Zweitveröffentlichung

Hufnagl, Julia; Annen, Silvia

Förderung nachhaltiger Kompetenzentwicklung in Unternehmen : die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals

Datum der Zweitveröffentlichung: 18.12.2025

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-112281x

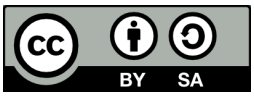
Erstveröffentlichung

Hufnagl, Julia; Annen, Silvia (2024): Förderung nachhaltiger Kompetenzentwicklung in Unternehmen : die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals, in: Sandra Bohlinger, Ina Krause, Juliana Dienel, u. a. (Hrsg.), Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung, Bielefeld: wbv Media, S. 283–304, doi: 10.3278/9783763976362.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode

Förderung nachhaltiger Kompetenzentwicklung in Unternehmen –die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals

Hufnagl, Julia & Annen, Silvia

Abstract

Betriebliches Bildungspersonal nimmt eine entscheidende Rolle bei der Nachhaltigkeitstransformation der Finanzdienstleistungsbranche ein. Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche Kompetenzen Unternehmen von Ausbilder:innen zur Umsetzung der unternehmerischen Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung fordern. Die Ergebnisse basieren auf einer qualitativen Auswertung von Experteninterviews mit Ausbildungsleitungen und unterstreichen u. a. die Wichtigkeit einer Kombination aus deklarativem, prozeduralem, strategischem und schematischem Wissen.

Company training staff play a decisive role in the sustainability transformation of the financial services industry. This article deals with the question of which competences companies require from training staff to implement the corporate sustainability strategy in dual vocational training. The results are based on a qualitative analysis of expert interviews with training managers and emphasise, among other things, the importance of a combination of declarative, procedural, strategic and schematic knowledge.

1 Relevanz der Nachhaltigkeitstransformation für die betriebliche Bildung

Nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftlicher Transformationsprozess, der für die Zukunft als besonders relevant erachtet wird (vgl. Kiepe 2021, S. 53–58). Es ist zu erwarten, dass Kund:innen, die Öffentlichkeit, die Politik, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), Mitarbeiter:innen und Auszubildende zunehmend eine nachhaltige Ausrichtung fordern (vgl. Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 54–58; Tschütscher 2022, S. 88; Wagner 2017, S. 16–17). Obwohl dies für verschiedene Branchen gilt, nimmt die Finanzdienstleistungsbranche (FDL-Branche) eine besondere Rolle ein, da die EU-Offenlegungsverordnung bereits Nachhaltigkeitsanforderungen an die externe Kommunikation von FDL-Unternehmen vorschreibt (vgl. Tschütscher 2022, S. 88). Die FDL-Branche soll als „Treiber für die Legislative“ (Wienke, Reichert & Hansen 2020, S. 406) die Regulatorik vorantreiben, um Finanzvorschriften auf andere Branchen auszudeh-

nen. Die Mitglieder der FDL-Branche sehen nachhaltige Entwicklung als grundlegend für Unternehmensführung, unternehmerische Verantwortung und gesellschaftspolitische Verpflichtung (vgl. UNEP FI 1997, S. 1). Dies ist begründet in der direkten (z. B. Ressourceneinsparungen) und indirekten Nachhaltigkeitswirkung (z. B. Kreditgewährung) durch ihre Geschäftstätigkeit, den damit verbundenen hohen Auswirkungen auf andere Sektoren und die Gesellschaft und insgesamt einer hohen allgemeinen Bedeutung für das Wirtschaftssystem (vgl. Frese & Colsmann 2018; Klein 2014, S. 4; Klein, Küst, Jahncke & Berding 2021, S. 58). Vor dem Hintergrund des anhaltenden Vertrauensverlustes in die FDL-Branche ist es für Banken und Versicherungen wichtiger denn je, einen sinnvollen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten (vgl. Wagner 2017, S. 5).

Während mehrere Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals, kurz SDGs) Ansprüche an unternehmerische Tätigkeiten stellen, ist insbesondere SDG 4.7[1] von großer Relevanz für die Berufsbildung, indem darin gefordert wird, dass es jetzt wichtiger denn je ist, qualitativ hochwertige Bildung für alle als Global Citizenship Education (GCE) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umzusetzen und damit sicherzustellen, dass die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erworben werden. Insgesamt wird Nachhaltigkeit nach wie vor allerdings nur randständig in der Berufsbildungsforschung betrachtet (vgl. Kiepe 2021) und eine Berücksichtigung in der Berufsbildungspraxis – insbesondere der betrieblichen Ausbildung – steht weitestgehend aus (vgl. Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 186), obwohl betriebliche Lernprozesse eine zentrale Stellschraube sind, um dem gesellschaftlichen Wandel zu begegnen.

Nicht nur ist betriebliches Bildungspersonal in einer Schlüsselrolle zur Sicherstellung der Ausbildungsqualität –ihre Qualifizierung wird zudem als eine entscheidende Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung gesehen (vgl. Bahl & Brünner 2018, S. 362; Grollmann & Ulmer 2020, S. 533; Hecker, Werner, Schütt-Sayed u. a. 2021, S. 143; Rausch, Seifried & Harteis 2014, S. 128). Die zu erreichende Beruflichkeit ist nicht nur durch formale Wissensbestände charakterisiert, sondern zeichnet sich auch durch eine Vorbereitung auf ein selbstbewusstes Leben in der Gesellschaft aus (vgl. Bahl 2017, S. 209–310). Aus einer Analyse der Aufgaben von Ausbildungspersonal geht hervor, dass deren Handlungen von den ökonomischen Interessen der Betriebe beeinflusst werden (vgl. Brünner 2014). Insgesamt gibt es im Bereich der Ausbilder:innen allerdings nur wenig Forschung (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012; Bahl & Brünner 2018, S. 362; Brünner 2014; Diettrich & Vonken 2011; Grollmann & Ulmer 2020, S. 536). Nach Modellversuchen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) von 2015 bis 2019 (vgl. Weber & Wester 2021), gefolgt von einem Förderschwerpunkt zum BBNE-Transfer (vgl. Melzig & Hemkes 2024), besteht immer noch Bedarf an empirischer Forschung zur Übertragung und Umsetzung von Nachhaltigkeit in der betrieblichen Ausbildung, da in den Versuchen beispielsweise nur ausgewählte Branchen und Berufe berücksichtigt werden konnten.

Im betrieblichen Nachhaltigkeitskontext wird die Fähigkeit gefordert, Aktivitäten zu identifizieren, zu organisieren und umzusetzen, die ökologisch oder sozioeffektiv

1 https://sdgs.un.org/goals [zuletzt aufgerufen am 18.09.2023]

sind und zum wirtschaftlichen Erfolg beitragen (vgl. Berding, Slopinski, Gebhardt u. a. 2018). Laut Seeber, Michaelis, Repp u. a. (2019, S. 147) ist Nachhaltigkeitskompetenz im Managementkontext die Fähigkeit, die Ziele der Stakeholder in den Bereichen Wirtschaft, Umwelt und Soziales zu identifizieren und deren Auswirkungen auf das Unternehmen und sein Umfeld zu berücksichtigen. Beide Definitionen unterstreichen das Zusammenspiel aus ökonomischer, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit (Triple-Bottom-Line-Ansatz). Dieser Beitrag betrachtet Nachhaltigkeitskompetenz im Kontext betrieblicher Ausbildung und beantwortet folgende Frage: Welche Kompetenzen fordern Unternehmen von Ausbilder:innen in den Fachabteilungen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung? Als Ergebnis der Untersuchung wird ein modifiziertes Kompetenzmodell vorgestellt, das die Ergebnisse aus den Interviews strukturiert darstellt. Damit trägt die Studie zu einer qualitativen Validierung und Erweiterung eines Modells bei, das aus einer psychologisch orientierten Modellierung von Kompetenzen für Nachhaltigkeitsmanagement entstanden ist (vgl. Seeber, Hartig, Dierkes u. a. 2016). Zudem liefert der Beitrag konkrete Befunde für Unternehmen hinsichtlich bestehender Defizite und entsprechender betrieblicher Entwicklungspotenziale.

Kapitel 2 legt die theoretische Grundlage für Nachhaltigkeit in der dualen Ausbildung, indem auf betriebliches Bildungspersonal im Nachhaltigkeitskontext sowie notwendige Nachhaltigkeitskompetenzen eingegangen wird. In Kapitel 3 wird der Fokus auf die FDL-Branche gesetzt und die betriebliche Ausbildungssituation sowie die Rolle der Nachhaltigkeit in der Branche erläutert. Nachdem Kapitel 4 die Methodik der Datenerhebung und -auswertung beschreibt, erfolgt in Kapitel 5 die Darstellung der nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzanforderungen an Ausbilder:innen als Ergebnis der Interviewstudie. Kapitel 6 diskutiert die Ergebnisse und der Beitrag endet mit einem Fazit in Kapitel 7.

2 Nachhaltigkeit in der dualen Ausbildung

2.1 Betriebliches Bildungspersonal und Nachhaltigkeit

Das Ausbildungspersonal trägt eine hohe Verantwortung für den Lernprozess und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Betrieben (vgl. Bahl 2017, S. 301; Schlömer, Kiepe, Wicke u. a. 2019). Es gilt als Schlüsselfigur und Multiplikator:in für BBNE (vgl. Hecker, Werner, Schütt-Sayed u. a. 2021, S. 143; Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 185). Zum betrieblichen Bildungspersonal zählen alle Personen, die an der Ausbildung beteiligt sind. Es handelt sich dementsprechend um einen heterogenen Kreis, dem Betriebsinhaber:innen, Führungskräfte, Ausbildungsleitungen, betriebliche Ausbilder:innen (sowohl haupt- als auch nebenamtlich), ausbildende Fachkräfte sowie ausbildendes Personal in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten angehören (vgl. Brünner 2014, S. 7; Grollmann & Ulmer 2020, S. 535). Diese sind vielfältig gefordert, indem sie mit komplexen Handlungssituationen konfrontiert werden, die ein differen-

ziertes pädagogisches und didaktisches Handeln erfordern (vgl. Brünner 2014, S. 201; Kiepe 2021).

Im Gegensatz zur Professionalisierung schulischen Lehrpersonals in drei Stufen (Hochschulstudium, Referendariat, Fortbildungen) durchlaufen betriebliche Ausbilder:innen eine weniger regulierte Ausbildung nach Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Sie sichert die formale Qualifikation berufs- und arbeitspädagogischer Kenntnisse (persönliche und fachliche Eignung) und Mindestqualifizierung für Ausbilder:innen und standardisiert das betriebliche Ausbildungssystem seit 1972 (vgl. Bahl 2017, S. 302; BIBB 2023; Grollmann & Ulmer 2020, S. 535; Kiepe 2021, S. 1). Allerdings übernehmen auch Fachkräfte ohne AEVO-Qualifikation Ausbildungsaufgaben, was eine Problematik der Forschung zum Ausbildungspersonal darstellt, denn deren Rollen sind weniger gut definierbar als bei schulischem Bildungspersonal (vgl. Brünner 2014, S. 10; Kiepe 2021, S. 138). Insgesamt gab es 2021 628.281 Ausbilder:innen (vgl. BIBB 2023).

Obwohl Staat und Gewerkschaften Ausbilder:innen dazu ermutigen, an Fortbildungen zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildung teilzunehmen, ist die individuelle Nachfrage niedrig und abhängig von den Unternehmensanforderungen (vgl. Bahl 2017, S. 303). Mit dem Handbuch und Fortbildungskonzept für die betriebliche Personalentwicklung von Kiepe, Wicke, Reichel u. a. (2019) besteht die Möglichkeit für Unternehmen im Handel, Pilotkurse zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften kostenlos in ihr reguläres Seminar- und Weiterbildungsangebot aufzunehmen. Da keine Daten zur Teilnahme von betrieblichen Lehrenden an nachhaltigkeitsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen vorliegen, fehlen für das Ausbildungspersonal Nachweise für eine Bildung für Nachhaltigkeit (vgl. Hecker, Werner, Schütt-Sayed u. a. 2021, S. 146). Für nachhaltige Entwicklung ist es allerdings notwendig, das häufig eng geführte Nachhaltigkeitsverständnis der Ausbilder:innen zu erweitern, damit diese angehende Kaufleute zur Befähigung der Mitgestaltung nachhaltiger Geschäftsmodelle ausbilden (vgl. Kiepe, Wicke, Reichel u. a. 2019, S. 163). Ausbilder:innen in Unternehmen spielen eine Schlüsselrolle bei der Förderung einer partizipativen, zukunftsfähigen BBNE am Lernort Betrieb, da sie sowohl die betriebliche Kultur und die Arbeitsabläufe kennen als auch die Lehr-Lern-Prozesse gestalten, um qualifizierte Mitarbeiter:innen zu entwickeln, die in dieser Umgebung handeln können (Schlömer, Kiepe, Wicke u. a. 2019, S. 429). Potenziale aus der Gestaltung von Aus- und Weiterbildung zur Bewältigung großer Transformationen bleiben allerdings weitestgehend ungenutzt, denn sowohl Ausbilder:innen als auch die Ausbildungsleitung haben eine schwache Stellung im betrieblichen Organisationsgefüge in Bezug auf die Durchsetzung von Ausbildungsinteressen (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012; Kiepe 2021; Schlömer, Becker, Jahncke u. a. 2017).

2.2 Nachhaltigkeitskompetenzen im betrieblichen Kontext

Von kaufmännischen Beschäftigten wird immer stärker gefordert, nachhaltige Entwicklung als regulative Idee einzubeziehen (vgl. Berding, Slopinski, Gebhardt u. a. 2018, S. 53). In den Erziehungswissenschaften werden Nachhaltigkeitskompetenzen vielfach diskutiert (z. B. De Haan 2008; Rieckmann 2011; UNESCO 2017, S. 18; Wiek,

Withycombe & Redman 2011). Nicht alle stellen allerdings einen Bezug zum betrieblichen Kontext her und berücksichtigen die Spezifika der beruflichen Bildung, wie beispielsweise die berufliche Handlungskompetenz. Im Folgenden wird ein Überblick gegeben über bestehende Modelle und Skalen, die Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung abbilden und/oder messbar machen und für den Kontext der betrieblichen Ausbildung anwendbar sind. Ein spezifisches Modell für die FDL-Branche liegt nicht vor. Für die folgenden Analysen erweist sich das Modell von Seeber, Michaelis, Repp u. a. (2019) als besonders geeignet, wie im Weiteren begründet wird.

Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzmodelle wurden sowohl für den gewerblich-technischen als auch den kaufmännischen Bereich entwickelt. Bei Michaelis (2017) geht es vorrangig um die Diagnostik von Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften bei kaufmännischen Auszubildenden im Ausbildungsverlauf. Sein Kompetenzmodell ist daher eher für eine Anwendung bei Auszubildenden geeignet. Ähnliches gilt für Berding, Slopinski, Gebhardt u. a. (2018), die nachhaltigkeitsorientierte Innovationskompetenz als Facette der beruflichen Handlungskompetenz bei Studierenden und Auszubildenden erfassen. Ein stärkerer Bezug auf Ausbilder:innen findet sich hingegen bei Kiepe (2021, S. 137–138): Ausbilder:innen werden als Ergebnis der Forschungsarbeit vor allem als Inhaber:innen von Fachwissen aufgefasst. Dabei wird die Ausbilder-Handlungskompetenz nach Merkel, French, Diettrich u. a. (2017, S. 117) bzw. Ruschel (o. J., S. 4) zugrunde gelegt, die aus Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz besteht. Schlömer (2009) definiert und überprüft ein Kompetenzmodell, das vor allem auf industriebetriebliche Handlungsfelder bezogen ist. Dem Modellprojekt „Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften im Handel“ (GEKONAWI) liegt ein ähnliches, sozialtheoretisch orientiertes Kompetenzmodell zugrunde (Rebmann, Tenfelde & Schlömer 2011, S. 111; Wicke, Kiepe, Reichel u. a. 2019, S. 14).

Nachhaltigkeit wird bei Seeber, Michaelis, Repp u. a. (2019) noch stärker in den einzelnen Kompetenzdimensionen fokussiert und psychometrisch modelliert. Sie definieren Nachhaltigkeitskompetenz als die Identifikation und Berücksichtigung von wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Zielen, um langfristige Unternehmensstabilität und positive Beiträge zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft und Umwelt zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 147). Im Modell wird der Unternehmensfokus besonders deutlich, denn sowohl die allgemeine gesellschaftliche Perspektive als auch grundlegende Aspekte der Unternehmensführung werden berücksichtigt (Abb. 1). Es schafft damit eine Möglichkeit der Operationalisierung von Nachhaltigkeit in der Betriebswirtschaft und bezieht sich auf das Nachhaltigkeitsmanagement im täglichen Geschäftsbetrieb. Das Modell ist für die folgende Analyse geeignet, da es zwar betriebsbezogen, aber nicht branchenspezifisch ist. Zudem bildet es sowohl Wissen über Nachhaltigkeit als auch affektiv-motivationale Dispositionen zu Nachhaltigkeit in jeweils vier verschiedenen Dimensionen ab und ist damit stärker ausdifferenziert als andere Darstellungen.

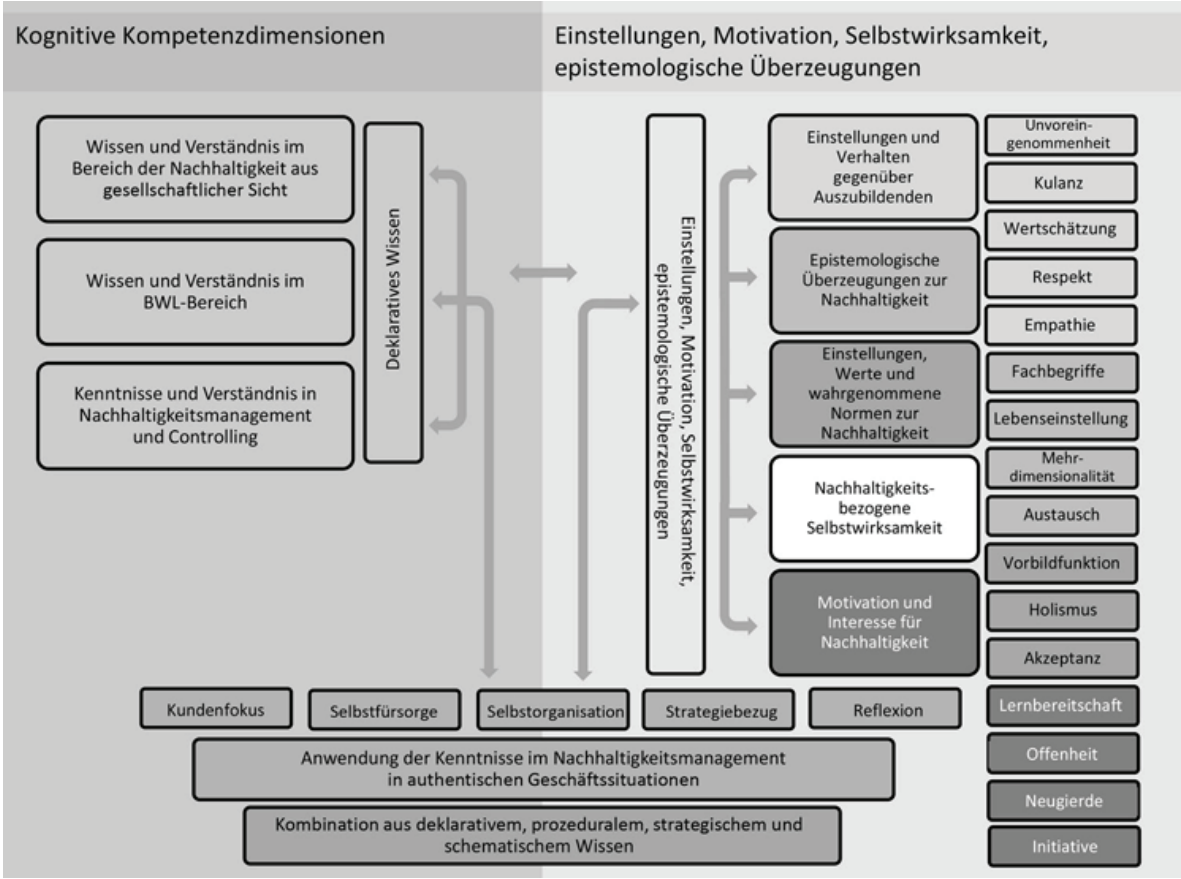


Abbildung 1: Kompetenzmodell für Nachhaltigkeitsmanagement (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Seeber, Michaelis, Repp u. a. 2019, S. 150)

3 Betriebliche Ausbildungssituation in der Finanzdienstleistungsbranche und die Rolle der Nachhaltigkeit

Mehrere Autor:innen betonen die Branchenspezifität von Ausbildungssituationen sowie Anforderungen an die Ausbildung der Ausbilder:innen (AdA) und weisen damit einhergehend auf die Relevanz einer Identifizierung von Branchenkontexten im Zusammenhang mit BBNE hin (vgl. Bahl 2017; Grollmann & Ulmer 2020, S. 537; Hecker, Werner, Schütt-Sayed u. a. 2021, S. 147; Kiepe 2021; Seeber, Michaelis, Repp u. a. 2019). Um mit der Heterogenität der Ausbilder:innen, der Vielfältigkeit von Ausbildungssituationen und der Branchenspezifität in der Bedeutung von Nachhaltigkeit umzugehen, wird sich im Folgenden auf die FDL-Branche spezialisiert, die sowohl Banken als auch Versicherungen einschließt.

Banken und Versicherungen bilden hauptsächlich Bankkaufleute und Kaufleute für Versicherungen und Finanzanlagen (KfVF) aus[2]. Die Ausbildung der KfVF findet

2 Zur Spezifik von Branche und Beruf von Bankkaufleuten vgl. beispielsweise Frank, Hackel, Helmrich u. a. (2014) oder Jordanski (2020); zur Spezifik von Branche und Beruf von KfVF vgl. ausführlich Bahl (2017, S. 177–183).

in der Regel in durchschnittlich dreimonatigen Abschnitten pro Abteilung in der Konzernzentrale mit Hauptverwaltung, der Vertriebsdirektion und häufig mehreren lokalen Agenturen statt (vgl. Bahl 2017, S. 182–186). Dies sind auch die drei späteren möglichen Einsatzorte. Auch Bankkaufleute rotieren in der Regel ungefähr im Dreimonatsrhythmus. In beiden Bereichen ist die unternehmensinterne Ausbildung entscheidend für die Fachkräftesicherung, da Auszubildende von Anfang an auf das Unternehmen vorbereitet werden (vgl. Bahl 2017, S. 182). Zudem genießt die Ausbildungstradition oft eine starke Unterstützung in der Belegschaft (vgl. Bahl 2017, S. 315; Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012). Dieser hohe Stellenwert der Ausbildung wirkt sich auch positiv auf die Situation des ausbildenden Personals im Unternehmen aus. Der Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau wurde 2020 neu geordnet, der Ausbildungsberuf KfVF 2022. In den Ausbildungshilfen zur Ausbildungsordnung wurden dabei Leitfragen für die Berücksichtigung von Nachhaltigkeit formuliert (vgl. BIBB 2020, S. 66; BIBB 2022, S. 62). Die neuen Standardberufsbildpositionen, die nun auch Umweltschutz und Nachhaltigkeit berücksichtigen, sind allerdings nur für die ab dem 1.08.2021 in Kraft getretenen Verordnungen rechtsverbindlich und gelten dementsprechend nur für die KfVF (vgl. BIBB 2021).

Die FDL-Branche muss aufgrund regulatorischer Anforderungen und ihrer Geschäftsart eine langfristige Ausrichtung verfolgen (vgl. Frese & Colsmann 2018). Neben ihrer Rolle als „Ankerbranche“ (Wienke, Reichert & Hansen 2020, S. 406) mit direkten und indirekten Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit (vgl. Kapitel 1) gilt sie als Vorreiterin in der Nachhaltigkeitsberichterstattung (vgl. Frese & Colsmann 2018). Gerade Genossenschaftsbanken wird zudem ein traditionell nachhaltiges Wirtschaften attestiert (vgl. Klein 2014). Für Sparkassen verhält es sich ähnlich. Trotzdem fehlen Studien zum Nachhaltigkeitsbewusstsein in der Branche (vgl. Brogi, Cappiello, Lagasio et al. 2022), und bisherige Maßnahmen sind unvollständig (vgl. Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 60–61). Es bleibt daher unklar, ob die Branche ihrer Rolle als „Ankerbranche“ für nachhaltige Entwicklung gerecht wird. Absehbar ist, dass sowohl regulatorische als auch marktgetriebene Komponenten zu einer gestiegenen Berücksichtigung von Nachhaltigkeit führen werden (vgl. Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 63). Gleichzeitig erhöhen geänderte EU-Richtlinien[3] die Zahl der berichtspflichtigen Unternehmen in Deutschland um ein Vielfaches und stellen viele kleine und mittlere Unternehmen (KMUs) vor große Herausforderungen. Banken, die bereits Nachhaltigkeitsberichte für Kreditvergabe und Portfoliozusammenstellung verwenden, sind für viele KMUs wichtige Beratungsinstanzen.

4 Methodik der Datenerhebung und -auswertung

Um die Forschungsfrage zu beantworten, welche Kompetenzen Unternehmen von Ausbilder:innen in den Fachabteilungen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung fordern, wurden Experteninterviews mit Personalverant-

3 https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/13765-Erste-europaische-Standards-fur-die-Nachhaltigkeitsberichterstattung_de [zuletzt aufgerufen am 18.09.2023].

wortlichen aus acht deutschen Finanzinstituten geführt (vgl. Meuser & Nagel 2009), darunter zwei Versicherungsunternehmen, vier Banken mit Privat- und Firmenkundengeschäft, eine private Geschäftsbank mit meist mittelgroßen Unternehmenskunden und ein Interessenverband für Banken. Die Unternehmen haben zwischen 190 und 12.000 Mitarbeiter:innen. Dies impliziert, dass lediglich mittlere Unternehmen und Großunternehmen in die Untersuchung miteinbezogen wurden, während Kleinstbetriebe unberücksichtigt blieben, in denen die Ausbildungstätigkeit häufig durch die Geschäftsleitung gewährleistet wird (vgl. Kiepe 2021, S. 140). Die Banken haben zwischen 18 und 383 Filialen, während die Versicherungsunternehmen zwischen 800 und 1.300 Agenturen betreiben.

Die Ausbildungsleitungen, als Expert:innen in ihrem institutionellen Kontext, repräsentieren eine problemorientierte Sichtweise (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 469). Experteninterviews wurden gewählt, um tiefes Verständnis und spezialisiertes Wissen zu gewinnen, was zur Ergänzung und Erweiterung der bisher spärlichen Forschungsergebnisse dient. Ihr spezialisiertes Wissen ist eng mit ihrer beruflichen Rolle verbunden und basiert auf einem privilegierten Informationszugang (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 467–468). Eine spezielle Qualifikation der Ausbildungsleitungen ist daher nicht erforderlich, um für die Interviews in Frage zu kommen, sondern es wird aufgrund ihrer Position im Unternehmen von einem Expertenstatus ausgegangen.

Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an Kruse (2015, S. 209–226) entwickelt. Der Gesprächseinstieg erfolgte über Fragen nach aktuellen Herausforderungen für die betriebliche Ausbildung sowie nach der Bedeutung von Nachhaltigkeit für das Unternehmen und die FDL-Branche. Der Schwerpunkt des Interviews lag auf der Umsetzung der jeweiligen Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Berufsausbildung und auf den Kompetenzen, die bei Ausbilder:innen dafür vorausgesetzt werden. Dafür wurde im Gespräch klargestellt, dass die nach AEVO-Ordnung qualifizierten neben- und hauptberuflichen Ausbilder:innen in den Fachabteilungen gemeint sind. In Vorbereitung auf die Gespräche informierte sich die Interviewerin online über die jeweilige Nachhaltigkeitsstrategie des Unternehmens – sofern vorhanden. Der Leitfaden beinhaltete bei vorhandener Strategie Fragen wie z. B. „Wie wird die Nachhaltigkeitsstrategie in der Ausbildung umgesetzt?“ und „Welche Kompetenzen brauchen Ausbilder:innen, damit sie die Strategie umsetzen können?“. War keine Strategie vorhanden oder war die Strategie den Expert:innen unbekannt, so wurden sie gefragt: „Welche Kompetenzen brauchen Ausbilder:innen, damit sie Nachhaltigkeit im Sinne Ihres Unternehmens in der Ausbildung umsetzen können?“. Zudem wurden Qualifizierungsmaßnahmen für Auszubildende und Mitarbeitende im Bereich BBNE sowie die Relevanz globaler Kompetenz im Unternehmen und in der Branche erfasst.

Die Leitfadeninterviews dauerten zwischen 31 und 48 Minuten (Mittelwert: 41 Minuten) und wurden digital geführt, aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurden in einem systematischen, regelgeleiteten Vorgehen nach Mayring (2022, S. 49) deduktiv und induktiv Kategorien gebildet. Die Codierung erfolgte mit der Software MAXQDA. Die ermittelten Kompetenzen wurden in ein Nachhaltigkeitskompetenzmodell integriert (vgl. Kapitel 2.3). Im Zentrum stand dabei die Entwicklung eines Ka-

tegoriensystems, wobei die Kategorien in einem Wechselspiel zwischen Theorie und Transkript entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft wurden (vgl. Mayring 2022, S. 60). Das Ergebnis der angestrebten Reduzierung des Materials sind Ober- und Unterkategorien, die sich entweder im Bereich der Einstellungen, Motivation, Selbstwirksamkeit und epistemologischen Überzeugungen befinden (A) oder im Bereich der Wissensformen eine Kombination aus verschiedenen Wissensformen beschreiben (B) (Tab. 1).

Tabelle 1: Oberkategorien des Kategoriensystems

Bereich	Oberkategorie	
Einstellungen, Motivation, Selbstwirksamkeit, epistemologische Überzeugungen	A1	Einstellungen und Verhalten gegenüber Auszubildenden
	A2	Epistemologische Überzeugungen zur Nachhaltigkeit
	A3	Einstellungen, Werte und wahrgenommene Normen zur Nachhaltigkeit
	A4	Motivation und Interesse für Nachhaltigkeit
Kombination aus verschiedenen Wissensformen	B1	Kundenfokus
	B2	Selbstfürsorge
	B3	Selbstorganisation
	B4	Strategiebezug
	B5	Reflexion

Die folgende Ergebnisdarstellung erfolgt entlang der induktiv-deduktiv gebildeten inhaltlichen Ober- und Unterkategorien.

5 Ergebnisse: Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzanforderungen an Ausbilder:innen

Fast alle Ausbildungsleitungen gaben an, dass ihr Unternehmen eine Nachhaltigkeitsstrategie, eine -leitlinie oder einen Nachhaltigkeitskodex hat. Wenige von ihnen bezogen diese jedoch in die Ausbildungsdurchführung ein. Das Kompetenzmodell nach Seeber, Michaelis, Repp et al. (2019, S. 150) wird im Folgenden mithilfe der Aussagen aus den Interviews um die Ausprägungen aus der Praxis validiert und erweitert (Abb. 2), d. h. die praktische Relevanz der bestehenden Dimensionen wird überprüft und darüber hinaus gehende aus der Praxis artikulierte Bedarfe werden im Modell aufgenommen.

Einige Ausbildungsleitungen beziehen sich auf die **Einstellungen und das Verhalten gegenüber Auszubildenden (A1)**. Da die dazugehörigen Aussagen nicht den im Modell vorhandenen Dimensionen zugeordnet werden können, wurde diese Kategorie induktiv neu gebildet. Der Schwerpunkt der Aussagen liegt hier auf der Beziehung zu

den Auszubildenden. Neben den Einstellungen wird sich auch auf das Verhalten bezogen. Die neue Kategorie beinhaltet dementsprechend soziale Kompetenzen im Bereich der Beziehungspflege und differenziert sich in folgende Unterkategorien:

> Unvoreingenommenheit und Kulanz (A1.1): „Ja, also wichtig wäre da vielleicht schon mal unvoreingenommen sein. Ja, das finde ich schon mal ganz wichtig, weil die Jugendlichen, die sind ja zum Teil, ja, die kommen ja mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen zu uns und da muss man manchmal auch mal ein Auge zudrücken. Also so ein bisschen kulant sein, einfach ne“ (Interview 3),
>
> Wertschätzung in der Kommunikation (A1.2): „Wie wertschätzend ich etwas formuliere, oder ich sag mal, wie zerstörerisch und vor allem in der Ausbildung, würde ich sagen, ist man noch in einer sensibleren Phase“ (Interview 6),
>
> Respekt (A1.3): „Ach, du bist ja hier so klein, Dummy, ne, mach mal hier oder mal hm. Ich glaube da, das ist nicht, wonach es gehen sollte, sondern dass man eigentlich dieses Augenhöhe“ (Interview 6) und
>
> Empathie (A1.4): „Sie müssen sehr empathisch sein im Umgang mit den jungen Menschen. Die müssen sich darauf einstellen können, weil es halt, wie ich das eingangs beschrieben habe, auch Themen sind, die weit über das Fachliche hinausgehen, die einen da täglich treffen. Also ich würde mal sagen, dass eigentlich die Kernkompetenz, ne hohe soziale Kompetenz, die da schon gefordert ist“ (Interview 9).

Epistemologische Überzeugungen zur Nachhaltigkeit (A2) äußern sich zunächst durch die Verwendung von Fachbegriffen (A2.1), wie das folgende Zitat belegt:

> „ich glaube, das hat schon großen Impact darauf, wie sie selber kommunizieren und wie sie selber, glaube ich, auch mit bestimmten Begrifflichkeiten umgehen. Ich finde auch Kommunikation ist für mich total wichtig eigentlich, was beim Thema Nachhaltigkeit da ist“ (Interview 6).

Die Überzeugung, dass Nachhaltigkeitswissen sich durch den Umgang mit Fachbegriffen ausdrückt, legt nahe, dass die Verwendung spezialisierter Terminologie eine wichtige Rolle bei der Konstruktion und Kommunikation von Nachhaltigkeit spielt. Zudem zeigt das folgende Zitat, dass das Wissen zu Nachhaltigkeit nicht als objektiv angesehen wird, sondern von individuellen Einstellungen und Perspektiven geprägt ist (A2.2):

> „Also, ich glaube, die brauchen selber erstmal ein Grundverständnis, was Nachhaltigkeit ist und dass Nachhaltigkeit meines Erachtens eine Lebenseinstellung ist“ (Interview 6).

Die Idee, dass Einstellungen eine Rolle bei der Konstruktion und Verbreitung von Wissen spielen, ist zwar in einigen epistemologischen Ansätzen gut verankert (insbesondere in der postmodernen Erkenntnistheorie). Andere Ansätze legen die Betonung hingegen auf Fakten, Beweise und Objektivität, weshalb diese Zuordnung von der jeweiligen Interpretation epistemologischen Wissens abhängt. Außerdem ist das Verständnis von Nachhaltigkeit als mehrdimensionales Konstrukt eine epistemologische Überzeugung, die sich im Material findet (A2.3):

> „Ich glaube auch nochmal zu verstehen, es ist nicht damit getan, dass ich total digital unterwegs bin und kein Papier produziere, das ist nur die ökologische Nachhaltigkeit, aber dass die Dimensionen eben das gemeinsam miteinander und auch eine gesunde Personalkörper, ich glaube, da würde ich definitiv, muss dazu sensibilisiert werden, und dass die Ausbilder auch mehr mittragen, also dass sie das auch mehr schon im Verständnis haben" (Interview 6), oder:

> „nachhaltig Lernen, nachhaltig im Sinne von Umwelt und nachhaltig im Sinne von Diversität, und nachhaltig finde ich auch ein Stück über das Thema Gesundheit" (Interview 1).

Hier wird neben der ökologischen die soziale Nachhaltigkeit hervorgehoben. Zuletzt stellt das folgende Zitat die soziale Konstruktion von Wissen heraus, indem angenommen wird, dass Wissen in sozialen Interaktionen und im Austausch von Ideen und Perspektiven entsteht (A2.4):

> „ich glaube, so ein Austausch ist da ganz wichtig, dass man mal sieht, hey, wie macht es der in der Filiale. Und das wäre dann so mein Wunschgedanke" (Interview 3).

Im Hinblick auf die **Einstellungen, Werte und wahrgenommenen Normen zur Nachhaltigkeit (A3)** lässt sich die Vorbildfunktion anhand des Interviewmaterials genauer ausdifferenzieren (A3.1):

> „In dem Sinne auch als Vorbild fungieren und oft sind das bei uns in den Filialen auch Führungskräfte, das heißt, dass sie auch da auf ihr Team einwirken" (Interview 5).

Auch eine gewisse Akzeptanz der Wichtigkeit des Themas wird vorausgesetzt (A3.2):

> „die sollten auch davon überzeugt sein, dass das ein wichtiges Thema ist. Das wäre schon ganz schön so und dass es ein Thema ist, wo man kein Augenrollen mit provoziert, sondern wo eigentlich klar ist, dass es mit integriert werden sollte" (Interview 8).

Darüber hinaus wird Nachhaltigkeit als Konzept beschrieben, das eine holistische Struktur hat, bei der Teilkompetenzen miteinander verknüpft sind und sich aufeinander beziehen (A3.3). Nachhaltigkeit kann demnach nicht auf einzelne isolierte Tatsachen reduziert werden:

> „das spielt eigentlich alles ineinander, ne? Ausbildung ist grundsätzlich, ist ein extrem nachhaltiges Thema, weil wir damit unser Unternehmen am Laufen halten, perspektivisch, und unsere Mitarbeiter aus der Ausbildung rekrutieren unsere Mitarbeitenden und deshalb fällt mir das unheimlich schwer, jetzt irgendeinen einzelnen Aspekt rauszuziehen und zu sagen, das zielt jetzt auf Nachhaltigkeit ab. [...] Das ist, finde ich, aus meiner Sicht ein bisschen an den Haaren herbeigezogen, weil das ganze Thema ist nachhaltig" (Interview 9).

Die **nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit** lässt sich aus den Interviews nicht rekonstruieren, obwohl sie eine Dimension im zugrunde gelegten Modell ist. Die **Motivation und das Interesse für Nachhaltigkeit (A4)** scheinen eine besonders wichtige

Rolle für die Ausbildungsleitungen zu spielen, denn diese Punkte werden häufig und früh im Interview genannt:

> Lernbereitschaft (A4.1): „Da gehört auch die Lernbereitschaft der Ausbilder dazu. Dass die erstmal bereit sind, sich mit neuen Themen zu beschäftigen" (Interview 2),
>
> Offenheit (A4.2): „Ich glaube, grundsätzlich braucht [es] eine Offenheit auch für das Thema" (Interview 1),
>
> Neugierde (A4.3): „Neugierde. Das Interesse an neuen Sachen, auch neue Sachen auszuprobieren" (Interview 2) und
>
> Initiative (A4.4): „sich eigenständig damit zu beschäftigen und das Thema auch voranzutreiben" (Interview 7).

Zudem werden die Motivation und das Interesse (A4.5) vielfach erwähnt und hervorgehoben, wie beispielsweise hier:

> „Ich glaube, die müssen erstmal von sich aus motiviert sein, das auch zu machen. Also für dieses Thema brennen" (Interview 1).

Während Seeber, Hartig, Dierkes u. a. (2016, S. 54) Interesse und Motivation zuvor noch getrennt betrachten, werden beide Aspekte in der neueren Version des Modells von 2019 zusammengefasst. Die bisherigen Erweiterungen des Modells sind in Abbildung 2 übersichtlich dargestellt.

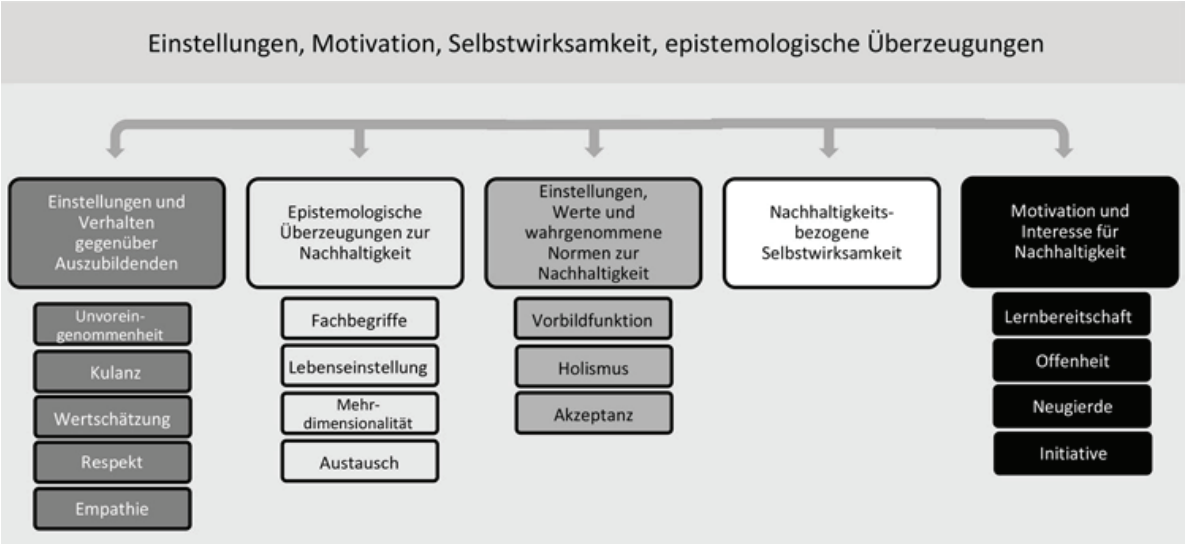


Abbildung 2: Einstellungen, Motivation, Selbstwirksamkeit und epistemologische Überzeugungen inkl. eigener Beobachtungen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Seeber, Michaelis, Repp u. a. 2019, S. 150)

Besondere Bedeutung für die Ausbildungsleitungen hat zudem die **Kombination aus verschiedenen Wissensformen (B)**, wie diese Beispielzitate zeigen:

> „Und da, glaube ich, kommt es auch wieder drauf an, auf welchen Bereich man guckt und ich wünsche mir, dass quasi die Personen, die jeweils für ihren Fachbereich da sprechen

> können, das heißt, wenn eine Person beispielsweise für das Beispiel Shipping eingesetzt ist, dass die Person dann die ESG[4] Kriterien für das Portfolio Shipping einfach kennt und das mit einfließen lässt in dann den Auftrag oder die Erklärung" (Interview 7),
>
> „ja, natürlich ist es wichtig, dass die das selber auch leben, die Nachhaltigkeit, sonst können sie das ja nicht an die Jugendlichen weitergeben" (Interview 3).

In diesen Bereich fällt auch kritische Reflexion, die in folgendem Zitat hervorgehoben wird (B1):

> „Themen zum Bereich Nachhaltigkeit kann ich ja nicht einfach so ungefiltert umsetzen wollen, sondern man muss schon kritisch hinterfragen, ob es, welchen Mehrwert das für das Unternehmen hat oder letztendlich für meinen Bereich" (Interview 2).

Daneben wird Strategiebezug bei Ausbilder:innen hervorgehoben (B2):

> „Denen sollte die Strategie bekannt sein. Die sollten die Maßnahmen kennen, die unser Haus hat. Und die sollten wissen, aufgeklärt sein, was alles darunterfällt. Und was in dem Sinne auch im eigenen Verhalten im Team, im Umgang wichtig ist" (Interview 5).

Selbstorganisation (B3, z. B. *„wie kann ich, ne, auch mich selbst organisieren"*, Interview 6) und Selbstfürsorge (B4, z. B. *„wie gehe ich mit mir selber gut um"*, Interview 6) werden in diesem Kontext ebenfalls erwähnt. Zudem wird Kundenfokussierung (B5) als Teil des kombinierten Wissens mehrmals hervorgehoben, wie diese Zitate exemplarisch zeigen:

> „Und immer diejenige Kompetenz ist natürlich auch verbindlich und kundenfokussiert es als Business einfach umzusetzen" (Interview 7) und
>
> „weil irgendwann wird diese Altersgruppe auch meine Kunden werden. Und dann kann ich schon vorab viel von denen lernen, ne also den Auszubildenden, wenn sie jüngeres Alter sind, ne" (Interview 6).

Dies zeigt, dass bei Ausbildungsleitungen ein Verständnis der Wichtigkeit einer Kombination von Wissenskomponenten vorherrscht, denn zum Problemlösen werden aus ihrer Sicht nicht nur die drei deklarativen Komponenten aus dem Modell benötigt, sondern auch Einstellungen, Motivation und epistemologische Überzeugungen sowie prozedurales (Wie?), strategisches (Wann? Wo? Wie?) und schematisches (Warum?) Wissen (vgl. Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005). Zudem wird die Verschränkung von Fachlichkeit und pädagogischen Aufgaben des ausbildenden Personals im Material deutlich.

Das kombinierte Modell als zentrales Ergebnis der Interviewstudie zeigt auf der rechten Seite die Ausdifferenzierungen der Dimensionen in der Praxis (Abb. 3). Das Modell stellt in übersichtlicher Form dar, welche Kompetenzen die befragten FDL-Un-

4 ESG steht für Umwelt (Environmental), Soziales (Social) und Governance (Governance). Anhand dieser drei Kriterien wird häufig die Nachhaltigkeitsleistung von Unternehmen bewertet.

ternehmen von Ausbilder:innen in den Fachabteilungen zur Umsetzung der jeweiligen Nachhaltigkeitsstrategie in der dualen Ausbildung fordern. Unten finden sich zudem die Ausdifferenzierungen der Anwendung in authentischen Geschäftssituationen. Die Ergebnisse zeigen den Status quo der aktuell geforderten Kompetenzen der Ausbilder:innen aus Sicht der Ausbildungsleitungen in der FDL-Branche.

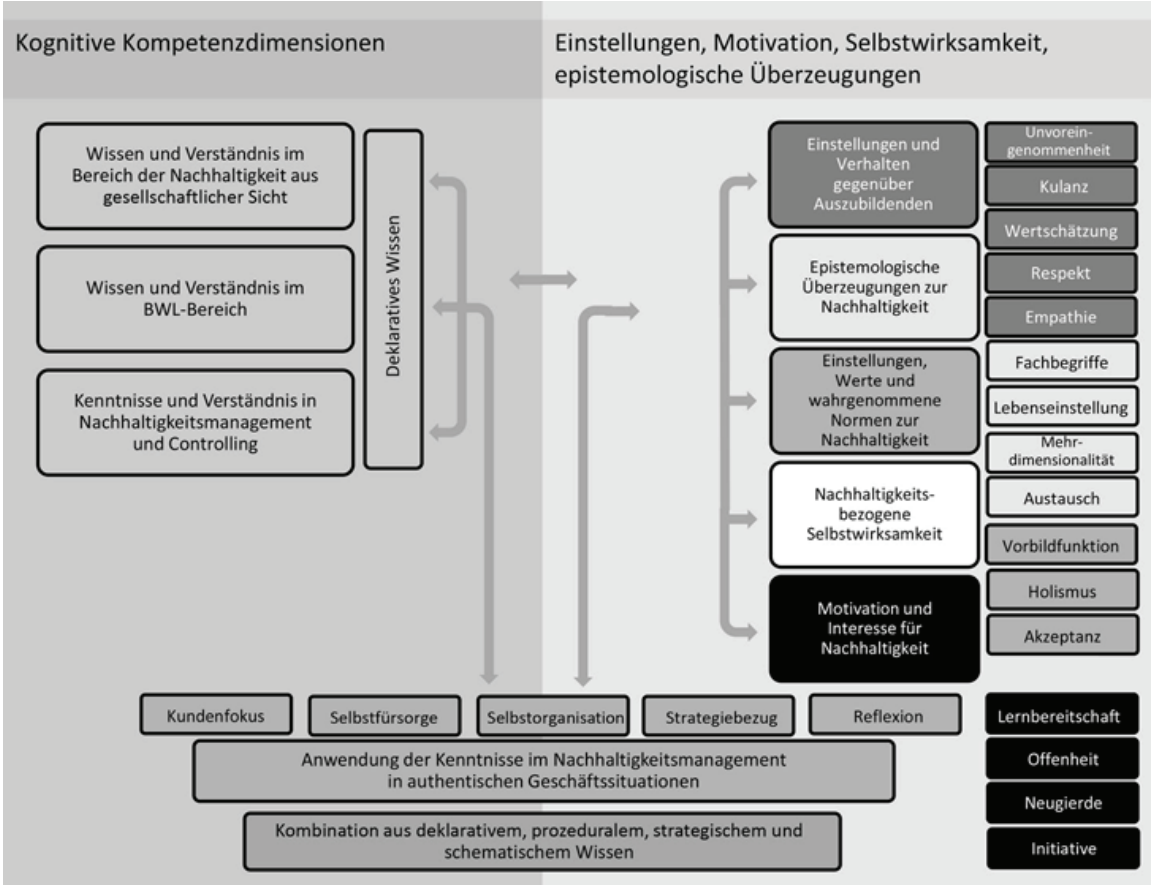


Abbildung 3: Kompetenzmodell für Nachhaltigkeitsmanagement inkl. Ausprägungen in der Praxis (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Seeber, Michaelis, Repp u. a. 2019, S. 150)

6 Diskussion

Nach eigenen Aussagen qualifizieren sich Ausbilder:innen im Prozess der Ausübung ihrer Tätigkeit (vgl. Bahl 2017, S. 305). Diese Handlungsorientierung zeigt sich ebenfalls in den Aussagen der Ausbildungsleitungen, die eine Anwendung in authentischen Geschäftssituationen im Nachhaltigkeitskontext als zentral erachten (vgl. Zitate zu Oberkategorien des Bereichs B, Kapitel 5). Die Interviews legen nahe, dass im Hinblick auf Nachhaltigkeit Alltagswissen sogar vorausgesetzt wird (z. B. zur Ressourcenschonung). Alltagswissen wird bei Ausbilder:innen im täglichen Handeln bereits als konkretes Handlungswissen eingesetzt (vgl. Brünner 2014). Persönliche Fähigkeiten und Einsichten sind dabei eng mit der beruflichen Identität der Ausbilder:innen

verwoben (vgl. Bahl 2017). Die Ergebnisse zeigen, dass diese Verwobenheit, die auch im Modell ersichtlich ist (Abb. 3), von Einstellungen und Motivation mit Wissensdimensionen bei Ausbilder:innen auch von Ausbildungsleitungen anerkannt wird, da diese auf beide Bereiche in den Interviews eingehen. Das leitende Ausbildungspersonal findet – wie in anderen Studien belegt – pädagogische und soziale Fähigkeiten wichtig (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann u. a. 2012, S. 30; Brünner 2014, S. 131). Hier könnten dennoch deutliche Unterschiede zu anderen Branchen wie der IT-Branche bestehen. Immerhin sind in der FDL-Branche Soft Skills eher Hard Skills, denn sozialkommunikative und beratende Fähigkeiten sind von entscheidender Bedeutung für die Berufsausübung (vgl. Rausch, Warwas & Jost 2016, S. 209). Im Zuge einer stärkeren Gewichtung der Kunden- und Vertriebsorientierung wird Kommunikation bei den Ausbildungsberufen der FDL-Branche immer wichtiger (vgl. Bahl 2017, S. 180).

Dass die Sozialkompetenz als wichtig erachtet wird, ist zudem an der neuen Oberkategorie Einstellungen und Verhalten gegenüber Auszubildenden (A1) ersichtlich. Ausbilder:innen sehen ihre Aufgabe eher in der Lernberatung als in der Wissensvermittlung und verfolgen Ausbildungsziele auf der Beziehungsebene (vgl. Rausch, Seifried & Harteis 2014, S. 137). Die wiederholte Interaktion mit jungen Menschen trägt dabei zu ihrer Qualifizierung bei und die Sozialkompetenz gilt als eine Basiskompetenz betrieblicher Ausbilder:innen (vgl. Bahl 2017, S. 305; Kiepe 2021, S. 159). Dies zeigt sich auch in der Notwendigkeit, eine neue Dimension mit einem Fokus auf die Beziehungsgestaltung in das Modell zu integrieren. Eine Unterrepräsentation von Selbst- und Sozialkompetenz, wie sie von Kiepe (2021) auf Basis einer Untersuchung von AEVO-Lehr-Lern-Materialien festgestellt wurde, findet sich in den Interviews mit Ausbildungsleitungen nicht. Empathie und Kommunikationsfähigkeit (Sozialkompetenz) sowie Reflexionsfähigkeit, Selbstfürsorge und -organisation (Selbstkompetenz) finden sich auch im Kategoriensystem der vorliegenden Studie (A1.4, A2.1, A2.4, B1, B3, B4), während Team- und Kooperationsfähigkeit, Kritik- und Konfliktfähigkeit, Entwicklungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zielstrebigkeit und Selbstsicherheit nicht direkt, aber teilweise in ähnlicher Form (z. B. Vorbildfunktion, A3.1 und Lernbereitschaft, A4.1) im Material angelegt sind (vgl. Kiepe 2021, S. 158).

Lernen am Vorbild zeigt sich bei Bahl (2017) als charakteristisch für den Versicherungsbereich. Diese Vorbildfunktion geht auch aus den Interviews hervor (A3.1). Zudem deutet sich an, dass unternehmerische Bemühungen zur Nachhaltigkeit sich bisher meistens auf betriebsinterne Verbesserungen konzentrieren (vgl. Kiepe, Wicke, Reichel u. a. 2019). Beispielsweise werden dort Maßnahmen zum Energiesparen oder zur Mülltrennung genannt. Dies steht im Widerspruch zum geforderten holistischen Bild von Nachhaltigkeit (A3.3). Die mehrdimensionale Bedeutsamkeit der Einstellungen, Werte und wahrgenommenen Normen (A2.3) knüpft an die Ergebnisse von Bahl (2017) an, die zu dem Ergebnis kommt, dass die persönliche innere Einstellung in der beruflichen Ausbildung im Finanzbereich auch ohne Nachhaltigkeitsbezug als wichtig angesehen wird. Überzeugungen und Werte sind auch Schlömer, Becker, Jahncke et al. (2017) zufolge wichtig zur Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien. Dass sie als

Gestaltungskompetenzen über Wissen und Know-how hinausgehen, wird durch die separate Würdigung im Modell deutlich.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Motivation und Interesse für Nachhaltigkeit in verschiedenen Ausprägungen eine wichtige Komponente der Nachhaltigkeitskompetenz sind (A4). Eine wesentliche Motivationsquelle für Ausbilder:innen ist die Anerkennung durch Auszubildende (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann et al. 2012). Diese sollte in der Praxis nicht vernachlässigt werden, um eine gelungene Umsetzung der jeweiligen Nachhaltigkeitsstrategie sicherzustellen.

Der fehlende Bezug zur nachhaltigkeitsbezogenen Selbstwirksamkeit in den Interviews könnte durch betriebliche Strukturen und Verantwortlichkeiten bedingt sein. Ausbilder:innen werden nicht auf Tätigkeiten vorbereitet, die auf die Verbindung von betrieblicher Ausbildungsarbeit und unternehmensstrategischer Mitgestaltung abzielen, und üben kaum Managementaufgaben aus. Sie reproduzieren in ihren Tätigkeiten dementsprechend bestehende Ausbildungsstrukturen und tragen kaum zur strategischen Unternehmensentwicklung bei (vgl. Kiepe 2021). Obwohl sie sich vorstellen können, dass nachhaltiges Wirtschaften die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit ihrer Betriebe beeinflusst, können sie keine konkreten Bezüge zwischen nachhaltigem Wirtschaften und den Ausprägungen von Geschäftsmodellen erkennen (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Strategiebezug wird in den Interviews explizit gefordert (B2). Allerdings sollte hier auch über Mitgestaltungsmöglichkeiten für Ausbilder:innen auf unternehmensstrategischer Ebene nachgedacht werden.

Um Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich zu machen, müssten organisatorische Strukturen angepasst und der Stellenwert des Pädagogischen in Unternehmen gesteigert werden. Damit könnte eine stärkere Professionalisierung des betrieblichen Personals einhergehen, die an verschiedenen Stellen verlangt wird (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 534). Einer an Partizipation orientierten unternehmensstrategischen Neuausrichtung stehen aktuell die beschränkten Befugnisse der Ausbilder:innen innerhalb der betrieblichen Ausbildung im Weg, da ihnen wesentliche personelle und materielle Grundlagen fehlen (vgl. Kiepe 2021, S. 161). Eine stärkere Partizipation der Ausbilder:innen bei unternehmerischen Nachhaltigkeitszielen wäre zudem zielführend, um das vonseiten der Ausbildungsleitungen geforderte holistische Bild von Nachhaltigkeit zu fördern (A3.3). Gelungene Ausbildungsstrategien haben das Potenzial, Unternehmen auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen im Bereich nachhaltiger Entwicklung vorzubereiten (vgl. Schlömer, Becker, Jahncke et al. 2017, S. 488).

Besonderheiten für die FDL-Branche im Gegensatz zu anderen kaufmännischen Branchen ergeben sich daraus, dass nachhaltiges Wirtschaften bisher weniger über die Subjekt-Interaktionen mit Kund:innen gedanklich konstruiert wird (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Stattdessen wird im Unternehmenskontext Nachhaltigkeit oft auf Ressourceneffizienz bei der Produktherstellung reduziert, wie beispielsweise im Handel: Hier wird nachhaltiges Wirtschaften meist auf Ressourcen, Energie und Produkte bezogen, weniger auf Interaktionen mit Kund:innen (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Die dargestellten Ergebnisse zeigen im Kontrast dazu, wie sich die

Situation in der FDL-Branche darstellt und bestätigen, dass Interaktionen mit Kund:innen dort relevant sind.

Aus den Studienergebnissen und deren Diskussion lassen sich einige Forschungsdesiderata ableiten. Ein Desiderat besteht darin, das zugrunde liegende Nachhaltigkeitsverständnis in den Aussagen der Ausbildungsleitungen genauer zu ergründen. Da die Realität in der betrieblichen Ausbildung nach wie vor eher einer Alltagsdidaktik entspricht und es an detaillierten Untersuchungen über die Vorstellungen von betrieblicher Ausbildungsdidaktik fehlt (vgl. Brünner 2014; Kiepe 2021), wären zudem weiterführende didaktische Auseinandersetzungen interessant. Darüber hinaus ist das Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen zur Nachhaltigkeit bisher noch unscharf und sollte noch weiter ausdifferenziert werden (vgl. Kapitel 5). Zudem fehlt es nach wie vor an einer auf Seeber, Michaelis, Repp et al. (2019) anknüpfenden quantitativen Weiterentwicklung der Tests zur Bewertung der Dimensionen von Kompetenzen im Nachhaltigkeitsmanagement, beispielsweise durch eine feinere Analyse der dimensionalen Struktur unter Verwendung komplexerer Modelle (vgl. ebd., S. 157). Neben dem hier gewählten auf psychometrischer Kompetenzdiagnostik basierenden Modell könnten auch sozialtheoretisch angeleitete Kompetenzmodelle (z. B. Kiepe 2021) zur Einordnung der Ergebnisse verwendet werden.

Um eine Verzahnung von Motivation und Interesse mit Wissen sicherzustellen, werden Qualifikationsmöglichkeiten im Nachhaltigkeitsbereich benötigt, zu denen die Studienlage bislang gering ist. Dieses Desiderat scheint besonders drängend, da sich der Qualifizierungsbedarf der Ausbilder:innen vor dem Hintergrund von Transformationsprozessen aufgrund veränderter Geschäftsmodelle sowie Arbeits- und Geschäftsprozesse bereits geändert hat (vgl. Kiepe 2021) und in diesem Zuge neue Qualifizierungsmaßnahmen, praxisorientierte Lösungsansätze für einen Transfer von Qualifizierungsangeboten und eine stärkere Professionalisierung gefordert werden (vgl. Grollmann & Ulmer 2020, S. 534; Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 17).

Vor dem Hintergrund, dass Austausch zwischen Ausbilder:innen kaum systematisch gefördert und unterstützt wird (vgl. Bahl, Brandes, Lachmann et al 2012), ist es erstaunlich, dass der Austausch von Wissen und Erfahrungen als wichtig für den Kompetenzerwerb im Bereich Nachhaltigkeit erachtet wird (A2.4). Vor diesem Hintergrund ist zu klären, ob sich weitere empirische Evidenz zur Bedeutungszuschreibung von Austausch für den Kompetenzerwerb findet. Zuletzt wären für eine breiter gestreute Expertise mehr Interviews mit weiteren Expert:innen interessant, z. B. mit unternehmensexternen Change Agents im Nachhaltigkeitsbereich. Zudem sollten Interviews mit Nachhaltigkeitsbanken wie der EthikBank, der GLS Bank, der Triodos Bank Deutschland und der UmweltBank (vgl. Klein 2014, S. 6; Klein, Küst, Jahncke et al. 2021, S. 62–63) in Erwägung gezogen werden. Außerdem ist eine Berücksichtigung anderer Branchen ein Desiderat.

7 Fazit

Dieser Beitrag leistet einen Beitrag zur genaueren Ausdifferenzierung der entscheidenden Rolle betrieblichen Bildungspersonals für nachhaltige Entwicklung, indem er aktuelle Anforderungen vonseiten Personalverantwortlicher an Ausbilder:innen identifiziert und systematisiert. Im Rahmen einer Interviewstudie wurden betriebliche Ausbildungsleitungen der FDL-Branche nach den benötigten Kompetenzen für haupt- und nebenamtliche Ausbilder:innen zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie in der Ausbildung gefragt. Aus den Interviews gehen die Bedeutsamkeit von Sozialkompetenzen sowie Anwendungsbezug in authentischen Geschäftssituationen im Nachhaltigkeitskontext hervor. Während Einstellungen, Motivation und epistemologische Überzeugungen sich weiter ausdifferenzieren lassen, scheint insbesondere die nachhaltigkeitsbezogene Selbstwirksamkeit bisher noch als wenig relevant eingestuft zu werden. Die Ergebnisse ermöglichen konkrete Implikationen hinsichtlich notwendiger Nachhaltigkeitskompetenzen für Ausbilder:innen in Unternehmen und erweitern ein durch psychometrische Kompetenzmodellierung entstandenes quantitatives Kompetenzmodell um qualitative Befunde.

Die duale Ausbildung hat das Potenzial, Unternehmensentwicklung anzustoßen (vgl. Kiepe 2021). Um gegenwärtige und zukünftige Transformationsprozesse, die erheblichen Einfluss auf das Ausbilderhandeln und die Anforderungen an Ausbilder:innen haben, in der dualen Berufsausbildung zu berücksichtigen, ist nicht zuletzt eine Verankerung auf Makro-Ebene nötig (vgl. Hecker, Werner, Schütt-Sayed et al. 2021, S. 143). In diesem Kontext ist die AdA als Vereinbarung pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ansprüche ein Ansatzpunkt (vgl. Schlömer, Kiepe, Wicke et al. 2019). Aktuell ist die AdA von Partikularinteressen geprägt, was wiederum eine Reformierung erschwert und dazu führt, dass Transformationsprozesse bislang nur vereinzelt bei Reformdiskussionen berücksichtigt werden (vgl. Kiepe 2021, S. 192). Dies wirft die Frage auf, ob die aktuelle Ausgestaltung des AdA-Scheins als eine *One-Fits-All-Lösung* ein zukunftsfähiges Modell ist oder ob *Nachhaltigkeitsausbilder:innen* als Expert:innen im Bereich der BBNE ein geeigneter Ansatz sein könnten. In diesem Zusammenhang sollte auch die Rolle von Weiterbildner:innen, die bislang ähnlich wenig in der Berufsbildungsforschung betrachtet werden wie Ausbilder:innen, stärker thematisiert werden (vgl. Müller, Pranger & Reißland 2023, S. 18). Diese könnten auch als Multiplikator:innen für andere Beschäftigte, vor allem die ausbildenden Fachkräfte, fungieren, denn Motivation und Interesse scheinen im Ergebnis dieses Beitrags wichtig für die Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien in der Ausbildung zu sein.

Literatur

Bahl, A. (2017). *Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Bahl, A., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP): Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bahl, A. & Brünner, K. (2018). Das betriebliche Ausbildungspersonal –Eine vernachlässigte Gruppe in der Berufsbildungsforschung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, 362–369. Bielefeld: wbv Publikation.

Berding, F., Slopinski, A., Gebhardt, R., Kalmutzke, F., Schröder, T., Rebmann, K., Heubischl, S. & Schlömer, T. (2018). Innovationskompetenz für nachhaltiges Wirtschaften und Instrumente ihrer Erfassung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(1), 47–84. DOI: https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0002.

BIBB (Hg.) (2020). *Bankkauffrau/Bankkaufmann: Umsetzungshilfe für die Ausbildungspraxis*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://c.wgr.de/f/emailing/files/Umsetzungshilfe_Bankkaufleute_2020_12864.pdf (Zugriff am: 18.09.2023).

BIBB (Hg.) (2021). *Vier sind die Zukunft. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe*. Bonn. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17281 (Zugriff am: 18.09.2023).

BIBB (Hg.) (2022). *Kaufmann für Versicherungen und Finanzanlagen/Kauffrau für Versicherungen und Finanzanlagen: Umsetzungshilfe für die Ausbildungspraxis*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/oli7841?page=3 (Zugriff am: 18.09.2023).

BIBB (Hg.) (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023* (1. Aufl.). Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf (Zugriff am: 20.09.2023).

Brogi, M., Cappiello, A., Lagasio, V. & Santoboni, F. (2022). Determinants of insurance companies' environmental, social, and governance awareness. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29(5), 1357–1369.

Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Paderborn: Eusl.

De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. De Haan (Hg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, 23–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diettrich, A. & Vonken, M. (2011). Lernen im Betrieb im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen—Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40(1), 6–9.

Frank, I., Hackel, M., Helmrich, R. & Krekel, E. M. (2014). *Entwicklungen und Perspektiven von Qualifikation und Beschäftigung im Bankensektor*. Bonn: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7363 (Zugriff am: 18.09.2023).

Frese, M., & Colsman, B. (2018). Nachhaltigkeit in der Finanzbranche. In M. Frese & B. Colsman, *Nachhaltigkeitsreporting für Finanzdienstleister*, 1–24. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17217-6_1.

Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal –Aufgaben und Qualifikation. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hg.), *Handbuch Berufsbildung*, 533–545. Wiesbaden: Springer VS.

Hecker, K., Werner, M., Schütt-Sayed, S., Funk, N., Pfeiffer, I., Hemkes, B. & Rocklage, M. (2021). Indikatoren als Treiber für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, Band 39, 133–152. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: https://doi.org/10.3278/9783763970438.

Jordanski, G. (2020). Kaufmännische Steuerung und Kontrolle im 4.0-Arbeitsumfeld – Anforderungen an duale Ausbildungsberufe. In F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hg.), *Moderner Rechnungswesenunterricht 2020: Status quo und Entwicklungen aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive*, 59–82. Wiesbaden: Springer VS.

Kiepe, K. (2021). *Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen: Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse*. Berlin: Logos Verlag.

Kiepe, K., Wicke, C., Reichel, J., Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2019). *Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften*. Berlin: Logos Verlag

Klein, F. (2014). *Nachhaltigkeit als Bestandteil der Unternehmensstrategie von Genossenschaftsbanken: Eine Verknüpfung mit dem Konzept des MemberValues*, Arbeitspapiere 145. Institut für Genossenschaftswesen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Klein, J., Küst, C., Jahncke, H. & Berding, F. (2021). Nachhaltigkeit im Banking –Wie ein globaler Trend die Anforderungen an Banken verändert und zu Geschäftsmodellinnovation zwingt. In C. Michaelis & F. Berding (Hg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*, 53–69. Bielefeld: wbv Publikation. DOI https://doi.org/10.3278/9783763970438.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Melzig, C. & Hemkes, B. (Hg.) (2024). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer: Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.

Merkel, A., French, M., Diettrich, A. & Weber, M. (2017). Handlungskontexte und Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal –Eine explorative Untersuchung von Arbeitsbedingungen und -prozessen in regionalen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern. In M. French & A. Diettrich (Hg.), *Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben*, 115–142. Rostock: Universität Rostock.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview –konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: neue Entwicklungen und Anwendungen*, 465–479. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Michaelis, C. (2017). *Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften: Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang. DOI: https://doi.org/10.3726/b10896.

Müller, C., Pranger, J. & Reißland, J. (2023). Schlüsselfigur und Multiplikator zur Umsetzung von Nachhaltigkeit? In I. Pfeiffer & H. Weber (Hg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis*, 184–201. Bonn: Verlag Barbara Budrich.

Rausch, A., Seifried, J. & Harteis, C. (2014). Ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 127–147.

Rausch, A., Warwas, J. & Jost, H. (2016). *Die Beurteilung kaufmännischer Auszubildender in der betrieblichen Praxis – Eine explorative Studie bei Industrie- und Bankkaufleuten*. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*, 205–222. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). Strukturbegriff: Zielsetzungen. In dies. (Hg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: eine Einführung in Strukturbegriffe*, 117–136. Wiesbaden: Gabler.

Rieckmann, M. (2011). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft: Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. *GAIA – Ecological Perspectives for Science & Society*, 20(1), 48–56.

Ruschel, A. (o. J.). *Der Ausbilder/die Ausbilderin im dualen Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter http://www.adalbert-ruschel.de/downloades/der%20ausbilder.pdf (Zugriff am: 05.10.2024).

Schlömer, T. (2009).*Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften: Ein Referenzmodell auf der Grundlage theoretischer und empirischer Explorationen* (1. Aufl.). München: Hampp.

Schlömer, T., Becker, C., Jahncke, H., Kiepe, K., Wicke, C. & Rebmann, K. (2017). Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 32, 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_etal_bwpat32.pdf (Zugriff am: 20.09.2023).

Schlömer, T., Kiepe, K., Wicke, C., Berding, F., Becker, C., Jahncke, H., & Rebmann, K. (2019). Das didaktisch-methodische und professionelle Selbstverständnis von betrieblichem Ausbildungspersonal im Bereich des nachhaltigen Wirtschaftens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(3), 486–515. DOI: https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0020.

Seeber, S., Hartig, J., Dierkes, S., & Schumann, M. (2016). Ko-NaMa –Simulation-based Measurement and Validation of a Competence Model for Sustainability Management. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education – Validation and Methodological Innovations (KoKoHs) – Overview of the Research Projects (KoKoHs Working Papers, 11)*, 53–56.

Seeber, S., Michaelis, C., Repp, A., Hartig, J., Aichele, C., Schumann, M., Anke, J. M., Dierkes, S. & Siepelmeyer, D. (2019). Assessment of Competences in Sustainability Management: Analyses to the Construct Dimensionality. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(2), 148–158. DOI: https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000240.

Shavelson, R. J., Ruiz-Primo, M. A. & Wiley, E. W. (2005). Windows into the mind. *Higher Education*, 49(4), 413–430.

Tschütscher, A. (2022). SDGs –die Lösung? In A. Tschütscher (Hg.), *Nachhaltigkeit in Organisationen*, 51–88. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

UNEP FI (1997). *UNEP-Erklärung der Finanzinstitute zur Umwelt und zur nachhaltigen Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.unepfi.org/fileadmin/statements/fi/fi_statement_de.pdf (Zugriff am: 19.09.2023).

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf (Zugriff am: 20.09.2023).

Wagner, B. (2017). Gesellschaftliche Verantwortung der Finanzwirtschaft. In G. Krämer (Hg.), *Finanzwirtschaft in ethischer Verantwortung*, 1–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weber, H. & Wester, A. M. (2021). *Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung: Vom Projekt zur Struktur – aus gelungenen BBNE-Beispielen lernen*. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).

Wicke, C., Kiepe, K., Reichel, J., Becker, C., Jahncke, H., Rebmann, K. & Schlömer, T. (2019). *Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Selbstlernmaterial für Ausbildungspersonal und Auszubildende* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich.

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203–218.

Wienke, M., Reichert, K. & Hansen, J. (2020). Compliance als wesentlicher Baustein eines integrierten Nachhaltigkeitsmanagements in der Versicherungsbranche aus Sicht der Talanx AG. In K. Butzer-Strothmann & F. Ahlers (Hg.), *Integrierte nachhaltige Unternehmensführung: Konzepte – Praxisbeispiele – Perspektiven*, 395–414. Berlin/Heidelberg: Springer.