



Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Eine kritische Bestandsaufnahme der Konzeptionalisierung organisationalen Lernens im BNE-Diskurs

Julia Elven¹

Angenommen: 1. August 2022 / Online publiziert: 28. November 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Beitrags der Zeitschrift *Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO)* wird eine organisationsforscherische Perspektive auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) – insbesondere unter Rückgriff auf Konzepte organisationalen Lernens – als analytisch potenzialreich vorgeschlagen. Dazu werden zunächst anhand der Ergebnisse eines (quantifizierenden) systematischen Literaturreviews einige Lücken im BNE-Diskurs aufgezeigt: Insbesondere lassen sich für den Begriff des organisationalen Lernens konzeptionelle Schwächen feststellen, die teilweise der politischen Schwerpunktsetzung der BNE-Programme entsprechen. Hieran anschließend werden theoretische Anknüpfungspunkte und Ergänzungspotenziale einer organisationstheoretisch fundierten Rekonstruktion nachhaltigkeitsbezogener Bildungsprozesse aufgezeigt, um schließlich zusammenfassend für die Erweiterung des BNE-Diskurses durch organisationspädagogische Perspektiven zu plädieren.

Schlüsselwörter Organisationales Lernen · Bildung für nachhaltige Entwicklung · Organisationspädagogik · Systematic Review

Organization and education for sustainable development

A critical review of the conceptualization of organizational learning in the ESD discourse

Abstract

The paper at hand is published in the journal *Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO)* and proposes an organizational research perspective on Education for Sustainable Development (ESD) by drawing on concepts of organizational learning. To this end, the results of a (quantitative) systematic review are used to identify shortcomings and blind spots in the research discourse. Thereafter, conceptual connections and potentials of a theoretical reconstruction of sustainability-related educational processes will be pointed out in order to finally argue for the extension of the ESD discourse by organizational-educational perspectives.

Keywords Organizational learning · Education for sustainable development · Organizational education · Systematic review

1 Einleitung

Spätestens mit der UN-Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE, 2005–2014) wurde Bildung als wesentliche Transformationsstrategie in eine global-politische Nachhaltigkeitsprogrammatische überführt. Obwohl angesichts der komplexen ökologisch-sozialen Problem-

✉ Dr. phil. Julia Elven
julia.elven@fau.de

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Erlangen, Deutschland

lagen eine gesteigerte Notwendigkeit zum koordinierten und kooperativen Handeln in organisierten Strukturen besteht, spielen 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. Zwar erstarkt die Auseinandersetzung mit organisationstheoretischen Ansätzen seit einigen Jahren, einschlägige Konzepte – insbesondere des organisationalen Lernens – werden jedoch eher kursorisch verwendet. Dabei können Theorien organisationalen Lernens den Analyserahmen bei zentralen Fragestellungen der BNE-Forschung konstruktiv erweitern. So wird z.B. das zentrale Problem der Erzeugung alltagspraktischer Anschlussfähigkeit von Nachhaltigkeitskonzepten als *organisationales* Problem, die Bearbeitung ökologischer, sozialer und ökonomischer Zielkonflikte als *organisationale* Lernaufgabe und die Überwindung des viel beklagten knowing-doing-gaps in puncto Nachhaltigkeit als *organisationale* Aushandlungs- und Übersetzungsleistung rekonstruierbar. Organisationen sind dabei keineswegs bloße Kontextvariablen, sondern tragen durch ihre strukturelle bzw. kulturelle Konstitution aktiv und in spezifischer Weise zur Nachhaltigkeitsbildung bei (Elven [im Erscheinen](#)). Theorien organisationalen Lernens ermöglichen also eine Erweiterung der Analyseperspektive insofern sie Bildung für nachhaltige Entwicklung auch als wissens- und praxisbezogene organisationale Transformationsprozesse begreifbar machen und ein reichhaltiges Repertoire an Begriffen und Konzepten für deren Erforschung bereitstellen.

Im Folgenden werden nach einer kurzen Betrachtung des BNE-Diskurses (Kap. 2) auf der Basis eines (quantifizierenden) systematischen Literaturreviews (Systematic Review) (Kap. 3) shortcomings und Leerstellen im Forschungsdiskurs aufgezeigt, die (teilweise) der politischen Schwerpunktsetzung der BNE-Programme entsprechen (Kap. 4). Hieran anschließend werden Anknüpfungspunkte und Ergänzungspotenziale aufgezeigt, die eine organisationspädagogische Perspektiven für den BNE-Diskurs attraktiv machen (Kap. 5).

2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Gegensatz zu Konzepten organisationalen Lernens, die vornehmlich der (Organisations-)Forschung entstammen, handelt es sich bei BNE in erster Linie um einen global ausgerichteten politischen Begriff, der auf dem Konzept der ‚nachhaltigen Entwicklung‘ aufbaut. Letzteres wurde in den 1980er-Jahren durch die World Commission on Environment and Development (Brundtland-Kommission) als eine globale Strategie herausgearbeitet, in der die bis dato getrennt verlaufenden und bisweilen konkurrierenden um-

welt- und entwicklungspolitischen Diskurse miteinander verknüpft und an ressourcenökonomische Überlegungen angeschlossen wurden (Brand 2021). Damit adressierte die Kommission eine dreidimensionale – ökologische, ökonomische und soziale – Nachhaltigkeit als Grundlage der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse – auch künftiger Generationen. Im Rahmen des 1992 in Rio de Janeiro abgehaltenen ‚Earth Summit‘ der Vereinten Nationen und der dort verabschiedeten ‚Agenda 21‘ wurde Bildung als ein wesentlicher Implementierungsansatz für nachhaltige Entwicklung benannt. Neben formalen, allgemeinen und beruflichen Bildungsprozessen, werden auch non-formale Bildungssettings sowie die „öffentliche Bewusstseinsbildung“ einbezogen, wobei diese Konzeptweite gewährleisten soll, dass „die Menschen als Einzelpersonen und die Gesellschaft als Ganzes ihr Potential voll ausschöpfen können“ (UNCED 1992, Abs. 36.3).

Hier wird einerseits die Spannweite der Auseinandersetzung mit Bildung im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung deutlich, die sich keineswegs auf Didaktiken, Lehrmethoden und Lernkonzepte beschränkt. Andererseits zeigt sich ein Anwendungsbezug der nach benennbaren Akteuren, Zieldimensionen und Umsetzungsmaßnahmen sucht. Diese Spreizung setzt sich auch in der BNE-Dekade der Vereinten Nationen (2005–2014) fort, die darauf ausgerichtet war, Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung in *alle* Aspekte der Bildung und des Lernens zu integrieren und auf diesem Weg Veränderungen in Wissen, Wertebezug und Einstellungen der Menschen durch konkrete Bildungspolitiken, -methoden und -praktiken anzulegen:

„ESD requires participatory teaching and learning methods like critical thinking, imagining future scenarios and making decisions in a collaborative way in order to empower learners to take action for sustainable development. ESD learning also refers to: learning to ask critical questions; learning to clarify one’s own values; learning to envision more positive and sustainable futures; learning to think systemically; learning to respond through applied learning; and, learning to explore the dialectic between tradition and innovation“ (Buckler und Creech 2014, S. 20)

Die Befürchtungen und Kritiken in Bezug auf das politisch-programmatische BNE-Konzept sind vielfältig: Problematisiert wird etwa eine affirmative Überformung und Vereinnahmung der Bildung zur Durchsetzung normativer Vorstellungen einer als ‚gut‘ oder ‚sinnvoll‘ definierten Entwicklungsstrategie, aber auch die Aktualisierung modernistischer und okzidentaler Hegemonien in der weltweiten Durchsetzung von Bildungsprogrammatiken (für einen Überblick über verschiedene Kritiken vgl. z.B. Hamborg 2017; Michelsen und Fischer 2016). Drei Kritikpunkte sollen hier näher beleuchtet werden:

Konzeptionelle Vereinnahmung und diskursive Schließung

Die politische Unterstützung verhilft zu einem international hohen Verbreitungsgrad des BNE-Konzepts, das dabei zu einer Verdrängung, aber auch Integration konkurrierender Bildungskonzepte tendiert (z. B. Gräsel 2017; Kopnina 2012). Jürgen Hasse (2006) kritisiert, dass diese Verdrängung durchaus aktiv, zur Profilierung des Ansatzes betrieben wird und mit einer undifferenzierten, selektiv argumentierenden Zurückweisung älterer Konzepte einhergeht. Dabei werde nicht nur die Chance vergeben, aus der Vielfalt vorhandener Erkenntnisse zu lernen, auch würde der Einbezug divergierender (inter-)disziplinärer Perspektiven (z. B. der politischen Bildung) und mithin der offene wissenschaftliche Austausch gestört (vgl. auch Hamburg 2017).

Funktionalitäts- und Nützlichkeitspostulat Die Tendenz zur Unterbindung wissenschaftlicher Polyvozialität ist auch Ausdruck einer Ungeduld gegenüber einer angesichts der dringlichen globalen Problemlagen als mangelhaft empfundenen Leistungsstärke im Bereich konkreter Maßnahmen. Die Ausrichtung der BNE an Funktionalität und Nützlichkeit wird aus ganz unterschiedlichen Perspektiven kritisch beleuchtet – etwa im Sinne einer (Re-)Vitalisierung neoliberaler Praktiken (z. B. Huckle und Wals 2015) oder mit Blick auf die drohende zweckgebundene Schließung von Bildung (Van Poeck und Vandenabeele 2012). Peter Strohschneider (2014) übt vor allem in Auseinandersetzung mit dem Entwurf einer an Nachhaltigkeit orientierten Transformation des Wissenschafts- und Hochschulsystems¹ Kritik an einer Verdrängung der Produktionsprinzipien wissenschaftlichen Wissens (Zweifel, Disput, Vorläufigkeit, Interessensfreiheit etc.) durch die Leitidee gesellschaftlicher Brauchbarkeit. Wissenschaftliches Wissen, das der Logik des akademischen Feldes folgend vor allem am Wahrheitskriterium orientiert ist, laufe Strohschneider (2014, S. 181) zufolge dann „Gefahr, von Wissen, das seinem Anspruch nach vor allem anderen nützlich ist, dominiert zu werden“, und zwar ohne Reflexion der Kontingenz des Wünschenswerten, der ‚Nützlichkeit‘ von Grundlagenforschung oder der Generierung von Neuem jenseits des bereits Gedachten, geschweige denn Gewünschten.

¹ Im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses lässt sich eine massive (Re-)Vitalisierung der Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, nach gegenwartsangemessenen Modi wissenschaftlichen Arbeitens und nach fruchtbaren Forschung-Praxis-Hybridisierungen verzeichnen (Elven 2021). Mit Verweis auf die notwendige Berücksichtigung wissenschaftlicher Institutionen bei der Reflexion und Analyse, aber auch bei der Gestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse werden strukturelle Veränderungen und gezielte (Neu-)Ausrichtungen von Wissenschaft bzw. Universität – z. B. im Sinne einer *engagierten Transformationsforschung* (Herberg et al. 2021) oder einer *transformativen Wissenschaft* (Schneidewind et al. 2016) – diskutiert.

Entdifferenzierung, Entgrenzung und Eklektizismus Das Durchbrechen z. B. disziplinärer Perspektivgebundenheit, theoretischer Inkommensurabilität und epistemologischer Diskrepanzen auf dem Fundament gesellschaftlicher Nützlichkeit liest Strohschneider einerseits als programmatischen Entdifferenzierungsprozess disziplinärer Aufgabenteilung; andererseits sieht er Anzeichen für einen konzeptuellen Verzicht auf die „Unterscheidung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft“ (Strohschneider 2014, S. 182). Dies ermöglicht einen Bildungsansatz, der keine eindeutige theoretische Verortung benötigt. BNE ist insofern eine „Synthese von ganz unterschiedlichen Konzepten – der Umweltbildung, den Ansätzen des globalen Lernens, politischer und entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“ (Bormann 2013, S. 12), die zur Bearbeitung der vielschichtigen Entwicklungsziele weitere Konzepte importiert: Systemdenken soll den Lernenden einen Zugang zur komplexen Problemlage nachhaltiger Entwicklung ermöglichen; transformatives Lernen soll die erheblichen Neuausrichtungen von Werteorientierungen, Denkhaltungen und Handlungsrouninen unterstützen; erfahrungsbasiertes Lernen soll Nachhaltigkeit an die Lebenswelten der Lernenden anschließen etc. Nicht zuletzt der umfassende Geltungsbereich evoziert dabei den Einbezug höchst unterschiedlicher Bildungs- und Lernansätze – oft ohne theoretische und epistemologische Einordnung. Im ungünstigen Fall verflacht dieser Umgang die Konzepte, die dann nur noch als Schlagworte oder Heuristiken dienen, nicht aber in ihrem eigentlichen Sinne an eine Bildungswirklichkeit anschließen.

Der zum Teil etwas sorglose Umgang mit Bildungs-, Erkenntnis- und Sozialtheorie findet seine Entsprechung auch in der empirischen Erforschung einer Bildung der Nachhaltigkeit. Cornelia Gräsel (2017) merkt mit Blick auf eine u. a. von ihr selbst durchgeführte Studie (Gräsel et al. 2013) kritisch an, dass viele der empirischen Forschungsarbeiten im Bereich der BNE anwendungsorientiert ausfielen und anspruchsvolle Forschungsdesigns ebenso rar seien, wie Wirkungsstudien und Ansätze, die „[e]ine systematische Einbettung der vielfältigen Forschungsergebnisse in ein Gesamtkonzept der BNE“ anstreben (Gräsel 2017, S. 20). Vor allem aber seien – bei aller Forderung nach Transdisziplinarität – Austausch mit und Verankerung in anderen Forschungsbereichen paradoxer Weise schwach ausgeprägt:

Es kann „als problematisch betrachtet werden, dass sich Forschung zu BNE eher in einer Nische abspielt und andere Bereiche der Bildungsforschung nicht systematisch berücksichtigt. Das führt dazu, dass Themen ohne Bezug zu einem existierenden Forschungsstand bearbeitet werden, obwohl diese relevant wären [...]“ (Gräsel 2017, S. 21)

Diese Problemlage spiegelt sich nun, wie im Folgenden gezeigt werden soll, auch in der Auseinandersetzung mit den Konzepten organisationalen Lernens wider.

3 Systematic Review: Organisationales Lernen im BNE-Diskurs

Ein systematisches, quantifizierendes Literaturreview soll die Frage beantworten, *wie intensiv und in welcher Form Konzepte organisationalen Lernens im Zusammenhang mit BNE diskutiert werden*, inwiefern also Gräsels Kritik an der Missachtung existierender Forschungsdiskurse in diesem Themenbereich begründet ist. Um das interessierende diskursive Schnittfeld herauszuarbeiten, wurde der internationale Forschungsdiskurs auf Basis sozial- und geisteswissenschaftlicher Fachzeitschriften zunächst über eine Datenbankrecherche und dann über ein Screening der Titel und Abstracts (vgl. Liberati et al. 2009) sowie durch eine zusätzliche, volltextumfassende Begriffssuche eingegrenzt. Untersucht wurden – ohne zeitliche Begrenzung – englischsprachige Zeitschriftenbeiträge², die in der Meta-Datenbank ProQuest³ erfasst sind, und begrifflich *explizit* sowohl an den BNE-Diskurs (bzw. education for sustainable development, ESD), als auch an organisationales Lernen anschließen⁴. Insgesamt verwiesen 472 Zeitschriftenbeiträge der Meta-Datenbank auf *beide* Begriffsspektren. Zum Vergleich: Eine Suche, die sich unter gleichen Kriterien *ausschließlich* auf die Häufigkeit des BNE-Begriffsspektrums bezieht, ergibt 28.136 Treffer. Bei der Bereinigung des Datensatzes wurde ein erheblicher Teil der 472 Fälle ausgeschlossen, da hier das Kriterium der expliziten Auseinandersetzung nicht zutraf, sodass final nur 166 Fälle bei

der Analyse Berücksichtigung fanden.⁵ Diese wurden entsprechend ihrer thematischen Ausrichtung (Forschungsfeld, adressierte organisationale Kontexte etc.), vor allem aber mit Blick auf die Konzeption organisationalen Lernens (Intensität der Bezugnahme, genutzte Ansätze etc.) entlang verschiedener Dimensionen kategorisiert. Unter Verwendung von R (R Core Team 2021) konnten dann die Konzeptionalisierungsformen statistisch ausgewertet und im Diskursfeld verortet werden. Auf diese Weise treten Einzelkonzepte in den Hintergrund und geben den Blick auf die allgemeinen Nutzungskonventionen bezüglich des Begriffs organisationalen Lernens im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung frei.

3.1 Überblick über die diskursive Verknüpfung von BNE und organisationalem Lernen

Die diskursive Verknüpfung von BNE und organisationalem Lernen ist in den letzten Jahren gestiegen (Hoover und Harder 2015). Sie setzt mit der Jahrtausendwende ein und gewinnt in den 2010er Jahren an Dynamik (vgl. Abb. 1). Der überwiegende Teil der Arbeiten bezieht sich auf den Hochschulbereich (53 % bzw. 61,8 % inklusive Business Schools). Der weitaus geringere Teil rekurriert auf die Organisation Schule (7,2 %), profit oder non-profit Organisationen (12,2 %), auf ganze Regionen (7,2 %) oder nimmt eine (ungewichtete) Mehrebenen-Perspektive ein (6,0 %).

Die Verbindung beider Begriffe wird vor allem im BNE-Diskurs vorgenommen (65,1 % der Fälle). Nur in Ausnahmefällen erfolgt die Kopplung von Seiten der Organisationsforschung (4,1 %). Immerhin fast ein Drittel der Zeitschriftenaufsätze (30,7 %) ist in einem zwar verwandten, aber gesonderten Diskurs angesiedelt, z. B. im Feld der Nachhaltigkeitsforschung oder in der Managementforschung.⁶ Die Verbindung beider Diskurse erfolgt vornehmlich unter Nutzung einer schwachen Konzeptionalisierung⁷ organisationalen Lernens: In 64,0 % der Fälle

² Da sowohl der wissenschaftliche als auch der politische Diskurs um BNE – nicht zuletzt ob der supranationalen Organisation durch die UNESCO – ausgeprägte internationale Strukturen aufweist, ist die Analyse auf englischsprachige Beiträge in internationalen Journals bezogen.

³ ProQuest integriert international 34 Datenbanken der Geistes- und Sozialwissenschaften, unter anderem ERIC, ABI, Sociological Abstracts und PAIS. Es wurde eine Volltextsuche über den Bereich Fachzeitschriften (scholarly journal) vorgenommen, die nicht auf peer-reviewed Journals begrenzt war. Die Auswertung ergab jedoch, dass von den 166 untersuchten Beiträgen 165 einen peer-review-Prozess durchlaufen haben. Der überwiegende Teil wurde über einschlägige Verlage wie Emerald, Springer oder Wiley publiziert.

⁴ Die beiden Begriffsspektren, die den systematischen Reviewprozess anleiteten, wurde in folgendem Suchbefehl definiert: (“organizational learning” OR “learning organization” OR “organisational learning” OR “learning organisation”) AND (“Education for Sustainable Development” OR “ESD” OR “Education for Sustainability” OR “Sustainability Education”). Für BNE wurden also Begriffsschleifungen berücksichtigt, die aber den Nachhaltigkeitsbegriff beinhalten mussten.

⁵ Die hohe Anzahl ausgeschlossener Fälle hängt einerseits mit Doubletten zusammen (10 Fälle), vor allem aber wurden Beiträge ausgeschlossen, bei denen die Begriffsnutzung keine inhaltlichen Gründe hatte (296 Fälle). Bei der Überprüfung der Eignung bzw. Fallauswahl wurde in Anlehnung an das PRISMA-Modell nach Liberati et al. (2009) verfahren. Da bei der Datenbankrecherche eine Volltextsuche vorgenommen wurde, sorgten vor allem Zeitschriftentitel wie das ‚Journal of Education for Sustainable Development‘ (Sage) oder ‚The Learning Organization‘ (Emerald) über etwaige Literaturhinweise für Begriffsnennungen ohne inhaltlichen Bezug.

⁶ Die Verortung wurde auf Basis der Titel, Abstracts und Verschlagwortung vorgenommen.

⁷ *Keine Konzeptualisierung*: „organisationales Lernen“, „lernende Organisation“ wird am Rande (1–2-mal) als Schlagwort genutzt, um kurzschlüssig auf organisationstheoretische Überlegungen zu verweisen, die allerdings im Beitrag selbst nicht bearbeitet werden; *Schwache Konzeptualisierung*: „organisationales Lernen“, „lernende Organisation“ wird genutzt, um einen oder mehrere Aspekte des Textes argumentativ



Abb. 1 Publikationen mit Verweis auf BNE & OL pro Jahr ($N=163$, exklusive dreier Fälle aus dem Jahr 2022)

wird der Begriff singular, ohne nähere Ausführungen verwendet und erhält dadurch den Charakter eines geflügelten Wortes oder einer Metapher. In 27,0% der Beiträge findet immerhin eine partielle Bezugnahme auf Konzepte organisationalen Lernens statt, insofern der Begriff genutzt wird, um einzelne Aspekte der Argumentation zu stärken. Nur 9,0% entfalten und nutzen den Begriff systematisch-konzeptionell. Die Kreuztabellierung der Konzeptionalisierungsintensität mit unterschiedlichen Teildiskursen zeigt allerdings, dass eine schwache Konzeptionalisierung organisationalen Lernens nicht nur im BNE-Diskurs vorherrscht (vgl. Tab. 1). Beiträge, die sich im Bereich der Organisationsforschung und -entwicklung verorten lassen, weisen jedoch mindestens eine mittlere, mehrheitlich eine starke Konzeptionalisierung auf.

Die eher schwache Konzeptionalisierung drückt sich auch in den Literaturbezügen aus: Ein Drittel der Zeitschriftenbeiträge (33,0%) nutzt im Zusammenhang mit dem Begriff organisationalen Lernens keine Quellen. In 43,0% der Fälle werden (allgemein) organisationsforschende Konzepte organisationalen Lernens zitiert – unabhängig davon, ob diese näher entfaltet werden. Seltener wird auf konzeptionelle Überlegungen aus dem BNE-Bereich

zu stützen, insofern geht der Verweis über die Nennung des Begriffs hinaus. Allerdings wird der Begriff unsystematisch verwendet; ggf. wird auf einschlägige Theoretiker:innen verwiesen, ohne an die Spezifik der jeweiligen Konzepte anzuschließen; *Starke Konzeptualisierung*: „organisationales Lernen“, „lernende Organisation“ wird genutzt, um einen oder mehrere Aspekte des Textes argumentativ zu stützen und wird zu diesem Zwecke auch als wissenschaftliches Konzept mit zitierendem Aufgreifen des Forschungsdiskurs entfaltet.

reich zurückgegriffen (14,0%)⁸, was daran liegen kann, dass dieser Teildiskurs verhältnismäßig jung ist (Hoover und Harder 2015).

3.2 Rekurs auf Theorien organisationalen Lernens

Wenngleich organisationales Lernen im überwiegenden Teil der Fälle keine nennenswerte Konzeptionalisierung erfährt, so werden insgesamt relativ viele verschiedene theoretische Strömungen über Literaturverweise referenziert. Immerhin 15% der Fälle bezieht sich auf den populären pragmatistischen Ansatz von Cris Argyris & Donald A. Schön, 10,7% zitieren praxistheoretische Ansätze und weitere 9,5% verweisen auf wissenschaftstheoretische Perspektiven (vgl. Tab. 2). Besondere Beachtung finden jedoch die Arbeiten von Peter Senge (1990) – 24% aller Fälle beziehen sich auf seine Veröffentlichungen. Zwar wird Senges Ansatz häufig als Verweis bei sehr generellen Bezugnahmen auf organisationales Lernen genutzt, es gibt aber auch konkrete inhaltliche Aspekte, die ihn für den BNE-Diskurs anschlussfähig machen. Dies gilt z.B. für den ‚Whole Institution Approach‘, eine ganzheitliche, sämtliche gesellschaftlichen und bildungsinstitutionellen Ebenen verschränkenden BNE-Strategie (Deutsche UNESCO-Kommission o.J.), die in den analysierten Beiträgen oft mit einem Verweis auf Senge unterlegt wird: „Such integration would require a holistic, or whole-systems (Senge 1990) approach to both understanding and authenticating sustainability as a core part

⁸ Eine beide Diskurse gleichermaßen adressierende Referenzierung findet in 10% der Fälle statt.

Tab. 1 Grad der Konzeptualisierung je Teildiskurs [$\chi^2 = 28$, $df = 4$, $p < 0,001$]

Teildiskurs	ESD	Häufigkeit	Keine	Schwache	Starke	Summe
			68	30	10	
		Zeilen-%	63,0	27,8	9,3	108
		Erwartete Häufigkeit	69,6	28,6	9,8	
		Residuen	1,6	-1,4	-0,2	
	OE	Häufigkeit	0	3	4	
		Zeilen-%	0,0	42,9	57,1	
		Erwartete Häufigkeit	4,5	1,9	0,6	
		Residuen	4,5	-1,1	-3,4	
	Sonstige	Häufigkeit	39	11	1	51
		Zeilen-%	76,5	21,6	2,0	
		Erwartete Häufigkeit	32,9	13,5	4,6	
		Residuen	-6,1	2,5	3,6	
		Summe	107	44	15	166

Tab. 2 Rekurs auf Theoretiker:innen organisationalen Lernens

		Fälle	% aller Fälle (N = 166)	% der Fälle, die Quellen nennen (N = 111)
<i>Referenzierung^b originärer OL-Konzepte^a:</i>				
Universalistisch-eklektisch	Senge (40)	40	24,0	36,0
Pragmatisch	Argyris & Schön (25)	25	15,0	22,5
Praxistheoretisch	Lave & Wenger (13); Gehrardi & Nicolini (4); Brown & Duguid (1)	18	10,7	16,2
(Kognitivistisch-)wissenstheoretisch	Weick (5); Nonaka & Takeuchi (5); Crossan, Lane & White (3); Huber (3)	16	9,5	14,4
Kulturtheoretisch	Engeström (2); Cook & Yanow (2); Boreham & Morgan (1)	5	3,0	4,5
Entscheidungstheoretisch	March (3); Simon (1); Dill (1)	5	3,0	4,5
Sonstige		46	27,2	41,4

^aMehrfachnennung möglich

^bAuswahl der Nennung & theoretische Verortung in Anlehnung an Göhlich (2018); Pawlowsky und Geppert (2005); Shrivastava (1983); Wiegand (1996); vgl. auch Elven (2023)

of the operational and pedagogical functions of an institution.“ (Warr Pedersen 2017, S. 682). Das Konzept wird hier also genutzt, um die notwendige institutionelle Klammer des all-levels-Zugriffs mit einem Theorienverweis zu untermauern. Des Weiteren ist für den BNE-Diskurs das ‚systems thinking‘ von hoher Relevanz – 29,2% der Beiträge bezieht sich auf diesen Begriff als Möglichkeit, komplexe (ökologisch-soziale) Systeme zu verstehen und zu verändern (vgl. z. B. Stubbs 2013), d. h. Senges ‚fünfte Disziplin‘ wird als potenzialreiche Methode zur Erfassung und Bearbeitung nachhaltigkeitsbezogener Problemlagen adressiert. Einen dritten zentralen Anknüpfungspunkt stellt schließlich das Konzept der ‚lernenden Organisation‘ dar (ebenfalls 29,2%), wobei nicht nur auf Senge, sondern auch auf den Ansatz von Argyris und Schön verwiesen wird. In den Bezugnahmen auf die lernende Organisation drückt sich vor allem die Annahme aus, dass eine planvolle Gesellschaftstransformation nur auf Basis einer strukturierten kollektiven Anstrengung gelingen kann. Die Nutzung

von Senges Konzept geht dabei mit einer Betonung der Volatilität und Kontingenz der Gegenwart einher: Weder Weg noch Ziel gesellschaftlicher Transformation lassen sich zuverlässig bestimmen, sicher ist vor allem die Notwendigkeit des gemeinsamen Lernens bzw. der Herstellung von Commitment; insofern kommt die (lernende) Organisation vornehmlich als Ort in den Blick, an dem Menschen das Lernen lernen (vgl. z. B. Ezquerro-Lázaro et al. 2021).

Zwar finden sich im Rekurs auf Argyris und Schön Beiträge, die dezidiert auf die Organisation als zu analysierenden Gegenstand Bezug nehmen und z. B. die Inkongruenz zwischen gesellschaftlicher ‚espoused theory‘ und organisationaler ‚theory-in-use‘ analysieren (Lilley et al. 2014); Dennoch tritt Organisation z. T. auch hier als nicht näher bestimmtes Aggregat von Lernenden in Erscheinung, dessen vorzüglichste Qualität in der Möglichkeit zur Evokation und Verstärkung transformativer Lernprozesse liegt, sich hierin aber kaum von anderen sozialen Arrangements wie Gemeinschaften oder Bewegungen unterscheidet (vgl. z. B.

Lestar 2020). Das auf die Durchbrechung von Handlungs-routinen und die kritisch-reflexive Hinterfragung impliziter praktischer Theorien zielende Double-Loop-Learning⁹ eröffnet dabei die Möglichkeit einer vornehmlich akteursbezogenen Lesart, die von Teilen des Diskurses auch genutzt wird. Ähnliches gilt für action-learning und erfahrungsba-siertes Lernen (z. B. Wheeler et al. 2005). Die Organisation kommt eher als Kontext in den Blick – günstigstenfalls als ‚lernaffiner‘ institutioneller Rahmen, der die Lernfähig-keit der Mitglieder steigert und Wandeloffenheit auf Dauer stellt. Etwaige Besonderheiten organisationaler Strukturen werden in diesem Zusammenhang jedoch nur schwach ex-pliziert, vielmehr gilt die Herausbildung eines Lerndisposit-ivs als übergreifende (in erster Linie in ihrer Dringlichkeit darzustellende) Aufgabe: „This is why individuals, organi-sations and societies need to discover and implement stra-tegies to think ourselves out of our boxes, to see beyond our accustomed boundaries of living and working, and en-vision dramatically new and different approaches.“ (Hays und Reinders 2020, S. 38).

4 Shortcomings, Leerstellen und Anknüpfungspunkte

Die Tendenz zu einem eher kursorischen Aufgreifen von Theorien organisationalen Lernens ließe sich auch für die anderen referenzierten Perspektiven (vgl. Tab. 2) zeigen (vgl. z. B. Liedtke et al. 2012). Allerdings scheint es, als würde diese Form des Rekurses insbesondere durch ver-schiedene Eigenschaften der Ansätze von Senge bzw. Ar-gyris und Schön verstärkt. Senges Ansatz basiert 1) auf einer Reihe sehr spezifischer (normativer) Prämissen, die für den BNE-Diskurs durchaus anschlussfähig sind: Im Zen-trum steht weniger die Frage, wie organisationale Lernpro-zeesse strukturiert sind oder was konkret angeeignet wird, sondern vielmehr, wie und was eine Organisation lernen *sollte* (Pawlow-sky und Geppert 2005). Dies trifft sich mit den Prämissen der BNE, die mindestens hinsichtlich der Lernziele, darüber hinaus aber auch mit Blick auf Metho-den und Basiskonzepte bereits relativ klare (politisch aus-gehandelte) Konturen aufweist. Hinzu kommen Senges de-zidierte Grundannahmen sowohl über die Gesellschaft (vo-latil, unsicher, komplex, akzeleriert etc.) als auch über die Menschen (lernfähig und lernaffin) und über Organisatio-nen bzw. Unternehmen (aus verschiedenen Gründen relativ lernunfähig) (Senge 1990). Diese decken sich z. T. mit dem vom (politischen) BNE-Diskurs entworfenen Gesellschafts-panorama. Die Folge ist jedoch eine konzeptionell provo-zierte Tendenz zur Generalisierung und Vereinheitlichung

sozialer Strukturen. Eine solche Perspektive ist wenig ge-eignet, die Organisation als polyvalente und kontingente Struktur zu verstehen, die gesellschaftstransformatorisches Potenzial besitzt.

2) Senges Zugang wird in der Überblicksliteratur als *eklektisch* bezeichnet, „da er eine Fülle recht disparater Konzepte, Theorien, Ideen und Metaphern vorlegt, die zu-sammen Organisationales Lernen ergeben sollen“ (Wiegand 1996, S. 276). Entsprechend vage bleibt der Begriff. Bei sei-nem Ansatz handelt es sich eher um ein modulares System unterschiedlicher Teilkonzepte (systems thinking, personal mastery, team learning etc.) die lose unter organisational-em Lernen (im Sinne einer Basismetapher) zusammenge-fasst werden. Dies ermöglicht eine bedarfsorientierte, se-lektive Nutzung. Interessanterweise verhält es sich mit dem Ansatz von Argyris und Schön in ganz ähnlicher Weise – allerdings nicht, weil der Zugang auf ein theoretisches Ge-samtkonzept verzichtete, sondern vielmehr, weil eine Re-kurs-Kultur raumgreift, die sich vom tatsächlichen Ansatz entfernt hat (Lipshitz 2000). Auch hier gibt es Parallelen zum BNE-Diskurs, der dazu tendiert, ganz unterschiedli-che konzeptionelle Versatzstücke miteinander zu verbinden, sie jedoch dafür aus ihren disziplinären und theoretischen Kontexten zu lösen. Die bedarfsentsprechend kombinierte Nutzung kann grundsätzlich sehr erkenntnisreich sein, eine Gefahr besteht jedoch dort, wo Beobachtungen und Analy-sen nicht systematisch miteinander in Verbindung gebracht werden können, weil die Relationierung unterschiedlicher (Teil-)Konzepte zu oberflächlich bleibt oder fehlt.

3) Hier besteht die Gefahr einer von Strohschneider be-fürchteten Form der *Praxisorientierung*, die kein Interesse an theoretisch-analytischer Rückbindung hat. Die Entkopp-lung von Theorie und Begriff wird durch den Ansatz von Senge durchaus forciert: „[T]rotz der zentralen Rolle, die Senge dem systemischen Denken (der Manager) und Sys-tem-Archetypen zuweist, handelt es sich nicht um eine sys-temische oder systemtheoretische Perspektive, da weder [...] der Lernprozeß, die Organisation an sich, noch das Verhält-nis zwischen individuellem Lernen, Gruppenlernen und Or-ganisationalem Lernen aus einer systemtheoretischen Per-spektive konzipiert wird“ (Wiegand 1996, S. 279 f.). Zwar wird der Ansatz im BNE-Diskurs durchaus als systemtheo-retischer Zugang in Anschlag gebracht (z. B. Ferreira et al. 2015), ohne jedoch etwa Kommunikation oder Differenz in den Blick zu nehmen. Auch Raanan Lipshitz’ (2000, S. 472) Kritik an einem verstärkt zu beobachtenden Um-gang mit dem Ansatz von Argyris und Schön, bei dem Konzepte wie das Double-Loop-Learning, das einen kom-plexen Begriff (strukturellen) organisationalen Lernens vor-aussetzt, aus diesem Zusammenhang herausgelöst und als individuelles Lernen in organisationalen Kontexten refor-muliert werden, geht in eine ähnliche Richtung:

⁹ Das Single-/Double-Loop-Modell von Argyris und Schön (1978) zählt zu den häufig referierten Konzepten (11,4 % der Fälle).

„Because the notion of organizational learning is not self-evident, serious discussion of this concept must address the problem of individual- versus organizational-level learning and the problem of anthropomorphism that underlies it. Put differently, one must demonstrate his or her conceptions of the process and the products of learning in a concrete, observable fashion. This way, discussions of organizational learning will be both theoretically sound and practically useful, by which I mean capable of informing practitioners' thinking and behavior.“

Damit wird ein Erkenntnispotenzial vergeben, das vor allem in der Entdeckung der Organisation als eines eigenständigen, polyvalenten und kontingenten Zugriffspunkts für die Erforschung und Begleitung sozialer Transformationsprozesse liegt. Nicht zuletzt die politisch-programmatische Auseinandersetzung mit BNE könnte dieses Potenzial für sich erschließen: Zwar kommen Organisationen – etwa in der Agenda 21 – als regional oder global agierende, staatliche oder nicht-staatliche Akteure der Bedarfsprüfung, Programmentwicklung und Weiterbildung, der Vernetzung oder des Transfers in den Blick (UNCED 1992). Im Kern verfolgt BNE jedoch „das Ziel, Einzelne zu mehr Urteils- und Handlungsfähigkeit zu verhelfen, sich an der Umsetzung des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung zu beteiligen“ (Gräsel 2017, S. 3). Es zeigt sich also ein blinder Fleck, der weniger in einer mangelnden Bezugnahme an sich besteht, als in der Nichtbeachtung der Organisation als Praxisensemble, Lebenswelt oder System, das Lernprozesse aufweist, die sich von individuellen Lernprozessen unterscheiden. Dies zeigt sich auch in der aktuellen programmatischen Ausrichtung der BNE: Zwar bergen immerhin zwei der ‚prioritären Handlungsfelder‘ des aktuellen UNESCO-Programms ‚BNE 2030‘ explizit das Potenzial, organisationale Aspekte der Nachhaltigkeitsbildung zu fokussieren (UNESCO 2020); dabei handelt es sich allerdings um die ‚ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen‘ (Handlungsfeld 2) und um die ‚Förderung nachhaltiger (Netzwerk-)Entwicklung auf lokaler Ebene‘ (Handlungsfeld 5), um organisationale Kontexte und Netzwerke also, die den Blick vor allem für das ‚Lernen in‘ und das ‚Lernen zwischen‘ Organisationen weiten, während das ‚Lernen von‘ Organisationen weitestgehend ausgeblendet wird (Göhlich et al. 2016).

5 Fazit und Ausblick: Potenziale einer organisationspädagogischen Perspektive auf die Verknüpfung von BNE und organisationalem Lernen

Wie gezeigt wurde, nimmt die Auseinandersetzung mit organisationalen Lernprozessen im Rahmen der BNE seit der Jahrtausendwende an Fahrt auf. Auf Basis der politisch-normativen Implikationen, der starken Praxisorientierung und der speziellen Bezugnahme auf Transdisziplinarität dominiert jedoch eine kursorische, eklektische, metaphorische Integration organisationsbezogener (Lern-)Perspektiven. Organisation könnte eine in der wissenschaftlichen bzw. praktischen Bearbeitung vorfindliche konzeptionelle Lücke zwischen individueller und gesellschaftlicher Transformation schließen, denn sie ist Ort der (Re-)Spezifikation „gesamtgesellschaftlich einleuchtende[r], aber zu allgemein geratene[r] Kriterien“ der Bestimmung und Bewertung des Sozialen (Luhmann 2019, S. 204) und trägt insofern zur spezifischen Hervorbringung nachhaltiger Praxis bei. D.h. nicht nur interpersonale Aushandlungsprozesse, sondern auch organisationale Strukturen bzw. Kulturen erzeugen die konkrete Form und alltagspraktische Anschlussfähigkeit von Nachhaltigkeit.

Eine organisationspädagogische Perspektive kann nun dabei unterstützen, diese organisationale Produktion praktischer Nachhaltigkeit zu fokussieren, denn sie nimmt „– 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). Abschließend und mit Blick auf die vorherigen Ausführungen sollen daher einige Potenziale eines organisationspädagogischen Zugangs zu BNE aufgezeigt werden:¹⁰

- Während andere Bezugsdisziplinen der Organisationsforschung neben dem analytischen Fokus im Falle eines expliziten Praxisbezugs vor allem manageriale Potenziale untersuchen, teilt die Organisationspädagogik „mit anderen pädagogischen Subdisziplinen [...] das wissenschaftliche Interesse an menschlicher Entwicklung, an Bildung, Erziehung und nicht zuletzt an Lernprozessen und deren professioneller Unterstützung“ (Göhlich et al. 2016, S. 308). Insofern kann sie für die BNE einen Bezug zur Organisation als lernendes Sozialgebilde eröffnen, ohne dabei das Interesse an individueller und

¹⁰ Zugunsten einer allgemeinen, die Organisationspädagogik insgesamt kennzeichnenden Perspektive soll an dieser Stelle mein spezifisch praxistheoretischer Zugang zurückgestellt werden (Elven und Schwarz 2018). Eine praxistheoretische Rekonstruktion organisationaler Lernprozesse im Rahmen der Erforschung von Nachhaltigkeitstransformationen erscheint mir jedoch ausgesprochen potenzialreich (Elven im Erscheinen).

- zugleich gesellschaftlicher Entwicklung zu vernachlässigen. Im Gegenteil: Der organisationspädagogische Diskurs thematisiert gerade die Relationierung individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Veränderung im Kontext von Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen (Schröder et al. 2016).
- Zugleich speist sich aus diesem organisationsforschischen Schwerpunkt eine besondere Aufmerksamkeit für die Reflexion normativer Zielsetzungen des Lernens – nicht zuletzt, um voreiliger normativer Schließung kritisch zu begegnen. Dies gilt *einerseits* für konzeptionelle Schließungen: Selbstverständlich gehen mit dem politischen Willen zur ‚nachhaltigen‘ Praxis notwendig normative Setzungen hinsichtlich der Entwicklungsrichtungen und -strategien einher. Wenn aber Entwicklung als dynamischer, langfristiger, fortlaufender Prozess einer intentionalen Veränderung verstanden wird, bei dem sowohl der Weg als auch das konkrete Ziel im Werden begriffen sind (Ezquerro-Lázaro et al. 2021), macht eine ex ante Definition des Ideals einer lernenden Organisation, die BNE optimal unterstützen kann, wenig Sinn. Hier unterlaufen Entwürfe der lernenden Organisation – ob BNE-spezifisch oder unspezifisch – die eigenen Komplexitätsannahmen. Organisationspädagogische Analysen gehen von der kulturell bedingten Kontingenz organisationaler Settings aus und setzen daher an konkreten organisationalen Arrangements an. Dieses Vorgehen ermöglicht es *andererseits*, organisationale Konfliktfelder in der Bearbeitung von Nachhaltigkeit aufzudecken und auf diese Weise potenziell variierende Transformationspfade bzw. neu emergierende Nachhaltigkeitspraktiken zu entdecken, die gerade in der Aushandlung und Hybridisierung unterschiedlicher normativer Bezugnahmen entstehen (Elven [im Erscheinen](#)). Eine organisationspädagogische Perspektive verweist also auf die Notwendigkeit einer systematischen Reflexion divergierender (auch eigener) normativer Standpunkte hin, die sich innerhalb und zwischen Organisationen zeigen.
 - Einen Spezialfall der Normativitätsreflexionen bildet die Ambivalenz von Emanzipation und Nützlichkeit bzw. Instrumentalisierbarkeit, die für BNE eine wesentliche Rolle spielt (Wals et al. 2008) und einen Fluchtpunkt der kritischen Betrachtung bildet: Inwieweit rechtfertigt Bildung im Dienste der Nachhaltigkeit eine gezielte Beeinflussung des Handelns? Wo liegen die Grenzen emanzipatorischer Bildung? Als pädagogische Teildisziplin kann die Organisationspädagogik bezüglich solcher und ähnlicher Ambivalenzen und Antinomien nicht nur auf einen traditionsreichen theoretisch-reflexiven Fachdiskurs, sondern auch auf eine umfangreiche Bearbeitung des systematischen Umgangs zurückgreifen (Schwarz 2018).
 - Schließlich stellt auch das weite Spektrum theoretischer Bezüge ein organisationspädagogisches Potenzial dar, das sich die BNE zunutze machen kann: Die Organisationspädagogik rezipiert, diskutiert und entwickelt unterschiedliche Ansätze im Rahmen pädagogischer Prämissen (Schröder et al. 2016). Kontexte, institutionelle Rahmenbedingungen, Akteure und Praktiken der Organisation werden auf einen bildungsbezogenen Gehalt hin analysiert, der über die Entwicklung organisationaler Strukturen hinausweist und individuelle Entfaltung sowie gesellschaftliche Transformation adressiert. Je nach theoretischem Schwerpunkt können beispielsweise unterschiedliche Modi organisationalen Lernens, Kontinuitäten und Diskontinuitäten der organisationalen Praxis oder auch das Verlernen bestimmter Handlungsstrategien in den Blick kommen (Elven 2023).

Die Wünschbarkeit einer gelingenden Nachhaltigkeits-transformation darf die Komplexität eines solchen Wandelprozesses mit all seinen Unabwägbarkeiten, Ambivalenzen, Teilerfolgen 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.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Reading: Addison-Wesley.
- Bormann, I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Von den Anfängen bis zur Gegenwart – Institutionalisierung, Thematisierungsformen, aktuelle Entwicklungen. In N. Pütz,

- M. K. W. Schweer & N. Logemann (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung* (S. 11–29). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Brand, U. (2021). Ein kritisches Transformationsverständnis zur Überwindung der vagen Ansätze zu Nachhaltigkeit und Transformation. Kommentar zu Karl-Werner Brand. *Leviathan*, 49(2), 215–223. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2021-2-215>.
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN decade of education for sustainable development (2005–2014): final report*. Luxemburg: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>
- Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.). Whole Institution Approach – der ganzheitliche BNE-Ansatz. <https://www.unesco.de/node/6100>. Zugegriffen: 12.11.2022.
- Elven, J. (i. E.). University green offices at the intersection of movement, network, market, and hierarchy. A case study on the production of knowledge on ‘sustainability’ as the generation of compromises at an organizational level. In W.L. Filho, A. Lange Salvia, B. Coathe & E. Pallant (Hrsg.), *Educating the sustainability leaders of the future*. Wiesbaden: Springer.
- Elven, J. (2021). Varieties of ethics in academia. Rationalities of scientific responsibility in the (German) march for science. *Knowledge Cultures*, 9(1), 21–34. <https://doi.org/10.22381/kc9120212>.
- Elven, J. (2023). Organisationales Lernen in der Krise: Über die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität. In A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis. Jahrbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elven, J., & Schwarz, J. (2018). Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröder & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 249–260). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_18
- Ezquerro-Lázaro, I., Gómez-Pérez, A., Mataix, C., Soberón, M., Moreno-Serna, J., & Sánchez-Chaparro, T. (2021). A dialogical approach to readiness for change towards sustainability in higher education institutions: the case of the SDGs seminars at the Universidad Politécnica de Madrid. *Sustainability*, 13(16), 9168. <https://doi.org/10.3390/su13169168>.
- Ferreira, J.-A., Ryan, L., & Davis, J. (2015). Developing knowledge and leadership in pre-service teacher education systems. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 194–207. <https://doi.org/10.1017/ae.2015.24>.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröder & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365–379). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_3.
- Göhlich, M., Weber, S.M., & Schröder, A., et al. (2016). Forschungs-memorandum Organisationspädagogik. In A. Schröder, M. Göhlich, S.M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 307–319). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10086-5_8.
- Gräsel, C. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_48-1.
- Gräsel, C., Bormann, I., Schütte, K., Trempler, K., & Fischbach, R. (2013). Outlook on research in education for sustainable development. *Policy Futures in Education*, 11(2), 115–127. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.2.115>.
- Hamborg, S. (2017). Wo Licht ist, ist auch Schatten – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 15–31). Berlin: Logos.
- Hasse, J. (2006). Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven für die Umweltbildung* (S. 29–43). Münster: Zentrum für Umweltforschung.
- Hays, J., & Reinders, H. (2020). Sustainable learning and education: a curriculum for the future. *International Review of Education*, 66(1), 29–52. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09820-7>.
- Herberg, J., Staemmler, J., & Nanz, P. (Hrsg.). (2021). *Wissenschaft im Strukturwandel: Die paradoxe Praxis engagierter Transformationsforschung*. München: oekom. <https://doi.org/10.14512/9783962388256>.
- Hoover, E., & Harder, M. K. (2015). What lies beneath the surface? The hidden complexities of organizational change for sustainability in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 175–188. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.081>.
- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015). The UN decade of education for sustainable development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491–505. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084>.
- Koppina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from ‘environment’ in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>.
- Lestar, T. (2020). Religions going nuts? Faith-based veganism and transformative learning in the context of sustainability transitions (case 1: The Hare Krishna movement). *Journal of Organizational Change Management*, 33(5), 805–819. <https://doi.org/10.1108/JOCM-09-2019-0274>.
- Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P.C., Ioannidis, J.P.A., Clarke, M., Devereaux, P.J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>.
- Liedtke, C., Welfens, J.M., Rohn, H., & Nordmann, J. (2012). LIVING LAB: User-driven innovation for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(2), 106–118. <https://doi.org/10.1108/14676371211211809>.
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2014). Educating global citizens in business schools. *Journal of International Education in Business*, 7(1), 72–84. <https://doi.org/10.1108/JIEB-06-2012-0010>.
- Lipshitz, R. (2000). Chic, mystique, and misconception: Argyris and Schön and the rhetoric of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(4), 456–473. <https://doi.org/10.1177/0021886300364004>.
- Luhmann, N. (Hrsg.). (2019). *Schriften zur Organisation 3: Gesellschaftliche Differenzierung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23212-2>.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In K. Ott, J. Dierks & L. Voget-Kleschin (Hrsg.), *Handbuch Umweltethik* (S. 330–334). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05193-6_50.
- Pawłowsky, P., & Geppert, M. (2005). Organisationales Lernen. In E. Weik & R. Lang (Hrsg.), *Moderne Organisationstheorien 1* (S. 259–293). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90466-9_8.
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Schneidewind, U., Singer-Brodowski, M., & Augenstein, K. (2016). Transformative science for sustainability transitions. In H.G. Brauch, Ú.O. Spring, J. Grin & J. Scheffran (Hrsg.), *Handbook on sustainability transition and sustainable peace* (S. 123–136). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43884-9_5.

- Schröer, A., Göhlich, M., Weber, S. M., & Pätzold, H. (Hrsg.). (2016). *Organisation und Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, J. (2018). Professionalisierung der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 839–849). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_82.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7–28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1983.tb00195.x>.
- Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodocz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz & J. W. Schulze (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen* (S. 175–192). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10.
- Stubbs, W. (2013). Addressing the business-sustainability nexus in postgraduate education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(1), 25–41. <https://doi.org/10.1108/14676371311288930>.
- UNCED (1992). *Agenda 21. Bericht zur Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro*. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. <https://www.bmu.de/download/agenda-21>. Zugegriffen: 12.11.2022.
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Paris: UNESCO.
- Van Poeck, K., & Vandenabeele, J. (2012). Learning from sustainable development: education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, 18(4), 541–552. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.633162>.
- Wals, A. E. J., Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S., & Vader, J. (2008). All mixed up? Instrumental and Emancipatory learning toward a more sustainable world: considerations for EE Policymakers. *Applied Environmental Education & Communication*, 7(3), 55–65. <https://doi.org/10.1080/15330150802473027>.
- Warr Pedersen, K. (2017). Supporting collaborative and continuing professional development in education for sustainability through a communities of practice approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 681–696. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0033>.
- Wheeler, D., Zohar, A., & Hart, S. (2005). Educating senior executives in a novel strategic paradigm: early experiences of the Sustainable Enterprise Academy. *Business Strategy and the Environment*, 14(3), 172–185. <https://doi.org/10.1002/bse.448>.
- Wiegand, M. (1996). *Prozesse organisationalen Lernens*. Wiesbaden: Gabler.



Dr. phil. Julia Elven ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik, Schwerpunkt Organisationspädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Organisationsforschung mit organisationspädagogischem Fokus, sozialer Wandel und gesellschaftliche Transformationsprozesse, Praxistheorien sowie organisationale und habituelle Bedingungen bildungs- und berufsbiografischer Verläufe.