

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit

Sondierungen und Forschung zwischen
Anspruch und Wirklichkeit

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

Schriftenreihe der Sektion

Erwachsenenbildung

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit

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

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

Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit
Sondierungen und Forschung
zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



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

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742765>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2765-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1987-7 (PDF)

DOI 10.3224/84742765

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhalt

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

I. Nachhaltigkeit im Feld der Erwachsenenbildung

Beiträge der Erwachsenenbildung zu Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung	19
<i>Mandy Singer-Brodowski</i>	
Nachhaltigkeit von Forschung und Transfer in der Erwachsenenbildung – Befunde, Beobachtungen und Erfahrungen	31
<i>Josef Schrader</i>	
Adressierungen in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung – Spannungsfelder im Diskurs um ‚Nachhaltigkeit‘	49
<i>Maria Stimm</i>	
Altern und Nachhaltigkeit – Versuch einer Verhältnisbestimmung	63
<i>Claudia Kulmus</i>	
Strategische Vorausschau in der Weiterbildung als Beitrag zur Nachhaltigkeit	77
<i>Andreas Weßner und Matthias Rohs</i>	
Nicht-Nachhaltigkeit als Ausgangspunkt für eine solidarische Erwachsenenbildung ...	89
<i>Lukas Eble</i>	

II. Nachhaltigkeit in Lernkontexten Erwachsener

Nachhaltigkeit lehren für die Erwachsenenbildung. Perspektiven auf BNE-Lehrprojekte im Modus Forschenden Lernens	105
<i>Mandy Schulze und Maria Kondratjuk</i>	
Zwischen defensiver und expansiver Aneignung organisierter Nachhaltigkeitspraktiken: Lernen im Kontext universitärer Green Offices	117
<i>Julia Elven und Henning Pätzold</i>	
Erwachsenenbildung als Beitrag zu einer Katastrophenvorsorge: Eine empirische Untersuchung zu Informations- und Lernangeboten für den Hochwasserschutz	129
<i>Sophie Lacher und Matthias Rohs</i>	
Informelles Lernen und Nachhaltigkeit. Empirische Perspektiven auf nachhaltigkeitsbezogene Lernthemen von Erwachsenen	143
<i>Claudia Kühn und Jana Costa</i>	
Möglichkeiten und Widersprüche der Wertebildung im Themenkomplex der Nachhaltigkeit	159
<i>Luca Fliegner, Fabian Ilmer und Matthias Rohs</i>	

III. Nachhaltigkeit in betrieblichen Kontexten

„Nachhaltigkeit“ in Angeboten öffentlich verantworteter beruflicher Weiterbildung – empirische Einsichten am Beispiel von Volkshochschulprogrammen	175
<i>Aiga von Hippel und Marion Fleige</i>	
Nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung: Handlungskompetenzen des betrieblichen Bildungspersonals und der Interessensvertretung partizipativ entwickeln – erste empirische Ergebnisse	189
<i>Jana Wienberg</i>	
Nachhaltigkeitsstrategieumsetzung in der betrieblichen Bildung – Entwicklung eines Analyserahmens für die kaufmännische Aus- und Weiterbildungspraxis	203
<i>Julia Hufnagl und Silvia Annen</i>	

IV. Nachhaltigkeit und Weiterbildungsteilnahme

Weiterbildungsbeteiligung nachhaltig ungleich? Empirische Analysen für Deutschland zu einem Mantra	223
<i>Bernd Käpplinger, Eva Maria Koubek, Martin Reuter und Frauke Bilger</i>	
Ausreichend versorgt? Weiterbildung in Dörfern und kleinen Städten	239
<i>Kristin Skowranek, Klaus Buddeberg und Carola Iller</i>	
Habitus und nachhaltiges Lernen – Pädagogische Passungsverhältnisse in der Alphabetisierung	255
<i>Felix Ludwig</i>	

V. Posterbeiträge, Posterpreis und Dokumentationsmaterial

Posterbeiträge auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2023	269
Posterpreis der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2023	301
Programm zur Jahrestagung 2023 der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit“	303
Autor*innen und Herausgeber*innen	313
Reviewer*innen der Beiträge für den Dokumentationsband der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE) 2023	323

Möglichkeiten und Widersprüche der Wertebildung im Themenkomplex der Nachhaltigkeit

Luca Fliegner, Fabian Illmer und Matthias Rohs

Abstract: Werte fungieren als lebensorientierungsstiftende Leitvorstellungen, an denen individuelles Handeln ausgerichtet wird, und als Ordner menschlicher Selbstorganisation. Diese Funktion von Werten betont ihre bedeutende Rolle im Kontext der Förderung von Nachhaltigkeit. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, wie Werte auf psychologischer Ebene entstehen und innerhalb eines wertorientierten Bildungsarrangements ausgebildet werden können. Neben der grundlegenden Klärung von Möglichkeiten und Grenzen der Wertebildung werden auch Spannungsfelder der Wertebildung erörtert, einschließlich der ethischen Bewertung bewusster Manipulationen im Rahmen von wertorientierten Bildungsarrangements. Da die Wahrnehmung von und der Umgang mit diesen Spannungsfeldern eng mit der Haltung der Lehrenden in wertorientierten Bildungsarrangements verknüpft sind, wird auch auf die Rolle der Lehrenden eingegangen.

1 Einleitung

Angeichts der vielfältigen Debatten über die Rolle von künstlicher Intelligenz, Gentechnik, den Umgang mit Migration, unterschiedliche Vorstellungen von Geschlechtlichkeit, Demokratiefeindlichkeit und nicht zuletzt auch der Nachhaltigkeit lässt sich eine neue Relevanz der Reflexion guten und richtigen Handelns – also einer ethischen Auseinandersetzung – erkennen. Dabei stellt sich auch die Frage, welche Rolle hier die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung einnimmt (Gieseke, 1991) bzw. „wie und wozu ethische Bildung in der Erwachsenenbildung“ (Bergold, 2007, S. 23) möglich und notwendig ist. Im Sinne einer normativen Pädagogik (Brumlik, 1992) wäre ihre Aufgabe, notwendige Orientierung zu bieten. Dieser Perspektive wird aber u. a. entgegengehalten, dass sie „die autonome, subjektive Moral des Menschen zerstört und deren Ambivalenz auslöscht“ (Berzbach, 2005, S. 17) sowie in der Praxis an Grenzen der Akzeptanz, Geltung und Wirksamkeit stößt (Wigger, 1990, S. 131).

Aber gerade das Thema der Nachhaltigkeit erscheint ohne einen Bezug zu Werten kaum denkbar, erfordert ein nachhaltiger Lebensstil doch – sofern nicht gegeben – grundlegende Veränderungen von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen (Leiserowitz et al., 2006). Das gilt auch für Unternehmen, die unter dem öffentlichen Druck stehen, nachhaltig(-er) zu wirtschaften. Dazu gilt es nicht nur Prozesse und Strukturen anzupassen, sondern auch Werte der Nachhaltigkeit in der Belegschaft zu verankern.

Der vorliegende Artikel basiert auf Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt KOMATRA¹, das sich mit der Frage beschäftigt, ob und wie Werte von Mitarbeitenden im Kontext der Transformation von Unternehmen hin zu einer kreislauffähigen Wertschöpfung adressiert werden können. In diesem Beitrag werden die Grundlagen der Werteentwicklung sowie damit verbundene Konflikte und Widersprüche im Rahmen erwachsenenpädagogischen Handelns thematisiert.

2 Werte und Nachhaltigkeit

2.1 Werte

Eine allgemeingültige Definition von Werten im Sinne lexikalischer Kriterien ist – wenn überhaupt – nur unter Schwierigkeiten möglich, „denn es liegt in der Natur von Werten, über sie nicht ohne Wertvorgaben sprechen zu können“ (Zeller, 2022, S. 29). Insbesondere im Zusammenhang einer kulturhistorischen Auseinandersetzung mit dem Wertebegriff und seiner interpretativen Wandlungsfähigkeit (Zeller, 2022, S. 29–42) wird deutlich, dass das Werteverständnis einer Kontextualisierung bedarf. Das heißt, Werte können niemals an sich und losgelöst von einem Framing, beispielsweise einer Fachdisziplin oder Denkschule, definiert werden. Im anhaltenden interdisziplinären Diskurs stellt sich dabei im Kern die Frage, ob Werte eher Mittel oder eher Zweck sind. Also: Ist menschliches Verhalten eher das Produkt eines Habitualisierungsprozesses (Dewey, 1939) und Werte werden ex post als Erklärungsansatz bemüht oder weisen Werte eher kognitive² Strukturen auf, indem sie ex ante menschliches Verhalten regulieren? Die endgültige Beantwortung dieser Frage – sofern überhaupt möglich – hängt im Wesentlichen von der Chronologie der Betrachtungsperspektive ab und kann im Rahmen dieses Artikels nicht erfolgen.³

Im Hinblick auf die Funktion können Werte im Kontext der Moralphilosophie als Koordinaten eines im Subjekt entwickelten Wertesystems verstanden werden,

1 Kompetenzzentrum Arbeitsforschung: Transformation im Zukunftskorridor Saar-Pfalz gestalten – wertorientiertes Lernen und Arbeiten in der Kreislaufwirtschaft, BMBF-Förderkennzeichen 02L22C004.

2 Zur Definition von Kognition siehe auch: <https://dictionary.apa.org/cognition>

3 Möglicherweise liegt die Herausforderung bei der Beantwortung dieser Frage in der Fragestellung selbst, die durch die Bifurkation der Mittel-Zweck-Relation entsteht.

die lebensweltliche Orientierung erzeugen und damit das Handeln des Subjekts leiten. Das Wertesystem stellt dabei ein Produkt biografisch einprägender Erfahrungen dar (Köbel, 2018, S. 25). Werte bilden in diesem Zusammenhang die Grundlage aller absichtsvollen Handlungen (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 289), indem sie Bewertungen beziehungsweise Beurteilungen bei Entscheidungsprozessen auf emotionaler und motivationaler Ebene prägen (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 65). Die motivationale Wirkung von Werten zeigt sich beispielsweise im Kontext von Krisenbewältigungen (Bernhardsson-Laros, 2018, S. 30). Diesem Verständnis nach fungieren Werte als „Kompetenzkerne“ und konstituieren damit kompetentes Handeln, was gleichzeitig auch bedeutet, dass kompetentes Handeln ohne Werte nicht möglich ist (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 289).

Die insbesondere durch die Psychologie geprägte Werteforschung hat eine Vielzahl an Taxonomien und Modellen hervorgebracht, um die Struktur und das Verhältnis von Werten zu beschreiben (Hanel et al., 2018). Zu den bekanntesten Modellen gehören das 2x4 Wertemodell von Münsterberg (1908), das Type-of-Humans-Modell von Spranger (1921), Hofstede's (1980) Cultural-Value-Dimensions-Modell und das 10-Universalwerte-Modell von Schwartz (1992). Auch wenn in diesem Zusammenhang von „Universalwerten“ gesprochen und ein Allgemeingültigkeitsanspruch insinuiert wird, bleibt die empiristische Rahmung zu betonen.

Werte werden häufig synonym oder in Verbindung mit Begriffen wie Normen, Tugenden, Ethik und Moral genannt (Unkrig, 2023, S. 5). Während *Normen* Verhaltensregeln darstellen, die in einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft gelten, sind *Tugenden* erworbene Charaktermerkmale, die sich auf das gesamte Handeln einer Person beziehen und stabil sind. *Ethik* bezeichnet den wissenschaftlichen Diskurs um Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche (êthos) und das gute und richtige Handeln. Sie zielt darauf ab zu bestimmen, wie Menschen handeln sollten, um ein erfülltes und glückliches Leben zu führen. Ethik bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den gesamten Bereich des individuellen und kollektiven Handelns, einschließlich der Voraussetzungen, die für gutes Handeln notwendig sind (Düwell et al., 2011, S. 1–2). *Moral* beschreibt schließlich „summarisch alle von einem Menschen oder einer Gesellschaft als richtig und wichtig anerkannten Normen und Ideale des guten und richtigen Sichverhaltens [...] plus der mehr oder weniger vernünftigen Überzeugungen, die es ermöglichen, diesen Normen und Idealen einen ernst zu nehmenden Sinn zu geben, sie zu rechtfertigen oder gegebenenfalls auch kritisch zu modifizieren“ (Düwell et al., 2011, S. 426).

2.2 Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit beschreibt ein mehrschichtiges transdisziplinäres Konzept, das sich im Laufe der Jahre weiterentwickelt hat. Eine übergreifende Idee der Nach-

haltigkeit wurde von Brundtland (1987) vorgestellt; sie definiert nachhaltige Entwicklung als „development that meets the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet their own need“ (Brundtland, 1987, S. 54).

Der Nachhaltigkeitsdiskurs ist stark geprägt von dem Konzept der Nachhaltigen Entwicklung. Doch was genau ist darunter zu verstehen? Bei eingehenderer terminologischer Betrachtung hat das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung – englisch Sustainable Development – die Form eines Oxymorons, da es im eigentlichen Sinne eine Verknüpfung von Bewahrung (engl.: to sustain) und Veränderung (engl.: to develop/to change) darstellt. Damit einhergehend stellen sich unausweichlich die Fragen: „Was will der Mensch bewahren?“ oder normativ formuliert „Was sollte der Mensch bewahren?“ respektive „Was will der Mensch verändern? bzw. „Was sollte der Mensch verändern?“. Diese Fragen bildeten den Grundstein für die Definition der Sustainable Development Goals (SDGs⁴) (Leiserowitz et al., 2006).

Doch wie kam es bei der Klärung des zu Bewahrenden und des zu Verändernden zu den hier genannten Zielen? Die Antwort darauf liegt in den zugrundeliegenden geteilten Werten. Während Ziele deskriptiven Charakter haben, bedarf es als Prämisse Werte, die in ihrer Orientierungsfunktion überhaupt erst die Formulierung von optionalen Zielzuständen ermöglichen. Beispielsweise sind Qualität und Ausprägung des Wertes Tradition Teil der Erklärungsfunktion zur Bestimmung des zu Bewahrenden in Form der entsprechenden Zielformulierungen. Werte stellen jedoch nicht nur die Voraussetzung für die Bestimmung von Zielzuständen dar, sie sind durch ihre bindende identitätsstiftende Funktion (Köbel, 2018) und emotional-motivationalen Funktion (Erpenbeck & Sauter, 2019; Schwartz & Bilsky, 1987) auch die ausschlaggebende Bedingung für die Umsetzung der Ziele und das Commitment.

3 Wertebildung

3.1 Ablauf eines Wertebildungsprozesses

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wie sich der Prozess der Wertebildung auf psychologischer Ebene gestaltet. Vom Erwerb faktischer Informationen mit dem Ziel der Wissenserweiterung unterscheidet sich die Wertebildung grundlegend, da Werte weder aktiv erzeugt noch rein instruktional vermittelt werden können (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 9; Köbel, 2018, S. 89). Wertebildung erfolgt durch persönliche und emotionsbehaftete Erfahrungen (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 159), die im Individuum einen Reflexionsprozess auslösen, aus dem neue Werte hervorgehen können. Daher wird in diesem Kontext der Begriff *Wertebildung* und nicht der Begriff *Wertevermittlung* verwendet, da die

4 Siehe auch: <https://sdgs.un.org/gsdrgsd2023>

reine Vermittlung nicht zu einer Entwicklung von Werten führt. *Wertebildung* beschreibt in diesem Zusammenhang ein werteorientiertes Bildungsarrangement.

Der Prozess der Werteaneignung wird in der Psychologie als Interiorisation oder Internalisierung bezeichnet (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 157). Interiorisation ist der Prozess, in dem Werte auf emotional-motivationaler Ebene entstehen und sich verändern, d. h., „wie Emotionen und Motivationen in Wertungsprozessen entstehen, gedächtnismäßig verankert und im Handeln wirksam werden“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10). Zudem wird untersucht, wie das Umlernen von Wertungen auf emotional-motivationaler Ebene erfolgt. Die Analyse der Interiorisationsprozesse hat ihren Ursprung in der Emotions- und Motivationspsychologie und findet Anwendung in Bereichen wie der Psychotherapieforschung und der Erforschung von Gruppendynamiken (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10).

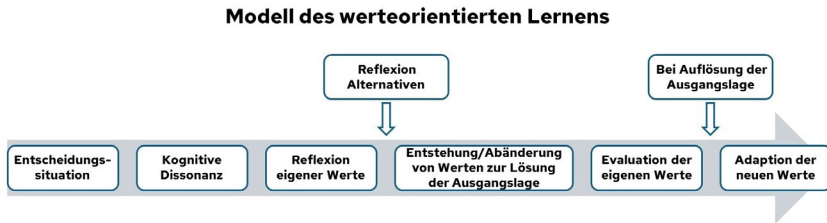
Ein individueller Prozess des Wertewandels oder der Wertebildung umfasst drei zentrale psychologische Prozesse:

- „Konfliktsetzung, -wahrnehmung und -bearbeitung
- Entstehung, Speicherung und Veränderung von Emotionen und Motivationen
- Nicht verbale und verbale Kommunikation von Werten, eingeschlossenen Emotionen und Motivationen als Werte des konkreten Individuums“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 12).

Folglich stellt eine Konfliktsituation oder eine Erfahrung, die nicht durch die eigenen Deutungsmuster aufzulösen ist und somit eine kognitive Dissonanz hervorruft, den Auslöser für einen Wertebildungsprozess dar (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 163). Auch die Nicht-Bestätigung eigener Werte kann zu einer kognitiven Dissonanz führen (Verwiebe et al., 2018, S. 191). Es gibt verschiedene Auslöser, die den Prozess der Werteinteriorisation in Gang setzen können, darunter beeindruckende oder emotional berührende Situationen, die Nicht-Bestätigung oder Infragestellung eigener Denk- und Verhaltensweisen, kollektive Erfahrungen oder Ereignisse (wie beispielsweise der Mauerfall oder die sogenannte „Flüchtlingskrise“) (Verwiebe et al., 2018, S. 183) sowie emotionale Schlüsselerfahrungen aus der eigenen Lebensrealität (Köbel, 2018, S. 89). Dies verdeutlicht, dass nur Erfahrungen, die besonders emotional ergreifend wirken, zu einer Ausbildung von Werten führen können (Köbel, 2018, S. 89). Auch Joas (1997) betont die wichtige Rolle der Emotionen bei der Entstehung von Werten. Werte entstehen durch emotional ergreifende Erfahrungen, die zu einer Erfahrung der Selbsttranszendenz führen, also zu einer Erfahrung, die das Gefühl hervorruft, über sich selbst hinauszuwachsen (Joas, 2006, S. 5). Somit entstehen Werte „in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ (Joas, 1997, S. 10) bzw. der Selbstüberschreitung (Bernhardsson-Laros, 2018, S. 30). Aber Gefühle allein schaffen keine Werte, sie stoßen Reflexionsprozesse an, innerhalb derer eigene Deutungsmuster reflektiert werden (Thome, 2019, S. 63–64). Doch emotionsbehaftete Erfahrungen erschaffen Reflexionsräume, innerhalb derer neue Werte entstehen können.

Auf Basis der Theorie der Interiorisations- und Exteriorisationsprozesse nach Lacoutsiere und der Theorie des transformativen Lernens nach Mezirow (2000) kann ein Ablaufschema erstellt werden, das den Wertebildungsprozess veranschaulicht (siehe Abbildung 1).⁵

Abbildung 1: Ablauf eines Wertebildungsprozesses



Eigene Darstellung in Anlehnung an Fliegener & Ilmer, 2023, S. 9

Als Auslöser eines Wertebildungsprozesses kann ein Konflikt oder eine Erfahrung dienen, die emotional ergreifend wirkt (Köbel, 2018, S. 89) und eigene Werte in Frage stellt. Dies kann im Individuum eine kognitive Dissonanz erzeugen, aus der eine emotionale Labilisierung resultieren kann, wodurch ein Reflexionsprozess initiiert werden kann, um die Ausgangssituation aufzulösen. Im Rahmen dessen werden eigene Werte reflektiert, wodurch sich bestehende Werte verändern oder neue Werte entstehen können. Die daraus resultierenden Werte werden auf die Ausgangssituation angewendet und dadurch erprobt. Bei erfolgreicher Erprobung der neuen Werte kann eine Übertragung in die eigene Lebenspraxis erfolgen. Die emotionale Labilisierung spielt eine entscheidende Rolle für die Interiorisation von Werten, wobei das emotionale Gewicht auch die Tiefe der Verankerung beeinflusst (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 163).

Im Rahmen eines Wertebildungsprozesses nimmt die Wertekommunikation eine bedeutende Rolle ein (Köbel, 2018, S. 92). Dabei können Lernende sich durch den Austausch mit anderen über die eigenen Werte und dahinterliegenden Motivatoren sowie Emotionen auseinandersetzen (Köbel, 2018, S. 93). Auf diese Weise kann festgestellt werden, welche Werte Lernende in den Bildungsprozess mitbringen (Joas, 1997, S. 285). Weiterhin kann der Austausch den Reflexionsprozess und die Auflösung der Ausgangslage unterstützen. Die aus dem Reflexionsprozess bzw. aus dem werteorientierten Bildungsarrangement resultierenden Werte können vom Individuum im Rahmen eines Diskurses mit einer Bezugsperson oder -gruppe bewertet werden (Köbel, 2018, S. 104). Für einen erfolgreichen Wertediskurs benötigen Lernende eigene Wertbindungen,

⁵ Zur dezidierten Darstellung der Entstehung des Ablaufschemas siehe Fliegener & Ilmer (2023).

die entweder in den Diskurs eingebracht werden oder aus ihm folgen (Joas, 1997, S. 285). Weiterhin erfordert eine erfolgreiche Wertekommunikation eine reflektierte Sprache sowie eine empathische und diskussionsfreudige Haltung (Köbel, 2018, S. 104). Da im Wertebildungsprozess eigene Werte und Deutungsmuster reflektiert werden müssen, ist ein reflexives Verhältnis der Lernenden zur eigenen Person notwendig (Verwiebe et al., 2018, S. 183) ebenso wie die Fähigkeit zur (Selbst-)Konfrontation im Rahmen des Bildungsprozesses (Schüßler, 2008, S. 10).

Somit ist es das Ziel eines werteorientierten Bildungsarrangements, Lernenden neue Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen aufgrund ihres emotionalen Gehalts oder der Auslösung einer kognitiven Dissonanz durch die Nichtbestätigung eigener Werte als Reflexionsgelegenheiten dienen, innerhalb derer Lernende selbstgesteuert eigene Werte reflektieren und gegebenenfalls neue Werte entwickeln können.

3.2 Spannungsfelder der Wertebildung

Im Rahmen der Wertebildung werden diverse Spannungsfelder deutlich. Im Gegensatz zur Wertebildung bei Kindern und Jugendlichen, die darauf abzielt, Werte gezielt zu entwickeln und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung sowie Sozialisation zu fördern, gestaltet sich der Prozess der Wertebildung bei Erwachsenen anders. Erwachsene verfügen bereits über ein gefestigtes Wertesystem, eine ausgebildete Persönlichkeit und sind sozialisiert, weshalb sie im Vergleich zu Kindern eine geringere kognitive Flexibilität aufweisen (Schüßler, 2008, S. 2–3). In diesem Kontext bietet die Wertebildung bei Erwachsenen Lernräume und Reflexionsgelegenheiten, in denen Individuen sich ihrer eigenen Werte bewusstwerden, diese reflektieren und gegebenenfalls verändern können (Bergold, 2007, S. 24). Weiterhin kann Wertebildung der Verbesserung der eigenen Urteilsfähigkeit dienen und damit Privatisierungstendenzen, Frustrationsverhalten und Delegationshaltungen entgegenwirken (Bergold, 2007, S. 24).

In der erwachsenenbildnerischen Praxis zielt die Wertebildung jedoch oftmals auf die Entwicklung bestimmter Werte ab. Dies kann Kritik an der gezielten Wertebildung hervorrufen, indem argumentiert wird, dass eine derartige Herangehensweise als Form der Manipulation betrachtet werden kann. Manipulation oder ein Manipulationsversuch liegt vor, wenn die Ausbildung von Werten in eine bestimmte Richtung gelenkt oder das Ziel verfolgt wird, bestimmte Wertvorgaben zu etablieren. In einem Bildungsprozess mit dem Ziel, bestimmte Werte zu entwickeln, bewegt sich die Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen einer orientierungsgebenden Funktion und potenzieller Manipulation. Der Umgang mit diesem Spannungsfeld ist von der Haltung, den individuellen Überzeugungen und dem pädagogischen Ethos der Lehrenden abhängig, woraus unterschiedliche Sicht- sowie Herangehensweisen resultieren.

Die gezielte Vermittlung von Werten kann als Belehrung mündiger Erwachsener interpretiert werden (Bergold, 2007, S. 43). Daher sollte Wertebildung vorrangig Lerngelegenheiten und -räume schaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit zur eigenständigen Entwicklung von Werten erhalten. Dabei sollte sich die Wertebildung stets am Ziel der Selbstbestimmung des Menschen orientieren, indem sie ihn als freie Person in seinen Handlungen, Haltungen und Urteilen befreit (Bergold, 2007, S. 27–28). In diesem Kontext ist die Subjektivität und Relativität von Werten zu berücksichtigen, da Werte stark von kulturellen, sozialen und individuellen Kontexten abhängen. Dies wirft die Frage auf, ob eine standardisierte Wertebildung in pluralistischen Gesellschaften überhaupt realisierbar ist. Auch die Heterogenität der Lernenden erschwert eine einheitliche Wertebildung. Daher sollte die Wertebildung sowohl als individueller, subjektiver Prozess betrachtet als auch im Kontext sozialer, kultureller und institutioneller Einflüsse reflektiert werden, um eine umfassendere und differenziertere Perspektive auf den Begriff zu gewährleisten. In der erwachsenenbildnerischen Praxis besteht das Ziel oft darin, gezielt bestimmte Werte zu fördern. Diese Zielsetzung kann durch die thematische Ausrichtung des Bildungsprozesses oder durch Vorgaben seitens der Kundinnen oder Kunden bzw. des Bildungsträgers bestimmt sein. Dadurch wird das Ziel des Bildungsprozesses klar definiert und von der erwachsenenbildnerischen Praxis aktiv verfolgt. Hier stellt sich die Frage, ob eine gezielte Werteentwicklung überhaupt stattfinden kann und inwieweit Lehrende in individuelle Wertesysteme eingreifen bzw. diese respektieren sollten.

Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der Frage, ob die eindimensionale Festlegung und Vermittlung von Werten zu einer Verinnerlichung dieser im lernenden Individuum führen kann. Hierbei zeigt sich die grundlegende Herausforderung, ob ein klar definierter Wertebildungsauftrag mit festgelegten Zielwerten effektiv erfüllt werden kann oder ob die Wertebildung an inhärente Grenzen stößt. In Kapitel 3.1 wurde dargestellt, dass Werte an Lernende nicht einfach übermittelt werden können. „Werte können nur selbsthandelnd, selbstorganisiert angeeignet werden“ (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 10). Ein Wertebildungsprozess kann durch emotionale (Schlüssel-)Erfahrungen (Köbel, 2018, S. 89), Erfahrungen, die nicht durch die eigenen Werte bzw. Deutungsmuster aufgelöst werden können (Erpenbeck & Sauter, 2018, S. 163), oder Erfahrungen, die ein Erlebnis der Selbsttranszendenz auslösen (Joas, 1997, S. 10), angestoßen werden. Ein Bildungsarrangement ohne neue Erfahrungen, die Emotionen auslösen, kann somit nicht zu einer Ausbildung von Werten führen, weiterhin kann die Adressierung individueller Emotionen von außen durch Lehrende nicht sichergestellt werden, weshalb es sich bei der Wertebildung um einen selbstgesteuerten inneren Prozess handelt. Dementsprechend kann die reine Vermittlung von Werten nicht als Wertebildung betrachtet werden, da das bloße Wissen über Werte vorerst keinen Effekt auf die Haltungen und Handlungen der Lernenden hat (Bergold, 2007, S. 30). Ein Bildungsarrangement ohne neue Erfahrungen und Emotionen kann somit nicht zu einer Ausbildung von Werten führen, daher

muss ein werteorientiertes Bildungsarrangement einen Erfahrungsraum schaffen, der Lernenden die Gelegenheit bietet, neue Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. Obwohl lehrende Personen im Kontext der Wertebildung Reflexionsgelegenheiten mit einer bestimmten Lehrabsicht bereitstellen können, obliegt das Lernen letztlich den Lernenden selbst. Da das Lernergebnis von den individuellen Anstrengungen der Lernenden abhängt, besteht keine Gewissheit, dass der intendierte Zielwert tatsächlich verinnerlicht wird. Infolgedessen kann nicht sichergestellt werden, dass Wertebildungsaufträge mit vorgegebenen Zielwerten uneingeschränkt erfüllt werden können. Es ist zudem wichtig zu beachten, dass Wertebildung im Bildungskontext stets einen pluralistischen Charakter haben sollte und ethischen Grundsätzen entsprechen muss.

3.3 Rolle der Wertebildner:innen

Im vorigen Abschnitt wurden die Spannungsfelder der Wertebildung aufgezeigt, denen Wertebildner:innen gegenüberstehen. Als Wertebildner:innen werden hier Personen bezeichnet, die in einem erwachsenenbildnerischen Kontext werteorientierte Bildungsarrangements durchführen. Da der Umgang mit den zuvor genannten Spannungsfeldern und die Haltung zu diesen stark von der individuellen Einstellung und dem pädagogischen Ethos abhängen, resultieren daraus ethische Fragen. Die Werte der Wertebildner:innen zeigen sich in ihrem pädagogischen Handeln und dessen Reflexion (Brandt, 2016, S. 22). Daher ist es von essenzieller Bedeutung, dass Wertebildner:innen eine reflektive Beziehung zu sich selbst pflegen und ihre eigenen Werte sowie Haltungen kontinuierlich reflektieren. Hieraus resultieren das pädagogische Ethos und demnach auch die Wahrnehmung sowie der Umgang mit den oben genannten Spannungsfeldern. Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen bilden im Kompetenzmodell GRETA einen Kompetenzbereich, in dem das Berufsethos und die pädagogische Haltung als Teil der professionellen Handlungskompetenz der Lehrenden gesehen werden (Lencer & Strauch, 2016, S. 6–7). Dies unterstreicht die Bedeutung pädagogischer Werte und des Berufsethos als Kompetenzen Lehrender. Weiterhin ist die Reflexion der eigenen Werte von Bedeutung, da die Wertebildung stets Raum für Konflikte zwischen Lehrenden, Lernenden und der Bildungseinrichtung bzw. dem Auftraggeber bietet (Brandt, 2016, S. 22). Dies unterstreicht nochmals die Wichtigkeit der Wertereflexion seitens der Lehrenden sowie der Übereinstimmung der eigenen Werte mit den auszubildenden Zielwerten des Auftraggebers.

Trotz unterschiedlicher Herangehensweisen an die Thematik der Wertebildung lassen sich bestimmte Haltungen identifizieren, die immer berücksichtigt werden sollten. Im Kontext der Wertebildung sollte Lernenden stets die Fähigkeit zur selbstständigen Entscheidung und Lebensführung zugeschrieben werden (Schüßler, 2008, S. 18). In diesem Kontext ist es wichtig zu berücksichtigen,

dass jeder Mensch über ein individuelles Wertesystem verfügt, an dem die Wertebildung anknüpfen muss (Bergold, 2007, S. 36). Weiterhin findet die Wertebildung in einer sich kontinuierlich wandelnden wertepluralistischen Gesellschaft statt, in der sowohl Prozesse des Pluralismus als auch des Individualismus wirken (Bergold, 2007, S. 24). Dies unterstreicht nochmals, dass Lernende als freie Personen in ihren Handlungen, Haltungen und Urteilen zu begreifen sind und dass der Bildungsprozess am Ziel der Selbstbestimmung des Menschen orientiert sein sollte (Bergold, 2007, S. 27–28). Des Weiteren sollten Lehrende in der Lage sein, Konflikte zwischen Überzeugungen zu erkennen und zu bewältigen. Sie sollten eine Sensibilität für ethische Analysen entwickeln und diese entsprechend ihren Überzeugungen mit relevanten Akteuren kommunizieren und ihnen gemäß handeln (Bernhardsson-Laros, 2020, S. 27).

Die Aufgabe der Wertebildner:innen besteht darin, Lernräume zu eröffnen und Reflexionsmöglichkeiten zu bieten, um dadurch Anstöße für wertheorientierte Lernprozesse im Individuum zu geben. Abhängig von der Haltung und den Zielen des Bildungsprozesses ist es möglich, sehr offene Lernräume zu schaffen, in denen individuelle Werte frei entwickelt werden können oder bestimmte Zielwerte frei reflektiert werden können. Um möglichen Manipulationsvorwürfen im Kontext gezielter Werteentwicklung entgegenzuwirken, sollte der Bildungsprozess transparent gestaltet und sowohl die Ziele bzw. Zielwerte als auch der Lernprozess selbst klar dargelegt werden. Dadurch wird den Lernenden bewusst, welche Ziele der Bildungsprozess verfolgt.

4 Fazit

Die Tatsache, dass sich bei der Frage der Benennung des eigentlichen Gegenstandes – Wertebildung, Werteerziehung, Wertevermittlung – im Diskurs ein theoretisches Defizit auszumachen ist, macht deutlich, dass trotz der Annahme einer grundsätzlichen Bedeutung von Werten in Bildungsprozessen sowie einer aktuell besonderen gesellschaftlichen Relevanz gemeinsamer Strategien zur Überwindung existenzieller Herausforderungen und Krisen, ein deutliches Forschungsdesiderat auszumachen ist. Auch in der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis zeigt sich, abgesehen von vereinzelt Themenheften (z. B. DIE-Zeitschrift 2/2016; Weiterbildung 4/2019) sowie einer stärkeren Präsenz dieser Fragen im Kontext konfessioneller und politischer Erwachsenenbildung, weitgehend eine Leerstelle. So fehlt es zumeist an Konzeptionen für eine erwachsenenpädagogische Arbeit mit Werten.

Die Ursache hierfür könnte darin liegen, dass bei Erwachsenen generell von einem gefestigten Wertesystem auszugehen ist und daher *werteerzieherischen* Absichten von vornherein ein Misslingen unterstellt werden muss. In der Konsequenz muss *Wertebildung* als eine reflexive Auseinandersetzung verstanden werden, so dass darauf ausgerichtete Bildungsprozesse „zum einen den Men-

schen als freie Person in seinen Handlungen, Urteilen und Haltungen begreifen müssen und zum anderen sie nur Anlass, Aufklärung und fördernde Unterstützung für Fortschritt in der Entwicklung und Gewinnung von Überzeugungen sein können“ (Bergold, 2007, S. 28). Die damit verbundene Offenheit hat aber auch ihre Grenzen, wenn es um gesellschaftliche Grundwerte geht. Hier wäre die Frage zu stellen, ob Nachhaltigkeit als eine Reaktion auf den Klimawandel und im Sinne der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit diesen Rang zugesprochen werden müsste – und damit nicht mehr verhandelbar wäre. Dieser Wert müsste dann aber auch von Erwachsenenbildner:innen nicht nur vertreten, sondern im besten Fall verinnerlicht sein, was in Bezug auf die Offenheit des Wertbildungsprozesses und die dargestellten Prämissen als unauflösbarer Konflikt betrachtet werden muss.

Literatur

- Bergold, R. (2007). Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung. Wie und wozu? In R. Bergold, H. Gisbertz, & G. Kruip (Hrsg.), *Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse* (S. 23–45). W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.25656/01:2509>
- Bernhardsson-Laros, N. (2018). Wertehorizont Beschäftigungsfähigkeit im Betrieb. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19747-6>
- Bernhardsson-Laros, N. (2020). Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildung*, 43(1), 13–30.
- Berzbach, F. (2005). Die Ethikfalle: Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. W. Bertelsmann.
- Brandt, P. (2016). Stichwort „Werte (in) der Erwachsenenbildung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 22–23.
- Brumlik, M. (1992). Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Böllert.
- Brundtland, G. H. (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Genf, UN-Dokument A/42/427. <http://undocs.org/en/A/42/427>
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation. International encyclopedia of unified science* (Band 2, Nr. 4). University of Chicago Press.
- Düwell, M., Hübenal, C., & Werner, M. H. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Ethik* (3., aktualisierte Aufl.). Verlag J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05192-9>

- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09954-1>
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2018). *Wertungen, Werte – Das Fieldbook für ein erfolgreiches Wertemanagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54779-3>
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Wertungen, Werte – Das Buch der gezielten Werteentwicklung von Persönlichkeiten* (1. Auflage 2019). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59115-4>
- Fliegenger, L., & Ilmer, F. (2023). *Werteorientiertes Lernen. Modelle und Methoden. Beiträge zur Erwachsenenbildung* (Band 15). RPTU Kaiserslautern.
- Gieseke, W. (1991). Ethik und Erwachsenenbildung. In W. Gieseke, E. Nuissl, & E. Meueler (Hrsg.), *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung* (S. 10–20). Gesamthochschule.
- Hanel, P. H. P., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An Empirical Comparison of Human Value Models. *Frontiers in psychology*, 9(1643). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01643>
- Hofstede, G. (1980). Culture and Organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15–41. <https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300>
- Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Joas, H. (2006). *Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Vortrag in der Reihe: Gute Werte, schlechte Werte. Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien* [Vortrag]. Transkript. https://fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorisiert_061017.pdf
- Köbel, N. (2018). *Identität – Werte – Weltdeutung. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen*. Beltz Juventa.
- Leiserowitz, A. A., Kates, R. W., & Parris, T. M. (2006). Sustainability Values, Attitudes, and Behaviors: A Review of Multinational and Global Trends. *Annual Review of Environment and Resources*, 31(1), 413–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.energy.31.102505.133552>
- Lencer, S., & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. DIE. www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3–33). Jossey-Bass.
- Münsterberg, H. (1908). *Philosophie der Werte: Grundzüge einer Weltanschauung*. Barth.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Schübler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, 5(2). <https://doi.org/10.25656/01:4595>
- Spranger, E. (1921). *Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl.). Niemeyer.
- Unkrig, E. R. (2023). *Die werteorientierte (Führungs-)Persönlichkeit. Rückgrat zeigen und Orientierung geben*. Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer Gabler (essentials).
- Thome, H. (2019). Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 47–77). Springer VS.
- Verwiebe, R., Seewann, L., & Wolf, M. (2018). Zur Relevanz verschiedener Lebensbereiche für die Entstehung individueller Werthaltungen. Aktuelle Befunde für Österreich aus einer MixedMethods-Studie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 43(2), 179–201. <https://doi.org/10.1007/s11614-018-0305-y>
- Wigger, L. (1990). Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(3), 309–330.
- Zeller, C. (2022). *Werte: Geschichte eines Versprechens* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05876-8>