

Umsetzungen von BNE in Bildungsorganisationen

Sinnhorizonte und Handlungsebenen des Bildungsmanagements systematisch betrachtet

MARIA KONDRATJUK

Zusammenfassung

Die Bewältigung der sozialökologischen Transformation ist eine globale wie gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In Form einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird sie operationalisierbar. Im formalen Bildungsbereich haben Bildungsorganisationen eine gestaltende Rolle und leisten einen entsprechenden Beitrag zur Förderung der Teilhabe und Mitwirkung im Transformationsprozess. Ein entsprechendes Bildungsmanagement ist dabei wesentlich. Im Beitrag werden auf Grundlage empirischer Befunde, Erfahrungen konkreter Projektumsetzungen, konzeptioneller Überlegungen und theoretischer Reflexionen Umsetzungen von BNE systematisch in den Handlungsebenen und Sinnhorizonten des Bildungsmanagements betrachtet, um so den Zusammenhang von Leadership (normative Makroebene, Bildungsorganisationen gestalten), strategischem (Mesoebene, Bildungsprogramme gestalten) und operativem Bildungsmanagement (Mikroebene, Bildungsprozessgestaltung) zu verdeutlichen und zu diskutieren.

Abstract

Overcoming the socio-ecological transformation is a global and societal challenge. It can be operationalised in the form of education for sustainable development (ESD). In the formal education sector, educational organisations have a formative role and make a corresponding contribution to promoting participation and involvement in the transformation process. Appropriate educational management is essential for this. Based on empirical findings, experiences of concrete project implementations, conceptual considerations and theoretical reflections on the implementation of ESD, this article systematically examines the levels of action and meaningful horizons of educational management in order to clarify and discuss the relationship between leadership (normative macro-level, shaping educational organisations), strategic (meso-level, shaping educational programmes) and operational educational management (micro-level, shaping educational processes).

1 BNE in Erwachsenen- und Hochschulbildung. Rahmung und Problematisierung

Das Bildungssystem befindet sich in einem transformatorischen Umbruch, was Auswirkungen auf die Umsetzung lebenslangen Lernens (LLL) und die konkrete Bildungsarbeit in Bildungsorganisationen hat. Öffentliche Bildungseinrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Hochschulbildung nehmen mit ihrem Bildungsauftrag eine besondere Funktion in der Gesellschaft wahr und fungieren als „Bindeglied, als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Preisendörfer, 2016, S. 178), als Medium zwischen Bildung und Beschäftigung und als Sozialisationsinstanzen.

Die Begegnung der sozial-ökologischen Transformation und in ihrer operationalisierbaren Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt dabei eine große Herausforderung dar, bei der es um eine neue Perspektive pädagogischen Handelns geht. Damit ist nicht gemeint, dass alle Kurse „ökologisiert“ werden sollen (also alle Themen sich auf Umweltfragen beziehen). Es geht vielmehr um die Frage, ob das sozial-ökologische Paradigma (als holistischer Ansatz) ein neues Verständnis vom Lehren und Lernen und von der konkreten Bildungsarbeit beinhaltet, etwa durch Maßnahmen einer partizipativen BNE (z. B. für die Hochschulbildung, Bellina et al., 2020).

Diese anspruchsvolle Bildungsarbeit hält weitreichende Implikationen für das Bildungsmanagement (Müller, 2018) bereit, etwa in Bezug auf das professionelle Handeln der Bildungsmanager:innen (z. B. Rieckmann & Barth, 2022) oder die strategische Leitungskompetenz der Führungskräfte.

Relevant für eine Umsetzung von BNE in Bildungsorganisationen und dem dafür notwendigen Bildungsmanagement ist hier die Berücksichtigung des Zusammenhangs von sozial-ökologischer Transformation, LLLs und BNE (Overwien & Rode, 2013; DUK, 2005) sowie die differenzierte Betrachtung von Bildung und Nachhaltigkeit in den sich überlappenden bzw. komplementären Dimensionen von Bildung a) *über* Nachhaltigkeit (Wissen über Nachhaltigkeit, die Entwicklung eines Verständnisses von Nachhaltigkeit, das Kennen von Nachhaltigkeitssystemen und -konzepten); b) *als* Nachhaltigkeit (Bildungsprozessgestaltung) und c) *für* Nachhaltigkeit (konkretes Handeln; die Planung, Durchführung, Bewertung, Reflexion von Maßnahmen; Netzwerke/communities of practice).

Im Beitrag werden auf Grundlage empirischer Befunde, Erfahrungen konkreter Projektumsetzungen, konzeptioneller Überlegungen und theoretischer Reflexionen diese Aspekte systematisch in den Handlungsebenen und Sinnhorizonten des Bildungsmanagements (z. B. Seufert, 2013) betrachtet, um so den Zusammenhang von Leadership (normative Makroebene, Bildungsorganisationen gestalten), strategischem (Mesoebene, Bildungsprogramme gestalten) und operativem Bildungsmanagement (Mikroebene, Bildungsprozessgestaltung) zu verdeutlichen und zu diskutieren.

Thematisiert werden dabei auch die sich auftuenden Herausforderungen und Spannungsfelder, vor denen die Bildungseinrichtungen stehen, die sich Transformationsprozessen unterziehen, wie der Begegnung sozial-ökologischer Transformation,

im Konkreten der Umsetzung von BNE-Konzepten, Maßnahmen oder sogar holistischen Modellen wie dem Whole Institution Approach (WIA), bei dem der Veränderungsprozess die gesamte Einrichtung betrifft.

Herausforderungen ergeben sich dabei aus dem Verhältnis permanenter Veränderungsfähigkeit von Bildungsorganisationen und gesellschaftlichen *Transformationsanrufungen* (Kondratjuk & Schulze, 2025), denn diese Transformationsanrufungen bringen kreatives Wandlungspotenzial und Überforderungsphänomene zugleich hervor (ebd.). In der Erwachsenenbildung etwa wird in diesem Zusammenhang von der Bearbeitung des „Verschränkungsappells“ und dem damit verbundenen „Vermittlungsauftrag“ gesprochen (vgl. Schreiber-Barsch, 2023, S. 32).

Die Notwendigkeit dieser hier vorgenommenen Betrachtung ergibt sich aus dem Befund, dass „[o]bwohl angesichts der komplexen ökologisch-sozialen Problemlagen eine gesteigerte Notwendigkeit zum koordinierten und kooperativen Handeln in organisierten Strukturen besteht, [...] Organisationen und insbesondere organisationales Lernen eine eher untergeordnete Rolle bei der systematischen Reflexion bzw. wissenschaftlichen Analyse der neuen, auf ökologisches Denken und Handeln ausgerichteten Bildungsoffensive [spielen]“ (Elven, 2022, S. 535).

Der Fokus auf formale Bildungskontexte, in denen Erwachsene adressiert werden, begründet sich mit den von Beatrix Niemeyer gestellten Fragen danach, „wo eine kritische politische Bildung heute stattfindet, welches die informellen Lernorte der Gegenwart sind, an welchen Diskursorten über die Bedeutung von Einsichten und Erkenntnissen gestritten werden kann und alternative Handlungs- und Lebensweisen weiter erprobt werden können“ und dann Antwort darauf: „Die Schule ist es nicht“ (2023, S. 13). Untermauert wird dies mit dem Befund, dass die sozial-ökologische Transformation aufgrund ihrer Dringlichkeit vorrangig von Erwachsenen umzusetzen ist, „[...] denn es sind Erwachsene, die in Politik, Wirtschaft und allen anderen gesellschaftlichen Bereichen dafür verantwortlich sind, unser Gemeinwesen nachhaltiger zu gestalten“ (Götz & Müller, 2021, S. 12).

2 Zum Verständnis und Auftrag von Bildungsmanagement

Bildungsmanagement benötigt eine theoretische Fundierung in den Bildungswissenschaften und in der Managementwissenschaft. Im Anschluss an aktuelle Diskussionen zum Bildungsbegriff und das Managementverständnis (etwa des Sankt Galler Managementmodells, z. B. Rüegg-Stürm, 2002) kann Bildungsmanagement verstanden werden als „die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeiten dienen“ (Müller, 2018, S. 43). Bei den dazu angebotenen Dienstleistungen sollte das „Ausbalancieren ökonomischer und pädagogischer Ziele handlungsleitend“ sein (Seufert, 2013, S. 14). Das sich damit auftuende Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ökonomie bzw. Management lässt sich am besten an den Verständnissen von *Bildung* und dem Bemühen, diese mitunter stark konfligierenden Perspektiven in Einklang zu bringen, verdeutlichen: wenn Bildung auf der einen Seite als Lernprozess,

Persönlichkeitsentwicklung, Wechselverhältnis von Vermittlung und Aneignung oder als Selbst- und Weltverständigung verstanden wird und auf der anderen Seite als Produkt bzw. Ware, als Investition in Humankapital und als Dienstleistung.

Die Besonderheiten von Bildungsdienstleistungen liegen etwa in ihrem immateriellen Kern; sie können faktisch nicht gelagert oder transportiert werden. Sie lassen sich zwar konsumieren, müssen aber von den zu Bildenden/Lernenden selbst angeeignet werden und werden auch von ihnen beurteilt und bewertet (gibt es einen Lern-/Transfererfolg?); und sie sind nicht oder nur eingeschränkt standardisierbar. Dieser Umstand hat (nicht nur) Auswirkungen auf die Bildungsprozessgestaltung, das Bildungsmarketing und Qualitätsmanagement, z. B. bei der Evaluation (war der Kurs erfolgreich?).

Bildungsmanagement ist keine eigenständige Disziplin, sondern ein interdisziplinäres Handlungs-, Tätigkeits- und Gestaltungsfeld. Dabei kann die konkrete Umsetzung des Bildungsmanagements differenziert werden in sektorenspezifisch (z. B. Hochschulbildung, etwa die Implementierung von BNE) und sektorenübergreifend (das ganze Bildungssystem betreffend, etwa der Stellenwert von BNE).

Bildungsmanagement umfasst im Kern wesentliche Entwicklungsaufgaben in Bildungsorganisationen bzw. -einrichtungen, „um Bildungsdienstleistungen anspruchsruppengerecht anzubieten und kontinuierlich weiterzuentwickeln“ (Seufert, 2013, S. 2), dies schließt „planende, koordinierende und kontrollierende Tätigkeiten auf Gebieten, wie Personal, Organisation, Finanzen, Marketing, Programmplanung oder Qualität“ (Müller, 2018, S. 35) ein.

Handlungsfelder sind dann vor allem Schulentwicklung, Hochschulentwicklung, Betriebliches Bildungsmanagement, Programmplanung in der Erwachsenenbildung oder Personal- und Führungskräfteentwicklung. Die Entwicklungsmodi bewegen sich zumeist zwischen Erhalt, Optimierung und Erneuerung.

Konkrete Orte des Bildungsmanagements sind die zahlreichen und mitunter sehr diversen Bildungsorganisationen bzw. -einrichtungen (da gerade im Bereich öffentlicher Bildung zumeist der Begriff *Einrichtung* zum Einsatz kommt, wird er auch hier genutzt). Vor allem im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung hat sich hier vertikal wie horizontal ein stark ausdifferenzierter Markt entwickelt, dessen Einrichtungen von wandelnden Steuerungsprinzipien und betriebswirtschaftlichen Gestaltungsprinzipien (vgl. Schwarz, 2023) gekennzeichnet sind. „Daraus ergeben sich unterschiedliche Angebote in unterschiedlichen Formaten von unterschiedlichen Einrichtungen, Institutionen und Trägern, was als *institutioneller Pluralismus* bezeichnet wird“ (Kondratjuk, 2023, S. 12).

Mögliche Einrichtungen sind neben den bekannten und etablierten, wie den in ganz Deutschland vorzufindenden und staatlich geförderten Universitäten und Hochschulen sowie Volkshochschulen (VHS), z. B. bildungsnahe Vereine, Bildungszentren von Stiftungen, konfessionelle, politische und gewerkschaftliche Bildungswerke, private Hochschulen, Fernlehrinstitute, Landes- und Bundeszentrale(n) für politische Bildung, betriebliche Bildungszentren, Personalabteilungen in Unternehmen, Senior:innenbildungszentren, Bildungswerke der Handwerkskammern und Industrie- und

Handelskammern, Institute für spezifisch pädagogische Zusatzausbildungen oder Einrichtungen für berufliche Qualifikation und Rehabilitation oder Berufsbildungswerke (um hier einige wesentliche zu nennen).

Bei der Bezeichnung von Bildungseinrichtung bzw. *Bildungsorganisation* orientiere ich mich in organisationspädagogischer Deutung am institutionellen Organisationsbegriff, bei dem die Organisation als soziales Gebilde betrachtet wird, „in dem eine Mehrzahl von Menschen zu einem spezifischen Zweck bewusst zusammenwirkt“ (Göhlich, 2014, S. 69) und damit Aspekte von Organisationskultur, formaler Struktur und Mitgliedschaft einschließt. Diese explizit organisationspädagogische Perspektive unterstützt die Fokussierung „organisationaler Produktion praktischer Nachhaltigkeit [...], denn sie nimmt“ (Elven, 2022, S. 544) „– im Unterschied zu anderen pädagogischen Teildisziplinen – Organisation nicht nur als Bedingung von Lernen, sondern auch und vor allem als selbst lernendes Sozialgebilde wahr“ (Göhlich et al., 2016, S. 310).

3 Sinnhorizonte und Gestaltungsebenen des Bildungsmanagements

Zur Einordnung spezifischer Ziele, Aufgaben und Maßnahmen des Bildungsmanagements bieten die Sinnhorizonte und Gestaltungsebenen eine mögliche, weil sinnvolle, Systematisierungsfolie, um Planungshorizonte festzulegen, Akteure zu bestimmen oder Instrumente, Methoden und Maßnahmen festzulegen und zu verhandeln. Es wird unterschieden zwischen a) der normativen Makroebene, hier geht es um die Gestaltung der Bildungsorganisation; der b) strategischen Mesoebene, bei der die Gestaltung der Bildungsprogramme zentral ist, und c) der operativen Mikroebene mit der konkreten Bildungsprozessgestaltung.

Für eine stärker wirtschaftliche Betrachtung, die auch Akteure, Interaktionsthemen und Entwicklungsmodi einschließt, sei auf das St. Galler Management-Modell (SGMM, z. B. Rüegg-Stürm 2002) hingewiesen. Einige der aufgeführten Aspekte sind dem Modell entlehnt, jedoch stärker organisationspädagogisch ausgedeutet.

Für die Systematisierung werden die Ebenen im Folgenden nacheinander und vermeintlich isoliert voneinander vorgestellt. In der forschungsmethodischen wie Bildungspraxis zeigt sich eine Durchdringung und Verwobenheit der Ebenen, die etwa deutlich wird, wenn es um den Impact von Leadership geht, die Übersetzung des Bildungsauftrages in die konkrete Bildungsprozessgestaltung oder eben die Implementierung von BNE. Besonders anschaulich wird der Umstand der Verwobenheit durch die Betrachtung der Tätigkeiten und Funktionen von Hochschullehrer:innen in den hochschuldidaktischen Handlungsebenen (Kondratjuk & Schulze, 2016). Im konkreten Lehrsetting mit den Studierenden wird auf Mikroebene (Verfahrensdidaktik) agiert, während die Lehrplanung (Veranstaltungsdidaktik) als Zwischenstück betrachtet werden kann und die Curriculumsentwicklung (z. B. in der Vorbereitung für eine Akkreditierung) sich auf Mesoebene bewegt (Studienprogrammdidaktik und Instituts-/Fakultätsdidaktik) und mitunter in den Gremien der Hochschulleitung (Makroebene) beschlossen wird.

3.1 Normative Makroebene: Gestaltung von Bildungsorganisationen

Auf dieser Ebene wird die Systemebene betrachtet. Dies schließt entsprechende institutionelle und gesellschaftliche Kontexte und Rahmenbedingungen, wie etwa Entwicklungen in der Bildungspolitik, ein (z. B. bei der Umsetzung von rahmenden Gesetzmäßigkeiten) und meint vor allem organisationsweite Gestaltungsaufgaben, z. B. in Form einer Umfeld- bzw. Umweltanalyse. Aus den Zielen als pädagogische Normen leitet sich der Bildungsauftrag der Organisation ab. Wesentlich scheint hier die Differenz zwischen öffentlichen und privatwirtschaftlich agierenden Organisationen. Im Organisationsprofil werden zentrale Handlungsfelder bestimmt, die Ablauf- und Aufbaustrukturen (inkl. Ressourcen) dargestellt und Instrumente wie das Leitbild entwickelt. Auf dieser Ebene finden Aus- und Verhandlungen über die Organisationskultur statt, vor allem das eigene Selbstverständnis betreffend (Entwicklungsfähigkeit, lernende Organisation, Lehr-/Lernverständnis usw.).

BNE zu implementieren bzw. nachhaltig sein/werden zu wollen, kann als Leitmotiv dienen, jedoch stehen die Zielkonflikte stets diskursiv zur Verhandlung, um der grundsätzlichen „Konfliktbeladenheit“ (Dusseldorp, 2017, S. 7) normativer Setzungen zu begegnen und eine Übersetzung durch die Bildungsakteure in entsprechende Bildungsangebote zu ermöglichen, denn „[e]s konfliktieren Akteure mit unterschiedlichen Interessen und (moralischen und epistemischen) Überzeugungen ebenso wie die vermeintlich unvereinbaren Ziele einer nachhaltigen Entwicklung“ (ebd.). Das Wahrnehmen, Einholen und Moderieren dieser konfliktierenden Ziele kann eine wesentliche Aufgabe von Leadership darstellen.

3.2 Strategische Mesoebene: Gestaltung von Bildungsprogrammen

Auf dieser Ebene werden strategische Ziele verhandelt und festgelegt, deren Grundlage die normativen Grundsätze sind, und entsprechende Methoden, Verfahren und Maßnahmen sowie Ressourcen bestimmt. Hier ist das Geschäftsmodell und das Programm-Portfolio zu finden und es wird sich mit der Profilbildung der Organisation und der Entwicklung eines strategischen Managements auseinandergesetzt. Im Zentrum steht die Gestaltung und Entwicklung von Bildungsprogrammen und Maßnahmen (Bildungsgangmanagement) und deren Positionierung auf dem Markt. Instrumente und Maßnahmen sind z. B. die Durchführung von Bedarfsanalysen und Evaluationen, die Entwicklung und Erstellung von Kompetenzmodellen (die auf normativer Ebene festgelegt wurden) und die Lehrplan-, Unterrichts-, Kurs-, Trainings- und Curriculumentwicklung.

Organisationsentwicklung zur Implementierung von BNE als Element der Professionalisierung betrifft dann nicht nur die normative Ebene, sondern auch primäre operative und strategische Handlungsfelder des Bildungsmanagements und ermöglicht mit dieser Fokussierung eine grundlegende Analyse der Wirkungszusammenhänge zwischen Organisation, Bildungsmanagement und pädagogischer Leistungserbringung in Bildungsorganisationen.

3.3 Operative Mikroebene: Bildungsprozessgestaltung

Auf dieser Ebene findet die Operationalisierung bzw. operative Umsetzung der auf Makroebene festgelegten normativen Grundprinzipien und Leitlinien und auf Mesoebene übersetzten Strategien statt. Im Zentrum steht die konkrete Aus- und Gestaltung der Bildungsprozesse in den jeweiligen Settings und Formaten. Es stellen sich Fragen der Professionalisierung der Lehrenden, der Zusammenarbeit untereinander und mit anderen Akteuren, der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und der Umsetzung von Kompetenzentwicklung. Dies schließt die Nutzung von Bildungsmaterialien, Formen der Lernunterstützung und -begleitung, wie etwa Beratung, und die spezifische Verfahrensdidaktik ein.

BNE als Gegenstand der Lehre, des Unterrichts, des Trainings oder des Kurses steht hier in mikrodidaktischer Perspektive im Fokus, also auch die Frage nach den geeigneten Methoden, Medien und Materialien oder auch der entsprechenden Eignung (Qualifikation, Kompetenz, Befähigung) der Lehrenden, Kursleitenden, Trainer:innen.

Zielperspektive sollte sein, eine „ganzheitliche[n] Persönlichkeitsentwicklung“ (Enders & Groschke, 2022, S. 117) anzustreben und der Ausbildung einer sogenannten *Gestaltungskompetenz* (vgl. u. a. Bormann & Haan, 2008) näher zu kommen. Und dies, um dem Grundsatz von BNE gerecht zu werden, der besagt, dass „gute Bildung über reines Faktenwissen hinausgeht und die Entwicklung von Werten und Fähigkeiten, wie vorausschauendem Denken, interdisziplinärem Wissen, autonomem Handeln, der Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen oder der Selbsterfahrung statt abstrakter Theorie ermöglicht“ (BNE-Portal, 2021).

4 BNE in practice. Konkrete Umsetzungsstrategien

4.1 Qualitätsmanagement von Weiterbildungseinrichtungen. Nachhaltigkeit testierbar machen

Neben konkreten Bemühungen, BNE im außerschulischen Bildungsbereich (vgl. Wendler & Rode, 2013) zu implementieren, etwa im Rahmen des niedersächsischen Projektes „Bildungseinrichtungen nachhaltig aufstellen“, welches sich in der Broschüre „Nachhaltigkeit als ganzheitlicher Bildungsauftrag für die Erwachsenenbildung“ dokumentiert (Bundesarbeitsgemeinschaft Andere Weiterbildung), wurden für das Bildungsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen Qualitätstestungsverfahren mit Schwerpunkt Nachhaltigkeit bzw. BNE entwickelt und sind mittlerweile am Markt.

So hat das Umweltministerium in Nordrhein-Westfalen „die von der ArtSet GmbH entwickelte und von confflex testierte kombinierte Qualitäts- und Nachhaltigkeitstestierung für das Modell der Lernerorientierten Qualitätsentwicklung für Weiterbildungsorganisationen (LQW) anerkannt“ (im Ticker der *weiter bilden*, Ausgabe 04/2023, S. 8). Seit Oktober 2023 können sich Weiterbildungseinrichtungen in einem

ganzheitlichen Ansatz (Bildungsangebote und organisationale Strukturen) BNE anerkennen und auf Nachhaltigkeit testieren lassen.

Eine ähnliche Entwicklung ist in Sachsen zu beobachten. Hier hat der QuiBB e. V., Verein für Qualität in Bildung und Beratung, aufbauend auf dem QESplus (2017), einem etablierten und bewährten Qualitätsentwicklungssystem für Weiterbildungseinrichtungen, ein Qualitätsentwicklungssystem spezifisch für BNE, QESplus (2023), entwickelt. Dieses System ist seit Februar 2024 online und wird durch den Sächsischen Landtag unterstützt. Das Vorgehen der Zertifizierung ist in einer entsprechenden Richtlinie zur Durchführung von externen Audits festgelegt. In der Selbstbeschreibung heißt es, dass QESplus „ein spezifisches Qualitätsmanagementsystem für Weiterbildungseinrichtungen bzw. Vereine mit Weiterbildungsaufgaben [ist;] partizipative Führung, inklusive Reflexion und Kommunikation aller Beteiligten [verlangt], und somit die Organisationskultur [fördert;] erfahrungsbasierte, praktikable und selbsterklärende Handlungsorientierungen für die Implementierung [bietet; und] Selbstevaluation und Zertifizierung durch anerkannte Zertifizierungsagenturen [ermöglicht]. Es integriert zugleich die Anforderungen der AZAV“ (Website QESplus).

4.2 Whole Institution Approach. Institutioneller Nachhaltigkeitsprozess eines inneruniversitären Zentrums

Am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden wurde 2023 und 2024 ein institutioneller Nachhaltigkeitsprozess, der als Whole Institution Process (WIA, z. B. Holst & Brock, 2024) angelegt ist, durchgeführt. Der WIA stellt einen ganzheitlichen Ansatz zur Implementierung von Maßnahmen und der Lösung von organisationalen Entwicklungsschritten zumeist mit dem Ziel der Implementierung von BNE dar und hat seinen Ursprung im Whole System Design (WSD, vgl. Pittmann, 2009), welches verschiedene Systemlogiken einschließt und durch die Einbeziehung von Stakeholdern in gemeinsame Planungs-, Umsetzungs- und Evaluationszyklen gekennzeichnet ist.

Dieser Prozess wurde wissenschaftlich begleitet, um die Herausforderungen und Möglichkeiten für die Umstellung des Zentrums zu begleiten und kontinuierlich zu evaluieren, um daraus entsprechende Maßnahmen für die gemeinsame Gestaltungsarbeit abzuleiten (Bowden & Kondratjuk, 2025). Dies schließt auch die Analyse zur Akzeptanz von Maßnahmen durch die Mitarbeitenden ein, um einerseits das Verständnis von BNE offenzulegen und partizipativ die Bedürfnisse und Ideen der Mitarbeitenden in den Prozess einzubinden. Für Holst (2023) schließt ein WIA die Neugestaltung der Politik, der Lehrpläne und der Finanzierung auf Makroebene; eine Umgestaltung der Lernumgebungen innerhalb lokaler Gemeinschaften und Netzwerke auf Mesoebene sowie ein Überdenken der Ziele, der Inhalte und der Didaktik von Lernsituationen auf der Mikroebene ein.

Weitere Umsetzungsbeispiele eines WIA an Hochschulen sind die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE) und die Leuphana Universität Lüneburg, welche BNE vollumfänglich integriert haben (vgl. Höfer, 2022, S. 3).

4.3 Nachhaltigkeit lehren. BNE in die Hochschullehre integrieren

Im Hochschulbereich sind Implementierungen zur Umsetzung von BNE im nationalen Aktionsplan (Nationale Plattform BNE) festgelegt. In diesem Zusammenhang sind seit geraumer Zeit zahlreiche Initiativen auszumachen, von denen sich viele am Handlungsleitfaden „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre“ als Ergebnis des Arbeitspaketes Lehre im Verbundprojekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten“ (HOCHN) orientieren oder dem Programm „Hochschullehre im Kontext von Nachhaltigkeit“ der Stiftung Innovation in der Hochschullehre (StiL) sowie dem Verbundprojekt „Kultur der Nachhaltigkeit an Hochschulen“ (KuNaH) zuordnen lassen.

Als konkrete Beispiele, in der Bildung als die Befähigung zu „Nachhaltigkeitsbürger:innen“ und einer kritischen Reflexion und Aushandlung des „Wertehorizonts“ (Rau & Riekman, 2023, S. 24) verstanden wird, seien hier zwei durchgeführte Lehrprojekte im Modus forschenden Lernens angeführt. In den Master-Studiengängen Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung (TU Dresden) und Bildung für nachhaltige Entwicklung und Netzwerkmanagement (Alice-Salomon-Hochschule Berlin) wurde „Studierenden, die entweder Erwachsenenbildung studieren oder in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern tätig sein werden, durch Modi forschenden Lernens eine kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit ermöglicht, die – so unsere Annahme – zu veränderten Bedeutungszuschreibungen führt (Mezirow 1991)“ (Schulze & Kondratjuk, 2024, S. 106). In der Begleitung der von den Studierenden durchgeführten Mikroprojekte standen vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption von Nachhaltigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Schweer, 2016), im Besonderen der Erwachsenenbildung, die Vermittlung des und Verständigung über den Zusammenhang von sozialökologischer Transformation, lebenslangem Lernen und BNE (Overwien & Rode, 2013; DUK, 2005), sowie die Förderung pädagogischer Professionalität für BNE (Wolf, 2006) im Zentrum.

4.4 Change Agents für die sozial-ökologische Transformation. Eine Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung

Wenn also vorrangig Erwachsene für die Umsetzung und Gestaltung der notwendigen sozial-ökologischen Transformation verantwortlich sind, geraten Qualifizierungsorte für berufserfahrene Akteur:innen unterschiedlicher Gesellschaftsfelder als Multiplikator:innen bzw. *Change Agents* in den Blick. So tritt die wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung (Bruns, 2015) als Vermittlungsinstanz und institutionalisierte Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in Erscheinung. Denn durch sie „lassen sich bspw. Personen erreichen, die sich bereits oder absehbar in verantwortungsvollen Positionen befinden“ (Herzog, 2023, S. 133), womit der u. a. von in ihrem Folgewerk „Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel“ von Meadows, Randers und Meadows (2009) appellierenden „Wichtigkeit von entsprechenden gesellschaftlichen Entscheidungsstragenden“ (Herzog & Kondratjuk, 2024, S. 22) begegnet wird. Diese Funktionstragenden gesellschaftlicher Strukturen können mithilfe transformationsrelevanter Bildungsan-

gebote wissenschaftlicher Weiterbildung als Change Agents zum Erfolg von Transformationsprozessen beitragen (Nölting et al., 2018).

5 Herausforderungen oder an den Grenzen der Machbarkeit

Trotz vieler und aufwendiger Bemühungen zur Förderung, Begleitung, Umsetzung und Implementierung von BNE scheint es vielen Konzepten an lebensweltlichem Bezug zu mangeln. Dies ist nicht verwunderlich, da es sich bei Nachhaltigkeit um ein komplexes wie abstraktes gesellschaftliches Kernproblem handelt, was mitunter zu Handlungsunfähigkeit durch Überforderung führt und sich mit Phänomenen der nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit (Blühdorn et al., 2020) beschreiben lässt. Die damit verbundene Frage ist, wie es möglich wird, dem allseits verinnerlichten und unhinterfragten Wachstumsimperativ und der ihm inhärenten Optimierungslogik zu enttrinnen (z. B. für die wissenschaftliche Weiterbildung vgl. Kondratjuk, 2022). Ein wesentlicher Schritt scheint die Wahrnehmung und Thematisierung dieses Umstandes, die Offenlegung der damit verbundenen (kollektiven wie individuellen) Vermeidungs- bzw. Scheinstrategien und das konkrete *Ins-Tun-Kommen* zu sein, so kleinschrittig es auch ist. Vor allem, um mit diesem spezifischen Handeln zur Überwindung des sogenannten „knowing-doing gaps“ (auch als „Mind-Behaviour Gap“ oder „Knowledge-Action Gap“ bezeichnet, vgl. z. B. Christ & Sommer, 2023) zur Erreichung des Ziels einer sozial-ökologischen Transformation der Gesellschaft beizutragen.

Eine mittlerweile bekannte Scheinstrategie ist das sogenannte *Greenwashing*. Das sind Nachhaltigkeitsbestrebungen, die in der Unterzeichnung von Absichtserklärungen mit wenig Umsetzungsbereitschaft und geringem Impact verharren. „Greenwashing fungiert als Beschreibung für wirtschaftlich orientierte Organisationen, die darauf erpicht sind, sich ein nachhaltiges, umweltfreundliches Image zu erarbeiten. Der Begriff bezieht sich auf sämtliche PR-Maßnahmen, die gewinnorientierte Unternehmen ergreifen, um von ihren Verbrauchern als umweltfreundlich und nachhaltig bewertet zu werden. Kritiker weisen jedoch darauf hin, dass dabei nicht alles so ist, wie es scheint. Laut ihnen fehlt eine durchgehende, nachvollziehbare Transparenz“ (umweltmission.de). Mittlerweile sind derartige Entwicklungen auch bei nichtkommerziellen Organisationen und Einrichtungen zu beobachten. Neoinstitutionalistisch können diese und ähnliche Aktivitäten auf organisationaler Ebene als Legitimationsstrategien ausgedeutet werden, um sich weiterhin Ressourcen zu sichern (Walgenbach & Meyer, 2008). Veränderungen betreffen dann mitunter nur die formale Struktur, um auf von außen herangetragene Umwelterwartungen zu reagieren (z. B. durch Anpassung), so dass das konkrete Handeln (Aktivitätsstruktur) unverändert bleibt. Es ist also ein Bildungsmanagement gefordert, welches eine nachhaltigkeitsorientierte Lernkultur ermöglicht (vgl. Prescher, 2019). Commitment für BNE erfordert eine entsprechende Organisationskultur und Leadership: „Nachhaltigkeit braucht Führung“ (Müller, 2021).

Ein weiterer wesentlicher und noch nicht ausreichend berücksichtigter Aspekt ist die Rolle des Wissens (Gräsel, 1999), wenn das in Bildungsformaten vermittelte bzw. zu vermittelnde Wissen seine Grenzen findet, etwa aufgrund fest verankerter und tief verwurzelter kolonialer Erklärungsmuster (Kleinschmidt, 2022), was dann in der Folge nicht zu einem nachhaltigen Verständnis und schon gar nicht zu nachhaltigem Handeln der Teilnehmenden führt. Mit dieser Perspektivierung würde vor allem der sozialen und kulturellen Dimension von Nachhaltigkeit gerecht werden. Denn Dekolonialisierung und nachhaltige Bildung sind untrennbar miteinander verwoben, wie z. B. eindrücklich im internationalen Verbundprojekt „Transforming Education for a Sustainable Future“ (TESF) und dem in diesem Zusammenhang erschienenen Buch „Decolonizing Education for Sustainable Futures“ (Hutchinson et al., 2023) aufgezeigt wurde.

Es ist notwendig und lohnt, genau hinzuschauen, sich der Komplexität des Gegenstandes zu vergewissern und Befunde aus Bildungstheorie, Bildungsforschung und Bildungspraxis in konzeptionelle Überlegungen zu Bildungsmanagement einfließen zu lassen, etwa organisationspädagogischer Natur:

„Die Wünschbarkeit einer gelingenden Nachhaltigkeitstransformation darf die Komplexität eines solchen Wandelprozesses mit all seinen Unabwägbarkeiten, Ambivalenzen, Teilfolgen und Widerständen nicht verdecken. Die Organisation als theoretische, empirische und pädagogische Zugriffsebene kann helfen, Nachhaltigkeitstransformationen besser zu verstehen, zu analysieren und zu begleiten. Organisationspädagogik kann theoretisch-analytische Annäherungsweisen an organisationale Lernprozesse anbieten, die dem Umstand Rechnung tragen, dass Nachhaltigkeitstransformation divergent, teils konfliktiv und in vielerlei Hinsicht organisiert sind“ (Elven, 2022, S. 545).

6 Notiz zum Schluss

Wenn das Wissen über die Welt (mit ihren Krisen, dem Klimawandel, der Überschreitung der planetarischen Grenzen usw.) vorhanden ist, sich das jedoch im Handeln der Menschen nicht widerspiegelt, dann ist es Aufgabe der Bildung in allen Sektoren des Bildungssystems und über alle Handlungsfelder hinweg, entsprechend zu sensibilisieren, Übersetzungsleistungen zu erbringen (Transfer), Konsequenzen aufzuzeigen, Multiplikator:innen auszubilden und sich in den angeführten Maßnahmenbereichen einer partizipativen Bildung für nachhaltige Entwicklung zu engagieren.

Neben der Organisation von Bildungsangeboten ist das auch die Bereitstellung von Informationen, Beratung und das Schaffen von Ermöglichungsräumen. Vor nunmehr über zehn Jahren haben es Uwe Schneidewind und Mandy Singer-Brodowski (2013, S. 235) folgendermaßen formuliert: „Bildungsorganisationen, die sich für eine funktionalistisch verstandene Bildung für nachhaltige Entwicklung stark machen, ermöglichen fast automatisch Räume für ein kooperatives Lernen im Modus einer emanzipatorischen Bildung“. Bildungsorganisationen haben also eine gestaltende Rolle und ihr Beitrag zur Förderung der Teilhabe und Mitwirkung im Transforma-

tionsprozess ist dabei kaum zu unterschätzen. Ein entsprechendes Bildungsmanagement ist dabei wesentlich.

Literatur

- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G. & Potthast, T. (2020). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf>
- Blühdorn, I., Butzlaff, F., Deflorian, M., Hausknost, D. & Mock, M. (2020). *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. Bielefeld: transcript.
- BNE-Portal (2021). Verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/gremien/nationale-plattform/nationale-plattform.html>
- Bormann, I. & de Haan, G. (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bowden, R. & Kondratjuk, M. (im Erscheinen, 2025). „Sustainability is more than saving water“ – Learning for sustainability through a whole institution process in university teacher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Bruns, A. (2015). Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 20–26.
- Christ, M. & Sommer, B. (2023). Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 25–30.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2005). *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014*. <https://www.unesco.de/ueber-uns/ueber-die-unesco/geschichte-der-unesco-eine-chronik/2005-bis-2014/>
- Dusseldorp, M. (2017). *Zielkonflikte der Nachhaltigkeit. Zur Methodologie wissenschaftlicher Nachhaltigkeitsbewertungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elven, J. (2022). Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 53(4), 535–545. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0>
- Enders, J. & Groschke, A. (2022). Ästhetische Bildung im Kontext von BNE in der Kita. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Theorie und Praxis. Grundlagen für die Kita* (S. 117–129). Herder Verlag.
- Göhlich, M. (2014). Institution und Organisation. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 65–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Göhlich, M., Weber, S. M. & Schröer, A. (2016). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 307–319). Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, T. & Müller, U. (2021). „Megatrend Nachhaltigkeit“ – (Programm-)Strategien für die Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung*, 54(4), 12–16.

- Gräsel, C. (1999). Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln – oder: Warum Umweltwissen träge ist. *Unterrichtswissenschaft*, 3(27), 196–212.
- Herzog, C. (2023). Wissenschaftliche Weiterbildung für die sozial-ökologische Transformation: Eine qualitative Untersuchung zur Beschaffenheit von Weiterbildung an Hochschulen für eine sozial-ökologische Transformation. In M. Kondratjuk (Hrsg.), *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 132–134). Bielefeld: utb, wbv Publikation.
- Herzog, C. & Kondratjuk, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozialökologischer Transformation. *ZHwB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 21–29.
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. *Sustainability Science*, 18(2), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Holst, J. & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, 4(19), 1359–1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>
- Höfer, S. (2022). *Die nachhaltige Hochschule: Hochschulen als Schlüsselakteure für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/die_nachhaltige_hochschule.pdf
- Hutchinson, Y., A. C. O. Artemio, Paulson, J. & Tikly, L. (Eds.) (2023). *Decolonizing Education for Sustainable Futures*. Bristol, UK: Bristol University Press.
- Kleinschmidt, M. (2022). Dekolonialität und Kritik der imperialen Lebensweise. Überlegungen zur politischen Bildung. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 129–142). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kondratjuk, M. (2022). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisieren falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. Debatte. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Sonderheft 1, 39–52.
- Kondratjuk, M. (2023). *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Bielefeld: utb, wbv Publikation.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (im Erscheinen). Transformation meets Organisationspädagogik. Eine organisationstheoretische Auseinandersetzung mit Transformationsanrufungen an Bildungsorganisationen. In S. Huber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *5. Jahrbuch der Organisationspädagogik „Organisation und Innovation“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kondratjuk, M., Epp, A., Gabriel, S., Gasterstädt, J., Hinrichsen, M., Koevel, A., Rüger, S., Terstegen, S., Wanka, A. & Zschach, M. (Hrsg.) (2023). *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung. Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2016). Lehrauffassung von Lehrenden – ein komplexes Konstrukt. Anlass für eine neue Auseinandersetzung mit der Qualität akademischer Lehre. In O. Vettori, G. Salmhofer, L. Mitterauer, K. Ledermüller, H. Lothaller & M. Hofer (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 99–114). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

- Meadows, D. H., Randers, J. & Meadows, D. L. (2009). *Grenzen des Wachstums – das 30-Jahre-Update: Signal zum Kurswechsel* (3. Auflage). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Müller, U. (2018). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (2. Auflage, S. 33–58). Münster: Waxmann.
- Müller, U. (2021). Nachhaltigkeit braucht Führung. BNE und Klimaschutz in Einrichtungen der Erwachsenenbildung verankern. *Erwachsenenbildung*, 67(2), 61–64.
- Niemeyer, B. (2023). Transformationswissen – Wissenstransformation. Nachdenken über BNE. Ein Essay. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 46(2), 10–13.
- Nölting, B., Dembski, N., Pape, J. & Schmuck, P. (2018). Wie bildet man Change Agents aus? Lehr-Lern-Konzepte und Erfahrungen am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement“ an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre* (S. 89–106). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Overwien, B. & Rode, H. (Hrsg.) (2013). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Entwicklung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pittman, J. (2009). Living Sustainably Through Higher Education: A Whole Systems Design Approach to Organizational Change. In P. B. Corcoran (Hrsg.), *Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise, and practice* (S. 199–212). Kluwer, Acad. Publ.
- Preisendörfer, P. (2011). *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prescher, T. (2019). *Ökologisch bilden. Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen Entwicklung in Organisationen*. Bielefeld: wbv Publikation.
- QESplus. Online unter: <https://www.qesplus.de/Qesplus/de/qesmodell/modell>
- Rau, F. & Rieckmann, M. (2023). Bildung in einer Kultur der Nachhaltigkeit und Digitalität. Eine vergleichende Betrachtung grundlegender Diskurse und Konzepte. *Medien-Pädagogik*, 52, 21–46.
- Rieckmann, M. & Barth, M. (2022). Educators' Competence Frameworks in Education for Sustainable Development. In P. Vare, N. Lausset & M. Rieckmann (Hrsg.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives* (S. 19–26). Springer International.
- Rüegg-Stürm, J. (2002). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre – der HSG-Ansatz*. Bern: Haupt.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2013). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis.
- Schreiber-Barsch, S. (2023). Ambiguität von Nachhaltigkeit – Nachhaltigkeit von Ambiguität? Zielkonflikte als Lernanlass und Aushandlungsaufforderung in der Bildungspraxis. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 32–34.

- Schulze, M. & Kondratjuk, M. (2024). Nachhaltigkeit lehren für die Erwachsenenbildung. Perspektiven auf BNE-Lehrprojekte im Modus forschenden Lernens. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, K. Rott, B. Schmidt-Hertha & V. Thalhammer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit* (S. 105–116). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schwarz, J. (2023). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. In Kondratjuk, M. (Hrsg.), *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 50–52). Bielefeld: utb, wbv Publikation.
- Schweer, M. K. (Hrsg.) (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern. Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten*. Peter Lang.
- Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Umweltmission (o. J.). *Was ist Greenwashing? Definition und Beispiele. Eine mögliche Übersetzung für Greenwashing lautet „Reinwaschen im Hinblick auf die Ökologie sowie Nachhaltigkeit“*. Online unter: www.umweltmission.de
- Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wendler, M. & Rode, H. (2013). Kompetenz und Partizipation in der Erwachsenenbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Rode & B. Overwien (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 139–152). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Wolf, G. (2006). Wir sind, was wir machen. Zum Problem pädagogischer Professionalität in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In W. Rieß & H. Apel (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 139–148). Wiesbaden: Springer VS.