

Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation

CORNELIA HERZOG

MARIA KONDRATJUK

Abstract

Die globalen Vielfachkrisen sind ineinander verschränkt und dynamisieren sich gegenseitig. Erscheinungen wie die Klimakrise sind daher nicht als Einzelphänomene zu betrachten, sondern durch die Ungleichverteilung zwischen Verursachenden und von den Folgen Betroffenen, als soziale, kulturelle, ökologische, politische, wissenschaftliche und wirtschaftliche Krisen. Für eine solidarische Lebensweise im Sinne eines radikalen epistemischen Wandels wird eine sozial-ökologische Transformation benötigt. Bildung wird als Motor des Wandels angesehen, hat aber die Funktion der Reproduktion herrschender gesellschaftlicher Verhältnisse, welche in die Krisen geführt haben und müsste daher kritisch-reflexiv und emanzipatorisch aufgestellt werden. Nicht nur das Verhalten von Einzelpersonen, sondern gesamtgesellschaftliche Strukturen gilt es zu verändern, wodurch die wissenschaftliche Weiterbildung als institutionalisierte Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft beitragen könnte. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist jedoch – wie zunehmend viele Bereiche des Bildungssystems – von Ökonomisierung und Optimierung durchdrungen und verstärkt eine nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Der vorliegende Beitrag versichert sich daher nach dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung und fragt, unter welchen Umständen sie etwas zur Förderung einer sozial-ökologischen Transformation leisten kann.

Schlagerworte: sozial-ökologische Transformation, Bildungskritik, wissenschaftliche Weiterbildung, multiple Krisen

1 Problematisierung

Wird sich mit dem Zusammenhang von gesellschaftlicher Transformation und wissenschaftlicher Weiterbildung auseinandergesetzt, so fällt zunächst auf, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse immerwährend stattfinden (Clemens, Hornberg & Rieckmann, 2019, S. 10). Dabei tut sich die Frage auf, ob die modernen Gesellschaften passiv transformiert werden und sich nur reaktiv den nötigen Veränderungen anpassen – „Transformation als *Notwendigkeit*“ (Brocchi, 2019, S. 253, Hervh. im Original) oder sich aktiv transformieren – „Transformation als *Chance*“ (ebd., Hervh. im Original). Relevant wird dann auch, ob diese Transformation sozial-ökologisch ausgerichtet ist.

Wird das Augenmerk auf die multiplen Krisen gelegt, welche zugleich miteinander verwoben sind und sich wechselseitig verstärken (Bader, Becker, Demirović, & Dück, 2011, S. 13) – auch als „Krisenkaskaden“ bezeichnet (Häckermann & Ettrich, 2023, S. 351), so fällt auf, dass z. B. die Klimakrise nicht isoliert von anderen Problemkomplexen betrachtet werden kann. Das „planetary boundaries framework“ (Richardson et al., 2023, S. 1) beschreibt neun Parameter des Erdsystems, die sich im grünen Bereich befinden müssen, damit lebenswerte Bedingungen auf der Erde herrschen. Im Jahr 2023 waren bereits sechs dieser neun Grenzen überschritten. Daher kommt es schon länger zu spürbaren Beeinträchtigungen der lebensfreundlichen Konditionen durch Naturkatastrophen in Folge der Erderwärmung, Umweltverschmutzung, übermäßiger Ressourcennutzung und dem Artensterben¹. Von den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten sind nicht alle Menschen gleichermaßen betroffen. Besonders Personen – die zudem in der Regel wenig zum Klimawandel beigetragen haben – etwa mit geringem sozio-ökonomischen

¹ Schon an dieser Stelle wird der Impact dieses Umstandes auf das soziale Fundament, verstanden als die Lebensgrundlagen, die Menschen zustehen, unabhängig ihrer Machtkapitalien, deutlich. Raworth (2023) weist hier auf den sicheren und gerechten Handlungsraum für die Menschheit hin, der zwischen dem sozialen Fundament des menschlichen Wohlbefindens und der ökologischen Decke der planetarischen Belastungen liegt.

Status, Migrationshintergrund, Behinderung, die im sog. Globalen Süden leben, mit Pflegeaufgaben betraut oder weiblich sind sowie zukünftige Generationen, haben am stärksten mit den Auswirkungen zu kämpfen (u. a. Brand & Wissen, 2017, S. 51; Etzkorn, Tröger, & Reese, 2022, S. 7 ff.; Gottschlich, 2022, S. 682 f.; Wichterich, 2022, S. 38). Das von Brand und Wissen (2017) ausgearbeitete Konzept der „imperialen Lebensweise“ (ebd., S. 43) führt die verheerenden globalen Eingriffe in natürliche Kreisläufe auf die (selbstverständlichen und unreflektierten) Lebens- und Produktionsstile vergleichsweise weniger Menschen besonders im sog. Globalen Norden zurück. Der Wohlstand einiger wird auf Kosten vieler etabliert, da das Prinzip der Externalisierung (Lessenich, 2016, S. 24) zum Tragen kommt. Die negativen Folgen der imperialen Lebensweise werden in ärmere Länder ausgelagert (z. B. Umweltverschmutzung/-zerstörung) und auf natürliche Ressourcen und billige Arbeitskräfte (mit geringen Arbeitsschutzstandards) zugegriffen. Und auch innerhalb der Gesellschaften wird die Schere zwischen Arm und Reich immer größer, weshalb nicht von dem Menschen als Verursacher gesprochen werden kann (Folkers, 2020, S. 592 ff.; Hürtgen, 2022, S. 25 f.). Spätestens seit der Veröffentlichung der „Grenzen des Wachstums“ von 1972 ist bekannt, dass unbegrenztes Wachstum in einer endlichen Welt nicht möglich ist. Der Bericht zeigt erstmals mithilfe von Computersimulationen, wie die Menschheit durch ihr Handeln die globalen Kreisläufe negativ oder positiv beeinflussen kann (Meadows, Meadows, Zahn, & Milling, 1972). Das Wachstumsparadigma ist allerdings tief in die Berufs- und Alltagsroutinen kapitalistischer Gesellschaften eingeschrieben und wird bis heute nicht grundlegend hinterfragt.

Um einer „solidarischen Lebensweise“ (I.L.A. Kollektiv, 2019, S. 6) zum Durchbruch zu verhelfen, wird eine große bzw. sozial-ökologische Transformation² angestrebt. Seit dem Hauptgutachten „Welt im Wandel“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) von 2011 zeigt sich „[...] eine Konjunktur des Begriffs der sozial-ökologischen oder Großen Transformation, der zumindest semantisch deutlich radikaler ist als jener der nachhaltigen Entwicklung und als Gegenmittel für die multiplen Krisen angeführt wird“ (Brand, 2021, S. 227). Als ein wesentlicher Baustein dieser Transformation wird Bildung erachtet (DUK, 2014, S. 36; Lingenfelder, 2020, S. 25; WBGU, 2011, S. 375), denn „[n]achhaltiges Denken und Handeln, wirkungsvolle Partizipation und qualifiziertes Engagement entwickeln sich [...] nicht von selbst“ (Kandler & Tippelt, 2018, S. 1005). Hierfür benötigt es entsprechende Bedingungskontexte und Ermöglichungsräu-

me, vor allem vor dem Hintergrund, dass die sozial-ökologische Transformation keineswegs nur von Individuen getragen werden kann, sondern zugleich eine Anpassung gesellschaftlicher Strukturen erfordert (Etzkorn et al., 2022, S. 14; Rohweder, Bremer, Kopatz & Lorenzen, 2020, S. 16). An dieser Stelle wird die – auch von Meadows, Randers und Meadows (2009, S. 290) in ihrem Folgewerk „Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel“ erwähnten – Wichtigkeit von entsprechenden gesellschaftlichen Entscheidungstragenden virulent. Personen, die sich bereits oder zukünftig in verantwortungsvollen Positionen der Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft³ befinden, können als Funktionstragende (etwa Führungskräfte in den entsprechenden Funktionsbereichen) gesellschaftlicher Strukturen mithilfe transformationsrelevanter Bildungsangebote adressiert werden⁴. Dabei fällt der Blick z. B. auf den Bereich der Weiterbildung an Hochschulen oder auch wissenschaftlichen Weiterbildung – „als spezifische Form beruflicher Weiterbildung“ (Kondratjuk, 2023, S. 40), da hier in der Regel berufserfahrene Lernende als Zielgruppe angesprochen werden (Jütte & Bade-Becker, 2018, S. 882).

Aktuell wird allerdings kein „ernsthafter Pfadwechsel“ (Eicker & Holfelder, 2020, S. 13) sichtbar und die Narrative, welche in die Krisen geführt haben, werden nicht angetastet (Pelzel, 2020, S. 103). Das Bildungssystem – inklusive der Erwachsenen-/Weiterbildung – ist darauf ausgelegt, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren. Die wissenschaftliche Weiterbildung nimmt dabei eine besondere Stellung ein. An der Schnittstelle zwischen Verwaltung und *Akademia* in den Hochschulen sowie in ständiger Aushandlung mit den sie bindenden Funktionssystemen Wissenschaft und Weiterbildungsmarkt stehend, ist die wissenschaftliche Weiterbildung „durch den Umgang mit den unterschiedlichen Funktionslogiken und der doppelten Systembindung“ gekennzeichnet (Kondratjuk, 2017, S. 126). Aufgrund dieser Struktur ist sie besonders von der konkurrenzhaften Marktlogik ergriffen (Waletzke & Angenent, 2019, S. 261). In diesem komplexen Szenario stellen sich Fragen, wie Bildung in wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation gestaltet sein müsste⁵. Und: ob die wissenschaftliche Weiterbildung gar zu einer „nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit“ (Blühdorn, 2020, S. 25) beiträgt? Falls zutreffend – wie kann diesem Umstand begegnet werden? Ausgehend von diesen Fragen ist es das Anliegen dieses Beitrags, die wissenschaftliche Weiterbildung mit ihrer spezifischen Funktion zu verorten und zu klären, was sie zur Begegnung und Förderung einer sozial-ökologischen Transformation leisten kann. Die Polarisierung von ökonomischen Verwertungs- und Optimierungslogiken auf der

2 Der WBGU (2011, S. 5) führt den Begriff der Großen Transformation auf Karl Polanyi zurück, der 1944 in seinem Werk „The Great Transformation“ die Wandlungsprozesse von bäuerlich geprägten Strukturen zur Industriegesellschaft darlegte.

3 Insbesondere diesen vier Bereichen wird Verantwortung für die sozial-ökologische Transformation zugeschrieben (u. a. Freihardt, 2021, S. 34; WBGU, 2011, S. 90)

4 Denn, so zumindest Meadows et al. (2009, S. 290), haben „[d]ie Entscheidungsträger unserer Gesellschaft [...] sowohl die Lernbereitschaft als auch die Freiheit zu lernen eingebüßt“.

5 Diese Fragestellung wird aktuell in einem empirischen Forschungsvorhaben bearbeitet (Herzog, 2023).

einen Seite und einem ganzheitlich-kritischen Bildungsanspruch auf der anderen Seite wird in diesem Beitrag problematisiert, da diese aufgrund ihrer paradoxen Struktur prinzipiell nicht auflösbar ist, jedoch wird auf mögliche Synthesepotentiale als Realisierungsmöglichkeiten hingewiesen.

2 (Sozial-ökologische) Transformation: Begriff, Semantiken und die Rolle von (wissenschaftlicher Weiter-) Bildung

2.1 (Sozial-ökologische) Transformation

Zunächst scheint es angebracht, sich – zumindest kurz – mit der Klärung des Transformationsbegriffes zu befassen, denn dieser wird seit geraumer Zeit, nicht nur alltagssprachlich, sondern auch in wissenschaftlichen Kontexten omnipräsent verwendet und verkümmert so zu einem (unhinterfragten) Buzzword. Formenti und West (2018, S. 4) sprechen von „overused“. „Der Begriff ist damit von einer Ubiquität gekennzeichnet, der ihn bisweilen wissenschaftstheoretischer Erörterungen und epistemologischer Betrachtungen enthebt“ (Kondratjuk & Schulze, i. E.).

Wir orientieren uns, als eine Möglichkeit der Ausdeutung, an den Ausführungen von Schäffter (2020, S. 289), der herausarbeitet, dass mit Transformation ein tiefgreifender struktureller Wandel verbunden ist, der sich durch „komplexe Unbestimmtheiten einer spätmodernen Transformationsgesellschaft“ nicht „von einem bekannten hin zu einem ebenfalls bekannten Zustand“ vollzieht. Vielmehr können sowohl der Ausgangs- als auch der Endpunkt unbekannt oder auch unbestimmbar sein. Daher ergibt sich die Gestalt der Transformation häufig erst im Verlaufe eines Suchprozesses. Für Schäffter „geht es um die Krise linear-kausaler Denkfiguren und um das Erproben von Formen eines experimentierenden ‚Umgangs mit Unbestimmtheit‘“ (ebd.). Fraglich ist also vor diesem Hintergrund, ob die gesellschaftliche Transformation mit der Zielgerichtetheit auf „sozial-ökologisch“ festgelegt werden kann.

Gemeinsam haben viele Definitionen einer sozial-ökologischen Transformation, dass der tiefgreifende Wandel die Umgestaltung des kapitalistischen Wirtschaftssystems in seiner momentanen Ausprägung sowie veränderte Verhältnisse der Menschen zu anderen Menschen und zur Natur – und damit eine Neuausrichtung der „westlichen“ Produktions- und Lebensstile – beinhalten muss (u. a. I.L.A. Kollektiv, 2019, S. 77; Lingenfelder & Lösch, 2022, S. 161; WBGU, 2011, S. 417). Deutlich wird, was die sozial-ökologische Transformation *nicht* ist: Ein Weiter-wie-bisher, bloßes Verlegen auf technologische Effizienzstrategien bzw. *green growth/economy* oder marketing-wirtschaftliches Agieren von Organisationen mit dem Ziel eines umweltfreundlichen Images, auch als „Greenwashing“

(Umweltmission, 2024) bezeichnet. Diese Bestrebungen greifen zu kurz, da hierdurch die imperiale Lebens- und Produktionsweise nicht durch Suffizienz- und Konsistenzstrategien im Sinne einer Selbstbeschränkung der Industriegesellschaften zurückgedrängt wird (Brand, 2021, S. 227 ff.; Parrique et al., 2019, S. 58 f.). Für ein Zusammenspiel aus Effizienz-, Suffizienz- und Konsistenzstrategien müssen geltende Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch hinterfragt und aufgebrochen werden (u. a. Etzkorn et al., 2022, S. 6; Harth, 2022, S. 697). Ansätze hierzu finden sich z. B. in der Donut-Ökonomie (Raworth, 2023), der Postwachstumsgesellschaft (Seidl & Zahrt, 2010) oder der Gemeinwohl-Ökonomie (Felber, 2018). Die Ergänzung „sozial-ökologisch“ im „emanzipatorischen Suchprozess [...] zeigt wie eine Art Kompass die Richtung an, in die wir gehen wollen“ (Eicker & Holfelder, 2020, S. 12), wenn ein „Gute[s] Leben für Alle“ (I.L.A. Kollektiv, 2019, S. 10) erreicht werden soll. Nach Harraway (2018) ist es dafür nötig, eine Art Verwandtschaftsgefühl mit menschlichen und nicht-menschlichen Dingen und Wesen aufzubauen, denn „[w]ir werden miteinander oder wir werden gar nicht“ (ebd., S. 13).

2.2 Bildung und sozial-ökologische Transformation

„Bildung ist der Schlüssel zu einer nachhaltigen Welt“ (Awate et al., 2018, S. 1) – so heißt es im Titel des 1. Kapitels der deutschen Ausgabe der Publikation „Teaching The Sustainable Development Goals“ – oder, wie Schreiber (2015) Bildung in seinem Aufsatz zu Globalem Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bezeichnet: als „bedeutendste transformative Kraft für unsere zukunftsfähige Entwicklung“ (ebd., S. 4). Wenn Bildung im sozial-ökologischen Transformationsprozess nun eine Schlüsselrolle spielt, muss auf den Prüfstand gestellt werden, warum die schon erwähnte nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit fortbesteht, obwohl in Deutschland aktuell über die Hälfte eines Geburtsjahrgangs ein Studium aufnimmt (Statista, 2024a) und knapp 90% der Erwerbstätigen an beruflichen Weiterbildungen teilnehmen (Statista, 2024b) – also lebenslanges Lernen zumindest in formalen Bildungssettings flächendeckend stattfindet. In (supra-)nationalen Veröffentlichungen wird BNE für Lernende aller Altersstufen genannt, um die 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) bis 2030 zu verwirklichen und damit grundlegende Probleme wie Hunger und extreme Armut zu verringern (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S. 7; Vereinte Nationen, 2015, S. 18). Allerdings wird bereits im Ausdruck Bildung *für* nachhaltige Entwicklung, der auf einem bildungspolitischen Konzept beruht (Apel, 2018, S. 119) und nach Singer-Brodowski (2016) nicht in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften gründet, ein Widerspruch deutlich. Denn Bildung *für* nachhaltige Entwicklung erweist einer Konturierung des Bildungsverständnisses einen Bärendienst. Hamborg (2020, S. 167) schreibt von einem „Unbehagen an der Verzwecklichung von Bildung für die gute Sache bzw. im Namen des Guten“, was durch das *für* deutlich

wird. Singer-Brodowski (2016) betont, dass die Gefahr einer nach dem Beutelsbacher Konsens unzulässigen Instrumentalisierung von Lernenden hin auf ein spezielles Ziel (auch wenn es ein hehres ist) durchaus gegeben ist. Im Zuge der Institutionalisierung von BNE geht dem Diskurs das transformative, emanzipatorische Element verloren und das Wachstumsparadigma sowie der Neoliberalismus halten unreflektiert Einzug. Daher wird als möglicher „fruchtbare[r] Unterbau“ (ebd., S. 14) die Perspektive des transformativen Lernens (u. a. angelehnt an Mezirow) angesehen. Doch aus Sicht des Orgakreises der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“ (2020, S. 20) besteht auch hier die Möglichkeit, dass anhand von Mainstreaming-Prozessen die Macht- und Herrschaftskritik unterrepräsentiert bleibt. Die Theorie des transformativen Lernens zielt damit ebenso auf die Erzählung eines grünen Wachstums (Lingenfelder & Lösch, 2022, S. 164). Ansätze einer BNE und des Globalen Lernens sollen mit Perspektiven der kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung verknüpft werden (Orgakreis der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“, 2020, S. 19 f.). Bildung beinhaltet dann Momente der Irritation und Inspiration, um Reflexion, Widerstand und Experimentierfreude anzuregen (Eicker & Holfelder, 2020, S. 13). Hier spielen laut Kleinschmidt (2022) z. B. dekoloniale Aspekte eine wichtige Rolle, denn

„[i]n Bezug auf ein verwandtes Feld – dem Globalen Lernen – kommt Chandra Danielzik zu der Analyse, dass ein ‚weiß-weißes Selbstgespräch‘ stattfindet, das durch ‚das Empowerment, der bereits Empowerten die Überlegenheitsvorstellungen der Angehörigen der Dominanzgesellschaft bestätigt‘“ (ebd., S. 137).

Der Einbezug „andere[r] und anders positionierte[r] Akteure und Netzwerke an der Entwicklung und bildungspraktischen Umsetzung“ (ebd., S. 140) ist daher nötig.

Nach Haug (2017) muss ganz prinzipiell die Frage danach gestellt werden, was wir unter Humanität verstehen und wie wir in Zukunft leben wollen. Im Sinne der ‚employability‘ erfährt Bildung eine Degradierung auf bloßes Lernen oder Training im Sinne einer Anpassungslogik⁶ zur Begründung und Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit. Seines Erachtens ist „[d]ie neoliberal dem Markt unterworfenen Wissensgesellschaft [...] keine Gewissensgesellschaft“ (ebd., S. 22). Mit Bezug zu Gramsci plädiert er für eine „widerständige Bildungsperspektive“ (ebd., S. 24), die mithilfe einer Gruppe als „kollektive Erinnerungsarbeit“ (ebd.) zum „Selbst(um)bildungsprogramm“ (ebd.) wird. Denn Haug sieht in der Bildung eine Art Kriegsschauplatz zur Entscheidung über die Kontrolle vieler Menschen durch den Zugriff auf Daten mithilfe smarterer Technologien und den daraus resultierenden Lenkungsmechanismen. Pongratz (2017) bezeichnet dieses Phänomen als „Kontrollgesellschaft“ (ebd.,

S. 31) und betont, dass eine Freiheit, die keine Alternativen kennt, keine Freiheit darstellt. Moderne Gesellschaften nutzen neue Kontrollformen (z. B. Marketing), um durch Methoden des fortlaufenden, anpassungsfähigen Nachjustierens Freiheit und Kontrolle miteinander zu verknüpfen. Dies mündet – mit Rekurs auf Deleuze – „in der *paradoxen Figur freiwilliger Selbstkontrolle*“ (ebd., S. 36, Hervh. im Original). Individuen fühlen sich in der Folge selbstverantwortlich und vermarkten ihre „Ich-AG“; über das Bildungssystem wird der Imperativ der Verwertung reproduziert. Die Subjektivierungspraktiken befeuern den Drang zu stetiger Selbstoptimierung. So schlägt die „Frage nach dem Selbstverständnis von Kritik [...] zur Frage nach der Kritik unseres Selbstverständnisses“ (ebd., S. 43) um. Pongratz rekurriert dabei auf Butler und deutet „Bildung als ‚Entunterwerfung‘“ (ebd.) in Form versuchhaften Vorgehens aus. Holzer (2019) weist in diesem Zusammenhang auf immanente Kritik hin. Kritisierende Personen sind demnach angehalten, auch sich selbst kritisch zu betrachten.

Aus einer disziplinhistorischen Perspektive leitet Drees (2017) her, dass speziell die Erwachsenenbildung zwei Umgestaltungen erfahren hat, die bildungsökonomisch inspiriert waren: „[...] vom präventiv eingesetzten Strukturentwicklungsinstrument zum reaktiven Mittel der Krisenbewältigung“ (ebd., S. 130). Die Verfügbarkeit gut ausgebildeter Beschäftigter wurde zur grundlegenden Anforderung an die Erwachsenenbildung. Daraufhin wurde die traditionelle Erwachsenenbildung als eher privater Interessensbereich in Bezug zur höhergestellten Weiterbildung abgewertet. Die Intention der „[...] Weiterbildung, in geradezu leidenschaftlich vollzogener Absetzung vom Bildungsbegriff, ist fortan Qualifikation“ (ebd., S. 129). Je mehr sich Akteur:innen aus Praxis und Wissenschaft die politisch an sie herangetragenen Leistungsmerkmale zu eigen machten, desto anstandsloser wurde die ursprünglich kritisch-reflexiv ausgerichtete Identität der Erwachsenenbildung aufgegeben. Die Übernahme des Mottos *Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied* mithilfe der verheißungsvollen Formel des lebenslangen Lernens und der damit verbundenen Verantwortungszuschreibung an Individuen unter marktliberalen Vorannahmen, führt zu einer „Erwachsenenbildung [...] als ein bei Bedarf jederzeit aktivierbares Instrument“ (ebd., S. 132) der neoliberalen Wirtschaftspolitik.

2.3 Ökonomisierungsfalle der wissenschaftlichen Weiterbildung

Gerade die wissenschaftliche Weiterbildung steht seit geraumer Zeit, mindestens seit Verankerung im Hochschulrahmengesetz und den entsprechenden Landeshochschulgesetzen vor etwa 20 Jahren, vor der Herausforderung, vollkostendeckend zu agieren. Dies bedeutet, dass für die Teilnahme an einer hochschulischen Weiterbildung Gebühren anfallen, die privat-

6 Klingovsky und Pawlewicz (2014, S. 91) sprechen in diesem Zusammenhang von „Anpassungsleistungen an eine globalisierte Arbeitswelt“.

wirtschaftlicher Natur sind und diese vollumfänglich für die Entwicklung, Konzeption und Durchführung der Angebote aufzuwenden sind. Damit ist die wissenschaftliche Weiterbildung einer Ökonomisierung und entsprechenden Marktlogiken untergeordnet. Entgegen einer Kritik, sich von diesen Ökonomisierungszwängen zu befreien, ist festzuhalten,

„dass moderne Bildungsinstitutionen stets auch ökonomischen Bedingungen unterworfen sind und ökonomische Prinzipien und Logiken zu den Strukturbedingungen gesellschaftlicher und mithin auch pädagogischer Praktiken gehören (Zeitökonomie, Bildungsfinanzierung, Arbeitsmarktqualifikationen, meritokratische Selektion usw.)“ (Höhne, 2023, S. 9).

Es ist daher ein umsichtiger Umgang mit dieser Anforderung gefordert und ein fortwährendes Hinterfragen der „ökonomischen Steigerungslogik“ (Buck, 2023, S. 95). Hier kann die Bildungswissenschaft Abhilfe schaffen und „als Korrektiv wirken, wenn sie die vermeintliche Regierung zum Wohle aller kritisiert und im Rahmen ihrer Möglichkeiten opponiert und gestaltet“ (ebd.).

3 Perspektiven auf Transformationspotentiale der wissenschaftlichen Weiterbildung

Begreift man gesellschaftliche Transformation nun als Chance zur Gestaltung hin zu einem solidarischen Miteinander durch veränderte sozial-ökologische Selbst- und Weltverhältnisse und Bildung als einen Motor dieser bewussten Gestaltung, so kann man das Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten.

Erstens als Transformationshindernis, sofern die wissenschaftliche Weiterbildung ihrem emanzipatorischen Bildungsauftrag nicht nachkommt, sondern sich vorrangig auf Markt- und Kund:innenorientierung verlegt (Kondratjuk, 2023, S. 40). Im Sinne der Verwertungslogik werden die Prozesse dann nach Möglichkeit immer mehr verschlankt (um Kosten zu sparen) und Qualitätssicherungsinstrumente etabliert, während gleichzeitig der Apell verfolgt wird, einem direkten Transfer in berufliche Kontexte Voranschub zu leisten. Untrennbar verbunden mit diesen Optimierungsbestrebungen sind die Selbstoptimierungstendenzen der Teilnehmenden, die sich von der Weiterbildung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen (ebd., S. 42). Auch hier wird Gewinnmaximierung auf beiden Seiten zum obersten Ziel und nicht Gemeinwohlorientierung.

Lobe (2023, S. 59) attestiert der Hochschulweiterbildung allerdings ein „großes Potenzial für eine kritisch-reflexive

Auseinandersetzung mit Optimierungstendenzen“, weshalb zweitens der Blickwinkel der Transformationsermöglichung eingenommen werden kann. In ihrer Reflexionsfunktion (u. a. Kondratjuk & Schulze, i. E.; Schäffter, 2001), als besonderes Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft könnte die wissenschaftliche Weiterbildung etwa – insofern keine Instrumentalisierung für die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen erfolgt – in strukturschwachen Regionen, die sich im Strukturwandel befinden, danach fragen, was die jeweilige Region konkret zur Bewältigung des Strukturwandels benötigt und sich zum Beispiel mit lokalen Akteur:innen mit der Aufbereitung lokalen Wissens beschäftigen oder bei der Ausbildung von Navigationskompetenz als Ressource zur Bewältigung von Krisen, Wandel und Umbruch, unterstützen. Die wissenschaftliche Weiterbildung kann dann gewisse Vorteile ihrer Strukturmerkmale im Sinne einer transformativen Wissenschaft ausspielen. Nach Schneidewind und Singer-Brodowski (2014, S. 42) ist Transdisziplinarität ein wesentlicher Baustein, sobald Hochschulen sich selbst als Organisation und zusätzlich in ihrer Wirkung auf die Gesellschaft sozial-ökologisch ausrichten möchten. Wenn verschiedene Disziplinen und außerwissenschaftliche Akteur:innen zusammenarbeiten, wodurch Wissen in beide Richtungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft fließen kann, wird ein sich veränderndes Verhältnis des Wissenschaftssystems zur Gesellschaft und zum Staat gefördert (ebd.). Als „organisationale Grenzstelle“ (Bruns, 2015, S. 23) bewegt sich die wissenschaftliche Weiterbildung genau im Feld der Transdisziplinarität. Im Bereich weiterbildender Studiengänge orientieren sich die Hochschulen stärker an der Situation der Teilnehmenden, wodurch eine Beachtung von Herausforderungen im privaten und berufsbezogenen Kontext erfolgt (ebd., S. 22 f.). Berufserfahrene Studierende sind häufig familiär und beruflich eingebunden, was die Anforderung zeitlich und örtlich flexibleren Lernens sowie einen hohen Anwendungsbezug mit sich bringt. Denn „[e]in innovatives weiterbildendes Studienangebot bietet Lösungen oder Raum zur Suche nach Lösungen für bestimmte Herausforderungen der Praxis mittels akademischer Reflexion“ (Schulze, 2017, S. 66). So kann „wissenschaftlich reflektierte[s] Praxiswissen“ (ebd., S. 69) entstehen. In die verschiedenen Ebenen der Gesellschaft hinein kann die wissenschaftliche Weiterbildung v. a. durch die Herausbildung sog. „Change Agents“ wirken (Nölting, Dembski, Pape & Schmuck, 2018, S. 89), die für eine sozial-ökologische Wende unabdingbar sind. Diese Transformationsbegleitenden stoßen organisationales Lernen in Richtung Nachhaltigkeit an. Damit die wissenschaftliche Weiterbildung dies leisten kann, muss eine Veränderung der hochschulischen Lehre vonstattengehen, welche bisweilen von der Idee des rational-kognitiven Lernens geprägt ist. Des Weiteren müssen die „[...] Hochschulen [...] sich auf dem Weg zu nachhaltiger Wissenschaft zunächst selbst transformieren“ (ebd., S. 91) – im Sinne eines Whole Institution Approaches (u. a. Bauer, Bormann, Kummer, Niedlich & Rieckmann, 2018, S. 494; Schmitt, 2018, S. 67; Singer-Brodowski, Etzkorn & Grapentin-Rimek, 2019,

S. 135). Als weiterer wichtiger Aspekt neben der Praxisorientierung steht die zu begleitende Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden (Nölting et al., 2018, S. 96), die die wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann.

Greift die Hochschulweiterbildung demnach z. B. feministische, de- bzw. postkoloniale, queere, inklusive und Degrowth-Aspekte auf, um sich kritisch-reflexiv mit dem Konzept der imperialen Lebensweise auseinanderzusetzen und Change Agents auszubilden, können gesamtgesellschaftliche Strukturen in solidarischen Sinne verändert werden. Auch oder gerade weil – besonders privatwirtschaftliche – Organisationen noch kaum Bedarf an Mitarbeitenden mit Transformationskompetenzen haben (Nölting et al., 2018, S. 105; Schulze, 2017, S. 71), ist dieser Hebel im sozial-ökologischen Wandel nicht zu vernachlässigen. Wenn eher weiblich konnotierte Aspekte wie „Altruismus, Gefühle, Intuition als irrational abgewertet werden“ (Sagvosd-kin, 2020, S. 241), ist es wesentlich schwieriger, sich dem optimierungslogischen Verwertungsimperativ zu widersetzen und Praktiken der Achtsamkeit (Schübler, 2017), Entschleunigung (Kondratjuk, 2023, S. 48 f.) und Naturverbindung (Schübler & Schreiber-Barsch, 2021, S. 54) zu etablieren. Wir plädieren für eine mutige wissenschaftliche Weiterbildung(sforschung), die die Transformationspotenziale nutzt.

Literatur

- Apel, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(2), 119–130.
- Awate, S., Gorana, R., Hoffmann, T., Joon, D., Morel, W., Nkomo, E., O'Donoghue, R., Pape, N., Rončević, K., Taylor, J. & Thomas, R. (2018). *Die Ziele für nachhaltige Entwicklung im Unterricht*. Abgerufen am 05. April 2024 von https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Broschuere_DE-SDG-Barrierefrei-web.pdf
- Bader, P., Becker, F., Demirović, A. & Dück, J. (2011). Die multiple Krise: Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In A. Demirović, J. Dück, F. Becker & P. Bader (Hrsg.), *VielfachKrise: Im finanzmarktdominierten Kapitalismus* (S. 11–28). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bauer, M., Bormann, I., Kummer, B., Niedlich, S. & Rieckmann, M. (2018). Sustainability Governance at Universities: Using a Governance Equalizer as a Research Heuristic. *Higher Education Policy*, (31), 491–511.
- Blühdorn, I. (2020). Haben wir es gewollt? Vorüberlegung. In I. Blühdorn, F. Butzlaff, M. Deflorian, M. Mock & D. Hausknost (Hrsg.), *X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet* (S. 13–27). Bielefeld: transcript.
- Brand, U. (2021). Wider die Fixierung auf die Politik! Anmerkungen zur aktuellen Transformationsdebatte. *Gaia – Ecological Perspectives for Science and Society*, 30(4), 227–230. <https://doi.org/10.14512/gaia.30.4.4>
- Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom verlag.
- Brocchi, D. (2019). Nachhaltige Transformation im Quartier. In O. Niermann, O. Schnur & M. Drilling (Hrsg.), *Ökonomie im Quartier: Von der sozialräumlichen Intervention zur Postwachstumsgesellschaft* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bruns, A. (2015). Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*(2), 20–26.
- Buck, M. F. (Hrsg.). (2023). *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung der Bildung: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clemens, I., Hornberg, S. & Rieckmann, M. (2019). Einleitung. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 9–15). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Drees, G. (2017). Die Sache mit der „List der Vernunft“ – Heinz-Joachim Heydorns Transformationsperspektive und (Erwachsenen)Bildung in der neoliberalen Gesellschaft. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 105–158). Hohengehren: Schneider Verlag.
- DUK – Deutsche UNESCO Kommission (2014). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Abgerufen am 05. April 2024 von <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf>
- Eicker, J. & Holfelder, A.-K. (2020). Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Einleitung. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 11–15). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Etzkorn, N., Tröger, J. & Reese, G. (2022). Klimakrise, Kolonialismus und sozial-ökologische Transformation. In

- C. Cohrs, N. Korb & G. Sommer (Hrsg.), *Handbuch Friedenspsychologie* (S. 3–28). Philipps-Universität Marburg. <https://doi.org/10.17192/es2022.0043>
- Felber, C. (2018). *Die Gemeinwohl-Ökonomie: Ein Wirtschaftsmodell mit Zukunft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag; Deuticke Verlag.
- Folkers, A. (2020). Was ist das Anthropozän und was wird es gewesen sein? Ein kritischer Überblick über neue Literatur zum kontemporären Erdzeitalter. *NTM*, 28(4), 589–604. <https://doi.org/10.1007/s00048-020-00269-1>
- Formenti, L. & West, L. (2018). Landscapes of Transforming Perspectives. In L. Formenti & L. West (Hrsg.), *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue* (S. 1–34). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96388-4_1
- Freihardt, J. (2021). *Draußen ist es anders: Auf neuen Wegen zu einer Wissenschaft für den Wandel*. München: oekom verlag.
- Gottschlich, D. (2022). Transformation. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Bd. 20. Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 679–691). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Häckermann, A. & Ettrich, F. (2023). Soziologie in Zeiten der Polykrise. *Berliner Journal für Soziologie*, 33(4), 351–355. <https://doi.org/10.1007/s11609-023-00509-w>
- Hamborg, S. (2020). Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 167–172). Frankfurt: WOHENSCHAU Verlag.
- Haraway, D. J. (2018). *Unruhig bleiben: Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Harth, A. (2022). Nachhaltigkeit. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Bd. 20. Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 693–704). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Haug, W. F. (2017). Menschenbildung in Zeiten des „Internets der Dinge“. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 9–29). Hohengehren: Schneider Verlag.
- 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 Media.
- Höhne, T. (2023). Vorwort des Reihenherausgebers. In M. F. Buck (Hrsg.), *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung der Bildung: Eine Einführung* (S. 9–11). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holzer, D. (2019). Immanente Kritik und die Kunst, gegen sich selbst zu denken. In M. Kastner, W. Lenz & P. Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (S. 95–107). Wien: Löcker Verlag.
- Hürtgen, S. (2022). Das nördliche „Wir“ gibt es nicht. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Schulheft: 186/2022. Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 25–30). Innsbruck: Studien Verlag.
- I.L.A. Kollektiv (2019). *Das gute Leben für alle: Wege in die solidarische Lebensweise*. München: oekom verlag.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821–836). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kandler, M. & Tippelt, R. (2018). Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1001–1025). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kleinschmidt, M. (2022). Dekolonialität und Kritik der imperialen Lebensweise: Überlegungen zur politischen Bildung. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Schulheft: 186/2022. Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 129–142). Innsbruck: Studien Verlag.
- Klingovski, U. & Pawlewicz, S. (2014). Untiefen im Diskurs um das Lebenslange Lernen – Zur Transformation erwachsenpädagogischer Handlungsformen. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster & S. Vater (Hrsg.), *Schulheft: Bd. 156. Wenn die Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 85–97). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kondratjuk, M. (2023). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer

- Einsatz hin zu Bildung. *Debatte*(Sonderheft 1), 39–52. <https://doi.org/10.3224/84742486.04>
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (i. E.). „Transformation meets Organisationspädagogik“. Umgang mit Transformationsanrufung von Bildungsorganisationen. In S. Huber & C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Innovation: 5. Jahrbuch der Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lessenich, S. (2016). *Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. München: Carl Hanser Verlag.
- Lingenfelder, J. (2020). Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 25–36). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Lingenfelder, J. & Lösch, B. (2022). Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 2021: Zukunft – Stand jetzt* (S. 158–169). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lobe, C. (2023). Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung. *Debatte*(Sonderheft 1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/j.ctv31nzm2s.7>
- Meadows, D. L., Meadows, D. H., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit* (17. Aufl.). Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Meadows, D. H., Randers, J. & Meadows, D. L. (2009). *Grenzen des Wachstums – das 30-Jahre-Update: Signal zum Kurswechsel* (3. Aufl.). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung: Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Abgerufen am 05. April 2024 von https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- 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.
- Orgakreis der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“ (2020). *Bildung Macht Zukunft: Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung*. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 16–21). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Parrique, T., Barth, J., Briens, F., Kerschner, C., Kraus-Polk, A., Kuokkanen, A. & Spangenberg, J. H. (2019). *Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. Cooperative eco-printery De Wrikker cvba. Abgerufen am 05. April 2024 von eeb.org/decoupling-debunked
- Pelzel, S. (2020). Bildungstheorie als Schlüssel der Kritik: Mit Heydorn sozial-ökologische Anliegen durchsetzen? In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 103–109). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Pongratz, L. A. (2017). Der Aufstieg der Kontrollgesellschaft – Bildungsreform als gouvernementale Strategie. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 31–46). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Raworth, K. (2023). *Die Donut-Ökonomie (Studienausgabe): Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört*. München: Carl Hanser Verlag.
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., Bloh, W. von, Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., . . . Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science advances*, 9(37), 1–16. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Rohweder, J., Bremer, L., Kopatz, M. & Lorenzen, K.-P. (2020). »Nicht nur die Jugend braucht Radikalität!«. *weiter bilden DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 12–16. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2001W005>
- Sagvosdkin, V. (2020). Resonanz statt Kampf: Wie eine transformative-emanzipatorische Bildung gelingen könnte. Ein Essay. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 239–247). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.

- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 25.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schäffter, O. (2020). Transformation. In S. Schinkel, S.-M. Köhler, F. Hösel & A. König (Hrsg.), *Sozialtheorie. Zeit im Lebensverlauf: Ein Glossar* (S. 287–292). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schmitt, C. T. (2018). Transformation und Nachhaltigkeit: Perspektiven für eine nachhaltigkeitsorientierte Hochschul-, Organisations- und Personalentwicklung. In C. T. Schmitt & E. Bamberg (Hrsg.), *Psychologie und Nachhaltigkeit: Konzeptionelle Grundlagen, Anwendungsbeispiele und Zukunftsperspektiven* (S. 65–79). Wiesbaden: Springer.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2., verb. und aktualisierte Aufl.). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Schreiber, J.-R. (2015). Globales Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Journal for Disability and International Development*, 26(2), 4–8. Abgerufen am 05. April 2024 von https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/journal_for_disability_and_international_development.pdf
- Schulze, M. (2017). Wie gelingt Bildung für nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen? In M. Brodowski (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt: Band 4. Bildung für nachhaltige Entwicklung: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 59–75). Berlin: Logos Verlag.
- Schübler, I. (2017). Lernkulturen der Achtsamkeit – Herausforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 159–185). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schübler, I. & Schreiber-Barsch, S. (2021). Wie »Nachhaltigkeit« in der Bildung »nachhaltig« werden kann. *Erwachsenenbildung*, 67(2), 52–56. <https://doi.org/10.13109/erbi.2021.67.2.52>
- Seidl, I. & Zahrnt, A. (Hrsg.). (2010). *Ökologie und Wirtschaftsforschung: Band 87. Postwachstumsgesellschaft: Konzepte für die Zukunft.* Marburg: Metropolis-Verlag.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N. & Grapentin-Rimek, T. (2019). *Pfade der Transformation: Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).* Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Statista (2024a). *Studienanfängerquote in Deutschland bis 2022.* Abgerufen am 05. April 2024 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfengerquote/>
- Statista (2024b). *Statistiken zu Weiterbildung in Deutschland.* Abgerufen am 05. April 2024 von <https://de.statista.com/themen/5949/weiterbildung-in-deutschland/#topicOverview>
- Umweltmission (2024). *Was ist Greenwashing? Definition und Beispiele.* Umweltmission gUG i.G. Abgerufen am 05. April 2024 von <https://umweltmission.de/wissen/greenwashing/>
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.* Abgerufen am 05. April 2024 von <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Waletzke, K. & Angenent, H. (2019). Heterogene Teilnehmende in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Rahmenbedingungen für das Blended Learning an Hochschulen. In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen* (S. 259–277). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (2., veränd. Aufl.). Abgerufen am 05. April 2024 von <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation#sektion-downloads>
- Wichterich, C. (2022). Covid-19, Care und Kippunkte imperialer Lebensweise. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Schulheft: 186/2022. Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 36–48). Innsbruck: Studien Verlag.

Autorinnen

Cornelia Herzog, Dipl.-Päd.'in
cornelia.herzog@mailbox.tu-dresden.de

JProf.'in Dr.'in Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@tu-dresden.de