorhersagbarkeit aller Szenarien akzeptiert werden solle. Buchholz, Präsident eines deutschen Bundesamtes, weist ausserdem auf die komplexe soziale und wirtschaftliche Dynamik hin, die bei der Zeitplanung verschiedener Szenarien berücksichtigt werden müsse (s. Zitat *strategic competence*). In diesem Zusammenhang

thematisiert Bornholm, CEO eines Energieunternehmens, dass in einer von komplexen Systemen und Ungewissheiten geprägten Welt sicheres Handeln immer bedeutender wird:

«Auch in Zukunft wird es äusserst wichtig sein, unter Unsicherheit zu handeln. Niemand kann heute sagen, wie das System im Jahr 2050 aussehen wird. Wir versuchen immer, eine solche Scheingenauigkeit für 2050 zu bestimmen, aber ich denke, das ist unmöglich.» – BORNHOLM, 45

In diesem Zusammenhang weist Pinni, Redakteurin einer grossen Wochenzeitung, darauf hin, dass alle Szenarien eine begrenzte Vorhersagekraft haben und Verantwortungsträger*innen Optimismus und Offenheit gegenüber Veränderungen benötigen, um auch die Endlichkeit der auf Wachstum ausgerichteten Welt akzeptieren zu können (79).

Normative Kompetenz bezieht sich auf die Werte und Normen, die das eigene Handeln leiten (Wiek et al., 2011). 8 von 14 befragten Führungspersonen heben reflektierte Werte als zentral für ihre Entscheidungsprozesse hervor. Diese werden oft nicht explizit genannt, sondern indirekt deutlich in Metaphern wie «Kompass», «Wertegerüst» und «Koordinaten», die den Entscheidungsprozess lenken (Buchholz, 44; Erna, 54; Fischer, 37). Entscheidend scheint dabei das Bewusstsein über die eigenen Werte in Bezug auf Nachhaltigkeit und deren Einfluss auf das Handeln zu sein (Pinni, 73). Die Interviewpersonen betonen, dass etablierte und reflektierte Werte als Orientierungsrahmen für nachhaltige Entscheidungen dienen. Allerdings können solche Entscheidungen auch Kompromissbereitschaft erfordern, wenn sie nicht vollständig mit den eigenen Werten übereinstimmen (Schmidt, 9–13). Fischer unterstreicht zudem die Notwendigkeit, im Einklang mit einem festen persönlichen Wertesystem zu handeln und sich nicht von Emotionen beeinflussen und lenken zu lassen:

«Gerade im Hinblick auf die schockierenden Prognosen der Klimawissenschaft ist es wichtig, ruhig zu bleiben und nicht jedem Impuls nachzugeben. Weltuntergangsgedanken sind kontraproduktiv und nicht hilfreich, um weiterzukommen.» – FISCHER, 72

Herausforderungen sollten somit nicht als Hindernisse, sondern als Chancen für Veränderungen und Innovationen betrachtet werden. Um handlungsfähig zu bleiben, sei es entscheidend, eine optimistische Grundhaltung zu bewahren und verschiedene Handlungsoptionen zu entwickeln (Pinni, 73). Der Aufbau von Resilienz sowie Vertrauen in Wissenschaft und Gesellschaft scheinen dabei als zentrale Faktoren zu gelten. Diese persönlichen Eigenschaften können strategisches Denken unterstützen und ermöglichen die Erarbeitung von positiven Gegenszenarien (Sonne, 37).

Strategische Kompetenz im Kontext der Nachhaltigkeit bedeutet, dass strategisches Handeln darauf abzielen sollte, die Rahmenbedingungen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft innerhalb der planetaren Grenzen zu gestalten, wobei ökologische Aspekte über sozialen und ökonomischen stehen (= starke Nachhaltigkeit). Menschen mit ausgeprägter strategischer Kompetenz arbeiten kontinuierlich daran, gemeinsame Ziele zu erreichen. Die Interviewpersonen bemühen sich, die Dynamik des Systems zu verstehen und ihre Entscheidungen und Handlungen entsprechend anzupassen (Fischer, 116). Dabei sind sie sich der Herausforderungen und Hindernisse bewusst, die den gesellschaftlichen Wandel verzögern. Buchholz betont, dass es nicht nur darum geht, die natürlichen Systeme zu verstehen, sondern auch die komplexe Dynamik demokratischer Entscheidungs- und politischer Transformationsprozesse:

*«Naturwissenschaftler*innen haben oft ein falsches Verständnis davon, wie lange es dauert, bis ihre Erkenntnisse zu Massnahmen in der Gesellschaft führen. Ein befreundeter Naturwissenschaftler beklagte sich, dass in den letzten 30 Jahren nichts passiert ist. «Wir veröffentlichen ständig Berichte über den Klimawandel, aber in der Politik und in der Wirtschaft wird niemand aktiv.» Dem widerspreche ich entschieden, denn in Bezug auf die Art und Weise, wie die Menschen Probleme in der Technik wahrnehmen, hat sich so vieles geändert.»* – BUCHHOLZ, 28

Er betont die Bedeutung, unterschiedliche Zeitvorstellungen bei transformativen Prozessen zu berücksichtigen. Es sei wichtig anzuerkennen, dass tiefgreifende Veränderungen Zeit benötigen und nicht direkt radikale Umbrüche bewirken, sondern langfristig eine Grundlage für Wandel schaffen.

Interpersonelle Kompetenz bezieht sich bei den befragten Personen auf die umfassende Zusammenarbeit mit heterogenen externen wie internen Interessengruppen, die entscheidend für das erfolgreiche Management von Transformationen sind. Verantwortungsträger*innen in einflussreichen Positionen agieren selten allein, sondern arbeiten eng mit interdisziplinären Teams aus Expert*innen zusammen, die beratend zur Seite stehen, wie das folgende Zitat zeigt:

*«Die Entscheidungsträger*innen der Zukunft sind alle Teil eines Systems, sei es ein Ministerium, ein Unternehmen oder eine Gewerkschaft. Und all diese Systeme haben Kompetenzen, die eine einzelne Person nicht bieten kann. Führungspersönlichkeiten müssen daher in der Lage sein, die Gruppendynamik zu verstehen und zu erkennen, wer vertrauenswürdig ist.»* – DARTH VADER, 47

Erna (82) und Tschaikowski (103) betonen, dass die «Sprachlosigkeit» zwischen den Fachbereichen verhindert und gegenseitiges Verständnis und Ver-

trauen gestärkt werden müssen. Weitere Interviewpersonen unterstreichen, dass gerade in kontroversen Situationen Zusammenarbeit und der Austausch von Wissen und Ideen essenziell sei, um interdisziplinäre Netzwerke aufzubauen und verschiedene Akteure zu erreichen. Dabei seien kommunikative Fähigkeiten entscheidend, um Strategien und Entscheidungen auf institutioneller Ebene zu vermitteln und die breite Öffentlichkeit zu überzeugen. Argumentationsstärke, Verhandlungsgeschick und Kompromissbereitschaft seien erforderlich, um gemeinsame Lösungen zu finden (Agatha, 29; Erna, 60). Besonders in der Politik hänge der Erfolg davon ab, komplexe Themen effektiv zu kommunizieren und überzeugend zu argumentieren, um Mehrheiten zu gewinnen (Emma, 19).

Eine zentrale Erkenntnis war, dass die Kompetenzen nie isoliert voneinander betrachtet, sondern immer verknüpft miteinander angewendet werden. Die vorgestellten Interviewausschnitte und Erkenntnisse sollen exemplarisch veranschaulichen, wie sich theoretische Schlüsselkompetenzen im Berufsalltag von Entscheidungsträger*innen zeigen können. Darauf aufbauend werden im nächsten Abschnitt Empfehlungen für die nachhaltige Gestaltung von Weiterbildungsorganisationen und -angeboten gegeben.

4. Ausblick: Wichtige Erkenntnisse und Implikationen für die Weiterbildung

Die umfassende Implementierung von BNE in alle Bereiche der Weiterbildung – wie Programme und Angebote, Organisationskultur, Führung und Management – bleibt eine anspruchsvolle Aufgabe (Holst, 2023). Ein ganzheitlicher Ansatz, wie der «Whole Institution Approach» könnte die Integration von BNE in alle Bereiche die Organisation vereinfachen (ebd.). Dadurch würde die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen gefördert, indem BNE fest in die Kultur der Weiterbildungsinstitution eingebettet wird. Führungspersonen und Dozierende in der Weiterbildung spielen dabei eine Schlüsselrolle, da sie die Gestaltung von Programmen, Lernprozessen und der ganzen Organisation massgeblich beeinflussen. Entlang von Leitfragen sollen aufbauend auf den zentralen empirischen Erkenntnissen nun praxisorientierte Implikationen gegeben werden, um Führungspersonen bei der Integration von Nachhaltigkeitskompetenzen in die Weiterbildung zu unterstützen:

1. Wie kann systemisches Denken im Weiterbildungskontext gefördert werden, um nachhaltige Bildungsprozesse zu ermöglichen?

Führungskräfte in der Weiterbildung sollten die Fähigkeit entwickeln, komplexe Zusammenhänge in ihrer Organisation und im weiteren Bildungsumfeld zu erkennen und zu analysieren. Dabei erfordern Nachhaltigkeitsent-

scheidungen, dass Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Systemen wie Bildung, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft ganzheitlich verstanden werden, um nachhaltige Lösungen in die Bildungsarbeit zu integrieren.

Mögliche praktische Umsetzung:

- Einführung von interdisziplinären Projekten und Teams, die verschiedene Perspektiven zusammenbringen und den Austausch fördern
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Fachbereichen, um systemische und vernetzte Denkansätze zu stärken
- Integration von Fallstudien und Praxisprojekten an Systemgrenzen, um systemisches Denken in der gesamten Organisation zu stärken

2. Wie kann die Resilienz einer Organisation gestärkt werden?

Nachhaltige Weiterbildungsorganisationen benötigen flexible Strukturen, die auf unvorhergesehene Herausforderungen reagieren können ohne die eigenen Nachhaltigkeitsziele aufzugeben. Strategisches Denken ermöglicht dabei, proaktiv Massnahmen zu ergreifen und Chancen zu nutzen.

Mögliche praktische Umsetzung:

- Entwicklung von langfristigen Strategien und Einplanen von unvorhersehbaren Krisenszenarien
- Etablieren von flexiblen Bildungsstrukturen

3. Wie kann sichergestellt werden, dass nachhaltige Werte in der Organisation verankert werden?

Nachhaltigkeit sollte nicht nur als Theorie vermittelt, sondern als Praxis in der Organisation vorgelebt werden. Führungspersonen sollten nachhaltige Werte kommunizieren, sie in Entscheidungsprozesse integrieren, diese im täglichen Handeln sichtbar machen und selbst als Vorbild dienen.

Mögliche praktische Umsetzung:

- Nachhaltige Werte im Leitbild der Organisation verankern
- Schulungen und Workshops für Mitarbeitende, um Werte in den Arbeitsalltag der Mitarbeitenden zu integrieren

4. Wie kann die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Team und mit externen Partner*innen optimiert werden, um nachhaltige Bildungsziele zu erreichen?

Zusammenarbeit mit verschiedenen Teams intern wie auch mit externen Stakeholdern ist essenziell, um nachhaltige Lösungen zu entwickeln. Eine Vernetzung mit anderen Bildungsakteuren, Unternehmen und der Öffentlichkeit kann helfen, gegenseitig vom Wissen und den Ressourcen zu profitieren und gemeinsam an Projekten zu arbeiten.

Mögliche praktische Umsetzung:

- Aufbau von Partnerschaften mit anderen Organisationen, um Bildungsprogramme gemeinsam zu entwickeln

- Transparente, vertrauensvolle Kommunikation und regelmässige Dialoge mit allen beteiligten Akteuren und Stakeholdern, um Feedback und neue Impulse für nachhaltige Bildungsstrategien zu erhalten

Weiterführend kann es sich lohnen, folgende Fragen zur Reflexion und Anregung zu nutzen: «Sind die gängigen Nachhaltigkeitsmodelle (Tabelle 1) praxisnah genug, um in der Programmgestaltung nützlich zu sein?», «Welches der bestehenden Modelle könnte mir helfen, realistische Fortschritte auf dem Weg zu nachhaltigen Strukturen zu erzielen?» oder auch «Welche Kompetenzen sind bereits etabliert und wo gibt es noch Potenzial für neue Ansätze?» Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann dazu beitragen, Weiterbildungsorganisationen und bestehende Konzepte zu überdenken und Strukturen zu schaffen, die eine nachhaltige Entwicklung unterstützen.

Datenverfügbarkeit: Bei weiterem Interesse an der Studie sind im Artikel Eberz et al. (2023) in der Zeitschrift «Sustainability» weitere Ergebnisse sowie die Liste der Interviewpersonen und der Interviewleitfaden zu finden.

SARAH EBERZ, M. ED., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Didaktik der Naturwissenschaften und der Nachhaltigkeit.
Kontakt: sarah.eberz@ife.uzh.ch

Literatur

- Bianchi, G. (2020):** Sustainability competences. A systematic literature review. Publications Office of the European Union.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022):** GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit. Publications Office of the European Union (EUR, 30955). <https://data.europa.eu/doi/10.2760/161792>
- BMU. (2008):** Nachhaltigkeit braucht Führung: Bewusst – kompetent – praxisnah.
- BMZ. (2023):** Agenda 2030: Halbzeitbilanz. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/halbzeitbilanz>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (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>
- de Haan, G. (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Eberz, S., Lang, S., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2023):** Taking the Lead into Sustainability: Decision Makers' Competencies for a Greener Future. *Sustainability*, 15(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/su15064986>
- éducation21. (2018):** Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Gesundheitsförderung: Viel versprechende Verbindungen (S. 1–13). éducation21. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/dossiers_zugaege/BNE_GF_DE_DEF.pdf
- éducation21. (2023):** Strategie 2019–2024. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/e21_Strategiebericht_d_E_180820_2.pdf
- Holst, J. (2023):** Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität?
- IPCC. (2023):** AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2022):** The (Un)political Perspective on Climate Change in Education—A Systematic Review. *Sustainability*, 14(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/su14074194>
- Mayring, P. (2022):** Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (13. Auflage). Beltz.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C., & Barth, M. (with Greenpeace e.V.). (2015):** Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation: Ergebnisse der bundesweiten Repräsentativbefragung und einer qualitativen Explorativstudie, Mai–Juli 2015. VAS.
- Millican, R. (2022):** A Rounder Sense of Purpose: Competences for Educators in Search of Transformation. In: P. Vare, N. Lausset & M. Rieckmann (Hrsg.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (S. 35–43). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_5
- Niebert, K. (2021):** Lessons learned from Covid-19: Why Sustainability Education needs to become political. *Progress in Science Education*, Vol. 4(No. 3), 6–14. <https://doi.org/10.25321/prise.2021.1169>
- Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, P., & Gay, P. (2021):** The Competencies That School-Leavers Should Possess in Order to Meet the Challenges of the 21st Century. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.660169>
- Redman, A., & Wiek, A. (2021):** Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.785163>
- Rieckmann, M. (2018):** Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2018(02), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>
- 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, 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41586-023-06083-8>

RSP. (2019): A Rounder Sense of Purpose. <https://aroundsenseofpurpose.eu/de/>

Steffen, W., Richardson, K., Rockstrom, 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., Ramanathan, V., Reyers, B., & Sorlin, S. (2015): Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855–1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>

Stern, P. C. (2000): Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>

UNESCO. (2017): Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.

UNESCO. (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=fr>

United Nations General Assembly. (2015): Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN-General Assembly. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

Vare, P., Lausset, N., & Rieckmann, M. (2022): Competences in Education for Sustainable Development: Critical perspectives.

Wiek, A., Bernstein, M. J., Foley, R. W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Withycombe Keeler, L. (2015): Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In: M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Hrsg.), *Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (S. 241–260). Routledge.

Wiek, A., Withycombe, 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>

Wilhelm, M., & Rinaldi, S. (2023): Pädagogische Hochschulen als Leitinstitutionen auf dem Weg zu einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft – Fünf Thesen zu Bildung in nachhaltiger Entwicklung. In: P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen und Lehrerbildung – Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz*. Aus Anlass

des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern. (S. 136–145). Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10033437>



Die EP im Abo

Abo-Preise pro Jahr:
2 Ausgaben

Schweiz: 45 CHF
für SVEB-Mitglieder kostenlos

Ausland: 50 CHF
Studierende: 35 CHF

EP abonnieren:



ep-web.ch

SVEB-Mitglied werden, Weiterbildung stärken!

S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
F S E A ■ Fédération suisse pour la formation continue
Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning



Nachhaltigkeit als Weiterbildungsverantwortung? – Eine Einordnung im Spannungsfeld von transformativem Bildungsauftrag und Weiterbildungsnachfrage

BIANCA MARIA TOKARSKI

In den United Nations Sustainable Development Goals (SDG) ist hochwertige Bildung als ein Ziel definiert. Zugleich gelten institutionenübergreifende Partnerschaften und Zusammenarbeit als eine wichtige Voraussetzung für mehr ökologische, soziale und ökonomische Nachhaltigkeit. Damit sind indirekt auch Weiterbildungsinstitutionen aufgefordert, einen Beitrag zu mehr Nachhaltigkeit zu leisten. Wie sich diese neue Nachhaltigkeitsverantwortung jedoch auf die zukünftige Rolle sowie die Planung und Entwicklung von Weiterbildungen auswirkt, ist durch unterschiedliche Perspektiven und Ansprüche auf den Ebenen Gesamtsystem, Weiterbildungsinstitution und Weiterbildungsteilnehmende beeinflusst.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2024-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



1. Einführung

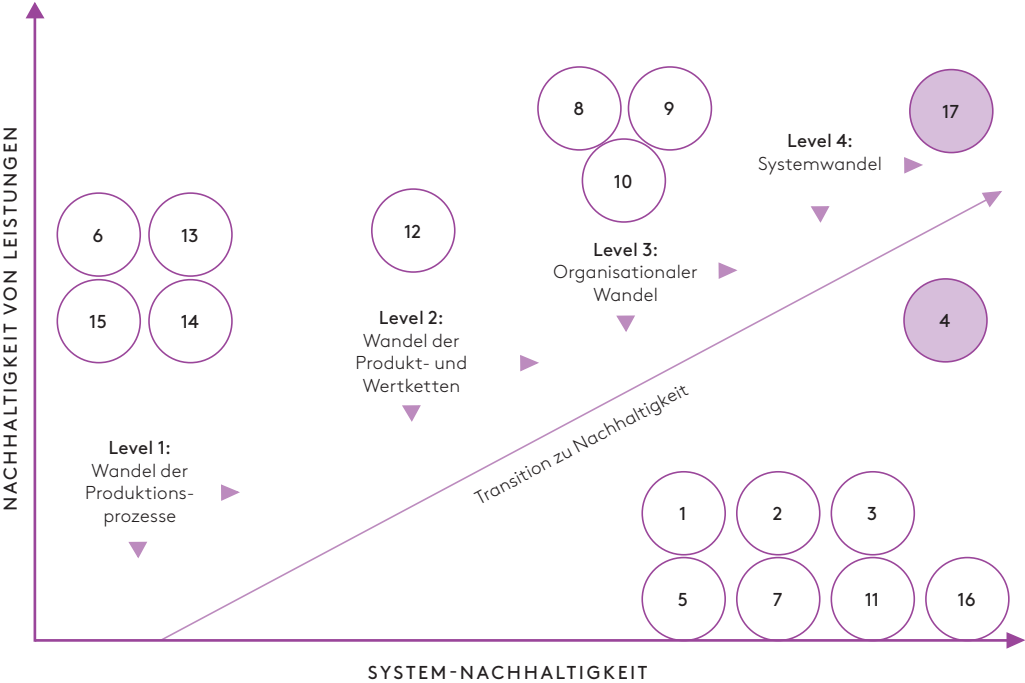
Die Diskussion um das Thema Nachhaltigkeit ist allgegenwärtig. Mit den United Nations Sustainable Development Goals (SDG, 2024) ist ein Bezugsrahmen geschaffen, an dem Institutionen ihr Handeln für mehr Nachhaltigkeit in den Sphären Ökologie, Gesellschaft und Ökonomie orientieren können. Dabei stellen diese Sphären keine unabhängigen Systeme dar, die mehr oder minder lose miteinander korrespondieren und in deren Schnittmenge Nachhaltigkeit ein verhandelbares Thema darstellt. Stattdessen unterliegt, in einem aktuelleren Verständnis, die ökonomische Sphäre den primären Anliegen und Interessen von Ökologie und Gesellschaft und trägt so im Idealfall zu einer starken Nachhaltigkeit bei (Jeronen, 2023). Ausgehend von diesem sogenannten Vorrangmodell der Nachhaltigkeit ergeben sich neue Diskussionsbedarfe zu den notwendigen Wertbeiträgen zu Nachhaltigkeit auf institutioneller und organisationaler Ebene. Weiterbildungsinstitutionen sind von dieser Diskussion nicht ausgenommen. Als Bildungspartner für Gesellschaft, Wirtschaft und Unternehmen, welche mit ihren Angeboten lebenslanges Lernen unterstützen, fällt ihnen eine wichtige systemunterstützende Querschnittsfunktion zu (Boeren, 2016, 2019).

Folgt man dem CapSEM¹-Modell (Fet et al., 2023; Fet und Knudson, 2021), so ist eine systemumfassende Partnerschaft von Institutionen für die Erreichung von Nachhaltigkeitszielen unerlässlich. Die Bedarfe verschiedenster Stakeholder sollen ebenso ganzheitlich berücksichtigt werden wie auch deren Wirksamkeit auf nachhaltige Prozesse, Produkte und Dienstleistungen. Weiterbildungsinstitutionen sind dabei nicht nur ein beliebiger Teil dieses Systems. Zum einen wird mit dem SDG 4 eine klare Forderung an Bildungsinstitutionen gerichtet, zu denen auch die Weiterbildung zählt. Diese bezieht sich auf die Gewährleistung einer inklusiven und gleichberechtigten Bildung und die Bereitstellung von Gelegenheiten für lebenslanges Lernen (SDG, 2024). Zum anderen generiert der Anspruch an Nachhaltigkeit veränderte Kompetenzerwartungen an die vielzähligen Akteure und Akteurinnen aus Gesellschaft und Ökonomie. Hier fungieren Weiterbildungsinstitutionen als wichtiger Partner im Sinne der Befähigung zu nachhaltigem Handeln auf Individual- und auf Systemebene.

Die Verantwortung von Weiterbildungsinstitutionen als «Systempartner für Nachhaltigkeit» gilt es stärker zu definieren, zumal dieser Anspruch aus einer ganzheitlichen Perspektive vor sehr grossen Herausforderungen steht.

Dies umso mehr für Schweizer Weiterbildungsinstitutionen, in welchen ökonomische Handlungslogiken ein besonderes Gewicht im Rahmen der Weiterbildungsplanung und -entwicklung haben (Tokarski, 2023). Die Verbesserung bedarfs-

¹ Capacity-Building
 in Sustainability
 and Environmental
 Management.



UNITED NATIONS SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS (SDG, 2024)				
1. Keine Armut	2. Kein Hunger	3. Gesundheit, Wohlergehen	4. Hochwertige Bildung	17. Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
5. Geschlechter- gleichstellung	6. Sauberes Wasser und sanitäre Versorgung	7. Bezahlbare, saubere Energie	8. Menschenwürdige Arbeit, nachhaltiges Wirtschafts- wachstum	
9. Innovation, nach- haltige und robuste Infrastruktur	10. Weniger Ungleichheiten	11. Nachhaltige Städte und Gemeinden	12. Verantwortungs- voller Konsum und Produktion	
13. Klimaschutz	14. Nachhaltiges Leben unter Wasser	15. Nachhaltiges Leben an Land	16. Frieden und Gerechtigkeit	

Abb.: (Weiter-)Bildung als Systempartner für Nachhaltigkeit auf der Grundlage des CapSEM-Modells (Fet et al., 2023; Fet & Knudson, 2021); adaptierte Darstellung.

gerechter und zugleich wirtschaftlicher Weiterbildungen ist ein erklärtes Ziel des Weiterbildungsgesetzes (Bundesrat, 2013). Anreize für die Weiterbildungsplanung und -entwicklung ergeben sich somit nicht allein aus übergeordneten gesellschaftlichen Themen und Diskursen, sondern sind aus der Perspektive der Weiterbildungsinstitutionen vor allem auch an die Erfüllung wirtschaftlicher Ziele gebunden.

Institutionen neigen dazu, sich externen Wertmassstäben in ähnlicher Art und Weise anzugleichen, häufig durch normativen Druck (DiMaggio und Powell, 2009). Jedoch ist der normative Bezugsrahmen in modernen Gesellschaften zunehmend komplex, mehrdeutig und unsicher. Vor dem Hintergrund einer nahezu unübersehbaren Flut an Informationen sind die Konsequenzen von Entscheidungen in Wirtschaft und Gesellschaft nur teilweise übersehbar (Lucht, 2019). In Weiterbildungsinstitutionen bleibt es dabei zumeist den programmverantwortlichen Akteuren und Akteurinnen überlassen, Positionierungen zu entwickeln, die sowohl einem grundsätzlichen Nachhaltigkeitsanspruch an Weiterbildung als auch einer intern wirtschaftlichen und nachfrageorientierten Weiterbildungsplanung und -entwicklung gerecht werden können.

2. Nachhaltigkeit als Weiterbildungsverantwortung

Weiterbildungsinstitutionen sind nicht zuletzt auch kundennahe Dienstleister. Am Ende dieser Dienstleistung steht im Idealfall ein wirtschaftlicher Erfolg oder im Mindesten die Kostendeckung von Angeboten. Die Teilnehmenden von Weiterbildungen entrichten hierfür finanzielle Beiträge. Die kundenseitige Nachfrage nach Weiterbildungen orientiert sich primär an berufsbezogenen Inhalten und deren Verwertbarkeit in der beruflichen Praxis oder am Arbeitsmarkt zur Erreichung individueller beruflicher Ziele. Weiterbildung ist in diesem Sinne also eine individuelle und ökonomische Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens, die zudem von den Erwartungen der Teilnehmenden abhängig ist, wie sich die Zukunft der Arbeit entwickeln wird (Schultheiss und Backes-Gellner, 2023). Dem gegenüber steht der gesellschaftliche Auftrag von Weiterbildung als Systempartner für gelingende Transformation im Bereich der ökologischen, sozialen und ökonomischen Nachhaltigkeit. Insbesondere Weiterbildungen im Bereich Wirtschaft und Management haben den Auftrag, sensitive Themen in Organisationen und im Arbeitskontext zu adressieren, wie beispielsweise Diversität, Gleichstellung und Inklusion, Klimawandel, ESG (Umwelt, Soziales, Governance) oder ethisches versus unethisches Verhalten am Arbeitsplatz. Bildungsinstitutionen, und hier eben auch die Weiterbildung, können dafür einen «Safe Space» bieten, also einen Raum, in welchem kritisches und zukunftsorientiertes Denken möglich sind (Martineau und Cyr, 2024). Dabei kann Weiterbildung nicht

nur zum konzeptionellen Nachdenken über mehr Nachhaltigkeit anregen, sondern auch durch ihren unmittelbaren Output soziale Ungleichheit für ihre Teilnehmenden selbst, beispielsweise im Bereich von Grundkompetenzen, ausgleichen und so den Anspruch auf einen gleichberechtigten Zugang zu qualitativer Bildung im Sinne der SDG unterstützen. Soziale Ungleichheit ist ein von Menschen hergestelltes, aber auch von ihnen veränderbares Verhältnis. Bildung und soziale Nachhaltigkeit sind für sich genommen bereits sehr komplexe Gegenstandsbereiche, welche jedoch einer wechselseitigen Beeinflussung unterliegen (Kupfer, 2011). Folgt man den frühen Ausführungen von Collins (1979), so manifestieren sich soziale Ungleichheiten häufig auch im Bildungsbereich, indem Bildungsinstitutionen zumeist soziokulturell gleiche Gruppen adressieren. Weiterbildung bietet hier eine Chance für mehr Inklusion und soziale Nachhaltigkeit, indem sie Anschlusslösungen für die Weiterqualifizierung von Geringqualifizierten schafft.

Ein weiterer Aspekt zur Rolle von Weiterbildung als Systempartner für Nachhaltigkeit sind die zu beobachtenden Grenzverschiebungen zwischen Wissenschaftssystem und anderen gesellschaftlich relevanten Sphären wie Wirtschaft, Politik und Kultur (Kupfer, 2011). In einer Zeit, in welcher der Zugang zu Wissen so leicht ist wie nie zuvor, wird der zielgerichtete Umgang mit Wissen mehr und mehr zum Wettbewerbsfaktor. Darüber hinaus findet wissenschaftliches Wissen immer häufiger Eingang in politische und gesellschaftliche Debatten (Stehr, 2001; Kupfer, 2011), wie zuletzt die Coronakrise eindrücklich gezeigt hat. Im Zusammenhang mit der Klimakrise oder den Diskursen zu sozialer Nachhaltigkeit lässt sich ähnliches beobachten (Stehr, 2023). Für Weiterbildungsinstitutionen stellt sich dabei die Frage nach ihrer künftigen Rolle in diesen Debatten. Es ergibt sich ein zunehmender Vermittlungsbedarf zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, welcher durch die Bereitstellung geeigneter Weiterbildungsangebote unterstützt werden kann.

Versteht man Weiterbildung als Systempartner für mehr Nachhaltigkeit, so könnte deren Zukunftsrolle zusammengefasst wie folgt aussehen: Einerseits als Moderator einer Wissensgesellschaft, der einen sicheren Raum für zukunftsgerichtete Debatten und Lösungsansätze für mehr Nachhaltigkeit schafft. Andererseits als Garant für eine Teilhabe an lebenslangen und zugleich inklusiven Lernprozessen, welcher soziale Nachhaltigkeit aktiv fördert.

3. Nachhaltigkeit als Thema der Weiterbildungsplanung und -entwicklung

Wie sich Institutionen im Wandel verhalten und auf welcher Grundlage sie die Wertebasis für diesen Wandel schaffen, ist Gegenstand unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen. Im soziologischen Neo-Institutionalismus

vollzieht sich der Wandel von Organisationen in einer fortlaufenden Austauschbeziehung mit der Umwelt (DiMaggio und Powell, 2009). Ausschlaggebend sind dabei unter anderem Wettbewerbszwänge oder normativer Druck, welche von aussen auf die Institution einwirken. Dies bedeutet: Institutionen folgen denjenigen Umwelteinflüssen, die den jeweils grössten Druck ausüben. Gleichzeitig kommt es aber auch zu einer Nachahmung der Konkurrenz, weil sich bei einer Modellierung nach dem Vorbild Anderer Unsicherheiten reduzieren und in der Folge ökonomischer Erfolg vermeintlich eher sicherstellen lässt (ebd.). Wie passt nun die Verantwortung für Nachhaltigkeit aus der Perspektive von Weiterbildungsinstitutionen in dieses Konstrukt? Legt man den soeben beschriebenen Neo-Institutionalismus zugrunde, benötigen Weiterbildungsinstitutionen also externe Anreize für die Verankerung von Nachhaltigkeit in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung. Werden vermehrt Angebote zu Weiterbildungen im Kontext von Nachhaltigkeitsthemen sichtbar, so finden sich durch diese gesteigerte Sichtbarkeit im Wettbewerb vermehrt Nachahmer (mimetische Angleichung; DiMaggio und Powell, 2009). Eine andere Möglichkeit wäre, dass durch ein gesteigertes gesellschaftliches Bewusstsein zu Nachhaltigkeit diese auch für die thematische Ausrichtung von Weiterbildung zunehmend als unverzichtbarer professioneller Standard wahrgenommen wird (normative Angleichung; ebd.). Nun folgt aber gerade die Weiterbildungsplanung und -entwicklung, wie zuvor dargelegt, zusätzlich eigenen Bestimmungsfaktoren: Zum einen dem Primat der eigenen Wirtschaftlichkeit, welche sich durch eine Orientierung an der konkreten Nachfrage nach spezifischen Weiterbildungsinhalten ihrer Zielgruppen am ehesten sicherstellen lässt. Zum anderen durch eine, ebenfalls nach aussen in den Angeboten sichtbare, Orientierung am Berufsfeld. Letzteres ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass die Weiterbildungswahl aus der Teilnehmendenperspektive stark durch die unmittelbare Verwertbarkeit der Weiterbildungsinhalte im Berufsfeld beeinflusst wird (White-Hancock, 2023; López, 2020). Je stärker also Nachhaltigkeitsthemen in der Berufspraxis verankert sind, desto grösser die potenzielle Nachfrage nach entsprechenden Weiterbildungen. Folgt man dem Verständnis von Weiterbildung als Systempartner für mehr Nachhaltigkeit, so befinden sich die verantwortlichen Personen in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung jedoch in einem Dilemma. Es erscheint primär weniger attraktiv, Lernangebote für die inhaltliche Auseinandersetzung mit nachhaltiger Transformation in Ökologie, Gesellschaft und Ökonomie bereitzustellen, wenn der wirtschaftliche Erfolg ebendieser Weiterbildung von einer kundenseitigen Nachfrage abhängig ist, die das Thema Nachhaltigkeit möglicherweise bisher immer noch wenig priorisiert. Dabei bleibt jedoch festzuhalten, dass im Kontext der Schweizer Weiterbildungsinstitutionen die Datenlage in Bezug auf eine systematische Erfassung von kundenseitigen Motivatoren bei der Weiterbildungswahl sehr

gering ist. Ein Umstand, mit dem auch die verantwortlichen Personen in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung umgehen müssen. Liegt die Vermutung einer unsicheren oder zu geringen Nachfrage nach Nachhaltigkeitsthemen in der Weiterbildung nahe, bestehen möglicherweise zu wenig Anreize für an Nachhaltigkeitsthemen orientierte Angebote.

NACHHALTIGKEIT ALS THEMA DER WEITERBILDUNGSPLANUNG UND -ENTWICKLUNG		
Weiterbildung aus der Perspektive Gesamtsystem (Ökologie, Gesellschaft, Ökonomie): Weiterbildung als Moderator einer Wissensgesellschaft für zukünftige nachhaltige Transformation; Bereitsteller von lebenslangen und inklusiven Lernangeboten.	Nachhaltigkeit aus der Perspektive der Weiterbildungsinstitution: Orientierung an Nachfrage, Konkurrenz und normativen professionellen Standards.	Nachhaltigkeit aus der Perspektive der Weiterbildungsteilnehmenden: Nachfrage nach Nachhaltigkeitsthemen in der Weiterbildung potenziell limitiert durch die individuelle Erwartung der berufspraktischen und arbeitsmarktbezogenen Verwertbarkeit.

Tab.: Perspektiven auf Nachhaltigkeit als Thema in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung.

4. Fazit

In einen dynamischen und stark wettbewerbsorientierten Weiterbildungsmarkt wie dem der Schweiz stellt sich die Frage, wie Nachhaltigkeitsthemen in die Weiterbildungsplanung und -entwicklung trotz vorherrschender Wettbewerbslogiken integriert werden können. Im Vorrangmodell der Nachhaltigkeit ordnet sich die ökonomische Sphäre sowohl der gesellschaftlichen als auch der ökologischen Sphäre unter. Weiterbildungseinrichtungen stellen als kundennahe Dienstleister jedoch vor allem Angebote bereit, für die eine entsprechende Nachfrage und somit auch wirtschaftliche Durchführung zu erwarten ist. Wird dabei die Weiterbildungswahl aus Sicht der Teilnehmenden vor allem durch die thematischen Bezüge der Weiterbildung zum jeweiligen Berufsfeld beeinflusst, so braucht es im Umkehrschluss auch immer stärkere Anreize aus der Arbeitswelt, sich vermehrt mit Nachhaltigkeit zu beschäftigen. Es geht also um eine bilaterale Austauschbeziehung zwischen Arbeitswelt und Weiterbildung, die sich aktiv Nachhaltigkeitsthemen widmet und eine gemeinsame Nachhaltigkeitsverantwortung definiert. Aus der Systemperspektive ist die Nachhaltigkeitsverantwortung von Weiterbildung ein gesellschaftliches Anliegen, das sowohl Aspekte einer lebenswerten Umwelt als auch einer nachhaltigen Wirtschaft mitführt. Aus

der Perspektive der jeweiligen Weiterbildungsinstitutionen wirken jedoch zunächst kundenseitige Nachfrage, Konkurrenz am Weiterbildungsmarkt und normative professionelle Standards als mögliche Bestimmungsgrössen auf die Weiterbildungsplanung und -entwicklung ein. Die Teilnehmenden von Weiterbildungen orientieren sich wiederum an der potenziellen Verwertbarkeit von Weiterbildungsthemen in Berufspraxis und am Arbeitsmarkt. Den verantwortlichen Personen in der Weiterbildungsplanung und -entwicklung fällt somit die Aufgabe zu, zwischen diesen zahlreichen Perspektiven abzuwägen und damit letztlich auch das Ausmass der gelebten Nachhaltigkeitsverantwortung in der Weiterbildung zu bestimmen. Der Vermittlungsauftrag der Weiterbildung zwischen gesamtgesellschaftlichen Nachhaltigkeitsanliegen und den Interessen ihrer Teilnehmenden, die sich vor allem an der berufsbezogenen Verwertbarkeit von Weiterbildung orientieren, erhält also ein stärkeres Gewicht. Durch die Konkretisierung dieses Vermittlungsauftrages wird eine wichtige Voraussetzung geschaffen, damit Weiterbildung ihrer Rolle als potenzieller Systempartner für nachhaltige Entwicklung gerecht werden kann.

BIANCA MARIA TOKARSKI ist Professorin an der Berner Fachhochschule und Studiengangsleiterin in der Weiterbildung des Departements Wirtschaft.
Kontakt: bianca.tokarski@bfh.ch

Literatur

- Boeren, E. (2016):** Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>
- Boeren, E. (2019):** Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on «quality education» from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- Bundesrat (2013):** Botschaft zum Bundesgesetz über die Weiterbildung; BBl 2013 3729 (admin.ch).
- Collins, R. (1979):** The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2009):** Das «stahlharte Gehäuse» neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: S. Koch & M. Schemmann (Eds.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (pp. 57–84). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_4
- Fet, A. M., & Knudson, H. (2021):** An Approach to Sustainability Management across Systemic Levels: The Capacity-Building in Sustainability and Environmental Management Model (CapSEM-Model). *Sustainability*, 13(9), 4910. <https://doi.org/10.3390/su13094910>
- Fet, A. M., Knudson, H., & Keitsch, M. (2023):** Sustainable Development Goals and the CapSEM Model. In: A. M. Fet (Ed.), *Business Transitions: A Path to Sustainability* (pp. 29–34). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22245-0_3
- Jeronen, E. (2023):** Strong Sustainability. In: S. O. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo & R. Abreu (Eds.), *Encyclopedia of Sustainable Management* (pp. 3189–3196). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25984-5_195
- Kupfer, A. (2011):** Bildungssoziologie: Theorien – Institutionen – Debatten (1. Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaften
- López, O. S. (2020):** Informal Workplace Learning. In: W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, P. G. Özuyar & T. Wall (Eds.), *Quality Education* (pp. 1–11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_108-1
- Lucht, D. (2019):** Theorie und Management komplexer Projekte. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14476-0>
- Martineau, J. T., & Cyr, A.-A. (2024):** Redefining Academic Safe Space for Responsible Management Education. *Journal of Business Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10551-024-05690-3>
- Schultheiss, T., & Backes-Gellner, U. (2023):** Different degrees of skill obsolescence across hard and soft skills and the role of lifelong learning for labor market outcomes. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 62(3), 257–287. <https://doi.org/10.1111/irel.12325>
- SDG (2024):** <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- Steher, N. (2001):** Moderne Wissensgesellschaften. «Aus Politik und Zeitgeschichte», B6/2001, 7–14.
- Steher, N. (2023):** Moderne Wissensgesellschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40381-2>
- Tokarski, B. M. (2023):** Hochschulweiterbildung zwischen Wissenschaftsinstitution und Weiterbildungsmarkt: Konventionenökonomische Analyse an Schweizer Hochschulen. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43781-7>
- White-Hancock, L. (2023):** Workplace Learning, the Human Dimension of Innovation and Transdisciplinary Work. In: L. White-Hancock, *The Art and Science of Innovation* (Vol. 7, pp. 31–50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33132-9_3

Nachhaltigkeit als Lerngegenstand zur Förderung von Mündigkeit im Kontext beruflichen Handelns

JULIA HUFNAGL UND HARALD HANTKE

Nachhaltigkeit als Lerngegenstand zeichnet sich durch Vielschichtigkeit und Komplexität sowie nicht zuletzt durch Normativität und eine entsprechende Instrumentalisierungsgefahr aus. Eine berufsbezogene Konkretisierung und eine oftmals starke Fokussierung auf ökonomische Nachhaltigkeit sind weitere, spezielle Herausforderungen von Nachhaltigkeit als Lerngegenstand der formalen Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung. Der Berufsbildung wird jedoch weithin eine Schlüsselrolle im Rahmen der Nachhaltigkeitstransformation beigemessen. Vor diesem Hintergrund skizziert der Beitrag Spezifika von Nachhaltigkeit als normativem Lerngegenstand und zeigt didaktische Wege auf, wie dieser Lerngegenstand in der beruflichen Aus- und Weiterbildung aufgegriffen werden kann, um jenseits einer Instrumentalisierung die berufliche Mündigkeit der Lernenden zu fördern.

Einleitung: Vom schwierigen Verhältnis von Nachhaltigkeit und Bildung

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Nachhaltigkeit zeichnet sich durch Vielschichtigkeit und Komplexität aus. So kann Nachhaltigkeit – auch bezogen auf die Sustainable Development Goals (SDGs) (Vereinte Nationen, 2015) – beispielsweise in die Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales differenziert werden, zwischen denen sich verschiedene Spannungsverhältnisse ergeben. Fungiert Nachhaltigkeit als Lerngegenstand, wie dies auch in SDG 4.7 eingefordert wird, gilt es, in dementsprechenden Bildungsprozessen mit dieser Vielschichtigkeit und Komplexität umzugehen. Die Verbindung zwischen Nachhaltigkeit und Bildung manifestiert sich aufbauend auf SDG 4.7 in verschiedenen Konzepten wie Global Citizenship Education (GCE), Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen.

Bei derartigen Bildungsansätzen besteht eine grundsätzliche Herausforderung in der möglichen Instrumentalisierung durch die Orientierung an einer normativen Vorgabe, die es mithilfe von Bildung zu erfüllen gilt (Zurstrassen, 2022, S.25). Die Auseinandersetzung mit der Frage, «was pädagogisch getan und unterlassen werden» (Ruhloff, 1980, S.24) soll, betrifft nicht nur Nachhaltigkeit als Lerngegenstand. In Bezug auf Nachhaltigkeit ist die Normativität beispielsweise in einer Ausrichtung am Leitbild einer intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit (Hauff, 1987) identifizierbar, die auch in den SDGs verankert ist (Laub, 2021; Wagener, 2019). Dies kann dazu führen, dass vordefinierte Ziele verfolgt werden, die möglicherweise mehr den Bedürfnissen und Interessen der Lehrenden als denjenigen der Lernenden entsprechen (Marshall, 2011, S.414). Eine solche Instrumentalisierung von Bildung führt nach Freire (1972) zu Entmenschlichung, zur Reproduktion von Ungerechtigkeit sowie zur Einschränkung der Autonomie und Kreativität der Lernenden und ist beispielsweise auch im Sinne des «Überwältigungsverbots» der politischen Bildung unzulässig (Sander, 2009). Bildung liegt also immer eine Instrumentalisierungsgefahr zugrunde, auch im Kontext von Nachhaltigkeit.

BNE steht vor diesem Hintergrund in einem «Spannungsfeld zwischen normativer Offenheit und Geschlossenheit» (Asmussen et al., 2020, S.43) und hat daher seit jeher das Problem, als normative Verhaltensaufforderung (miss-) verstanden zu werden (Weselek, 2019, S.145), die eher zu Affirmation führen und weniger eine Emanzipation fördern dürfte. Wagener (2019) verweist auf zahlreiche empirische Belege dafür, dass normativ-moralische Appelle vonseiten der Lehrkräfte bei Lernenden zu einer Abwehrhaltung führen können, wodurch sie letztlich sogar die Effektivität einer BNE untergraben. So stellt sich die Frage, wie mit einer Ausrichtung an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit als implizite Normativität umgegangen werden und gleich-

zeitig ein selbstbestimmtes Handeln, das auch als solches wahrgenommen wird, ermöglicht werden kann. Dabei besteht kein vorgefertigter Weg, wie mit der Instrumentalisierungsgefahr umzugehen ist. Wichtig ist, dass normative Setzungen wie eine Orientierung an Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit «auch ausgesprochen und klar offen dargelegt wird, um nicht implizit zu indoktrinieren» (Tafner, 2018, S. 135). Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, selbst als eigenständige, mündige Individuen begründete Entscheidungen zu treffen. Nachhaltigkeit als Lerngegenstand zielt damit nicht immer auf Verhaltensänderung ab, sondern auf eine Förderung von Mündigkeit als «Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit» (Tafner, 2018, S. 116).

Soll eine Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen jedoch entgegen der oben beschriebenen Instrumentalisierung Mündigkeit fördern, gehen hiermit herausfordernde Implikationen auf der Ebene pädagogischer und didaktischer Herangehensweisen einher (Laub, 2021). Nachhaltigkeit kann von daher bezeichnet werden als «normativer Leitstern, auf den es sich zuzubewegen gilt, der aber den richtigen Weg unbestimmt lässt und letztlich als Ziel unerreichbar bleibt» (Hirata, 2022, S. 45). Und Bildung erfordert in diesem Kontext eine ergebnisoffene Auseinandersetzung, die einer Instrumentalisierung im Rahmen des Nachvollziehens eines vermeintlich richtigen Wegs entgegensteht.

Vor dem Hintergrund dieses Verhältnisses von Nachhaltigkeit und Bildung wird im Folgenden ein konkreterer Blick auf Herausforderungen, aber auch Chancen dieses Verhältnisses zur Förderung beruflicher Mündigkeit

im Rahmen der Berufsbildung geworfen. Dies geschieht erst einmal auf einer grundlegenden Ebene, bevor hieraus dann auf didaktischer Ebene konkretere Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements gezogen werden.

Nachhaltigkeit im Kontext der Berufsbildung

Im Kontext des Verhältnisses von Nachhaltigkeit und Bildung bietet die Berufsbildung¹ im Speziellen ähnliche Herausforderungen, aber auch Chancen. Als Herausforderung zeigt sich auch hier der oben erwähnte komplexe und vielschichtige Charakter von Nachhaltigkeit – hier jedoch bezogen auf berufliches Handeln.

In der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) kann analytisch unterschieden werden zwischen grundsätzlichen bzw. berufsübergreifenden sowie berufs- bzw. domänenspezifischen Konzeptionen. So wird mit Blick auf eine grundsätzliche Konzeption insbesondere das Ver-

1 Die Berufsbildung umfasst duale Berufsausbildungsgänge, schulische voll- und teilqualifizierende berufliche Bildungsgänge sowie die berufliche Weiterbildung (Kutt et al., 2016, S. 379). Die berufliche Weiterbildung ist im Gegensatz zur betrieblichen Weiterbildung nicht einzelbetrieblich angelegt, sondern «längerfristig gestaltet und zielt vollständig oder teilweise auf einen anerkannten beruflichen Weiterbildungsabschluss» (Frommberger, 2016, S. 26), meist durch eine berufliche Fortbildung oder Umschulung.

hältnis von Lernenden, ihrem (Berufs-)Handeln und deren Auswirkungen auf die Welt im Kontext einer individuellen (Berufs-)Identitätsentwicklung erörtert (Hantke, 2018; Tafner et al., 2022; Zurstrassen, 2022). Mit Blick auf eine spezifischere Konzeption werden hingegen Branchen-, Berufs- und Domänenspezifika als Ausgangspunkt einer BBNE betont (Kiepe, 2021). Gemeinsames Anliegen der unterschiedlichen Grundkonzeptionen ist jedoch, «Individuen in Beruf, Arbeit und Bildung zur kompetenten Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft [zu] sensibilisieren, motivieren und befähigen» (Rebmann & Schlömer, 2020, S. 334). BBNE versteht sich somit als lebenslanger Prozess und zentrales Element von Bildung, das Individuen befähigt, mit gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen verantwortungsvoll umzugehen. Eine BBNE soll – erst einmal normativ gesprochen – dazu beitragen, die SDGs durch eine Veränderung des Berufshandelns zu erreichen.

BBNE als eigene Diskurslinie innerhalb der BNE

Der Diskurs zur BBNE im Kontext der Aus- und Weiterbildung kann nicht als Teildiskurs einer BNE angesehen werden, sondern markiert eine eigene Diskurslinie. Einerseits liegt dies grundsätzlich am Bezug der BBNE zum beruflichen Handeln, andererseits liegt dies – in Deutschland – nicht zuletzt auch daran, dass die BBNE seit den 1990er Jahren insbesondere durch sogenannte Modellversuche des deutschen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gestaltet wird (z.B. Melzig et al., 2021) und dadurch – im Sinne eines eigenen Diskurses – an Aufmerksamkeit gewonnen hat (De Haan et al., 2021). Ganz im Sinne der oben skizzierten beiden Grundkonzeptionen einer BBNE haben die Modellversuche gezeigt, dass Nachhaltigkeit einerseits als Geschäftsmodell Ausgangspunkt einer arbeits- und geschäftsprozessorientierten BBNE dienen kann (Schlömer et al., 2021, S. 119). Hierbei geht es beispielsweise darum, in Lehr-Lern-Prozessen im Sinne einer Entrepreneurship Education nachhaltigere Produkte oder Dienstleistungen zu entwickeln, durch die «alte», nicht nachhaltige Produkte oder Dienstleistungen ersetzt werden. Andererseits haben die Modellversuche auch gezeigt, dass es innerhalb der gegenwärtigen Arbeits- und Geschäftsprozesse zu strukturellen Dilemmata zwischen dem Anspruch einer nachhaltigen Entwicklung und einer rein wirtschaftlichen Entwicklung kommen kann, die sich nicht durch die Entwicklung nachhaltigerer Produkte oder Dienstleistungen lösen lassen (Fischer et al., 2021, S. 93 ff.). Hierbei geht es beispielsweise darum, in Lehr-Lern-Prozessen ein systemisches Verständnis für die Widersprüche eines auf Ressourcenverbrauch basierenden Wirtschaftens im Kontext ökologischer Belastungsgrenzen der Erde aufzubauen. Diese beiden exemplarischen Ausprägungen veranschaulichen die Breite des Diskurses zur BBNE.

Insbesondere mit Blick auf den Umgang mit der grundsätzlichen Normativität von Nachhaltigkeit und der damit zusammenhängenden Instrumentalisierungsgefahr besteht eine nicht zu unterschätzende Herausforderung in der praktischen Gestaltung von BBNE. Indem die SDGs beispielsweise einfordern, soziale und ökologische Dimensionen im Kontext der Erwerbsarbeit zu berücksichtigen, gleichzeitig aber in der Berufsbildung Marktmechanismen ein Handeln vornehmlich nach ökonomischen Dimensionen verlangen, stehen Beschäftigte vor Dilemmata. Diese Dilemmata des Umgangs mit unterschiedlichen handlungsleitenden Perspektiven zur Gestaltung des Wirtschaftens im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung müssen Beschäftigte zwischen der Erfüllung konkreter Tätigkeiten unter utilitaristischen Massstäben und einem Einsatz für eine nachhaltigkeitsorientierte Veränderung dieser Prozesse austarieren (Tafner et al., 2022, S. 23). Derartige Dilemmata werden auch als DNA der BBNE bezeichnet (Fischer et al., 2021, S. 93 ff.).

Dilemmata als Chance der Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in der Berufsbildung

Eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit von Nachhaltigkeit an betriebliche Routinen ist mittlerweile jedoch stellenweise gegeben. So setzen sich Unternehmen zum Beispiel mit gesellschaftspolitischen Ansätzen wie Corporate Social Responsibility (CSR) und Nachhaltigkeitsberichterstattung auseinander. Ausserdem können einige Branchen und Unternehmen ihre Existenz nur sichern, wenn sie ihre Arbeits- und Geschäftsprozesse an einem nachhaltigeren Wirtschaften ausrichten (Schlömer et al., 2021, S. 112). Daneben kann es in Zeiten des Fachkräftemangels auch aus Gründen der Fachkräftesicherung wichtig sein, mit einer Nachhaltigkeitsorientierung dem vermehrten Wunsch von Jugendlichen nach gesellschaftlich sinnhaften Tätigkeiten nachzukommen (Albert et al., 2019). Trotz dieser Tendenzen ist das betriebliche Nachhaltigkeitsengagement häufig jedoch überwiegend von ökonomischen Überlegungen geprägt. Daher haben sich die oben skizzierten Dilemmata im Kontext einer «ehrlichen» Verfolgung von Nachhaltigkeitszielen im Kontext der Berufsbildung bislang noch nicht aufgelöst.

In diesen Dilemmata liegen jedoch auch Chancen der Umsetzung einer BBNE. Diese liegen insbesondere darin, die Dilemmata in Berufsbildungsprozessen zur Ausprägung beruflicher Mündigkeit in den Blick zu nehmen. Denn überträgt man die geschilderten Dilemmata auf die grundsätzliche Ebene der Berufsbildung, wird ersichtlich, dass der Berufsbildung ein Spannungsfeld zwischen Mündigkeit und Tüchtigkeit immanent ist, welches sich aus den grundsätzlich unterschiedlichen Interessen verschiedener Akteure ergibt. So strebt die Berufsbildung einerseits nach einer Bildung mündiger Bürger:innen, andererseits strebt sie – im Sinne von Qualifizierung – nach

einer Verwertbarkeit der zu erwerbenden Kompetenzen für ökonomische Zwecke. Beide Perspektiven haben seit jeher rahmengebende Relevanz in der Berufsbildungsforschung (Dobischat & Düsseldorf, 2018). Die zuvor dargelegten Dilemmata bieten daher die Möglichkeit, diesen beiden an die Berufsbildung gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Dies gelingt im Kontext der BBNE potenziell durch eine Befähigung der Beschäftigten, in tatsächlichen beruflichen Situationen handlungsorientiert und damit mündig mit diesen Dilemmata umgehen zu können. Anders formuliert: Die Beschäftigten werden hierdurch in die Lage versetzt, ihre eigenen beruflichen Handlungsspielräume im mündigen Umgang mit Dilemmata einer nachhaltigen Entwicklung tüchtig nutzen zu können. Als besondere Merkmale der Berufsbildung gelten daher – in Abgrenzung zur Allgemeinbildung – Beruflichkeit und Situationsorientierung als dominierende Prinzipien zur Strukturierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen (Beer & Frommberger, 2022) sowie Handlungsorientierung (Herkner & Pahl, 2020). In der Berücksichtigung dieser Wesensmerkmale liegt jedoch auch die Kritik, dass eine dominant arbeits- und geschäftsprozessorientierte Berufsbildung dazu tendiert, gesellschaftliche Problemlagen auszublenden (Tafner et al., 2022, S. 23), obwohl gerade die BBNE diese in die Berufsbildungsprozesse integrieren müsste.

Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements

Grundfrage der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements einer BBNE im Kontext der vorangegangenen Ausführungen ist, wie in Berufsbildungsprozessen nun Nachhaltigkeit als normativer Lerngegenstand aufgegriffen werden kann, sich aber eine einseitige Instrumentalisierung verhindern und dagegen berufliche Mündigkeit fördern lässt. Eine Möglichkeit, diese spannungsbeladene Grundfrage im Rahmen einer BBNE zu berücksichtigen, ist die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements auf Basis didaktischer Leitlinien, die ursprünglich Ergebnis der BIBB-Modellversuche waren (Vollmer & Kuhlmeier, 2014, S. 205 ff.), seitdem jedoch mit Blick auf die Berücksichtigung der SDGs weiterentwickelt und – wie im Diskurs eingefordert (Singer-Brodowski & Holst, 2022) – konkretisiert wurden (Holst & Hantke, 2023, S. 45 ff.). Diese Leitlinien beanspruchen eine Integration der oben gegeneinandergestellten Grundkonzeptionen einer BBNE. So setzen sie zunächst an Branchen-, Berufs- und Domänenspezifika an, fordern auf dieser Basis die Lernenden jedoch dazu heraus, ihr eigenes, ggf. auf Dilemmata beruhendes Verhältnis zwischen den SDGs und dem (Berufs-)Handeln mit Blick auf die beiderseitigen Auswirkungen im Kontext ihrer individuellen (Berufs-)Identitätsentwicklung zu reflektieren. Damit kann potenziell ein reflektierter Umgang mit dem oben problematisierten normativen Charakter von Nachhaltigkeit realisiert

werden. Die Anwendung der didaktischen Leitlinien ist grundsätzlich in allen didaktisierten, formalisierten Settings der Aus- und Weiterbildung möglich, sei es in der Erstausbildung oder in der beruflichen Weiterbildung.

Konkret geht es in der Berücksichtigung der didaktischen Leitlinien darum, «die Lernenden dazu zu befähigen, ökologische und soziale Nachhaltigkeit mit dem konkreten [ökonomischen] Berufshandeln zu verbinden, und produktiv mit Zielkonflikten, Spannungsfeldern und möglichen Synergien zwischen ökonomischen Anreizen und ökologischer wie sozialer Nachhaltigkeit umzugehen, um damit ein ökonomisch tragfähiges und gleichzeitig sozial gerechtes Wirtschaften [...] mitgestalten zu können» (Holst & Hantke, 2023, S.47). Im Folgenden werden Leitfragen formuliert, mit denen dieser Anspruch eingelöst werden kann (ebd., S.48 ff.). Die Leitfragen werden am Beispiel der kaufmännischen Praxis in der Transport- und Logistikbranche exemplarisch ausdifferenziert und sind in Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt.

BERUFLICHE HANDLUNGSSITUATION

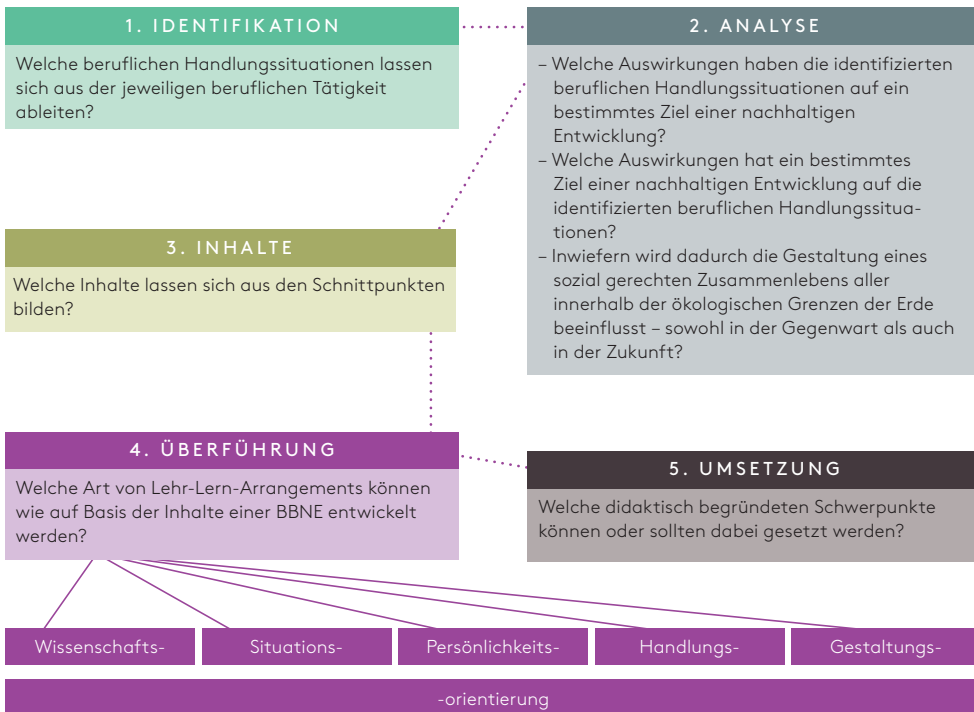


Abb. 1: Didaktische Leitlinien zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) (eigene Darstellung in Anlehnung an Hantke & Holst, 2023, S.48 ff.; Vollmer & Kuhlmeier, 2014, S.205 ff.).

Leitfragen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements einer BBNE, die exemplarisch am Beispiel der Transport- und Logistikbranche beantwortet werden (Holst & Hantke, 2023, S. 48 ff.):

1. Welche beruflichen Handlungssituationen lassen sich aus der jeweiligen beruflichen Tätigkeit ableiten?
Exemplarische Handlungssituationen der Transport- und Logistikbranche: Erfassung von Transportbedürfnissen der Kund:innen; Beratung der Kund:innen bei der Auswahl von Verkehrsträgern; Bearbeitung von Frachtaufträgen; Abrechnung von Frachtaufträgen und Ermittlung des Erfolgs dieser Aufträge; ...
2. Welche Auswirkungen haben die identifizierten beruflichen Handlungssituationen auf ein bestimmtes Ziel einer nachhaltigen Entwicklung?
Welche Auswirkungen hat ein bestimmtes Ziel einer nachhaltigen Entwicklung auf die identifizierten beruflichen Handlungssituationen?
Inwiefern wird dadurch die Gestaltung eines sozial gerechten Zusammenlebens aller innerhalb der ökologischen Grenzen der Erde beeinflusst – sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft? Exemplarische Schnittpunkte der beruflichen Handlungssituationen mit einzelnen SDGs²:
 - Die berufliche Handlungssituation «Beratung der Auftraggeber:innen bei der Auswahl der Verkehrsträger» hat Auswirkungen auf das Ziel «Massnahmen zum Klimaschutz», weil die Wahl eines Verkehrsträgers oder einer Kombination verschiedener Verkehrsträger die CO₂-Emissionen einer Transport- und Logistikdienstleistung beeinflussen.
 - Die berufliche Handlungssituation «Einholen von Angeboten» hat Auswirkungen auf die Ziele «Nachhaltige/r Konsum und Produktion» sowie «Massnahmen zum Klimaschutz», weil bei der Vergabe von Aufträgen neben quantitativen, rein ökonomischen Kriterien des Angebotsvergleichs auch qualitative Kriterien, wie z.B. die Senkung der CO₂-Emissionen oder die Ressourcenschonung bei der Erbringung der Transport- und Logistikdienstleistung, berücksichtigt werden könnten.
3. Welche Inhalte lassen sich aus den Schnittpunkten bilden?
Aus den exemplarisch genannten Schnittpunkten könnten sich beispielsweise folgende Inhalte³ als Basis einer nachhaltigen Unterrichtsgestaltung ergeben:

2 Die SDGs könnten dazu führen, dass nur einfach umsetzbare Ziele verfolgt werden, ohne Spannungsfelder zu provozieren. Die Leitfragen unterstützen dabei, sich auch mit herausfordernden Zielen auseinanderzusetzen (Holst & Hantke, 2023, S. 53).

3 Die exemplarisch aufgeführten Inhalte verdeutlichen, dass sich zwischen konkretem Berufshandeln und Nachhaltigkeit Zielkonflikte oder Widersprüche ergeben können. Werden beispielsweise «ökologische und soziale Aspekte berücksichtigt, kann dies zu höheren individuellen Kosten für die Kund:innen führen, während gleichzeitig die Kosten für die Allgemeinheit sinken» (Holst & Hantke, 2023, S. 53). Der individuelle Umgang mit derartigen Widersprüchen ist im Rahmen von nachhaltigkeitsorientierten Lehr-Lern-Prozessen bildungsförderlich, da er unter anderem dazu führt, der oben beschriebenen Instrumentalisierung entgegenzuwirken.

- Analyse des Dienstleistungsportfolios des eigenen Unternehmens im Hinblick auf das Angebot verschiedener Verkehrsträger und ihrer CO₂- und Feinstaubemissionen.
 - Berechnung des CO₂-Fussabdrucks von Dienstleistungen des eigenen Unternehmens und Entwicklung von Massnahmen, um diesen zu verringern.
 - Auseinandersetzung mit Vor- und Nachteilen verschiedener Verkehrsträger im Hinblick auf CO₂- und Feinstaubemissionen.
4. Welche Art von Lehr-Lern-Arrangements können wie auf Basis der Inhalte einer BBNE entwickelt werden?
- Bei der Beantwortung dieser Frage geht es makrodidaktisch auch um die explizite oder implizite Einlösung didaktischer Prinzipien. Abbildung 2 fasst die Prinzipien zusammen, die bei der Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements einer BBNE berücksichtigt werden sollten.
5. Welche didaktisch begründeten Schwerpunkte können oder sollten dabei gesetzt werden?

Mit Blick auf die Realisierung von Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit ist folgender Leitsatz zur Beantwortung dieser Frage hilfreich: «Nicht alles auf einmal, aber insgesamt ausgewogen» (Holst & Hantke, 2023, S. 63). So sollen und können beispielsweise nicht in jeder Unterrichtseinheit alle Nachhaltigkeitsziele in den Blick genommen werden, jedoch im «gesamten Verlauf des Ausbildungsgangs ausgewogen thematisiert werden und nicht einzelne – im Sinne des «Rosinenpickens» – durchgängig unberücksichtigt bleiben» (ebd.). Ausserdem sollte sich der Unterricht in der Grundausrichtung an der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden orientieren und daher methodisch so arrangiert werden, dass die Lernenden «auf den Umgang mit Zielkonflikten im (beruflichen) Alltag vorbereitet und darin bestärkt werden, diese Lernerfahrungen auf ihre (zukünftigen) beruflichen Situationen zu übertragen» (ebd.). Menschen können im Sinne einer derartig ausgestalteten BBNE zu aktiven Bürger:innen werden, die in der Lage sind, ihre eigene Realität zu verändern und für eine gerechtere Gesellschaft einzutreten (Freire, 1972), ohne einem vordefinierten Zweck zu dienen.

Ausblick

Dieses kurz skizzierte mögliche didaktische Vorgehen zur Realisierung einer BBNE bietet eine exemplarische Antwort auf die Frage, wie in Berufsbildungsprozessen Nachhaltigkeit als normativer Lerngegenstand zur Förderung beruflicher Mündigkeit aufgegriffen werden kann. So kann Lernen im Rahmen der Realisierung einer BBNE «das Recht auf eine neutrale und unabhängige politische Meinungsbildung» (Singer-Brodowski, 2016,

Wissenschafts-	Situations-	Persönlichkeits-	Handlungs-	Gestaltungs-
-orientierung				
Welche Wissenschaften sind für meinen Bildungsgang relevant? Wie wird Nachhaltigkeit dort thematisiert?	In welchen Lebenssituationen bewegen sich die Lernenden gegenwärtig und zukünftig? Welche Bezüge können zwischen diesen Lebenssituationen und Nachhaltigkeit hergestellt werden?	Wie sollte ich meine Lehr-Lern-Arrangements aufbauen, damit sie den Lernenden Selbstreflexion und Selbstbestimmung ermöglichen? Wie sollte ich meine Lehr-Lern-Arrangements aufbauen, damit die Lernenden ihre Rolle im Kontext von Nachhaltigkeit reflektieren und finden können?	Wie sollte ich meine Lehr-Lern-Arrangements aufbauen, damit sie zur Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen beitragen, die notwendig sind, um berufliche Tätigkeiten auszuüben? Welche Bezüge können zwischen Fertigkeiten und Kenntnissen und Nachhaltigkeit hergestellt werden?	Wie sollte ich meine Lehr-Lern-Arrangements aufbauen, damit sie zur Förderung von Fertigkeiten und Kenntnissen beitragen, die notwendig sind, um Gesellschaft gemeinsam mitgestalten zu können? Welche Bezüge können zwischen der Gesellschaftsgestaltung und Nachhaltigkeit hergestellt werden?

Abb. 2: Didaktische Prinzipien zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) (eigene Darstellung in Anlehnung an Hantke & Holst, 2023, S. 57 f.).

S. 14) gewährt werden. Dieses Recht dient als Grundlage zur Ausbildung eines eigenständigen und selbstbestimmten Handelns (nicht nur) im beruflichen Kontext (Hantke, 2021; Tafner et al., 2022) und kann letztlich auch als eine Gelingensbedingung der Nachhaltigkeitstransformation angesehen werden. Normativ-moralische Handlungsaufforderungen können – empirisch nachgewiesen – zu einer Abwehrhaltung bei Lernenden führen (Wagener, 2019), was den Prozess der Nachhaltigkeitstransformation letztlich konterkarieren könnte, da involvierte und partizipierende Menschen als Voraussetzung dieses Prozesses gelten – nicht nur, aber auch im Rahmen des Berufshandeln als massgebliches, alltägliches Handlungsfeld (Melzig & Weber, 2020).

Sowohl in der dualen und schulischen Berufsbildung als auch der beruflichen Weiterbildung ist insbesondere das aus- und weiterbildende Personal gefragt, normative Ziele bei der Ausgestaltung der konkreten didaktischen Umsetzung offenzulegen und Instrumentalisierungstendenzen zu umgehen. Dafür ist es im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Geißler & Rotering-Steinberg, 1985) notwendig, Aus- und Weiterbildungspersonal sowohl in Bezug auf Inhalte als auch in Bezug auf Methoden zu schulen.

Dies impliziert die Notwendigkeit, die jeweiligen Prozesse selbst zu durchleben, um sie im Anschluss mit den eigenen Teilnehmenden in beruflichen Settings umsetzen zu können (Reißland et al., 2024, S. 204).

JULIA HUFNAGL, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, TU Chemnitz. Kontakt: julia.hufnagl@phil.tu-chemnitz.de

PROF. DR. HARALD HANTKE, Juniorprofessor für sozialwissenschaftliche Bildung, insb. Wirtschaftsdidaktik, Leuphana Universität Lüneburg. Kontakt: harald.hantke@leuphana.de

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019):** Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort (1. Auflage). Beltz.
- Asmussen, M., Hardell, S., & Schröder, C. (2020):** Bildung in der digitalen Bildungsrevolution? Ein pädagogisches Korrektiv. In: S. Iske, J. Fromme, D. Verständig & K. Wilde (Hrsg.): Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte. Medienbildung und Gesellschaft (S. 37–58). Springer VS.
- Beer, M., & Frommberger, D. (2022):** Nachhaltigkeit in der dualen Berufsausbildung – Potenziale am Lernort Betrieb. In: B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.), Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung: Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe (S. 87–96). Wochenschau Verlag.
- De Haan, G., Holst, J., & Singer-Brodowski, M. (2021):** Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – Genese, Entwicklungsstand und mögliche Transformationspfade. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 50(3), 10–14.
- Dobischat, R., & Düsseldorf, K. (2018):** Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 1–28). Springer VS.
- Fischer, A., Hantke, H., & Roth, J.-J. (2021):** Innovatives Lernen zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen. In: C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. (S. 85–107). Budrich.
- Freire, P. (1972):** Education: domestication or liberation? In: Prospects, 2(2), 173–181.
- Frommberger, D. (2016):** bb-Stichwort: Berufliche Weiterbildung. In: berufsbildung(161), 26.
- Geißler, K. A., & Roterberg-Steinberg, S. (1985):** Lernen in Seminargruppen. Tübingen.
- Hantke, H. (2018):** «Resonanzräume des Subpolitischen» als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (35), 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf
- Hantke, H. (2021):** «Resonanzräume des Subpolitischen» als Lehr-Lern-Arrangements einer kritisch-transformativen Berufsbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Lüneburg.
- Herkner, V., & Pahl, J. P. (2020):** Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung (S. 189–203). Springer VS.
- Hirata, J. (2022):** Nachhaltige Entwicklung als normatives Prinzip mit einer globalen Dimension. In: B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung: Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe (S. 45–57). Wochenschau Verlag.
- Holst, J., & Hantke, H. (2023):** Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Whole School Approach und Unterrichtsgestaltung an berufsbildenden Schulen. Hamburg.
- Kiepe, K. (2021):** Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen: Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse. Berlin: Logos Verlag.
- Kutt, K., Meyer, H., & Toepfer, B. (2016):** Berufliche Bildung. Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten. In: Engagement Global gGmbH (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2. Aufl.) (S. 379–411). Cornelsen Verlag.
- Laub, J. (2021):** Erziehung zur Nachhaltigkeit? – Paradoxien und Antinomien beim Umgang mit dem Normproblem einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: U. Binder & F. C. Krönig (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. (S. 180–193). Beltz, Juventa.
- Marshall, H. (2011):** Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. In: Globalisation, Societies and Education, 9(3–4), 411–426.
- Melzig, C., Kuhlmeier, W., & Kretschmer, S. (Hrsg.) (2021):** Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Melzig, C., & Weber, H. (2020):** Nachhaltiges Wirtschaften braucht nachhaltige (betriebliche) Lernorte. In: M. Panschar, A. Slopinski, F. Berding & K. Rebmann (Hrsg.): Zukunftsmodell: Nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld (S. 181–198). wbv.
- Reißland, J., Müller, C., & Pranger, J. (2024):** Teil III: Konzeptionelle Grundlegung einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik. In: C. Müller, J. Pranger & J. Reißland (Hrsg.): Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik: Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung (Bd. 73, S. 203–214). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974382>

Ruhloff, J. (1980): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik: Eine Einführung. Quelle & Meyer.

Sander, W. (2009): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen Wissen Ethik, 20(2).

Schlömer, T., Reichel, J., Becker, C., Jahncke, H., Kiepe, K., Wicke, C., & Rebmann, K. (2021): Befunde, Ansatz und Instrumente zur Verknüpfung nachhaltiger Unternehmensführung und Personalentwicklung. In: Melzig, C., Kuhlmeier W., & Kretschmer S. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg zur Struktur. Bonn, 108–131.

Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39(1), 13–17.

Tafner, G., Thole, C., Hantke, H., & Casper, M. (2022): Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen. In: K. Kögler, U. Weyland & H. Kremer (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022 (S.13–36). Verlag Barbara Budrich.

Vereinte Nationen (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Vollmer, T., & Kuhlmeier, W. (2014): Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: W. Kuhlmeier, A. Mohoric & T. Vollmer (Hrsg.), Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke (S.197–223). wbv Publikation.

Wagener, M. (2019): Interessenförderung im Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42(1), 30–35.

Weselek, J. (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Basis für die Sustainable Development Goals? In: W. Leal Filho (Hrsg.): Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele (S.135–148). Springer Spektrum.

Zurstrassen, B. (2022): Innovation der beruflichen Bildung durch politisches Lernen am Beispiel von BBNE. In: B. Hemkes, K. Rudolf & B. Zurstrassen (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung: Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe (S.21–34). Wochenschau Verlag.

Praxis

Weiterbildungsanbieter, die Kurse zu klimagerechtem Konsum anbieten, dabei aber hohe Gebäudeemissionen aufweisen und in der Cafeteria klimaschädliche Produkte anbieten, werden nicht als glaubwürdige Vermittler von Nachhaltigkeit wahrgenommen.

Bildung für Nachhaltigkeit – ein langwieriger Prozess

ALICE JOHNSON UND HELENE SIRONI
IM GESPRÄCH MIT RONALD SCHENKEL

Die Stiftung SILVIVA bietet seit 1985 Weiterbildungen mit Schwerpunkt Umwelt, Bildung für Nachhaltigkeit und transformatives Lernen an. Die Angebote richten sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Dass SILVIVA gerade diese Zielgruppe anvisiert, basiert auf der Überzeugung, dass Bildung für Nachhaltigkeit ein langfristiger Prozess und letztlich eine Generationenaufgabe ist. Wir sprachen mit Alice Johnson, verantwortlich für den Lehrgang CAS Naturbezogene Umweltbildung, und Helene Sironi, Ausbildungsleiterin SVEB-Kurse.

Frau Johnson, Frau Sironi, Ihre Angebote richten sich an Lehrpersonen, Trainerinnen oder Trainer, kurz gesagt Vermittlerinnen und Vermittler. Warum ist gerade diese Zielgruppe für Sie wichtig?

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



ALICE JOHNSON: Das hat mit der Frage der Wirkung, aber auch ein wenig mit uns und unserer Organisation zu tun.

Wir sind eine kleine nationale Organisation, verfügen über etwa 700 Stellenprozent in drei Sprachen. Das heisst, wenn wir mit Schulklassen direkt arbeiten wollten, dann hätten wir eine sehr geringe Wirkungskraft. Die Arbeit mit Multiplikatoren – dazu zählen auch Schulleitungen, PH, Dozentinnen an Hochschulen – erzielt eine andere Breitenwirkung.

HELENE SIRONI: Bildung für Nachhaltigkeit und transformatives Lernen ist kein kurzfristiger Prozess. Lehrpersonen oder Personen in der Erwachsenenbildung garantieren eine langfristige Wirkung, indem sie transformatives Lernen über Generationen hinweg begleiten können. Das gilt auch für andere Vermittlungsaufgaben. Ob wir nun von Coachen, Facilitation oder Moderation sprechen, immer sind damit Begleitprozesse gemeint.

Aus welchen Bereichen kommen Ihre Teilnehmenden?

JOHNSON: In der Deutschschweiz sind es im CAS heute bis zu 80% Lehrpersonen. In der Romandie ist ihr Anteil etwas geringer, er beträgt vielleicht 50%. Darüber hinaus besuchen Personen mit einem konkreten Bezug zur Natur unsere Kurse, also Forstwarte, Gärtnerinnen, Biologen, Umweltnaturwissenschaftlerinnen. Und in jedem Kurs gibt es auch ein paar Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, deren Hintergrund von den oben genannten Profilen abweicht. Sie haben ganz einfach eine Möglichkeit entdeckt, engeren Kontakt zur Natur herzustellen, mehr Wissen über die Natur zu sammeln und schliesslich in irgendeiner Rolle vermittelnd tätig zu werden.

Wie sieht das im SVEB-Kurs aus?

SIRONI: Im SVEB-Kurs hat etwa die Hälfte ein Umweltstudium absolviert, sei es Biologie, Umweltwissenschaft oder Geographie. Andere haben «grüne» Berufe, sind Landwirte, Gärtnerinnen oder Umweltberater. Das Spektrum ist sehr breit.

SILVIVA ist seit knapp 40 Jahren aktiv, wobei es immer darum ging, in die Natur hinauszugehen und dort zu lernen. Trägt dieses Konzept auch heute noch, im Zeitalter von Digitalisierung und Virtual Reality?

JOHNSON: Umweltbildung, wie wir sie verstehen, ist Bildung für nachhaltige Entwicklung an den Beispielen Naturräume oder natürliche Ressourcen. Der Begriff wird heute als etwas eher Altbackenes wahrgenommen, aber die Inhalte werden weiter nachgefragt. Charakteristisch für unsere Angebote ist übrigens bis heute, dass das Lernen draussen im Vordergrund steht.

Funktioniert das für alle Teilnehmenden gleich gut?

JOHNSON: Dieser Lernzugang funktioniert nicht für jeden gleich gut. Aber die Personen, die unsere Kurse belegen, suchen natürlich genau das. Sie sind überzeugt vom Wert dieser Art des Lernens und wollen die Erfahrung ihren Schülerinnen und Schülern oder Erwachsenengruppen ebenfalls vermitteln. Ich denke, das Lernen in der Natur öffnet einen zusätzlichen Zugang zum Lernen, indem man sich sinnlich erfahrbar mit Phänomenen auseinandersetzt.

Sie sagen, ein zentraler Aspekt der Ausbildung liege in der Befähigung, Prozesse in Gang zu bringen. Welche Rolle spielen eigentlich Umweltfakten und deren Vermittlung noch?

JOHNSON: Umweltfakten sind nach wie vor nicht vernachlässigbar, auch wenn man das Gefühl hat, man wisse schon alles. Es gibt in den Kursen oft Aha-Effekte. Die Leute erfahren etwas, das sie nicht gewusst haben, obwohl ihre Wissensbasis bereits relativ breit ist. Und es ist etwas Anderes, ob man eine Information zum Beispiel über Ressourcenknappheit via Medien zur Kenntnis nimmt oder sich damit im Rahmen einer Diskussion über Ressourcenmanagement auseinandersetzt. Darin liegt der Nutzen des Kurses: Es geht um Reflexion, Kontextualisierung und Vertiefung von Fakten, was wiederum die Überzeugungsfähigkeit der Teilnehmenden stärkt.

SIRONI: Jeder und jede Teilnehmende interpretiert die Fakten unterschiedlich aufgrund der jeweiligen Sozialisierung, des Ausbildungs- und Erfahrungshintergrundes. In den Kursen ist dies wertvoll, denn im Austausch mit anderen lernt man erst unterschiedliche Sichtweisen kennen. Für die zukünftige Arbeit als Lehrperson oder Kursleitende ist das gerade mit einem mitunter aufgeladenen Thema wie zum Beispiel Klimawandel eminent wichtig. Am Ende geht es darum, weiterzukommen. Dafür muss man lernen, mit anderen Sichtweisen umzugehen, diese zu respektieren und seine eigenen Perspektiven zu überdenken.

Weiterkommen, ins Handeln kommen: Wenn wir über Nachhaltigkeit sprechen, so geht es aber am Ende doch darum?

SIRONI: Wenn wir uns nur die Fakten anschauen, zum Beispiel zum Klimawandel oder Biodiversitätsverlust, so fühlen wir uns unter Umständen hilflos. Jemand, der eine umwelt- oder naturbezogene Weiterbildung durchlaufen hat, sollte in der Lage sein, als Vermittlerin oder Vermittler seinen Teilnehmenden einen Weg aus dieser Hilflosigkeit aufzuzeigen und ihnen Instrumente und Kompetenzen an die Hand zu geben, damit sie in einem konkreten Bereich etwas bewirken können.

Welche Kompetenzen meinen Sie?

SIRONI: Wir orientieren uns an den BNE-Kompetenzen und den Kompetenzen für das 21. Jahrhundert, wie sie etwa auf «education21», dem Portal für Nachhaltige Entwicklung, festgehalten sind. Dabei geht es um den Aufbau interdisziplinären und mehrperspektivischen Wissens, um vernetztes Denken, vorausschauendes Denken und Handeln oder kritisch-konstruktives Denken, um nur vier der Kompetenzen zu nennen. Am Ende sollen alle diese Kompetenzen dazu beitragen, dass man Handlungsspielräume erkennt und als Kursleiterin, Kursleiter oder Lehrperson mit seinen Teilnehmenden im Sinne der Nachhaltigkeit aktiv wird.

Welchen Effekt haben gesellschaftliche Phänomene oder Graswurzelbewegungen wie etwa die Klimajugend auf Ihre Tätigkeit? Gibt es da Wechselwirkungen?

SIRONI: Die Aktionen der Klimajugend sind politisch motiviert. Wir dagegen sind in der Bildung tätig. Aber wir hatten konkret im SVEB-Kurs auch schon Teilnehmende, die sich als Klimajugendliche engagiert hatten. Bildungsaufgaben sind langfristig angelegt. Politische Aktionen sind eher punktuelle Ereignisse. Es braucht beides und im besten Fall ergänzen sich die Aktivitäten.

Haben die politischen Bewegungen denn Auswirkungen auf die Teilnehmendenzahlen?

JOHNSON: Das ist schwer zu sagen. Es lässt sich schlecht unterscheiden, was z.B. durch die Klimabewegung ausgelöst wurde oder was durch Corona. Im Nachgang der Pandemie sind unsere Teilnehmendenzahlen auf jeden Fall gestiegen. Vielleicht haben sich die beiden Phänomene ergänzt. Die Klimabewegung hat bei vielen Leuten sicherlich das Bewusstsein geweckt oder gestärkt, während die Isolation aufgrund der Corona-Pandemie ganz einfach die Lust auf Weiterbildung geweckt hat – und vielleicht auch die Lust, mehr draussen zu sein. Inzwischen hat sich das etwas beruhigt.

SIRONI: Beim SVEB-Kurs war es eher so, dass der Boom in der Romandie stattfand. Man muss aber bedenken, dass es in der Deutschschweiz deutlich mehr alternative Weiterbildungsangebote für Auszubildende gibt. Auch ist in der Romandie die Community kleiner und die Mund-zu-Mund-Propaganda spielt besser. Wir hatten aber auch schon Teilnehmende, die bereits ein SVEB-Zertifikat in der Tasche hatten und trotzdem den ganzen Kurs absolvierten – wegen der spezifischen Ausrichtung auf Umweltbildung, Bildung für Nachhaltigkeit und transformatives Lernen.

Erkennen Sie, dass Ihre Angebote zur nachhaltigen Entwicklung der Schweiz beitragen?

SIRONI: SILVIVA bildet und begleitet Menschen im Bereich Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE mit Fokus Draussenlernen. Wir haben bereits zahlreiche Multiplikatorinnen und Multiplikatoren auf allen Bildungsebenen ausgebildet, die unsere Anliegen weitertragen und eben «multiplizieren».

Wo sehen Sie Handlungsbedarf, damit die Schweiz noch nachhaltiger wird?

SIRONI: Überall, ständig, in allen Bereichen, der Prozess ist nie abgeschlossen.

RONALD SCHENKEL ist freier Journalist mit einem Schwerpunkt in der Weiterbildung. Kontakt: ronald.schenkel@alice.ch

Nachhaltigkeit in Weiterbildungs- organisationen. Ein Blick in die Praxis

RONALD SCHENKEL

Weiterbildungsanbieter gehen unterschiedlich mit dem Thema Nachhaltigkeit um, wie ein Blick in die Praxis zeigt. Im Folgenden wird am Beispiel von fünf Anbietern aufgezeigt, mit welchen Fragen sich die Organisationen auseinandersetzen. Dabei wird deutlich, dass es nicht nur darum geht, Angebote und Kurse nachhaltiger zu gestalten oder das Thema Nachhaltigkeit in das Kursangebot zu integrieren, sondern auch strategische Entscheidungen wie Standortwahl, bauliche Investitionen oder die Wahl von Kooperationspartnern auf der Grundlage von nachhaltigen Überlegungen zu fällen.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2024-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Die EP-Redaktion hat bei fünf Weiterbildungsanbietern nach ihrem Umgang mit dem Thema Nachhaltigkeit nachgefragt. Der Tenor war insgesamt derselbe: Man nehme das Thema sehr ernst, hiess es in den Antworten. Dennoch sind die Unterschiede beträchtlich. Die Spannweite reicht von einer konzernweiten Nachhaltigkeitsstrategie mit CO₂-Bilanz und konkreten Zielen bis hin zu mehr oder minder

systematischen Versuchen, im täglichen Betrieb den ökologischen Fussabdruck zu reduzieren. So pflegen die befragten Anbieter alle einen bewussten Umgang mit Ressourcen wie Papier oder Schreibmaterialien, sie verwenden tendenziell digitale anstatt gedruckte Unterrichtsmaterialien, verzichten bei den Getränkeangeboten auf PET-Flaschen oder wenden ähnliche punktuelle Massnahmen an.

Auch die Digitalisierung der Kursadministration kann in diesem Kontext gesehen werden, wie Pro Senectute unterstreicht, die im Jahr 2023 beschlossen hat, der Nachhaltigkeit in ihrer Arbeit einen höheren Stellenwert einzuräumen und ihre strategischen Werte entsprechend zu überarbeiten. Allerdings ist Digitalisierung ein zweischneidiges Schwert. Zwar wird der Papierberg reduziert. Gleichzeitig steigt der Stromverbrauch. Und wer die Rechnung zu Ende führt, muss auch Herstellung und Entsorgung digitaler Geräte in die Kalkulation aufnehmen.

Standortwahl ist massgebend

Einen entscheidenden Faktor zur Stärkung der Nachhaltigkeit spielt der Standort bzw. die Erreichbarkeit der Kurse mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Für viele Anbieter ist es heute eine Selbstverständlichkeit, dass ihre Kursräume zentral gelegen und ans ÖV-Netz angeschlossen sind. Und dass natürlich auch die eigenen Mitarbeitenden auf ein Auto verzichten. Dazu können Anreize geschaffen werden. Zuschüsse zum Halbtax-Abo der Mitarbeitenden beispielsweise, wie die AKAD sie ausrichtet, gehören dazu. Aber auch sportlichere oder spielerische Initiativen wie die Teilnahme an Aktionen wie Bike-to-Work, an der sich Academia Education beteiligt hat, können einen Beitrag zur Nachhaltigkeit leisten.

Die oben genannten Aktivitäten sind sicherlich Schritte in die richtige Richtung. Oftmals leisten die Kursanbieter dabei auch wichtige Sensibilisierungsarbeit bei ihren Kursteilnehmenden, die nicht nur mit Fachwissen, sondern einem geschärften Klimabewusstsein die Weiterbildung verlassen. Allerdings muss man sich fragen, ob Nachhaltigkeit effektiv systematisch gesteuert werden kann, wenn sie nicht systematisch gemessen wird.

Messen und Rapportieren

Unter den befragten Unternehmen berichtet einzig die AKAD als Teil der Kalaidos Bildungsgruppe und im Rahmen der Strategie ihrer Eigentümerin, der Klett-Gruppe, von einem eigentlichen Nachhaltigkeitskonzept. Dabei habe man sich den Pariser Klimazielen verpflichtet, die die Erderwärmung auf maximal 2° und möglichst 1,5° Celsius begrenzen sollen.

Die AKAD hat erstmals 2021 im Rahmen ihrer Klimastrategie eine CO₂-Bilanz erstellt. Bis 2028 will sie die CO₂-Emissionen weiter reduzieren und Restemissionen durch die Finanzierung von Klimaschutzprojekten kompensieren. Ziel ist Klimaneutralität bis 2028. Die Kalaidos Bildungsgruppe Schweiz wurde mit dem Swiss-Climate-Footprint-Label (Bronze) zertifiziert und dafür unabhängig auditiert. Die CO₂-Bilanz der AKAD belief sich im Jahr 2021 auf 126 Tonnen CO₂. Das entspricht etwa 60 individuellen Flugreisen Zürich–New-York in der Economy-Klasse.

Auch die Stiftung Centre d'Éducation Permanente CEP plant, in den nächsten Jahren eine CO₂-Bilanz zu erstellen. Sie vermutet die grösste Wirkung darin, die Mobilität ihrer Teilnehmenden auf öffentliche Verkehrsmittel zu lenken. Tatsächlich hat auch die AKAD als sogenannte Hotspots die Bereiche Heizung und Pendelfahrten ermittelt. Daher verpflichtete man sich zum schrittweisen Umstieg auf erneuerbare Energien sowie zur Entwicklung eines nachhaltigen Mobilitätskonzepts, schreibt Claudia Zürcher, Unternehmensleiterin AKAD sowie Leiterin Ressort Bildungspolitik der Kalaidos-Bildungsgruppe.

Wie bei anderen strategischen Massnahmen und Zielen gehören Messen und Reporting zentral zu einer Nachhaltigkeitsstrategie. AKAD erstellt ihre CO₂-Bilanz jährlich. Rapportiert werden dem Verwaltungsrat und der Eigentümerin, der Klett-Gruppe.

Vonseiten der Klubschule heisst es, dass man bestrebt sei, den CO₂-Ausstoss zu reduzieren, was besonders deutlich bei Um- und Neubauten der Standorte sichtbar werde. Die Frage der Berichterstattung über den CO₂-Ausstoss der Klubschule werde geprüft.

Damit Nachhaltigkeitsbemühungen auch von Kundinnen und Kunden sowie Mitarbeitenden verstanden und mitgetragen werden, muss kommuniziert werden. Im Jahr 2022 wurde bei der AKAD die Rolle eines «Nachhaltigkeits-Botschafters bzw. -Botschafterin» eingerichtet, um das Engagement innerhalb des Unternehmens und im Netzwerk der Klett-Gruppe zu verbreiten. Die Stiftung CEP wiederum hat einen «Nachhaltigkeitskreis» aus Mitarbeiterinnen ins Leben gerufen. Zudem hat eine Person die Rolle des Nachhaltigkeitsbeauftragten inne. Academia Education will seinen Mitarbeitenden die eigene Unternehmenskultur und Nachhaltigkeitsziele in Online-Onboarding-Kursen vermitteln. Wichtig sei auch der interne Newsletter zu diesem Thema, schreibt die Organisation.

Kurse zum Thema Nachhaltigkeit

Einige Anbieter verstehen Weiterbildung per se als einen Beitrag zu Nachhaltigkeit, wenn auch nicht in einem engeren ökologischen Sinn. Die Möglichkeit, durch Bildung Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten oder soziale Integration zu ermöglichen, sei sowohl auf individueller wie auch auf gesellschaftlicher Ebene ein wichtiger Beitrag zur Nachhaltigkeit. Oder wie es die Verantwortlichen der Stiftung CEP formulieren: Nachhaltigkeit sei sozusagen ihr Kernauftrag: die Entwicklung von transversalen, individuellen und kollektiven Kompetenzen. «Wir bilden für heute und morgen aus, über einen längeren Zeitraum und mit dem Ziel, die Praxis zu verändern.» Auf diese Rolle der Weiterbildung verweist auch die Klubschule als eine der grössten Bildungsanbieterinnen in der Schweiz.

Teils wird das Thema Nachhaltigkeit auch direkt in das Kursangebot aufgenommen. Das Spektrum reicht von Sustainable Finance bis zu Kursen für «Nachhaltiges Nähen». In ihrem CAS Change Management orientiert sich die CEP an den Inner Development Goals, einer von verschiedenen Organisationen entwickelten und unterstützten Initiative zur Beförderung der Sustainable Development Goals (SDGs) der UNO. Was in den Kursen an Kompetenzen vermittelt wird, soll selbstredend in der Organisation gelebt werden.

Jedoch werden nicht alle Angebote zum Thema Nachhaltigkeit tatsächlich nachgefragt, wie vereinzelt berichtet wird. Auch stehen zuweilen (behördliche) Auflagen den Reduktionszielen im Wege. «Im operativen Alltag lernen wir, dass Unternehmensstrategie, Lehraufträge und Klimastrategie sich manchmal in einem Spannungsfeld bewegen, das nicht immer einfach zu lösen ist», schreibt Claudia Zürcher von der AKAD. Es ist deshalb umso wichtiger, dass Weiterbildungsanbieter auch auf Partner zurückgreifen können, die sich ebenfalls der Nachhaltigkeit verschrieben haben und auf Initiativen, die sie im Erreichen der eigenen Ziele unterstützen. Zu diesen gehören unter anderen das nationale Projekt «Klima-Check». Dieses soll die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger motivieren, sich gezielt mit der Klimabilanz ihrer Institution auseinanderzusetzen, eine Selbstevaluation der Organisation vorzunehmen und darauf aufbauend klimarelevante Aktivitäten zu initiieren.

Die Umstellung auf mehr Nachhaltigkeit sei ein kontinuierlicher Prozess, der Engagement auf allen Ebenen erfordert, schreibt Régis Ackermann, Leiter der Klubschule Migros. Was Nachhaltigkeitsbemühungen in der Weiterbildung gegenüber anderen Branchen unterscheidet, ist zweifellos die doppelte Aufgabe: Einerseits sollen die Unternehmen selbst auf Nachhaltigkeit getrimmt werden, andererseits vermitteln sie in ihren Kursen Wissen und Verhaltensweisen zu einem nachhaltigen Umgang mit unseren Ressourcen. Dieser doppelte Ansatz ist anspruchsvoll. Aber zumindest in den zitierten

Fällen scheint er auch dem Selbst- und Rollenverständnis der Anbieter als verantwortungsbewusste Akteure in unserer Gesellschaft zu entsprechen.

Angefragte Weiterbildungsanbieter

Die Klubschule ist eine Marke der Miduca AG, einem Unternehmen der Migros-Gruppe. Sie bietet ein vielfältiges Angebot in den Bereichen Sprachen, Gesundheit und Kreativität für Privatpersonen sowie Firmen bzw. Institutionen. Zudem vermietet sie ihre Räumlichkeiten.

Auskunftsperson: Sabina Cadalbert

Die AKAD ist Teil der Bildungsgruppe Kalaidos. Diese wiederum wurde 2019 von der deutschen Klett-Gruppe übernommen. Das Angebot der AKAD umfasst verschiedene Berufsmaturitäts-Ausrichtungen, die Passerelle zur Universität, die gymnasiale Maturität, Bildungsgänge an Höheren Fachschulen sowie Kurse zur beruflichen und allgemeinen Weiterbildung und Sprachen.

Auskunftsperson: Claudia Zürcher

Academia Education AG bietet unter den beiden Marken Academia Languages und Academia Integration klassische Sprachkurse sowie Integrationsprogramme für fremdsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene an. Das Unternehmen ist Teil der Academia Group AG, einer inhabergeführten Bildungsgruppe.

Auskunftsperson: Antoinette Breutel

Das Centre d'Éducation Permanente (CEP) ist eine gemeinnützige Stiftung, die sich der Weiterbildung für öffentliche Verwaltungen und halbstaatliche Organisationen widmet. Es bietet Beratung und Forschung im Bereich der Verwaltung und Entwicklung von Humanressourcen im öffentlichen Dienst an, konzipiert im Auftrag von öffentlichen Einrichtungen oder aus eigener Initiative Ausbildungsprogramme und führt Weiterbildungsmaßnahmen für das Personal öffentlicher Einrichtungen durch.

Auskunftsperson: Annick Wagner

Pro Senectute ist die grösste und eine bedeutende Schweizer Fach- und Dienstleistungsorganisation für Altersfragen. Unter anderem organisieren sie Kurse für Seniorinnen und Senioren in der ganzen Schweiz.

Auskunftsperson: Alain Huber

RONALD SCHENKEL ist freier Journalist mit einem Schwerpunkt in der Weiterbildung. Kontakt: ronald.schenkel@alice.ch

Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Volkshochschulen: Vom Programmangebot zur nachhaltigen Organisationsentwicklung

PHILIP SMETS UND EVA HEINEN

Volkshochschulen sind zentrale BNE-Akteure in Deutschland. Durch ihr breites Programmangebot und vielfältige Zielgruppen sind sie in der Lage, breite Teile der Bevölkerung zu erreichen. Um ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden, muss BNE an Volkshochschulen als gesamtinstitutionelle Aufgabe angenommen werden. Erstens muss BNE auf der Ebene der Programmplanung als fachbereichsübergreifendes Querschnittsthema verankert werden. Zweitens sind die Einrichtungen gefordert, sich im Sinne eines Whole Institution Approach strukturell als nachhaltig arbeitende Bildungsakteure zu positionieren. Dieser Beitrag beleuchtet den Stand der Verankerung von BNE an Volkshochschulen in Deutschland, identifiziert strukturelle Hemmnisse und stellt mögliche Hebel für Lösungen auf lokaler und verbandlicher Ebene dar.

I. BNE und die Rolle der Erwachsenenbildung

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spielt eine zentrale Rolle für das Gelingen der sozial-ökologischen Transformation unserer Gesellschaft. Die Vereinten Nationen heben dies in Ziel 4 der Agenda 2030 explizit hervor. Dieses hält fest, dass «alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben» sollen.

Mit der expliziten Adressierung *aller Lernenden* wird die Bedeutung des Lebenslangen Lernens für die Erreichung der Agenda 2030 betont. Auf dem Weg der Transformation zu einer nachhaltigeren Gesellschaft kommt damit der *Erwachsenenbildung* aufgrund ihrer interdisziplinären Ausrichtung, ihrer Inhalts- und Methodenvielfalt, ihrer Orientierung an den Interessen und Bedarfen der Zielgruppe und ihrer Offenheit für alle Menschen eine entscheidende Rolle zu. Dabei birgt besonders die Heterogenität der Teilnehmendenschaft ein enormes Potenzial: Personen aus unterschiedlichen soziodemografischen Verhältnissen und unabhängig von Alter, Bildungsabschluss und Beruf kommen in den Bildungsformaten der Erwachsenenbildung zusammen und können – bei richtiger didaktischer Ausrichtung – das Lerngeschehen aktiv mitsteuern. In Einrichtungen wie den Volkshochschulen werden dadurch nicht nur reines Wissen und Fähigkeiten vermittelt – vielmehr können Teilnehmende durch transformative Bildung für eigenverantwortliches Handeln sensibilisiert werden und im Sinne der Handlungsorientierung gemeinsam Lösungen für lokale Probleme und konkrete Herausforderungen finden.

In Volkshochschulen stehen Nachhaltigkeitsthemen seit Jahrzehnten im Rahmen der «klassischen» Umweltbildung auf der Agenda. Der Ansatz der BNE ist aber weitaus breiter und ganzheitlich angelegt; er umfasst auch Fragen des (globalen) gesellschaftlichen Zusammenhalts, sozialer (Un-) Gleichheit und Geschlechtergerechtigkeit, um nur einige Bereiche zu nennen. Es ist also nicht «nur» die klassische Umweltbildung gefordert, sondern auch die politische, kulturelle und berufliche Bildung gefragt, BNE in die eigene Arbeit zu integrieren. Breit aufgestellte Akteure wie die Volkshochschulen können einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag leisten und stehen entsprechend in der Verantwortung, BNE als Querschnittsthema in das eigene Programmangebot zu integrieren. Zunehmend fließen Elemente der BNE in alle Fachbereiche der Volkshochschulen ein.

BNE setzt aber nicht nur auf der Ebene des Programmangebots an, sondern sieht auch die *systemische Verankerung von Nachhaltigkeit* in der Organisation als elementar für die Vermittlung einer nachhaltigen Lebens- und Arbeitsweise an. In der Roadmap «BNE für 2030» unterstreicht die UNESCO, dass sich Bildungsinstitutionen im Sinne einer Vorbildfunktion als gesamte

Institution an Kriterien der Nachhaltigkeit ausrichten sollten. Denn indem Erwachsenenbildungseinrichtungen eine nachhaltige und zukunftsfähige Ausrichtung nach aussen repräsentieren, können sie als authentische Vorbilder für Teilnehmende, politische Vertreter*innen und lokale Akteur*innen wahrgenommen werden. Ein solcher Prozess der nachhaltigen Organisationsentwicklung (engl. Whole Institution Approach) erfährt verstärkt Anwendung in deutschen Volkshochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

II. Die Volkshochschulen als BNE-Akteure

Im Bereich der Erwachsenenbildung sind wesentlich auch die Volkshochschulen zunehmend gefordert, ihren Bildungsauftrag in der BNE wahrzunehmen und ihrem selbst formulierten Anspruch, «Orientierung im gesellschaftlichen Wandel» (DVV 2011, S. 25) zu bieten, gerecht zu werden.

Aufgrund ihrer mehrheitlich kommunalen Verankerung und der flächendeckenden Präsenz nehmen die über 850 Volkshochschulen in Deutschland eine besondere Position in der (Weiter-)Bildungslandschaft ein. Sie sind als Akteure der allgemeinen Erwachsenenbildung Teil der kommunalen Daseinsvorsorge für die Bürgerinnen und Bürger und bilden eine Schnittstelle zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft. Diese Arbeit wird flankiert und unterstützt durch die verbandliche Struktur mit 16 vhs-Landesverbänden und dem vhs-Dachverband DVV auf Bundesebene. Dieses System schafft Vernetzung und fachlichen Austausch und ermöglicht die abgestimmte politische Interessenvertretung auf lokaler, landes- und bundesweiter Ebene.

Das strukturelle Potenzial, gesellschaftlich drängende Themen wie die Frage nach der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft und der dafür notwendigen Transformation breiten Teilen der Bevölkerung zugänglich zu machen und als Orte der Vernetzung in der Kommune auch Diskussionsprozesse anzustossen und zu begleiten, ist vor diesem Hintergrund vorhanden – und es wird genutzt: In den vergangenen Jahren treten Volkshochschulen auf kommunaler Ebene verstärkt als BNE-Akteure auf und werden auch als solche wahrgenommen. Vielerorts bestehen enge Arbeitsstrukturen mit örtlichen Klimamanager*innen der Kommunen und sie agieren als Vertreter*innen der Erwachsenenbildung in runden Tischen und Arbeitskreisen der Regionen. Auch für die Zivilgesellschaft werden sie als wichtige Netzwerkpartnerinnen im Kontext der BNE erkannt, denn sie öffnen Interessen- und Umweltverbänden sowie lokalen Initiativen die Möglichkeit, neue Zielgruppen zu erreichen.

Gleichzeitig bestehen Hemmnisse, die die Entfaltung des vollen Potenzials der vhs-Arbeit im Bereich BNE erschweren. Eine eher historisch gewachsene und systemimmanente Hürde ist das nach wie vor dominierende

Denken in der Logik klar getrennter Fachbereiche der Volkshochschulen, wobei Nachhaltigkeitsthemen häufig dem Bereich politische Bildung zugeordnet und als klassische Umweltbildung aufgefasst werden. Dies erschwert die Verankerung von BNE als Querschnittsaufgabe der gesamten Einrichtung. Zudem stehen die Volkshochschulen und ihre Verbände selbst vor der Herausforderung, angesichts der aktuellen Unsicherheiten – genannt seien die unsichere Haushaltslage ebenso wie der Fachkräftemangel – nicht nur den laufenden Betrieb zu sichern, sondern gleichzeitig auch die eigene Organisation zukunftsicher aufzustellen. Förderpolitisch besteht hier die Schwierigkeit, dass Finanzierungen oftmals nicht dauerhaft, sondern projektbezogen erfolgen. Vor diesem Hintergrund ist es besonders herausfordernd, Querschnittsthemen wie BNE in den Strukturen der Einrichtungen und auf Verbandsebene dauerhaft zu etablieren und mit den notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auszustatten.

Ein zentraler Hebel, wie diesen Herausforderungen begegnet werden muss, ist die politische Rahmensetzung. Beispielhaft sei hier das Bundesland Nordrhein-Westfalen genannt, das BNE über eine Novellierung des Weiterbildungsgesetzes 2022 als explizite Aufgabe im Pflichtangebot der Volkshochschulen verankerte. Solche Rahmensetzungen erzeugen auf der einen Seite Handlungsdruck bei den Volkshochschulen und erleichtern auf der anderen Seite Finanzierungszusagen auf Kommunal- und Landesebene. In Nordrhein-Westfalen konnte so seit 2022 eine im vhs-Landesverband verankerte Fach- und Koordinationsstelle BNE aufgebaut werden. Ein Ziel der verbandlichen Lobbyarbeit ist es, nach diesem Vorbild BNE flächendeckend in allen Weiterbildungsgesetzen der Länder zu verankern.

Die systemische Verankerung von BNE als Leitprinzip in der eigenen Organisation ist eine zusätzliche Herausforderung, die über die Ebene des Programmangebots der Volkshochschulen weit hinausgeht. Auf diesem Gebiet steht die Entwicklung noch am Anfang, sie ist aber zentral im Hinblick auf die zukunftsfähige Ausrichtung von vhs als Weiterbildungseinrichtungen. Über ein Pilotprojekt, koordiniert durch den DVV, ist es zuletzt gelungen, wichtige Schritte in diesem Bereich zu gehen. Wir möchten im Folgenden näher auf diesen Projektansatz eingehen.

III. Nachhaltige Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Eine Erwachsenenbildungsorganisation ist viel mehr als nur ein Ort des Lehrens und Lernens: Sie fungiert als «dritter Ort», als Begegnungsstätte, als kommunale und regionale Netzwerkpartnerin und nicht zuletzt als Arbeitgeberin. Die Transformation der eigenen Organisation auf all diesen Ebenen ist das erklärte Ziel des Handlungsfeldes 2 der UNESCO-Roadmap «BNE für

2030» und stellt damit einen politischen Referenzrahmen für die (kommunale) BNE-Arbeit dar. Wie aber kann eine ganzheitliche nachhaltige Ausrichtung im Sinne der Nachhaltigkeit (engl. Whole Institution Approach – WIA) in der Erwachsenenbildung gelingen?

Das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands e.V. hat sich im Rahmen eines vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts dieser Frage gewidmet. In der transnationalen Initiative «Internationale BNE-Allianzen» haben zwölf Einrichtungen der Erwachsenenbildung aus sieben Ländern zusammen mit Expert*innen der BNE und der Organisationsentwicklung verschiedene Umsetzungen erprobt und Chancen und Herausforderungen identifiziert. Die Erfahrungen dieses dreijährigen Action-Research-Projekts wurden gebündelt und zu einem *zweigliedrigen Modell eines Whole Institution Approachs* für die Erwachsenenbildung aufgearbeitet.¹ Die wichtigsten Erkenntnisse möchten wir hier in Kurzform präsentieren:

Was ist ein WIA?

Kurz gefasst: Eine Bildungsorganisation, die sich ganzheitlich nachhaltig ausrichtet, wird von Teilnehmenden und Netzwerkpartner*innen als authentische Vermittlerin wahrgenommen und verstärkt im Gegenüber die Bestrebungen, Nachhaltigkeit selbst authentisch zu leben. Das Credo «Teach what you live» (also: «Lehre, was du selbst lebst.») ist hierbei entscheidend. Im Umkehrverhalten kann sonst die Handlungsorientierung auf der Strecke bleiben: Angebote zu klimagerechtem Konsum oder Wohnen werden konterkariert von einem hohen Mass an Einmalplastik, hohen Gebäudeemissionen oder klimaschädlichen Produkten in der Cafeteria. Der Whole Institution Approach stellt einen Ansatz dar, dieser «Doppelmoral» entgegenzuwirken und Handlungsspielräume für die eigene nachhaltige Entwicklung zu identifizieren.

An Erwachsenenbildungseinrichtungen sind Themen der Nachhaltigkeit nicht neu: Vielerorts sind bereits Massnahmen erfolgt, um Emissionen zu reduzieren oder Einkaufs- und Beschaffungswesen umzustellen. Der WIA stellt ein Instrument dar, diese vereinzelt oder punktuellen Umsetzungen in eine Struktur zu giessen und einen *systematischen Prozess* aufzusetzen. Er ist damit eng verknüpft mit Qualitätsmanagementprozessen und summiert sich im Konzept einer «lernenden Organisation». Damit eine Organisation aber als Gesamtheit «lernt», ist es wichtig, alle Mitarbeitenden in diesen Partizipationsprozess mit einzubinden und Teilhabe auf Augenhöhe zu ermöglichen. Der WIA beschäftigt sich mit allen Dimensionen der Nachhaltigkeit – also auch der sozialen Komponente und Fragen der Gleichstellung, Mitarbeiterpar-

¹ Alle Materialien sind verfügbar unter: <https://www.dvv-international.de/ale-toolbox/organisation-und-management/guide-book-sustainable/download-center-guidebook-sustainable>

tizipation etc. Daher ist eine aktive Teilnahme der Leitungs- und Entscheidungsebenen für einen gelingenden Prozess unumgänglich.

Welche Bereiche umfasst der WIA in der Erwachsenenbildung?

Die Erwachsenenbildungsorganisation in ihrer Ganzheit zu betrachten und nachhaltig zu transformieren, bietet einen schier endlosen Handlungsraum. Um die Auswahl der ersten Ziele und Massnahmen zu erleichtern, wurde im Projekt das *Modell der vier Handlungsfelder* definiert, die im Rahmen eines WIA unterschieden werden können:

Im Handlungsfeld des *Bildungsprogramms* – dem Kerngeschäft einer Erwachsenenbildungsorganisation – ist die BNE häufig schon gut verankert. Dennoch gilt es auch hier, näher zu differenzieren, welche Teilaspekte der BNE noch ausbaufähig sind. So kann die Integration der SDGs und ihrer Themenvielfalt in neue Bereiche, z.B. Fremdsprachen oder Sport- und Gesundheitsangebote, und die damit einhergehende Frage nach geeigneten Schulungen für die Dozierenden fokussiert werden. Auch steht in diesem Handlungsfeld die Einbindung der Teilnehmenden in den Gestaltungsprozess und die Adressierung neuer Zielgruppen (z.B. durch Kooperationen) im Vordergrund.

Hier können z.B. folgende Fragen betrachtet werden:

- Wie können wir BNE stärker als Querschnittsthema in allen Angeboten implementieren?
- Was benötigen Dozierende, um BNE in ihre Angebote zu integrieren?
- Wie können wir unsere BNE-Angebote für verschiedene Zielgruppen attraktiv machen?
- Wie können wir aktiv die Mitgestaltung des Bildungsprogramms durch Teilnehmende fördern?
- Welche Kooperationen in der Region könnten unser Bildungsprogramm bereichern?

Das *Management* einer Erwachsenenbildungsorganisation stellt den zweiten Bereich der Umsetzungsmöglichkeiten dar. Hier steht die Transformation der Organisation «von innen» im Fokus – Stichworte wie Transparenz, interne Kommunikation, aber auch die eigenen Werte sind Arbeitsfelder in diesem Bereich. Hier können beispielsweise die Überarbeitung des eigenen Leitbilds und der Entscheidungskultur, aber auch die Schaffung von neuen Austausch- und Gestaltungsräumen für Mitarbeitende angegangen werden. Im Kern geht es in diesem Handlungsfeld darum, Teilhabe und Diversität zu fördern und die eigenen Werte auch zu leben.

Reflexionsfragen für dieses Handlungsfeld sind bspw.:

- Wo stehen unsere Werte und unser Handeln im Widerspruch?
- Ist Nachhaltigkeit als Grundprinzip in unserem Leitbild verankert?
- Besteht für alle Kolleg*innen die Möglichkeit der Teilhabe an Veränderungen/Prozessen?

- Welche Weiterbildungs-/Fördermöglichkeiten haben unsere Kolleg*innen und wie können wir diese ausbauen?
- Welche Rolle spielt Nachhaltigkeit in unserem Qualitätskonzept zur Erfassung der eigenen Entwicklungen?

Die *Lehr- und Arbeitsumgebung* stellt ein Handlungsfeld dar, in dem häufig schon punktuelle Massnahmen umgesetzt werden. Hier werden wirtschaftliche und ökologische Facetten betrachtet, wie das Gebäudemanagement, die Infrastrukturen und das Beschaffungswesen. Aber auch der Lernort als solcher steht im Fokus, in dem Fragen von Erreichbarkeit und Barrierefreiheit aufgeworfen werden. Dieses Handlungsfeld ist enorm repräsentationsstark – Massnahmen, die hier umgesetzt werden, sind direkt von Teilnehmenden und Besucher*innen erlebbar und werden als positive Beispiele nachhaltiger Entwicklung wahrgenommen.

Betrachtet werden kann z.B.:

- Berücksichtigen wir nachhaltige Kriterien im Einkauf oder in der Veranstaltungsplanung?
- Ist eine barrierefreie Nutzung des Gebäudes möglich?
- Entspricht unser Gebäudemanagement (z.B. Ressourcenverbrauch, Reinigung und Abfall) Nachhaltigkeitskriterien?
- Wie können wir die Erreichbarkeit für unsere Teilnehmenden erhöhen?
- Welche Begegnungs- und Austauschräume können wir schaffen (sowohl für Teilnehmende als auch Mitarbeitende)?

Für das vierte Handlungsfeld stehen häufig nur wenig Ressourcen zur Verfügung, dabei bildet es aber einen Kernbereich gelingender Nachhaltigkeitsarbeit: die *Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit*. Unter dem Motto «Tue Gutes und sprich darüber» ist ein wesentlicher Bestandteil einer BNE, die eigenen Nachhaltigkeitsbestrebungen und gute Praxis auch nach aussen zu tragen. Denn nur so können wir der Rolle als Vorbild auch wirklich gerecht werden. Hier geht es darum, die eigenen Bemühungen in den oben genannten Handlungsfeldern sichtbar zu machen – in Netzwerken und der Lobbyarbeit, aber auch über die Kanäle der eigenen Öffentlichkeitsarbeit.

Handlungsspielräume können sein:

- Wie können wir das Thema BNE in unseren Netzwerken stärken?
- Können wir ggfs. neue Formate oder Strukturen für das Thema BNE schaffen (z.B. Arbeitskreise, Aktionsbündnis)?
- Wie bewerben wir unsere Bildungsangebote mit nachhaltigen Themen?
- Nutzen wir nachhaltige Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit?
- Wie kommunizieren wir unsere guten Umsetzungen an unsere Dozierenden und Teilnehmenden?

Wie gelingt ein WIA in der Erwachsenenbildung?

An vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung finden punktuelle Massnahmen im Bereich Nachhaltigkeit bereits statt, häufig aber fragmentiert. Eine Erkenntnis aus dem Projekt ist daher, dass auch das prozessuale Vorgehen planvoll angegangen werden sollte. Dazu wurde ein *Phasenmodell des WIA* für die Erwachsenenbildung entwickelt, das aus fünf konsekutiven Phasen besteht und die eigene Umsetzung zudem anleitet.

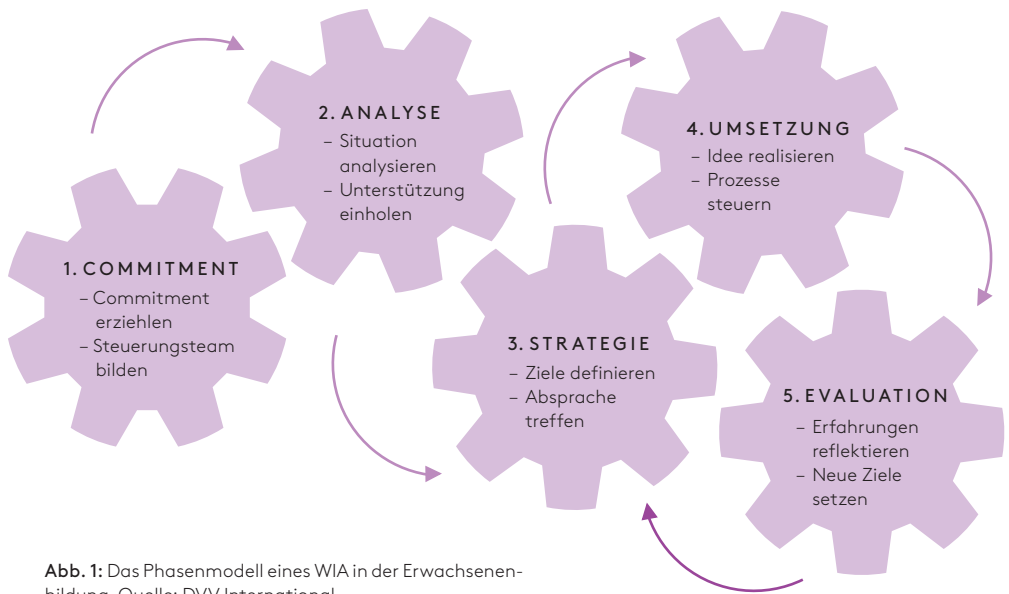


Abb. 1: Das Phasenmodell eines WIA in der Erwachsenenbildung. Quelle: DVV International

Das Ziel ist es, einen Prozess so zu etablieren und zu festigen, dass er integraler und fortlaufender Bestandteil der eigenen organisatorischen Abläufe wird. In der ersten *Initialisierungsphase* steht die Etablierung der eigenen Motivation für den Prozess sowohl vonseiten der Belegschaft als auch der Leitung. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Bereitschaft der Entscheidungsträger*innen für einen WIA-Prozess ein essenzieller Faktor für das Gelingen des Prozesses darstellt. Aus der Projekterfahrung empfiehlt sich daraufhin die Etablierung eines *Kernteam*s, das sich für die Steuerung des Prozesses und die Einbindung der Belegschaft verantwortlich zeichnet. Auf die anschliessende «klassische» *Analysephase*, in der eine Bestandsaufnahme der Ist-Situation erfolgt, geht es in einer dritten *Strategiephase* um die konkreten ersten Umsetzungen und Massnahmen. Für die Identifizierung von Zielen kommt an dieser Stelle das eingangs beschriebene Modell der Handlungsfelder zum Einsatz. Hierfür hat sich die Durchführung eines Kick-off-Work-

shops und die Einbeziehung der Mitarbeitenden als ratsam gezeigt. So haben bspw. Umfragen in der Belegschaft wertvolle Umsetzungsideen oder auch Beteiligungswünsche für den Prozess hervorgebracht. In einer *Umsetzungsphase* erfolgt dann die konkrete Realisierung von ersten Massnahmen und die Rückkopplung an die Belegschaft. Entscheidend für einen gelingenden Prozess im Sinne einer lernenden Organisation ist der Fokus auf die *Evaluationsphase*, die den ersten Zyklus abschliesst und einen *neuen Zyklus* einleitet. Hier werden die gesteckten Ziele auf ihre Umsetzungen hin überprüft und neue Ziele gesetzt bzw. nachjustiert. Ebenso viel Zeit und Ressourcen müssen an diesem Zeitpunkt aber auch auf das Reflektieren der Prozessstrukturen gelegt werden. Wie hat die Zusammenarbeit funktioniert? Welche Mitarbeitenden bzw. Perspektiven fehlen möglicherweise im Kernteam? Wie sind wir mit Herausforderungen oder nicht umsetzbaren Zielen umgegangen? Wie wollen wir in Zukunft weiterarbeiten? Raum und Zeit für solche Reflexionen zu schaffen, ist im Kern das, was eine lernende und zukunftsfähige Organisation ausmacht.

Mit dem Projekt «Internationale BNE-Allianzen» ist es gelungen, praxisnahe Hilfestellungen konkret für Volkshochschulen zu entwickeln und die Umsetzung eines solchen Organisationsentwicklungsprozesses im Rahmen von sechs Pilotierungen in Deutschland zu erproben. Die Herausforderung besteht darin, das Know-how in der Breite des vhs-Netzwerks zu verankern und Organisationsentwicklungsprozesse in weiteren Einrichtungen zu ermöglichen. Die ausgebliebene Anschlussfinanzierung des Projekts ist für dieses Ziel bedauerlich.

IV. Fazit

Die Volkshochschulen in Deutschland sind wichtige BNE-Akteure auf kommunaler Ebene. Nahezu alle der rund 850 Volkshochschulen haben Fragen der Nachhaltigkeit in ihr Programmangebot aufgenommen. Eine Herausforderung auf der Ebene der Bildungsangebote bleibt es, BNE als Querschnittsthema in alle Fachbereiche zu integrieren und Planende und Kursleitende für diese Perspektive zu gewinnen. Austausch und Vernetzung auf verbandlicher Ebene sind für diesen Prozess von grossem Wert. Die Entwicklung im Bereich der nachhaltigen Organisationsentwicklung steht dagegen erst am Anfang. Die Bedeutung ist erkannt und Ansätze werden, wie das Beispiel der BNE-Allianzen zeigt, erprobt und umgesetzt. Für eine dauerhafte, flächendeckende Umsetzung nachhaltiger Organisationsentwicklungsprozesse bei den Volkshochschulen bedarf es einer verlässlichen finanziellen und personellen Absicherung der BNE-Arbeit. Um diese zu erreichen, bedarf es nicht zuletzt verbindlicher gesetzlicher Rahmenbedingungen, die den Themenbereich BNE als genuine Aufgabe der Volkshochschulen definieren. Es lohnt sich, den

eingeschlagenen Weg weiterzugehen und den bestehenden Herausforderungen energisch zu begegnen. Im lokalen Raum sind die Volkshochschulen als vermittelnde Instanzen für das Gelingen der sozial-ökologischen Transformation unverzichtbar.

PHILIP SMETS ist Referent in der Stabsstelle Grundsatz und Verbandsentwicklung im Deutschen Volkshochschul-Verband. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Bereiche Bildung für nachhaltige Entwicklung und berufliche Bildung. Kontakt: smets@dvv-vhs.de

EVA HEINEN ist Referentin beim Deutschen Volkshochschul-Verband und co-leitete das Projekt «Internationale BNE-Allianzen» des DVV International. Zu ihren Arbeitsbereichen gehören transformative Bildung und nachhaltige Organisationsentwicklung. Kontakt: heinen@dvv-international.de

Literatur

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule. Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.

DVV International (2021): Die Rolle der Jugend- und Erwachsenenbildung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

DVV International (2024): Guidebook Sustainable – Nachhaltige Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung.

Maschner, H. (2023): BNE als Aufgabe öffentlicher Daseinsvorsorge. weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 30 (2), 27–29. <http://www.die-bonn.de/id/41804>

UNESCO/DUK (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris: UNESCO.

Rex, Sascha; Smets Philip (2021): Interdisziplinäre Bildungsplanung am Beispiel des vhs-Schwerpunktsemesters BNE, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2021, Nr. 3, S. 56.

Es braucht eine gute Mischung aus Katastrophe und positiver Botschaft

Gespräch mit Kathrin Reimann über das Sensibilisierungs- und Bildungspotenzial von Umweltfilmen.

INTERVIEW: IRENA SGIER

«Filme für die Erde» ist ein gemeinnütziges Kompetenzzentrum für Umweltdokumentarfilme. Die Organisation stellt Filme bereit und organisiert Veranstaltungen sowie Bildungsangebote mit dem Ziel, Kinder und Erwachsene für Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen zu sensibilisieren. Im Gespräch mit der EP gibt Kathrin Reimann Einblick in die Aktivitäten der Organisation und das Potenzial von Dokumentarfilmen, ihr Publikum zum nachhaltigen Handeln zu motivieren.

EP: Welche Mission verfolgt die Organisation «Filme für die Erde»?

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch

KATHRIN REIMANN: Wir möchten mit ausgewählten Filmen möglichst viele Menschen für den Umwelt- und Klimaschutz begeistern, informieren, sensibilisieren und zum Handeln inspirieren. Im Fokus stehen deshalb Filme, die den Einfluss des Menschen auf unsere Erde zeigen, die Wertschätzung für die Natur fördern und Lösungen sowie Handlungsoptionen bieten.



Was unternehmen Sie konkret?

«Filme für die Erde» bringt Menschen vor Umweltdokus – vor Ort an Filmvorführungen oder online – und bietet Umweltbildung sowohl für Schüler*innen als auch für Erwachsene an. Dabei arbeiten wir mit kuratierten Filmen von hoher Qualität. Wir kennen alle relevanten Umweltdokumentarfilme weltweit und können so zu unterschiedlichsten Themen und Bedürfnissen passende Filme anbieten.

Unsere Tätigkeiten umfassen Filmveranstaltungen wie das jährliche «Filme für die Erde»-Festival, das Schulkino, ein schweizweites Pop-up-Kino, «Filme für die Berge», Filmberatungen, eine Streamingplattform sowie eine Film-Mediathek mit über 600 Umweltdokus. Unsere Angebote sind mehrheitlich kostenlos und für alle zugänglich.

Neuerdings bieten wir auf unserer Website auch weiterführendes Wissen und Handlungsempfehlungen zu unseren Festival- und Pop-up-Kino-Filmen an, so erleichtern wir es unseren Besucher*innen, das Gesehene umzusetzen und zu vertiefen. Und dieses Jahr werden wir zum ersten Mal im Rahmen des Filmfestivals einen Filmpreis vergeben.

Was gibt es am «Filme für die Erde»-Festival zu sehen?

Wir wählen jedes Jahr ein Fokusthema und versuchen, innerhalb dieses Themas vielfältige Filme zu zeigen. Letztes Jahr¹ lautete das Motto «Kreislaufwirtschaft». In diesen Bereich fielen ganz unterschiedliche Themen, darunter: Im Film HOLY SHIT drehte sich alles um den Umgang mit menschlichen Fäkalien, DEEP RISING thematisierte den Tiefseebergbau, FASHION REIMAGINED war das inspirierende Porträt einer jungen Designerin, die die Modebranche nachhaltig verändern will, im Familienfilm DIE GESCHICHTE VOM ORANGEROTEN HEUFALTER begab man sich auf die Suche nach einem der seltensten Tagfalter Europas, BAUBÜRO IN SITU – DIE SCHÖNHEIT DES GEBRAUCHTEN berichtet über die Arbeit von Schweizer

1 Das Gespräch fand im Juli während der Planungsphase des Festivals statt. Das Programm des Festivals 2024 stand zu diesem Zeitpunkt noch nicht fest.

Pionier*innen, die klimafreundlich bauen und kreative Impulse gegen die Verschwendung in der Bauwirtschaft setzen, MUSIKFESTIVALS ZWISCHEN AKTIVISMUS UND GREENWASHING folgte der Musikerin Daniela Weinmann an verschiedene Schweizer Musikfestivals, die ihre Nachhaltigkeitsmassnahmen vorstellen.

In der Regel zeigen wir an jedem Festival auch Premieren. Und wir bieten immer ein Rahmenprogramm mit Expert*innen aus den Bereichen Forschung und Praxis an.

Und dieses Jahr?

Das Festival 2024 findet vom 25. Oktober bis 1. November statt und steht unter dem Motto «Act and Protect – Unbekannte Welten». Dabei geht es oft um Themen, bei denen man nicht unbedingt sofort erkennt, wie wichtig sie für das globale Gleichgewicht unserer Umwelt sind.

Warum fokussieren Sie auf Dokumentarfilme? Es gibt auch Spielfilme, Animationsfilme und Serien zu Umweltthemen.

Wir haben den Anspruch, mit unseren Filmen Raum für Diskussionen zu schaffen und aktuelle Themen aufzugreifen. Das gelingt unserer Meinung nach mit Dokumentarfilmen besser als mit fiktionalen Geschichten. Dokus sind näher an der Realität, da sie reale Ereignisse, wissenschaftliche Daten und Statements von Expert*innen, Betroffenen oder Aktivist*innen präsentieren. Der Fokus auf Tatsachen erhöht die Glaubwürdigkeit der Filme. Dokumentarfilme geben zudem Bilder von Umweltzerstörungen und anderen Auswirkungen des Menschen wieder, was eine starke visuelle und emotionale Wirkung auf die Zuschauenden haben kann. Eindrucksvolle Bilder können das Bewusstsein schärfen und die Dringlichkeit von Themen aufzeigen.

Nun gibt es ja eine Unmenge an Umweltfilmen aller Art. Wie wählen Sie die Filme aus, die Sie auf Ihre Plattform oder ins Festival aufnehmen?

Wir haben jedes Jahr einen neuen Filmscout, der Vorabklärungen macht und sich sehr viele Filme ansieht. Beim Filmfestival beurteilt zudem eine externe Filmjury, ob sich die Filme für unser Programm eignen. Die Entscheidung, ob ein Film gezeigt wird oder nicht, treffen wir schliesslich im «Filme für die Erde»-Team.

Die Filme sollten eine klare Botschaft haben und sich auf drängende Probleme des Umwelt- und Naturbereichs beziehen. Wo die Filme spielen, ist für uns unwichtig. Wir setzen jeweils auf eine internationale Filmauswahl

mit thematischer Breite. Im Idealfall ist für jeden etwas dabei. So zeigen wir beispielsweise am Festival immer auch einen Familienfilm, und beim Schul kino setzen wir auf unterschiedliche Filme für die verschiedenen Alterskategorien.

Inwiefern können Filme tatsächlich dazu beitragen, für Umwelt-/ Nachhaltigkeits Themen zu sensibilisieren und Lernprozesse anzuregen?

Filme sind ein sehr effektives Medium zur Sensibilisierung für Umwelt- und Nachhaltigkeits Themen. Das liegt vor allem daran, dass sie Emotionen wecken, komplexe Informationen verständlich vermitteln und inspirieren können. Dadurch können Filme Lernprozesse anstossen und Menschen dazu motivieren, nachhaltiger zu handeln. Filme haben die Fähigkeit, komplexe wissenschaftliche Konzepte und Umweltprobleme einem breiten Publikum verständlich zu machen. Sie können Personen, Tieren und Ökosystemen, die beispielsweise unter den Auswirkungen des Klimawandels leiden, eine Stimme verleihen. Indem sie deren Geschichten erzählen, lösen Filme vermutlich mehr aus als Statistiken oder Newsmeldungen. Zudem können sie auch einfach unterhalten und so ein niederschwelliges Bildungsangebot sein – im Gegensatz etwa zu wissenschaftlichen Studien und Statistiken.

Filme können die unsichtbaren oder schwer zu verstehenden Aspekte von Umweltproblemen visualisieren. Animationen, Zeitrafferaufnahmen oder Grafiken können Prozesse wie die Erderwärmung, den Verlust der Biodiversität oder die Verschmutzung der Gewässer anschaulich darstellen. Dies erleichtert das Verständnis und macht die Probleme greifbarer. Auch die Aussagen von Betroffenen oder Expert*innen lassen sich anschaulich vermitteln, wenn sie in eine Geschichte verpackt werden.

Sie sagen, Umweltfilme können zum Handeln motivieren. Gibt es tatsächlich einen so direkten Weg vom Sehen zum Handeln?

Eine gewisse Wirkung kann man Filmen zuschreiben, ja. Wir zeigen primär Filme mit positiven Botschaften und Lösungsansätzen. Das ist immer auch ein Identifikationsangebot. Oft haben die Filme eine oder mehrere Botschaften, die die Zuschauer*innen darin bestätigen, dass jeder etwas tun kann – egal ob die Person arm, reich, jung, alt, in Nachhaltigkeitsthemen bewandert ist oder auch nicht.

Besteht bei den positiven Botschaften nicht die Gefahr, dass man das Gewissen der Zuschauer*innen beruhigt, statt sie zum Handeln zu motivieren? Als Zuschauerin kann ich mir ja sagen: Schön, dass

es da Lösungen und Leute gibt, die sich engagieren. Die werden das schon hinbekommen. – Wäre es nicht effektiver, Katastrophenfilme zu zeigen, um den Zuschauer*innen das Ausmass der Umweltzerstörung vor Augen zu führen?

Das ist eine wichtige Frage. Vielleicht ist es tatsächlich falsch, nur positive Filme zu zeigen. Ich muss aber auch sagen: Wir beschönigen nichts! Die Dokumentarfilme, die wir zeigen, beinhalten oft erschütternde und aufwühlende Bilder. Uns ist aber wichtig, dass sich die Filme nicht auf die Darstellung der Zerstörung beschränken, sondern eben auch Handlungsoptionen und Handlungsspielräume aufzeigen. Wir wollen ja nicht, dass die Leute rausgehen oder den Fernseher abschalten und das Gefühl haben, nur die Big Players – die Staaten zum Beispiel – könnten etwas unternehmen. Mit den Filmen wollen wir den Zuschauer*innen ein Gefühl der Mitverantwortung vermitteln. Wenn wir sie nur schockieren würden, so dass sie das Kino völlig deprimiert verlassen, wäre nicht viel gewonnen. Es braucht eine gute Mischung aus Katastrophen und positiven Botschaften.

Um nochmals auf den Bildungsanspruch zurückzukommen: Neben dem Streamingangebot organisieren Sie auch Gelegenheiten für Austausch und Diskussionen. Was kann man davon erwarten?

Diskussionen und Debatten können dazu beitragen, das Bewusstsein für Umweltthemen in der breiten Öffentlichkeit zu erhöhen. Dabei bieten Dokumentarfilme mit ihren Geschichten oft einen guten Ausgangspunkt für die vertiefte Auseinandersetzung mit Themen, die weit über den Film hinausgehen. So führten wir bspw. Debatten über die Auswirkungen der Modeindustrie auf die Umwelt und die Arbeiterrechte oder darüber, welche umweltfreundlicheren Wege im Umgang mit menschlichen Fäkalien eingeschlagen werden könnten.

Neben der Sensibilisierung für Umweltthemen und Lösungen möchten wir das Publikum mit den Diskussionen ausserdem lokal vernetzen und zum Handeln anregen. Und auch hier: ein Stück Hoffnung mit auf den Weg geben, dass es Möglichkeiten und Initiativen für Veränderungen gibt. Der Verein «Filme für die Erde» wurde übrigens 2010 von der UNESCO für seine Bildungsarbeit ausgezeichnet.

Mit dem Angebot «Schulkino» bringen Sie Umweltfilme in die Schulen. Gibt es etwas Ähnliches auch für die Erwachsenenbildung?

Bisher hatten wir nur sporadisch mit Institutionen der Erwachsenenbildung zu tun. Letztes Jahr gab es zum Beispiel eine Zusammenarbeit mit der Zür-

cher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW. Diese zeigte ihren Studierenden einen Teil unserer Festivalfilme. Eine Zusammenarbeit hatten wir ausserdem mit der Berner Fachhochschule, die Festivalpartnerin ist und beim diesjährigen Pop-up-Kino mitgemacht hat. Überhaupt gibt es beim Pop-up-Kino immer ein paar Hochschulen, die ihren Mitarbeitenden und Studierenden unsere Filme zeigen.

Zudem arbeiten wir mit Expert*innen zusammen und bieten bei unseren Veranstaltungen immer ein Rahmenprogramm an. Dabei bringen die Expert*innen oft ihre eigenen Studierenden mit.

Gibt es Pläne, das Engagement von «Filme für die Erde» in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen auszubauen?

Derzeit sind wir tatsächlich im Gespräch mit ein paar Institutionen, das sind aber wiederum vor allem Hochschulen. Aus dem Weiterbildungsbereich hatten wir bisher wenige Anfragen.

«Filme für die Erde» existiert seit 17 Jahren. Wie hat sich das Genre Umweltfilm im Verlauf dieser Zeit aus Ihrer Sicht entwickelt?

Das ist schwierig zu überblicken. Die Dokumentarfilme nehmen nach wie vor einen zentralen Platz ein. Aber auch fiktionale oder Animationsfilme können ökologische Probleme mit interessanten erzählerischen und visuellen Mitteln thematisieren. Und es gibt Dokumentarfilme mit fiktionalen Anteilen. Einen solchen zeigten wir mit dem Film EVERYTHING WILL CHANGE an unserem Festival im Jahr 2022. Der Film beschreibt den abenteuerlichen Roadtrip dreier Freund*innen, die im Jahr 2054 auf ungewöhnliche Weise unseren Planeten retten. Auch Kurzfilme und Serien werden immer beliebter und haben das Potenzial, mit ihren Botschaften viele Personen zu erreichen.

Wenn man sich durch Ihre Mediathek scrollt, entsteht der Eindruck, die heutigen Umweltdokumentarfilme seien alle hochprofessionell gemacht und hätten einen ausgeprägten ästhetischen Anspruch. Sind die früheren, verwackelten Low-Budget-Umweltfilme verschwunden?

Gemäss unserer Filmscoutin gibt es nach wie vor die ganze Palette an Umweltfilmen. Wir suchen aber Filme für die grosse Leinwand. Dass sich auf unserer Plattform professionelle Filme mit einem hohen ästhetischen Anspruch finden, liegt einfach daran, dass die Filmästhetik für uns ein zentrales Auswahlkriterium ist. Nur hin und wieder machen wir eine Ausnahme und nehmen einen Film auf, bei dem die Botschaft stimmt, die Ästhetik aber nicht ganz überzeugt.

Was weiss man über die Rezeption und Wirkung von Umweltfilmen?

Die Wirkung von Umweltfilmen wird schon seit längerem erforscht. Es ist belegt, dass Umweltfilme nicht nur Unterhaltung bieten, sondern auch als Bildungswerkzeuge dienen können, die Diskussionen anregen und das Umweltbewusstsein schärfen können. Umweltfilme tragen dazu bei, komplexe ökologische Themen auf verständliche Weise zu vermitteln, und können das Handeln der Zuschauer*innen beeinflussen, indem sie emotionale und intellektuelle Reaktionen hervorrufen. Dazu gibt es einige Studien.

Zu welchen konkreten Schlüssen kommen diese Studien?

Eine Studie von 2010 kam bspw. zum Schluss, dass Zuschauer*innen, die regelmässig Naturdokumentationen ansehen, ein höheres Umweltbewusstsein und eine grössere Bereitschaft zeigen, sich umweltfreundlicher zu verhalten (Arendt, Marquart & Matthes, 2010). Eine andere, ebenfalls schon ältere Studie belegte anhand einer Analyse des Dokumentarfilms GRASLAND, dass Filme nicht nur das Bewusstsein schärfen, sondern auch politische Bewegungen unterstützen können.

Ebenfalls die Wirkung von Umweltdokumentationen auf das Verhalten untersucht Howell (2017). Sie kommt zum Schluss, dass Dokumentationen wie AN INCONVENIENT TRUTH von Al Gore eine direkte Verbindung zwischen dem Sehen des Films und der Bereitschaft, sich im Bereich Klimaschutz zu engagieren, aufzeigen. Besonders hervorgehoben wird, dass emotionale Reaktionen wie Schuldgefühle oder Hoffnung entscheidend für die Motivation seien, aktiv zu werden.

Und eine aktuelle Studie (Gruhn, 2023) konnte durch qualitative Interviews belegen, dass Konsum- oder Verzichtspraktiken oft mit Wissen aus dokumentarischen Filmen begründet werden und Dokumentarfilme mit biografischen «Erweckungs»- und Umbruchmomenten in Verbindung gebracht werden. Speziell im Bereich des ethisch bewussten Konsums sind Dokumentarfilme als wirkungsvoll ausgewiesen worden, da sie durch ihre Erzählperspektive eine Zusammenführung von Wissenspotenzialen und subjektiv erlebbarer Lebenswelt ermöglichen, was beim individuellen Konsum neue Schuld- und Gewissensfragen auslösen kann. Konkret genannt wurde in der Studie beispielsweise der Verzicht auf Honig, nachdem der Film MORE THAN HONEY geschaut wurde, oder der Verzicht auf Fisch, nachdem der Film SEASPIRACY geschaut wurde.

Erwähnenswert sind ausserdem die Studien von Lockwood (2016) und Manzo (2017).

Insgesamt zeigen die Studien, dass Umweltfilme ein wirkungsvolles Medium sein können, um das Umweltbewusstsein zu erhöhen und dauerhafte

Verhaltensänderungen zu fördern. Um diese Wirkung tatsächlich entfalten zu können, ist es aber wichtig, dass die Filme in ein breiteres Bildungs-, Rahmen- und Kommunikationsprogramm eingebettet werden. Auch mediale und gesellschaftliche Debatten rund um den Klimawandel beeinflussen die Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Verhaltensmuster.

KATHRIN REIMANN ist seit August 2023 bei «Filme für die Erde» für die Kommunikation zuständig und engagiert sich in ihrer Freizeit für die Bergsolawi Surselva. Kontakt: kathrin.reimann@filmefuerdieerde.org

«Filme für die Erde»-Website und -Mediathek: <https://filmsfortheearth.org/>

Literatur

Arendt, F., Marquart, F., & Matthes, J. (2010): The effect of nature documentaries on environmental awareness and behavior. *The Journal of Environmental Education*, 41(3), 16–24.

Gruhn, Lara (2023): Medialität des (Ge)Wissens. Dokumentarische Filme und alltäglicher Konsum. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde* 2/2023, 27–44.

Howell, Rachel A. (2017): From watching to doing: Environmental documentaries and action. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 151–157.

Lockwood, Alex (2016): Graphs of grief and other green feelings: the uses of affect in the study of environmental communication. *Environmental Communication*, 10:6, 734–748, doi: 10.1080/17524032.2016.1205642

Manzo, Kate (2017): The usefulness of climate change films. In: *Geoforum* 84: 88–94.

Nisbet, Matthew C., & Aufderheide, Patricia (2013): Can a film change your mind? The impact of documentaries on audience beliefs, attitudes, and behaviors. *Mass Communication and Society*, 16(4), 450–477.

Hier könnte Ihre Werbung stehen

Mit der Platzierung Ihrer Werbung in der Fachzeitschrift «Education Permanente» erreichen Sie gezielt Personen, die im Bereich der Weiterbildung tätig sind. Nutzen Sie die verschiedenen Kanäle des SVEB für Ihre Botschaften.

In der EP werben



Hinter den Kulissen künstlicher Intelligenz: ein soziologischer Blick auf das Handeln und Potenzial adaptiver Lernsoftware

KENNETH HORVATH, ANDREA ISABEL FREI UND MARIO

Der Einsatz von künstlicher Intelligenz in verschiedenen Bildungskontexten wirft fundamentale Fragen auf. So wird mit KI häufig verbunden, gerechtere, weil radikalere Prozesse gestalten zu können. In der Reproduktion bestehender Bildungstechnologien entgegen Grund stellt der Artikel ein Licht vor, das dem Zusammenspiel von pädagogischem Feld und Implementierung von KI-gestützten Ansätzen nachgeht. Erste Erkenntnisse streichen die Notwendigkeit empirischen Monitoring und Evaluation von KI in der Bildung.

19.01.2023

Inner Development Goals: die innere Dimension der Nachhaltigkeit

NIELS ROT UND ALEXANDRA HORVATH

Sustainable Development Goals (SDGs) sind in der Nachhaltigkeitsdiskussion ein bekannter Begriff. Noch weniger bekannt ist ihr Pendant auf der individuellen Ebene: die *Inner Development Goals* (IDGs). Dieser Beitrag skizziert das Modell der IDGs und zeigt, wie Bildungsinstitutionen Nachhaltigkeit in ihre Programme integrieren können, indem sie die innere Entwicklung ihrer Teilnehmenden fördern.

SVEB (Hrsg.): Education
 Permanente EP 2024-2,
 Schweizerische Fachzeit-
 schrift für Weiterbildung,
 www.ep-web.ch



Die *Sustainable Development Goals* (SDGs) der Vereinten Nationen bieten einen umfassenden Plan für eine nachhaltige Zukunft. Erreichen werden wir bis 2030 aber voraussichtlich nur ca. 17% der Ziele (UN, 2024). In einer Welt, die zunehmend mit komplexen globalen Herausforderungen konfrontiert ist, wächst die Erkenntnis, dass technologische Ansätze allein nicht ausreichen. Die materiellen Aspekte

der globalen Krisen, denen wir gegenüberstehen, sind eigentlich klar: Energiesysteme, gefährliche Emissionen, Zerstörung der Biosphäre. Einkommen, Landwirtschaft, Ernährungssicherheit. Weniger klar ist, warum wir bisher trotz vorhandener politischer Instrumente, Technologien und Ressourcen nicht annähernd in angemessenem Tempo auf diese Herausforderungen reagieren. «Um diese deutliche Lücke in unserem Verständnis zu schliessen, ist eine neue Perspektive zum Systemwandel erforderlich, die über – oder vielmehr innerhalb – die externen Strukturen und Strategien hinausgeht, hin zur menschlichen Psyche, die diese aufgebaut hat und aufrechterhält» (Wamsler et al., 2021).

Seit einigen Jahren zeigt sich ein wachsendes Interesse für diese «neue» Dimension der Nachhaltigkeit, häufig die «innere Dimension» genannt. Was unter dieser Dimension zu verstehen ist, fassen Bristow et al. wie folgt zusammen: «Wenn wir allgemein von «innen» sprechen, meinen wir den Bereich der Kognition, Emotion, Bewusstsein und Kultur; ein komplexes Zusammenspiel zwischen individueller subjektiver Erfahrung, unbewussten Prozessen und Neurophysiologie, zwischenmenschlichen Beziehungen, kollektiven Überzeugungen und sozialen Konstrukten. Dies steht im Kontrast zur materiellen «äusseren» Welt der Landschaften und Objekte, aber keiner der beiden Bereiche ist wirklich getrennt oder eigenständig» (Bristow et al., 2024, eigene Übersetzung). Mit den *Inner Development Goals* (IDGs) wurden bestehende Modelle zur inneren Dimension zusammengefasst, vereinfacht und ergänzt, um sie für die breite Bevölkerung zugänglich und verständlich zu machen, ähnlich wie es die SDGs für globale Nachhaltigkeitsziele getan haben.

In diesem Artikel werden wir die Bedeutung der inneren Dimension der Nachhaltigkeit und die damit verbundenen *Inner Development Goals* aufzeigen und ihre Bedeutung für die Weiterbildung in der Schweiz beleuchten. Dabei geben wir auch einen kurzen Einblick in die Umsetzung der IDGs.

1. Was sind die Inner Development Goals?

Die *Inner Development Goals* wurden 2021 in einem kollaborativen Prozess von über 1000 Wissenschaftlern und Experten entwickelt, um die Rolle und Bedeutung der inneren Dimension der Nachhaltigkeit hervorzuheben und ihr eine

gemeinsame Sprache zu geben. 2023 wurde dann die IDG Foundation initiiert, die seither die Bewegung koordiniert.¹ Seit der ersten Publikation der IDG Foundation (Jordan et al., 2021) gewannen die IDGs an Beachtung. Mittlerweile werden die IDGs gemäss IDG Foundation in über 600 Hubs weltweit umgesetzt.

Das IDG-Framework

Der IDG-Rahmen ist ein offenes System, das darauf abzielt, die innere Entwicklung als Grundlage für nachhaltige Veränderungen zu fördern. Basierend auf Erkenntnissen aus Psychologie, Neurowissenschaft, Pädagogik und anderen Disziplinen, sind die IDGs das Ergebnis einer Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. Der IDG-Rahmen soll die SDGs unterstützen und dadurch einen ganzheitlichen Ansatz in der Diskussion um Nachhaltigkeit fördern. Er erfasst 23 Kompetenzen, die in fünf Dimensionen unterteilt sind: Sein, Denken, Beziehungen, Zusammenarbeit und Handeln (s. Abb. 1).

Die fünf Dimensionen der IDGs werden wie folgt umschrieben (s. IDG Initiative, o.J.):

1. Sein (Being): Beziehung zu sich selbst

Die Pflege unseres inneren Lebens und die Entwicklung und Vertiefung unserer Beziehung zu unseren Gedanken, Gefühlen und unserem Körper helfen uns, präsent, absichtsvoll und nicht reaktiv zu sein, wenn wir mit Komplexität konfrontiert sind.

2. Denken (Thinking): Kognitive Fertigkeiten

Das Entwickeln unserer kognitiven Fähigkeiten, indem wir verschiedene Perspektiven einnehmen, Informationen bewerten und die Welt als ein zusammenhängendes Ganzes begreifen, ist eine wesentliche Voraussetzung für kluge Entscheidungen.

3. Beziehungen (Relating): Fürsorge für andere und die Welt

Wertschätzung, Fürsorge und das Gefühl der Verbundenheit mit anderen, z.B. mit Nachbarn, künftigen Generationen oder der Biosphäre, helfen uns, gerechtere und nachhaltigere Systeme und Gesellschaften für alle zu schaffen.

4. Zusammenarbeit (Collaborating): Soziale Kompetenzen

Um bei gemeinsamen Anliegen voranzukommen, müssen wir unsere Fähigkeit entwickeln, Akteure mit unterschiedlichen Werten, Fähigkeiten und Kompetenzen einzubeziehen, ihnen Raum zu geben und mit ihnen zu kommunizieren.

¹ Die IDG Foundation besteht aus einer internationalen Kooperation folgender Organisationen: 29k Foundation, Ekskaret Foundation, IMD Business School for Management, LUCSUS Center for Sustainability Studies (Lund University), Stockholm Resilience Center (Stockholm University), The New Division, Flourishing Network at Harvard University und World Business Council for Sustainable Development (WBCSD).

1 SEIN Beziehung zu sich selbst	2 DENKEN Kognitive Fähigkeiten	3 BEZIEHUNG Fürsorge für andere und die Welt	4 ZUSAMMEN-ARBEIT Soziale Kompetenzen	5 HANDELN Wandel vorantreiben
<p>Innerer Kompass</p> <p>Integrität und Authentizität</p> <p>Offenheit und Lernbereitschaft</p> <p>Selbsterkenntnis</p> <p>Gegenwärtigkeit</p>	<p>Kritisches Denken</p> <p>Bewusstsein für Komplexität</p> <p>Perspektivische Fähigkeiten</p> <p>Sinnstiftung</p> <p>Langfristige Orientierung und Visionen</p>	<p>Wertschätzung</p> <p>Verbundenheit</p> <p>Bescheidenheit</p> <p>Einfühlungsvermögen und Mitgefühl</p>	<p>Kommunikationsfähigkeiten</p> <p>Mitgestaltungsfähigkeiten</p> <p>Inklusive Denkweise und interkulturelle Kompetenz</p> <p>Vertrauen</p> <p>Mobilisierungsfähigkeiten</p>	<p>Mut</p> <p>Kreativität</p> <p>Optimismus</p> <p>Beharrlichkeit</p>

Abb. 1: Das IDG-Framework
(Quelle: innerdevelopmentgoals.org/framework)

5. Handeln (Acting): Wandel vorantreiben

Eigenschaften wie Mut und Optimismus helfen uns, echte Handlungsfähigkeit zu erlangen, alte Muster zu durchbrechen, originelle Ideen zu entwickeln und in unsicheren Zeiten mit Ausdauer zu handeln.

Wie neu sind die IDGs?

Die Dimensionen der IDGs sind an sich nicht neu. Es gibt seit Jahren Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit, wie bspw. «Bildung für Nachhaltige Entwicklung» der UNESCO (vgl. UNESCO, o.J.). Die Leistung der IDGs liegt darin, dass sie diese Kompetenzrahmen zusammenbringen und verständlich darstellen. Etwas Ähnliches passierte mit den Nachhaltigkeitszielen der UNO. Bevor es die SDGs gab, existierten viele verschiedene Nachhaltigkeitsansätze (*Millennium Development Goals*, *Triple-bottom Line* usw.). Die SDGs haben diese vereint und für eine gemeinsame Ausrichtung gesorgt. Heute gibt es kaum noch (grössere) Organisationen ohne SDG-Strategie. Im Bereich der Bildung passiert mit den IDGs das Gleiche. Immer mehr Institutionen nutzen das IDG-Modell, um die verschiedenen Aktivitäten in diesem Bereich zusammenzuführen und ihnen einen Rahmen zu geben.

Ein weiterer Grund für das wachsende Interesse an den IDGs liegt darin, dass viele IDG-Kompetenzen eine starke Überschneidung mit den sogenannten Future Skills (vgl. OECD, o.J.) aufweisen. Letztere sollen dazu beitragen, dass Menschen die Herausforderungen des Technologie-Zeitalters am Ar-

beitsplatz meistern können (vgl. OECD, o.J.). Damit besteht eine Allianz zwischen zwei grossen Trends, die tiefgreifende Änderungen in der Bildung vorantreiben könnten (vgl. UNESCO-IESALC, 2023).

2. Nachhaltigkeit, IDGs und Weiterbildung

Das Ziel, Nachhaltigkeit in Weiterbildungsprogramme zu integrieren, erweist sich in der Praxis oft als schwierig umsetzbar. In vielen Bildungseinrichtungen fehlen sowohl die zeitlichen Ressourcen bei Dozierenden und Teilnehmenden als auch die interdisziplinäre Kompetenz der Dozierenden, um Nachhaltigkeit und insbesondere die innere Entwicklung gewinnbringend in den Unterricht einbauen zu können (Weiss et al., 2021).

Die IDGs können dort zum Einsatz kommen, wo Bildung das Ziel anvisiert, bei den Teilnehmenden eine innere Entwicklung anzustossen, die eine äussere Wirkung entfalten kann. Weiterbildungen, die bereits auf persönliche Entwicklung fokussiert sind, können die IDGs nutzen, um ihre Angebote zu erweitern und zu vertiefen. Dadurch können den Teilnehmenden Fähigkeiten für ihre persönliche und berufliche Entwicklung vermittelt werden, die auch eine aktive Mitgestaltung der Gesellschaft fördern können.

Potenzial der IDGs für die Weiterbildung

Die IDGs sind kein Wundermittel, können die Weiterbildung bei der Erreichung ihrer Ziele aber in zweifacher Hinsicht unterstützen: Zum einen unterstützen die IDGs die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele der UNO, zum anderen können sie den Lernprozess der Teilnehmenden unterstützen – unabhängig vom Inhalt der Lernveranstaltung.

Teilnehmende sehen den obligatorischen Besuch eines Moduls zu den SDGs im Rahmen eines CAS möglicherweise skeptisch, da ihnen nicht klar ist, was ihnen dieser Teil des Kurses bringen soll. Bei den IDGs ist der individuelle Nutzen leichter zu erkennen, da sie bei der Motivation und Reflexion der Einzelnen anknüpfen und so die private und berufliche Situation der Teilnehmenden in Verbindung setzen zur Vision der SDGs, eine bessere Welt zu schaffen.

Gemäss einer Analyse der *IDG Initiative* können die IDGs für Bildungseinrichtungen folgende Möglichkeiten bieten (IDG Initiative, 2022):

- *Förderung der persönlichen Reflexion und des Selbstbewusstseins:* Die IDGs helfen den Lernenden, ihre eigenen Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen zu hinterfragen und zu verstehen.
- *Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen:* Durch die Betonung von Fähigkeiten wie Empathie, Mitgefühl und Kommunikationsfähigkeit können die IDGs zu besseren zwischenmenschlichen Beziehungen beitragen.

- *Erhöhung der Motivation für nachhaltiges Handeln:* Die Integration der IDGs kann die intrinsische Motivation der Teilnehmer steigern, um sich aktiv für Nachhaltigkeit einzusetzen.
- *Verbesserung der Resilienz und mentalen Gesundheit:* Die Förderung von inneren Kompetenzen kann den Lernenden helfen, besser mit Stress und Unsicherheit umzugehen und ihre psychische Gesundheit zu stärken.
- *Schaffung einer Kultur der Zusammenarbeit:* Die IDGs fördern eine kooperative Lernumgebung, in der gemeinsame Ziele und Werte betont werden.
- *Anpassungsfähigkeit an komplexe Herausforderungen:* Die IDGs vermitteln Fähigkeiten, die notwendig sind, um in einer sich schnell verändernden Welt erfolgreich zu sein und kreative Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln.
- *Langfristige Verhaltensänderung:* Durch die Fokussierung auf innere Entwicklung können die IDGs nachhaltige Verhaltensänderungen unterstützen, die über die Dauer des Kurses hinaus bestehen bleiben.
- *Kommunikation:* Das Narrativ der IDGs, dass es innere Transformation braucht, um die äussere Transformation zu erreichen, ist sehr stark und einfach zu verstehen. Vor allem das Narrativ «von IDGs zu SDGs» kann Weiterbildungsanbietern helfen, sich auf dem Markt zu positionieren.

Herausforderungen für Weiterbildungsinstitutionen

Die Integration der IDGs in Weiterbildungsprogramme bringt auch einige Risiken und Herausforderungen mit sich, die berücksichtigt werden sollten:

- **Kosten:** Bestehende Methoden zur Förderung der IDGs – wie Coaching, Retreats und Workshops – sind arbeitsintensiv und deswegen relativ teuer.
- **Zeitbedarf:** Die Anzahl Kurstage ist beschränkt und die Kursinhalte haben meist Vorrang. Das Erlernen der IDGs kostet jedoch Zeit und braucht seinen Platz im Curriculum.
- **Skalier- und Replizierbarkeit:** Die verfügbaren Methoden zur Förderung der IDGs sind häufig schwierig zu skalieren und lassen sich nicht immer eins zu eins auf neue Kontexte übertragen.
- **Fehlendes Know-how:** Die meisten Dozierenden sind Fachexperten aus der Praxis. Die Kompetenzen, um die innere Entwicklung der Teilnehmenden effektiv zu unterstützen, sind häufig nicht vorhanden.

3. Wie können IDGs in der Praxis genutzt werden?

Es gibt verschiedene Ansätze, wie man die IDGs in Weiterbildungen integrieren kann.

Das Schweizer Start-up Rflect begleitet seit einigen Jahren Bildungsinstitutionen bei der Implementierung der *Inner Development Goals* in Bildungsprogramme, wobei dies bisher vor allem Hochschulen waren. Auf dem Hin-

tergrund dieser Erfahrungen empfehlen wir für die Implementierung der IDGs in Weiterbildungsprogramme ein Vorgehen in drei Schritten:

Schritt 1: Bestandsaufnahme

Als ersten Schritt zur Integration der IDGs in Weiterbildungsprogramme empfiehlt es sich zu überprüfen, welche Massnahmen und Aktivitäten bereits im Einklang mit den IDGs stehen. Durch eine systematische Strukturierung dieser bestehenden Initiativen entlang der fünf Dimensionen der IDGs lässt sich die Effektivität und Kohärenz der Programme steigern. Diese strukturierte Herangehensweise kann genutzt werden, um Bildungsangebote klarer zu kommunizieren und den Mehrwert für die Teilnehmenden hervorzuheben. Dies hilft auch, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, die das Engagement und die Motivation der Lernenden fördert. Schliesslich ermöglicht es, erfolgreiche Ansätze und Best Practices zu identifizieren und weiterzuentwickeln. Man muss das Rad nicht neu erfinden – basierend auf dieser Analyse können bestehende Lücken erkannt und der Bedarf an weiteren Interventionen definiert werden.

Schritt 2: Einzelne Interventionen integrieren

Nach der Strukturierung bestehender Aktivitäten rund um die IDGs besteht der nächste Schritt darin, Interventionen gezielt dort zu integrieren, wo sie sinnvoll sind. Dafür empfehlen wir folgendes Vorgehen:

1. Lernziele des Weiterbildungsprogramms mit den IDGs vergleichen. Welche IDG-Kompetenzen passen gut zum Weiterbildungsprogramm?
2. Intervention ins Curriculum integrieren, die dazu beiträgt, die IDGs zu entwickeln. Dies kann eine kleine Intervention sein wie bspw. ein Workshop, eine Übung oder eine strukturierte Reflexion.
3. Die Integration der IDGs klar an die Inhalte des Programms koppeln, damit die Teilnehmenden deren Relevanz verstehen.

Das «IDG Toolkit» (<https://idg.tools/>) ist eine gute Ressource, um wirkungsvolle Interventionen zu definieren. Die Toolbox wurde kollaborativ entwickelt und wird laufend weiterentwickelt mit dem Ziel, Individuen und Organisationen bei der Umsetzung der IDGs in der Praxis zu unterstützen.

Eine weitere nützliche Ressource ist die von holländischen Ausbildern entwickelte «Transition Makers Toolbox» (www.transitionmakers.nl). Auch diese Toolbox ist frei verfügbar und bietet eine Vielzahl von Methoden und Werkzeugen, die in einzelne Schulungen integriert werden können, um die Kompetenzen der Teilnehmenden im Hinblick auf die IDGs zu fördern.

Schritt 3: Strukturierte Integration

Der dritte Schritt ist die systemische Integration der IDGs in Weiterbildungsprogramme. Die IDGs bieten die Möglichkeit, einen roten Faden der inneren

Entwicklung durch das gesamte Programm zu ziehen, ähnlich wie ein strukturiertes – und kostengünstiges – Coachingprogramm. Wir empfehlen dabei folgende Herangehensweise:

1. *Selbsteinschätzung*: Die Teilnehmenden führen zu Beginn und am Ende ihrer Lernprogramme eine Selbsteinschätzung durch, beruhend auf evidenzbasierten Skalen, die vom IDG-Framework inspiriert sind. Dieser Prozess fördert das Selbstbewusstsein und trägt im Laufe der Zeit zum persönlichen Wachstum bei.
2. *Geführte Reflexion*: Wichtige Momente im Lernprozess der Teilnehmenden werden mit geführten Reflexionen kombiniert. Damit unterstützt man die Teilnehmenden darin, die Kursinhalte mit ihrer persönlichen Entwicklung in der Sprache der IDGs zu verbinden. Gefördert wird dabei nicht nur das Erlernen und das Verständnis der Kursinhalte, sondern auch die Selbstwahrnehmung.
3. *Peer-Coaching*: Durch regelmässige strukturierte Peer-to-Peer-Übungen, welche aktives Zuhören, effektives Feedback und kritische Fragestellungen unter den Studierenden anregen, können sich die Teilnehmenden gegenseitig ihre eigene Entwicklung spiegeln.
4. *Insight-to-Action*: Reflexion alleine genügt jedoch nicht. Deshalb sollte man die Teilnehmenden dabei unterstützen, persönliche Erkenntnisse aus den Reflexionsprozessen in konkrete Handlungsschritte umzuwandeln. Ein möglicher Weg dazu ist, während 21 Tagen tägliche Erinnerungen für neue Aktionen einzurichten. Damit kann die Bildung neuer Gewohnheiten gefördert werden.
5. *Workshops*: Systematische Workshops, zum Beispiel auf der Basis der Transition Makers Toolbox, können dazu beitragen, Kernfähigkeiten zu entwickeln, die zum Weiterbildungsprogramm passen.

Durch diese Herangehensweise erhalten die Teilnehmenden eine gemeinsame «Sprache» für ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung. Dies fördert eine tiefere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und stärkt die Fähigkeit, die erworbenen Kompetenzen auf verschiedene Lebensbereiche zu übertragen.

Einblick in die praktische Umsetzung

Der systematische Einsatz der IDGs in der Bildung nimmt zu, aber die *IDG Initiative* ist noch sehr jung, entsprechend gibt es bisher kaum Forschung zur Effektivität und Praktikabilität der IDGs.

Auch publizierte Einblicke in konkrete Fallbeispiele sind noch rar. Für den Hochschulbereich bietet die LinkedIn-Gruppe «IDG Researchers & Higher Education Circles» Einblick in verschiedene Umsetzungen.

Für Institutionen, die die IDGs umsetzen und dabei von den Erfahrungen anderer Institutionen profitieren möchten, gibt es – auch in der Schweiz –

sogenannte IDG-Hubs, an denen Erfahrungen ausgetauscht und Tipps für eine erfolgreiche Umsetzung weitergegeben werden können.

Auf dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen können wir exemplarisch zwei Beispiele gelungener Integration der IDGs in Bildungsprogramme erwähnen:

Beispiel 1: Integration der IDGs in einem CAS der HWZ

Im CAS Women Leading Digital der Hochschule für Wirtschaft Zürich HWZ werden Frauen auf Führungspositionen in der digitalen Wirtschaft vorbereitet. Die Programmleitung hat sich entschieden, einen roten Faden der inneren Entwicklung durchs Programm zu ziehen. Inhaltliche Tagungen werden vor- und nachbereitet und an die eigene persönliche Entwicklung der Teilnehmerinnen gekoppelt. Eine Kompetenzmessung anhand der IDGs am Anfang und Ende des Programms gibt sowohl den Studierenden als auch der Programmleitung eine Übersicht der Kompetenzentwicklung. Obwohl es keine expliziten Module zur Nachhaltigkeit gibt, ist Nachhaltigkeit durch die IDGs transversal in das Programm integriert.

Beispiel 2: Integration der IDGs in eine nonformale Weiterbildung in Österreich

Die Klimaschutzakademie in Wien ist ein privater, nonformaler Weiterbildungsanbieter. Ihr Ziel ist es, ihre Kunden «klimafit» zu machen. Zum Angebot der Akademie gehört ein viermonatiges Programm mit umfangreichem inhaltlichem Wissen zu Klimathemen. Dank den IDGs konnten sie die inhaltlichen Themen gezielt an Kompetenzen koppeln, die für den Erfolg in der Berufsrealität der Teilnehmenden relevant sind. Ziel der Implementierung der IDGs ist es, die Relevanz des Inhalts für die Teilnehmenden zu erhöhen und dabei zugleich notwendige Zukunftskompetenzen zu trainieren.

4. Fazit

In einer zunehmend komplexen und vernetzten Welt sind die Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch die IDGs gefördert werden, aus unserer Sicht unerlässlich, um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen. Bildungseinrichtungen, die die IDGs in ihre Programme integrieren, sind besser gerüstet, um ihre Teilnehmer auf die Anforderungen einer sich schnell verändernden Welt vorzubereiten, und haben dadurch auch bessere Chancen, langfristig zu bestehen. Möglicherweise könnten sich die IDGs sogar zu einer Standardkomponente von Bildung entwickeln.

Aus unserer Sicht sind die IDGs also weit mehr als ein vorübergehender Trend. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Veränderung in Bezug auf das Verständnis von (Weiter)bildung (vgl. UNESCO-IESALC 2023):

- *Vom Prinzip curriculum-led zum Prinzip student-led:* Wenn man Lernenden die Verantwortung für ihre individuellen Lernziele übergibt, arbeiten sie motivierter an deren Erreichung. Das reicht vom einfachen projekt-basierten Lernen über die Evaluierung des Lernfortschrittes auf der Basis persönlicher Lernziele bis hin zu individuell gestalteten Studiengängen. Die Teilnehmenden werden ermächtigt, ihre eigenen Stärken auszubauen. Zudem werden sie darin unterstützt, ihre persönliche Entwicklung zu verfolgen und das Lernen zu einer lebenslangen Gewohnheit zu machen (vgl. Gess Education, o.J.).
- *Vom einmaligen Diplom zu lebenslangem Lernen:* Gemäss Einschätzung des WEF werden sich 44% der Arbeitnehmenden in den nächsten fünf Jahren weiterbilden müssen (WEF, 2023). Lebenslanges Lernen ist somit entscheidend, um mit den schnellen Veränderungen in Technologie und Arbeitsmarkt Schritt zu halten, berufliche Flexibilität zu gewährleisten, persönliche und berufliche Entwicklung zu fördern und zur wirtschaftlichen sowie sozialen Entwicklung beizutragen.
- *Vom Wirtschaftsbeitrag zum holistischen Gesellschaftsbeitrag:* In der Zukunft wird Bildung noch stärker als bisher zur sozialen, kulturellen und intellektuellen Entwicklung der Gesellschaft beitragen müssen, wenn wir eine Gesellschaft wollen, die das Wohlergehen aller Menschen anvisiert und zugleich den Planeten schützt (vgl. Gosh, 2024).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die IDGs eine Chance bieten, die Qualität der Weiterbildung zu verbessern und gleichzeitig einen positiven gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Die IDGs können nachhaltiges Denken und Handeln sowie die persönliche und berufliche Resilienz fördern. Ihre systematische Integration kann Bildungseinrichtungen dabei unterstützen, ihre Marktposition zu stärken und den wachsenden Erwartungen an nachhaltige Bildungsangebote gerecht zu werden. Damit kann die Implementierung der IDGs nicht nur zu einem strategischen Vorteil und zu einem Wettbewerbsvorteil werden, sie leistet darüber hinaus auch einen relevanten Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft. Mit diesem Ansatz tragen Weiterbildungsanbieter also zur Erreichung der SDGs bei.

NIELS ROT, Mitgründer Rflect. Kontakt: niels.rot@rflect.ch

ALEXANDRA HORVATH, Engagement & Learning Curator bei Rflect.
Kontakt: alexandra.horvath@rflect.ch

Literatur

Andersen, L., & Björkman, T. (2017): The Nordic Secret: A European Story of Beauty and Freedom. Det Andersenske forlag.

Bristow, J., Bell, R., Wamsler, C., Björkman, T., Tickell, P., Kim, J., & Scharmer, O. (2024): The system within: Addressing the inner dimensions of sustainability and systems transformation. Club of Rome. https://www.clubofrome.org/wp-content/uploads/2024/05/Earth4All_Deep_Dive_Jamie_Bristow.pdf

Gess Education. (o.J.): Empowering Classrooms with Student-Led Learning. GESS Education. <https://www.gesseducation.com/gess-talks/articles/empowering-classrooms-with-student-led-learning>

Gosh, U. (2024): Seven things driving the evolution of the university in the 21st century. Times Higher Education (THE). <https://www.timeshighereducation.com/campus/seven-things-driving-evolution-university-21st-century>

IDG Initiative. (o.J.): Inner Development Goals – Inner Growth for Outer Change. <http://www.innerdevelopmentgoals.org>. Deutsche Fassung: <https://drive.google.com/file/d/1myZOLhmPe5wJVto8d8KUM-FWsLSLivte/edit>

IDG Initiative. (2022): IDG Phase 2 Research Report. IDG. <https://drive.google.com/file/d/1I0ThTPi75h3M6iLz-Z7KgYOsiLcrZw3Bw/edit>

IDG Initiative. (2023): Global Leadership for Sustainable Development (GLSD) Programme – Program Evaluation. IDG. https://drive.google.com/file/d/1mb8u6izZ6AiUjbiwp_9s9msois9Pjo3E/edit

Jordan, Th., Reams, J., Stålné, K., Greca, S., Henriksson, J.A., Björkman, T., & Theo Dawson. (2021): Inner Development Goals: Background, method and the IDG framework. <https://drive.google.com/file/d/13fcf9xmYrX9wrsh3PC3a-eRDs0rWsWCpA/edit>

OECD. (o.J.): Future of Education and Skills 2030. OECD. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

Rflect. (o.J.): <http://www.rflect.ch>

Sustainable Development Goals (2024): SDG Report 2024. The Sustainable Development Goals Report 2024. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>

UNESCO. (o.J.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Deutsche UNESCO-Kommission. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>

UNESCO-IESALC und Teodoro Pearce Maury (2023): The future of higher education: skills for the world of tomorrow – UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2023/08/11/the-future-of-higher-education-skills-for-the-world-of-tomorrow/>

UNITED NATIONS (2024): The Sustainable Development Goals Report 2024. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>

Walden University. (o.J.): What Are the Benefits of Competency-Based Education? Walden University. <https://www.waldenu.edu/why-walden/flexibility/resource/what-are-the-benefits-of-competency-based-education>

Wamsler, C., Osberg, G., Osika, W., Herndersson, H., & Mundaca, L. (2021): Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102373>

Weiss, M., Barth, M., Wiek, A., & Wehrden, H. (2021): Drivers and Barriers of Implementing Sustainability Curricula in Higher Education – Assumptions and Evidence. In: Higher Education Studies 11(2):42. DOI:10.5539/hes.v11n2p42

World Economic Forum WEF (2023): The Future of Jobs Report 2023. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/digest/>

Frei verfügbare Hilfsmittel für die Praxis

IDG Toolkit: <https://idg.tools/>

Makers Toolbox: www.transitionmakers.nl

Alle erwähnten Internetquellen wurden am 17.07.2024 abgerufen.

Das Potenzial von Weiterbildung für die ökologisch nachhaltige Bauplanung

CORNELIA MOSER UND JÜRG SCHNEIDER

Der Beitrag fasst die Ergebnisse der 2023 publizierten Studie «Ökologisch nachhaltiges Bauen – Analyse der Aus- und Weiterbildungen»¹ zusammen. Das Ziel dieser vom Bundesamt für Umwelt BAFU in Auftrag gegebenen Studie ist die Ausarbeitung von Grundlagen zur Analyse und allenfalls gezielten Verbesserung von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Architekt/-innen, Ingenieur/-innen und weiteren relevanten Berufsgruppen. Sie sollen über genügend Kompetenzen verfügen, um ökologisch nachhaltige und kreislauffähige Bauwerke sowohl im Hoch- als auch im Tiefbau entwerfen und planen zu können. Dafür wird das gegenwärtige Bildungsangebot in der Schweiz mit dem Kompetenzbedarf für ökologisch nachhaltiges Bauen verglichen. Im Rahmen der Studie wurden neben den Ausbildungen auch Weiterbildungsangebote detailliert betrachtet, die in diesem Artikel im Fokus stehen. Die Weiterbildungsangebote weisen einen hohen Anteil an Inhalten zum ökologisch nachhaltigen und zirkulären Bauen auf. Aus den Erkenntnissen werden Handlungsempfehlungen für Bildungsinstitutionen abgeleitet.

Einleitung

Die Bauwirtschaft hat einen massgeblichen Anteil am Schweizer Ressourcen- und Energieverbrauch sowie an den Treibhausgasemissionen. Zusätzlich generiert das Planen und Bauen einen Grossteil der Schweizer Abfallmengen und hat wesentliche Auswirkungen auf den Raum und damit auf Themen wie Hitzeminderung, Wasserhaushalt, Biodiversität etc. Aus diesem Grund ist Nachhaltigkeit für die Schweizer Bauwirtschaft von zentraler Bedeutung.

Die im Auftrag des BAFU verfasste Studie «Ökologisch nachhaltiges Bauen – Analyse der Aus- und Weiterbildungen»² verfolgt folgende Grundsatzfragen:

- Welche Kompetenzen werden in der Konzeptionsphase eines Bauwerks für ökologisch nachhaltiges und kreislauffähiges Bauen benötigt?
- Wie gut ist ökologisch nachhaltiges und kreislauffähiges Bauen in den bestehenden Aus- und Weiterbildungen für Architektur- und Ingenieurwesen (Tertiärbildung) in der Schweiz verankert?

Wie kann ökologisch nachhaltiges und kreislauffähiges Bauen besser im Aus- und Weiterbildungsangebot für die Konzeptionsphase³ der Bautätigkeit verankert werden?

Die Studie analysiert die wichtigsten Aus- und Weiterbildungen für Fachleute, welche im Rahmen der Konzeptionsphase von Bauwerken eine wichtige Rolle spielen. Untersucht werden 32 in der Schweiz angebotene Ausbildungen mit den folgenden Studiengängen:

- Architekt/-in (ETH, FH)
- Bauingenieur/-in (ETH, FH)
- Gebäudetechniker/-in (FH)
- Dipl. Techniker/-in Bauplanung Architektur bzw. Ingenieurbau (HF)

Inhalt der Studie ist auch die Analyse von 55 Weiterbildungen. Denn beim Kompetenzerwerb der Fachpersonen in der ökologisch nachhaltigen Bauplanung sind Weiterbildungen wichtig. Vor allem Personen mit einem höheren Bildungsstand (Tertiärbereich) bilden sich gemäss dem Bundesamt für Statistik tendenziell vermehrt weiter. Neue Produkte, innovative Geschäftsmodelle und sich verändernde Einflüsse und Gegebenheiten bedingen auch in der ökologisch nachhaltigen Bauplanung eine regelmässige Weiterbildung

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2024-2,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



1 Jürg Schneider, Ronny Meglin, Devin Horak, Cornelia Moser-Stenström: Ökologisch nachhaltiges Bauen – Analyse der Aus- und Weiterbildungen, Studie pom+Consulting AG und Institut für Wissen, Energie und Rohstoffe Zug (WERZ) der Ostschweizer Fachhochschule (OST) im Auftrag des Bundesamtes für Umwelt (BAFU), 2023, <https://www.bafu.admin.ch/dam/bafu/de/dokumente/wirtschaft-konsum/externe-studien-berichte/oekologisch-nachhaltiges-bauen-analyse-der-aus-und-weiterbildungen.pdf.download.pdf/oekologisch-nachhaltiges-bauen.pdf>

2 Die Studie geht auf das Postulat «Die Hürden gegen Ressourceneffizienz und Kreislaufwirtschaft abbauen» von Ständerat Ruedi Noser sowie den zugehörigen Bericht des Bundesrates zurück. Darin wird empfohlen, die Aus- und Weiterbildung im Architektur- und Ingenieurwesen gezielt zu analysieren und zu optimieren, damit die Kreislauffähigkeit der Bauwirtschaft verbessert werden kann.

von Fachpersonen. Aus diesem Grund werden in der Schweiz teils stark spezialisierte Weiterbildungen angeboten, welche die neuesten Entwicklungen im ökologisch nachhaltigen und zirkulären Bauen abbilden. Neben Kursen der berufsorientierten Weiterbildung, welche von privaten und öffentlichen Institutionen/Unternehmen durchgeführt werden, sind dies im Kontext dieser Studie vor allem Weiterbildungen nach einem Hochschulabschluss in Form von CAS (Certificate of Advanced Studies) oder DAS/MAS (Diploma/Master of Advanced Studies), die an Hochschulen angeboten werden. Ziel solcher Angebote ist es, die Weiterbildungsteilnehmenden in einem bestimmten Bereich einzuführen, neue Berufsfelder zu erschliessen oder bestehendes Fachwissen zu vertiefen. In der Studie untersucht wird, inwieweit die im Bereich ökologisch nachhaltiges Bauen benötigten Kompetenzen in den jeweiligen Modulbeschreibungen der Studiengänge bzw. Weiterbildungen abgebildet sind.

Die Analysen der Studie wurden ergänzt und abgestützt durch eine schriftliche Befragung sowie strukturierte, mündliche Interviews mit Fachexpert/-innen aus Bildung, Wirtschaft und Verbänden.

Methodik

Die Studie analysiert Ausbildungsgänge in relevanten Themenfeldern und wertet diese anhand von Beschreibungen kompetenzbasiert qualitativ und

quantitativ aus. Das Auswertungsraster basiert auf den massgebenden Aspekten des ökologisch nachhaltigen Bauens in Anlehnung an SIA 112/1⁴ und die SNBS-Standards⁵. Abgeglichen wird systematisch, ob die Aus- und Weiterbildungen die Voraussetzungen bieten, Fachpersonen zu befähigen, ökologisch nachhaltige Bauplanungen anzuwenden (Soll-Ist-Kompetenzabgleich). Zudem wird die Sozialkompetenz «Kooperation» für die Bewertung herangezogen, da eine interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen und Fachleute im Bauplanungsprozess als essenziell angesehen wird.

Konkret bildet die Studie Themenfelder bzw. Kompetenzen gemäss Tabelle 1 in den Ausbildungen ab. Dazu werden die Modulbeschreibungen der jeweiligen Studiengänge herangezogen und nach den definierten Kompetenzen analysiert. Die Beschreibungen werden anhand einer qualitativen Skala bewertet. Dazu wird zwischen einer nicht vorhandenen, einer teilweisen oder einer ausführlichen Beschreibung der Kompetenzen unterschieden. Die teilweise Beschreibung erwähnt ökologisch nachhaltige Aspekte, ohne definierte Lernziele zu beschreiben. Die ausführliche

3 Unter der Konzeptionsphase werden hier die Planungsschritte von der ersten Idee bis zur Ausschreibung verstanden, in denen die Ausgestaltung eines Bauwerks im Wesentlichen definiert wird.

4 Die SIA-Norm 112/1 «Nachhaltiges Bauen – Hochbau» ist ein etabliertes Instrument zur Verständigung zwischen Auftraggebern und Planenden bei der Bestellung und Erbringung von Planerleistungen für nachhaltiges Bauen.

5 Der Standard Nachhaltiges Bauen Schweiz (SNBS) ist ein Standard und Konzept für umfassendes nachhaltiges Bauen.

Beschreibung zeichnet sich durch eine detaillierte Erläuterung von handlungsorientierten Lernzielen und ökologisch nachhaltigen Aspekten aus. Diese qualitative Einordnung wird anhand einer Punktwertung von 0 = «nicht beschrieben» über 1 = «teilweise beschrieben» bis 2 = «ausführlich beschrieben» für eine quantitative Bewertung adaptiert, um einen Vergleich der Angebote zu ermöglichen.

Die Studie zeigt damit auf, welche Information in den Modulbeschreibungen abgebildet ist. In der Lehre werden allenfalls Inhalte vermittelt, welche in den Beschreibungen nicht enthalten sind. Oder aber es werden Inhalte beschrieben, die nicht gelehrt werden. Entsprechend kann die Studie nicht als finale Bewertung betrachtet werden, sondern dient als Startpunkt für Diskussionen und weiterführende Analysen zum Themenbereich nachhaltige Bauplanung. Dies gilt sinngemäss auch für die Weiterbildung.

THEMENFELDER	KOMPETENZEN
Energiebedarf	Die Planenden beurteilen und optimieren den Energiebedarf über den kompletten Lebenszyklus eines Bauwerks.
Treibhausgasemissionen	Die Planenden beurteilen und optimieren den Ausstoss von Treibhausgasen über den kompletten Lebenszyklus eines Bauwerks.
Stoffkreisläufe und Ressourceneffizienz	Die Planenden verstehen die Umwelteinflüsse, die bei der Gewinnung, Herstellung, Verarbeitung und Entsorgung von Baustoffen entstehen. Sie denken und planen in Kreisläufen und optimieren Materialisierungen entsprechend.
Umweltbelastungen (Schadstoffe, Lärm, Hitze ...)	Die Planenden verstehen die Umweltbelastungen, die durch den Bau und Betrieb eines Objektes entstehen, und minimieren diese.
Natur und Landschaft, Biodiversität, Wasser, Boden, Aussenraum	Die Planenden kennen die Einflüsse, die ein Objekt auf seine Umwelt (z.B. den Boden, das Grundwasser, die Biodiversität, die Landschaftsqualität, die ökologische Vernetzung) oder bezüglich Hitzeinseln hat, und minimieren diese.
Suffizienz, Verdichtung, Flächenverbrauch	Die Planenden ordnen ein Bauprojekt im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung (z.B. Raumplanung, Freiraumplanung, Flächenbedarf) ein und optimieren dieses.
Kooperation (Interdisziplinarität, integrale Bauplanung)	Die Planenden gewährleisten eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit relevanten Fach- und anderen Personen in den einzelnen Bauphasen und Gewerken und implementieren daraus folgende Erkenntnisse in die Bauplanung.

Tab. 1: Themenfelder und Kompetenzen der nachhaltigen Bauplanung

Verankerung in der Lehre

Die Analyse zeigt, dass die ökologische Nachhaltigkeit in den Modulbeschreibungen von fast allen 32 analysierten Studiengängen verankert ist. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen und Studiengängen

bezüglich der untersuchten Kompetenzen der nachhaltigen Bauplanung sind jedoch gross. Keiner der Studiengänge erreicht das Maximum von 14 Punkten. Entsprechend besteht bei allen Potenzial, die Kompetenzen der nachhaltigen Bauplanung expliziter in den Modulbeschreibungen auszuformulieren und damit systematischer zu verankern.

Die Themenfelder Kooperation und Energiebedarf sind in den Studiengängen am häufigsten und eingehendsten beschrieben. Die Themenfelder Stoffkreisläufe und Umweltbelastungen sind in den Modulbeschreibungen weniger häufig und schwächer ausgeprägt. Treibhausgasemissionen, Natur und Landschaft sowie Suffizienz kommen selten oder kaum vor. Die Studiengänge Bachelor Gebäudetechnik, Bachelor Architektur sowie Dipl. Techniker/-in Bauplanung decken die ökologische Nachhaltigkeit und Kooperation am breitesten ab.

Verankerung in der Weiterbildung

Der Analyse der Weiterbildungen werden ebenfalls die Themenfelder und Kompetenzen für das ökologisch nachhaltige Bauen zugrunde gelegt (Tabelle 1).⁶ Bewertet werden die Inhalte, welche in den jeweiligen Angeboten vermittelt werden. Die Auswertung erfolgt nach einem Ja/Nein-Schema. Es wird eine Matrix der Weiterbildungslandschaft erstellt, in der die Kurse aufgelistet sind und die jeweiligen Inhalte abgebildet werden.

6 Die Formulierungen des massgebenden Kompetenzkonzepts für ökologisch nachhaltiges Bauen basiert auf den Kompetenzbeschreibungen der OECD22 und dem Nationalen Qualitätsrahmen NQR sowie den erweiterten Beschreibungen der Kompetenzen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE-Kompetenzen) der Stiftung éducation21.

Die Inhalte werden gemäss den Beschreibungen der Weiterbildungen identifiziert.

Die für diese Studie analysierten 55 Weiterbildungen sind unterteilt in 25 Tages- und 30 Semesterkurse, um die unterschiedlichen zeitlichen Möglichkeiten und Tiefen der behandelten Kursthemen zu berücksichtigen und um eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Tageskurse fokussieren sich mehrheitlich auf ein spezifisches Thema, während Semesterkurse die Möglichkeit bieten, Themen übergreifend und vertiefter zu behandeln.⁷

Themenprofile

7 MAS-Kurse, wie z.B. der MAS EN Bau, werden nicht gesondert ausgewiesen, da diese im Allgemeinen durch das Ablegen von einzelnen CAS-Semesterkursen absolviert werden. Die Inhalte sind dementsprechend durch die Auswertung der einzelnen CAS abgedeckt.

Die Bewertung der 55 Weiterbildungsangebote basiert auf den Kursbeschreibungen der jeweiligen Webseiten gemäss den in der Tabelle 1 beschriebenen Themenfeldern. In der Weiterbildung nicht enthalten ist das Themenfeld Kooperation, da die Beschreibungen vorwiegend auf die Kursinhalte und nicht auf die zu erlangenden Kompetenzen fokussieren. Die Resultate werden nachfolgend einzeln in einem Spider-Diagramm für die Tages- und Semesterkurse dargestellt. Da-

bei zeigen die jeweiligen Linien das Verhältnis der Anzahl Abbildungen eines Themenfeldes zur Anzahl der jeweiligen Kursart auf.

Tageskurse

Die Abbildung 1 stellt die Ausprägungen der Themenfelder in den Tageskursen dar. In den Tageskursen sind Energiebedarf sowie Stoffkreisläufe und Ressourceneffizienz die am häufigsten abgedeckten Themenfelder. Gesamthaft betrachtet, werden alle Themenfelder durch mindestens einen Kurs abgedeckt. Da es sich um Kurse mit spezifischen Inhalten handelt, können die Teilnehmenden die zu behandelnden Themenfelder mit der Auswahl des geeigneten Tageskurses selbst bestimmen und so Wissenslücken gezielt schliessen.

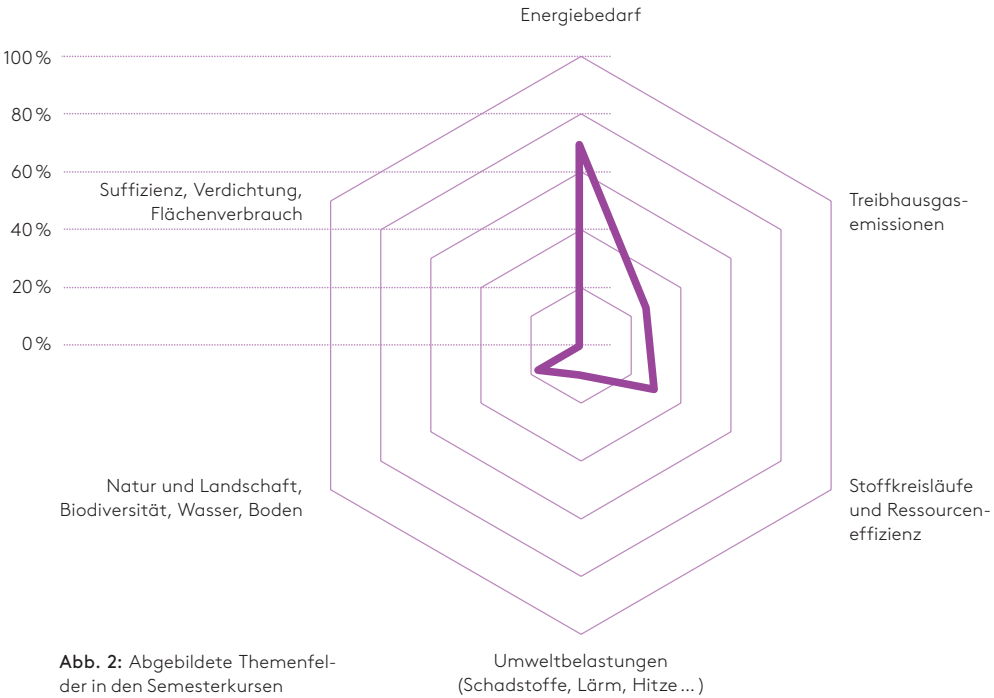
Semesterkurse

Wie in Abbildung 2 zu erkennen ist, gestalten sich die Ausprägungen einzelner Themenfelder unterschiedlich zu den Tageskursen. Einzig das Themenfeld Energiebedarf ist ebenfalls häufig abgebildet. Das Themenfeld Suffizienz ist hingegen in keinem der betrachteten Semesterkurse vorhanden. Die restlichen Themenfelder sind wenig abgebildet. Auch die Semesterkurse behandeln jeweils spezifische Themen, womit die Teilnehmenden auch bei diesen gemäss ihren Bedürfnissen auswählen können. Dennoch ist ein klarer Fokus auf das Themenfeld Energiebedarf zu erkennen.

Bei den Weiterbildungen zeigt sich ein ähnliches Bild betreffend der Schwerpunkte: Die Resultate zeigen, dass sich bei Weiterbildungen ein ähnliches Bild betreffend der Schwerpunkte zeigt: Die Themen Energie und Stoffkreisläufe haben eine relativ starke Gewichtung. Die Weiterbildungen sind thematisch nur teilweise komplementär zu den Ausbildungen.

Nachhaltigkeit als grosse Herausforderung

Die Ergebnisse sind durch die Einbindung von ausgewiesenen Expert/-innen aus Bildung, Wirtschaft und Verbänden validiert. Dies anhand einer Online-Umfrage sowie einzelner, ergänzender Interviews. Diese Fachpersonen bekleiden beispielsweise Leitungspositionen in Ingenieur- oder Architekturbüros und bringen ihre Expertise aus der Industrie bezüglich der notwendigen Kompetenzen und des aktuellen Bildungsstands ein. Weiter sind Vertreter/-innen der relevanten Verbände aus der Bau- und Immobilienbranche mit einbezogen, die einen Überblick der jeweiligen Branche haben und so besonders im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung des ökologischen Bauplanungsprozesses wichtige Gesichtspunkte einbringen können. Zusätzlich beteiligt sind Bildungsvertreter/-innen, um die Sicht der Bildung zu identifizierten Lücken und möglichen Massnahmen zu vertreten.



Die Resultate zeigen auf, dass «Nachhaltigkeit» eine der wichtigsten Herausforderungen für die Bau- und Immobilienbranche darstellt. Kurzfristig (1–10 Jahre) ist Nachhaltigkeit an zweiter Stelle der grössten wahrgenommenen Herausforderungen (18%). Einzig der Fachkräftemangel wird kurzfristig als wichtiger betrachtet (22%). Aus langfristiger Sicht (10–30 Jahre) wird jedoch die Thematik Nachhaltigkeit (23%), gefolgt von Energie (21%), als wichtiger betrachtet, wobei in diesem Zusammenhang auch die Themen Kreislaufwirtschaft und CO₂-Emissionen von den befragten Personen genannt werden.

Stellenwert der Aus- und Weiterbildung

In der Online-Umfrage wurde danach gefragt, welche Abschlüsse⁸ für die ökologisch nachhaltige Bauplanung wichtig sind. Dabei bestätigt sich, dass ökologische Nachhaltigkeit ein Querschnittsthema ist und nicht von einer Berufsgruppe allein bearbeitet werden sollte. Die Befragten haben mehrheitlich alle identifizierten Akteure im Bauplanungsprozess als «sehr wichtig» oder «eher wichtig» bewertet. Daraus lässt sich schliessen, dass auch für all diese Abschlüsse ökologische Nachhaltigkeit in der Ausbildung verankert sein sollte.

Die identifizierten Themenfelder und die im Rahmen dieser Studie identifizierten Kompetenzen (Tabelle 1) werden von den befragten Expert/-innen als «sehr wichtig» oder «eher wichtig» eingestuft, was den breiten Charakter des Themas ökologische Nachhaltigkeit und das notwendige Wissen für die am Planungsprozess beteiligten Fachpersonen verdeutlicht. Es zeigt sich aber auch, dass die Mehrheit der Befragten glaubt, dass diese Kompetenzen mehrheitlich zu wenig oder nur teils im Schweizer Bildungsangebot (Tertiärbereich) abgedeckt sind. Einzig das Thema Energiebedarf wird als bereits gut abgebildet eingeschätzt. Zusätzlich unterstreichen die Befragten die Dringlichkeit, diese Kompetenzen entsprechend in der Aus- und Weiterbildung zu verankern. Die Mehrheit der Befragten glaubt, dass die Wichtigkeit zunimmt oder zumindest gleichbleibt, wodurch ein Handlungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung entsteht.

Auf die Frage hin, welchen Stellenwert die Ausbildungsangebote für die Ausbildung ökologisch nachhaltiger (Fach-)Kompetenzen haben (Abbildung 3), machen die Befragten deutlich, dass alle betrachteten Angebote «sehr wichtig» oder «eher wichtig» sind. Dieses Resultat ist konsistent mit den Ergebnissen der Frage, welche Abschlüsse für die ökologisch nachhaltige Bauplanung wichtig sind, und zeigt auf, dass ökologische Nachhaltigkeit ein Querschnittsthema verschiedenster Akteure in der Bauplanung darstellt. Dies zeigt sich auch im Stellenwert der

8 Bauingenieurwesen, Architektur, Gebäudetechnik, Umweltingenieurwesen, Raum- und Landschaftsplanung, Technik Bauplanung, Baubiologie und Bauphysik.

unterschiedlichen Bildungsangebote für das Schliessen von potenziellen Ausbildungslücken (Abbildung 4). Über 50% der Befragten gaben an, dass der Stellenwert der Weiterbildungen und Fachhochschulen am grössten ist, wenn es um das Schliessen von Bildungslücken im Hinblick auf die ökologisch nachhaltige Bauplanung geht. Dies deutet auf den notwendigen Praxisbezug der Ausbildung hin, welche die unterschiedlichen Akteure vor allem in den Weiterbildungen und in den Studiengängen der Fachhochschule erhalten.

Fazit und Handlungsempfehlungen

Ökologische Nachhaltigkeit und Kooperation sind anspruchsvolle und umfassende Themen. Damit die Fachpersonen der nachhaltigen Bauplanung diese in ihrer alltäglichen Praxis umsetzen können, ist der Erwerb entsprechender Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung unabdingbar. Folgende Handlungsempfehlungen für Bildungsinstitutionen lassen sich aus den Ergebnissen der Studie ableiten:

Zielbilder für Bildungsinstitutionen definieren

- Die Bildungsinstitutionen sollten ihr Verständnis von ökologischer Nachhaltigkeit und Kooperation als Zielbild definieren (sofern nicht bereits erfolgt). Dies würde die heute zum Teil eher disziplinär verstandenen Begriffe der ökologischen Nachhaltigkeit und Kooperation breiter, interdisziplinärer und unter Umständen auch ambitionierter fassen.

Umsetzung der Zielbilder evaluieren

- Nach der Entwicklung der Zielbilder sollte mit Reifegradanalysen oder ähnlichen Methoden der Umsetzungsstand in den Modulbeschreibungen geprüft und bei Bedarf mit Massnahmen optimiert werden.
- Die Studie fokussiert auf die Bewertung der Modulbeschreibungen. Die Bildungsinstitutionen sollten diese Analyse ergänzen, indem sie evaluieren, inwieweit in den einzelnen Kursen die Zielsetzungen und Vorgaben bezüglich ökologischer Nachhaltigkeit und Kooperation in der Lehrtätigkeit umgesetzt werden.

Know-how des Lehrkörpers entwickeln

- In den Interviews mit Expert/-innen wurde mehrfach das Bedürfnis angesprochen, mehr Wissen und Kompetenzen innerhalb der Lehrkörper aufbauen zu können. Mit Modellen wie «Train the Trainer» oder dem Beizug von Fachpersonen könnte bei Dozierenden und dem Mittelbau sowie auch in Kursen mit Studierenden entsprechendes spezifisches Know-how aufgebaut werden.

Welchen Stellenwert haben die unterschiedlichen Bildungsangebote Ihrer Meinung nach für die Ausbildung in der ökologisch nachhaltigen Bauplanung?

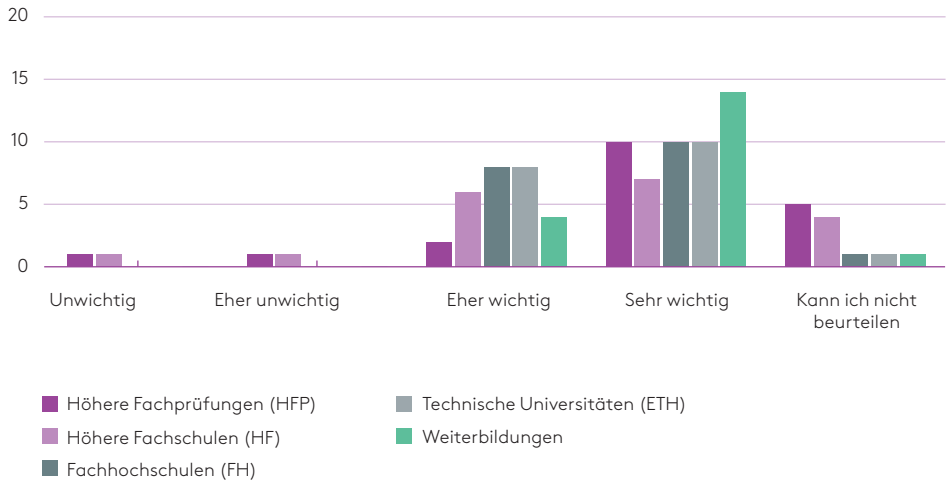


Abb. 3: Stellenwert der unterschiedlichen Bildungsangebote für die Ausbildung in den ökologisch nachhaltigen Bauplanung

In welcher Stufe (Aus- und/oder Weiterbildungen) würden Sie die identifizierten Lücken in der Ausbildung prioritär schliessen?

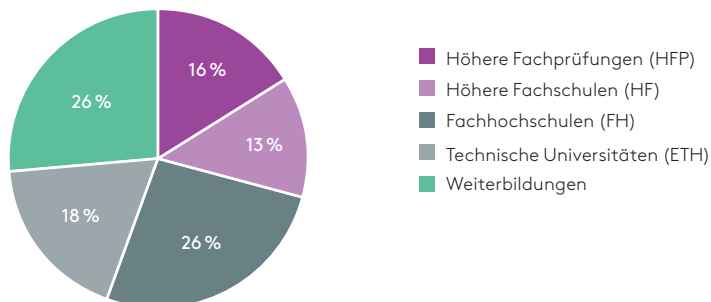


Abb. 4.: Stellenwert der unterschiedlichen Bildungsangebote für das Schliessen von Ausbildungslücken

Übergreifenden Wissens- und Erfahrungsaustausch aufbauen

- Die Expert/-innen messen dem übergreifenden Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den Bildungsinstitutionen sowie zwischen diesen und Behörden, Verbänden und der Wirtschaft eine sehr grosse Bedeutung bei. Dies kann beispielsweise in Form von Netzwerkveranstaltungen und durch das Teilen von Zielbildern oder Best Practices geschehen. Der Austausch kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen: Studiengangsleitungen, Dozierende, Mittelbau oder Studierende. Insbesondere die Einbindung der Studierenden dürfte sehr wirkungsvoll sein. In den Interviews mit den Expert/-innen wurde fast durchgängig das grosse Interesse der jungen Generation an Themen wie Nachhaltigkeit und Klimaschutz und ihr diesbezügliches Engagement betont.

Komplementäre Weiterbildungen entwickeln

- Die Analyse der Weiterbildungen zeigt, dass die Kurse thematisch nur teilweise komplementär zu den Ausbildungsgängen sind. Das ist sinnvoll, wenn es darum geht, Fachthemen gezielt zu vertiefen. Es bedeutet jedoch auch, dass es für Personen mit abgeschlossener Ausbildung eher schwierig ist, ihre Kompetenzen aus dem Studiengang in ergänzenden Fachthemen anreichern zu können. Das ist vor allem bei Themen sehr wichtig, deren Bedeutung in jüngerer Zeit stark zugenommen hat, wie der Klimaschutz, die Kreislaufwirtschaft oder die Verdichtung. Hier sind Weiterbildungsinstitutionen, aber auch Verbände, die Wirtschaft und Behörden gefordert, thematisch komplementäre Angebote zu entwickeln.

Die Umsetzung der Handlungsempfehlungen erfolgt in Zusammenarbeit mit der Bildungsoffensive⁹ Gebäude von Gebäudebranche, Bildungsinstitutionen und Bund. Die Bildungsoffensive ist bereits sehr gut etabliert und umfasst ein grosses Netzwerk an Branchenverbänden, Bildungsinstitutionen und institutionellen Partnern. Sie hat Handlungsfelder, Schwerpunkte und Massnahmen in ihrer Roadmap detailliert ausgewiesen.

Die beiden Bundesämter für Umwelt BAFU und für Energie BFE stützen sich bei ihren Aktivitäten im Bereich des nachhaltigen Bauens unter anderem auf Ergebnisse dieser Studie ab. Sie arbeiten mit Hochschulen zusammen

und unterstützen beispielsweise Projekte wie «Former pour transformer»¹⁰ der HES-SO oder den «Berner Weg nachhaltige Architektur» der BFH-AHB. Weitere Schwerpunkte beinhalten die Stärkung der Zusammenarbeit mit dem Architektur- und dem Ingenieurrat Bau und die Netzwerkförderung durch Workshopserien bei den Planerberufen. Im Bereich der Weiterbildung unterstützen BAFU und BFE

⁹ Bildungsoffensive gegen Fachkräftemangel in der Gebäudebranche (energieschweiz.ch)

¹⁰ <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/durabilite/former-pour-transformer>

beispielsweise die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten des SIA oder von EN Bau¹¹.

CORNELIA MOSER ist Mitglied der Institutsleitung WERZ an der Ostschweizer Fachhochschule OST. Sie begleitete die Studie mit Blickwinkel Bildung Nachhaltige Entwicklung (BNE). Kontakt: cornelia.moser@ost.ch

JÜRGEN SCHNEIDER ist Head of Service Unit bei der Immobilienberatungsfirma pom+Consulting AG in Zürich. Er war Projektleiter der besprochenen Studie. Kontakt: juerg.schneider@pom.ch

¹¹ <https://www.enbau.ch/>

Aktuelles aus dem SVEB

sowie des Angebotsvolumens. Der mit der Pandemie einhergehende Digitalisierungsschub in der Weiterbildungspraxis hat sich währenddessen etwas verlangsamt.

Zu den aktuellen Herausforderungen zählen viele Weiterbildungseinrichtungen die Angebotsentwicklung: Neben der ressourcenintensiven Entwicklung von neuen Angeboten und der kontinuierlichen Verbesserung bestehender Angebote erachten die Anbieter die Individualisierung und Flexibilisierung als anspruchsvoll. Einige Anbieter empfinden ausserdem die Rekrutierung von qualifiziertem Personal und die Mitarbeiterbindung als anspruchsvoll.

Vanessa Cacho und Sofie Gollob (2024):
SVEB-Branchenmonitor 2024. Weitere Erholung der Weiterbildungsbranche. Zürich: SVEB

SVEB-Branchenmonitor zeigt leicht positive Entwicklung im Weiterbildungsbereich

Nach dem deutlichen Einbruch von Angebot und Nachfrage infolge der Corona-Pandemie befindet sich die Weiterbildungsbranche seit 2022 in einer Phase der Erholung. Dies zeigt der SVEB-Branchenmonitor, der einmal jährlich erscheint und gestützt auf eine Anbieterumfrage die Entwicklung in der Weiterbildungsbranche beobachtet, insbesondere in den Bereichen wirtschaftliche Situation, Angebot, Nachfrage und Personalbestand. Die aktuelle, auf der Erhebung von 2023 basierende Ausgabe des Branchenmonitors zeigt in allen vier Dimensionen eine leicht positive Branchenentwicklung. Auch die Erwartungen für 2024 wiesen in eine leicht positive Richtung: Etwas mehr als die Hälfte der befragten Anbieter erwartete für 2024 eine Zunahme der Nachfrage

Lebenswelten von Nichtteilnehmenden im Bereich Grundkompetenzen

Rund jede zehnte Person in der Schweiz hat Mühe, einfache Texte zu verstehen oder zu schreiben, alltagsmathematische Aufgaben zu bewältigen oder Informations- und Kommunikationstechnologie für ihren Alltag zu nutzen. Nur ein kleiner Teil dieser Personen nimmt an einem Angebot zur Verbesserung ihrer Grundkompetenzen teil. Für Weiterbildungsanbieter stellt die Erreichung dieser Zielgruppe eine Herausforderung dar.

Daher stellt sich die Frage, welche Lernbedürfnisse Personen haben, die keine Weiterbildungen besuchen, und unter welchen Bedingungen sie in einen Lernprozess zur Verbesserung ihrer Grundkompetenzen eintreten würden. Bisher ist nur wenig über die möglichen Gründe für eine Nichtteilnahme bekannt. Ein Ansatzpunkt für ein besseres Verständnis liegt in der Betrachtung der Beziehung zwischen dem Lebenskontext, dem

wahrgenommenen Lernbedarf und den daraus resultierenden Lernbedürfnissen. Denn der Lebenskontext prägt nicht nur die Einstellung zum Lernen und zu Kursbesuchen, sondern auch den vermeintlichen Nutzen einer Teilnahme.

Mit dem Projekt «Lebenswelten» möchte der SVEB den Lebenskontext von Nichtteilnehmenden im Bereich Grundkompetenzen beleuchten. Das Projektteam hat in allen Sprachregionen der Schweiz leitfadengestützte Interviews durchgeführt und diese anhand qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden ausgewertet.

Die aus dem Forschungsprojekt gewonnenen Informationen dienen dem Verständnis der subjektiven Gründe für eine Nichtteilnahme. Ein entsprechender Forschungsbericht wird Anfang 2025 veröffentlicht. Um sicherzustellen, dass die gewonnenen Informationen auch für die bedürfnisorientierte Angebotsentwicklung genutzt werden können, erarbeitet der SVEB anschliessend gemeinsam mit interessierten Anbietern ein praxisorientiertes Instrument.

Weiterbildung zu informieren, hat eine Projektgruppe bestehend aus dem SVEB, Weiterbildungsanbietern und Hochschulen die Website deutschunterrichten.ch lanciert. Auf diesem Portal werden offene Stellen kommuniziert und die Tätigkeit des Kursleiters im Integrationsbereich beschrieben. Das Projekt wurde vom Staatssekretariat für Migration SEM sowie von mehreren Kantonen unterstützt.

Die Website richtet sich einerseits an Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die bereits Unterrichtserfahrung haben, aber noch nicht im Sprachunterricht für Erwachsene tätig sind – also etwa Primarlehrpersonen oder Kursleiterinnen mit SVEB-Zertifikat oder Fachausweis. Andererseits sollen mit dem Aufzeigen von Ausbildungsmöglichkeiten auch Neueinsteigerinnen ohne Unterrichtserfahrung angesprochen werden. Ebenfalls beschrieben sind weiterführende Ausbildungen auf Hochschulniveau.

deutschunterrichten.de

Mangel an Sprachkursleitenden im Integrationsbereich

Derzeit fehlen in der Integrationsförderung in der Schweiz über 100 Kursleiterinnen und Kursleiter in den Bereichen Sprache und Alphabetisierung. Aufgrund dieses Fachkräftemangels können viele Kursangebote nicht durchgeführt werden. Anbieter und Kantone führen teilweise lange Wartelisten; viele Migrantinnen und Migranten, die Sprachunterricht besuchen würden, können dies nicht tun.

Um potenzielle Kursleiter anzusprechen und Interessierte – auch Quer- und Neueinsteigerinnen – über Möglichkeiten zur Aus- und

Geringes Angebot an Klimabildung für Erwachsene

Um zu eruieren, wo die Schweiz in Bezug auf die Klimabildung von Erwachsenen steht, hat der SVEB eine Recherche durchgeführt und die Resultate in Form eines Berichtes publiziert. Darin analysieren die Co-Autoren Marianne Müller (SVEB) und Simon Zysset (WWF Schweiz und formatia.ch) die Angebotslandschaft, die Rahmenbedingungen und die Förderstrukturen in der Schweiz. Dabei zeigen sie auf, dass die Relevanz von Bildung zur Förderung des Klimaschutzes, der Klimaanpassung und der nachhaltigen Entwicklung in den massgeblichen staatlichen Strategien und Agenden im Bildungsbereich zwar anerkannt ist, das Angebot aber dieser Relevanz noch nicht entspricht.

Das relativ kleine Angebot in der allgemeinen Weiterbildung sowie die Fördermöglichkeiten weisen gemäss dem Bericht auf eine Diskrepanz zwischen subjektivem Bedarf im Sinne der Nachfrage und objektivem Bedarf zur Erreichung der Ziele gemäss nationalen und internationalen Beschlüssen, Strategien und Aktionsplänen für Klimaschutz und nachhaltige Entwicklung hin.

In seinem Fazit definiert der Bericht darum Handlungsfelder und -vorschläge auf den Ebenen Bund und Kantone, Verbände und Netzwerke sowie Weiterbildungsinstitutionen. Dazu gehören unter anderem Anpassungen auf Gesetzesebene, die Zusammenarbeit von relevanten Akteuren oder die Weiterqualifizierung von Angebotsverantwortlichen und Kursleitenden in Nachhaltigkeitsthemen. Damit soll der Weiterbildungsbereich für die Situation der Klimabildung für Erwachsene in der Schweiz sensibilisiert werden. Darüber hinaus sollen die Akteure motiviert werden, konkrete Schritte zur Verbesserung der Situation zu unternehmen.

Marianne Müller und Simon Zysset (2024):
Klimabildung von Erwachsenen in der Schweiz.
Zürich: SVEB

Erprobung des GO-Modells in Kirgistan

In der Schweiz hat sich das vom SVEB zusammen mit Partnern entwickelte GO-Modell zur Förderung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz etabliert. Das Modell wurde für den Grundkompetenzbereich entwickelt, kann aber auch für die arbeitsplatznahe Förderung anderer Kompetenzen genutzt werden. Im Mai 2024 wurde der SVEB eingeladen, in Kirgistan eine Weiterbildung für Fachleute anzubieten, die das GO-Modell kennenlernen wollten. Die Einladung zum Know-how-Transfer erfolgte im Kontext des auf zwölf Jahre angelegten, von der Schwei-

zer Botschaft in Kirgistan lancierten Projektes «Cheber Skills Development Initiative». Ziel dieser Initiative ist es, in Zusammenarbeit mit Unternehmensverbänden, privaten und öffentlichen Bildungsanbietern die Entwicklung eines Marktes für nonformale Bildung zu fördern. In diesem Kontext sollte das GO-Modell des SVEB das nötige Know-how für arbeitsplatzspezifische Kursangebote in kirgisischen Betrieben bereitstellen.

Cäcilia Märki, Leiterin Grundkompetenzen im SVEB, stellte das GO-Modell im kirgisischen Bishkek im Rahmen eines fünftägigen Trainings vor. Die 16 Teilnehmenden waren in Unternehmensverbänden oder bei Bildungsanbietern beschäftigt. Im Anschluss an die Einführung in das GO-Modell und das Erlernen der Grundlagen fand das weitere Training in einem Textilbetrieb vor Ort statt. Dies bot den Teilnehmenden die Gelegenheit, die ersten Schritte zur praktischen Umsetzung des GO-Modells in einem realen Setting zu erproben. Dazu gehörten insbesondere die Durchführung einer Anforderungsanalyse und die Erstellung von Anforderungsprofilen, welche als Grundlage für die Erhebung des Lernbedarfs der Mitarbeitenden dienten. Den Abschluss des fünftägigen Trainings bildete das Verfassen von Kurskonzepten auf der Basis der zuvor erarbeiteten Anforderungsprofile.

Die Bilanz dieser Erfahrung fiel sowohl bei den kirgisischen Teilnehmenden als auch beim SVEB positiv aus. Die Teilnehmenden beurteilten die Instrumente und Prozesse des GO-Modells als geeigneten Rahmen, um in Kirgistan arbeitsplatzorientierte Weiterbildungen zu konzipieren und umzusetzen. Aus Sicht des SVEB war die Pilotierung des GO-Modells in einem Land, dessen Bildungssystem und Arbeitsmarkt wenig mit ihren Pendanten in der Schweiz gemeinsam haben, eine wertvolle Gelegenheit, die Transferierbarkeit und Flexibilität des Modells zu erproben.

Trendbericht zu Future Skills in der Erwachsenenbildung

Der Think-Tank TRANSIT behandelte dieses Jahr das Thema «Future Skills». Future Skills beziehen sich auf die Kompetenzen, Haltungen, Werte und Wissen, die in einer sich verändernden Gesellschaft und Arbeitswelt wichtig werden, um erfolgreich in der Zukunft bestehen zu können. Future-Skills-Diskurse sind ein Versuch, künftige Anforderungen zu antizipieren, um möglichst frühzeitig auf neue Bedarfe oder Bedingungen reagieren zu können. TRANSIT möchte diesen Diskurs in Bezug auf die Erwachsenenbildung führen.

Future Skills Frameworks und ihre Kompetenzraster sind weder statisch noch universell gültig, sondern kontextabhängig und müssen den sich wandelnden Zukunftsvorstellungen angepasst werden. Die Vielfalt der Zukunftsvorstellungen und die Veränderlichkeit der Kompetenzmodelle werfen zentrale Fragen für die Akteure in der Erwachsenenbildung auf.

In einem Anfang 2025 erscheinenden Trendbericht nimmt TRANSIT diese Fragen auf. Er diskutiert dazu die Idee hinter Future Skills, stellt einige Frameworks vor, beleuchtet die dahinterliegenden Zukunftsvorstellungen und ordnet diese in der sozialwissenschaftlichen Diskussion ein. Die Überlegungen zielen darauf ab, den Mehrwert der Beschäftigung mit zukünftigen Entwicklungen für die Erwachsenenbildung aufzuzeigen und eine kritische Einordnung von Future Skills zu ermöglichen.

Der Trendbericht beinhaltet zudem Perspektiven, die es den Akteuren der Erwachsenenbildung erleichtern sollen, sich im Kontext von Future Skills zu orientieren. Um das kollektive Wissen und die vielfältigen Erfahrungen von Akteuren in der Erwachsenenbildung zu nutzen und die Perspektiven an

den Bedürfnissen der Praxis auszurichten, werden diese in einer Veranstaltung und über Zusammenarbeit kollaborativ erarbeitet und reflektiert.

Helen Buchs: TRANSIT-Trendbericht: Future Skills (erscheint Anfang 2025).

Kurz- meldungen

Weiterbildungsteilnahme erholt sich nur langsam

Die neuesten Zahlen des Bundesamts für Statistik zeigen: Die Schweizer Bevölkerung hat 2023 wieder vermehrt Weiterbildungen in Anspruch genommen. An das Niveau von vor der Pandemie kommt die Teilnahme jedoch nicht heran. Erfragt wurde die Teilnahme an nonformaler Bildung in den vier Wochen vor der Befragung.

Von den 25- bis 74-Jährigen haben demnach im Jahr 2023 knapp 22 Prozent eine Weiterbildung besucht. Im Vorjahr waren es noch rund 17 Prozent. Unter den Erwerbstätigen im gleichen Altersspektrum beträgt der Anteil 26 Prozent (2022: 20 Prozent).

Bei den über 65-Jährigen hat die Teilnahme seit 2019 stärker abgenommen als bei den Jüngeren. Und zwischen den Sprachregionen und Bildungsniveaus hat eine leichte Angleichung stattgefunden. So liegt die Teilnahme bei Personen ohne postobligatorischen Abschluss wieder auf Vor-Pandemie-Niveau, während sie bei den anderen Bildungsstufen weiterhin deutlich darunter liegt.

Eine wichtige Rolle spielen auch der Arbeitsmarkstatus, das Pensum, das Alter und die berufliche Stellung. Generell gilt, dass Personen, die erwerbstätig, jünger als 55 Jahre, in einem hohen Pensum oder einer höheren beruflichen Position tätig sind, häufiger Weiterbildung nutzen als Personen, die in kleinen Pensum (unter 50 Prozent) arbeiten, selbstständig, nicht erwerbstätig oder über 55 Jahre alt sind.

Gemäss den Auswertungen des Bundesamts für Statistik erholt sich die Weiterbildungsteilnahme also weiter, hatte Ende 2023 aber noch nicht das Niveau von vor der Pandemie erreicht. Zu erwähnen ist allerdings, dass die aktuellen Zahlen nur bedingt mit jenen vor 2020 vergleichbar sind, weil der Fragebogen zu Beginn der Pandemie leicht angepasst wurde.

Drohende Kürzungen in der Förderung der Weiterbildung

Im September legte eine Expertengruppe unter der Leitung des ehemaligen Direktors der eidgenössischen Finanzverwaltung, Serge Gaillard, dem Bundesrat mögliche Sparmassnahmen für den Bundeshaushalt vor, darunter auch Kürzungen im Weiterbildungsbereich. Die Gruppe geht sogar so weit, dem Bundesrat die Abschaffung des Weiterbildungsgesetzes zu empfehlen, um 19 Millionen Franken jährlich zu sparen.

Bereits zwei Wochen später stellte der Bundesrat sein Sparpaket vor, in dem ein Grossteil der vorgeschlagenen Massnahmen der Expertengruppe übernommen wurde. Zwar ist darin die Abschaffung des Weiterbildungsgesetzes nicht mehr vorgesehen, sämtliche Förderartikel im Gesetz sollen aber gestrichen werden. Dies betrifft einerseits die Bundesgelder für die Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener. Andererseits sind auch die Leis-

tungen der Organisationen der Weiterbildung betroffen, zu denen auch der SVEB gehört.

Der SVEB setzt sich gemeinsam mit den anderen Organisationen der Weiterbildung und weiteren Partnern gegen die Sparmassnahmen ein. Aus Sicht dieser Organisationen ist es unverantwortlich, die – bescheidenen – Mittel, die der Weiterbildung bisher zur Verfügung gestellt wurden, wieder zu kürzen in einer Zeit, in der der Fach- und Arbeitskräftemangel steigt und die Entwicklungen in Bereichen wie der künstlichen Intelligenz oder der nachhaltigen Entwicklung die Anforderungen an die Kompetenzen Erwachsener erhöhen. Bedenklich sind die Sparpläne des Bundes zudem im Hinblick darauf, dass die Weiterbildungsaktivität der Bevölkerung trotz steigender Kompetenzanforderungen immer noch tiefer ist als vor der Corona-Pandemie.

Nutzung von KI in verschiedenen Ländern und Unternehmen.

Folgende Erkenntnisse gehen aus der Studie hervor:

- Die Wahrnehmung und Nutzung von KI variieren stark zwischen Ländern und Unternehmen, was auf eine digitale Spaltung hinweist.
- KI wird eher Aufgaben als ganze Jobs ersetzen und neue Arbeitsplätze schaffen.
- Es besteht ein Bedarf an gezielten Massnahmen zur Weiterbildung und Umschulung, um Arbeitnehmende auf die Zusammenarbeit mit KI vorzubereiten.
- Die langfristigen Auswirkungen von KI auf den Arbeitsmarkt werden als eher positiv eingeschätzt, da KI neue Aufgaben und Arbeitsplätze schafft.

Cedefop-Umfrage zu KI: Es braucht Weiterbildung

KI wird vermutlich nicht ganze Stellen und Berufe ersetzen, und die langfristigen Auswirkungen werden eher positiv gesehen, aber es besteht ein Bedarf nach gezielten Massnahmen zur Weiterbildung. Dies ergab eine Umfrage unter mehr als 5000 Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in Europa, durchgeführt vom Cedefop, dem europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Die ersten Ergebnisse wurden im Juni 2024 in Brüssel vorgestellt und mit Teilnehmern aus Politik, Wirtschaft, Sozialpartnern und Wissenschaft diskutiert.

Die Umfrage gibt Einblicke in die Nutzung von KI am Arbeitsplatz, die Auswirkungen auf Aufgaben und Arbeitsleistung, die Unterstützung durch Unternehmen und die Weiterbildungsmaßnahmen. Es zeigt sich ein vielfältiges Bild der Wahrnehmung und

Entwicklungen im Bereich Micro-Credentials

In der Schweiz, in Europa und darüber hinaus entstehen seit einigen Jahren zahlreiche Projekte, Positionspapiere und Diskussionsrunden zur Entwicklung von Micro-Credentials. Der SVEB hat diese in einem «Grundlagenbericht Micro-Credentials» zusammengefasst. Neuere Entwicklungen, die in diesem Bericht noch nicht aufgeführt waren, sind beispielsweise die vom Singapore Institute of Technology entwickelten Micro-Credentials oder das MicroCreds-Projekt in Irland, welches als koordinierte Modularisierung der Hochschulweiterbildung betrachtet werden kann. Darüber hinaus hat das Cedefop einen umfangreichen Bericht zum Mehrwert von Micro-Credentials erstellt und Swissuniversities hat kürzlich ein Positionspapier zum gemeinsamen Verständnis der Schweizer Hochschulen über Micro-Credentials veröffentlicht.

Die Initiativen sind sehr heterogen. So versuchen sie etwa, ein Angebot an Micro-Credentials aufzubauen, das Verständnis über Micro-Credentials zu fördern oder einen Rahmen für die Ausstellung von Zertifikaten zu schaffen. Wichtig zu wissen ist dabei, dass unter Micro-Credentials sowohl kürzere Lern- und Studienangebote als auch die entsprechenden (meist digitalen) Nachweise der Lernergebnisse verstanden werden.

Die Unterscheidung zwischen Lernangeboten und Nachweisen über Lernergebnisse hilft, die unterschiedlichen Ziele und Ansätze von Micro-Credentials zu verstehen. Während es bei den Lernangeboten vor allem darum geht, modularisierte, stapelbare und leicht zugängliche Lerneinheiten zu schaffen, geht es bei den Nachweisen eher darum, Instrumente zur Erstellung und Validierung von digitalen Kompetenznachweisen (z.B. Open Badges) und digitale Ablagen für diese Nachweise (z.B. Data Wallets) zu entwickeln sowie Standards für die inhaltliche Beschreibung der Lerneinheiten in den Nachweisen zu definieren. Der SVEB hat die Diskussion mit Anbietern und Stakeholdern der Weiterbildung dazu lanciert, wie eine Lösung für (digitale) Nachweise von Lerneinheiten in der Schweiz aussehen könnte.

Blended Learning bringt Vorteile für Lernende und Lehrpersonen

Blended Learning verbindet traditionelle Unterrichtsformen wie Präsenzunterricht mit digitalen Lernangeboten. Die rasanten technologischen Fortschritte sowie der «Notfall-Fernunterricht» während der COVID-19-Pandemie haben die Einführung digitaler Werkzeuge stark beschleunigt und das Potenzial von Blended Learning aufgezeigt.

Vor diesem Hintergrund beschreibt ein aktueller Bericht des European Expert Network

on Economics of Education (EENEE) die Entwicklung, den Umsetzungsstand und die zukünftigen Herausforderungen der digitalen Dimension des Blended Learning in europäischen Bildungssystemen.

Der Bericht stellt eine generelle Zunahme der Verbreitung von Blended Learning in Europa fest. Dies liegt vor allem daran, dass Blended Education als Weg angesehen wird, um inklusivere und lernendenzentrierte Lernerfahrungen zu ermöglichen, indem es Autonomie und Flexibilität hinsichtlich der Herangehensweise, des Ortes und der Zeit des Lernens fördert. Der Bericht, der mehrere externe Studien verknüpft, stellt fest, dass Blended Learning sich positiv auf die Lernergebnisse, insbesondere in der Primar- und Sekundarstufe, auswirkt, indem es die Motivation und das Engagement der Lernenden steigert. Für die Lehrerbildung bietet Blended Learning das Potenzial, pädagogische Praktiken zu verbessern. Darüber hinaus wird erwartet, dass die digitalen Werkzeuge und Plattformen die Bewertung und das Eingreifen der Lehrkräfte in den Lernprozess verbessern.

Gemäss Bericht fehlt es allerdings an einer systematischen Integration des Blended Learning in die Bildungspraktiken in der gesamten EU. Zum Beispiel haben in den Niederlanden, Finnland und Schweden im Jahr 2023 etwa 50 Prozent der Lernenden Online-Lernangebote genutzt, während dies in Rumänien nur auf etwa zehn Prozent der Lernenden zutrifft. Zu den Herausforderungen, die die digitale Dimension des Blended Learning zu stärken, gehören laut Bericht hohe Investitionen in IT und digitale Infrastruktur, soziale und institutionelle Faktoren sowie Unterschiede in der digitalen Kompetenz.

Für Lehrpersonen, die digitale Werkzeuge einsetzen sollen, um Blended Learning anzubieten, bestehen weiterhin Herausforderungen, zum Beispiel haben sie die digitale

Kluft zwischen Generationen und Regionen zu überwinden oder gegen den Widerstand gegen Veränderungen anzukämpfen. Globale Kooperationen und Partnerschaften sieht der Bericht als wichtige Möglichkeiten an, um die Kompetenzen der Lehrpersonen in diesem Bereich zu stärken.

Mit Blick auf die Zukunft des Blended Learning identifiziert der Bericht aufkommende Technologien wie künstliche Intelligenz, Virtual Reality, Gamification-Tools und das Metaverse als einflussreiche Treiber für die weitere Digitalisierung. Ihre Wirksamkeit wird jedoch davon abhängen, wie Bildungspraktiken und -politiken auf nationaler und EU-Ebene gestaltet und umgesetzt werden.



Rutger Bregman (2021):
Im Grunde gut. Rowohlt.



<https://filmsfortheearth.org/>



Maja Göpel (2021): Unsere Welt
neu denken. Eine Einladung.
Ullstein.

Im Grunde gut

Im Grunde gut – so sieht der Historiker Rutger Bergman die Menschen. Der Autor zeigt, dass Altruismus und Kooperation in der menschlichen Natur liegen. Das Buch plädiert dafür, die negative Sicht auf die Welt und die Menschen abzulegen und Vertrauen in unsere Mitmenschen und die Gesellschaft zu gewinnen. Gemäss Bregman agieren Menschen in Krisen vernünftig und solidarisch. Er zerpflückt in seinem Buch Mythen und gängige Narrative vom egoistischen Menschen, die insbesondere in Gefahren- und Krisensituationen selbstbezogen handeln. Bregmann nennt als Beispiele Flugzeugunfälle, in welchen die Passagiere rücksichtsvoll aufeinander achten, oder Kriegssituationen, in denen sich Menschen ungeachtet ihres Hintergrunds gegenseitig beistehen.

Auch in der Klimakrise erkennt Bregman gutwilliges Handeln. So beschreibt er Naturkatastrophen, die gemeinsam bewältigt werden oder länderübergreifende Vereinba-

rungen zur Erreichung von Emissionszielen. Ein Beispiel für Letzteres ist das Pariser Abkommen, das von fast 200 Ländern unterschrieben wurde. In der Überwindung von sprachlichen und kulturellen Hürden im Sinne der Nachhaltigkeit beweist sich laut Bregman der positive Grundwille der Menschen.

Bregmans optimistischer Blick auf die Menschen lässt die Lesenden auf eine menschliche, gerechte und ökologische Welt hoffen. (mmu)

Rutger Bregman (2021): Im Grunde gut. Rowohlt.

Filme für die Erde

Die Non-profit-Organisation «Filme für die Erde» will Menschen für den Umwelt- und Klimaschutz begeistern und sie zum Handeln inspirieren. Dazu betreibt sie eine umfangreiche Mediathek mit rund 600 Dokumentarfilmen; viele davon sind auf der Website kostenlos verfügbar. Weitere Filme

können ausgeliehen werden. Zu ausgewählten Filmen werden weiterführende Informationen und Denkanstöße bereitgestellt, die sich auch für den Einsatz im Bildungskontext mit Erwachsenen eignen. Dabei bietet die Organisation auch Beratungen und Empfehlungen für geeignete Filme an.

Die Mediathek deckt ein breites Spektrum an Themen ab, vom Klima über Gesundheit, Konsum, Gentechnik und Saatgut, Mikroplastik oder Mobilität bis hin zu Re- und Upcycling, Permakultur oder dem Ökosystem Meer. In der Mediathek angeboten werden professionell gemachte, auch ästhetisch ansprechende Dokumentarfilme, die nicht nur Probleme thematisieren, sondern auch Lösungsansätze aufzeigen.

Neben der Mediathek organisiert «Filme für die Erde» ein kleines, jährlich stattfindendes Filmfestival inkl. Rahmenprogramm, das dazu anregen will, sich auf unterhaltsame Weise mit Umweltthemen auseinanderzusetzen und dabei zu reflektieren, was man selbst zum Klimaschutz beitragen kann (vgl. auch das Interview mit Kathrin Reimann in dieser EP). (is)

<https://filmsfortheearth.org/>

Unsere Welt neu denken

Angeichts von Klimakrise, wachsenden Konflikten zwischen Arm und Reich und zunehmender Polarisierung in der Gesellschaft ist die Ökonomin Maja Göpel überzeugt: Weitermachen wie bisher ist keine Option. Sie analysiert unterschiedlichste Themenbereiche wie den technologischen Fortschritt, Wachstum und Konsum, Markt und Staat, Gerechtigkeit oder Natur. Kritisch sieht Göpel auch das Menschenbild der Wirtschaftswissenschaften, die den Menschen immer noch als egoistische Kreatur sähen, deren Egoismus nebenbei auf wundersame Weise

Wohlstand für alle schafft. Einem System, das Egoismus belohnt, setzt sie Werte entgegen, die kooperatives Verhalten fördern.

Untergangsszenarien und Verbote sind nicht Göpels Vision. Sie will stattdessen Denkbarrrieren abbauen und die Selbstwirksamkeit jedes Einzelnen stärken. So plädiert Göpel dafür, alte Konzepte und Geschichten loszulassen, setzt diesen alten Gewissheiten aber keine neuen entgegen, sondern empfiehlt im Gegenteil: «Je energischer jemand behauptet, dass etwas alternativlos sei, umso genauer sollten Sie es hinterfragen.»

Zu den Botschaften dieses anregenden, verständlich geschriebenen Buches gehört nicht zuletzt die Aufforderung an jede und jeden Einzelnen, den Wandel hin zu einem zukunftsfähigeren Wirtschaftssystem mitzugestalten.

Maja Göpel (2021): Unsere Welt neu denken. Eine Einladung. Ullstein.

EP 2025-1: Betriebliche Weiterbildung

In Betrieben zeigt sich die Tendenz, Weiterbildung zunehmend arbeitsplatznah, digital und in kurzen Einheiten zu organisieren. Dies hat Folgen für die Mitarbeitenden: Während Weiterbildungen im Kontext einer Bildungsorganisation die Möglichkeit bieten, den Arbeitsplatz temporär zu verlassen, um in einer heterogenen Gruppe und in einem didaktisch gestalteten Setting zu lernen, könnte die Verlagerung des Lernens an den Arbeitsplatz für die Mitarbeitenden eine Verengung ihrer Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bedeuten. Parallel dazu sind aber viele Betriebe mit einem wachsenden Fachkräftemangel

konfrontiert, was zur Folge hat, dass Mitarbeitende höhere Ansprüche an ihre Weiterbildung stellen können. Diese gegenläufigen Tendenzen führen zu Widersprüchen und Spannungsverhältnissen zwischen pädagogischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und lebensweltlich-biografischen Interessen. Die EP geht der Frage nach, wie sich betriebliche Weiterbildung vor dem Hintergrund solcher Tendenzen ausgestaltet und welche Lösungsansätze zu erkennen sind.

Diese Ausgabe erscheint Ende Mai 2025. Redaktionsschluss ist der 24. Januar.

Education Permanente EP Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, 58. Jahrgang, www.ep-web.ch

Herausgeber Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB, Hardturmstrasse 235, 8005 Zürich, www.alice.ch

Redaktion Irena Sgier (Redaktionsleitung, SVEB), Sofie Gollob (SVEB), Prof. Dr. Erik Haberzeth (Technische Universität Chemnitz), Alexandre Lecoultre (SVEB), Marianne Müller (SVEB, für Ausgabe 2024-2)

Redaktionskommission Dr. Stefan Denzler (SKBF), Prof. Dr. Erik Haberzeth (TU Chemnitz), Prof. Dr. Ulla Klingovsky (FHNW), Prof. Dr. Katrin Kraus (Universität Zürich)

Redaktionsadresse SVEB, Hardturmstrasse 235, 8005 Zürich, ep@alice.ch, www.ep-web.ch

Übersetzungen AHA Translations Übersetzungsbüro: Jérôme Boudet, Barbara Foramitti, Christina Preiner, Michael Reiterer, Anne-Sophie Seiler-Petit

Korrektorat Karin Büchler

Grafisches Konzept und Layout Völlm + Walthert, Zürich, www.v-w.design

Druck Stämpfli AG, Bern, www.staempfli.com

Abonnement Die digitale Ausgabe www.ep-web.ch ist open access zugänglich. Für SVEB-Mitglieder ist das Abo in der Mitgliedschaft inbegriffen.

Abopreise Printausgabe Schweiz (deutsche oder französische Ausgabe): Regulär: 45 CHF, Studierende: 35 CHF
Abo für beide Sprachversionen: 80 CHF

Abo Printausgabe Ausland: 50 CHF
Einzelausgabe: 25 CHF (SVEB-Mitglieder 20 CHF)
Mengenrabatt auf Anfrage
Alle Preise inkl. MWST, zuzüglich Versandkosten

Frühere Ausgaben EP-Ausgaben bis 2020 sind nicht online verfügbar, können aber bestellt werden: alice.ch/ep
Fragen zum Abonnement und zu Einzelheftbestellungen: Michelle Mathys, michelle.mathys@alice.ch, Tel. +41 44 319 71 55

Mediadaten In beiden Sprachfassungen der EP können in der Printausgabe Inserate platziert und Beilagen versandt werden. Die Mediadaten sind online abrufbar: ep-web.ch

Auflage Printfassung Deutsche Ausgabe: 1200 Ex., Französische Ausgabe: 500 Ex.

Erscheinungsweise 2-mal pro Jahr (Mai und November)

Open Access Alle Beiträge der Printausgabe sind im Webmagazin open access abrufbar: ep-web.ch

Hinweise für Autoren Vorschläge für Beiträge können bei der Redaktion eingereicht werden. Manuskriptthweise sind online abrufbar: ep-web.ch

Urheber- und Nutzungsrechte Sämtliche Beiträge sowohl in der Printausgabe wie im Webmagazin ab 2021 sind lizenziert unter CC BY-SA 4.0 (creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de). Für frühere Beiträge sind alle Rechte vorbehalten. Sie dürfen nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers verwendet werden.

ISSN 0258-9877 Print
ISSN 2813-124X Online

Das Thema Nachhaltigkeit ist in der Öffentlichkeit omnipräsent, und auch im Weiterbildungsbereich haben Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung seit längerem ihren Platz. Aber wie steht es mit deren Umsetzung in der Praxis? Was bedeutet Nachhaltigkeit im Kontext der Weiterbildung, welche Konzepte stehen zur Verfügung und wie können diese sinnvoll genutzt werden? Im Zentrum dieser EP steht Nachhaltigkeit als Herausforderung für Weiterbildungsinstitutionen und als Querschnittsthema in ihren Angeboten.