

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 49, 2023

## Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung

Kritischer Diskurs und gelebte Praxis



# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 49, 2023

---

## Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung

Kritischer Diskurs und gelebte Praxis

Herausgeber\*innen der Ausgabe:

Julia Schindler und

Franz Rauch

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

# Inhaltsverzeichnis

## Aus der Redaktion

01	<b>Editorial</b> Franz Rauch und Julia Schindler	3
----	---	---

## Thema

02	<b>Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?</b> Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer, Hans Karl Peterlini, Franz Rauch und Regina Steiner	9
03	<b>Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung?</b> <b>Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive</b> Maria Stimm und Simone Müller	19
04	<b>Ökologie der Veränderung.</b> <b>Partizipative Erwachsenenbildung als „Labor“ für nachhaltige Entwicklung</b> Lea Pelosi	32
05	<b>Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen.</b> <b>Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung</b> Michael Nagel	41
06	<b>„Künstliche Intelligenz“ und soziale Nachhaltigkeit.</b> <b>Ethische Prinzipien für KI-Technologien als Lösungen für die globale Reduktion von Armut und Ungleichheit?</b> Johann Čas	51

## Standpunkt

07	<b>Transformative Erwachsenenbildung.</b> <b>Ein Plädoyer für vielgestaltige und reflexive Ansätze</b> Hans Holzinger	61
08	<b>Nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung.</b> <b>Chancen für gesellschaftliche Transformation</b> Cornelia Malojer	70

09	<b>Digitalisierung und ihre ökologischen Auswirkungen.</b> <b>Ein Interview mit Barbara Zuliani</b> Raphael Krapscha	75
----	--	----

## Praxis

10	<b>Bildung für nachhaltige Entwicklung – (k)ein Thema für Bibliotheken?!</b> <b>Bibliotheken als Akteure und Partner in der Bildung für nachhaltige Entwicklung</b> Petra Hauke	80
----	---	----

11	<b>Green Guidance: Nachhaltigkeit in der Bildungs- und Berufsberatung.</b> <b>Am Beispiel der Bildungsberatung Niederösterreich und des</b> <b>Projekts „Green Jobs for YOU“</b> Wolfgang Bliem, Margit Helene Meister und Rosemarie Pichler	90
----	---	----

12	<b>„Ich tu’s“ – die Initiative Klimaschutz in der Steiermark.</b> <b>Sensibilisierung, Klimacheck und Weiterbildung für die steirische Erwachsenenbildung</b> Karin Dullnig, Daniela List und Andrea Widmann	99
----	--	----

13	<b>Klimagerechte Alltagspraxen (KIAP).</b> <b>Ein partizipatives Projekt zum Klimawandel für Menschen mit</b> <b>Zuwanderungsgeschichte</b> Celine Wawruschka	110
----	--	-----

14	<b>Nachhaltigkeit im virtuellen Klassenzimmer.</b> <b>Das Erasmus+ Projekt SCLASS am BFI Oberösterreich</b> Daniela Neudorfer und Marlies Auer	119
----	--	-----

## Kurz vorgestellt

15	<b>„Natur im Garten“.</b> <b>Eine Initiative des Landes Niederösterreich zur Ökologisierung</b> <b>von Gärten und Grünräumen</b> Anna Leithner	127
----	---	-----

## Rezension

16	<b>Außerschulische Bildung Heft 3/2020: Die Klimakrise und die gesellschaftlichen</b> <b>Folgen.</b> <b>Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (Hrsg.)</b> Werner Lenz	132
----	--	-----

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

# Editorial

**Franz Rauch und Julia Schindler**

**Zitation** Rauch, Franz/Schindler, Julia (2023): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Nachhaltigkeit, Erwachsenenbildung, Sustainable Development Goals, SDGs, Bildung für nachhaltige Entwicklung, transformatives Lernen, transformative Bildung, gesellschaftliche Transformation



## Abstract

Die Ausgabe 49 des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) bildet den Status quo des Nachhaltigkeitsdiskurses in der Erwachsenenbildung ab, beschreibt das konkrete, praktische Handeln und zeigt zukunftsweisende Ideen und Perspektiven. Die Beiträge beleuchten theoretisch verankerte Konzepte und Lösungsideen sowie praktische Umsetzungsbeispiele ebenso wie Blinde Flecken und unterschiedliche Dilemmata, die sich in diesem Kontext ergeben. Die Autor\*innen machen deutlich, dass Bildungsprozesse allein die Nachhaltigkeitsziele nicht erreichen können. Ein solcher Zugang birgt die Gefahr, die Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung auf das Individuum zu übertragen, ohne die strukturellen Probleme und Zusammenhänge ausreichend zu berücksichtigen. Es bedarf daher einer kritischen Reflexion der bestehenden Systeme und Strukturen in Hinblick auf deren Beitrag zur Nachhaltigkeit, und es braucht alternative Ansätze, die über einen individualisierten Zugang hinaus emanzipatorische und kollektive Prozesse betonen und strukturelle Veränderungen anstoßen. (Red.)

01

Aus der Redaktion

# Editorial

**Franz Rauch und Julia Schindler**

**Die Frage nach Lebensweisen, die die Erde länger in einem für Menschen bewohnbaren Zustand halten, ist drängender denn je und stellt auch die Erwachsenenbildung vor große Herausforderungen. Dabei geht es um ein Ineinandergreifen von Umweltschutz, sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Ökonomie. Die Komplexität dieses Ineinandergreifens zu erfassen und in die vielfältigen Bereiche der Erwachsenenbildung mit ihren unterschiedlichen ökonomischen und sozialen Kontexten zu integrieren, erfordert eine umfassende Herangehensweise und kann nicht auf eine einzelne Strategie reduziert werden.**

Einerseits ist es erfreulich zu sehen, dass immer mehr Institutionen und Personen in der Erwachsenenbildung sich dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung verschreiben. Es gibt zahlreiche Praxisbeispiele, die zeigen, wie Bildung dazu beitragen kann, das Bewusstsein und die Kompetenz für eine nachhaltige Zukunft zu stärken. Auch im Bereich Governance und Bildungsplanung ist die Thematik präsent und wird über unterschiedliche theoretische Kanäle reflektiert.

Andererseits können durch Bildungsprozesse allein die Nachhaltigkeitsziele nicht erreicht werden. Im Nachhaltigkeitsdiskurs sind die Themen Klimawandel und Biodiversitätsverlust zurzeit zentral. Da die Folgen dieser Umweltveränderungen soziale Gruppen unterschiedlich stark treffen, sind damit unter anderem die Ziele der Armutsbekämpfung und Geschlechtergerechtigkeit verbunden. Diese dürfen keinesfalls vernachlässigt werden. Bildungsprozesse als einseitiges Agens der Veränderung zu sehen, birgt die Gefahr, Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung auf das Individuum zu übertragen, ohne die strukturellen Probleme und

Aspekte ausreichend zu berücksichtigen. Es ist nicht zielführend, den Nachhaltigkeitsgedanken als „Label“ zu instrumentalisieren, nur oberflächlich bemüht, ohne tatsächlich grundlegende Veränderungen anzustoßen.

Es bedarf deshalb alternativer Ansätze, die über einen individualisierten Zugang hinausgehen, emanzipatorische und kollektive Prozesse betonen und strukturelle Veränderungen anstoßen. Hierzu gehört auch eine kritische Reflexion der bestehenden Bildungssysteme und -strukturen und deren ökonomischen Gesetzmäßigkeiten und leistungsorientierten Glaubenssätze, die beispielsweise oft wenig Raum für eine systemische Betrachtung des Nachhaltigkeitsthemas zulassen. Mit ihrer langen Tradition der Selbstreflexion und Selbstkritik ist die Erwachsenenbildung gut gerüstet, um neue Ideen aufzugreifen und diese auch praktisch umzusetzen.

Die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at zum Thema „Nachhaltigkeit und Erwachsenenbildung“ hat sich deshalb zum Ziel gesetzt, sowohl den Status quo des Nachhaltigkeitsdiskurses

und das konkrete, praktische Handeln in der Erwachsenenbildung abzubilden als auch zukunftsweisende Ideen und Perspektiven aufzeigen. Dabei geht es darum, die unterschiedlichen Dilemmata und Herausforderungen zu benennen, kritische Reflexion und auch unpopuläre Meinungen zuzulassen und Räume zur Umsetzung von Ideen und Plänen zu schaffen – mit dem Ziel einer umfassenden Betrachtung der Nachhaltigkeit im Kontext Erwachsenenbildung sowie einer kritischen Reflexion struktureller Rahmenbedingungen.

Dementsprechend vielfältig sind die Beiträge dieser Ausgabe bezüglich der Themen, Perspektiven und Stoßrichtungen.

## Die einzelnen Beiträge im Überblick

**Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer, Hans Karl Peterlini, Franz Rauch und Regina Steiner** untersuchen die Rolle der pädagogischen Praxis in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel und die Transformation hin zu einer nachhaltigen Weltgesellschaft. Sie zeigen auf, dass Pädagogik zwischen gesellschaftlichen Zielen und der Autonomie der Lernenden agieren kann, indem sie sich auf konkrete Lebensbedingungen und deren Auswirkungen konzentriert. Der Beitrag schließt mit neun Fragen an politische Pädagogiken als Gradmesser für deren transformative Qualität.

**Maria Stimm und Simone Müller** plädieren dafür, die Voraussetzungen des BNE-Konzepts kritisch zu hinterfragen und mit alternativen Perspektiven, etwa ökofeministischen Ansätzen und deren post-anthropozentrischer Erweiterung, emanzipatorische Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Zentral dabei ist für sie die Verknüpfung von Geschlechterthemen, (globaler) sozialer Ungleichheit, Kapitalismuskritik und Umweltzerstörung sowie die Fokussierung auf materielle, ideologische und normative Bedingungen und Grenzen von Nachhaltigkeit.

**Lea Pelosi** spricht in ihrem Beitrag jenes Unbehagen an, das entsteht, weil Bildung für nachhaltige Entwicklung sowohl die Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen erfordert als auch die Bereitschaft, im Ungewissen zu handeln. Wie die

Erwachsenenbildung diesem Unbehagen begegnen könnte, demonstriert sie am Beispiel des Erasmus+ Projekts „Bridging Barriers“ und zeigt das Potenzial partizipativer Settings in der Erwachsenenbildung für die Auseinandersetzung mit nachhaltigen Entwicklungsprozessen auf.

**Michael Nagel** analysiert die Programmplanung deutscher und österreichischer Volkshochschulen im Bereich politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Seine Ergebnisse zeigen, dass nur wenige Angebote explizit Nachhaltigkeitsthemen in deren Ankündigungstext adressieren. Ist der Bezug eindeutig, handelt es sich überwiegend um Einzelveranstaltungen wie Vorträge. Der Bedarf an Bildungsangeboten zum Thema Nachhaltigkeit sei aus Sicht zweier befragter Expertinnen zwar vorhanden, diese würden sich wirtschaftlich aber nicht rechnen, Kooperationen mit Drittanbietern seien eine Möglichkeit, diesem Bedarf nachzukommen.

**Johann Čas** fragt in seinem Beitrag, wie ethische Prinzipien für KI-Technologien helfen können, Armut und Ungleichheit global zu reduzieren. Er untersucht Konzepte und Empfehlungen hinsichtlich ihres Beitrags zur Reduktion von Ungleichheiten und Armut wie auch KI-Initiativen der Europäischen Union (z.B. die Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI, das Weißbuch zur Künstlichen Intelligenz oder den Vorschlag für ein KI Gesetz/AI Act) und globale KI-Initiativen (z.B. die KI-Ethik-Empfehlungen der UNESCO, der OECD und des IEEE) auf ihre Bezüge zu sozialer Nachhaltigkeit. Sein Ergebnis ist: Soziale Nachhaltigkeit kommt darin kaum vor.

**Hans Holzinger** hinterfragt, wie wir von der Erkenntnis über nachhaltiges Handeln zur tatsächlichen Transformation in eine nachhaltige Gesellschaft gelangen können. Er hebt die Bedeutung der Transformationsforschung hervor, die nach den Barrieren und Erfolgsfaktoren für Veränderung sucht, und fordert eine erweiterte Perspektive in der Erwachsenenbildung, die sich auch mit (wirtschafts-)politischen und systemischen Bildungsangeboten befasst und strategische Fragen der Umsteuerung thematisiert.

**Cornelia Malojer** argumentiert, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Erwachsenenbildung noch nicht ausreichend etabliert ist, obwohl sie das Potenzial hat, positive Veränderungen

zu bewirken und zur nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Sie benennt das Konzept des transformativen Lernens als besonders lohnenden Ansatz, der darin stärkt, sich reflexiv und kritisch an gesellschaftlichen Diskursen zu beteiligen und übernommene Überzeugungen zu hinterfragen.

**Raphael Kraptscha** unterhielt sich in seinem Interview mit der Medienpädagogin **Barbara Zuliani** darüber, worin für sie die größten Vorteile und Nachteile der Digitalisierung für die Umwelt liegen und an welchen Beispielen sich diese festmachen lassen. Potenzial der Digitalisierung für die Umwelt sieht Barbara Zuliani in der Mobilität, im Bereich der Energieeffizienz und auch im Bildungsbereich, etwa um Bildungsinhalte ressourcenschonend zu vermitteln.

**Petra Hauke** thematisiert in ihrem Beitrag die oft unterschätzte Rolle von Bibliotheken als Akteure und Partner in der Bildung für nachhaltige Entwicklung und stellt u.a. auch das Konzept „Grüne Bibliotheken“ vor: Diese setzen auf ökologische und soziale Nachhaltigkeit, dienen als Vorbild und bieten innovative Bildungsangebote wie Urban-Gardening-Projekte, Repair-Cafés und Saatgut-Bibliotheken. Demonstriert wird die wichtige Rolle von Bibliotheken als zugängliche Bildungseinrichtungen für eine nachhaltige Entwicklung.

**Wolfgang Bliem, Margit Helene Meister und Rosemarie Pichler** stellen das Projekt „Green Guidance: Nachhaltigkeit in der Bildungs- und Berufsberatung“ vor und zeigen anhand des Beispiels der Bildungsberatung Niederösterreich und des Projekts „Green Jobs for YOU“ auf, wie Bildungs- und Berufsberatung einen Beitrag zu einer gerechten und nachhaltigen Zukunft leisten können. Ihr Fokus ist dabei, Auswirkungen von Bildungs- und Berufswahl auf die Umwelt sowie Fragen der sozialen Gerechtigkeit in der Bildungsberatung zu berücksichtigen, mit dem Ziel, junge Erwachsene an grüne Berufe heranzuführen.

**Celine Wawruschka** präsentiert das Projekt „Klimagerechte Alltagspraxen“ (klAP), das sich zum Ziel gesetzt hat, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte für den Klimawandel zu sensibilisieren. Durch ein partizipatives Format werden individuelle, alltagsrelevante Maßnahmen entwickelt, um den Klimawandel auf Basis der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer\*innen zu verlangsamen. Deutlich wird die Bedeutung der

Einbindung unterschiedlicher Perspektiven bei der Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen.

**Daniela Neudorfer** und **Marlies Auer** veranschaulichen anhand einer konkreten Umsetzung, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung aussehen kann. Sie schildern konkrete Lerneinheiten zu Nachhaltigkeitsthemen in einer internationalen Lerngruppe im Rahmen des Erasmus+ Projekts „SCLASS – sustainability in shared classrooms“, die im Kontext Pflichtschulabschluss vom BFI OÖ umgesetzt wurden, und ziehen eine positive und zum Nachmachen ermutigende Bilanz.

**Karin Dullnig, Daniela List** und **Andrea Widmann** stellen Leitgedanken, Handlungsfelder und Angebote der vom Land Steiermark beauftragten und seit 2012 bestehenden Klimainitiative „Ich tu's – für unsere Zukunft“ vor. Einrichtungen der Erwachsenenbildung und selbstständig tätige Trainer\*innen haben die Möglichkeit, neben einem systematischen Klimacheck (inklusive Klimaschutz-Fachberatung und Prozessbegleitung bei der Organisationsentwicklung), auf Informations- und Lehrmaterialien zuzugreifen und die Netzwerkaktivitäten der „Ich tu's-Bildungspartner\*innen“ zu nutzen. Die Erfahrungen aus der Initiative zeigen: Klimaschutz ist ein Thema der Organisationsentwicklung und bedarf des Dranbleibens. Den Abschluss des Beitrags bilden vier Kurzvorstellungen aus der Redaktion von an Ich tu's beteiligten Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Die Kurzvorstellung „**Natur im Garten**“ von **Anna Leithner** präsentiert die gleichnamige Initiative des Landes Niederösterreich, die sich der ökologischen Gestaltung und Pflege von Gärten und Grünräumen widmet und eine nachhaltige Gartenkultur anstrebt. Dabei spielt die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten eine entscheidende Rolle, die in unterschiedlichsten Formaten realisiert wird.

**Werner Lenz** rezensiert Heft 3 der Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung „Außerschulische Bildung“ aus dem Jahr 2020 mit dem bezeichnenden Titel „Die Klimakrise und die gesellschaftlichen Folgen“. Sein Fazit: Grundsätzliche Fragen und praxisorientierte Anliegen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung werden



wissenschaftlich fundiert dargestellt, für die Bildungstätigkeit mit Jugendlichen und Erwachsenen zahlreiche Impulse gegeben.

## Aus der Redaktion

Die Jubiläumsausgabe 50 des Magazin erwachsenenbildung.at widmet sich einem Thema, das als Grundgedanke wohl so alt ist wie die Erwachsenenbildung selbst: Teilnehmer\*innenorientierung. Sie steht für die Aufforderung, den\*die Erwachsene\*n als autonomes Subjekt in den Mittelpunkt gelingender Bildungsbemühungen zu stellen. Sie wird von Anita Brünner und Elke Gruber herausgegeben und erscheint im Herbst 2023.

Die von Philipp Schnell und Kurt Schmid herausgegebene Ausgabe 51, die im Februar 2024 veröffentlicht werden soll, thematisiert die berufliche Weiterbildung. Sie fragt nach der Rolle betrieblicher Weiterbildungsprozesse und der Relevanz außerbetrieblicher Strukturen für die

berufliche Weiterbildung vor dem Hintergrund des Strukturwandels und dessen Effekte auf den österreichischen Arbeitsmarkt. Artikel können bis 31. August 2023 eingereicht werden.

Mit dem Thema „Wissenschaft und Kommunikation“ setzt sich die Ausgabe 52 (Juni 2024) auseinander. Auch dieses Thema – im Sinne von Popularisierung von Wissenschaft, Bildung von kritischem Bewusstsein und Bildung der Massen – war seit jeher zentrales Anliegen der Erwachsenenbildung. Die Herausgeber Lukas Wieselberg und Stefan Vater fragen nach der Geschichte der Wissenschaftskommunikation sowie der Vermittlung und Demokratisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung ebenso wie nach Wissenschaftsskepsis und Praxisbeispielen oder Reflexionen zu Konzepten öffentlicher demokratischer Wissenschaft.

Die jeweils offenen Calls und Themen künftiger Ausgaben sowie sämtliche Informationen für Autor\*innen zum Einreichen von Artikeln finden sich unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>.



Foto: Open Photo

### Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch

franz.rauch@aau.at

Franz Rauch arbeitet am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er hat einen Masterabschluss in Naturwissenschaften (Lehramt), promovierte an der Universität Graz und habilitierte (mit Schwerpunkt Umweltbildung) an der Universität Klagenfurt. Er ist seit vielen Jahren in Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf nationaler und internationaler Ebene tätig. Er war als Gastwissenschaftler in Newcastle upon Tyne, England, und als Fulbright-Stipendiat in St. Louis, USA, tätig. Er ist einer der Herausgeber des Educational Action Research Journal und des Journals ARISE und arbeitet in Redaktionsausschüssen anderer Zeitschriften (The Journal of Environmental Education und The Journal of Work-Applied Management) mit. Seine Forschungs-, Lehr- und Publikationsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Netzwerke in der Bildung, Schulentwicklung, wissenschaftliche Bildung, Lehrer\*innenfortbildung und Aktionsforschung.



Foto: Privat

Mag.ª Julia Schindler

Julia.Schindler@uibk.ac.at  
+43 (0)699 11440047

Julia Schindler war seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) lange Zeit in der Basisbildung tätig: sowohl als Trainerin als auch in leitender Position. Aktuell liegt der Fokus ihrer Arbeit auf eLearning und digital unterstütztem Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenenbildung. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.

## Editorial

### Abstract

Issue 49 of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at – Meb* in German) depicts the status quo of the discourse on sustainability in adult education, describing concrete, practical action and showing groundbreaking ideas and perspectives. The articles examine theoretically based concepts and ideas for solutions as well as examples of their implementation in practice along with blind spots and different dilemmas that arise in this context. The authors make clear that educational processes alone cannot achieve sustainability goals. Such an approach runs the risk of transferring the responsibility for sustainable development to the individual without sufficient consideration of structural problems and interconnections. It requires critical reflection on the existing systems and structures with regard to their contribution to sustainability, and it necessitates alternative approaches that stress emancipatory and collective processes beyond an individualized approach and initiate structural changes. (Ed.)

# Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?

**Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer,  
Hans Karl Peterlini, Franz Rauch und Regina Steiner**

**Zitation** Wintersteiner, Werner/Glettler, Christiana/Grobbauer, Heidi/Peterlini, Hans Karl/Rauch, Franz/Steiner, Regina (2023): Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Nachhaltigkeit, Transformative Bildung, nachhaltiger Lebensstil, gesellschaftliche Transformation, pädagogisches Handeln, politische Bildung, Mezirow



## Abstract

„Transformation“ (auch „social change“ oder „global cultural change“) bezeichnet eine Umgestaltung des Bestehenden im Sinne eines tiefgreifenden kulturellen und strukturellen Wandels. Was kann pädagogisches Handeln für den gesellschaftlichen Wandel, für die Transformation in eine nachhaltige Weltgesellschaft leisten? Und welches Veränderungspotenzial haben Lernen und Bildung für den einzelnen Menschen? Diese Fragen stehen hinter den Begriffen „Transformative Bildung“ oder „Transformatives Lernen“, die auf Jack Mezirow zurückgehen, über dessen Lerntheorie aus den 1970er Jahren aber hinausgehen. Beide Begriffe werden oft als Zauberformeln für gesellschaftliche Transformation missverstanden. Tatsächlich implizieren sie aber kritische Fragen. Zum Beispiel: Wie kann sich Pädagogik im Spannungsfeld zwischen normativen gesellschaftlichen Zielen und dem Ziel der Autonomie der Lernenden bewegen? Ein Ansatz wäre, statt normativer Vorgaben für einen nachhaltigen Lebensstil die Menschen aufzufordern, sich mit ihren konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen auseinanderzusetzen. Auch Pädagog\*innen und Erwachsenenbildner\*innen müssen sich selbst immer wieder kritisch hinterfragen und in Kontakt und Austausch mit politischen Bewegungen treten, die an sozial-ökologischer Transformation arbeiten. Ansatzpunkte, wie dies gelingen kann, finden sich in den Traditionen des Globalen Lernens und von Global Citizenship Education, in der Entwicklungspädagogik und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). (Red.)

02

Thema

# Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?

**Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer,  
Hans Karl Peterlini, Franz Rauch und Regina Steiner**

**„Transformatives Lernen für Mensch und Erde ist überlebens-  
notwendig für uns und für künftige Generationen. Die Zeit zu  
lernen und für unseren Planeten zu handeln ist jetzt.“**

**Berliner Erklärung der UNESCO zur Bildung für  
nachhaltige Entwicklung, Mai 2021**

Transformative Bildung ist eine neue Form, alte Fragen zu stellen – die Frage nach dem Veränderungspotenzial von Lernen und Bildung für den einzelnen Menschen und die Frage nach der Wirksamkeit pädagogischen Handelns für einen gesellschaftlichen Wandel. Gesellschaftlicher Wandel wird vorwiegend als Antwort auf die gegenwärtige globale Polykrise begriffen und als Arbeit an einer Nachhaltigkeit, die eine sozial-ökologische Transformation zur Voraussetzung hat.<sup>1</sup> „*Als politischer Diskurs reagiert Nachhaltigkeit somit auf eine fundamentale Krise des Verhältnisses von Natur und Kultur und ist als Programm einer globalen Transformation in eine nachhaltige Weltgesellschaft zu verstehen, in dem Bildung und Wissenschaft eine entscheidende Rolle zugewiesen wird*“ (Kehren 2017, S. 63). Transformation zu bewirken, bedarf eben auch pädagogischer Anstrengungen.

Aus diesem Anspruch ergeben sich grundlegende Fragen und einige pädagogische Dilemmata: Wie

wirken personale Lern- und Bildungsprozesse mit gesellschaftlichen Ansprüchen und Bedingtheiten zusammen? Welche Rolle nehmen pädagogische Angebote und pädagogische Intervention in diesem komplexen Geschehen ein? Bleibt die Wirksamkeit pädagogischen Handelns eine unbestätigte Hoffnung oder kann sie empirisch nachgewiesen werden? Ist das Postulat der Wirksamkeit nicht unvereinbar mit dem Postulat der Freiheit der Lernenden? Wie kann ein Balanceakt zwischen diesen Polen gelingen? Sind Lernen und Bildung als autonome Leistungen des\*der Einzelnen oder als gesellschaftliche Steuerungen des Individuums zu verstehen?

Transformative Bildung und Transformatives Lernen benennen diese Problematiken auf ihre Weise und eröffnen dadurch einen Diskussionsraum. Sie können aber auch, sofern sie als Zauberformeln (miss-)verstanden werden, die Problematiken hinter den Begriffen verdecken und diese der ständig nötigen kritischen Auseinandersetzung entziehen.

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag beruht auf einem zum Zeitpunkt der Einreichung noch unveröffentlichten Dokument einer Arbeitsgruppe des von der österreichischen UNESCO-Kommission eingerichteten Fachbeirates „Transformative Bildung/ Global Citizenship Education.“

## **Gesellschaftliche Transformation als Aufgabe und Herausforderung unserer Zeit**

Transformation setzt sich von anderen Vorstellungen des Wandels – vor allem von Reform und Revolution – deutlich ab. Reform evoziert die Möglichkeit von Veränderungen ohne die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels, die Veränderungen bleiben dabei innerhalb der bestehenden Strukturen. Revolution wiederum will als radikale und meist schnelle gewaltsame Veränderung mit dem Bestehenden tabula rasa machen und unterscheidet in der Regel nicht zwischen dem, was erhalten werden, und dem, was verändert werden muss. Sie enthält auch nicht die Idee eines vorausgehenden oder begleitenden gesellschaftlich-kulturellen Wandels. Dem steht die Idee der Transformation gegenüber, die Konservierung und Veränderung zusammendenkt und das Bestehende als Ausgangsbasis für Umgestaltung betrachtet. Umgestaltung ist auch die Leitidee der Metamorphose, die der französische Soziologe und Philosoph Edgar Morin (2012) als sozialwissenschaftlichen Term ins Spiel brachte. Die Metamorphose, wörtlich „Gestaltsumwandlung“, ermöglichte es beispielsweise Pflanzen in unterschiedliche Lebensräume vorzudringen und die heutige Artenvielfalt hervorzubringen, indem ihre Grundorgane gänzlich neue Funktionen übernahmen.

Mittlerweile ist im öffentlichen Diskurs der Begriff „Große Transformation“ (seltener: Transition bzw. Metamorphose) mit seiner Zielvorstellung der sozial-ökologischen Wende angekommen. Damit ist auch die Idee eines tiefgreifenden kulturellen Bewusstseinswandels verbunden. Allerdings bietet die genaue Bedeutung der „Großen Transformation“ einen weiten Interpretationsspielraum, d.h., es findet sich eine große Bandbreite an Vorstellungen, was wie transformiert werden soll. Die Diskussion bzw. der politische Streit darüber sind unvermeidbar und unabschließbar. Konkrete Vorschläge wie die Sustainable Development Goals (SDGs), die 17 Nachhaltigkeitsziele der UNO, werden von den einen als viel zu weitreichend und von den anderen als völlig ungenügend eingeschätzt.

Diese Auseinandersetzungen über den konkreten Inhalt einer Großen Transformation wirken auch in die pädagogischen Konzepte hinein, die sich als transformativ

verstehen. Bei Global Citizenship Education zum Beispiel kehrt diese Debatte als Gegensatz von „soft“ und „critical“ Global Citizenship Education (GCED) wieder (siehe Andreotti 2006), bei Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Gegensatz von der traditionellen und der „*emanzipatorischen Form der BNE*“ (Singer-Brodowski 2016, S. 132).

Eine sozial-ökologische Transformation kann nicht ohne die kritische Analyse der Ursachen der gegenwärtigen Polykrise und nicht ohne den Blick auf Fragen der Gerechtigkeit erfolgen. Das Zusammendenken von Transformation und Postkolonialismus ist daher ein zentraler Aspekt (siehe Ashcroft 2017; Chakrabarty 2012; Dürbeck 2020; Ferdinand 2019). Unter Stichworten wie dekoloniale Ökologie (*écologie décoloniale*) oder postcolonial ecocriticism werden der westliche Universalismus und Eurozentrismus vieler Transformationskonzepte kritisiert. Diese Positionen in bestehende transformative Pädagogiken zu integrieren, bleibt ein Desiderat.

## **Pädagogik zwischen gesellschaftlichen Zielvorgaben und Autonomie der Lernenden**

Eine „Übersetzung“ der Ansprüche von Ökonomie, Politik, Religion, Ethik und Ästhetik in pädagogisch legitime Ansprüche (siehe Benner 2015) wirft die Frage auf, wie diese pädagogische Legitimität begründet wird. Normative Soll-Vorgaben für Lern- und Bildungsziele sind deshalb problematisch, weil die bestimmende Instanz auch innerhalb der Pädagogik – und damit auch in der Erwachsenenpädagogik – nicht von vornherein feststeht und Pädagogik nicht davor gefeit ist, das Subjekt unter manipulative Zwänge zu stellen.

Mit Pädagogik kann nach Benner sowohl das Erziehungshandeln als auch dessen wissenschaftliche Reflexion und theoretische Systematisierung gemeint sein, ebenso wie mit der Praxis der Politik sowohl Bürger\*innen, Zivilgesellschaft, Parteien, Institutionen gemeint sind. Somit finden Aushandlungsprozesse sowohl innerhalb der Praxen als auch zwischen den Praxen statt; wer die jeweiligen normativen Setzungen vornehmen kann, bleibt immer offen. Dem kann, zumindest teilweise, mit einem Perspektivenwechsel von der Zielvorgabe für Lernen

und Bildung hin zu den Lern- und Bildungsprozessen selbst begegnet werden. Zwar kann Pädagogik Politik nicht ersetzen, das bedeutet aber nicht, dass sich die pädagogische Verantwortung verringert.

Franz Hamburger (2010) betont, dass Politik nicht die Pädagogik ersetzen dürfe, diese dürfe sich nicht ihrer Spielräume berauben lassen und müsse ihre Aufgaben innerhalb ihrer Begrenzungen wahrnehmen und gegenüber den Praxen vertreten. Dadurch wird Pädagogik als Praxis von Lernen und Bildung zwangsläufig auch politisch.

Lernen und Bildung können in einem Verständnis von Lernen als bildende Erfahrung zusammen gedacht werden. Da Erfahrungen weder von den Lernenden noch von den Lehrenden a priori bestimmt werden können, stellt sich das Problem der von der Systemtheorie als „Technologiedefizit“ der Pädagogik diagnostizierten prinzipiellen Ergebnisoffenheit jedweden pädagogischen Handelns. Transformative Bildung ermöglicht es, die Grenzen der pädagogischen Kunst anzunehmen und eröffnet Perspektiven jenseits normativer Vorgaben und didaktischer Selbstüberschätzung.

An die Stelle normativer Vorgaben für Transformatives Lernen und Transformative Bildung kann eine Pädagogik treten, die dazu einlädt und auffordert, dass Menschen mit ihren konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen – im Kleinen wie im Großen, lokal und global – in Beziehung treten. Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit als Prinzipien des Humboldt'schen Bildungsideals bedürfen der Erprobungsräume, in denen Lehr-Lern-Hierarchien abgeflacht sind, sodass Erfahrungen möglichst angstfrei gemacht und (selbst-)kritisch reflektiert werden können: *„Dabei geht es um nichts weniger, als um die Überbrückung genau jener Distanz, die Menschen von den Folgen ihres Handelns abtrennt und jenes bewusste, entfremdete Handeln erlaubt, das am Beginn von Fremd- und Selbstzerstörung steht. Lernen als Erfahrung, die auf das eigene Tun reflektiert [wird], ist der nötige Schritt, wieder mit sich selbst und der Welt in Verbindung zu sein“* (Peterlini 2018, S. 101).

Damit wird gewissermaßen die Empathie selbst zur normativen Setzung. Dies kann als eine diesem Ansatz innewohnende Ambivalenz wahrgenommen

werden. Das Ermöglichen von Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Wissensinhalten, zwischen Mensch und Welt wäre damit eine normative Vorgabe. Was in diesem Zwischen geschieht, entzieht sich allerdings dem pädagogischen Zugriff. Vertraut werden muss darauf, dass die Herstellung von Beziehung jene Indifferenz – von Adorno (1970) „Kälte“ genannt – überwindet, die Zerstörung zulässt und Änderung erschwert.

Ungeachtet dieser Aporien und Dilemmata ist eine emanzipatorische Pädagogik bemüht, auf ihre Weise zu einer gesellschaftlichen Transformation beizutragen. Dabei ist es unvermeidlich, dass die Widersprüche und Fragestellungen bei „politischen Pädagogiken“ in konkreter Form wiederkehren.

## Gesellschaftliche Transformation und Pädagogik

Transformation und verwandte Begriffe wie „social change“ und „global cultural change“ u.Ä. beziehen sich aus der Perspektive der sich als emanzipatorisch verstehenden Pädagogiken vor allem auf einen kulturellen Wandel, der sowohl die gesellschaftlichen Strukturen wie auch die Seh- und Denkweisen der Menschen und damit der Lernenden betrifft. Als gemeinsamen Nenner dieser Pädagogiken identifiziert Peter Mayo *„a counterhegemonic approach to teaching/learning“* (Mayo 2003, S. 45).

Der kulturelle Wandel wird als elementar und von historischer Tragweite verstanden. Ausgangspunkt ist die Einschätzung, dass (aus ökologischen, politischen, ökonomischen und kulturellen Gründen) dieser Wandel unabdingbar nötig, aber auch möglich ist.

Bildung soll zu diesem Wandel befähigen, indem sie einerseits selbst auf eine Änderung des Bewusstseins abzielt, andererseits die Fähigkeiten ausbildet, am gesellschaftlichen Wandel praktisch-politisch mitzuarbeiten. Die Verbindung zwischen der pädagogischen Aufgabe – Bildung – und der politischen Aufgabe – Transformation – ist dabei stets im Blickfeld. Gesucht wird ein Scharnier, das den Zusammenhang von persönlicher und gesellschaftlicher Veränderung theoretisch modelliert.

Auf die Frage, wie Bildung Transformation pädagogisch bewerkstelligen soll, gibt es verschiedene Antworten, die meist im Bereich des Programmatischen bleiben, sich wenig auf etablierte Lerntheorien beziehen und kaum empirisch abgestützt sind. Allerdings lässt sich festhalten: *„Für die Idee einer transformativen Bildung [...] gibt es in den Traditionslinien des Globalen Lernens, der Entwicklungspädagogik und der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ genügend Ausgangspunkte und Vorerfahrungen, an die wir anknüpfen können“* (Seitz 2014, S. 15).

## **Transformative Bildung: Mezirow und die Folgen**

Es war der US-amerikanische Erwachsenenbildner Jack Mezirow, der in den 1970er Jahren ein theoretisch fundiertes Konzept des „Transformative Learning“ entwickelte. Mit Bezug auf Freire, Habermas und Gould definierte Mezirow Transformatives Lernen als ein Lernen, das qualitative Veränderungen im Weltbild, in den „meaning perspectives“, „frames of reference“ und „habits of mind“ der Lernenden nach sich zieht (siehe Mezirow 1990). Sein Konzept des Transformativen Lernens schärfte den Blick auf die psychologischen Grundlagen für menschliche Veränderungen und damit auch für pädagogische Interventionsmöglichkeiten. Es war Anstoß zu zahlreichen Aktivitäten praktischer Natur wie auch zu Forschungsarbeiten, die unser Wissen über das Wie pädagogischer Transformationen generiert haben.

Dies ermöglicht den unterschiedlichsten Pädagogiken, an das Konzept anzudocken und es mit eigenen Zugängen zu bereichern. Der in den emanzipatorischen Pädagogiken postulierte Zusammenhang zwischen persönlichem und gesellschaftlichem Wandel gerät dabei jedoch häufig aus dem Blickfeld. Denn bei Mezirow steht nicht die Transformation von Gesellschaften, sondern die Transformation von individuellen Bedeutungsschemata im Mittelpunkt. Doch auch eine solche Theorie biographischen Lernens kann für eine transformative Bildung fruchtbar gemacht werden (vgl. Seitz 2017, S. 11).

## **Fragen an transformative, politische Pädagogiken**

Bei allen politischen Pädagogiken (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education, politische Erwachsenenbildung) besteht, wie ausgeführt, ein grundlegender Widerspruch zwischen der Offenheit als pädagogischem Anspruch und der Normorientierung als politischem Anspruch – ein Widerspruch, der nur durch möglichst breite Partizipation immer wieder neu zu bearbeiten ist. Dabei kann sich die Arbeit der Pädagog\*innen nicht auf die pädagogische Arbeit im engeren Sinne beschränken, sie muss auch die objektiven und subjektiven Voraussetzungen ihrer Arbeit mit reflektieren. Auch muss sie ihre über die Bildung hinausreichenden Ziele mitbedenken.

Das bedeutet Kritik am bestehenden Bildungssystem und als Konsequenz auch die Arbeit mit allen pädagogischen Initiativen außerhalb des Systems, da diese oft Innovationen einbringen. Das bedeutet also eine Arbeit von den Nischen her, aber nicht, um sich in den Nischen einzurichten. Das bedeutet kritische Selbstreflexion als Pädagoge oder Pädagogin im Bewusstsein der Notwendigkeit, sich selbst zu „transformieren“. Und das bedeutet schließlich auch den Kontakt zu und Austausch mit politischen Bewegungen, die am Ziel der sozial-ökologischen Transformation arbeiten.

Ein sehr wichtiger Aspekt, der in diesem Beitrag nur angedeutet, aber nicht ausreichend dargestellt werden kann, ist die Transformation des Lernens selbst, die kritische Reflexion der Wissensvermittlung und Wissensinhalte. Ein Ausgangspunkt für Transformatives Lernen und Transformative Bildung ist auch die Kritik traditioneller Wissensvermittlung. Es geht nicht einfach um Vermittlung von Wissen, sondern auch von Wissen über Wissen.

Systematisch wurde dieser Gedanke vom französischen Philosophen Edgar Morin (2001) aufgegriffen. Aus unserer Sicht sind vor allem folgende Gedanken Morins wichtig: Erkenntnis sollte nicht *„als fertiges Werkzeug“* (Morin 2001, S. 16) betrachtet werden, sondern die Wege und Irrwege der Erkenntnis müssten gelehrt werden; die Irrtümer der Vernunft

wie auch paradigmatische Blindheiten (durch unhinterfragte Axiome und Ideologien) müssten bei der Wissensvermittlung mitberücksichtigt und ihre Existenz vermittelt werden. Inhaltlich gehe es um eine umfassende Erkenntnis, „*die fähig ist, die globalen und fundamentalen Probleme zu erfassen und die partiellen und lokalen Erkenntnisse darin zu integrieren*“ (ebd.). Der Zersplitterung des Wissens in einzelne Disziplinen müsse eine integrative Sichtweise, eine Verbindung aller Wissensbereiche zu einem Gesamtbild, entgegengesetzt werden. Letztlich sei es ein Ziel, „die irdische Identität“ zu lehren (vgl. ebd., S. 77ff.), die mehr ist als die kosmopolitische Solidarität unter den Menschen, da sie auch das ökologische Bewusstsein von der Schicksalsgemeinschaft mit allen Lebewesen der Biosphäre einschließt (vgl. ebd., S. 92ff.). Auch in diesem Sinne ist Transformatives Lernen ein Lernen mit erhöhter Komplexität.

Abschließend sollen, ausgehend von den hier skizzierten pädagogischen, bildungspolitischen und politischen Überlegungen, eine Reihe von kritischen Fragen an politische Pädagogiken gestellt werden. Sie können als Gradmesser für deren transformative Qualität dienen.

- (1) Werden Lernen und Bildung ausschließlich geleitet von normativen Vorgaben entwickelt oder wird Lernen als Prozess der Lernenden verstanden, der pädagogisch begleitet wird?
- (2) Machen sich die Lehrenden die Ambivalenz zwischen den dem Bildungssystem inhärenten und schon deswegen unvermeidlich normativen Ansätzen und der Ergebnisoffenheit von Lern- und Bildungsprozessen (sowohl als Ideal wie auch als Realität) selbst bewusst und transparent, wird dies kritisch reflektiert und dadurch das Lehren selbst transformiert?
- (3) Werden für Lernen und Bildung möglichst enthierarchisierte und partizipative Wissensverständnisse und Bildungsangebote entwickelt, in denen Menschen zu ihren konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen in Beziehung treten können?
- (4) Wird die Verbindung von transformativem Lehren und Lernen für eine sozialökologische Transformation konzeptionell bewusst gemacht und praktisch gewahrt?
- (5) Wird das eigene pädagogische Konzept als in Entwicklung begriffen verstanden, das sich neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, kritischen Einwänden und postkolonialen und herrschaftskritischen Argumenten gegenüber westlicher Pädagogik öffnet und somit ständig an Komplexität, Klarheit und Konkretheit zulegt?
- (6) Wird die Verbindung zwischen dem speziellen pädagogischen Ansatz und dem Gesamtzusammenhang aller transformativer Pädagogiken bewusst wahrgenommen und praktisch hergestellt?
- (7) Nimmt die jeweilige Pädagogik einen reflexiv-kritischen Standpunkt gegenüber den strukturellen Voraussetzungen ihrer eigenen Arbeit ein?
- (8) Versteht sich der jeweilige pädagogische Ansatz auch als transformativ, was die Haltung und die Praxis seiner Pädagog\*innen betrifft?
- (9) Sind nicht nur die Zielkataloge, sondern auch die jeweiligen didaktischen Methoden auf Emanzipation und Agency ausgerichtet – eben auf die Voraussetzungen, dass Transformatives Lernen stattfinden kann?



# Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970):** Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 92-109.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira (2006):** Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review, 3/Autumn, S. 40-51.
- Ashcroft, Bill (2017):** A Climate of Hope. In: Le Simplegadi, Vol. XV, No. 17, November, S. 19-34.
- Benner, Dietrich (2015):** Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8., überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Chakrabarty, Dipesh (2012):** Postcolonial Studies and the Challenge of Climate Change. In: New Literary History, Volume 43, Number 1, Winter 2012, S. 1-18.
- Dürbeck, Gabriele (2020):** Narratives of the Anthropocene. From the perspective of postcolonial ecocriticism and environmental humanities. In: Albrecht, Monika (Hrsg.): Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present. Milton Park: Routledge, S. 271-288.
- Ferdinand, Malcolm (2019):** Une écologie décoloniale. Paris: Éditions du Seuil.
- Hamburger, Franz (2010):** „Über die Unmöglichkeit, Pädagogik durch Politik zu ersetzen“. In: Marianne Krüger-Potratz/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 16-23.
- Kehren, Yvonne (2017):** Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. In: Pädagogische Korrespondenz, (55), S. 59-71.
- Mayo, Peter (2003):** A rationale for a transformative approach to education. In: Journal of transformative education, 1, S. 38-57.
- Mezirow, Jack (1990):** How critical reflection triggers transformative learning. In: Mezirow, Jack and Associates (Hrsg.): Fostering critical reflection in adulthood. San Francisco, CA: JosseyBass. Online: <https://www.bradfordvts.co.uk/wp-content/onlineresources/teaching-learning/reflection/how%20critical%20reflection%20triggers%20transformative%20learning%20-%20Mezirow.pdf> [2023-05-18].
- Morin, Edgar (2001):** Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- Morin, Edgar (2012):** Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit. Hamburg: Krämer.
- Peterlini, Hans Karl (2018):** Prämissen einer Erziehung „zum Guten“. In: Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus BMNT (Hrsg.): Perspektive wechseln. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2018, S. 94-101.
- Seitz, Klaus (2014):** Vortrag: Transformation als Bildungsaufgabe – neue Herausforderungen für das Globale Lernen. In: VENRO (Hrsg.): Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Kongressdokumentation: Vorkongress zur Abschlussveranstaltung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 19.-20.09.2014, Berlin. Wiesbaden/Berlin, S. 14-20. Online: [https://venro.org/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Dokumentationen/Abschlussdokumentation\\_BNE-Konferenz\\_2014.pdf](https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Dokumentationen/Abschlussdokumentation_BNE-Konferenz_2014.pdf) [2023-05-18].
- Seitz, Klaus (2017):** Was bedeutet die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung? In: Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Online: [https://www.engagement-global.de/files/print/Vortrag\\_Transformation\\_und\\_Bildung.pdf](https://www.engagement-global.de/files/print/Vortrag_Transformation_und_Bildung.pdf) [2023-05-18].
- Singer-Brodowski, Mandy (2016):** Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Umweltdachverband GmbH (Hrsg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband: Wien, S. 130-139.



Foto: K.K.

## Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Werner Wintersteiner

werner.wintersteiner@aau.at

Werner Wintersteiner absolvierte ein Lehramtsstudium an der Universität Wien (Deutsch und Französisch), promovierte und habilitierte an der Universität Klagenfurt. Bis zu seiner Pensionierung 2016 war er als Professor für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt und als Friedenspädagoge tätig. Als dessen Gründer war er langjähriger Leiter des dortigen Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik. Auch war er Gastlektor (Universität Marburg/Lahn; European Peace University Stadtschlaining; Teachers College, Columbia University, New York und East China Normal University, Shanghai), Mitglied des Leitungsteams des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education, board member des Herbert C. Kelman Institute for Interactive Conflict Transformation sowie des Editorial Board des Journal of Peace Education und der Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung (ZefKo). Seine Forschungsschwerpunkte sind: Literatur, Politik und Frieden; Kulturwissenschaftliche Friedensforschung, Fokus Alpen-Adria-Region; Friedenspädagogik und Global Citizenship Education; (transkulturelle) literarische Bildung.



Foto: Gerd Neuhold

## HS-Prof. in Mag. a Dr. in Christiana Glettler

christiana.glettler@pph-augustinum.at

Christiana Glettler lehrt und forscht an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz. Sie studierte Biologie und Englisch auf Lehramt und arbeitete einige Jahre in der außerschulischen Jugendarbeit sowie an Grazer Gymnasien. Ihr Doktoratsstudium absolvierte sie an der Universität Graz im Bereich Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Forschungs-, Lehr- und Publikationsschwerpunkte sind Sachunterricht, Outdoorpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung.



Foto: K.K.

## Dr. in Heidi Grobbauer

heidi.grobbauer@komment.at

Nach dem Doktoratsstudium der Politikwissenschaft und Publizistik (Universität Salzburg) war Heidi Grobbauer als Bildungsreferentin im Afro-Asiatischen Institut (Wien), Zweigstellenleiterin an der VHS Großjedlersdorf und Bildungsbereichsleiterin bei Südwind tätig. Seit 2014 ist sie Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Fortbildungsprogramme für Pädagog\*innen und die Konzeption von Bildungsmaterialien. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte (Interkulturelle Pädagogik, Politische Bildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung) integriert sie seit 2012 in die Entwicklung und Stärkung des pädagogischen Forschungs- und Praxisfeldes Global Citizenship Education. Sie ist Projektleiterin des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education (Universität Klagenfurt), Vorsitzende der Strategieguppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education und Redaktionsmitglied der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und Internationale Bildungsforschung (ZEP).



Foto: Christina Suppanz

## Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini

HansKarl.Peterlini@aau.at

Hans Karl Peterlini arbeitet am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IfEB) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Nach dem Diplomstudium in psychoanalytischer Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck schloss er das Doktoratsstudium an der Universität Bozen (Italien/Südtirol) in Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik ab und habilitierte an der Universität Innsbruck in Bildungswissenschaften und Lernforschung. An der Universität Klagenfurt ist er Sprecher des Arbeitsbereichs Allgemeine Erziehungswissenschaft und Diversitätsbewusste Bildung und Mitglied des Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung. Seit 2020 ist er Inhaber des neu eingerichteten UNESCO Lehrstuhls „Global Citizenship Education – Culture of Diversity and Peace“. Seine Forschungsschwerpunkte sind Phänomene des personalen und gesellschaftlichen Lernens, Zusammenleben in ethnisierten geprägten Gesellschaften, Diversität, Friedensbildung und Global Citizenship Education.



Foto: Opem Foto

## Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch

franz.rauch@aau.at

Franz Rauch arbeitet am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er hat einen Masterabschluss in Naturwissenschaften (Lehramt), promovierte an der Universität Graz und habilitierte (mit Schwerpunkt Umweltbildung) an der Universität Klagenfurt. Er ist seit vielen Jahren in Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf nationaler und internationaler Ebene tätig. Er war als Gastwissenschaftler in Newcastle upon Thyne, England, und als Fulbright-Stipendiat in St. Louis, USA, tätig. Er ist einer der Herausgeber des Educational Action Research Journal und des Journals ARISE und arbeitet in Redaktionsausschüssen anderer Zeitschriften (The Journal of Environmental Education und The Journal of Work-Applied Management) mit. Seine Forschungs-, Lehr- und Publikationsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Netzwerke in der Bildung, Schulentwicklung, wissenschaftliche Bildung, Lehrer\*innenfortbildung und Aktionsforschung.



Foto: Josef Philipp

## Mag.a Dr.in Regina Steiner

regina.steiner@ph-ooe.at

Regina Steiner arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, ist ausgebildete Grundschullehrerin, hat einen Master in Biologie und Umweltkunde (Lehramt) (Universität Salzburg), ein Doktoratsstudium in Pädagogik (Universität Klagenfurt). Nach ihrer Tätigkeit im Schuldienst war sie 20 Jahre lang Leiterin der Geschäftsstelle Salzburg des FORUM Umweltbildung. Sie war Projektleiterin bzw. -mitarbeiterin in zahlreichen nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu den Themen Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Schwerpunkte in Forschung, Entwicklung und Lehre sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gender, Curriculums- und Unterrichtsevaluation.

# Transformative Education – One Way to Sustainability?

## Abstract

“Transformation” (also “social change” or “global cultural change”) refers to a reorganization of what currently exists in the sense of far-reaching cultural and structural change. What can educational action accomplish for societal change, for the transformation to a sustainable global society? And what potential for change do learning and education offer the individual? These questions are associated with the terms “transformative education” or “transformative learning,” which date back to Jack Mezirow but go beyond his theory of learning from the 1970s. The two concepts are often misunderstood as a magic formula for societal transformation. In fact, they imply critical questions. For example: How can pedagogy change given the conflict between the priorities of normative societal goals and the goal of learner autonomy? One approach would be to demand that people examine their specific living conditions and their impacts instead of providing normative guidelines for a sustainable lifestyle. Educators and adult educators must also critically analyse themselves and come into contact and exchange with political movements working on socio-ecological transformation. Points of departure for how this can be achieved are found in the traditions of global learning and global citizenship education, in developmental education and in education for sustainable development (ESD). (Ed.)

# Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung?

## Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive

**Maria Stimm und Simone Müller**

**Zitation** Stimm, Maria/Müller, Simone (2023): Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Ökofeminismus, Nachhaltigkeit, sozial-ökologische Transformation, Anthropozän, Posthumanismus, Krise der Sorge



### Abstract

Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung verortet die Lösung sozial-ökologischer Krisen in der individuellen Kompetenzentwicklung und Wissensaneignung. Dies fördert allerdings den Rückzug ins Kleine und Private und eine gewisse Ohnmacht hinsichtlich gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Außerdem bleiben dabei problematische Grundannahmen unreflektiert und fließen so unhinterfragt in das tradierte Nachhaltigkeits- und Bildungsverständnis ein. So lautet die Kernthese des vorliegenden Beitrags und zugleich die zentrale Kritik der Autorinnen am Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Die Autorinnen plädieren dafür, einen Schritt zurückzutreten und die unhinterfragten Voraussetzungen des BNE-Konzepts kritisch zu hinterfragen und mit alternativen Perspektiven – etwa ökofeministischen Ansätzen und deren post-anthropozentrischer Erweiterung – emanzipatorische Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen. Zentral dabei sind die Verknüpfung von Geschlechterthemen, (globaler) sozialer Ungleichheit, Kapitalismuskritik und Umweltzerstörung sowie die Fokussierung auf materielle, ideologische und normative Bedingungen und Grenzen von Nachhaltigkeit. (Red.)

# Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung?

## Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive

**Maria Stimm und Simone Müller**

**Politisierungen der Klimakrise durch Aktionen des zivilen Ungehorsams sowie Klimaproteste und -streikbewegungen stören die vermeintliche Normalität des Alltags und verweisen darauf, dass angesichts der sich immer deutlicher manifestierenden, desaströsen Folgen der Klimakrise einem Weiter-so eine Absage zu erteilen ist. Gesellschaftspolitische sowie alltägliche Prioritäten sind zwingend neu zu sortieren (siehe z.B. Engels et al. 2023).**

Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist die Beobachtung, dass die disziplininternen Diskurse zu diesen Themen sowohl abgekoppelt vom politisierten Diskurs und der ungehorsamen Praxis des Klimaaktivismus als auch jenseits der gesellschaftskritischen Brisanz der Krise zu sein scheinen. Mit Bezugnahme auf das Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) wird die Lösung sozial-ökologischer Krisen vielmehr in der individuellen Kompetenzentwicklung und dem Wissensaufbau bei den Lernenden verortet.

Doch was, wenn die formulierten Kompetenzen im Rahmen des BNE-Konzepts inhaltlich leer bleiben? Wenn Diskurse rund um Bildung, Nachhaltigkeit und Entwicklung in neoliberalen und neo-kolonialen Logiken verharren und von problematischen Nicht-Benennungen und Auslassungen geprägt sind? Wenn die Eigenlogik der Erwachsenenbildung und die Eigenwilligkeit der Lernenden in Frage stellen, ob es sinnvoll ist, ein für den Schulbereich ausgelegtes

Konzept zu übernehmen? Wenn mehr Wissen über Umweltthemen gar nicht (schnell genug) zu individueller oder gar kollektiver Veränderung führt? Und was, wenn die Grundannahmen des BNE-Konzepts radikal zur Disposition stehen müssten, um problematische, aber zur Selbstverständlichkeit gewordene Denkvorsetzungen zu verlernen?

Dieser Beitrag ist als „Problematisierung“ (siehe Alexander 2021) ausgelegt und als solche ein Angebot, einen Schritt zurückzutreten und diesen Beunruhigungen nachzugehen, um so die Annahmen, die dem BNE-Konzept zugrunde liegen, zum Gegenstand kritischer Analyse werden zu lassen (vgl. ebd., S. 14). Ziel ist es, entlang des BNE-Konzepts aufzuzeigen, wie unhinterfragte Voraussetzungen in diesem Bildungskonzept dazu führen, dass herrschende Interessen durchgesetzt und normalisiert werden, anstatt diese kritisch zu hinterfragen und durch alternative Perspektivierungen emanzipatorische Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen.

Hierzu rekonstruieren wir in einem ersten Schritt die historische Genese des Konzepts, auch entlang ökofeministischer Entwicklungen, und zeigen dabei die Einbettung von BNE in einen problematischen Diskurszusammenhang auf. Die kritische Einordnung und Reflexion des Konzepts ist nicht neu (siehe z.B. Danielzik 2013; Kehren 2016; Hamborg 2020). Jedoch gerade vor dem Hintergrund der umspannenden Klimakrise lohnt es sich, an so manches davon zu erinnern und in einem zweiten Schritt auf die Eigenlogiken der Erwachsenenbildung zu beziehen. In einem dritten Schritt aktualisieren wir die Kritiklinien mithilfe neuerer Theorieangebote und nehmen damit die ökofeministische Debatte wieder auf. Wir setzen an der „Krise der Sorge“ an und zeigen, wie relationales Denken in posthumanistischen Ansätzen Beziehungen auf epistemologischer Ebene politisiert und damit erste Ansätze eines neuen Nachdenkens über Bildung und Lernen in der Klimakrise für die Erwachsenenbildungswissenschaft eröffnen kann. Damit wollen wir auch zeigen, wie mithilfe von Theorieangeboten Perspektiven verschoben werden können.

## Vom Ökofeminismus zur AGENDA 21: historische Verschränkungen

In den 1970ern erstarkte die zweite Umweltbewegung etwa aufgrund der nuklearen Bedrohung, der Ölpreiskrise und der damit einhergehenden Erkenntnis, dass Rohstoffe endlich sind, sowie aufgrund immer deutlicher sichtbar werdender industriell verursachter Umweltverschmutzungen, die zum negativen Beigeschmack des sogenannten Wirtschaftswunders beitrugen. Vor dem Hintergrund dieses gesellschaftlichen Klimas wurden in politischen Programmatiken (z.B. Faure et al. 1972; Botkin/Elmandjra/Malitza 1979) Fragen der ökologischen Krise auch mit Lernanforderungen verbunden und es fanden erste Überlegungen statt, wie eine organisierte „Umweltbildung“ (siehe Michelsen 1990) ausgestaltet werden könnte.

Jenseits organisierter Settings und relativ unabhängig von bildungspolitischen Überlegungen wurden damals wie heute ökologische Fragen zu Lernanlässen für Erwachsene in sozialen Bewegungen (siehe z.B. Rodemann 2009). Das Besondere dabei ist, dass die Umwelt-, heute Klimakrise in diesen Zusammenhängen meist politisiert und damit weniger als rein

individuelles Thema gerahmt wurde. Insbesondere sei in diesem Zusammenhang an die in den 1970er Jahren aufkommende Ökofeministische Bewegung erinnert, die – ausgehend vorrangig von Frauen aus dem globalen Süden – Geschlechterthemen, (globale) soziale Ungleichheiten, Kapitalismuskritik und Umweltzerstörung früh in einen Zusammenhang brachte. Bekannte Beispiele sind etwa die Chipko-Bewegung in Indien sowie die Green-Belt-Bewegung in Kenia (für eine Geschichte des Ökofeminismus siehe z.B. Gaard 2011). Diese Frauen dachten schon früh das vor, was Kimberle Crenshaw (1989) mit dem Begriff der „Intersektionalität“ analytisch fasste. Stärker formalisiert und mit realpolitischen Agenden verbunden wurden aktivistische Kontexte, indem etwa die Vereinten Nationen im UN-Jahrzehnt für Frauen (1975-1985) Arbeitsgruppen zur Verbindung von Geschlechter- und Umweltthemen mit verschiedenen Akteur\*innen wie etwa NGOs oder engagierten Einzelpersonen und Kollektiven förderten. Die Ökofeministische Bewegung konnte u.a. dadurch zunehmend politischen Einfluss nehmen, was schließlich in der Women's Action Agenda 21 kulminierte (vgl. Allison 2017, o.S.).

Die Women's Action Agenda 21 wurde von 1.500 Frauen aus 83 Ländern beim ersten Weltkongress der Frauen für einen gesunden Planeten (1991) erarbeitet und bei der Rio-Konferenz über Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (1992) prominent eingebracht (vgl. Corral 2002, S. 28). Die Rio-Konferenz war insofern Ausgangspunkt für eine „historische Zäsur“ (Kehren 2017, S. 61), als Umwelt- und Sozialfragen nun systematisch verbunden wurden und es erstmalig ein Eingeständnis westlicher Industrienationen gab, dass ihre Produktions- sowie Lebensstile für globale Umweltprobleme verantwortlich sind (vgl. Bauhardt 2012, S. 14). Die Ergebnisse der Konferenz bündelten sich in der AGENDA 21, in der in die Konzepte Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung eingeführt wurde. Programmatisch wurde etwa formuliert: *„Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. [...] Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbar für die Herbeiführung eines Einstellungswandels bei den Menschen, damit sie über die Voraussetzungen verfügen, die Dinge,*

um die es ihnen im Zusammenhang mit der nachhaltigen Entwicklung geht, zu bewerten und anzugehen“ (BMU 1992, S. 329).

## **Bildung – Nachhaltigkeit – Entwicklung: problematische Diskurse**

Als die Zielstellungen der AGENDA 21 im Laufe der 1990er Jahre auf nationaler Ebene verankert wurden, kristallisierte sich heraus, dass BNE zum „*scheinbar alternativlose[n] Konzept*“ wurde, welches „*die Vielzahl alternativer und konkurrierender pädagogischer Ansätze [...] im pädagogischen Diskurs nahezu vollständig*“ (Kehren/Bierbaum 2018, S. 641) ablöste. Eine inhaltliche Zusammenführung bisheriger kritischer Diskurse und Praktiken zum Lernen in der ökologischen Krise sowie das Mitdenken früherer ökofeministischer Problematisierungen fanden nicht statt. Vielmehr wurde ein auf individuelle Kompetenzentwicklung verkürztes Bildungsverständnis dominant – und ist es bis heute.

Innerhalb der kompetenzorientierten Auslegung des BNE-Konzeptes wird zwar auf die Notwendigkeit kollektiver Veränderungsprozesse hingewiesen (für den deutschsprachigen Diskurs siehe Bormann/de Haan 2008). Jedoch bleiben formale Kompetenzen inhaltlich leer und letztlich auf das Individuum bezogen, denn ihre materiellen, ideologischen und normativen Bedingungen sowie ihre Grenzen werden programmatisch nicht zum Thema der Auseinandersetzung (vgl. Kehren 2017, S. 64ff.). Eine „*Ineinssetzung von Kompetenzentwicklung und realpolitischer Gestaltungsmöglichkeit*“ (ebd., S. 65f.) führt aber gerade nicht zur emanzipatorischen Transformation – eher befördert sie den Rückzug ins Kleine und Private und damit eine gewisse Ohnmacht hinsichtlich gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit. Es bleibt also insgesamt völlig unklar, wie durch BNE die in der AGENDA 21 sowie später in der Agenda 2030 geforderte sozial-ökologische Transformation über die Ebene der individuellen Kompetenzentwicklung bewerkstelligt werden soll.

Mit Blick auf aktuelle programmatische Verhandlungen von BNE im Rahmen der Sustainable Development Goals und der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung aus dem Jahr 2015 (Vereinte Nationen 2015) können weitere Problematiken des

Konzepts ausgemacht werden: So ähnelt das Nachhaltigkeitsverständnis der Agenda 2030 im Kern sehr stark dem des sogenannten „Brundlandt-Report“ (siehe Hauff 1987). Darin wird Nachhaltigkeit vor allem in Zusammenhang mit individuellen Konsumentscheidungen thematisiert und ist in diesen Papieren ohne Weiteres mit kapitalistischem Wirtschaftswachstum und steigendem Wohlstand für alle vereinbar. Schon früh wurde auch aus ökofeministischer Perspektive auf die Widersprüchlichkeit dieses Verständnisses hingewiesen. Heute wird der Einwand wiederum durch die Tatsache virulent, dass weiteres Wirtschaftswachstum unvereinbar ist mit den Klimazielen, die 2015 im Übereinkommen von Paris formuliert wurden (siehe z.B. University of South Wales 2020). Der Diskurs rund um Nachhaltigkeit scheint sich demnach in den meisten Fällen um grün-kapitalistische Alternativen zu drehen, die kritisches Potenzial einhegen (vgl. dazu Chiapello 2013, S. 76ff.) und stattdessen ein Weiter-so befördern.

Die Hoffnung auf „grünen“ Kapitalismus steht im Zeichen der Modernisierungserzählung, die „*zukunftsfähiges Denken und Handeln*“ in Form von „*technologiespezifische[r] Kompetenzentwicklung*“ sowie durch den „*Ausbau der Informations- und Kommunikationstechnologien*“ (Wulf 2022, S. 240) im Machbarkeitsraum technologisch „hochentwickelter“ Gesellschaften verortet. Gleichzeitig ist das BNE-Konzept selbst in einem „*institutionell und ideologisch [...] dominanten (staatlichen) Entwicklungsdiskurs verankert*“ (Danielzik 2013, S. 28). Aus postkolonialer und rassismuskritischer Sicht ist dieses Verständnis von Entwicklung und Modernisierung insofern problematisch, als es nicht vorsieht, die westliche Moderne als „Spitze der Entwicklung“ sowie die Art und Weise der Implementierung und Aufrechterhaltung dieses vermeintlich universellen Entwicklungsstandards durch globale Ausbeutung von Natur und Arbeitskraft – kurz: die imperiale Lebensweise (siehe dazu Brand/Wissen 2017) – zu hinterfragen (vgl. Danielzik 2013, S. 27f.). Darüber hinaus erfährt Bildung in diesem Zusammenhang eine weitere Verkürzung, insofern sie Teil eines technologischen Erlösungsversprechens wird.

Einigermaßen ernüchtert muss daher festgestellt werden: Von den radikaltransformatorischen, intersektionalen und kapitalismuskritischen Ursprüngen



der AGENDA 21 und dem darin angelegten Konzept einer Nachhaltigkeitsbildung ist nicht mehr viel übrig und der gesellschaftskritische Anspruch droht, sich in progressiven Rhetoriken, gut gemeinten Bekenntnissen in Form von positiv-appellativem Sprechen über Nachhaltigkeit und individualisierenden, moralisierenden Adressierungen der Lernenden sowie in Phantasien „*technisch-rationaler Allmacht*“ (Hoppe 2022, S. 3) aufzulösen.

## **BNE und Erwachsenenbildung: widersprüchliche Eigenlogiken**

Zusätzlich zum problematisierten Diskurszusammenhang, in den BNE eingebettet ist, kommt für die Erwachsenenbildung noch ein spezifisches Passungsproblem hinzu, das darin besteht, dass ein zunehmend formalisiertes Konzept, das vorrangig in bestehende (schulische) Bildungsstrukturen eingepasst werden sollte (siehe z.B. BMBWF 2022; für Deutschland: KMK/DUK 2007), nicht eins zu eins auf das Feld der Erwachsenenbildung transferiert werden kann. Der Bezug auf BNE in der Erwachsenenbildung irritiert demnach nicht nur wegen dem aufgezeigten problematischen Diskurszusammenhang, sondern auch, weil in den Bezugnahmen auf das Konzept die Eigenlogiken des Feldes und die Eigenwilligkeit sowie Situiertheit von Wissensformen erwachsener Lernender häufig nicht mitgedacht werden. Zur Illustration des Passungsproblems lassen sich verschiedene Besonderheiten innerhalb der Erwachsenenbildung anführen:

Es gilt zunächst, ökologische Themen auf dem sogenannten Weiterbildungsmarkt zu platzieren, der durch eine Vielzahl und Differenzierung von Trägern und Einrichtungen sowie Finanzierungsstrukturen charakterisiert ist (für einen Überblick siehe Gruber/Lenz 2016; für Deutschland: Hippel/Stimm 2020). Diese Träger und Einrichtungen weisen sich über Organisationsprofile aus, welche u.a. themenübergreifend oder -spezifisch ausgestaltet sein können. Hinzu kommen regionale Einflussfaktoren, welche die Bildungsanbieter als Bedarfe identifizieren und in entsprechende Bildungsangebote transformieren. Ökologische Themen liegen damit nicht zwingend in der thematischen Ausrichtung von Einrichtungen und Trägern. Außerdem ist fraglich, ob der

regionale und lokale Bildungsbedarf sich entlang einer globalen Problemstellung ausrichtet. Zudem sind die Adressat\*innen der Bildungsangebote in ihrer Auswahl geleitet durch individuelle, aber sozio-historisch strukturierte Interessen, Bedürfnisse und Motivationen.

Die verstärkte Verschulung des Feldes, die sich u.a. auch an einer zunehmenden Kompetenz- und Verwertbarkeitsorientierung zeigt (siehe Bormann/de Haan 2008), verstellt den Blick auf die Frage, warum konkret die über Bildungsangebote adressierten Personen an entsprechenden Veranstaltungen zu ökologischen Themen überhaupt teilnehmen wollen bzw. was sie zum (Nicht-)Lernen veranlasst (siehe Dinkelaker/Stimm 2022). Eine These dazu, die uns in Bezug auf BNE und Umweltthemen nicht allzu weit hergeholt scheint, ist: Am Weiterbildungsmarkt dominieren im Spannungsfeld von Angebot und Nachfrage jene Ansätze, die unmittelbares, individuelles Handeln und den Wissensaufbau zum Thema befördern – über Wissen soll Handlungsfähigkeit generiert werden.

Dies wiederum verweist auf eine ganz grundsätzliche Herausforderung: Das in Bildungsangeboten vermittelte ökologische Wissen endet nachweislich eben nicht zwingend im entsprechenden Handeln der Teilnehmer\*innen. Vielmehr können vorhandenes Wissen zu ökologischen Themen und grundsätzliche Empathie gegenüber den Leidtragenden der Klimakrise und der imperialen Lebensweise von tief verankerten, (neo-)kolonialen Erklärungsmustern überlagert werden (siehe Kleinschmidt 2022). Oder Personen haben bereits einen (teilweise) widerständigen Umgang mit den krisenauslösenden Verhältnissen gefunden, praktizieren diesen im Alltag, bleiben aber unsichtbar (siehe Hürtgen 2022), weil Bildungsangebote sie nicht als Zielgruppe ansprechen. Wiederum andere Personen interpretieren das vermittelte Wissen vor dem Hintergrund ihrer je individuellen, aber sozio-historisch geprägten Folien, was dem normativ-erzieherischen Anspruch im BNE-Konzept sogar inhaltlich gegenläufig sein könnte. All das zeigt, dass ein, dem BNE-Konzept zugrundeliegendes Vermittlungsmodell, das besagt, dass der entsprechende Inhalt zu entsprechenden Handlungen führe, die Eigensinnigkeit des Lernens und die Eigenständigkeit und Situiertheit der Lernenden verkennt (vgl. Dinkelaker 2015, S. 49).

Es ist davon auszugehen, dass ökologisches Wissen in den unterschiedlichsten Praxiszusammenhängen generiert, vermehrt und kommuniziert wird. Im Sprechen und Schreiben über sozial-ökologische Problemlagen werden diese in spezifischer, individueller Weise interpretiert und auf die Person bezogen. Gerade diese Kommunikation geht der Entstehung von Lernanlässen voraus (siehe Dinkelaker/Stimm 2022). Dieses dabei generierte Wissen ist als situiert anzuerkennen, das heißt, verkörpert, lokal rückgebunden und sozio-historisch spezifisch (vgl. Haraway 1995, S. 73ff.). Es könnte sich für die Erwachsenenbildung lohnen, den Blick auf diese Wissensformen zu richten, Verbindungen zu organisierten Bildungssettings herzustellen, um daraus Lern- und Bildungsanlässe sowie konkrete Bildungsinhalte zu generieren, die für vielfältigste Akteur\*innen in deren je unterschiedlichen Lebenszusammenhängen anschlussfähig sind. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch für die Erwachsenenbildungsforschung die Frage, wie die Klimakrise mit jeweils deutlich unterschiedlichen Betroffenheiten, Zugängen, Interessen, Bedürfnissen und Bedarfen sowie Situierungen in den Blick kommt, sodass unterschiedliches Wissen und kritische Praktiken von möglichst vielen Akteur\*innen potenziell Relevanz entfalten können.

### **Sorge um mehr als menschliche Welten: posthumanistische Einsätze**

Die Frage, welches und wessen Wissen in Bezug auf die Klimakrise relevant wird und welche Personen(gruppen) durch BNE (nicht) adressiert werden, stellt sich in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund des „Matthäus-Effekts“ umso deutlicher. Der Effekt zeigt, dass Erwachsenenbildung gerade nicht zum Ausgleich sozialer Ungleichheit führt, sondern sie sogar noch verschärfen kann (siehe z.B. Gruber 2007). Dies ist vor dem Hintergrund des BNE-Konzeptes in zweifacher Hinsicht problematisch: Erstens wird der Nachhaltigkeitsanspruch in BNE universalisiert, d.h., es werden alle Menschen in die Pflicht genommen, Nachhaltigkeitsprinzipien umzusetzen, unabhängig von drastisch unterschiedlich verteilten Möglichkeiten und Motivationen, dies zu tun (siehe z.B. Hürtgen 2022). Es werden also

gleichberechtigte Subjekte in einer Welt vorausgesetzt, in der Handlungsspielräume, Vulnerabilitäten und Prekarität, aber auch Privilegien und Zurechenbarkeiten höchst unterschiedlich sind (vgl. Danielzik 2013, S. 27). Dies deutet, zweitens, darauf hin, dass es sich bei Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung um eine Forderung aus einer partikularen, d.h. konkret einer westlichen Mittelstandsperspektive handelt, die sich zum globalen Standard universalisiert und dabei nicht thematisiert, dass ihre Vorstellung von der Möglichkeit, soziale Ungleichheit, Wohlstand für alle, Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit zu harmonisieren<sup>1</sup>, Teil einer Strategie ist, bestimmte privilegierte und mit Blick auf die globale Emissionsverteilung eben gerade nicht-nachhaltige Lebensstile zu legitimieren, als Norm zu setzen und „dauerhaft und systematisch abzusichern“ (Blühdorn 2020, S. 306).

Diese dahinterliegende Universalismuskritik ist nicht neu und wurde von kritischen Theorien sowie feministischen und postkolonialen Einsätzen bereits vor Jahrzehnten artikuliert (siehe z.B. Anzaldúa 2012 [1987]). Insofern ist es umso verwunderlicher, als diese Erkenntnisse bisher kaum Eingang in eine Reformulierung von Bildungsanliegen und -konzepten mit Blick auf Nachhaltigkeit gefunden haben. Vor allem vor dem Hintergrund der Zeitdiagnose des Anthropozäns scheint es uns daher besonders lohnend, diese Kritik zu reartikulieren und sie noch zu erweitern. Ansatzpunkte dafür könnten in Theorien liegen, die Francesca Ferrando (2019) als „philosophischen Posthumanismus“ bezeichnet und die als Weiterführung der (öko-)feministischen Tradition verstanden werden können (siehe z.B. Haraway 2016), die es allerdings bildungstheoretisch und -philosophisch noch anschlussfähiger zu machen gilt (für erste Annäherungen siehe z.B. Beiler 2022; Bilgi 2022).

Neben einer extensiven Universalismuskritik und der Betonung der Situietheit von Wissensansprüchen bringen posthumanistische Autor\*innen die Vorstellung vom menschlichen Exzeptionalismus sowie den damit verbundenen Anthropozentrismus humanistisch-moderner Epistemologien als zentrales Problem vor, das zukunftsfähiges Denken und

<sup>1</sup> Die Vorstellung, dass soziale Ungleichheit, Wohlstand und Nachhaltigkeit harmonisiert werden könnten, findet sich in diversen UN-Programmatiken wieder, z.B. in der AGENDA 21 oder in der Agenda 2030.

Handeln im Angesicht ökologischer Katastrophen verhindert, weil darin spezifische destruktive „Welt-Anderen- und Selbstverhältnisse“ (Koller 2022, S. 15) eingeschrieben sind. Die posthumanistische Herausforderung liegt nun in „einer radikalen Umwendung des Selbstverständnisses der Menschen westlicher Gesellschaften hinsichtlich ihres Verhältnisses zu geschlechtlich, ethnisch, sozial, kulturell, religiös oder wie auch immer bestimmten Anderen, zu Tieren, zu nicht-menschlichen Wesen und Dingen, zur Umwelt und zu sich selbst“ (Wimmer 2019, S. 46). Dies bedeutet eine Dezentrierung des Menschen, der als vermeintlich universelles Kollektivsubjekt immer eine exklusive Kategorie westlicher, weißer, männlicher, bürgerlicher Normalitätsvorstellungen war, die wissenschaftlicher Erkenntnis und gängigen Bildungsvorstellungen und zentralen Konzepten grundlegend eingeschrieben ist (siehe z.B. Haraway 2001 [1988], S. 285). Durch eine Dezentrierung des Menschen kommen jene menschlichen und nicht-menschlichen Akteur\*innen in den Blick, auf deren Rücken die Moderne errichtet wurde und aufrecht-erhalten wird, und jene, die am „Projekt Zukunft“ nicht teilnehmen können oder wollen bzw. sich gar nicht erst als Teilnehmer\*innen qualifizieren“ (Schrading 2022, S. 197).

Der posthumanistische Vorschlag, diese Dezentrierung konzeptuell zu fassen, ist eine „ethico-onto-epistemology“ (Barad 2007, S. 90), welche die Beziehung zwischen verschiedenen Entitäten als seinskonstitutiv, jede Erkenntnis strukturierend und grundlegend ethisch im Sinne von ausgestaltungsbefähig fasst. „In-Beziehung-Stehen“ bedeutet insofern auch, teilzuhaben an einer gemeinsamen, situierten, ständigen Rekonfiguration von Welten, die nicht feststehen, sondern in Relationen, die geprägt sind von ungleich verteilten Handlungsmöglichkeiten sowie Vulnerabilitäten (vgl. Haraway 2016, S. 2; Bilgi 2022, S. 310). Als Teil dieses Werdens sind Akteur\*innen in je spezifisch unterschiedlichen Zusammenhängen, Ausmaßen und Weisen dazu aufgefordert, Verantwortung gegenüber diesen Relationen und dem daraus Entstehenden wahrzunehmen (vgl. Bilgi 2022, S. 310f.).

## Überlegungen zu einer ökofeministischen (Erwachsenen-)Bildung

Ein antwortendes und verantwortliches In-Beziehung-Treten braucht Responsabilität (im Original: „response-ability“; Haraway 2016, S. 20), also eine Art kognitiver und affektiver Zugewandtheit, Offenheit und Bereitschaft, sich mit vielfältigen Anderen „verwandt“ zu machen (vgl. Haraway 2018, S. 137ff.). „Verwandtschaft“ meint in diesem Zusammenhang eine politisierende Praxis des Antwortens jenseits biologischer, genetischer oder rechtlicher Verbindungen und ist nicht speziesgebunden. Responsabilität umschreibt daher die „Fähigkeit zum ethischen Weltbezug im Sinne eines Eingehens von wechselseitigen Beziehungen des Antwortens“ (Czejkowska/Müller i.E.).

Damit ist ein Bildungsverständnis angezeigt, das nicht (nur) Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung umfasst, sondern auf Politisierung von Beziehungsweisen und damit korrespondierender Denk- und Handlungspraxis zielt<sup>2</sup>. Neben der kognitiven Dimension spielt daher auch eine affektiv-ästhetische Dimension eine entscheidende Rolle. Sie verweist darauf, das „Andere“ als etwas zu fassen, das berührt, das affiziert und das es erfordert, es als Akteur\*in in einem Prozess des Antwortens ernst zu nehmen. Folglich wäre es angezeigt, habitualisierte, also in Körper, Geschmack, Denken, Handeln und Fühlen eingegangene Praktiken zu verlernen sowie um- und neu zu lernen bzw. zu „entlügen“ (siehe Sonderegger 2019), weil es darum geht, sich neu und anders in der Welt zu verorten und dadurch Seins- und Wahrnehmungsweisen zu transformieren (vgl. Beiler 2022, S. 295), Begehren zwangsfrei neu zu ordnen (siehe Spivak 2012) sowie neue Subjektivitäten jenseits der humanistischen Illusion vom autonomen Vernunftsubjekt experimentell zu erproben (vgl. Friedrichs 2022, S. 47).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Bei diesem Vorschlag geht es nicht um die Flucht in die Utopie oder um eine romantisierte Vorstellung von „alles ist mit allem verbunden“. Vielmehr möchte dieser

<sup>2</sup> Donna Haraway zeigt dies anhand vieler Beispiele: Besonders eindrücklich ist ihre Erzählung „Überschwemmt von Urin. DES und Premarin in artenübergreifender Responsabilität“ (Haraway 2018, S. 143ff.), in der sie sich über die Befassung mit einem Inhaltsstoff der Tabletten ihres Hundes u.a. mit jenen Stuten verwandt macht (d.h., in kritischer Absicht eine Verbindung herstellt und diese in einen kapitalistischen Kontext der Biomacht stellt), aus deren Urin (unter ausbeuterischen Bedingungen für Tier und Mensch) der Inhaltsstoff der Tabletten gewonnen wird.

posthumanistisch-relationale Blick den Ausgangspunkt an konkreten, situierten Akteur\*innen, deren Wissen sowie deren Verbindungen und an geteilten Lebenswelten an bereits beschädigten sowie gefährdeten Orten in umkämpften Zusammenhängen nehmen. Von diesen Situierungen aus gälte es, „*eine Praxis des Lernens zu entwickeln, die es uns ermöglicht, in einer dichten Gegenwart und miteinander gut zu leben und zu sterben*“ (Haraway 2018, S. 9). Teil dieser Praxis könnte etwa sein, dominante Narrative, die auch in Konzepten wie BNE ständig aufgerufen und perpetuiert werden, zu stören und Diskurse zu rekonfigurieren. So könnten Deutungshorizonte und Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, die jenseits der ohnmachtfördernden Anrufungen des Individuums liegen und stattdessen den Fokus auf kollektives, auch mehr als menschliches, Gestaltungspotenzial im Jetzt setzen (siehe Haraway 2016). Ganz konkrete Bildungsinhalte wären dann nicht formale Kompetenzen, sondern die gemeinsame Suche nach und Gestaltung von verantwortlichen Orten inmitten der Ruinen der Moderne (vgl. Bilgi 2022, S. 307; siehe auch Tsing 2021), nach solidarischen Praktiken und Möglichkeiten ihrer Verstetigung (siehe Brand 2020) sowie die Auseinandersetzung darüber, was ein gutes Leben eigentlich ausmacht und was es dafür (nicht) braucht.

Diese Neujustierung von (Erwachsenen-)Bildung in Anbetracht der Klimakrise verstehen wir als Aktualisierung einer ökofeministischen Perspektive, die Sorge über Care-Arbeit hinausgehend als antwortende Involviertheit und Intervention in Erkenntnis-, Wissens- und Handlungspraktiken (vgl. Barla/Hubatschke 2017, S. 4) – also Praktiken der Welterzeugung, des „Welten“ (im Original: „*worlding*“; Haraway 2016, S. 13) – denkt. Allerdings wird diese Sorge nicht als individuelle Tugend verstanden, sondern als „*sympoietische Sorge*“ (Haraway 2018, S. 178) um ein gemeinsames Werden, das alle Ebenen – eben auch die epistemologische – umfasst. In der Gemengelage einer tiefgreifenden „Krise der Sorge“ (siehe z.B. Dück 2016) muss sich aus unserer Sicht auch die Erwachsenenbildung den konkreten Fragen stellen, wie gutes (Zusammen-)Leben auf einem „beschädigten Planeten“ (siehe Tsing et al. 2017) noch möglich ist, welche Bedingungen es braucht, damit „*Welt(en) selbst zum Gegenstand der Sorge werden kann*“ (Bilgi 2022, S. 313), und wie Sorge als politisierende Beziehungspraxis und

Grundlage für gutes Leben konkret eingefordert, eingeübt und praktiziert werden kann. Schließlich muss auch thematisiert werden, wer sich eigentlich in spätkapitalistischen Verhältnissen sorgt und wer davon (nicht) profitiert. Sorge und die Notwendigkeit sorgender Verhältnisse und antwortender Beziehungen als gesellschaftliches Desiderat zu formulieren, kann ein Bildungsverständnis akzentuieren, das aktiv und involviert danach fragt, wie Beziehungen in dieser Gesellschaft organisiert sind, wie sie durchzogen sind von unterschiedlich verteilten Vulnerabilitäten und wie diese rekonfiguriert werden können und müssen (vgl. Hoppe 2019, S. 134).

## **Klimakrise und Erwachsenenbildung: Wege zurück in die Politisierung**

Eine wichtige Konsequenz aus den bisherigen Überlegungen scheint uns, dass Erwachsenenbildung einen Weg (zurück) in die Politisierung der Klimakrise finden muss, um transformatorisch wirken zu können. Ein möglicher Weg der wissenschaftlichen Auseinandersetzung besteht darin, Bildungskonzepte zu hinterfragen, vor dem Hintergrund einer gesellschaftskritischen Perspektive sowie unter Einbezug ökofeministischer Denklinien eine Neujustierung vorzuschlagen und die epistemologische Dimension von Bildungsdenken einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen. Eben diesen Weg haben wir in diesem Beitrag versuchsweise begangen.

Darüber hinaus bietet sich aus unserer Sicht an, die ökofeministische Linie wieder aufzunehmen und weiterzudenken – insbesondere dahingehend, die Klimakrise als sozial-ökologische Problemlage im intersektionalen Zusammenspiel verschiedenster Ungleichheitsachsen zu verstehen. Dies würde erfordern, in Wissenschaft und im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung Lern- und Diskussionsräume zu gestalten, in denen „*Herrschaftskonstellationen in gemeinsamem Denken, Debattieren und Handeln*“ (Sauer 2022, S. 228) thematisch werden können. Denn über die Sachanalyse hinaus kann Erwachsenenbildung mitsamt ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung als Arena des Ringens um die „*Organisation des Lebens und insbesondere um potenziell gemeinsame[s] Handeln*“ (ebd., S. 228)

verstanden werden. Sie könnte auch der Ort sein, an dem Verantwortung im Sinne „*einer Fähigkeit des Antwortens auf und mit menschlichen und nicht-menschlichen Anderen*“ (Hoppe 2021, S. 274) eingeübt werden kann. Das würde aber sowohl eine andere Bildungs- als auch Forschungspraxis implizieren. Letztere könnte sich viel stärker als bisher politisch verstehen und ihre Forschung als Teil eines positionierten und nicht-relativistischen Einsatzes begreifen (siehe Müller i.E.). Inspirieren könnte die Erwachsenenbildungswissenschaft ein Blick in nicht-didaktisierte Orte politischer Bildung – das sind etwa aktivistische Kontexte, in denen beispielsweise Sorge um Menschen, Andere und Natur bereits politisiert wird (siehe z.B. The Care Collective 2020).

Mit der Problematisierung von BNE in diesem Beitrag wollen wir demnach weniger konkrete Aufträge an das Handlungsfeld formulieren, sondern eine tiefliegende Krise „gängiger Epistemologien“

(siehe Latour 2018) sichtbar machen. Den daraus resultierenden Herausforderungen wollen wir uns bildungsphilosophisch und -theoretisch stellen, um die weitere, breitere und intensivere Bearbeitung dieser problematischen Grundlagen anzustoßen und als Desiderat an die Erwachsenenbildungswissenschaft zu formulieren. Will die wissenschaftliche Auseinandersetzung nicht in problematischen Diskurszusammenhängen verbleiben und die Erwachsenenbildung nicht in letztlich mit diesen Diskursen korrespondierenden affirmativen Bildungspraktiken, müssen die gängigen Modi und Grundannahmen der Erkenntnis(produktion) und der vorherrschend praktizierten Theoriearbeit als Thema anerkannt und in Frage gestellt werden. Denn emanzipatorisch orientierte Forschung zu betreiben, heißt auch, um die Grundlagen zu streiten und so an einem zukunftsfähigen epistemologischen Projekt mit nicht nur diskursiven, sondern auch materiellen Folgen mitzuarbeiten.

## Literatur

- Alexander, Carolin (2021):** Optimierung zum Problem machen. Kritische Anfragen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1), S. 9-20.
- Allison, Juliann Emmons (2017):** Ecofeminism and Global Environmental Politics. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.158>
- Anzaldúa, Gloria (2012 [1987]):** Borderlands. La Frontera. The New Mestiza. 25th Anniversary. Fourth Edition. San Francisco: Auntlute books.
- Barad, Karen (2007):** Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham: Duke University Press.
- Barla, Josef/Hubatschke, Christoph (2017):** Technoecologies of Borders: Thinking with Borders as Multispecies Matters of Care. In: Australian Feminist Studies 32 (94), S. 395-410. DOI: <https://doi.org/10.1080/08164649.2017.1466648>
- Bauhardt, Christine (2012):** Feministische Ökonomie, Ökofeminismus und Queer Ecologies – feministisch-materialistische Perspektiven auf gesellschaftliche Naturverhältnisse. Online: [https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol\\_theorie/Zeitgenoessische\\_ansaetze/Bauhardtfoekonomie/Bauhardt.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansaetze/Bauhardtfoekonomie/Bauhardt.pdf) [2023-05-28].
- Beiler, Frank (2022):** Ein ökologisches Leben leben. Bildungsphilosophische Suchbewegungen zu einer Postwachstumsgesellschaft. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, S. 282-300.
- Bilgi, Oktay (2022):** Eine pädagogische Exploration zu Ethiken der Mensch-Tier-Beziehungen im Anthropozän. In: Senkbeil, Thomas/Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, S. 301-316.
- Blühdorn, Ingolfur (2020):** Demokratie der Nicht-Nachhaltigkeit. Begehung eines umweltsoziologischen Minenfeldes. In: Blühdorn, Ingolf/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam (Hrsg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript, S. 287-328.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022):** Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html> [2023-05-28].

- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (1992):** Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente: Agenda 21.  
Online: [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Download\\_PDF/Nachhaltige\\_Entwicklung/agenda21.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf) [2023-05-28].
- Bormann, Inka/de Haan, Gerd (Hrsg.) (2008):** Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Botkin, James W./Elmandjra, Mahdi/Malitz, Mircea (1979):** Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Hrsg. u. eingeleitet von Aurelio Peccei. Wien: Molden.
- Brand, Ulrich (2020):** Post-Wachstum und Gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Hamburg: VSA.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017):** Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Chiapello, Eve (2013):** Capitalism and Its Criticisms. In: Du Gay, Paul/Morgan, Glenn (Hrsg.): *New Spirit of Capitalism? Crises, Justifications, and Dynamics*. Oxford: Oxford University Press, S. 60-81.
- Corral, Thais (2002):** The Women's Action Agenda for a Healthy and Peaceful Planet. In: *Society for International Development*, 45(3), S. 28-32.
- Crenshaw, Kimberle (1989):** Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum* 1989(1), S. 139-167.
- Czejrowska, Agnieszka/Müller, Simone (i.E.):** Perspektiven verhandeln. Vom posthumanistischen Gesellschaftsvertrag. Tagungsband zur Jahrestagung 2022 der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013):** Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (1), S. 26-33.
- Dinkelaker, Jörg (2015):** Lernen. In: Dinkelaker, Jörg/von Hippel, Aiga (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 49-56.
- Dinkelaker, Jörg/Stimm, Maria (2022):** Die Klimakrise als Lernanlass. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (45), S. 33-50.  
DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z>
- Dück, Julia (2016):** Die Care-Krise aus Sicht eines materialistischen Feminismus. In: Doneit, Madeline/Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.): *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 161-174.
- Engels, Anita/Marotzke, Jochem/Gonçalves Gresse, Eduardo/López-Rivera, Andrés/Pagnone, Anna/Wilkens, Jan (Hrsg.) (2023):** Hamburg Climate Futures Outlook 2023. The plausibility of a 1.5°C limit to global warming. Social drivers and physical processes. Cluster of Excellence Climate, Climatic Change, and Society (CLICCS). Online: <https://www.cliccs.uni-hamburg.de/results/hamburg-climate-futures-outlook/documents/cliccs-hh-climate-futures-outlook-accessible-2023.pdf> [2023-05-28].
- Faure, Edgar/Herrera, Felipe/Kaddoura, Abdul-Razzak/Lopes, Henri/Petrovsky, Arthur V./Rahnema, Majid/Ward, Frederick Champion (1972):** Learning to be: the world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO.
- Ferrando, Francesca (2019):** Philosophical Posthumanism. London [u.a.]: Bloomsbury.
- Friedrichs, Werner (2022):** Wo kommen wir her? Wo sind wir danach? Politische Bildungen nach dem Ende der Zukunft. In: Friedrichs, Werner (Hrsg.): *Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft*. Bielefeld: transcript, S. 27-66.
- Gaard, Greta (2011):** Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and Re-Placing Species in a Material Feminist Environmentalism. In: *Feminist Formations* 23(2), S. 26-53.
- Gruber, Elke (2007):** Weiterbildung – (k)ein Weg zur Chancengleichheit. In: Kuba, Sylvia (Hrsg.): *Im Klub der Auserwählten. Das Problem der sozialen Selektion im Bildungssystem. Analysen und Strategien*. Wien: Löcker, S. 89-108.
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016):** Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld: wbv Media.
- Hamburg, Steffen (2020):** Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hrsg.): *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, S. 169-184.
- Haraway, Donna (1995):** Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt und New York: Campus.
- Haraway, Donna (2001 [1988]):** Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, Sabine (Hrsg.): *Dis-Kontinuitäten. Feministische Theorie*. Opladen: Leske + Budrich, S. 281-298.
- Haraway, Donna (2016):** *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Haraway, Donna (2018):** *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/New York: Campus.
- Hauff, Volker (Hrsg.) (1987):** *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Grevén: Eggenkamp.

- Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2020):** Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00164-1>
- Hoppe, Katharina (2019):** Responding as composing: towards a post-anthropocentric, feminist ethics for the Anthropocene. In: *Distinction: Journal of Social Theory* 21(2), S. 125-142.
- Hoppe, Katharina (2021):** Die Kraft der Revision. Epistemologie, Politik und Ethik bei Donna Haraway. Frankfurt am Main: Campus.
- Hoppe, Katharina (2022):** Das Anthropozän kompostieren: Speziesübergreifende Verwandtschaft und sozial-ökologische Transformation. In: INSERT. Artistic Practices as Cultural Inquiries 3. senseABILITIES – auf der Suche nach einem anderen Erzählen im Anthropozändiskurs. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6772311>
- Hürtgen, Stefanie (2022):** Das nördliche „Wir“ gibt es nicht. In: *Schulheft* 186/2022, 47. Jg., S. 25-30.
- Kehren, Yvonne (2016):** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kehren, Yvonne (2017):** Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. In: *Pädagogische Korrespondenz* 55, S. 59-71.
- Kehren, Yvonne/Bierbaum, Harald (2018):** Pädagogik und Nachhaltigkeit. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manual (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 641-654.
- Kleinschmidt, Malte (2022):** Dekolonialität und Kritik der imperialen Lebensweise. Überlegungen zur politischen Bildung. In: *Schulheft* 186/2022, 47. Jg., S. 129-142.
- KMK/DUK – Kultusministerkonferenz/Deutsche UNESCO-Kommission (2007):** Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15\\_Bildung\\_f\\_nachh\\_Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf) [2023-05-28].
- Koller, Hans-Christoph (2022):** Bildung als Transformation. Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Wiesbaden: Springer Nature, S. 11-27.
- Latour, Bruno (2018):** Das terrestrische Manifest. Berlin: Suhrkamp.
- Michelsen, Gerd (1990):** Von der „Umweltbildung“ zur „Ökologischen Kompetenz“. In: *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (26), S. 45-56.
- Müller, Simone (i.E.):** Undoing epistemic violence in educational philosophy. Changing the Story with Donna Haraway’s SF. In: *Austrian Journal of Development Studies. Special Issue: UnDoing Epistemic Violence*.
- Rodemann, Susanne (2009):** Gestaltungskompetenz durch freiwilliges Engagement. Informelles Lernen von Greenpeace-Aktiven im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://independent.academia.edu/SusanneRodemannKalkan> [2023-05-28].
- Sauer, Birgit (2022):** Sorge, Emotionen und Affekt. Überlegungen zur feministisch-materialistischen Staats- und Demokratietheorie. In: *PROKLA* 207, 52(2), S. 217-230.
- Schrading, Fiona (2022):** Another Possible is Possible. In: Friedrichs, Werner (Hrsg.): *Atopien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft*. Bielefeld: transcript, S. 197-203.
- Sonderregger, Ruth (2019):** Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung. Wien: Zaglossus.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012):** *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- The Care Collective (2020):** *The Care Manifesto. The Politics of Interdependence*. New York: Verso Books.
- Tsing, Anna Lowenhaupt (2021):** *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton: Princeton University Press.
- Tsing, Anna Lowenhaupt/Swanson, Heather Anne/Gan, Elaine/Bubandt, Nils (Hrsg.) (2017):** *Arts of Living on a Damaged Planet. Ghosts and Monsters of the Anthropocene*. Harrogate: Combined Academic Publishers.
- University of South Wales (2020):** Overconsumption and growth economy key drivers of environmental crises. Online: <https://phys.org/news/2020-06-overconsumption-growth-economy-key-drivers.html> [2023-05-28].
- Vereinte Nationen (2015):** *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Online: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [2023-05-28].
- Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (1983):** *Our Common Future. Report of the World Commissions on Environment and Development*. Online: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [2023-05-28].

**Wulf, Christoph (2022):** Der Streit um die Zukunft. Anthropozän und Nachhaltigkeit als Herausforderung. In: Senkbeil, Thomas/ Bilgi, Oktay/Mersch, Dieter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, S. 231-245.

**Wimmer, Michael (2019):** Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh.



Foto: Ines Schiller

### Dr.<sup>in</sup> Maria Stimm, M.A.

maria.stimm@paedagogik.uni-halle.de  
<https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/erwachsenenbildung>  
+49 (0)345 5523844

Maria Stimm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Spanisch und Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung studiert und anschließend im Rahmen ihres Promotionsstipendiums am interdisziplinären Department „Wissen – Kultur – Transformation“ der Universität Rostock zur theoretischen und empirischen Erschließung von Lernkulturen am Beispiel der Wissenschaftskommunikation promoviert. Zu ihren Forschungsinteressen zählt neben (historischer) Programmforschung und Beratungsforschung die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung in der sozial-ökologischen Transformation.



Foto: K.K.

### Simone Müller, MA BA

simone.mueller@uni-graz.at  
<https://bildungsforschung.uni-graz.at>  
+43 (0)316 380-3836

Simone Müller ist Bildungsphilosophin an der Universität Graz und Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaft. Ihre aktuelle Forschung ist an den Schnittstellen von kritischer Bildungs- und Gesellschaftstheorie sowie Epistemologie angesiedelt. Thema ihrer Dissertation ist die Problematisierung bildungstheoretischer Grundlagen wie etwa des Mensch-Anderen-Verhältnisses mithilfe grenzüberschreitender Theoriebildung. Weiters interessiert sie sich für ökofeministische Ansätze und deren Radikalisierung im Posthumanismus.



# Adult Education for Sustainable Development?

An analysis from an ecofeminist perspective

## Abstract

Adult education for sustainable development locates the solution to socioecological crises in individual competence development and knowledge acquisition. However, this promotes a retreat to the “small” and “private” and a certain powerlessness with regard to the ability to act within a society. In addition, problematic basic assumptions are not reflected upon and flow unquestioned into the traditional understanding of sustainability and education. This is the main thesis of the article as well as the authors’ main critique of the concept “education for sustainable development” (ESD). The authors argue for taking a step back, critically questioning the unquestioned assumptions of the ESD concept and coming up with emancipatory options for thinking and acting by taking alternative perspectives – for example ecofeminist approaches and their extension to postanthropocentrism. Central to this is the linking of gender topics, (global) social inequality, critique of capitalism and environmental destruction and focusing on material, ideological and normative conditions and limits of sustainability. (Ed.)



# Ökologie der Veränderung

## Partizipative Erwachsenenbildung als „Labor“ für nachhaltige Entwicklung

**Lea Pelosi**

**Zitation** Pelosi, Lea (2023): Ökologie der Veränderung. Partizipative Erwachsenenbildung als „Labor“ für nachhaltige Entwicklung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023.  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: kollaboratives Lernen, Partizipation, Nachhaltigkeit, Ressourcen, Basisbildung



### Abstract

Nachhaltige Entwicklung erfordert die Auseinandersetzung mit Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Ressourcen und – angesichts der Komplexität dieser Zusammenhänge – die Bereitschaft, auch ins Ungewisse hinein zu entscheiden und zu handeln. Diese Entscheidungen und Handlungen müssen kontinuierlich reflektiert und im Hinblick auf ihre Effekte bewertet werden – auch in Lern- oder Bildungsprozessen. Solche Entwicklungsprozesse sind im Beitrag theoretisch als Neu-Konstellationen von Ressourcen-, Merkmals- oder Verhaltenszusammenhängen (Konstellationen) gefasst, wobei sich Neu-Konstellation aus Probehandeln im Sinn von handelnder (performativer) Reflexion ergibt. Vor diesem Hintergrund nimmt der vorliegende Beitrag das Erasmus+ Projekt „Bridging Barriers“ zum Anlass, um das spezifische Potenzial partizipativer Settings in der Erwachsenenbildung für die Auseinandersetzung mit nachhaltigen Entwicklungsprozessen aufzuzeigen. In diesem Projekt hat die Autorin eine Weiterbildung für erfahrene Basisbildner\*innen konzipiert, in der die Teilnehmer\*innen durch verschiedene Formen von kollaborativer Aneignung von theoretischen Konzepten und Fallarbeit ihre impliziten Kompetenzen reflektierten und dabei auch weiterentwickelten. Die Teilnehmer\*innen konnten das gezielt offen angelegte Setting mitgestalten, was Verständigungs- und Aushandlungsprozesse erforderte und so einen partizipativen Bildungsprozess ermöglichte. Genau solche kollaborativen und partizipativen Reflexions- und Lernprozesse sind nach Ansicht der Autorin auch für eine nachhaltige Entwicklung notwendig. (Red.)

# Ökologie der Veränderung

## Partizipative Erwachsenenbildung als „Labor“ für nachhaltige Entwicklung

Lea Pelosi

**Wird im Alltag das Wort „nachhaltig“ verwendet, ist damit zumeist das Gegenteil von „kurzfristig“ gemeint. Im Umgang mit Ressourcen steht „nachhaltig“ spezifischer und mit Blick auf die aktuelle sozial-ökologische Krisensituation für ein Handeln, das Ausbeutung vermeidet, nach den Folgen der Eingriffe und Zugriffe auf Ressourcen fragt und global und intergenerational einen gleichberechtigten Zugang zu den natürlichen, ökonomischen und sozialen Grundlagen für Entwicklung und Wohlergehen ermöglichen will.**

„Nachhaltigkeit“ impliziert meist den Umgang mit komplexen und nicht vollständig erschlossenen bzw. erschließbaren Zusammenhängen. Nachhaltiges Handeln ist auf die Zukunft gerichtet und daher zwar orientiert an Visionen oder Zielen, aber ergebnisoffen – ein Handeln ins Ungewisse hinein. Es erfordert die kontinuierliche reflexive Auseinandersetzung mit seinen Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen.<sup>1</sup>

Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung betrifft vor diesem Hintergrund nicht nur die Frage, ob

Bildungsangebote langfristige Wirkungen haben. Sie betrifft die situativen Bedingungen für die Aneignung von Bildungsinhalten<sup>2</sup> und damit verbunden seitens der Beteiligten die Kompetenz, Bildungsprozesse und deren Verortung zu reflektieren sowie situationsbezogen mitzuverantworten und mitzugestalten.<sup>3</sup> Zudem stellt sich die Frage, in welchen Bezügen individuell nachhaltige Bildung zu nachhaltiger überindividueller Entwicklung steht.<sup>4</sup>

Der folgende Beitrag adressiert nur einen Aspekt der weitreichenden Fragen: Er untersucht exemplarisch

---

1 Zur Vielfalt der Begriffsverwendungen vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Nachhaltigkeit>; [https://sdgs.un.org/topics/https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/definitionen\\_1382.htm](https://sdgs.un.org/topics/https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/definitionen_1382.htm)

2 „Aneignung“ im Verhältnis zu Vermittlung nimmt Bezug auf Jochen Kade, der die Unterscheidung bereits in den 1990er Jahren für die Erwachsenenbildung bearbeitet hat. Er betrachtet Erwachsenenbildung als in der Wissensgesellschaft zur Spezialisierung auf Aneignung genötigte Wissenschaft (siehe Dinkelacker/Kade 2011).

3 Die Problematisierung ausbeuterischer Selbstverantwortungs-Erwartungen in bildungstheoretischen Konzepten von Autonomie und Selbstbestimmung durch Autor\*innen wie Vater (2019) oder Klingovsky (2019) ist berechtigt. Ich teile die Ansicht, dass Selbstverantwortung als Aspekt von Erwachsenenbildungstheorie und -praxis in ihrer Ambivalenz thematisch sein muss.

4 „Überindividuell“ umfasst hier das weite Feld von gemeinschaftlich über gesellschaftlich bis hin zu global oder kosmologisch.

ein partizipatives Bildungssetting im Hinblick darauf, wie Entwicklung als in komplexe Ressourcen-zusammenhänge eingelassen erfahren werden kann. Er nimmt dabei Bezug auf Konzepte, die ich in den letzten Jahren sowohl für die theoretische Beschreibung als auch für die praktische Gestaltung von Bildungs- und Transformationsprozessen entwickelt und verwendet habe: auf die Konstellation als das „Subjekt“ solcher Prozesse und auf das „Probehandeln“ als Methode für deren Gestaltung, Rahmung und performative Reflexion (vgl. Pelosi 2021, S. 7f. u. 2019, S. 8ff.; siehe auch Butler 2006 [1990]).

Was bedeutet das? Das, was sich entwickelt (ein Selbstverständnis, eine Kompetenz oder eine Organisationsform), ist nicht etwas wesenhaft Bestimmtes, sondern ein komplexes und vielseitiges Zusammenspiel (Konstellation) von Vermittlungen: durch Sprache, soziale Interaktion, Medien etc. So zeigt sich beispielsweise mein professionelles Selbstverständnis im CV anders als in einem Blogbeitrag oder im Gespräch. Und wenn ich eine (berufliche) Herausforderung nicht nur kognitiv analysiere, sondern sie mit alternativen, eventuell ungewohnten Weisen des Tuns angehe (Probehandeln) und dadurch andere Reaktionen und Wirkungen erzeuge, erscheine ich (mir) anders und als entwicklungsfähig.

Probehandeln bedeutet die Re-Konstellation von Konstellationen. Probehandeln ist praktisch experimentelle und in diesem Sinn performative Reflexion. So gefasste Bildungs- und Entwicklungsprozesse bezeichne ich im Hinblick auf die sie charakterisierende und zumindest partielle Unabsehbarkeit und ihre unauflösbare „ökologische“<sup>5</sup> Wechselwirkung mit den Kontextbedingungen<sup>6</sup> als nachhaltig.<sup>7</sup> Partizipation ist ein Rahmen, in dem solche ökologischen Zusammenhänge greifbar und somit bildungsrelevant werden können.

## Das Projekt

Im Rahmen des Erasmus-Projekts Bridging Barriers<sup>8</sup> habe ich in Zusammenarbeit mit der Schweizer Projektbeteiligten einen Pilotkurs zur Weiterbildung von Erwachsenenbildner\*innen im Bereich Basisbildung konzipiert und umgesetzt. In einem Setting kollaborativen Lernens sollten implizite Kompetenzen von erfahrenen Kursleiter\*innen reflektiert, expliziert und für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften bzw. die Angebotsentwicklung verfügbar gemacht werden: Was genau tun kompetente Kursleiter\*innen in der Basisbildung? Wie adressieren sie Lernbarrieren didaktisch-methodisch und in der Interaktion? Wie haben sie diese Kompetenzen entwickelt? Das auf dieser Grundlage entwickelte Format beinhaltete einen Kick-off und einen dreitägigen Kursblock. Bereits im Vorfeld des Kick-offs (Flipped Classroom) wurden die Teilnehmer\*innen mit dem Projektrahmen vertraut gemacht und dazu eingeladen, sich mit den zentralen Konzepten (Kompetenzen; Lernbarrieren; kollaboratives Lernen) auseinanderzusetzen, d.h., sie sich anzueignen, indem sie sie in Bezug zu den eigenen Erfahrungen setzen. „Mini-Labors“, d.h. strukturierte Formen der kritischen Befragung und „Übersetzung“ der Konzepte in die verschiedenen Praxisfelder, dienten der Ausdifferenzierung des individuellen Verständnisses im Austausch. Die Teilnehmer\*innen erhielten zudem methodische Anregungen für verschiedene Formen der Fallarbeit in Kleingruppen, deren Umsetzung sie im Lauf des Workshops erproben und reflektieren konnten. Die Auswertung der Fallarbeit erfolgte auf zwei Ebenen: Welche Kompetenzen sind greifbar geworden? Wie hat die Zusammenarbeit funktioniert?

Ich werde im Folgenden das Workshop-Geschehen aus der Perspektive von Partizipation und performativer Reflexion etwas genauer betrachten sowie in Bezug zur Frage der Nachhaltigkeit setzen.

5 Der Begriff der Ökologie ist hier in Anlehnung an Bateson (1972) und Guattari (1989) sehr weit gefasst.

6 Kontext bedeutet hier unspezifisch situativ, historisch, geografisch etc.

7 Ich würde nicht so weit gehen wie Silke Schreiber-Barsch (2020) mit Bezug auf John Foster (2001) und von Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit sprechen. Ich denke nicht, dass Erwachsenenbildung per se eine Form von Nachhaltigkeit ist. Die Argumente hier und dort überschneiden sich aber teilweise.

8 Beteiligte Staaten waren: A, I, SK, CH. Für die Schweiz war die Verantwortliche für Basisbildung des Berufsverbands für Erwachsenenbildung im Projektteam. Näheres dazu unter: <https://www.bridgingbarriers.eu/de>

## Partizipation und Kollaboration im Rahmen des Pilotkurses

Partizipative (Erwachsenen-)Bildung<sup>9</sup> fragt allgemein nach der Teilhabe der von dieser Bildung „Betroffenen“. Damit sind nicht nur die im Kursraum präsenten Personen gemeint, sondern ein komplexes Bezugssystem von Akteur\*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen.<sup>10</sup> Ich fasse den Begriff der Partizipation entsprechend weit: als Teilhabe, die im konkreten Setting ermöglicht und ausgestaltet werden kann, aber gleichzeitig ins weitere Bezugssystem eingelassen ist, welches so direkt und indirekt als Ressource und Wirkungsfeld eine Rolle spielt. Indirekt bedeutet, dass weder alle Komponenten des Bezugssystems (Stakeholder, Bedingungen für Transfer/Umsetzung, Langzeitwirkungen etc.) noch die Bezüge selbst (Interdependenzen, Erwartungen etc.) den Beteiligten notwendigerweise bewusst sind. Partizipation in der Bildung bedeutet daher kontinuierliche Verständigung der Beteiligten: Welche Inhalte werden wie als relevant erkannt? Welche persönlichen, professionellen und überindividuellen Entwicklungsfelder werden greifbar? Aufgrund nur partieller Absehbarkeit von Wirkungen geht dies mit (didaktischen) Entscheidungen einher, deren Konsequenzen abzuwarten bleiben.

Das im Projekt anvisierte „kollaborative Lernen“ ist enger gefasste Partizipation. Das Workshopkonzept sah die möglichst weitgehende Mitgestaltung des Settings durch die Teilnehmer\*innen vor: die Zusammenarbeit untereinander und mit der Workshopleitung, und zwar auf inhaltlicher, prozessualer und struktureller Ebene, d.h. themenbezogen, methodisch und die Rahmenbedingungen betreffend.

Kollaboration im Sinn der gemeinsamen Gestaltung von konkreten Bildungssettings kann als Ausgangspunkt für partizipative Erwachsenenbildungsprozesse dienen, wenn und indem sie für das weiter gefasste Bezugssystem sensibilisiert. Dies kann der Fall sein, wenn kollaborative Settings so offen gestaltet sind, dass sich die situative Verfügbarkeit von

relevanten Ressourcen (Wissen, Erfahrung, Interessen, Kompetenzen, Mittel) und die Auswirkungen (für Ziel- und Interessengruppen) zu einem wesentlichen Teil erst im Lauf des Prozesses ergeben: Interessen können sich während der Zusammenarbeit verändern, ausdifferenzieren oder sogar entwickeln und andere Wirkungsfelder betreffen als die zu Beginn präsenten; implizites Wissen kann abrufbar, Mittel können verfügbar gemacht werden; die spezifischen Bedarfe und Bedürfnisse von Betroffenen erweisen sich als präzisierungsbedürftig, unerwartete Effekte erscheinen.

Der Pilotkurs hatte diesen Anspruch und kann daher der Illustration des theoretischen Displays dienen.

### Kollaboration

Innerhalb der vorgegebenen Rahmenstruktur war für die Teilnehmer\*innen inhaltliche Mitgestaltung z.B. durch das Einbringen eigener Fallbeispiele, das Formulieren von Fragen zur Vertiefung oder Diskussion, aber auch durch das Setzen von Prioritäten möglich. Prozessbezogene und strukturelle Mitgestaltung betraf u.a. die konkrete Organisation und Durchführung der langen Fallarbeit-Sequenzen (Gruppenzusammensetzung, Methodenwahl, Rhythmisierung, Organisation der Zusammenarbeit, Wahl der Lernorte). All dies erforderte entsprechende individuelle und gemeinsame Entscheidungen und entsprechende Verständigungsprozesse, aus denen die Entscheidungen hervorgingen: Welche Argumente sind relevant? Wer hat welche Expertise und wie kann diese eingesetzt werden? Wie lässt sich ein spezifisches Fallbeispiel auch für andere Praxisfelder fruchtbar bearbeiten?

Zudem wurden von den Teilnehmer\*innen verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit der Workshopleitung ausprobiert und in der Gruppe ausgehandelt: Bei welchen Unklarheiten soll die Workshopleitung angesprochen werden? Soll sie an einer Fallarbeit-Sequenz teilnehmen? Wozu soll sie Feedback geben? etc.

<sup>9</sup> Die Begrifflichkeiten sind uneinheitlich und unterbestimmt: Partizipation wird oft im Zusammenhang mit Bildungsbeteiligung verwendet. Sie wird im Zusammenhang mit Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe, manchmal auch im Hinblick auf Bildungssettings, teilweise in Stufenmodellen ausdifferenziert, zudem ist im Englischen von participatory education, participatory learning oder participatory pedagogy die Rede.

<sup>10</sup> Hier sind es u.a. Teilnehmer\*innen am Pilotkurs, Teilnehmer\*innen in der Basisbildung, anbietende Institutionen, Geldgeber, Politik, Interessenvertretungen.

Plenums-Sequenzen dienten neben der inhaltlichen Bilanz deshalb auch dazu, Steuerungsfeedbacks im Hinblick auf die weitere Prozessgestaltung zu sammeln und zu vergleichen. Dies bedeutete u.a., Wünsche in Bezug zu verfügbaren oder erschließbaren Ressourcen zu setzen: Was geben die Räumlichkeiten und die Medien her? Welcher Austausch kann in informelle Settings ausgelagert werden? etc.

Da die Gruppe bezüglich Erfahrung, Reflexionskompetenz, Weiterbildungsinteresse oder Praxisfeld sehr heterogen war, hat diese Verständigung zu angeregten Diskussionen, teilweise sogar zu erheblichen Spannungen geführt.

## **Partizipation**

Die Verständigungs- und Entscheidungsprozesse verdeutlichten, dass individuelle Interessen, Ansprüche, Wünsche oder Prioritätensetzungen nicht nur aus Persönlichkeitsmerkmalen, sondern auch aus dem Praxisfeld oder der institutionellen Anbindung hervorgehen und dass Übereinstimmungen und Dissens nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich-begrifflich bedingt sein können. Die Zusammenarbeit hat durch die Auseinandersetzung mit den situativen Vermittlungsfaktoren von auf den ersten Blick personenbezogenen Differenzen gewonnen.

Im Laufe des Workshops erwies sich die Praxis der Teilnehmenden (unterschiedliche Angebote im Bereich Basisbildung) nicht nur als Wirkungsfeld, sondern auch als Einflussfaktor auf kompetentes Handeln: Die spezifischen Kontextbedingungen vieler Bildungsangebote beeinflussen das professionelle Selbstverständnis; die politische Einbettung von Erwachsenenbildung wirkt sich über die Allokation von Mitteln, die Entscheidungen des Berufsverbands oder die Anstellungsbedingungen auf die Ausgestaltung von Angeboten und die Anforderungen an Kursleitende aus. Darüber hinaus und für einige der Teilnehmer\*innen überraschend, wurde deutlich, dass die Expertise einer Zielgruppe, die meist primär durch ihre Defizite bestimmt wird, als Ressource für die Kursleitungskompetenz genutzt werden kann. Das Rollenverhältnis zwischen Teilnehmer\*innen

und Bildungsverantwortlichen im Workshop war ein Anlass, sehr kontrovers zu debattieren, inwieweit dieses in die Praxis der Basisbildung transferierbar sei: Welche Auswirkungen hätten die durch Kollaboration verlangsamten Entscheidungsprozesse, das nicht primär auf Fachkompetenz basierende Leitungsverständnis von Kursleiter\*innen, die Unsicherheit angesichts spontan auftauchender Themen, Interessenkonflikte etc. auf die Kursgestaltung und was wäre ein professioneller Umgang mit ihnen?

Die sich daraus ergebende grundsätzliche Frage, wie Partizipation in der Basisbildung ermöglicht werden kann und was es für das eigene Selbstverständnis als Erwachsenenbildner\*in bedeutet, bestimmte didaktische Entscheidungen nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu treffen, hatte Verhandlungen und entsprechende thematische Schwerpunktsetzungen zur Folge. Ein konkreter Anlass für solche Fragen war z.B. die Ausdifferenzierung des Phänomens „Lernbarrieren“. Zu Beginn ging es dabei um die Herausforderungen von Teilnehmer\*innen in der Basisbildung. Die Auseinandersetzung führte aber zunehmend zur Beschäftigung der entsprechenden Kursleiter\*innen mit ihren eigenen Blinden Flecken in der Wahrnehmung von Lernprozessen.

Die offene Anlage des Workshops machte die Potentiale von Kollaboration und Partizipation für Bildung und Entwicklung greifbar. Die Übertragung von Entscheidungskompetenz wurde als Empowerment wahrgenommen, aber die damit einhergehende Übernahme von Verantwortung als herausfordernd. Die Heterogenität der Ressourcen ermöglichte fruchtbaren, entwicklungsfördernden Austausch, erforderte aber gleichzeitig die Auseinandersetzung mit Fragen der Interaktionskompetenz und die Bereitschaft, das eigene Handlungsfeld als über den Kursraum hinausreichend zu begreifen.

## **Probehandeln oder Bildung als „ökologische“ Neu-Konstellation**

Bildungs- oder Entwicklungsprozesse sind komplexe Transformationsprozesse.<sup>11</sup> Deren Subjekt

---

<sup>11</sup> Diese Aussage impliziert ein Bildungsverständnis, das über den Wissenserwerb hinaus reicht. Mir geht es darum zu unterstreichen, dass Bildung im Hinblick auf Fragen der Nachhaltigkeit in gewisser Weise eine riskante Bildung sein muss, d.h. eine, in der Selbstverständnisse auf dem Spiel stehen.

sind Konstellationen des Selbstverständnisses, der Situationswahrnehmung oder des (handelnden) Bezugs auf die „Welt“ – letzteres im Sinn der grundsätzlichen Verortung (Herkunft, berufliches und geografisches Umfeld etc.), aber auch der spezifischen Interaktion mit konkreten Situationen (Personen, Rahmenbedingungen, Informationen etc.). Konstellationen des Selbstverständnisses sind nicht geschlossene Einheiten, d.h. auch keine stabile Identität (vgl. Pelosi 2021, S. 6f.). Vielmehr sind sie in die (Um-)Welt eingelassene Gebilde von Wahrnehmungen, Emotionen, Erfahrungen, Gedanken, Verhaltens- oder Sprachmustern, von Körperreaktionen sowie der situativen Gegebenheiten, auf die sie sich beziehen. Deren Transformation, d.h. ihre Neu-Konstellation betrifft deshalb das „Selbst“ und die „Welt“. Dieser Komplex von Bezügen lässt sich als Ökologie im Sinn eines spezifischen Ressourcen-Zusammenhangs auffassen. Die entsprechenden Ressourcen können in der Regel nicht einfach gelistet und in eine übersichtliche Kalkulation eingespeist werden. Entwicklungsprozesse und die mit ihnen einhergehende Reflexion erfordern daher „Probieren“, d.h. den Mut, Entscheidungen zu treffen, sich ins Ungewisse hinein (anders) zu verhalten und sich mit den entsprechenden Wirkungen und Herausforderungen auseinanderzusetzen.

Diese „performative Reflexion“ ist als Verschränkung von Experiment und Reflexion bestimmt. Sie kann spontan und anlassbezogen stattfinden: Die Rolle, die X normalerweise in Gruppenarbeiten einnimmt, wird von einer anderen Teilnehmerin besetzt. X probiert eine (oder mehrere) Alternativen aus und überlegt, welchen Effekt dies auf das Selbstverständnis und den Gruppenprozess hat.

Performative Reflexion kann im Rahmen von Bildungs- oder Beratungssettings aber auch bewusst strukturiert, angeleitet oder begleitet werden: Teilnehmer\*innen im hier thematischen Pilotkurs werden zu Fallarbeit in spezifischen methodischen Settings wie „Reflecting Team“ oder „Storytelling“ angeregt und nehmen dabei spezifische Rollen ein, die ihnen veränderte Perspektiven auf die Situation und sich selbst erlauben.

Auch Selbstreflexion ist daher nicht nur auf das eigene Handeln und Empfinden bezogen, sondern geht mit der Reflexion von Situationsbedingungen einher.

Partizipative Erwachsenenbildung im oben umrissenen Sinn widerspiegelt diesen Sachverhalt. Sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit nicht vorhergesehenen Wirkungen der eigenen Entscheidungen: Der mutig eingebrachte sehr herausfordernde Fall kann für eine Person – mehr als die erwartete Unzulänglichkeit im Umgang mit der Schwierigkeit – Kompetenzen im Bereich Selbstreflexion und differenzierter Situationswahrnehmung erschließen.

Sich in vielfältiger Weise einzubringen und einzulassen, kann das Bewusstsein dafür schärfen, dass Individualität genau so sehr ein Konstrukt ist wie die Annahme von abstrakten Kategorien zur Beschreibung von Qualifikationen, Ziel- oder Interessengruppen, Bildungsbedarfen etc.: Die Fallarbeit hat für einige Beteiligte verdeutlicht, dass relevante Kursleitungs-Kompetenzen in der Basisbildung mit „Haltung“ zusammenhängen, also mit etwas, das – eine Art Sammelbecken für u.a. Werte, Einstellungen, Habitus – weder theoretisch noch praktisch gut fassbar ist. Aus der Annahme, dass so etwas wie Haltung relevant für Kompetenz ist, ergab sich die Frage, woher sie kommt, d.h. inwieweit Haltung durch institutionelle, ökonomische, gesellschaftliche oder historische Rahmenbedingungen mitgeprägt ist. Die damit verwobene Frage war, inwiefern sie veränderbar ist, d.h. z.B. durch Ausprobieren von alternativen didaktisch-methodischen Vorgehensweisen, einen Stellenwechsel, die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten oder Peers konstruktiv hinterfragt und in Bewegung gebracht werden kann.

Neu-Konstellation durch Partizipation unterläuft das Narrativ von linearer Entwicklung.<sup>12</sup> Die Ausrichtung eines stabilen Ist-Zustands auf ein klar umrissenes Soll ist fraglich: Die Ökologie der Ressourcen hat ihre Eigendynamik, die höchstens teilweise vorhersehbar ist. Das Soll ist ein „moving target“. Ich kann Visionen entwickeln, Ansprüche formulieren,

---

12 Neu-Konstellation als Entwicklungskonzept kann mit dieser Begründung auch als ineffizient problematisiert werden.

Qualitätskriterien sammeln und strukturieren, aber jede Neu-Konstellation wird mir neue Rahmenbedingungen erschließen, die potenziell meine Visionen, Ansprüche und Kriterien modifizieren.

Hans Tietgens (1968) hat für die Erwachsenenbildung den Begriff der Suchbewegung geprägt. Die darin implizierte Offenheit und Bereitschaft, sich auf Unbekanntes einzulassen, entspricht dem Probehandeln im Hinblick auf die Neukonstellation. Allerdings klingt im Suchen das Finden an, während die Abfolge von Konstellationen zumindest keinen bestimmten Fund verspricht. Sie erfordert den weitgehenden Verzicht auf die Stabilisierung von Ordnungen – bis hin zur Ordnung der eigenen Identität. Malte Ebner von Eschenbach (2021) plädiert für die Abkehr von Identitätslogiken; er spricht von Zwischenwelten und von Kontingenz als einer spezifischen Ungewissheit, die nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist, da sie Entscheidungen zwischen Alternativen erfordert: Verschiedenes ist möglich, keines davon ist notwendig. Relationalität, das Denken in Beziehungen, ist aus seiner Sicht die dieser Kontingenz angemessene Ressource der Erwachsenenbildung (siehe Ebner von Eschenbach 2021). Erwachsenenbildung als Rahmen für die Neu-Konstellation betont vor dem Hintergrund einer vergleichbaren Diagnose vielleicht stärker, dass die Bezugnahme auf nicht vollständig Erfassbares oder nur ungenügend Bestimmbares oft in der Form von konkretem Probehandeln geschieht und die Reflexion der Relationen in diesem Sinn mindestens teilweise „performativ“ ist.

## Resümee

Auf den ersten Blick könnte die Destabilisierung, die mit kontinuierlicher Neukonstellation einhergeht, als wenig nachhaltig aufgefasst werden. Nachhaltigkeit ist aber nicht eine Frage stabiler Dauer, sondern der Erhaltung und Erschließung von Ressourcen(-Zusammenhängen), was in

partizipationsbasierter Neukonstellation durchaus gegeben ist.

Die kontinuierliche Reflexion auf Bedingungen und (Wechsel-)Wirkungen, die im Nachhaltigkeitsbegriff enthalten ist, übergreift die Selbstkontrolle von Individuen zudem klar. Partizipationsbasierte Neukonstellation ermöglicht und erfordert die Bezugnahme auf Überindividuelles und dessen Einbezug in den Prozess.

---

How does a gathering become a „happening,” that is, greater as the sum of its parts? One answer is contamination. We are contaminated by our encounters; they change who we are as we make way for others. As contamination changes world-making projects, mutual worlds – and new directions – may emerge. Everyone carries a story of contamination, purity is not an option.

Anna Tsing 2015, S. 27.

---

Anna Tsings Bestimmung von Begegnung als Kontamination ist für mich eine provokativ-anregende facherne Ressource. Transformative Begegnung ist bei ihr als „verunreinigendes“ Zusammenkommen über Differenzen hinweg (vgl. Tsing 2015, S. 28) gefasst. Dies kann auch auf die Erwachsenenbildung übertragen werden. Entwicklung als Neu-Konstellation ist die Affirmation unvermeidlicher Kontamination und daher auch „Selbstaufgabe“ als Ressource. Wenn das, was ich bin und zu dem ich mich bilde, verwoben ist mit der Transformation der Umwelt, kann ich mich nur sinnvoll auf mich in diesem Bildungsprozess beziehen, wenn ich mich gleichzeitig auf die Wahrnehmung der Umwelt beziehe und für deren Wirkungen öffne. Das kann überfordern, mit unerwünschten Effekten einhergehen, meine Ziele und Mittel in Frage stellen und mich dadurch sogar mit dem Eindruck von Misserfolg konfrontieren. Nachhaltige Erwachsenenbildung könnte daher auf einer mehr alltagssprachlichen Ebene nicht zuletzt wieder an ihrem langen Atem erkennbar sein.



# Literatur

- Bateson, Gregory (1972):** Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Chicago: University of Chicago Press.
- Butler, Judith (2006 [1990]):** Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. New York/London: Routledge.
- Dinkelacker, Jürgen/Kade, Jochen (2011):** Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34 (2), S. 24-34. Online: <https://www.wbv.de/shop/Wissensvermittlung-und-Aneignungsorientierung-REP1102W024> [2023-05-25].
- Ebner von Eschenbach, Malte (2021):** „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. In: Magazin erwachsenbildung.at, Ausgabe 42. Online: [https://erwachsenbildung.at/magazin/21-42/05\\_ebner\\_von\\_eschenbach.pdf](https://erwachsenbildung.at/magazin/21-42/05_ebner_von_eschenbach.pdf) [2023-05-25].
- Foster, John (2001):** Education as Sustainability. In: Environmental Education Research, 7(2), S. 153-165.
- Guattari, Félix (1989):** Les trois écologies. Paris.
- Klingovsky, Ulla (2019):** Einsätze für eine Genealogie des erwachsenpädagogischen Blicks. In: Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019), 1, S. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:22790>
- Pelosi, Lea (2019):** Der Lernraum im Kontext reflexiver Lernprozesse. Eine philosophische, bildungstheoretische und erwachsenbildungspraktische Betrachtung. In: Magazin erwachsenbildung.at, Ausgabe 35-36. Online: [https://erwachsenbildung.at/magazin/19-35u36/06\\_pelosi.pdf](https://erwachsenbildung.at/magazin/19-35u36/06_pelosi.pdf) [2023-05-25].
- Pelosi, Lea (2021):** Constellation. Re-Constellation. Rethinking the Identity of „Self“ in Reflection. In: ANSE European Journal for Supervision and Coaching, Volume 5, Issue 2, S. 6-10.
- Schreiber-Barsch, Silke (2020):** Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit: Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. In: weiter bilden 2020(1): nachhaltig klimafreundlich, S. 17-20.
- Tietgens, Hans (1968):** Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Tsing, Anna (2015):** The Mushroom at the End of the World. On the Possibility of Life in Capitalist Ruins. Princeton: Princeton University Press.
- Vater, Stefan (2019):** Neoliberale Subjektivität. Sei du! In: Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung 2 (2019) 1, S. 23-32. DOI: 10.25656/01:22791



Foto: Privat

Lea Pelosi, M.A.

mail@leapelosi.net  
<https://www.leapelosi.net>

Lea Pelosi ist seit 1990 in der Erwachsenenbildung tätig (Workshopleitung, Bildungskonzepte, Fachberatung für Kursleiter\*innen, Teams und Organisationen, Coaching/Supervision). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind Reflexionsprozesse in Bildung und Beratung sowie die Arbeit mit Narrativen als Ressource für Entwicklungsprozesse.

# Ecology of Change

## Participatory adult education as a “lab” for sustainable development

### Abstract

Sustainable development requires the examination of interactions between different resources and – in view of the complexity of these connections – the willingness to decide and act even in the face of uncertainty. These decisions and actions must be reflected on constantly and evaluated with regard to their effects – in learning or educational processes as well. In the article, such developmental processes are understood theoretically as new constellations of resource, feature or behavioral connections (constellations), where new constellations arise from rehearsing in the sense of performative reflection. Against this backdrop, the article takes the Erasmus+ project Bridging Barriers as an opportunity to indicate the specific potential of participatory settings in adult education for the examination of sustainable development processes. In this project, the author has designed a continuing education program for experienced basic educators in which the participants reflect on and also enhance their implicit competences through different forms of collaborative appropriation of theoretical concepts and casework. The participants were able to play an active role in the intentionally open setting, which required processes of understanding and negotiation and thus made participatory education possible. According to the author, such collaborative and participatory reflection and learning are also necessary for sustainable development. (Ed.)



# Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen

## Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung

**Michael Nagel**

**Zitation** Nagel, Michael (2023): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Volkshochschule, Programmplanung, Programmanalyse, Nachhaltigkeit, Klimawandel, Klimakrise, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Politische Bildung



### Abstract

Nachhaltigkeit ist Teil des Bildungsauftrags deutscher wie auch österreichischer Volkshochschulen. Doch inwiefern spiegelt sich dies in den Bildungsprogrammen der Volkshochschulen wider? Im Rahmen einer explorativen Programmanalyse untersuchte der Autor die Bildungsprogramme einer großen deutschen Volkshochschule aus den Jahren 2014, 2015, 2019 und 2020 und führte mit zwei Mitarbeiterinnen der Programmplanungs- und Leitungsebene Expert\*inneninterviews. Zentrale Ergebnisse seiner Untersuchung: Es gibt nur sehr wenige Angebote, in deren Ankündigungstext ein Bezug zu Nachhaltigkeit und Klimakrise erkennbar ist. Ist der Bezug eindeutig, handelt es sich überwiegend um Einzelveranstaltungen wie Vorträge. Der Bedarf an Bildungsangeboten zum Thema Nachhaltigkeit ist aus Sicht der Expertinnen zwar vorhanden, diese würden sich wirtschaftlich aber nicht rechnen, da sie nur angenommen werden, wenn die Kosten dafür gering sind. Kooperationen mit Drittanbietern seien eine Möglichkeit, diesem Bedarf dennoch nachzukommen. Die Untersuchungsergebnisse machen damit einmal mehr deutlich, dass sich Programmplanung immer im Spannungsfeld zwischen Organisationszielen, dem gesellschaftlichen Bedarf und den Bedürfnissen der Adressat\*innen bzw. Teilnehmer\*innen von Weiterbildung bewegt. (Red.)

# Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen

## Spannungsfelder und Herausforderungen in der Programmplanung

**Michael Nagel**

**Im Kern geht es in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) darum, Menschen zu einer aktiven Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen. Eine Veranstaltung, die sich thematisch mit einem nachhaltigkeitsrelevanten Gegenstand auseinandersetzt, lässt sich noch nicht automatisch als BNE fassen. Auch reicht es nicht aus, sich auf individuelle (Konsum-)Entscheidungen zu fokussieren und damit die Verantwortung für die nachhaltige Entwicklung allein dem Individuum anzulasten. Vielmehr braucht es einen kritisch-emanzipatorischen und partizipatorischen Ansatz.**

### **Nachhaltigkeit als Antwort auf eine multiple Krise**

Immer häufiger und heftiger auftretende Waldbrände, Stürme, Flutkatastrophen und andere Extremwetterereignisse machen zunehmend deutlich, dass sich die Welt inmitten der Klimakrise befindet (vgl. IPCC 2023, S. 5.). Als Ausdruck einer dauerhaften Überschreitung planetarer Grenzen (siehe Rockström et al. 2009) ist die Klimakrise eng verwoben mit anderen Krisen: Weltweit verringert sich vielerorts die Wasser- und Ernährungssicherheit; Gesundheitsrisiken nehmen zu. Gegen die Auswirkungen dieser Krisen können sich marginalisierte und benachteiligte Gruppen besonders schlecht schützen. In der Folge werden globale und soziale Ungleichheiten fortgeschrieben und verstärkt (vgl. IPCC 2023, S. 5f.).

Die Klimakrise ist damit – wie die gleichzeitig stattfindende Biodiversitätskrise (siehe IPBES 2019) – nicht nur eine ökologische, sondern auch eine soziale Krise. Insofern lässt sich die gegenwärtige globale Situation als multiple sozial-ökologische Krise beschreiben.

Eine Reaktion auf diese Vielfachkrise (siehe Demirović et al. 2011) ist die Idee der Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeit bezeichnet „*die Forderung nach dauerhaft und global durchhaltbaren Lebens- und Wirtschaftsweisen*“ (Ekardt 2014, S. 23) unter dem Leitbild intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit. Prägend für die vorherrschenden Ansätze einer nachhaltigen Entwicklung ist unter anderem die von den Vereinten Nationen (2015) beschlossene Agenda 2030 mit dem Titel „Transformation unserer Welt“.

Die darin enthaltenen 17 Sustainable Development Goals (SDGs) sollen die Leitlinie für eine nachhaltige Entwicklung bilden und dabei ökologische, soziale und ökonomische Aspekte berücksichtigen.

Im Rahmen von SDG 4 soll allen Menschen der Zugang zu inklusiver, gleichberechtigter und hochwertiger Bildung gewährt werden. Darüber hinaus sollen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung „alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Vereinte Nationen 2015, S. 18). Mit der Förderung von „Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle“ (ebd.) adressieren die Vereinten Nationen explizit die Erwachsenenbildung. Für Deutschland wurde 2017 im Zuge des „Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung“ das Ziel formuliert, Bildungslandschaften aufzubauen, die „entlang der individuellen Bildungsbiografien einen Beitrag leisten zu gesellschaftlicher Transformation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung“ (Nationale Plattform BNE 2017, S. 80).

## Nachhaltigkeitsbildung an Volkshochschulen

Einer der größten Anbieter der Erwachsenenbildung in Deutschland sind die knapp 900 über das gesamte Bundesgebiet verteilten Volkshochschulen. Die meisten Volkshochschulen befinden sich in kommunaler Trägerschaft und verfolgen einen öffentlichen Bildungsauftrag (vgl. Echarti et al. 2022, S. 15). Als öffentliche Erwachsenenbildungseinrichtungen war es schon seit ihrer Gründung Anspruch und Aufgabe, gesellschaftliche Herausforderungen zu begleiten und den demokratischen Austausch sowie die Diskussion innerhalb der Bevölkerung zu fördern. Ihr Ziel ist es, ein bedarfsgerechtes und erschwingliches Weiterbildungsangebot für alle bereitzustellen (vgl. Süßmuth/Eisfeld 2018, S. 765).

Christa Henze stellte schon 1998 fest, dass die ökologische Krise einen großen gesellschaftlichen Bedarf an Erwachsenen- und Weiterbildung einschließt

(vgl. Henze 1998, S. 12). Als Dachverband der Volkshochschulen sieht auch der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) diesen Bedarf und hat sich die Etablierung des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Programmen und Angeboten der Mitgliedseinrichtungen zum Ziel gesetzt. Zur Bewältigung der multiplen sozial-ökologischen Krisen und zur Gestaltung einer lebenswerten Zukunft seien „umfassende und tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen“ (DVV o.J., o.S.) notwendig. Und dabei komme, wie 2019 in einer Handreichung des DVV festgehalten wurde, „der Erwachsenenbildung eine Schlüsselrolle zu. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung schärft im Lebenslangen Lernen den ganzheitlichen Blick auf eine nachhaltige und globale, intra- und intergenerational gerechte, d.h. zukunftsfähige Entwicklung“ (DVV 2019, S. 12). Auch der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) stellt SDG 4 ins Zentrum und erklärt BNE in einem Grundsatzpapier zum allgemeinen Bildungsauftrag der Volkshochschulen. „Volkshochschulen entwickeln, erproben und implementieren hier neue Lernsettings, die besonders auf Beteiligung ausgerichtet sind und beeinflussen so langfristig die gesellschaftliche Entwicklung“ (VÖV o.J., o.S.).

## Politische Bildung im Programm der Volkshochschulen

Im Gegensatz zur formalen Bildung ist die Erwachsenenbildung zumeist nicht an curriculare Vorgaben gebunden, sondern kann ihre Inhalte auf Basis gesellschaftlicher Bedarfe und Bedürfnisse, eigener Ziele und Werte, bildungspolitischer Vorgaben und nicht zuletzt unter dem Einfluss ökonomischer Notwendigkeiten selbst festlegen. Den Kristallisationspunkt der sich daraus ergebenden Spannungsfelder bilden in der Erwachsenenbildung die Programme. Sie stellen den „professionelle[n] und kreative[n] Kern der Tätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Käpplinger/Robak 2019, S. 65) dar.

Für das Berichtsjahr 2019<sup>1</sup> wurden in der Deutschen Volkshochschul-Statistik 558.000 Kurse<sup>2</sup> erfasst.

1 Da die vorliegenden aktuelleren Zahlen maßgeblich durch die außergewöhnlichen Bedingungen der Covid-19-Pandemie beeinflusst wurden, soll hier das Jahr 2019 als Referenz dienen.

2 Als Kurse werden hier Angebote mit mindestens 3 Terminen bezeichnet.

Die größten Programmbereiche waren dabei Sprachen (32%) und Gesundheit (35%). Der Programmbereich Politik – Gesellschaft – Umwelt machte nur 7% aus. Blickt man auf die erfassten Unterrichtsstunden, machten Sprachkurse sogar 56%, Angebote aus Politik – Gesellschaft – Umwelt hingegen nur 3% aller Stunden aus (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 27). Ein anderes Bild zeigt sich bei den 83.000 erfassten Einzelveranstaltungen. Hier waren die Hälfte aller Veranstaltungen dem Programmbereich Politik – Gesellschaft – Umwelt zuzuordnen (vgl. ebd., S. 15).

Ähnliches gilt für die Volkshochschulen in Österreich. Hier hatten Veranstaltungen aus dem Bereich Politik, Gesellschaft und Kultur einen Anteil von 6,1% an den Gesamtteilnahmen. Auch in Österreich ist dieser Anteil bei Einzelveranstaltungen ungleich höher (22,1%) (vgl. Vater/Zwielehner 2020, S. 1).

Insgesamt machen Angebote der Politischen Bildung also einen vergleichsweise geringen Anteil an den Angeboten der Volkshochschulen aus. Überdurchschnittlich häufig finden sich in diesem Bereich Einzelveranstaltungen<sup>3</sup>. Ein ähnlicher Befund zeigt sich in Bezug auf Angebote, die sich explizit auf die Klimakrise beziehen.

## Explorative Programmanalyse an einer deutschen Volkshochschule

Im Rahmen einer diachronen, explorativen Programmanalyse wurden die Programmhefte einer großen deutschen Volkshochschule aus dem Herbstsemester 2014, dem Frühjahrssemester 2015, dem Herbstsemester 2019 sowie dem Frühjahrssemester 2020<sup>4</sup> mithilfe eines eigens erstellten Codesystems (angelehnt an Körber et al. 1995 und Henze 1998) analysiert. Die Analyse zeigte, dass es über alle vier untersuchten Semester nur sehr wenige Angebote

gab, in deren Ankündigungstext sich ein Bezug zu Klimakrise und Nachhaltigkeit erkennen ließ. Von insgesamt 3.935 erfassten Angeboten hatten nur 49 einen (ökologischen) Nachhaltigkeitsbezug<sup>5</sup>, einen direkten Bezug zur Klimakrise hatten sogar nur sieben Angebote. Unter diesen 49 Angeboten fanden sich 38 Einzelveranstaltungen und elf Kurse mit mindestens drei Terminen. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass besagte 49 Angebote überdurchschnittlich häufig in Kooperation mit anderen Akteur\*innen durchgeführt wurden. Die explorative Analyse deutet also darauf hin, dass Nachhaltigkeitsangebote besonders häufig als Einzelveranstaltungen und in Kooperation mit Dritten durchgeführt werden.

Auffällig ist außerdem, dass die Angebote sich außergewöhnlich oft direkt am Anfang des Programmhefts, den übrigen Angeboten vorgelagert, fanden und damit sehr präsent waren. Anders als die vergleichsweise geringe Zahl der Angebote zunächst vermuten lassen würde, maß die untersuchte Einrichtung der Thematik offenbar durchaus eine große Bedeutung bei.

## Bedarf an Nachhaltigkeitsbildung gegeben

Um zu verstehen, welche Überlegungen das Programmplanungshandeln in Erwachsenenbildungseinrichtungen bestimmen, wurden im Anschluss an die Programmanalyse zwei leitfadengestützte Expert\*inneninterviews mit Mitarbeiterinnen der Programmplanungs- und der Leitungsebene einer Volkshochschule in einer deutschen Großstadt geführt<sup>6</sup>.

Da die Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung zumeist durch die „didaktische Selbstwahl“ (vgl. Tietgens 1992, S. 74f.) bestimmt wird, sind für eine erfolgreiche Programmplanung das Ermitteln des Bedarfs und der Bedürfnisse von Individuen und Gesellschaft wesentlich.

3 Eine genaue Erfassung der Angebote Politischer Bildung ist aufgrund unklarer Definitionen und Zuordnungen schwierig. Die hier wiedergegebenen Zahlen sollen nur einer ungefähren Orientierung dienen (vgl. auch Hufer 2016).

4 Auch hier wurden bewusst die Jahre vor dem Beginn der Covid-19-Pandemie gewählt. Die beiden Zeiträume im Abstand von 5 Jahren wurden gewählt, um sowohl Programme vor als auch nach dem Aufkommen der Fridays for Future-Bewegung abzudecken. Um jahreszeitliche Schwankungen zu berücksichtigen, wurden jeweils Frühjahrs- und Herbstsemester betrachtet.

5 Bei der Programmanalyse wurde nach nachhaltigkeitsrelevanten Angeboten in den Kategorien Naturschutz, Verkehr, Energie, Agrarsektor/Ernährung, Gebäude und Konsum gesucht. Damit lag der Fokus auf der ökologischen Nachhaltigkeit.

6 Beide Interviews wurden im Dezember 2020 online geführt und dauerten zwischen 45 und 90 Minuten.

Die beiden Interviewpartnerinnen waren sich einig, dass es einen hohen Bedarf an Bildungsangeboten mit Nachhaltigkeitsbezug gibt. „Natürlich sind die Bedarfe da, zweifelsohne.“ (Frau Brandt<sup>7</sup>) Dabei stellten übergeordnete politische Konzepte und Leitlinien für die Interviewten eine Unterstützung in ihren Bestrebungen dar, diesem Bedarf nachzukommen. So bezogen sie sich beispielsweise im Verlauf der Gespräche mehrmals auf die Sustainable Development Goals und die oben zitierte Handreichung des DVV zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Darüber hinaus hoben die befragten Programmplanerinnen auch die Bedeutung lokalpolitischer Konzepte wie die Nachhaltigkeitsziele der kommunalen Trägerin der Volkshochschule oder auch das Leitbild der Einrichtung positiv hervor.

## **Nachhaltigkeitsbildung lohnt sich wirtschaftlich nicht**

Sowohl die Ziele der Einrichtung und ihrer Trägerin als auch der als hoch empfundene gesellschaftliche Bedarf werden also als förderlich für die Planung von nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsangeboten wahrgenommen. Die Nachfrage nach nachhaltigkeitsbezogener Bildung scheint den diagnostizierten Bedarf zu bestätigen. So berichtete Frau Zimmermann<sup>8</sup>, dass entsprechende Angebote von hunderten Menschen besucht werden würden. Dies sei allerdings nur dann der Fall, wenn die Angebote kostenlos seien. Eine – für die Finanzierung der Kurse notwendige – Bereitschaft, für die Angebote ausreichend hohe Teilnahmebeiträge zu bezahlen, sei nicht gegeben. Eine Ursache sieht sie darin, dass es insbesondere im Bereich von Vorträgen oder anderen großen Veranstaltungsformaten bereits eine Vielzahl kostenloser Angebote verschiedener Bildungsanbieter\*innen gäbe. Viele Menschen seien nicht bereit, Geld zu bezahlen, um mehr über die Klimakrise zu lernen.

Als öffentliche Bildungseinrichtung erhält die Volkshochschule in Deutschland eine Grundfinanzierung

von der Kommune und wird darüber hinaus mit Landesmitteln gefördert. Um die Finanzierung der Angebote muss sich die VHS jedoch weitgehend selbst kümmern, indem sie Teilnahmebeiträge einwirbt. Darin spiegelt sich der Einfluss betriebswirtschaftlicher Bildungsmanagement-Konzepte, die in Deutschland seit den 1990er Jahren verstärkt Eingang in die öffentliche Erwachsenenbildung<sup>9</sup> gefunden haben. Schon 1993 beschrieben Ekkehard Nuisl und Hans-Joachim Schuldt den steigenden Einfluss betriebswirtschaftlicher Vorgaben und Denkweisen auf die öffentliche Erwachsenenbildung in ihrer Publikation „Betrieb statt Behörde“. Durch diese Ökonomisierung sank zwar einerseits der direkte Einfluss staatlicher Stellen auf die Einrichtungen, was die Planungsfreiheit der Programmplaner\*innen erhöhte. Andererseits gingen damit auch eine erhöhte Eigenverantwortung für die Finanzierung und ein gestiegener ökonomischer Rechtfertigungsdruck einher (vgl. Rolff 2002, S. 183f.).

Aus ökonomischer Sicht werden individuelle Bedürfnisse erst dann zu allgemeinen Bedarfen, wenn sie mit Kaufkraft ausgestattet werden. Bildung wird dabei als eine Ware unter vielen betrachtet. Einen gesellschaftlichen Bedarf nach Bildung gibt es diesem Verständnis nach also nur dann, wenn Menschen bereit sind, Geld für Bildung auszugeben. Diese Bereitschaft besteht jedoch nicht bei allen Menschen gleichermaßen, folglich gibt es in dieser ökonomisch überlagerten Perspektive keinen gesamtgesellschaftlichen Bildungsbedarf. Damit steht diese Lesart im Widerspruch zu einer bildungswissenschaftlichen Perspektive, in der Bildung ein gesellschaftlich wichtiges Gut ist, das für alle Individuen zu sichern ist (vgl. Gieseke 2019, S. 30f.).

## **Notwendige Kooperationen und einseitige Veranstaltungsformate**

Eine entsprechend mit Kaufkraft ausgestattete Nachfrage im Kontext von Nachhaltigkeitsbildung gibt es laut Frau Zimmermann vor allem bei Angeboten

7 Frau Brandt (Name geändert) ist der Leitungsebene der Einrichtung zuzuordnen und darüber hinaus zuständig für den Programmbereich „Politische Bildung“.

8 Frau Zimmermann (Name geändert) ist der Programmplanungsebene der Einrichtung zuzuordnen und zuständig für den Bereich „Mensch und Gesellschaft“.

9 Der in diesem Beitrag verwendete Begriff „(gemeinwohlorientierte) öffentliche Erwachsenenbildung“ steht für Erwachsenenbildungseinrichtungen in öffentlicher, meist kommunaler Trägerschaft. In Deutschland sind das vor allem Volkshochschulen.

in Verbindung mit konkreten Tätigkeiten wie beispielsweise Kochen. Entsprechend fanden sich in der Programmanalyse zahlreiche Angebote dieser Art. Andere Angebote, bei denen keine ausreichenden Einnahmen aus Teilnahmebeiträgen zu erwarten sind, könnten nur angeboten werden, wenn sie durch Drittmittel finanziert werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund betonten sowohl Frau Zimmermann als auch Frau Brandt die große Bedeutung von Kooperationen, die es nicht nur ermöglichen, eine weitere Perspektive in die Angebotsplanung einzubringen und andere Zielgruppen zu erreichen, sondern die auch zu deren Finanzierung beitragen. „Und ich glaube, wenn man das nicht hat, gute Kooperationspartner, dann kann man auch nicht so viel anbieten.“ (Frau Zimmermann)

In der betrachteten Volkshochschule fanden sich bei Nachhaltigkeitsveranstaltungen sowohl Kooperationen mit Organisationen wie dem Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) oder dem Verein Slow Food, der sich für eine Ernährungswende einsetzt, als auch Kooperationen mit dem kommunalen Fachbereich für Umwelt und Stadtgrün oder der regionalen Klimaschutzagentur.

Im Hinblick auf den Aufbau regionaler Bildungsnetzwerke sind Kooperationen zweifellos wünschenswert und unterstützen den Anspruch, BNE in der Erwachsenenbildung zu verankern (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, S. 80). Sie diversifizieren das Angebot und erschließen neue Zielgruppen, wie beide Interviewpartnerinnen betonten. Die Notwendigkeit von Kooperationen hat allerdings auch Einfluss auf die angebotenen Veranstaltungsformen. Wie oben beschrieben, fiel bei der Programmanalyse auf, dass es sich bei Veranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug überdurchschnittlich häufig um einmalige Veranstaltungen handelte. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass sich Einzelveranstaltungen besser zur Finanzierung durch Kooperationspartner\*innen eignen.

Klaus-Peter Hufer (2016, S. 250) stellte schon 2016 Ähnliches in Bezug auf das vorherrschende Veranstaltungsformat im Bereich der Politischen Bildung an Volkshochschulen fest. Er vermutete die Ursache im gestiegenen Fokus auf Wirtschaftlichkeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Da Kursangebote im Bereich der Politischen Bildung – und ebenso

beim Themenkomplex Klimakrise und Nachhaltigkeit – selten ausreichend viele Teilnahmegebühren einbringen würden, müssten sie durch andere Mittel subventioniert werden. In der Folge würden immer seltener (Politische) Kurse angeboten.

Darin besteht nicht nur eine Gefahr für den gemeinwohlorientierten Bildungsanspruch der Volkshochschulen, sondern auch ein Hindernis für die Etablierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der öffentlichen Erwachsenenbildung.

## Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung

Wie der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) schon 2011 feststellte, lässt sich eine nachhaltige Entwicklung nicht am Reißbrett planen, sondern erfordert die Partizipation möglichst vieler Akteur\*innen, die in vielen kleinen und großen Aushandlungsprozessen den Weg der nachhaltigen Entwicklung gestalten: *„Angesichts der Tatsache, dass die Transformation ein gesamtgesellschaftlicher Suchprozess ist und alle gesellschaftlichen Akteure daran zu beteiligen sind, ist auch die Bildung eine unbedingte Voraussetzung für den Erfolg der Transformation“* (WBGU 2011, S. 380).

Aus diesem Grund kann eine Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht bei einer bloßen Wissensvermittlung stehenbleiben. Im Kern geht es in der BNE darum, Menschen zu einer aktiven Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen. Eine Veranstaltung, die sich thematisch mit einem nachhaltigkeitsrelevanten Gegenstand auseinandersetzt, lässt sich noch nicht automatisch als BNE fassen. Durch BNE sollen sich Lernende die Fähigkeit aneignen, analytisch Wissen zu erwerben, ökologische, soziale und ökonomische Aspekte sowie deren wechselseitige Verbundenheit abzuwägen und Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu treffen (vgl. de Haan et al. 2008, S. 187f.).

Dabei reicht es nicht aus, sich auf individuelle (Konsum-)Entscheidungen zu fokussieren und damit die Verantwortung für die nachhaltige Entwicklung allein dem Individuum anzulasten. Vielmehr



braucht es einen kritisch-emanzipatorischen und partizipatorischen Ansatz. Im Zuge einer Politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung werden Lernende zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen befähigt. Im Zuge dessen sollte Bildung auch Freiräume schaffen, um aktives politisches Handeln zu ermöglichen und Gelegenheit zur Reflexion von Erfahrungen bieten. Die aktive Teilhabe an konflikthaften Aushandlungsprozessen wird damit selbst zum Bestandteil von Bildungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung (siehe Kenner/Nagel 2022).

Heino Apel (2016, S. 228) sieht die Rolle der Erwachsenenbildung angesichts der Tatsache, dass nachhaltige Prozesse stets konflikthaft sind, insbesondere in Angeboten, die solche Prozesse begleiten und unterstützen. Zwar lassen sich auch in Einzelveranstaltungen Probleme thematisieren und Informationen vermitteln, doch insbesondere für die in der BNE so wichtigen Transfer- und Handlungskompetenzen sind auch Veranstaltungsformen wie Kurse und Seminare sowie andere begleitende Bildungsformate, welche über einen längeren Zeitraum stattfinden, von zentraler Bedeutung. Sie bieten die Möglichkeit zur Sensibilisierung für Problemlagen, zur (Selbst-)Reflexion und zur Ausbildung von Gestaltungsfähigkeiten (vgl. Tietgens 1992, S. 114).

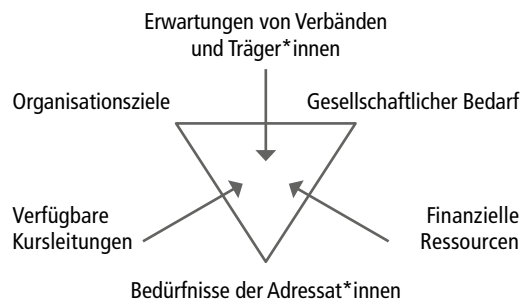
### Schlusswort: Spannungsfelder und ökonomische Zwänge

Folgt man Horst Siebert (2009), so ist die Programmplanung durch unterschiedliche, teilweise widerstreitende Anforderungen geprägt, aus denen sich Spannungsfelder ergeben. Vordergründig sind hier die Organisationsziele der Einrichtung, die Bedürfnisse der Adressat\*innen sowie die gesellschaftlichen Bedarfe zu nennen.

Hinzu kommen die finanziellen Ressourcen, die Erwartungen von Verbänden oder im Fall der Volkshochschulen Träger\*innen sowie die Verfügbarkeit von Kursleiter\*innen. Ergänzen ließen sich außerdem noch die lokalen Konkurrenz- und Kooperationsstrukturen im Feld der Erwachsenenbildung sowie die örtlichen Sozialstrukturen. Die Programmplanung muss also stets zwischen unterschiedlichen

Interessen und Ansprüchen vermitteln und bewegt sich daher immer in Spannungsfeldern (vgl. Siebert 2009, S. 77).

Abb. 1: Programmplanung im Spannungsfeld



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Siebert 2009, S. 77; alle Rechte vorbehalten

Unter der Einschränkung, dass die Ergebnisse der explorativen Untersuchung noch durch weitere Forschung zu überprüfen sind, scheinen sich bei der untersuchten Volkshochschule – und vermutlich vielen anderen Anbieter\*innen – Organisationsziele, gesellschaftlicher Bedarf und das Bedürfnis in der Bevölkerung im Hinblick auf Nachhaltigkeitsbildung einander anzunähern. Selbstverständnis der Einrichtung und der pädagogischen Angestellten zielen auf eine Etablierung von Angeboten mit Nachhaltigkeitsbezug im Programm. Auch übergeordnete politische Konzepte von der Agenda 2030 der Vereinten Nationen über den Nationalen Aktionsplan in Deutschland bis hin zur kommunalen Nachhaltigkeitsstrategie vor Ort fordern die Einrichtung auf, entsprechende Bildungsangebote zu machen. Lediglich die Bedürfnisse der Teilnehmenden sind nicht immer auch mit der notwendigen Kaufbereitschaft verbunden, wodurch oftmals die finanziellen Ressourcen zur Umsetzung bestimmter Angebote fehlen.

So zeigt sich, dass es vor allem die Ökonomisierung der öffentlichen Erwachsenenbildung ist, die die Etablierung eines breiten Angebots an (Politischer) Bildung für nachhaltige Entwicklung erschwert. Obwohl die Bildungseinrichtungen durch die zunehmende ökonomische Selbstständigkeit und den Rückgang direkter Einflussnahme durch die meist kommunalen Trägerinnen formal an Planungsfreiheit gewonnen haben, führt der Zwang zu ökonomischer Rentabilität von Angeboten de facto

zu einer erheblichen Einschränkung der Planungsautonomie. In Österreich, wo öffentlich getragene Erwachsenenbildungseinrichtungen weitaus weniger verbreitet sind<sup>10</sup>, gilt dies umso mehr.

Angesichts der Dringlichkeit der multiplen Krise, in der sich die Welt befindet, ist eine Politische Bildung

für nachhaltige Entwicklung unverzichtbar. Im Zuge des lebenslangen Lernens kommt der Erwachsenenbildung dabei eine wichtige Funktion zu. Eine gemeinwohlorientierte öffentliche Erwachsenenbildung sollte deshalb insbesondere in Bezug auf Nachhaltigkeitsbildung nicht abhängig sein von ökonomischer Rentabilität.

---

<sup>10</sup> Im Jahr 2010 existierten Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft nur in Nieder- und Oberösterreich und machten insgesamt einen Anteil von 22,9% an allen Volkshochschulen in Österreich aus (vgl. Löderer 2010, S. 10f.).

## Literatur

- Apel, Heino (2016):** Von der Ökologie zur Nachhaltigkeit – Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 220-230.
- de Haan, Gerhard/Kamp, Georg/Lerch, Achim/Martignon, Laura/Müller-Christ, Georg/Nutzinger, Hans-G. (2008):** Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin: Springer.
- Demirović, Alex/Dücker, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (2011):** Vielfachkrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA.
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2019):** Handreichung: Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Bundesarbeitskreis Politik – Gesellschaft – Umwelt im DVV e.V. Bonn.
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (o.J.):** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/BNE/index.php> [2023-05-20].
- Echarti, Nicolas/Huntemann, Hella/Lux, Thomas/Reichart, Elisabeth (2022):** Volkshochschul-Statistik. 59. Folge, Berichtsjahr 2020. Bielefeld: wbv.
- Ekardt, Felix (2014):** Theorie der Nachhaltigkeit. In: Müller, Markus/Hemmer, Ingrid/Trappe, Martin (Hrsg.): Nachhaltigkeit neu denken – Rio+X: Impulse für Bildung und Wissenschaft. München: Oekom, S. 23-34.
- Gieseke, Wiltrud (2019):** Bedarf und Bedürfnisse. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/von Hippel, Aiga/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2. Aufl. Bielefeld: wbv, S. 28-37.
- Henze, Christa (1998):** Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen – Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation in Volkshochschulen. Münster: Waxmann.
- Hufer, Klaus-Peter (2016):** Volkshochschulen. In: Hufer, Klaus-Peter/Lange, Dirk (Hrsg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 247-251.
- Huntemann, Hella/Echarti, Nicolas/Lux, Thomas/Reichart, Elisabeth (2021):** Volkshochschul-Statistik. 58. Folge, Berichtsjahr 2019. Bielefeld: wbv.
- IPBES (2019):** Zusammenfassung für politische Entscheidungsträger des globalen Assessments der biologischen Vielfalt und Ökosystemleistungen der Zwischenstaatlichen Plattform für Biodiversität und Ökosystemleistungen. IPBES-Sekretariat, Bonn, Deutschland. Online: [https://www.de-ipbes.de/files/IPBES%20GA\\_SPM\\_DE\\_2020.pdf](https://www.de-ipbes.de/files/IPBES%20GA_SPM_DE_2020.pdf) [2023-05-20].
- IPCC (2023):** Summary for Policymakers. In: Synthesis Report of the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (AR6). Online: [https://report.ipcc.ch/ar6syr/pdf/IPCC\\_AR6\\_SYR\\_SPM.pdf](https://report.ipcc.ch/ar6syr/pdf/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf) [2023-05-20].
- Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2019):** Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In: Fleige, Marion/Gieseke Wiltrud/von Hippel, Aiga/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2. Aufl. Bielefeld: wbv, S. 64-75.
- Kenner, Steve/Nagel, Michael (2022):** Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: zdg 2/2022, S. 99-116.
- Körper, Klaus/Kuhlenkamp, Detlef/Peters, Roswitha/Schultz, Erhard/Schrader, Josef/Wilckhaus, Friedrich (1995):** Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen.

- Löderer, Judita (2010):** Die österreichischen Volkshochschulen. Strukturanalyse 2010. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Nationale Plattform BNE (2017):** Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Bielefeld: wbv.
- Nuissl, Ekkehard/Schuldt, Hans-Joachim (1993):** Betrieb statt Behörde – Die Hamburger Volkshochschule im Wandel. Frankfurt am Main.
- Rockström, Johann/Steffen, Will/Noone, Kevin et al. (2009):** A safe operating space for humanity. In: Nature 461, S. 472-475.
- Rolff, Hans-Günter (2002):** Bildungsmanagement. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Band 4. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 183-188.
- Siebert, Horst (2009):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 6. Aufl. Augsburg: ZIEL.
- Süssmuth, Rita/Eisfeld, Karl Heinz (2018):** Volkshochschule. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In: Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 763-784.
- Tietgens, Hans (1992):** Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vater, Stefan/Zwiehler, Peter (2020):** Statistikbericht 2020 der Österreichischen Volkshochschulen für das Arbeitsjahr 2018/19. Online: <https://adulthoodeducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/vhs-statistik-leistungsbericht-2020.pdf> [2023-0-20].
- VÖV – Verband Österreichischer Volkshochschulen (o.J.):** Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen in Österreich. Grundsatzpapier des Pädagogischen Ausschusses des VÖV. Online: <https://www.vhs.or.at/themen/nachhaltigkeit> [2023-05-20].
- Vereinte Nationen (2015):** Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [2023-05-20].
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011):** Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.



Foto: CV Pies Studio

## Michael Nagel, M.A.

nagel@idd.uni-hannover.de  
<https://www.idd.uni-hannover.de/de/nagel>

Michael Nagel studierte Sozialwissenschaften und Bildungswissenschaften und war bereits in verschiedenen Kontexten in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Derzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie und am Institut für Politikwissenschaft der Leibniz Universität Hannover und koordiniert dort neben seiner Lehrtätigkeit unter anderem das Projekt „Klima-Aktiv. Klimaschutz aktiv gestalten und politische Handlungskompetenzen entwickeln“. Sein Arbeitsschwerpunkt liegt aktuell insbesondere auf der Rolle der Politischen Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung.

# Political Education for Sustainable Development at Adult Education Centres

Conflicting priorities and challenges in programme planning

## Abstract

Sustainability is part of the educational mission of German as well as Austrian adult education centres. Yet to what extent is this reflected in the educational programmes of the adult education centres? As part of an explorative programme analysis, the author examined the educational programmes of a large German adult education centre in 2014, 2015, 2019 and 2020 and interviewed two of its employees who are experts in programme planning and administration, respectively. The main findings of his investigation: There are very few course offerings in which a connection to sustainability and the climate crisis is clear from the course description. Those where the connection is obvious are overwhelmingly one-off events such as lectures. From the perspective of the experts, there is a need for educational offerings on the topic of sustainability, but they are not economically viable since they are only attended if the cost is low. Nevertheless, cooperation with third parties is one way to meet this need. The findings make clear once again that programme planning must always take into account the conflicting priorities of organizational goals, societal need and the needs of the recipients or participants in continuing education. (Ed.)

# „Künstliche Intelligenz“ und soziale Nachhaltigkeit

## Ethische Prinzipien für KI-Technologien als Lösungen für die Reduktion von Armut und Ungleichheit?

Johann Čas

**Zitation** Čas, Johann (2023): „Künstliche Intelligenz“ und soziale Nachhaltigkeit. Ethische Prinzipien für KI-Technologien als Lösungen für die Reduktion von Armut und Ungleichheit?  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Künstliche Intelligenz, KI-Systeme, KI-Gesetz, KI-Regelungen, Ungleichheiten, Armut, soziale Nachhaltigkeit, IEEE-Ethik-Kodex



### Abstract

Mit der Entwicklung von Künstlicher Intelligenz (KI) und dem zunehmend breiteren Zugang für alle sind große Hoffnungen und ebenso große Befürchtungen verbunden – auch im Hinblick auf soziale Chancen. Daher gibt es zahlreiche Konzepte und Empfehlungen zur ethischen Vertretbarkeit beim Einsatz von KI-Systemen, jedoch noch keine konkreten Regelungen zu deren Umsetzung. Der Autor sichtet diese Konzepte und Empfehlungen hinsichtlich ihres Beitrags zur Reduktion von Ungleichheiten und Armut. Er untersucht hierfür KI-Initiativen der Europäischen Union (z.B. die Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI, das Weißbuch zur Künstlichen Intelligenz oder den Vorschlag für ein KI-Gesetz/AI Act) und globale KI-Initiativen (z.B. die KI-Ethik-Empfehlungen der UNESCO, der OECD und des IEEE – Institute of Electrical and Electronics Engineers) sowie entsprechende Pläne in Brasilien als Vertreter des globalen Südens auf ihre Bezüge zu sozialer Nachhaltigkeit. Sein Fazit: Durch den Einsatz von KI sind Produktivitätsgewinne und Wirtschaftswachstum ebenso möglich wie Arbeitsplatzverluste. Damit KI soziale Nachhaltigkeitsziele erreichen kann, muss sie entsprechend entwickelt, gestaltet und eingesetzt werden. Dazu braucht es Instrumente und deren verbindliche Anwendung beim Einsatz von KI-Systemen. Andernfalls würde KI bestehende Verhältnisse reproduzieren bzw. Missverhältnisse sogar verstärken. (Red.)

06

Thema

# „Künstliche Intelligenz“ und soziale Nachhaltigkeit

## Ethische Prinzipien für KI-Technologien als Lösungen für die Reduktion von Armut und Ungleichheit?

Johann Čas

**In unserer an Krisen so reichen Zeit spielen zunehmende Armut und Ungleichheit eine zentrale Rolle. Sie haben nicht nur auf individueller Ebene katastrophale Konsequenzen, das damit verbundene fehlende Vertrauen in die Zukunft ist der Nährboden für Extremismus.<sup>1</sup>**

Wachsende Ungleichheit und Armut gefährden Demokratien, führen zu politischen Instabilitäten und zu nationalen und internationalen Konflikten. Es ist daher berechtigt, dass die Bekämpfung der Armut an erster Stelle der 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, kurz SDGs) der Vereinten Nationen genannt wird<sup>2</sup>. Diese in der Agenda 2030 genannten Ziele stellen einen gemeinsamen Plan der Vereinten Nationen dar, um Frieden und Wohlstand auf unserem Planeten zu sichern. Die Folgen der globalen Erwärmung, des Krieges in der Ukraine und der Pandemie bringen noch mehr Armut, noch größere Ungleichheit mit sich und machen die Erreichung dieser Ziele noch dringlicher.

Auch im Bereich der Bildung sind die gegenseitigen Abhängigkeiten offensichtlich. Eine gute Ausbildung ist sowohl auf persönlicher als auch gesellschaftlicher

Ebene ein wesentlicher Faktor, um Einkommen und Wohlstand zu verbessern; Armut ein zentrales Hindernis, um Bildungsangebote in Anspruch nehmen zu können bzw. um solche von staatlicher Seite bereitstellen zu können. Dementsprechend sind im Sustainable Development Report 2022 hochwertige Bildung (SDG 4) und keine Armut (SDG 1) gemeinsam als einer von sechs Prioritätsbereichen an erster Stelle gereiht (vgl. Sachs et al. 2022, S. 2).

Schenkt man Aussagen der Industrie und der Politik Glauben, hängt unsere Zukunft wesentlich davon ab, inwieweit wir Technologien der Digitalisierung im Allgemeinen und der Künstlichen Intelligenz (KI) im Besonderen entwickeln und nutzen können. Spiegelt sich dieser Anspruch, diese Hoffnung auch in den Anforderungen wider, wie KI zu gestalten und zu nutzen ist, um die Ziele sozialer Nachhaltigkeit,

1 Dieser Beitrag basiert auf einem mehrmonatigen Forschungsaufenthalt des Autors in Brasilien im Rahmen des Prodigees-Projekts (Promoting Research on Digitalisation in Emerging Powers and Europe towards Sustainable Development), welches von der Europäischen Union gefördert wurde. H2020-MSCA-RISE-2019 under grant agreement No [873119]

2 Mehr dazu unter: <https://sdgs.un.org/goals>



Kofinanziert von der  
Europäischen Union

insbesondere SDG 1 und SDG 10, sprich: keine Armut und weniger Ungleichheiten erreichen zu können? Welche Bedeutung haben Aspekte der sozialen Nachhaltigkeit bei der Entwicklung von Regulierungen von KI in der Europäischen Union, auf globaler Ebene und in Brasilien als einem bedeutenden Vertreter des globalen Südens?

## Konzepte gibt es genug, aber kaum konkrete Regeln

Mit der Entwicklung von Technologien der Künstlichen Intelligenz<sup>3</sup> werden große Hoffnungen und ebenso große Befürchtungen verbunden. Diese reichen von einer Bedingung sine qua non, um Wohlstand zu sichern und im globalen Wettbewerb bestehen zu können, bis zur Dystopie einer Auslöschung der Menschheit. Dementsprechend war das letzte Jahrzehnt von intensiven Debatten darüber geprägt, wie diese Technologien ethisch vertretbar entwickelt und eingesetzt werden können. Diese mündeten in einer großen Anzahl an entsprechenden Konzepten und Empfehlungen für KI-Systeme<sup>4</sup>.

Die Bandbreite der Institutionen und Organisationen, die diese Debatten führten, reicht von der globalen Ebene (Vereinte Nationen) über transnationale Verbände und Staatengemeinschaften (OECD, Europäische Union), privatwirtschaftlichen Initiativen und NGOs bis hin zu nationalen Regulierungsvorhaben und Aktivitäten auf Unternehmensebene. Die Ergebnisse dieser Anstrengungen lassen sich aber in der Regel in einer überschaubaren Anzahl weniger Grundprinzipien zusammenfassen. Die „Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI“ (2019) etwa umfassen vier ethische Grundsätze (Achtung der menschlichen Autonomie, Schadensverhütung, Fairness und Erklärbarkeit) und sieben Kernanforderungen (Vorrang menschlichen Handelns und menschliche Aufsicht, Technische Robustheit und Sicherheit, Datenschutz und Datenqualitätsmanagement, Transparenz, Vielfalt, Nichtdiskriminierung und Fairness, Gesellschaftliches und ökologisches Wohlergehen

sowie Rechenschaftspflicht) als Voraussetzung für die Entwicklung und den Einsatz von KI (siehe European Commission 2019).

In den letzten Jahren richtete sich das Augenmerk zunehmend auf die konkrete Umsetzung der entwickelten Leitlinien. Der Transfer in verbindliche gesetzliche Regelungen ist ein komplexer und langwieriger Prozess und es ist verständlich, dass die Umsetzung von Regulierungsvorhaben und Gesetzesentwürfen auf globaler, transnationaler und nationaler Ebene nicht von heute auf morgen erfolgen kann. In den nachfolgenden Abschnitten soll nichtsdestotrotz kritisch thematisiert werden, inwieweit bereits bestehende oder geplante Regulierungen neben den grundsätzlichen ethischen Anforderungen auch Aspekte der Armutsbekämpfung und Reduzierung von Ungleichheiten (nicht) adressieren und (nicht) geeignet sind, effektive Beiträge zur sozialen Nachhaltigkeit zu leisten.

Angesichts der immensen Bedeutung, die der KI als Schlüsseltechnologie für die Zukunft der Menschheit zugeschrieben wird, herrscht ganz generell ein großes Manko an Debatten, Ideen und Initiativen darüber, wie KI-Technologien genutzt werden könnten, um die fundamentalen Probleme Armut und Ungleichheit zu adressieren und so zu einer gerechteren Gesellschaft beizutragen. So gilt die KI für die Europäische Kommission zwar als ein Bereich von strategischer Bedeutung und als ein zentraler Faktor für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung,<sup>5</sup> Ziele der sozialen Nachhaltigkeit im Bereich der KI blieben aber von der europäischen Politik bislang weitgehend unberücksichtigt.

Zuerst aber ein kurzer Blick auf Entwicklungen im Bereich Ungleichheit.

## Daten zur Entwicklung der Ungleichheit

Zunehmende Ungleichheit ist ein Phänomen, welches schon seit Jahrzehnten beobachtbar ist und andauert.

3 Der Begriff „Künstliche Intelligenz“ wird für eine Reihe von Technologien der komplexen Datenanalyse, der algorithmischen Entscheidungsfindung oder des maschinellen Lernens verwendet. Es wäre anzumerken, dass das Attribut „intelligent“ nicht berechtigt und eher irreführend ist. Dennoch wird er hier als etablierter Term beibehalten und verwendet.

4 Die Non-profit-Organisation AlgorithmWatch listete mit Stand April 2020 mehr als 170 Initiativen zur Entwicklung von Richtlinien. Mehr dazu unter: <https://inventory.algorithmwatch.org>

5 Siehe zum Beispiel [https://ai-watch.ec.europa.eu/topics\\_en](https://ai-watch.ec.europa.eu/topics_en)

So sind im Zeitraum von 1988 bis 2008 60% der realen Einkommenszuwächse weltweit an die obersten zehn Prozent geflossen, 19% allein an das reichste ein Prozent (vgl. Milanovic 2016, S. 25), im Zeitraum von 1980 bis 2020 betrug der Anteil der topreichsten ein Prozent am Gesamtwachstum 23% (vgl. Chancel et al. 2022, S. 61). Dabei ist es vor allem die extreme Ungleichverteilung, die seit den 1980er Jahren stark im Zunehmen begriffen ist und zu den Aspekten zählt, die die soziale und politische Stabilität gefährden. Sie ist auch dafür verantwortlich, dass trotz der abnehmenden Ungleichheit zwischen den Ländern, insbesondere aufgrund des weit überdurchschnittlichen Wachstums in China, die Ungleichheit innerhalb der Länder gestiegen ist. Die Schere zwischen Arm und Reich ist nicht nur für die Ärmsten der Welt weiter aufgegangen, auch die Mittelklasse in den reicheren Ländern zählt zu den Verlierer\*innen.

Steigende Ungleichheit ist kein Naturgesetz. Über längere Zeiträume hinweg hat es immer wieder Phasen zunehmender Gleichverteilung gegeben, etwa von den dreißiger bis zu den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts in Europa oder den USA, wobei in den USA die Trendwende etwas früher einsetzte (vgl. Piketty 2013, S. 324).<sup>6</sup> In Österreich ist etwa die Lohnquote (Anteil der Löhne und Gehälter am Nettolandsprodukt) nach 1950 um 20% gestiegen und hat 1978 mit etwa 77% ihren Höchstwert erreicht (siehe Chaloupek/Russinger/Zuckerstätter 2008). Ebenso sind regionale oder sektorale Unterschiede und Ausnahmen von globalen Trends zu beobachten. So ist etwa in Brasilien, welches zu den zehn Staaten mit größter Ungleichheit zählt, seit den 2000er Jahren zumindest bei den Lohneinkommen ein gegenläufiger Trend zu beobachten. Durch eine Mindestlohnpolitik und Sozialhilfeprogramme ist es hier gelungen, die extreme Armut zu verringern (vgl. Chancel et al. 2022, S. 185).

Wie sehr die Ungleichverteilung von Einkommen die Folge von politischen Entscheidungen ist, illustriert ein Vergleich von Brasilien und Österreich. Brasilien zählt mit einem gegenwärtigen Gini-Koeffizienten<sup>7</sup> um 0,5 zu den Ländern mit der größten Ungleichheit weltweit, Österreich gehört hingegen mit einem

Wert knapp unter 0,3 zur Gruppe der Länder mit den geringsten Einkommensunterschieden. Betrachtet man hingegen die Werte für die Verteilung der Primäreinkommen, d.h. ohne Berücksichtigung von Steuern und Sozialtransfers, bestehen nur geringe Unterschiede zwischen diesen beiden Ländern.

Das zeigt deutlich, dass die Politik ein zentraler Faktor bei der Reduzierung von Ungleichheit sein kann. Dies gilt insbesondere für die Steuer- und Sozialpolitik, betrifft aber auch viele weitere Politikfelder, unter anderem auch die Technologiepolitik. Inwieweit die politische Verantwortung in der konkreten Ausformung der Regulierung von KI-Technologien wahrgenommen wird, wird im Folgenden auf europäischer, globaler und brasilianischer Ebene analysiert.

## KI-Initiativen der Europäischen Union

Die bereits erwähnten Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI (siehe European Commission 2019) stellen einen wichtigen ersten Schritt auf dem Weg zur Regulierung von KI-Technologien in der Europäischen Union dar. Als unverbindliche Empfehlungen können sie als Orientierungsrahmen sowohl für die Entwicklung als auch für den Einsatz von KI-Systemen dienen. Zu diesem Zweck wurden die Leitlinien 2020 um eine umfassende Liste von Fragen zur Selbsteinschätzung ergänzt (siehe European Commission 2020a). Mithilfe dieser Fragen kann analysiert werden, inwieweit die sieben Kernanforderungen einer vertrauenswürdigen KI erfüllt sind.

Während die enthaltenen Prinzipien und Anforderungen durchaus nützliche und wertvolle Kriterien für KI-Systeme beinhalten, sind die Ethik-Leitlinien selbst ganz grundsätzlich zu kritisieren. Ein Hauptkritikpunkt betrifft die Verwendung des Begriffs „vertrauenswürdige KI“. Wenn schon der Begriff „Künstliche Intelligenz“ irreführend ist, weil er dazu verleitet, diesen Technologien mehr zuzutrauen, als sie in vielen Bereichen tatsächlich leisten können, so wird durch den Zusatz „vertrauenswürdige“ das

6 Die Berechnungen von Thomas Piketty für Europa basieren auf einer stellvertretenden Auswahl von vier Ländern (Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Schweden).

7 Der Gini-Koeffizient ist ein gebräuchliches Maß zur Angabe der Ungleichheit in der Einkommensverteilung. Er kann Werte zwischen eins und null annehmen, wobei ein Wert von eins bedeutet, dass ein Individuum das gesamte Einkommen lukriert; ein Wert von null entspricht einer Gleichverteilung, d.h., alle haben das gleiche Einkommen.



an sich dringend notwendige Ansinnen, ethische Richtlinien für KI zu entwickeln, ad absurdum geführt und entwertet. Technische Systeme können vieles sein, etwa robust, sicher oder zuverlässig, vertrauenswürdig ist allerdings eine Eigenschaft, die Menschen bzw. Wesen mit natürlicher Intelligenz und Entscheidungsautonomie vorbehalten sein sollte. Wohl niemand würde auf die Idee kommen, seinem Auto, seinem Computer oder irgendeinem anderen technischen Artefakt zu vertrauen. Der Versuch, einer Technologie, die eine Reihe von ethischen Problemen aufwirft, Vertrauenswürdigkeit zuzuschreiben, ist selbst nicht vertrauenswürdig und entwertet die entwickelten Ethik-Leitlinien in einer nicht notwendigen Weise. In dieselbe Kerbe schlägt auch Thomas Metzinger, der als ein Mitglied der hochrangigen Expert\*innengruppe, die diese Ethik-Leitlinien erstellt hat, die industrielastrige Zusammensetzung derselben kritisierte und das Ergebnis deren Arbeit als Ethik-Waschmaschine bezeichnete (siehe Metzinger 2019).

Des Weiteren wird in den Ethik-Leitlinien zwar angesprochen, dass Belange der ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit erforscht und Beiträge der KI dazu gefördert werden sollten. Den sozialen Auswirkungen sind im Bericht aber nur wenige Zeilen gewidmet. Auch der entsprechende Abschnitt im Fragenkatalog beschränkt sich auf Fragen nach unspezifischen Auswirkungen der verwendeten KI auf die Arbeit und Fähigkeiten des\*der Einzelnen sowie ihre Wirkungen auf die Gesellschaft und die Demokratie im Allgemeinen.

Selbst diese wenigen Bezüge zur sozialen Nachhaltigkeit sind auf dem Weg von den Ethik-Leitlinien zum Entwurf zu einem Gesetz allerdings verloren gegangen, eine Tendenz, die sich bereits mit der Veröffentlichung des Weißbuches zur Künstlichen Intelligenz (siehe European Commission 2020b) abgezeichnet hatte.

Wenngleich im Weißbuch weiterhin auf europäische Werte, auf „Vertrauenswürdigkeit“ und Nachhaltigkeit Bezug genommen wird, bringt es einen deutlichen Schwenk weg von ethischen Anforderungen hin zu wirtschaftlichen Zielen, wie etwa zu jenem, zu einer global führenden Region im Bereich

Datenökonomie werden zu wollen. Zudem kündigt sich als wesentliches Element dieser neuen Politik anstelle obligatorischer Anforderungen an alle KI-Systeme eine risikobasierte Regulierung von KI an.

In die Tat umgesetzt wurde dieser risikobasierte Regulierungsansatz mit dem Vorschlag für ein KI-Gesetz (AI Act) im Jahr 2021 (siehe European Commission 2021). Wenngleich es gute Gründe dafür geben mag, die Regulierungsbestrebungen auf Systeme mit höheren Risikoniveaus zu konzentrieren, bestehen doch erhebliche und berechtigte Zweifel, ob auf diese Weise ein ausreichendes Schutzniveau und eine ausreichende Rechtssicherheit zu erreichen sind. Details zu dieser Debatte würden aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Klar ist, dass eine Regulierung, welche sich auf die Minimierung und Vermeidung von Risiken beschränkt, keinen direkten Einfluss auf die Erreichung positiver Nachhaltigkeitsziele haben kann. Dementsprechend wird in dem Gesetzesvorschlag Nachhaltigkeit nur in Zusammenhang mit Ökologie und nur als Möglichkeit einer freiwilligen Verpflichtung von Anbieter\*innen erwähnt. Auch in dem vom Ausschuss für Künstliche Intelligenz des Europarats für 2023 geplanten rechtlich verbindlichen Übereinkommen für die Entwicklung, das Design und die Nutzung von KI-Technologien scheinen Aspekte der sozialen Nachhaltigkeit keine Rolle zu spielen.<sup>8</sup>

## Globale KI-Initiativen

Bei globalen KI-Initiativen stehen, wenn auch nicht unerwartet, die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen viel stärker im Zentrum der Bemühungen. Die „Recommendation on the ethics of artificial intelligence“ der UNESCO (2021) wurde im November 2021 von 193 Mitgliedstaaten angenommen. Sie enthält ausführliche Empfehlungen für elf Politikbereiche. In Zusammenhang mit sozialer Nachhaltigkeit ist der Politikbereich 1 – Ethische Folgenabschätzung besonders relevant. Hier wird unter anderem gefordert, dass Mitgliedstaaten in der Lage sein sollten, die sozioökonomischen Auswirkungen von KI-Systemen auf die Armut einzuschätzen und sicherzustellen, dass der Abstand zwischen Menschen, die in Reichtum

<sup>8</sup> Siehe dazu mehr unter: <https://rm.coe.int/brochure-artificial-intelligence-en-march-2023-print/1680aab8e6>

und Armut leben, sowie die digitale Kluft innerhalb und zwischen Ländern durch die Nutzung von KI-Technologien nicht vergrößert werden. Diese Empfehlung spezifiziert damit als erstes globales Regelwerk nicht nur Werte und Prinzipien für KI-Technologien, sie adressiert auch explizit Probleme der Armut und Ungleichheit und fordert, entsprechende Wirkungen vor deren Einsatz einzuschätzen und zu berücksichtigen. Sie kann in dieser Hinsicht als Meilenstein auf dem Weg angesehen werden, digitale Technologien mit sozialer Nachhaltigkeit in Einklang zu bringen. Gleichzeitig bleibt aber offen, inwieweit die Mitgliedstaaten diesen Weg tatsächlich einschlagen und die in der Empfehlung enthaltenen Vorgaben umsetzen. Als Empfehlung enthält sie keine Instrumente, die eine Umsetzung erzwingen könnten.

Diese Einschränkung gilt auch für die Empfehlung der OECD. Die „Recommendation of the council on artificial intelligence“ (2019) benennt sich zwar selbst als der erste zwischenstaatliche Standard für KI-Politiken, besitzt aber als Empfehlung keine rechtliche Verbindlichkeit. Inhaltlich wurde sie im Austausch mit anderen internationalen Initiativen, wie den bereits kurz beschriebenen Aktivitäten der EU und der UNESCO entwickelt. Die Empfehlung ist in fünf Prinzipien und fünf spezifische Empfehlungen für nationale Politik strukturiert, welche aber nur kurz und ohne detaillierte Vorgaben beschrieben werden. In Bezug auf soziale Nachhaltigkeit ist das erstgenannte Prinzip „Inklusives Wachstum, nachhaltige Entwicklung und Wohlstand“ relevant. Darin wird gefordert, dass verantwortliche Akteurinnen und Akteure sich aktiv dafür einsetzen sollen, dass vertrauenswürdige KI genutzt wird, um positive Ergebnisse für die Menschen zu erzielen. Dabei werden unter anderem der Abbau wirtschaftlicher, sozialer, geschlechtsspezifischer und anderer Ungleichheiten sowie die Förderung eines integrativen Wachstums, einer nachhaltigen Entwicklung und Wohlstand genannt. Die grundlegende Ausrichtung der spezifischen Empfehlungen für die Politik liegt aber weniger in der Durchsetzung oder Einhaltung ethischer Prinzipien, als vielmehr darin, günstige Bedingungen für die Entwicklung und die Nutzung von KI-Systemen zu schaffen.

Als dritte, globale Institution sollen hier relevante Aktivitäten der IEEE skizziert werden. IEEE steht für Institute of Electrical and Electronics Engineers und

ist mit mehr als 400 000 Mitgliedern der weltgrößte technische Berufsverband. Dessen Aktivitäten sind aus zwei Gründen besonders erwähnenswert. Erstens wird im IEEE-Ethik-Kodex explizit gefordert, das Verständnis des\*der Einzelnen und der Gesellschaft für die Fähigkeiten und gesellschaftlichen Auswirkungen konventioneller und neuer Technologien, einschließlich intelligenter Systeme, zu verbessern, um die höchsten Standards für Integrität, verantwortungsbewusstes Verhalten und ethisches Handeln in der beruflichen Tätigkeit aufrechtzuerhalten (siehe IEEE 2020). Damit wird von Seiten der Ingenieurwissenschaften ein Bewusstsein für gesellschaftliche Verantwortung demonstriert, welches von Seiten der Politik in manchen Fällen von wirtschaftlichen Interessen dominiert zu sein scheint. Zweitens spiegelt sich dieses Verantwortungsbewusstsein auch im IEEE-Bericht „Ethically Aligned Design“ (siehe IEEE 2019) wider. In diesem fast 300 Seiten umfassenden Dokument werden nicht nur die vielfältigen Fragen ausführlich diskutiert, wie ethische Anforderungen in das Design von KI-Technologien integriert werden können, es werden auch konkrete Hinweise gegeben, mit welchen Methoden und Verfahren die praktische Erfüllung dieser Erfordernisse gemessen und gesichert werden kann.

## KI-Gesetzesentwurf in Brasilien

Im September 2021 hatte das brasilianische Repräsentantenhaus einen Entwurf für ein brasilianisches Gesetz über künstliche Intelligenz (Gesetzesentwurf Nr. 21/2020) angenommen (siehe Gaspar/Mattos/Belli 2020). Ob, wann und in welcher konkreten Formulierung dieser Gesetzesentwurf Rechtskraft erlangen wird, ist zum jetzigen Zeitpunkt jedoch noch offen.

In Brasilien selbst ist dieser Entwurf auf viel Kritik gestoßen. An der Art, wie er zustande gekommen ist, wird etwa bemängelt, dass abweichende Interessen, insbesondere jene der Zivilgesellschaft, nur unzureichend berücksichtigt wurden. Ein wichtiger inhaltlicher Kritikpunkt betrifft auch die Gestaltung der Haftungsrechte und -pflichten. Diese seien in der gegenwärtigen Fassung so formuliert, dass Schadensersatzansprüche bei von KI verschuldeten Fehlentscheidungen kaum durchzusetzen wären.

Nahezu vorbildgebend scheint hingegen die Berücksichtigung von Zielen der sozialen Nachhaltigkeit, diese sind elementare Bestandteile des Entwurfs. So soll etwa die Anwendung von KI in Brasilien nicht nur dem wissenschaftlichen und technischen Fortschritt dienen, sondern auch eine nachhaltige und inklusive wirtschaftliche Entwicklung und den gesellschaftlichen Wohlstand fördern. Zwar wird auch ein risikobasierter Ansatz verfolgt, die Risiken müssen dem Gesetzesentwurf zufolge aber immer in Bezug auf den potentiellen sozialen und wirtschaftlichen Nutzen beurteilt werden. Zudem ist vor der Annahme neuer Regeln, welche die Entwicklung oder Nutzung von KI betreffen, eine vorherige Analyse der Auswirkungen der Rechtsvorschriften durchzuführen.

### **Resümee: Was passiert, wenn nichts passiert?**

KI-Technologien werden die Welt weiterhin gravierend verändern, unabhängig davon, inwieweit sie die in sie gesteckten Erwartungen tatsächlich erfüllen können. Natürlich lassen sich konkrete Folgen nicht exakt bestimmen und vorhersagen. Dennoch können wahrscheinliche Tendenzen in einzelnen Bereichen identifiziert werden.

In Bezug auf die Reduktion von Armut sind sowohl positive als auch negative Effekte zu erwarten. Mit dem Einsatz von KI-Technologien sind Produktivitätsgewinne und höhere Wachstumsraten der Wirtschaft möglich, ebenso können höhere Löhne bezahlt werden. Durch Wachstum werden Voraussetzungen geschaffen, um auf globaler und individueller Ebene Armut zu verringern. Sinkende Preise für Dienstleistungen und Güter erhöhen die Kaufkraft verfügbarer Einkommen und können auf diese Art zumindest die Folgen von Armut abschwächen.

Ein wichtiger Beitrag zur Reduzierung von Armut kann auch über die Realisierung anderer Nachhaltigkeitsziele mittels Einsatz von KI erfolgen. Beispiele dafür wären eine KI unterstützte nachhaltige Landwirtschaft, eine KI-Unterstützung im Bildungswesen und im Gesundheitssystem oder etwa Beiträge von KI zur Bewältigung der Klimakrise. Eine weitere wichtige Rolle bei der Armutsbekämpfung spielen

gestiegene Möglichkeiten, in (informelle) Arbeitsmärkte einzutreten (siehe Senne/Arretche 2022). So haben Digitalisierung und insbesondere die Mobilkommunikation in Ländern des globalen Südens neue Möglichkeiten geschaffen, Dienstleistungen oder Produkte anzubieten und damit auch Einkommen zu erzielen. KI-Systeme können hier zum Beispiel über Plattformen zur Vermittlung zwischen Angebot und Nachfrage die Chancen zur Partizipation am Wirtschaftsleben erweitern.

KI ist aber auch fähig, viele Tätigkeiten zu übernehmen, die bislang Menschen vorbehalten waren. Die Schätzungen zu den konkreten Einsparungspotenzialen divergieren je nach Ansatz und Schätzungsmethode, betroffenen Ländern bzw. Regionen und Zeiträumen sehr stark, aber selbst die vorsichtigsten Berechnungen münden in möglichen Arbeitsplatzverlusten in der Höhe von etwa 10%. In welchem Ausmaß die Rationalisierungspotenziale tatsächlich genutzt werden, wird auch von den jeweiligen wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen abhängen. Für einzelne Berufsgruppen und Qualifikationen sind unabhängig vom quantitativen Gesamtmaß an Arbeitsplätzen, die verloren gehen, einschneidende Auswirkungen zu erwarten (siehe Čas/Rose/Schüttler 2017). Sofern ein Verlust der Beschäftigung durch KI sich in höherer Arbeitslosigkeit niederschlägt, was ohne regulatorische Eingriffe nicht vermeidbar scheint, wird auch das Nachhaltigkeitsziel der Armutsbekämpfung negativ beeinflusst. Eine höhere Arbeitslosigkeit bedeutet nicht nur einen Verlust an Einkommen für die betroffenen Personen, sondern auch einen entsprechenden Druck auf das Lohnniveau, ein wesentlicher Faktor, der die Schere zwischen Kapital- und Arbeitseinkommen weiter auseinandergehen lässt und damit grundlegend zur zunehmenden Ungleichheit beiträgt.

Dies ist aber nur eine von vielen Sachlagen, die dafür verantwortlich sind, dass KI – ohne gezielte Interventionen – innerhalb und zwischen Nationen zu mehr Ungleichheit führen wird. Maschinelles Lernen basiert auf der Analyse von existierenden Daten. Die von KI-Technologien generierten und angewendeten Algorithmen repräsentieren nicht ahistorische, auf Logik oder Kausalität basierende Zusammenhänge, sondern spiegeln bestehende soziale Verhältnisse wider (siehe Almeida/Filgueiras/Mendonça 2022). Werden sie zur Entscheidungsfindung herangezogen,

so reflektieren sie vorhandene Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten und werden diese daher eher verstärken denn verringern. KI spielt auch eine zentrale Rolle im gegenwärtigen Wettlauf um die nicht nur wirtschaftliche Vorherrschaft zwischen China, Europa und den USA. In jedem Wettbewerb gibt es nicht nur Gewinner\*innen, sondern auch Verlierer\*innen.

Wenn man die Ausgangsbedingungen bezüglich der wirtschaftlichen Stärke zur Finanzierung von KI-Forschungsprogrammen, dem Vorhandensein von benötigter technischer Infrastruktur oder der Verfügbarkeit qualifizierter Arbeitskräfte bzw. der gegenwärtigen Kapazitäten des Bildungssystems in Betracht zieht, wird es vieler Anstrengungen und eines Umdenkens bedürfen, um die Potenziale von KI zur Bekämpfung von Ungleichheit nutzen zu können.

### **KI im Sinne sozialer Nachhaltigkeit nutzen**

Ein erster Schritt in diese Richtung könnte oder sollte sein, die KI von ihrem Thron als Allheilmittel zu stürzen. KI-Technologien sollten als mächtige Instrumente zur Verbesserung der Lebensbedingungen verstanden werden, aber nicht als Selbstzweck oder Ziel an sich. Damit sie zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele beitragen können, müssen sie entsprechend entwickelt, gestaltet und eingesetzt werden. Ohne diese Vorgaben wird KI bestehende und vergangene Verhältnisse reproduzieren und verstärken, anstatt existierende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu verringern. Ziel sollte sein, KI-Systeme im Sinne menschlicher Interessen zu

nutzen, und nicht, das Rennen im globalen Wettbewerb zu machen.

Auf operativer Ebene gilt es, Instrumente zur Einschätzung der sozialen Wirkungen zu etablieren und deren verpflichtende Nutzung beim bzw. vor dem Einsatz von KI-Systemen vorzusehen. Ebenso gilt es, den Austausch zwischen technischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen für ein gegenseitiges Verständnis über Chancen und Risiken zu fördern. Im Bereich Arbeitsmarkt sollten aktive Vorkehrungen getroffen werden, damit die Rationalisierungspotenziale von KI sich nicht in höherer Arbeitslosigkeit niederschlagen (vgl. Christen et al. 2020, S. 157). Damit könnten sowohl negative Folgen für Ziele der sozialen Nachhaltigkeit vermieden werden als auch berechtigte Ängste und Widerstände gegen den Einsatz von arbeitssparenden KI-Systemen entkräftet werden.

Vom Entwurf für ein KI-Gesetz der Europäischen Union sind keinerlei positive Beiträge zu den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen zu erwarten. Als risikobasierter Ansatz fehlen ihm entsprechende Anreize oder Verpflichtungen; das KI-Gesetz der EU wird daher auch keine mit der Datenschutzgrundverordnung vergleichbare globale Wirkung entfalten können. Die Ethik-Empfehlungen der UNESCO stellen im Sinne der Nachhaltigkeitsziele ein positives Gegenbeispiel dar. Um Wirkung erlangen zu können, müssen sie aber erst in verbindliches nationales Recht gegossen werden. Das geplante KI-Gesetz in Brasilien könnte dafür als Modell dienen.

## Literatur

- Almeida, Virgilio/Filgueiras, Fernando/Mendonça, Ricardo Fabrino (2022):** Algorithms and Institutions: How Can Social Sciences Can Contribute to Governance of Algorithms. In: IEEE Internet Computing, 26(2), S. 42-46.
- Čas, Johann/Rose, Gloria/Schüttler, Lisa (2017):** Robotik in Österreich. Kurzstudie – Entwicklungsperspektiven und politische Herausforderungen. Vienna: ITA. Online: <https://epub.oeaw.ac.at/0xc1aa5576%20x00371074.pdf> [2023-06-06].
- Chaloupek, Günther/Russinger, Reinhold/Zuckerstätter, Josef (2008):** Strukturveränderungen und funktionale Einkommensverteilung in Österreich. In: Wirtschaft und Gesellschaft, 34. Jg., H. 1, S. 33-56. Online: [https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/lohnquoten\\_2008\\_Lohnquotenentwicklung\\_OE.pdf](https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/lohnquoten_2008_Lohnquotenentwicklung_OE.pdf) [2023-06-06].
- Chancel, Lukas/Piketty, Thomas/Saez, Emmanuel/Zucman, Gabriel (Hrsg.) (2022):** World inequality report 2022. Harvard University Press.

- Christen, Markus/Mader, Clemens/Čas, Johann/Abou-Chadi, Tarik/Bernstein, Abraham/Braun Binder, Nadja/Dell'Aglio, Daniele/Fábián, Luca/George, Damian/Gohdes, Anita/Hilty, Lorenz/Kneer, Markus/Krieger-Lamina, Jaro/Licht, Hauke/Scherer, Anne/Som, Claudia/Sutter, Pascal/Thouvenin, Florent (2020):** Wenn Algorithmen für uns entscheiden: Chancen und Risiken der künstlichen Intelligenz. vdf Hochschulverlag AG. Online: <https://vdf.ch/wenn-algorithmen-fur-uns-entscheiden-chancen-und-risiken-der-kunstlichen-intelligenz-e-book.html> [2023-06-06].
- European Commission (2019):** Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI. Hochrangige Expertengruppe für künstliche Intelligenz. Online: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/ethics-guidelines-trustworthy-ai> [2023-06-06].
- European Commission (2020a):** Assessment List for Trustworthy AI (ALTAI) for self assessment. High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. European Commission. Online: [https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc\\_id=68342](https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=68342) [2023-06-06].
- European Commission (2020b):** Weißbuch zur Künstlichen Intelligenz – ein europäisches Konzept für Exzellenz und Vertrauen (COM(2020) 65 final). Online: [https://commission.europa.eu/document/download/d2ec4039-c5be-423a-81ef-b9e44e79825b\\_de?filename=commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020\\_de.pdf](https://commission.europa.eu/document/download/d2ec4039-c5be-423a-81ef-b9e44e79825b_de?filename=commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_de.pdf) [2023-06-06].
- European Commission (2021):** Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für Künstliche Intelligenz (Gesetz über Künstliche Intelligenz) und zur Änderung bestimmter Rechtsakte der Union. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52021PC0206&from=EN> [2023-06-06].
- Gaspar, Walter B./Mattos, Eduardo/Belli, Luca (2021):** Non-official Translation Of The Brazilian Artificial Intelligence Bill, N. 21/2020. Online: <https://cyberbrics.info/non-official-translation-of-the-brazilian-artificial-intelligence-bill-n-21-2020> [2023-06-06].
- IEEE – Institute of Electrical and Electronics Engineers (2019):** Ethically Aligned Design. A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems. IEEE Standards. Online: <https://sagroups.ieee.org/global-initiative/wp-content/uploads/sites/542/2023/01/ead1e.pdf> [2023-06-06].
- IEEE – Institute of Electrical and Electronics Engineers (2020):** IEEE Code of Ethics. Online: <https://www.ieee.org/about/corporate/governance/p7-8.html> [2023-06-06].
- Metzinger, Thomas (2019):** EU-Ethikrichtlinien für Künstliche Intelligenz. Nehmt der Industrie die Ethik weg! In: Tagesspiegel. Online: <https://www.tagesspiegel.de/politik/nehmt-der-industrie-die-ethik-weg-5548855.html> [2023-06-06].
- Milanovic, Branko (2016):** Global inequality: A new approach for the age of globalization. Harvard University Press.
- OECD (2019):** Recommendation of the council on artificial intelligence. Online: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/oecd-legal-0449> [2023-06-06].
- Piketty, Thomas (2013):** Capital in the 21st Century. Cambridge, MA: President and Fellows, Harvard College.
- Sachs, Jeffrey/Lafortune, Guillaume/Kroll, Christian/Fuller, Grayson/Woelm, Finn (2022):** Sustainable development report 2022. Cambridge University Press. Online: <https://www.sustainabledevelopment.report/reports/sustainable-development-report-2022> [2023-06-06].
- Senne, Fabio Jose Novaes de/Arretche, Marta Teresa da Silva (2022):** Inclusão digital contra a pobreza. In: Folha de S.Paulo, 18 de dezembro de 2022.
- UNESCO (2021):** Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455> [2023-06-06].



Foto: K.K.

Ing. Mag. Johann Čas

johann.cas@oeaw.ac.at  
<https://www.oeaw.ac.at>

Johann Čas ist Wirtschaftswissenschaftler und Nachrichtentechniker. Er war bis zu seiner Pensionierung 2023 Senior Researcher am Institut für Technikfolgenabschätzung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften mit einem Forschungsschwerpunkt auf Informations- und Kommunikationstechnologien. Zu seinen Themen gehörten die gesellschaftlichen Herausforderungen von Robotik und künstlicher Intelligenz sowie ethische, rechtliche und soziale Aspekte zukünftiger Technologien. Er war Koordinator der EU-Projekte PRISE und SurPRISE zu Überwachung, Privatsphäre und Sicherheit. Er ist als freiberuflicher Ökonom und Technikforscher unter anderem als Berater und Gutachter zu ethischen Fragen für Forschungsprojekte und die Europäische Kommission tätig.

## “Artificial Intelligence” and Social Sustainability

Ethical principles for AI technologies as solutions that reduce global poverty and inequality?

### Abstract

Great hopes and likewise great fears are associated with the development of artificial intelligence (AI) and increasingly wider ranging access to it for everyone – with regard to social opportunities as well. Hence there are a large number of concepts and recommendations for its ethical justifiability and the use of AI systems yet still no specific regulations regarding their implementation. The author views these concepts and recommendations through the lens of how they contribute to reducing inequalities and poverty. He investigates AI initiatives of the European Union (e.g., Ethics Guidelines for Trustworthy AI, White Paper on Artificial Intelligence or the proposal for an AI act) and global AI initiatives (e.g., the AI ethics recommendations of UNESCO, the OECD and the IEEE/Institute of Electrical and Electronics Engineers) as well as similar plans in Brazil as a representative of the global south for their references to social sustainability. His conclusion: Through the use of AI, productivity gains and economic growth are possible as well as job losses. AI must be developed, designed and used so it can achieve social sustainability goals. This requires tools and their mandatory application with AI systems. Otherwise, AI will reproduce existing conditions or even reinforce disparities. (Ed.)

# Transformative Erwachsenenbildung

## Ein Plädoyer für vielgestaltige und reflexive Ansätze

**Hans Holzinger**

**Zitation** Holzinger, Hans (2023): Transformative Erwachsenenbildung. Ein Plädoyer für vielgestaltige und reflexive Ansätze. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Transformationsforschung, Transformationsbildung, Industriekapitalismus, Überkonsum, Nachhaltigkeitsgesellschaften, Gestaltungskompetenzen, post-fossile Gesellschaft



### Abstract

Wir wissen genug darüber, was für eine nachhaltigere Welt zu tun wäre. Aber wie kommen wir vom Wissen zum (entschiedeneren) Handeln, zur notwendigen Transformation in eine nachhaltige Gesellschaft? Einzelne Bildungsmaßnahmen, die auf den persönlichen Lebensstil zielen, reichen dazu nicht aus, heißt es. Obwohl individuelles Handeln scheinbar gegen systemische Hürden nichts auszurichten vermag, vertritt der Autor die These: Nur wenn wir diese Hürden reflektieren, können wir die Einsicht gewinnen, dass es trotz der beschränkten Möglichkeiten Sinn macht, die eigenen Handlungsoptionen auszuloten und zu nutzen. Hilfreich seien hierfür Erkenntnisse der Transformationsforschung, die nach den Barrieren und Gelingensfaktoren für Veränderung fragt. In der Erwachsenenbildung brauche es vermehrt auch (wirtschafts-)politische und systemische Bildungsangebote, die sich strategischen Fragen der Umsteuerung widmen. (Red.)

07

Standpunkt

# Transformative Erwachsenenbildung

## Ein Plädoyer für vielgestaltige und reflexive Ansätze

**Hans Holzinger**

**Der Blick ist zu weiten vom „Lernen Einzelner“ hin zum „Lernen ganzer Gesellschaften“. Dies erfordert auch das Verlernen so mancher Sichtweisen und Überzeugungen.**

### **Befunde: Anthropozän oder Kapitalozän?**

Der Klimaforscher Paul Crutzen (2000) prägte den Begriff des Anthropozäns und brachte damit zum Ausdruck, dass wir in ein Zeitalter eingetreten sind, in dem der Mensch zum bestimmenden Faktor für das globale Ökosystem geworden ist (siehe Crutzen/Stoermer 2000). Als Indikator hierfür gelten die vom Stockholm Resilience Institute entwickelten „Planetary Boundaries“<sup>1</sup>. Gefordert wird eine global koordinierte Umweltpolitik in einer „Großen Transformation“ (siehe WBGU 2011), eine „bioadaptive Kreislaufwirtschaft“ (siehe Leinfelder 2021), ein „Ökohumanismus“ (siehe Ibisch/Sommer 2021a u. 2021b)<sup>2</sup> sowie eine Abkehr vom Anthropozentrismus (siehe Scheidler 2021).

Der politische Ökonom Elmar Altvater kritisierte den Begriff des Anthropozäns, weil nicht der Mensch an sich zum wesentlichen Umgestalter der Erde geworden sei, sondern der Mensch im Kapitalismus. Er prägte daher gemeinsam mit anderen den Begriff des „Kapitalozäns“ (siehe Altvater 2015).

Wenn wir die Klimakrise, weiter gefasst, die Erdsystemkrise ernst nehmen, müssen wir uns also dem die Welt immer stärker bestimmenden Wirtschaftssystem des Industriekapitalismus einschließlich der Variante des chinesischen Staatskapitalismus zuwenden. Gefordert sind grundlegende Pfadwechsel: die Dekarbonisierung des Energiesystems, die Umstellung des Produzierens auf Kreislaufwirtschaften (siehe Holzinger 2020c) sowie die Begrenzung des „Überreichtums“ (siehe Schürz 2019), aber auch des Überkonsums in den reichen Ländern. Zur Disposition steht unser Produktions- wie unser Konsummodell (siehe Holzinger 2016).

### **Systemische Änderungen sind notwendig**

Notwendig sind zahlreiche Wendeszenarien: von der Energie- und Mobilitätswende über die Ernährungs- und Konsumwende bis hin zur Arbeits- und Produktionswende. Einzelne Maßnahmen, die auf den persönlichen Lebensstil zielen, reichen nicht. Appellen zur Lebensstilveränderung stehen systemische Hürden entgegen. Zudem verträgt sich

1 Nachzulesen unter: <https://stockholmresilience.org/research/research-news/2021-04-30-new-netflix-documentary-brings-the-planetary-boundaries-to-the-world.html>

2 Leonhard Ibisch und Jörg Sommer schrieben 2021 pointiert: „Wir haben uns verwirtschaftet und wir leben erdvergessen. Wir nehmen achselzuckend hin, dass der Wohlstand einiger das Glück vieler kostet. Wir sind Zocker, und die Zukunft ist unser Einsatz“ (Ibisch/Sommer 2021a, S. 81).



Ego-Kapitalismus nicht mit Gemeinwohl. Adam Smiths Aussage, dass wir es der Eigenliebe und nicht dem Wohlwollen des Bäckers verdanken, dass wir satt werden, stimmt nicht mehr. Auch sind der Marktwirtschaft die Marktplätze abhandengekommen. Großkonzerne bestimmen das Geschehen, der Zugriff auf die Naturressourcen ist gigantisch. Die Freihandelstheorie von David Ricardo, der gemäß jedes Land produzieren soll, was es am besten kann, ist überholt. Welthandel spielt sich ab in der Konkurrenz aller um den Absatz gleicher Güter (siehe Felber 2017). Es setzen sich nicht jene Unternehmen durch, die sozial und ökologisch verantwortlich wirtschaften, sondern jene mit der größten Marktmacht und den größten Werbebudgets. Der Freiheitsbegriff des Kapitalismus besagt zwar, dass Proteste etwa gegen Massentierhaltung, Regenwaldzerstörung oder Erdölprofite möglich sind, letztlich setzt sich aber der\*die Kapitalstärkere durch, wenn es keine verbindlichen Regeln und – im Falle der Dekarbonisierung – keine verbindlichen Ausstiegsszenarien gibt. Die Kritische Theorie beschreibt diesen Zustand mit „repressiver Toleranz“ (siehe Marcuse 1965).

Eine weitere systemische Falle liegt in der Gegenwartversessenheit der modernen Konsumgesellschaften gepaart mit Zukunftsblindheit – das wirft uns zu Recht die Fridays for Future-Bewegung vor. Wir leben in eklatanten Widersprüchen: Während auf den Umweltseiten der Zeitungen die neuen Klimawarnungen erscheinen, werden in Werberinserten die neuen Automodelle oder die aktuellen Billigflüge angepriesen. Wachstumsfixierung und das alleinige Messen von wirtschaftlichem Erfolg durch das Bruttoinlandsprodukt (BIP) erschweren die Transformation. Soziale und ökologische Defensivkosten<sup>3</sup> werden ausgespart, Lebensstile der Suffizienz stehen dem Wachstumsmodell entgegen.

Alphabetisierung im Zeitalter der globalen Ökorkrisen bedeutet, die Notwendigkeit eines grundlegenden Kurswechsels von den fossil getriebenen Verschwendungswirtschaften hin zu resilienten Nachhaltigkeitsgesellschaften zu erkennen und danach zu handeln.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) will (junge) Menschen befähigen, sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Welt zu beteiligen (siehe Stoltenberg 2013; de Haan 2014). Doch Hürden für eine nachhaltige Veränderung bestehen auf der Ebene des menschlichen Verhaltens ebenso wie auf struktureller Ebene (siehe Holzinger 2020a). Es müssen die Treiber der „Nicht-Nachhaltigkeit“ (siehe Blühdorn et al. 2020) unserer Gesellschaften in den Blick genommen werden: die Tiefenstrukturen der Konsumgesellschaft, das wachstumsfixierte kapitalistische Wirtschaftssystem sowie anthropologische und psychologische Hürden für Veränderung.

Wir verändern unser Verhalten nur, wenn unmittelbare Gefahr droht, und tun uns schwer, zukünftige Gefahren zu antizipieren (Nähe-Dilemma). Sich häufende Katastrophenmeldungen können zur Abwehr und Verdrängung führen (Reaktanz-Dilemma). Angesichts der Größe der Herausforderungen besteht die Gefahr des Kopf-in-den-Sand-Steckens. Nach dem Motto: Wenn schon alles den Bach runter geht, dann jetzt noch gut leben (Verdrängungsfalle)<sup>4</sup>. Und bei rationaler Überlegung erkennen wir, dass die Veränderung unseres Verhaltens nur dann Erfolg hat, wenn sich alle anderen auch verändern müssen (Gefangenen-Dilemma). (Siehe dazu genauer Holzinger 2020a)

Meine These lautet: Nur wenn wir diese Hürden reflektieren, besteht die Chance, nicht nur klüger zu werden, sondern auch die Einsicht zu gewinnen, dass es trotz der eigenen beschränkten Handlungsmöglichkeiten Sinn macht, diese auszuloten und zu nutzen. Hilfreich sind hierfür Erkenntnisse der Transformationsforschung, die nach den Barrieren und Gelingensfaktoren für Veränderung fragt (siehe Linz 2012; Schneidewind 2018; Kristof 2020; Holzinger 2013 u. 2020a).

Die Transformationsforschung kommt aus der Politikwissenschaft und untersucht den Übergang von Diktaturen in Demokratien. Im Nachhaltigkeitskontext wird der Übergang von nicht-nachhaltigen Verschwendungsgesellschaften zu nachhaltigen Verantwortungsgesellschaften

3 Unter Defensivkosten werden Ausgaben verstanden, die zwar das Bruttoinlandsprodukt erhöhen, nicht jedoch die Lebensqualität. Dazu zählen etwa Ausgaben für Gefängnisse, für die Behandlung von Krankheiten aufgrund von Fehlernährung oder zu viel Stress, für Krankenstände durch Burnout, für die Behebung klimawandelbedingter Schäden, etwa nach Hochwassern oder Stürmen. Der Begriff stammt von dem ökologischen Ökonomen Herman Daly (1999).

4 Der Philosoph Thomas Mohrs (2018) spricht vom YOLO-Prinzip, das für „You only live once“ steht.

untersucht. Transformative Forschung wiederum unterstützt den Wandel in allen Wissenschaftsdisziplinen. Analog sprechen wir von Transformationsbildung, die sich den Bedingungen des Wandels widmet, und von transformativer Bildung, die den Wandel in allen Gesellschaftsbereichen unterstützt (siehe Schneidewind 2018; Holzinger 2013 u. 2020a).

Wann lernen also nun ganze Gesellschaften? Dafür gibt es unterschiedliche Ansätze. Vorliegend sollen vor allem Ansätze eines grundlegend anderen Wirtschaftens im Spannungsverhältnis zu einer globalen ökosozialen Marktwirtschaft diskutiert werden.

## Wir brauchen (wirtschafts-)politische und systemische (Erwachsenen-)Bildung

Wir lernen durch Nachahmung, was die Rolle von Change Agents bzw. Pionier\*innen des Wandels betont (siehe WBGU 2011). Wir lernen aus Fehlern bzw. Katastrophen, was deren Reflexion erfordert. In gewisser Weise lernen wir auch aus Einsicht, wenn die Notwendigkeit von Veränderungen für alle einsichtig vermittelt wird und diese Veränderungen alle zu gerechten Anteilen treffen (siehe Linz 2012). Und wir lernen, wenn uns neue Regeln dazu anhalten und wir – im Kontext von Ökologie – neue „Ökoroutinen“ (siehe Kopatz 2016) entwickeln. Ich spreche von fünf sich wechselseitig bestärkenden Ebenen (gesellschaftlichen/individuellen Lernens): dem Wissen, dem Sollen, dem Wollen, dem Können und dem Müssen (vgl. Holzinger 2020a, S. 24).

Bildung bedeutet wesentlich, Fragen zu stellen, die richtigen Fragen zu stellen, denn nur so bekommt man die richtigen Antworten. Was ist uns wichtig in unserem Leben? Was schätzen wir an unserer Gesellschaft? Welche Bedürfnisse stecken hinter den Verführungen der Werbeindustrie? Ist in den reichen Ländern eine Wirtschaft denkbar, die nicht mehr wächst (siehe exemplarisch Holzinger 2018)? Wie können wir wirtschaftlichen Erfolg besser messen – etwa durch eine „Donut-Ökonomie“, die die menschlichen Grundbedürfnisse mit den planetaren

Grenzen verbindet (siehe Raworth 2018), oder durch eine „Gemeinwohlökonomie“ (siehe Felber 2017)? Ist der Kapitalismus sozial und ökologisch zähmbar (siehe Rifkin 2019) und/oder brauchen wir neue plurale Ökonomien, die den öffentlichen Sektor aufwerten (siehe Holzinger 2018)? Brauchen wir einen neuen Eigentumsbegriff (siehe von Pechmann 2021) sowie solidarische Umverteilung (siehe Piketty 2021)? Wie kann eine koordinierte Umsteuerung gelingen und wer trägt dabei welche Verantwortung, wie etwa der „Mehrebenen-Ansatz“ nahelegt (siehe Holzinger 2020a)? Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird damit wesentlich zu politischer und wirtschaftlicher Bildung.

Die großen Herausforderungen des 20. Jahrhunderts bestanden darin, massenpsychologische Phänomene wie Faschismus und Nationalismus und damit zusammenhängend die Krisen des Kapitalismus zu verstehen und daraus zu lernen. Im 21. Jahrhundert kommt nun hinzu, die ökosystemischen Krisen zu begreifen, zu antizipieren und frühzeitig entsprechend in kollektiver Verantwortung umzusteuern.

Neben Vorträgen und Workshops, die auf die Veränderung des persönlichen Lebensstils zielen, brauchen wir in der Erwachsenenbildung daher vermehrt auch Angebote, die sich strategischen Fragen der Umsteuerung widmen. Wir brauchen (wirtschafts-)politische und systemische Bildung (siehe ausführlicher dazu in Holzinger 2023).

## Transformation und Wendeszenarien statt singulärer Reformen

Wir wissen genug. Wie kommen wir zur notwendigen Transformation und was sind die besten Wege in eine nachhaltige Gesellschaft? Dies ist die entscheidende Frage. Der Begriff „post“ deutet an, dass wir etwas Altes hinter uns lassen und etwas Neues aufbauen. Der prognostizierten, wenn auch nicht eingetretenen post-industriellen bzw. post-materiellen Gesellschaft soll nun die post-fossile Gesellschaft in einer Kreislaufwirtschaft folgen. Ob diese gelingt, ist noch keineswegs ausgemacht.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Kurz vor Beginn der letzten UN-Klimakonferenz in Glasgow hat das UN-Umweltprogramm die Gräben zwischen Worten und Taten dokumentiert: „Wind- und Solarenergie werden zwar ausgebaut, aber China will noch mehr Kohlekraftwerke im eigenen Land errichten, Australien seine Kohleförderung aufrechterhalten, Deutschland bleibt nicht nur weltweit größter Produzent von Braunkohle, sondern finanziert weiterhin Öl- und Gasprojekte in aller Welt. Die Prognosen für 2100 liegen derzeit bei weit über zwei Grad“ (Böhm et al. 2021, S. 4).

Der Übergang vom fossil angetriebenen Zeitalter der Massenproduktion und des Massenkonsums in ein post-fossiles Regime einer Null-Emissions-Kreislaufwirtschaft ist in der Tat mit einem Epochenwechsel wie jenem von der Agrar- und Handwerker- hin zur Industriegesellschaft zu vergleichen. In der Handwerker-gesellschaft folgte die Produktion dem Bedarf. Güter wurden in Auftrag gegeben: ein neues Kleid bei der Schneiderin, ein neuer Stuhl oder Tisch beim Tischler. Das Wesen der industriellen Produktionsweise liegt im Vermögen, immer mehr Güter mit immer weniger menschlicher Arbeitskraft herstellen zu können. Ein Phänomen, das durch Automatisierung und Digitalisierung nochmals zugespitzt wird. Täglich werden weltweit an die 6 Mio. neue Handys, mehr als eine halbe Million neue Fernsehgeräte sowie über 200.000 neue Autos verkauft. Letzteres entspricht zwei bis drei neuen Fahrzeugen, die pro Sekunde die Fließbänder verlassen.<sup>6</sup>

Die Produktivität des Industriesystems ist Segen und Fluch zugleich. Der materielle Wohlstand vieler Menschen wurde gehoben. Der Zugriff auf die Naturressourcen ist jedoch enorm. Das Modell der Massenproduktion und des Massenkonsums wird sich im 21. Jahrhundert weiter ausbreiten. Massenkonsum ist nicht zu denken ohne Massenproduktion – und umgekehrt. Massenproduktion erfordert die Generierung von immer neuen Bedürfnissen.

Günter Anders kritisierte in „Die Antiquiertheit des Menschen“ bereits in den 1950er-Jahren die Zurichtung des Bürgers/der Bürgerin zum Konsumenten/zur Konsumentin mit dem Ziel, die Produktion in Gang zu halten. Das industrielle Zeitalter habe nicht nur zu jenem „prometheischen Gefälle“ zwischen dem, was wir herstellen, und dem, was wir uns vorstellen können, geführt (mit Blick auf die Atombombe), sondern auch zu einem Gefälle „zwischen dem, was wir herstellen, und dem, was wir verwenden können“ (Anders 1981 [1955], S. 18). „Um Produkte konsumieren zu können, haben wir es nötig, diese zu benötigen. Da uns aber dieses Benötigen nicht (wie der Hunger) in den Schoß fällt, müssen wir es produzieren“ (ebd.), so Anders. Dafür sei eine eigene Industrie geschaffen worden, nämlich die Werbung, „die den Hunger der Waren nach Konsumiertwerden

und unseren Hunger nach diesen auf gleich bringen soll“ (ebd.). Unsere heutige Endlichkeit bestehe nicht mehr in der Tatsache, so Anders weiter, dass wir bedürftige Lebewesen sind, sondern umgekehrt darin, dass wir viel zu wenig bedürfen können – „kurz: in unserem Mangel an Mangel“ (ebd., S. 19). Anders spielte auf das Funktionieren des kapitalistischen Produktionsprozesses an – am Konsum der Produkte wird verdient, der sogenannte Mehrwert. Er kritisierte die Entfremdung des Menschen, die durch das „Konsumieren-Müssen“ ausgelöst wird. In der sozialen Marktwirtschaft entspricht der Gewinn dem Unternehmerlohn sowie der Rücklage für weitere Investitionen. In der neoliberalen wie der marxistischen Theorie verselbständigt sich der Gewinn als Profitstreben zum maximalen Gewinn, bei Aktienunternehmen zur Ausschüttung maximaler Renditen. Die Schlussfolgerungen sind unterschiedlich: Während der Neoliberalismus das Profitstreben gutheißt und der Marxismus den Kapitalismus abschaffen und in eine Planwirtschaft überführen möchte, setzt die öko-soziale Marktwirtschaft auf die Zähmung des Gewinnstrebens in Kombination mit politisch gesetzten sozialen und ökologischen Rahmenbedingungen. Es geht um einen modernen Wohlfahrtsstaat, ergänzt um ökologische Begrenzungen.

Nun hat die moderne Wohlstandsgesellschaft auch ihre Vorzüge. Die meisten von uns können sich viel mehr leisten als die Generationen vor uns. Mit dem materiellen Wohlstand verbunden sind der Ausbau der Sozialstaaten, der sozialen Sicherungssysteme, der Bildungssysteme und der Zugang zu Gesundheitsdienstleistungen – auch wenn diese Leistungen immer wieder aufs Neue gesichert werden müssen.

Die Kritik an der Konsumgesellschaft ist dabei so alt wie diese selbst. Erinnert sei an Publikationen wie „The Affluent Society“ (Galbraith 1956, dt. 1959), „Haben oder Sein“ (Fromm 1976), später „Das Leben als letzte Gelegenheit“ (Gronemeyer 1996), „Das Konsumdispositiv“ (Sorgo 2011) oder „Befreiung vom Überfluss“ (Paech 2012). Auch der Soziologe Emile Durkheim beschrieb die Steigerungslogik der Glücksversprechen durch Konsum schon in den 1980er Jahren: „In dem Maß, wie wir uns an ein bestimmtes Glück gewöhnen, flieht es uns, und wir müssen aufs Neue versuchen, es

6 zit.n. Worldometer, <https://www.worldometers.info/de>, aufgerufen am 2.1.2022

wieder zu finden. Wir müssen das Vergnügen, das verlöscht, mit Hilfe stärkerer Reize aufs Neue entfachen, d. h. die Reize, über die wir verfügen, vervielfältigen und sie intensivieren“ (Durkheim 1977, S. 292). Ähnlich argumentiert gegenwärtig Hartmut Rosa mit seiner Resonanztheorie. Die kapitalistische Warenwirtschaft übersetze unser „Beziehungsbegehren in ein Objektbegehren“ (Rosa 2020, S. 45).

## Corona als Störung des Konsumkapitalismus

Die Corona-Pandemie kann in der Tat als Zäsur, als Bruchlinie oder Störung des Konsumkapitalismus gelesen werden. Ganze Wirtschaftsbranchen brachen ein, Produktion und Konsum wurden heruntergefahren. In der Folge stellten die Staaten exorbitante Summen zur Verfügung, um den Wirtschaftskreislauf wieder in Schwung zu bringen. Nicht mehr die öffentliche Verschuldung, sondern die private Kaufzurückhaltung<sup>7</sup> galt nun als zentrales Problem – neben der Angst vor weiteren Wellen der Pandemie. Einen zweiten Lockdown würden wir nicht überleben, so lauteten dramatische Aussagen von Wirtschaftsvertreter\*innen zu Beginn der Pandemie. Doch die Natur begann sich zu regenerieren. Die Luftqualität in den Städten stieg, der Lärm der Autos war für kurze Zeit verschwunden. Selbst der Ausstoß von Klimagasen ging kurzfristig zurück. (Vgl. Holzinger 2020b, S. 75ff.; siehe Hermann 2022)

Die Pandemie hat uns nicht nur die Verletzlichkeit des Menschen und seine Einbettung in die Natur in Erinnerung gerufen. Sie hat uns auch auf die Verwundbarkeit unserer auf Konsum und Wachstum ausgerichteten Ökonomien verwiesen. Und auf die enge Verzahnung einer florierenden Wirtschaft mit unseren sozialen Sicherungssystemen. „Sozialstaat und Kapitalismus gingen sozusagen ein symbiotisches Verhältnis ein“ (Kubon-Gilke/Maier-Rigaud 2020, S. 154). Aber – dies wurde ebenso deutlich – das Überleben des Wirtschaftssystems ist auch abhängig von einem Staat, der in die Presche springt, wenn die Konsumnachfrage einbricht.

Das erzwungene Herunterfahren der Wirtschaft aufgrund der Pandemie könnte als Vorübung dafür gelten, was nötig sein würde, wenn wir den Klimawandel tatsächlich ernst nehmen. Wir haben gesehen, dass Staaten handlungsfähig sind, wenn es gilt, Gefahren abzuwehren (siehe Holzinger 2020b).

Uns steht ein gigantischer wirtschaftlicher Strukturwandel bevor, wenn wir die Klima- und andere Umweltkrisen meistern wollen. Mit dem Vorteil jedoch, dass wir diese Veränderungen bewusst planen und gestalten können. Der politische Wille vorausgesetzt. Damit die Politik die richtigen Weichen stellt, braucht sie allerdings demokratische Mehrheiten, die hinter den notwendigen Maßnahmen stehen. Neben nachhaltigen technologischen Innovationen sind daher auch nachhaltige soziale Innovationen gefragt, neue Werteprioritäten, neue Messlatten für Wohlstand und Fortschritt, neue Erzählungen darüber, was ein gutes Leben ausmacht.<sup>8</sup> Und hier ist auch die Erwachsenenbildung gefordert.

Mit Heinz Bude (2019) können wir von einer erweiterten Solidarität sprechen – als Eingebunden-Sein in die Natur, was auch einen anderen Umgang mit unseren Mit-Lebewesen einschließt; als Abhängigkeit aller von allen in einer globalisierten Welt. So sind wir darauf angewiesen, dass alle Staaten ihren Beitrag zur Eindämmung des Klimawandels leisten. Es geht um ein planetares Denken und Handeln im Sinne von Edgar Morins Begriff vom „Heimatland Erde“ (siehe Morin/Kern 1999; auch Wintersteiner 2021).

## Ausblick

Umsteuerung in komplexen Gesellschaften braucht vielgestaltige Ansätze. Bei den umzusetzenden Maßnahmen gibt es kein „Entweder – Oder“. Gefordert sind alle Akteurinnen und Akteure in der Politik, in Unternehmen und in der Zivilgesellschaft (siehe Holzinger 2020a u. 2020d). Wir brauchen viele öffentliche Foren und Zukunftswerkstätten, in denen gemeinsam über gewünschte

<sup>7</sup> Auch wenn das Kaufen nach einer anfänglichen Schockstarre vermehrt ins Internet verlegt wurde.

<sup>8</sup> In „Von nichts zu viel – für alle genug“ (Holzinger 2016) skizziere ich acht Dimensionen von Wohlstand: Ernährungs-, Güter-, Tätigkeits-, Zeit-, Beziehungs-, Orts-, Bildungs- und Demokratiewohlstand.

Zukunftsentwicklungen diskutiert wird.<sup>9</sup> Und wir brauchen der Lebenswelt geöffnete Bildungseinrichtungen und Lehrende, die es verstehen, die Welt, wie sie sich uns zeigt, in ihren Zusammenhängen zu vermitteln.

Dabei dürfen wir uns nichts vormachen. Die Herausforderungen sind groß. Jene Ernsthaftigkeit zu vermitteln, von der die Generalsekretärin des Wissenschaftlichen Beirats für Globale Umweltveränderungen der Deutschen Bundesregierung Maja Göpel in ihrem Buch „Unsere Welt neu denken“ (2020) spricht, muss Aufgabe von Bildungsanstrengungen

und aller öffentlichen Diskurse zum Thema Nachhaltigkeit sein. Der Blick ist zu weit vom „Lernen Einzelner“ hin zum „Lernen ganzer Gesellschaften“. Dies erfordert auch das Verlernen so mancher Sichtweisen und Überzeugungen. Die Corona-Krise sowie die ihr gefolgte Energiekrise aufgrund Putins Krieg gegen die Ukraine könnten jene Anlässe sein, die uns unsere Prioritäten neu setzen und den Paradigmenwechsel einleiten lassen. Dieses Wissen kann uns zu neuer Handlungsfähigkeit verhelfen. Vielleicht werden neue „Menschenbeben“, von denen Robert Jungk (1983) gesprochen hat, den Wandel ermöglichen? Zu hoffen ist es.

---

<sup>9</sup> Siehe dazu: <https://jungk-bibliothek.org/zukunftswerkstaetten>

## Literatur

- Altvater, Elmar (2015):** Das Erdzeitalter des Kapitals. In: Le Monde diplomatique (Hrsg.): Atlas der Globalisierung. Weniger wird mehr. Berlin: taz.
- Anders, Günter (1981 [1955]):** Die Antiquiertheit des Menschen. Band 2. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der industriellen Revolution. München: Beck.
- Blühdorn, Ingolfur/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam (2020):** Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript.
- Böhm, Andrea et al. (2021):** In Glasgow trifft sich die Weltgemeinschaft – aber Klimapolitik wird derzeit auch vor Gericht gemacht. In: Die Zeit, vom 28.10.2021.
- Bude, Heinz (2019):** Solidarität. Die Zukunft einer großen Idee. München: Hanser.
- Crutzen, Paul/Stoermer, Eugene F. (2000):** The Anthropocene. In: The Future of Nature. New Haven: Yale University Press, S. 483-490.
- Daly, Herman (1999):** Wirtschaft jenseits von Wachstum. Salzburg: Pustet.
- de Haan, Gerhard (2014):** Nach der Dekade. Konturen eines Weltaktionsprogramms zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BNE-Jahrbuch 2014. Wien: Forum Umweltbildung, S. 156-166.
- Durkheim, Emile (1977):** Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Felber, Christian (2017):** Ethischer Welthandel. Alternativen zu TTIP, WTO & Co. Wien: Deuticke.
- Fromm, Erich (1976):** To Have or to be. Dt. Neuausgabe 2005. Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer Gesellschaft. München: dtv.
- Galbraith, John Kenneth (1956):** The Affluent Society (dt. Gesellschaft im Überfluss, 1959). Houghton Mifflin.
- Göpel, Maja (2020):** Unsere Welt neu denken. Eine Einladung. Berlin: Ullstein.
- Gronemeyer, Marianne (1996):** Das Leben als letzte Gelegenheit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hermann, Ulrike (2022):** Das Ende des Kapitalismus. Warum Wachstum und Klimaschutz nicht vereinbar sind – und wie wir in Zukunft leben werden. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Holzinger, Hans (2013):** Wie kommt es zum Wandel? Transformationsforschung im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BNE Jahrbuch 2013. Wien: Forum Umweltbildung, S. 43-52.
- Holzinger, Hans (2016):** Von nichts zu viel – für alle genug. Perspektiven eines neuen Wohlstands. München: oekom.
- Holzinger, Hans (2018):** Wie wirtschaften? Ein kritisches Glossar. Salzburg: JBZ-Verlag.

- Holzinger, Hans (2020a):** Wann lernen Gesellschaften? Salzburg: JBZ-Arbeitspapier.
- Holzinger, Hans (2020b):** Post-Corona-Gesellschaft. Wien: Morawa.
- Holzinger, Hans (2020c):** Mehr Effizienz allein reicht nicht. Potenziale und Grenzen von Kreislaufwirtschaft. In: Eisenriegler, Sepp (Hrsg.): Kreislaufwirtschaft in der EU. Eine Zwischenbilanz. Wiesbaden: Springer, S. 195-216.
- Holzinger, Hans (2020d):** Wann lernen Gesellschaften? Erkenntnisse der Transformationsforschung. Ringvorlesung an der Universität Salzburg. Online (Video): <https://www.youtube.com/watch?v=TMRIK-KtUpU> [2023-05-10].
- Holzinger, Hans (2023):** Wie wir zum Wandel kommen. Ansätze aus der Transformationsforschung, Umweltpsychologie und Klimakommunikation. Online: <https://hans-holzinger.org/2023/05/17/wie-der-wandel-gelingen-kann-ansatze-aus-der-transformationsforschung-umweltpsychologie-und-klimakommunikation> [2023-05-20].
- Ibisch, Pierre L./Sommer, Jörg (2021a):** Neues Denken für die Menschheit. Das ökohumanistische Manifest. In: Menschengemacht. Streifzüge durch das Anthropozän. Politische Ökologie. München: oekom, Band 167, S. 81-88.
- Ibisch, P. Leonhard/Sommer, Jörg (2021b):** Das Ökohumanistische Manifest. Unsere Zukunft in der Natur. Stuttgart: Hirzel.
- Jungk, Robert (1983):** Menschenbeben. Der Aufstand gegen das Unerträgliche. München: Bertelsmann.
- Kopatz, Michael (2016):** Ökoroutine. Damit wir tun, was wir für richtig halten. München: oekom.
- Kristof, Cora (2020):** Wie Transformation gelingt. Erfolgsfaktoren für den gesellschaftlichen Wandel. München: oekom.
- Kubon-Gilke, Gisela/Maier-Rigaud, Remi (2020):** Utopien und Sozialpolitik. Über die Orientierungsfunktion von Gesellschaftsmodellen. Marburg: Metropolis.
- Le Monde diplomatique (Hrsg.) (2015):** Atlas der Globalisierung. Weniger wird mehr. Berlin: taz.
- Leinfelder, Reinhold (2021):** „Denkt endlich in Kreisläufen!“ Biosphäre als Modell für die Technosphäre im Anthropozän. In: Menschengemacht. Streifzüge durch das Anthropozän. Politische Ökologie. München: oekom, Band 167, S. 66-72.
- Linz, Manfred (2012):** Wie lernen Gesellschaften – heute? Wuppertal: Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie.
- Marcuse, Herbert (1965):** Repressive Toleranz. In: Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt: Suhrkamp. Online: <https://www.marcuse.org/herbert/pubs/60spubs/65reptoleranzdt.htm> [2023-05-10].
- Morin, Edgar/Kern, Anne B. (1999):** Heimatland Erde. Versuche einer planetarischen Politik. Wien: Promedia.
- Paech, Niko (2012):** Befreiung vom Überfluss. Eine Streitschrift. München: oekom.
- Piketty, Thomas (2021):** Der Sozialismus der Zukunft. München: Beck.
- Raworth, Kate (2018):** Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört. München: Hanser.
- Rifkin, Jeremy (2019):** Der globale Green New Deal. Warum die fossil befeuerte Zivilisation um 2028 kollabiert – und ein kühner ökonomischer Plan das Leben auf der Erde retten kann. Frankfurt/New York: Campus.
- Rosa, Hartmut (2020):** Wir verlieren durch Corona soziale Energie. Interview mit Doris Helmberger-Flechl. In: Die Furche vom 19. August 2020, S. 1-7.
- Scheidler, Fabian (2021):** Der Stoff, aus dem wir sind. Warum wir Natur und Gesellschaft neu denken müssen. München: Piper.
- Schneidewind, Uwe (2018):** Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt: Fischer.
- Schürz, Martin (2019):** Überreichtum. Frankfurt: Campus.
- Sorgo, Gabriele (2011):** Das Konsumdispositiv. Warum wir nicht anders handeln, obwohl wir es besser wissen. In: Sorgo, Gabriele. (Hrsg.): Die unsichtbare Dimension. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kulturellen Prozess. Wien: Forum Umweltbildung. S. 107-124.
- Stoltenberg, Ute (2013):** Bildungslandschaften für eine nachhaltige Entwicklung. In: BNE-Jahrbuch 2013. Wien: Forum Umweltbildung. S. 30-37.
- Ungericht, Bernhard (2021):** Immer-mehr und Nie-genug. Eine kurze Geschichte der Ökonomie der Maßlosigkeit. Marburg: Metropolis.
- von Pechmann, Alexander (2021):** Die Eigentumsfrage im 21. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011):** Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Online: <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation> [2023-05-20].
- Wintersteiner, Werner (2021):** Die Welt neu denken lernen – Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existentiellen Krisen. Bielefeld: transcript.



Mag. Hans Holzinger

[hans.holzinger@jungk-bibliothek.org](mailto:hans.holzinger@jungk-bibliothek.org)  
<https://hans-holzinger.org>

Hans Holzinger war von 1992-2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. pädagogischer Leiter der Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen in Salzburg. Seit seiner Pensionierung ist er Senior Adviser der Zukunftsforschungseinrichtung. Er war Mitherausgeber des Büchermagazins „pro zukunft“ und ist Autor mehrerer Bücher zu neuen Wohlstandsmodellen und Nachhaltigkeit. Zu seinen Arbeitsbereichen zählen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformationsforschung und Postwachstumsökonomie.

## Transformative Adult Education

### A plea for varied and reflective approaches

#### Abstract

We know enough about what should be done to achieve a more sustainable world. But how do we move from knowledge to (more decisive) action, to the transformation into a sustainable society that is necessary? It is said that specific educational measures that target an individual's lifestyle are not sufficient. Although individual action does not appear to overcome systematic hurdles, the author is a proponent of the following thesis: Only if we reflect on these hurdles can we obtain the insight that despite limited opportunities, it makes sense to explore one's own options for action and take advantage of them. Findings from transformation research exploring barriers to change and factors for success are helpful here. In adult education, there is increasingly a need for political, economic and systemic educational offerings dedicated to strategic issues of regovernance as well. (Ed.)

# Nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung

## Chancen für gesellschaftliche Transformation

**Cornelia Malojer**

**Zitation** Malojer, Cornelia (2023): Nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Chancen für gesellschaftliche Transformation. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023.  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung, transformatives Lernen



### Abstract

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erstreckt sich auf alle Ebenen des Bildungssystems, ist aber in der Erwachsenenbildung noch nicht ausreichend und weitreichend genug etabliert, so die Autorin. Dabei könne gerade die Erwachsenenbildung Menschen befähigen, positive Veränderungen zu bewirken und zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen, ist sie doch historisch eng mit kritisch-emanzipatorischen und demokratischen Werten verbunden. Als besonders lohnender Ansatz erscheint das auf Jack Mezirow zurückgehende Konzept des transformativen Lernens. Es stärkt Erwachsene darin, sich reflexiv und kritisch an gesellschaftlichen Diskursen zu beteiligen und übernommene Überzeugungen in Frage zu stellen. (Red.)



# Nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung

## Chancen für gesellschaftliche Transformation

**Cornelia Malojer**

**Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung ist nicht als nettes Add-on einer Gesellschaft des Überflusses zu sehen, sondern als Aufforderung zu Diskursen und Handlungen. Es bietet Chancen für Partizipation und politisches Handeln aller Menschen, um ökologisches Überleben zu ermöglichen.**

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) betrifft alle Bereiche des Bildungssystems. Vor allem für die allgemeine Erwachsenenbildung ist das Unterziel 4.7 der Sustainable Development Goals (SDGs) von hoher Bedeutung: *„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden, die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education, Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“* (Deutsche UNESCO-Kommission 2017, S. 8).

Qualitätsvolle Bildung für alle Menschen ist ein Ziel, aber gleichzeitig auch der Schlüssel, um Nachhaltigkeitsziele umzusetzen (vgl. Ebsen-Lenz/Egloff 2018, S. 104). Die Disziplin Erwachsenenbildung ist aufgefordert, sich damit auseinanderzusetzen; die Umsetzung der Themen nachhaltiger Entwicklung sind für sie eine Chance.

### **Gemeinsamkeiten von Erwachsenenbildung und BNE**

Das Feld der Erwachsenenbildung war schon immer mit demokratiepolitischen Entwicklungen verwoben. Die Wurzeln der Erwachsenenbildung liegen in Emanzipation, Partizipation, Selbstermächtigung und der Idee einer Verbesserung der Zukunft durch Bildungsprozesse (vgl. Benz-Gydat/Pabst 2021, S. 87). Dieser kritische, auf die Zukunft gerichtete Blick findet sich in der Erwachsenenbildung ebenso wie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Eine Funktion allgemeiner Erwachsenenbildung ist und war es seit ihren Anfängen zudem, auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen zu reagieren und einen Beitrag zum sozialen Zusammenhalt zu leisten sowie bestehende Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und dadurch zum Abbau von sozialen Ungleichheiten beizutragen. Kritikfähigkeit ist dabei eine wesentliche Kompetenz. Um Kritikfähigkeit auszubilden, braucht es *„Reflexionsfähigkeit und aktive Auseinandersetzung – es braucht Wachheit, Teilhabe und Autonomie“* (Gruber 2021, S. 103).

Eine kritische Haltung einzunehmen, ist keine Entscheidung, sondern zeigt sich durch eine Lebensweise, die alles in Frage stellt. Erwachsenenbildung erfüllt einen kritisch-emanzipatorischen Anspruch, indem sie das Selbstverständliche, das Trennende zwischen Gesellschaft und Individuum benennt und einer Bearbeitung zugänglich macht (vgl. Pongratz 2012, S. 37f.).

## **BNE schon in der Erwachsenenbildung angekommen?**

Maya Kandler und Rudolf Tippelt schrieben in ihrem Beitrag für das Handbuch für Erwachsenenbildung 2011, dass nur ein kleiner Kreis an Erwachsenen etwas mit dem „*Leitbild der nachhaltigen Entwicklung*“ (Kandler/Tippelt 2011, S. 717) anzufangen wüsste, und dass es deshalb das primäre Ziel der Erwachsenenbildung sein müsste, nachhaltige Entwicklung „über den Kreis der etwa 10% bereits informierten Erwachsenen hinaus weiter bekannt zu machen“ (ebd., S. 717).

Heino Apel (2018) stellte sieben Jahre später fest, dass sich in der erwachsenbildungswissenschaftlichen Literatur, im Gegensatz zum schulischen Bereich, nur wenige Beiträge zur Bildung für nachhaltige Entwicklung finden würden (vgl. Apel 2018, S. 126f.). Für die Erwachsenen- und Weiterbildung bestünde ein Potential, intensiv an Themen anzuschließen, die in der Schule angeregt wurden, um diese zu vertiefen (vgl. Kandler/Tippelt 2011, S. 717).

Auch Gerhild Bachmann (2019) stellte noch vor ein paar Jahren fest, dass das Thema der nachhaltigen Entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung noch nicht angekommen sei (vgl. Bachmann 2019, S. 301). Ähnlich vermeldete Gerd Michelsen (2020), dass konsequente Durchführungs Schritte noch immer nicht sichtbar seien, obwohl politische Aktionspläne durchaus Anregungen und Aufgaben für die Erwachsenenbildung bieten würden (vgl. Michelsen 2020, S. 11).

## **Erwachsene als Akteur\*innen für globale Veränderungen stärken**

Alle drei Jahre erscheint der „Global Report on Adult Learning and Education“ (siehe UNESCO Institute für

Lifelong Learning 2022), der Auskunft über globale Beschaffenheit, Entwicklungen und Aufgaben des Handlungsfeldes Erwachsenenbildung gibt. Der aktuelle Bericht, der „5th global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change“ basiert auf der Diagnose, dass Erwachsenenbildung das Thema der aktiven Bürger\*innenschaft und die Stärkung von Erwachsenen für Veränderungen zu wenig aufgreift. Die anderen beiden Ziele (Alphabetisierung und berufliche Bildung) würden vorangetrieben werden, aber das Ziel der aktiven Bürger\*innenschaft würde nach wie vor vernachlässigt (vgl. ebd., S. 20ff.). Schon in der Titelgebung des Berichts findet sich deshalb auch das Ziel, Erwachsene als Akteur\*innen für globale Veränderungen zu stärken, um Themen wie Klimawandel, Pandemien, Migration und Populismus begegnen zu können. Es wird proklamiert, Kraft und Potential der Erwachsenenbildung zu nutzen, um emanzipatorische, humanistische und demokratische Werte umzusetzen, den Schutz des Planeten und die Sicherung von Frieden voranzutreiben (vgl. ebd., S. 5).

Der Bericht zeigt damit auf, wie wesentlich eine aktive Bürger\*innenschaft ist, um Mensch und Planet in den Mittelpunkt zu stellen und einen sozialen und wirtschaftlichen Wandel herbeizuführen. Zentral erscheint dabei, Erwachsene als aktive Gestalter\*innen ihrer Zukunft zu befähigen und nicht nur Kompetenzen zu vermitteln, damit diese mit den Veränderungen umgehen können. Man will „*a humanizing and a humanistic project*“ (ebd., S. 17) sein. Hierfür braucht es aber u.a. eine Neuausrichtung von Lebensstil, Produktions- und Konsummustern an nachhaltigen Entwicklungsprinzipien, um auch den nächsten Generationen einen lebenswerten Planeten zu hinterlassen.

## **Ruf nach Transformation**

Im Bericht des wissenschaftlichen Beirats der deutschen Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) wurde vor mehr als zehn Jahren nichts weniger als eine umfassende Transformation von Weltgesellschaft und -wirtschaft innerhalb der natürlichen Grenzen des Planeten gefordert. Notwendig seien gesellschaftliche Veränderungen und eine Lebensweise, die nachhaltig

und klimaverträglich ist. Menschen sollten befähigt werden, sich an dieser Transformation aktiv zu beteiligen (vgl. WBGU 2011, S. 8).

Mandy Singer-Brodowski stellte 2016 fest, dass die Idee der transformativen Bildung zunehmend Eingang in die Debatten um Bildung für nachhaltige Entwicklung finden würde. Die Übertragung dieser Forderung in Bildungsprozesse fokussiere sowohl den Wandel individueller als auch kollektiver Emanzipationsprozesse (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 13f.) und baue auf dem Konzept des transformativen Lernens von Jack Mezirow auf. Nach Mezirow verfügen Erwachsene über die Fähigkeit, kritisch zu denken und übernommene Überzeugungen in Frage zu stellen. Lernen ist jener Prozess, bei dem auf Basis früherer Interpretationen neue Interpretationen der Bedeutung einer Erfahrung konstruiert werden. Bedenkenlos akzeptierte Erwartungshaltungen werden reflektiert, kritisiert und auf ihre Bedeutung hin interpretiert. So verstanden ist die Entwicklung von Erwachsenen ein laufender Prozess, in dem früher Gelerntes überprüft wird (vgl. Mezirow 1997, S. 3ff.).

Transformatives Lernen bezeichnet die Veränderungen in der Wahrnehmung der Welt und von sich selbst. Unsicherheiten, Dilemmata und Widersprüche werden aufgegriffen und thematisiert.

Einen konstruktiven Umgang mit Widersprüchen und Dilemmata zu entwickeln, ist eine zentrale Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung (vgl. Sprung 2019, S. 88). So können Erwachsene in Bildungsprozessen gestärkt werden, sich reflektierend und kritisch an gesellschaftlichen Diskursen zu beteiligen und eine aktive Rolle im nachhaltigen Entwicklungsprozess einzunehmen.

## Schlussworte

Die Gestaltung einer sozial gerechten und klimaverträglichen Lebensweise erfordert eine umfassende Transformation von gesellschaftlichen Praxen. Deshalb wird dafür plädiert, Erwachsenenbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung gemeinsam zu denken, zu planen und in die Praxis umzusetzen. Die SDGs als auch der Ansatz der kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung betonen die aktive Rolle aller Menschen in Veränderungsprozessen. Daher ist die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit zwingender Teil von Bildungsprozessen aller Altersgruppen und das Zusammenbringen dieser beiden Ansätze gewinnbringend für eine gesellschaftliche Transformation. Es liegt an uns allen, die Welt zu gestalten und Bedingungen für nach uns kommende Generationen festzulegen.

# Literatur

- Apel, Heino (2018):** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 68. Jg. (2), S. 119-129.
- Bachmann, Gerhild (2019):** Bildung für nachhaltige Entwicklung ambitioniert fördern. Gedanken zur Umsetzung des Nachhaltigkeitszieles SDG 4 in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hrsg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Löcker, S. 296-308.
- Benz-Gydat, Melanie/Pabst, Antje (2021):** Lernen – Bildung – Utopie. Einführende Betrachtungen im Kontext kritischer Erwachsenenbildung. In: Schreiber-Barsch, Silke/Benz-Gydat, Melanie/Schmidt-Lauff, Sabine/Pabst, Antje/Petersen, Katja/Schmidt, Katja (Hrsg.): Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung. Wochenschau, S. 87-99.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017):** Unpacking SDG4: Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030. Online: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking\\_SDG4\\_web\\_2017.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking_SDG4_web_2017.pdf) [2023-05-19].
- Ebsen-Lenz, Marianne/Egloff, Birte (2018):** Bildung zur Nachhaltigkeit. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 68. Jg. (2), S. 103-110.
- Gruber, Elke (2021):** Bildung – woher kommt sie, wo führt sie hin? Begriffsetymologie, Ursprünge und aktuelle Herausforderungen. In: Erwachsenenbildung, 67, S. 100-103. Online: <https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2022/10/EB.2021.67.3.100.pdf> [2023-05-19].

- Kandler, Maya/Tippelt, Rudolf (2011):** Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 707-728.
- Mezirow, Jack (1997):** Transformative Erwachsenenbildung. Aus dem Englischen übersetzt von Karl Arnold. Schneider-Verl. Hohengehren (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 10).
- Michelsen, Gerd (2020):** Herausforderung Nachhaltigkeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 27(1), S. 10-11.
- Pongratz, Ludwig A. (2012):** „Sich nicht dermaßen regieren lassen“: Kritische Einsätze bei Adorno, Heydorn und Foucault. In: Schulheft 37 (2012), Nr. 148, S. 24-40.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016):** Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 39(1), S. 13-17.
- Sprung, Annette (2019):** „In Zeiten wie diesen...“: Erwachsenenbildung, soziale Kohäsion und Active (Global) Citizenship. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hrsg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Löcker, S. 83-94.
- UNESCO Institute für Lifelong Learning (2022):** 5th global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666> [2023-05-19].
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011):** Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Online: [https://www.wbgu.de/fileadmin/user\\_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu\\_jg2011.pdf](https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf) [2023-05-19].



Foto: aau/Walter Elsner –  
photo riccio

**Mag.ª Cornelia Malojer**

[cornelia.malojer@aau.at](mailto:cornelia.malojer@aau.at)  
<https://www.aau.at>

Cornelia Malojer ist Dissertantin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Der Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeit liegt in der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Erwachsenenbildung.

## Sustainable Development in Adult Education

### Opportunities for societal transformation

#### Abstract

The author finds that education for sustainable development (ESD) is included in all levels of the educational system, but in adult education, it has not been established sufficiently and extensively enough. Yet it is adult education that can make it possible for people to affect positive changes and contribute to sustainable development since historically it has been closely connected to critical emancipatory and democratic values. One particularly promising approach appears to be the concept of transformative learning, which dates back to Jack Mezirow (1997). It gives adults the strength to participate reflexively and critically in social discourse and question accepted beliefs. (Ed.)

# Digitalisierung und ihre ökologischen Auswirkungen

Ein Interview mit Barbara Zuliani

**Raphael Krapscha**

**Zitation** Krapscha, Raphael (2023): Digitalisierung und ihre ökologischen Auswirkungen. Ein Interview mit Barbara Zuliani. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagnworte: Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Umwelt, Ökologie, Ressourcenschonung



## Abstract

Die fortschreitende Digitalisierung hat auch ökologische Auswirkungen. Im Interview spricht die Medienpädagogin Barbara Zuliani (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz) mit Raphael Krapscha (ORF) darüber, worin die größten Vorteile der Digitalisierung für die Umwelt liegen und an welchen Beispielen sie sich festmachen lassen. Sie nennt etwa Projekte zur digitalen Stromversorgung, konkrete Umwelttechnologien oder den Einsatz von digitalen Technologien zur Ressourcenschonung in der Landwirtschaft. Aber auch Grenzen und Gefahren der Digitalisierung für Umwelt bzw. den Umweltschutz werden angesprochen – vom steigenden Bedarf an elektronischen Geräten, der zu steigendem Elektroschrott führt, bis zum Energieverbrauch von Server- und Rechenzentren etwa für Cloud-Dienste. Weiteres Potenzial der Digitalisierung für die Umwelt sieht Barbara Zuliani in der Mobilität, im Bereich der Energieeffizienz und auch im Bildungsbereich, etwa um Bildungsinhalte ressourcenschonend zu vermitteln. (Red.).

# Digitalisierung und ihre ökologischen Auswirkungen

## Ein Interview mit Barbara Zuliani

### Raphael Krapscha

„Es braucht klare Richtlinien und Regulierungen, um die Umweltbelastung durch die Digitalisierung zu minimieren und sicherzustellen, dass die damit verbundenen Vorteile für alle Menschen zugänglich sind, unabhängig von ihrem Hintergrund oder ihrer Herkunft.“

### Barbara Zuliani im Interview

*Raphael Krapscha: Die Digitalisierung spielt in unserem Alltag – und auch im Bildungsbereich – eine immer größere Rolle. Sehen Sie darin vor allem Vorteile oder birgt der digitale Wandel auch Risiken?*

Barbara Zuliani: In erster Linie denke ich bei der Digitalisierung an die Automatisierung von Prozessen und Dienstleistungen. Die Möglichkeit, Daten digital zu erfassen, zu speichern und zu verarbeiten, hat enorme Chancen und Möglichkeiten in sehr vielen Bereichen des Alltags eröffnet. Das fängt schon in der Freizeit der Menschen an, etwa in Sachen Unterhaltung. Das gilt aber auch im Bildungsbereich. Unter anderem haben Lernplattformen, Online-Kurse und digitale Lehr-/Lernmaterialien das Lernen und die Vermittlung von Wissen in den vergangenen Jahren zusehends revolutioniert. Digitale Bildungsinhalte können jederzeit von überall aus abgerufen werden und ermöglichen eine flexible und individualisierte Lernumgebung. Das ermöglicht ortsunabhängiges Lernen, zugleich gehen damit aber Fragen nach Datenschutz und Datensicherheit einher.

*Die fortschreitende Digitalisierung des Alltags hat natürlich auch ökologische Auswirkungen. Worin liegen die größten Vorteile für die Umwelt?*

Ein Beispiel dafür ist der reduzierte Bedarf an Ressourcen. In der Industrie kann die Digitalisierung beispielsweise durch den Einsatz von Maschinen und Robotern dazu beitragen, Produktionsprozesse effizienter und damit auch ressourcenschonender zu gestalten.

Im beruflichen Umfeld verringert die digitale Vernetzung auch den Ausstoß von Treibhausgasen, da man zu Meetings oft schon gar nicht mehr persönlich anreisen muss. Beim Arbeiten im Home-Office fällt auch oft die tägliche Anreise zum Büro weg und Meetings werden meist auch viel effizienter gestaltet.

Außerdem verbrauchen digitale Endgeräte wie Laptops, Tablets und Smartphones immer weniger Strom, vor allem im Vergleich zu traditionelleren Bürogeräten. Digitale Technologien können zudem dazu beitragen, Energie noch effizienter zu nutzen,

etwa durch das Implementieren intelligenter Stromnetze.

***Kennen Sie konkrete Beispiele, bei denen sich die Digitalisierung in Österreich positiv auf die Umwelt auswirkt?***

Ja, es gibt einige Projekte in Österreich, bei denen das der Fall ist. Ein Beispiel wäre etwa das Grazer „Smart-Grid“-Projekt der Energie Steiermark AG. Dabei wird die Stromversorgung mithilfe digitaler Technologien intelligent geregelt, um eine effiziente Nutzung erneuerbarer Energien zu gewährleisten und den Einsatz von fossilen Brennstoffen zu reduzieren.

Ebenfalls in der Steiermark befindet sich das sogenannte „Green Tech Valley“, das in Österreich sozusagen als Vorreiter in Sachen Umwelttechnologie gilt. Hier wird unter anderem an der Entwicklung von nachhaltigen und effizienten Energiequellen gearbeitet. Digitale Ansätze helfen dabei, die Entwicklung und den Einsatz dieser Technologien zu optimieren.

In Österreich gibt es außerdem zahlreiche Projekte, die die Digitalisierung auch in der Landwirtschaft vorantreiben. Zum Beispiel wird „Precision Farming“-Technologie immer öfter eingesetzt, um die Landwirtschaft effizienter und ressourcenschonender zu gestalten. Mithilfe von Sensoren und anderen digitalen Technologien wird dabei etwa der Einsatz von Düngemitteln und Pestiziden angepasst und reduziert, was die Belastung für die Umwelt maßgeblich verringert.

***Birgt die Digitalisierung auch Gefahren für die Umwelt?***

Natürlich ist es wichtig zu beachten, dass die Digitalisierung auch negative Auswirkungen auf die Umwelt haben kann, etwa schon durch den steigenden Bedarf an elektronischen Geräten, was nicht nur Ressourcen verbraucht, sondern auch große Mengen an Elektroschrott verursacht. Die zunehmende Nutzung von Cloud-Diensten ist ebenfalls ein Problem. Damit sind meist große Server- und



Im Gespräch: Barbara Zuliani, Foto: FOTOSCHUSTER

Barbara Zuliani ist Medienpädagogin und im Bereich der Bildungsforschung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz tätig, wo sie das angehende Lehrpersonal ausbildet und auf den digitalisierten Alltag im Bildungsbereich vorbereitet. Als Lehrerin war Zuliani auch schon früh aktiv daran interessiert, digitale Angebote in den Unterricht zu integrieren. Schon vor rund 13 Jahren initiierte sie die erste iPad-Klasse Österreichs und arbeitet seitdem daran, die Digitalisierung evidenzbasiert und pädagogisch und didaktisch gut argumentiert in den Bildungsbereich einzubinden. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt dabei im Bereich der Bildungswissenschaft im Kontext digitaler Medien, insbesondere des „Medialen Habitus“. Aktuell beschäftigt sie sich mit Künstlicher Intelligenz und deren Auswirkungen in der Bildungslandschaft.

Rechenzentren verbunden, die zum Teil extrem große Mengen an Energie verbrauchen.<sup>1</sup> Es ist daher enorm wichtig, die ökologischen und sozialen Aspekte bei der Entwicklung und Nutzung digitaler

<sup>1</sup> Detailliertere Ausführungen zu den ökologischen Chancen und auch Risiken finden sich etwa unter:  
<https://www.energiezukunft.eu/wirtschaft/digitale-oekonomie-ist-nicht-nachhaltig>  
<https://digital-magazin.de/einfluss-digitalisierung-auf-umwelt-und-klima>  
[https://www.bitkom.org/sites/default/files/2020-05/2020-05\\_bitkom\\_klimastudie\\_digitalisierung.pdf](https://www.bitkom.org/sites/default/files/2020-05/2020-05_bitkom_klimastudie_digitalisierung.pdf)  
<https://www.bmu.de/digitalagenda/archiv/der-oekologische-fussabdruck-der-digitalisierung> (Anm.d.Red.)

Technologien zu berücksichtigen und Maßnahmen zu ergreifen, um die negativen Auswirkungen so weit wie möglich zu minimieren.

### ***Was überwiegt? Die ökologischen Vor- oder die Nachteile?***

Ob der digitale Wandel unter Berücksichtigung aller Folgewirkungen insgesamt zu einer Verbesserung oder Verschlechterung der Umweltbedingungen führt, ist schwer zu sagen. Es gibt positive und negative Aspekte, und es hängt immer davon ab, wie die Digitalisierung gestaltet und genutzt wird. Wenn sie dazu beiträgt, Ressourcen zu schonen und den Energieverbrauch zu reduzieren, kann sie sicherlich einen wichtigen Beitrag zum Umweltschutz leisten. Andererseits kann sie aber auch dazu beitragen, den Konsum und die Emissionen zu erhöhen. Die Digitalisierung darf also nicht als Allheilmittel für alle Umweltprobleme betrachtet werden – man muss sie gezielt einsetzen, um die positiven ökologischen Auswirkungen in den Vordergrund zu rücken.

### ***Sofern sie gezielt eingesetzt wird, um die Umwelt zu schonen – in welchen Bereichen hätte die Digitalisierung hier künftig das größte Potenzial?***

Es gibt verschiedene Bereiche des Alltags, in denen mit digitalisierten Ansätzen noch sehr viel Gutes für die Umwelt erreicht werden kann. Etwa bei der Mobilität: Die Digitalisierung kann dazu beitragen, den Verkehr noch effizienter zu gestalten und so den Energieverbrauch und die Emissionen zu senken. Dazu gehört unter anderem der Ausbau der E-Mobilität und autonomer Fahrmöglichkeiten. Allerdings ist hier zu bedenken, dass E-Autos auch Batterien brauchen, die nicht sehr umweltfreundlich sind. Der Ausbau und die stärkere Nutzung von digitalisierten Car-Sharing-Angeboten, wie es sie in Städten wie Wien schon seit einiger Zeit gibt, könnte österreichweit Treibhausgase einsparen, die Anzahl der Autos reduzieren und vieles mehr.

Im Bereich der Energieeffizienz hat die Digitalisierung ebenfalls noch viel Potenzial. Sowohl der generelle Energieverbrauch als auch die unnötige Verschwendung von Energie können maßgeblich reduziert werden. Dabei helfen zum Beispiel intelligente Gebäudesteuerungen oder Smart-Home-Systeme.

Auch die Nutzung erneuerbarer Energien wie Solar- oder Windkraft kann durch digitale Technologien noch effizienter gestaltet werden.

Das waren nur wenige Beispiele von vielen. Insgesamt bietet die Digitalisierung also noch ein sehr großes Potenzial, um den Umweltschutz in Österreich künftig voranzutreiben. Aber, wie bereits erwähnt: Es ist wichtig, die digitalen Technologien gezielt und sinnvoll einzusetzen.<sup>2</sup>

### ***Die Digitalisierung hat auch eine Schlüsselrolle beim Erreichen der Nachhaltigkeitsziele – auch im Bildungsbereich ist das relevant oder?***

Auf jeden Fall! Die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen sind insgesamt 17 Ziele, die bis 2030 erreicht werden sollen, um eine nachhaltige und ökologisch gut verträgliche Entwicklung auf globaler Ebene zu fördern. Die Digitalisierung kann dabei helfen, viele dieser Ziele zu erreichen, insbesondere eben auch im Bildungsbereich.

Das vierte Nachhaltigkeitsziel betrifft etwa „hochwertige Bildung“ und hat zum Ziel, den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle Menschen zu ermöglichen. Durch den Einsatz digitaler Technologien können Bildungsinhalte auf eine effektivere und umweltfreundlichere Weise vermittelt werden. Darüber hinaus können digitale Technologien eben auch dazu beitragen, die Umweltbelastung im Bildungsbereich zu reduzieren, was auch zum zwölften Nachhaltigkeitsziel „Nachhaltiger Konsum und Produktion“ und dem dreizehnten Ziel „Maßnahmen zum Klimaschutz“ beiträgt.

Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass digitale Technologien sinnvoll und verantwortungsbewusst eingesetzt werden, um ihre positiven Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit zu maximieren. Dies erfordert die Schaffung von klaren Richtlinien und Regulierungen, um die Umweltbelastung durch die Digitalisierung zu minimieren und sicherzustellen, dass die damit verbundenen Vorteile für alle Menschen zugänglich sind, unabhängig von ihrem Hintergrund oder ihrer Herkunft.

---

<sup>2</sup> Eine Übersicht über die Ansätze, um Klima und Umwelt durch Digitalisierung weniger zu belasten, aber auch über Nachteile und Grenzen diesbezüglich bietet das österreichische Umweltbundesamt unter: <https://www.umweltbundesamt.at/ueberblick/chance-digitalisierung> (Anm.d.Red.)



*Gibt es auch außerhalb des Bildungsbereichs etwas, das Sie in Bezug auf die Digitalisierung in Österreich gerne sehen würden?*

Es gibt sicherlich noch viele Bereiche in Österreich, in denen die Digitalisierung verbessert werden könnte. Ein Beispiel wäre die öffentliche Verwaltung, die oft noch nicht ausreichend digitalisiert ist und in der es immer noch viele Papierdokumente gibt. Auch im Bereich der Energieversorgung könnten digitale

Technologien noch stärker eingesetzt werden, um den Einsatz erneuerbarer Energien weiter zu optimieren und den Energieverbrauch zu reduzieren. Auch eine Verbesserung der Infrastruktur wäre in manchen Regionen noch notwendig, um auch dort Breitband-Internet zur Verfügung zu stellen und den Menschen damit zumindest die Chance zu geben, das große Potenzial der Digitalisierung effektiv zu nutzen.



Foto: K.K.

**Raphael Krapscha**

[raphael.krapscha@orf.at](mailto:raphael.krapscha@orf.at)

Raphael Krapscha ist als freier Journalist tätig und beschäftigt sich in seinem beruflichen Alltag in erster Linie mit Wissenschaftsthemen, die er im Auftrag des ORF unter anderem für den Radiosender Ö1 und die Online-Plattform [science.ORF.at](http://science.ORF.at) aufbereitet.

## Digital Sustainability – Opportunities and Dangers

An interview with Barbara Zuliani

### Abstract

The advancing digital transformation also has an environmental impact. In an interview with Raphael Krapscha (ORF), media educator Barbara Zuliani (Private University of Education, Diocese of Linz) speaks about what the greatest benefits of the digital transformation are for the environment and what examples provide illustrations of this. She cites digital power supply projects, specific environmental technologies or the use of digital technologies to conserve resources in agriculture. However, limits and dangers of the digital transformation for the environment and environmental protection are also mentioned – from the increasing need for electronic devices which leads to more electronic waste, to the energy consumption of servers and data centers, for example for cloud services. Zuliani sees other potential benefits of the digital transformation for the environment in mobility, energy efficiency and also education, for example imparting educational content in a way that conserves resources. (Ed.).

# Bildung für nachhaltige Entwicklung – (k)ein Thema für Bibliotheken?!

## Bibliotheken als Akteure und Partner in der Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Petra Hauke**

**Zitation** Hauke, Petra (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung – (k)ein Thema für Bibliotheken?! Bibliotheken als Akteure und Partner in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Bibliothekswesen, Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Grüne Bibliothek, außerschulischer Lernort



### Abstract

In bildungspolitischen Papieren zur Bildung für nachhaltige Entwicklung werden Bibliotheken nicht explizit in ihrer hier bereits aktiven Rolle gesehen. Häufig wird ihnen lediglich die Bewahrung des kulturellen Erbes zugeschrieben. Zahlreiche Beispiele zeigen aber, dass sie in der Bildung für nachhaltige Entwicklung schon längst aktiv sind und als kommunale und für alle zugängliche Bildungseinrichtungen auch viele Menschen erreichen können. Immer mehr Bibliotheken verstehen sich als „Grüne Bibliothek“ (auch „green library“ oder „sustainable library“). Das bedeutet, sie berücksichtigen ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit und haben eine klare Nachhaltigkeitsagenda in Bezug auf Gebäude und Ausstattung, Green-Office-Prinzipien, Bibliotheksdienstleistungen, soziale Themen und Umweltfragen. Sie wollen ihren eigenen ökologischen Fußabdruck minimieren und zugleich überzeugende Vorbilder nachhaltigen Handelns sein. Beispiele, wie dies gelingen kann, gibt es viele. Die Autorin führt neben einschlägigen Informationsveranstaltungen unter anderem Urban-Gardening-Projekte, Food-Saver-Aktionen, Repair-Cafés, eine Saatgut-Bibliothek, die Bibliothek der Dinge und Ideen-Cafés zu Nachhaltigkeitsthemen an. (Red.)

# Bildung für nachhaltige Entwicklung – (k)ein Thema für Bibliotheken?!

## Bibliotheken als Akteure und Partner in der Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Petra Hauke**

**Als wichtigste Akteurinnen und Akteure nennt die UNESCO in der „Roadmap“ zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Verantwortliche auf institutioneller, lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene in der Bildungspolitik, insbesondere in den Bildungsministerien; politische Führungspersonen aus den Bereichen der nachhaltigen Entwicklung, insbesondere in Umwelt- und anderen Ministerien; zivilgesellschaftliche Organisationen, Verantwortliche in privaten Unternehmen und in der Wissenschaft, die zum politischen Diskurs über nachhaltige Entwicklung und Bildung beitragen; die UNESCO und ihre Partnerorganisationen (vgl. UNESCO 2021, S. 26).**

Was heißt das konkret? Der UNESCO-Text verweist im Wesentlichen auf anerkannte Bildungseinrichtungen wie Schulen, (Fach-)Hochschulen und Universitäten. Auch seien *„Partnerschaften und Zusammenarbeit zwischen den formalen, non-formalen und informellen Bildungssektoren zu stärken, inklusive des in den Gemeinschaften stattfindenden generationsübergreifenden lebenslangen Lernens“* (ebd., S. 41).

Bibliotheken, für alle offen und zugänglich, unabhängig von Bildungs- oder wirtschaftlichem Status, Lebensalter, Herkunfts„milieu“ etc., und per se prädestiniert für „lebenslanges Lernen“, werden expressis verbis nicht genannt. Sie dürften wohl den „non-formalen und informellen Bildungssektoren“ zuzurechnen sein. Entsprechend verhält es sich mit

dem „4. Weltbericht zur Erwachsenenbildung“ (siehe UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen 2021) sowie mit den deutschen und österreichischen nationalen BNE-Berichten und -Strategien (siehe Deutsche UNESCO-Kommission 2017; Deutsche Bundesregierung 2021a; Republik Österreich 2020; Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008): Bibliotheken wird in amtlichen Veröffentlichungen die Rolle des Bewahrens des kulturellen Erbes für zukünftige Generationen zugeschrieben, d.h. *„verfügbares Wissen zu erhalten und dauerhaft zu bewahren“* (Deutsche Bundesregierung 2021a, S. 161). Immerhin: *„In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule und*

*künftig auch mit der Stadtbibliothek bietet [auf Bundesländerebene] Bremen zudem SDG-bezogene Erwachsenenbildungsangebote an“ (ebd., S. 175).*

Die vielfältigen Potenziale von Bibliotheken für nachhaltige Entwicklung finden dagegen keine eigene Würdigung (siehe Hauke 2021). Warum ist das so?

## Sind Bibliotheken Bildungseinrichtungen?

Die Frage scheint obsolet, dienen Bibliotheken doch eindeutig der Bildung – möchte man meinen. Doch auch die von vielen Menschen als gültige Informationsquelle gewertete Wikipedia sieht in Bibliotheken nicht mehr als eine „Sammlung veröffentlichter Informationen“<sup>1</sup>. An anderer Stelle wird Bibliotheken immerhin ein „indirekter Bildungsauftrag“<sup>2</sup> zugestanden, der allerdings nicht definiert wird.

Aus inner-bibliothekarischer Perspektive wird das Kerngeschäft Öffentlicher Bibliotheken jedoch sehr viel weiter gefasst: *„Festzustellen ist, dass die primären Ziele kommunaler Bibliotheksarbeit seit langem – und sehr wahrscheinlich auch in naher Zukunft – in der Leseförderung von Kindern und Jugendlichen, der Unterstützung in der (immer stärker digital ausgerichteten) Medien- und Recherchekompetenz, in der aktiven Begleitung und Hilfe bei schulischer und beruflicher (Aus-, Fort- und Weiter-)Bildung sowie bei allen Aspekten eines individuellen Lebenslanges Lernens liegen“* (Seefeldt 2018, o.S.; Hervorhebungen im Original).

Die im UN-Programm genannten Handlungsfelder „Stärkung und Mobilisierung der Jugend“ und „Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene“ im Sinne der Agenda 2030 ließen sich hieraus ohne weiteres ableiten. Im Selbstverständnis Öffentlicher Bibliotheken ist also der Bildungsauftrag verankert.

Jedoch: In Deutschland und Österreich (und nicht nur dort) tut man sich schwer damit, Öffentliche

Bibliotheken als Bildungseinrichtungen auszuweisen, wie das z.B. in Finnland und Schweden (siehe Schleihagen 2008) der Fall ist. Wenn es so wäre, müssten die Regierungen mit einem Bibliotheksgesetz deren Finanzierung sichern. Ohne ein Bibliotheksgesetz aber bleiben Öffentliche Bibliotheken freiwillige Leistungen der Kommunen: oft unterfinanziert, personell knapp ausgestattet, mitunter von Schließung bedroht.<sup>3</sup> Doch Klagen helfen hier nicht, und deshalb – anstatt zu klagen – engagieren sich der Zurückhaltung der offiziellen Politik zum Trotz Öffentliche Bibliotheken unverdrossen im Sinne der Agenda 2030 aktiv und wirkungsvoll in der Bildungslandschaft ihrer Kommunen. Mit proaktiven Bildungsangeboten und -programmen, die weit über das Ausleihen von Büchern hinausgehen, unterstützen sie – wie z.B. die Büchereien der Stadt Wien mit dem Angebot eines interkulturellen Netzwerks (siehe Stadt Wien – Büchereien o.J.) – die SDGs 1 (keine Armut) und 10 (weniger Ungleichheiten), indem sie mit Sprachcafés oder moderierten Konversationsstunden für Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache Betroffenen dazu verhelfen, über den Spracherwerb Zugang zum Erwerbsleben und zu gesellschaftlicher Teilhabe zu erlangen.

Auch seitens der Erwachsenenbildung sind Bibliotheken längst anerkannt: *„Was BibliothekarInnen tun: [...] Öffentlichkeits- und Programmarbeit: BibliothekarInnen planen Veranstaltungen (z.B. Ausstellungen, AutorInnenlesungen) und setzen sie um. Sie pflegen Kontakte zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Schulen, Verbänden und anderen Einrichtungen im kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und sozialen Bereich“* (Paar/Frei 2019/2020, o.S.).

Als „Dritter Ort“ (siehe Deutscher Bibliotheksverband o.J.a), als „öffentliches Wohnzimmer“ (siehe Ruigendijk 2018) oder als „Treffpunkt“ (siehe Büchereiverband Österreichs 2023a) bieten Bibliotheken ihre Räume für Veranstaltungen, Austausch, Lebenslanges Lernen und Weiterbildungen an, aber auch sich selbst als Plattformen für Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Initiativen. Zunehmend

1 Nachzulesen unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Bibliothek>

2 Nachzulesen unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungseinrichtung>

3 Die Finanzierung Wissenschaftlicher Bibliotheken ist dagegen im Rahmen der Finanzierung der Hochschulen gesichert.

treten Bibliotheken auch ausdrücklich aktiv mit Programmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Erscheinung (siehe Deutscher Bibliotheksverband 2022; BNE Sachsen 2021; Langer 2021).

Insbesondere sog. „Grüne Bibliotheken“ sind im Sinne der Agenda 2030 erfolgreich aktiv, auch wenn sich viele noch immer scheuen, sich als demokratische Einrichtungen mit diesem im besten Sinn politischen Engagement deutlich zu positionieren.<sup>4</sup>

## Nachhaltigkeit ist Aufgabe von Bibliotheken

Auf Initiative des Weltbibliotheksverbandes IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) wurde mit dem SDG 16.7 die Gewährleistung des „Zugangs zu Information“ als Grundvoraussetzung zur Erreichung aller SDGs in die Liste der Agenda-Ziele aufgenommen. Nicht erst die aktuelle globale Krise hat einmal mehr deutlich gemacht, wie wichtig der Zugang zu verlässlichen Informationen ist und wie fatal sich Fake News auswirken können. In der Folge hat sich die IFLA als Dachverband – und damit alle Bibliotheken weltweit – als Anwalt der Agenda 2030 positioniert (siehe IFLA 2021).

„Sustainability is Libraries‘ Business“ (siehe IFLA 2018) ist das erklärte Motto – und damit ist mehr gemeint als „nur“ der Zugang zu Informationen. *„Als Institutionen mit gesellschaftlichem Auftrag ist es für Bibliotheken selbstverständlich, sich den großen gesellschaftlichen Herausforderungen von heute zu stellen“* (IFLA 2018, o.S.; Übers. aus dem Engl. P.H.) – unabhängig davon, ob dieser „gesellschaftliche Auftrag“ in einem Bibliotheksgesetz oder „nur“ im Selbstverständnis der Bibliotheken verankert ist.

Mit ihrem Netzwerk von ca. 2,3 Millionen Einrichtungen verfügen Bibliotheken sowohl über globale Reichweite als auch über die Fähigkeit, lokale Bedürfnisse und Prioritäten zu verstehen und darauf zu reagieren – sei es als große National- oder

Universitätsbibliothek, als kleine öffentliche oder Schulbibliothek oder auch als mobile Bibliothek, und sei es auch „nur“ auf einem Kamelrücken<sup>5</sup>.

Mit den „SDG Stories“ (siehe IFLA o.J.) in der Weltbibliothekskarte (Library Map of the World) dokumentiert die IFLA weltweite Beispiele, die zeigen, wie und wo Bibliotheken zur Erreichung welcher Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 beitragen. So helfen neben dem Zugang zu Information konkrete Bildungsprogramme, Armut und soziale Ungleichheit zu überwinden oder zu verstehen, wie Einzelne durch die Kontrolle des persönlichen Konsums zum Klimaschutz beitragen können.

Analog zu den SDG Stories stellt der Deutsche Bibliotheksverband (dbv) auf der Website biblio2030 Angebote und Projekte aus Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken in den deutschsprachigen Ländern vor, die zur Zielerfüllung der Agenda 2030 beitragen. Durch die Sammlung von Beispielen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (D-A-CH-S) sollen zum einen weitere Bibliotheken zur Mitwirkung angeregt werden, zum anderen sollen der Öffentlichkeit, insbesondere politischen Entscheidungsverantwortlichen, die Potenziale von Bibliotheken zur Erreichung der SDGs demonstriert werden (siehe Deutscher Bibliotheksverband o.J.; Portugal 2021).

In Österreich finden sich vermehrt Beispiele von Bibliotheken, die zwar nicht auf den genannten Plattformen präsent sind, sich aber dennoch den Nachhaltigkeitszielen verschrieben haben und als Vorbilder mit Multiplikatorenpotenzial im besten Sinn „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ betreiben:

- TU Wien Bibliothek, Ziel 2022: *„Wir verankern die Sustainable Development Goals (SDGs) in Projekten der Bibliothek.“* (Technische Universität Wien. Universitätsbibliothek o.J., o.S.)
- Die Stadtbibliothek Eferding positioniert sich als „Grüne Bibliothek“ in ihrem Leitbild (siehe Stadtbücherei Eferding o.J.)

<sup>4</sup> Zum Missverständnis von politischer Neutralität in Bibliotheken siehe Lankes 2019.

<sup>5</sup> Eine Nachricht hierzu findet sich unter: <https://neuezeit.at/kamel-bibliothek>

- Stadtbibliothek Graz: „Klimaschutzbibliothek – Stadtbibliothek wird zur „Green Library“<sup>6</sup>
- Wiener Neustadt, Bibliothek im Zentrum, Motto „Wandel gestalten – Perspektiven durch Nachhaltigkeit: „Themenwochen Nachhaltigkeit 02.03.-14.03.2022“<sup>7</sup>

## Grüne Bibliothek

Zwar wurde ein „Green Library Movement“ in den USA bereits 2008 festgestellt, doch bezog sich entsprechendes Engagement zunächst vorrangig auf den ökologischen Fußabdruck von Bibliotheksgebäuden, ggf. einschließlich Einrichtung und Facility Management (siehe Antonelli 2008). Langsam setzte sich die Erkenntnis durch, dass Bibliotheken auch unabhängig von ihren baulichen Gegebenheiten Wesentliches zum Schutz der Umwelt und zur notwendigen Transformation beitragen können, indem sie zum einen den Bibliotheksbetrieb nach ökologischen Maßstäben organisieren (z.B. „Green Office“), zum anderen ihr Selbstverständnis als Bildungsinstitution darauf ausrichten, entsprechende Veränderungen auch in ihrer Community anzustoßen. Die New World Encyclopedia lieferte hierzu 2017 eine alle Aspekte umfassende Definition: „A Green library, also known as a sustainable library, is a library built with environmental concerns in mind. Green libraries are a part of the larger green building movement. Libraries, particularly public libraries, are life long learning centers for people of all ages in local communities. Libraries are not only repositories of knowledge, but are also important information resources for raising awareness about environmental concerns. Green libraries educate the public about environmental issues through their collections, sustainable and environmentally friendly facilities, and public library programs“<sup>8</sup>.

ENSULIB, die Sektion für Umwelt, Nachhaltigkeit und Bibliotheken (Environment, Sustainability and Libraries) der IFLA legte im Januar 2022 eine – längst

fällige – Definition der „Grünen Bibliothek“, auch in deutscher Übersetzung, vor. Sie schließt sich darin dem erweiterten Umweltbegriff der Agenda 2030 an, in dem Nachhaltigkeit auf mehreren Ebenen und über den Schutz der näheren Umwelt hinaus gedacht wurde:

*„Umwelt bezeichnet die Umgebung oder Bedingungen, in der Menschen, Institutionen, Tiere oder Pflanzen leben und arbeiten. Diese Umgebungen können natürlich, sozial oder kulturell sein. Die heutige Umwelt ist durch den Klimawandel und andere Bedrohungen, einschließlich sozialer Ungleichheiten, gefährdet. Alle Institutionen sollten bestrebt sein, die Umwelt durch nachhaltige Entwicklung zu schützen. Dazu gehören Bibliotheken aller Art, die eine aktive und bedeutende Rolle bei der nachhaltigen Entwicklung spielen können. Eine grüne und nachhaltige Bibliothek ist eine Bibliothek, die ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit berücksichtigt“* (ENSULIB 2022, o.S.).

Im Einzelnen sollte die Nachhaltigkeitsagenda folgende Aspekte umfassen:

- „Umweltfreundliche Nachhaltigkeit für Gebäude und Ausstattung
- Green-Office-Prinzipien
- Nachhaltige Bibliotheksdienstleistungen
- Soziale Nachhaltigkeit
- Umweltmanagement
- Engagement für allgemeine Umweltziele und -programme“ (ebd.)

Insbesondere Bibliotheken, die sich als „Grüne Bibliothek“ positionieren, verbinden damit den erklärten Anspruch, nicht nur den eigenen negativen ökologischen „Fußabdruck“ zu minimieren, sondern darüber hinaus als Vorbild und in einer Multiplikatorenrolle mit ihrem Engagement in die Gesellschaft hineinzuwirken und so den positiven Handabdruck (siehe Germanwatch 2023) zu vergrößern, letztlich betreiben sie also Bildung für nachhaltige Entwicklung als Richtschnur für ihre Bibliotheksarbeit.

6 Ein Zeitungsbericht dazu kann nachgelesen werden unter: [https://www.meinbezirk.at/graz/c-lokales/stadtbibliothek-wird-zur-green-library\\_a5769730](https://www.meinbezirk.at/graz/c-lokales/stadtbibliothek-wird-zur-green-library_a5769730)

7 Mehr Details dazu finden sich unter: <https://bibliothekimzentrum.home.blog/2022/03/03/wandel-gestalten-perspektiven-durch-nachhaltigkeit>

8 Nachzulesen unter: [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Green\\_library](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Green_library)

Wenn Bibliotheken ihr „Kerngeschäft“ in der Vermittlung von Bildung sehen, dann geht das über „Leseförderung“ hinaus. Da „Bildung“ auf vielen Wegen erreicht werden kann, sehen besonders Grüne Bibliotheken ihre Aufgabe darin, neben buchaffinen Menschen auch nicht-buchaffine Zielgruppen mit entsprechenden Bildungsprogrammen für nachhaltige Entwicklung zu erreichen. Neben einschlägigen Informationsveranstaltungen wird „Learning by Doing“ hier erreicht z.B. durch Makerspaces (siehe Bibliothek im Zentrum (Wiener Neustadt) o.J.), Urban-Gardening-Projekte (siehe Stadtbibliothek Steglitz-Zehlendorf o.J.), die Unterstützung von Foods-Saver-Aktionen<sup>9</sup>, das Angebot eines Repair-Cafés (siehe Bludenz 2023), eine Saatgut-Bibliothek<sup>10</sup>, eine „Bibliothek der Dinge“ (siehe Büchereiverband Österreichs 2023b), schließlich durch Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Initiativen, wie sie SDG 17, „Partnerschaften zur Erreichung der Ziele“, sogar als Grundvoraussetzung zur Erreichung der Ziele vorsieht.

Das für den deutschsprachigen Raum aktive Netzwerk Grüne Bibliothek bringt u.a. mit dem Format eines „Ideen-Cafés“ seit Juni 2020 Interessierte zu einem Online-Erfahrungsaustausch über das Engagement von Öffentlichen und Wissenschaftlichen Bibliotheken für Klima- und Umweltschutz und für Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 2030 zusammen. Bisherige Themen: „Digitales Aufräumen fürs Klima! Eine Challenge für Bibliotheken“, „Bibliotheken und Gärten“, „Nachhaltige Beschaffung für Bibliotheken“, „Nachhaltigkeitsprojekte in Bibliotheken“, „Green IT in Bibliotheken? Sinnvolle Nachnutzung von IT-Hardware“ u.v.m. (siehe Netzwerk Grüne Bibliothek 2023).

Die Fachzeitschrift des Büchereiverbands Österreichs „Büchereiperspektiven“ veröffentlicht regelmäßig gezielte Beiträge zum Thema Nachhaltigkeit und widmete zusätzlich einzelne Hefte entsprechenden Schwerpunkten: „Go green! Bibliothek und Umwelt“ (2015); „UN-Agenda 2030 – Nachhaltigkeit in der Bibliothek“ (2020). Die einzelnen Beiträge kamen

aus Österreich und darüber hinaus und stellten bibliothekarische Initiativen mit dem Fokus auf Nachhaltigkeit vor, wobei als Zielgruppen gleichermaßen Kinder und Erwachsene adressiert wurden (siehe Büchereiverband Österreichs 2015 u. 2020).

Der Bibliotheksverband Österreichs hat sich weiterhin schon bald nach der Veröffentlichung der Agenda 2030 für die Unterstützung der SDGs engagiert, u.a. durch das Angebot von mehrtägigen Workshops zum Thema „Grüne Bibliothek“<sup>11</sup>, jeweils in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in St. Wolfgang. Die hier angesprochene Zielgruppe sind erwachsene ehren- oder hauptamtlich Beschäftigte, die in ihren Herkunftsbibliotheken die Idee der „Grünen Bibliothek“ umsetzen wollen, d.h. sich als Multiplikator\*innen für nachhaltige Entwicklung engagieren und damit zur in der Agenda 2030 geforderten Transformation unserer Gesellschaft beitragen wollen.

Tim Schumann brachte es kürzlich auf den Punkt: *„Stellen Sie sich vor, zukünftig agiert jede öffentliche Bibliothek im Sinne einer Grünen Bibliothek! Gegenstände und Räume werden gemeinsam genutzt, Wissen und Informationen sind weitgehend kostenfrei, die Anbindung an zivilgesellschaftliche Initiativen wird ausdrücklich gefördert. In einer gut ausgebauten Bibliothek der Dinge können Sie die Gegenstände, die Sie lediglich ab und zu benötigen, einfach und kostenfrei ausleihen. Saatgutbibliotheken helfen, Balkone und Grünflächen mit alten und seltenen Sorten zu bepflanzen. Während in Repaircafés die Menschen defekte Gegenstände reparieren oder mit Hilfe von 3-D-Druckern Ersatzteile herstellen, können sie z.B. an Nähmaschinen eigene Kleidungsstücke nähen oder sogar selbst entwerfen. Das ist aktiv gelebte Beteiligung an der Großen Transformation – und alles, was Sie dafür benötigen, ist ein Bibliotheksausweis“* (Schumann 2023, o.S.).

Das UNESCO-Programm „Bildung für nachhaltige Entwicklung für 2030“ geht allerdings über das Bereitstellen von einschlägigen Medien, das Einordnen

9 Ein Zeitungsbericht hierzu findet sich unter: <https://www.waz-online.de/lokales/wolfsburg/sie-retten-lebensmittel-foodsaver-zu-besuch-in-der-stadtbibliothek-DCRUTNVQFPQXCGCTH3NMXICG6M.html>

10 Ein Zeitungsbericht hierzu findet sich unter: [https://www.kleinezeitung.at/kaernten/villach/5965443/Gratis-Samen\\_SaatgutBibliothek-in-AKMediathek-errichtet](https://www.kleinezeitung.at/kaernten/villach/5965443/Gratis-Samen_SaatgutBibliothek-in-AKMediathek-errichtet)

11 Mehr dazu unter: <https://www.bvoe.at/aus-und-fortbildung/kurse/die-gruene-bibliothek-0;>  
<https://www.bvoe.at/aus-und-fortbildung/kurse/die-gruene-bibliothek>

bibliothekarischer Tätigkeiten in die 17 SDGs oder Informationsveranstaltungen hinaus, indem das Ziel letztlich die Vermittlung von verantwortlicher Handlungskompetenz ist. „*Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen*“ (Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J., o.S.). Mit ihrem bereits vorhandenen vielfältigen Engagement für nachhaltige Entwicklung sind Bibliotheken für diesen weitergehenden Schritt bereits gut aufgestellt.

## Fazit

Die Potenziale von Bibliotheken werden oft übersehen, wenn es um die Transformation unserer Gesellschaft im Sinne der Agenda 2030 geht oder um Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihnen selbst ist es oft gar nicht bewusst, wenn sie mit bestimmten Veranstaltungsprogrammen und -formaten, aber auch mit Fortbildungsschulungen für die eigenen

Beschäftigten, die Ziele der Agenda 2030 unterstützen, z.B. mit dem Aufgreifen von Themen zu Rassismus und Migration oder zu ökologischen oder sozialen Themen, da sie darin ganz selbstverständlich ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag sehen. Beim Bibliothekspublikum, aber auch in der Belegschaft ist oft ein großes Interesse am Thema Nachhaltigkeit und an einem wirkungsvollen Mitgestalten einer nachhaltigen Zukunft vorhanden. Hier gilt es nachzuarbeiten und den vielfach noch zu stillen Aktiven Mut zu machen, sich ihrer Potenziale und Stärken bewusst zu werden und dies auch außerhalb der Bibliothekswelt zu kommunizieren. „Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt“, kann auch für Bibliotheken ein Handlungsfeld sein, für das sie mindestens so prädestiniert sind wie Schulen, Hochschulen, Kindergärten, Volkshochschulen. Das sollten die Bibliotheken sich selbst, aber eben auch die erklärten BNE-Aktiven sich immer wieder bewusst machen, wenn es darum geht, „Partnerschaften zur Erreichung der Ziele“ (SDG 17) zu suchen und einzugehen.<sup>12</sup>

---

12 Die Autorin dankt Tim Schumann, Janet Wagner und Andrea Kaufmann vom Netzwerk Grüne Bibliothek sehr herzlich für die kritische Durchsicht des Textes und für hilfreiche Anmerkungen.

# Literatur

**Antonelli, Monika (2008):** The Green Library movement: An overview and beyond. In: *Electronic Green Journal* 2008, 1(27).  
Online: <https://escholarship.org/uc/item/39d3v236> [2023-04-28].

**BNE Sachsen (2021):** BNE in Bibliotheken: Chancen und Herausforderungen non-formaler und kommunal verwalteter Bildungseinrichtungen. Veröffentlicht am 3. November 2021 vom Redaktionsteam BNE Portal. Online: <https://bne-sachsen.de/2021/11/03/bne-in-bibliotheken-chancen-und-herausforderung-non-formaler-und-kommunal-verwalteter-bildungseinrichtungen> [2023-04-28].

**Bibliothek im Zentrum (Wiener Neustadt) (o.J.):** MaMinGa – Makerspace. Online:  
<https://bibliothekimzentrum.home.blog/maminga-makerspace> [2023-04-28].

**Bludenz (2023):** Repair Café Bludenz. Online: <https://www.vorarlberg-alpenregion.at/de/bludenz/info/repair-cafe-bludenz.html> [2023-04-28].

**Büchereiverband Österreichs (2015):** Go green! Bibliothek und Umwelt. In: *Büchereiperspektiven*. Fachzeitschrift des Büchereiverbandes Österreich 2/2015. Online: [https://www.bvoe.at/sites/default/files/2022-07/BP\\_2\\_15.pdf](https://www.bvoe.at/sites/default/files/2022-07/BP_2_15.pdf) [2023-04-28].

**Büchereiverband Österreichs (2020):** UN-Agenda 2030 – Nachhaltigkeit in der Bibliothek. In: *Büchereiperspektiven*. Fachzeitschrift des Büchereiverbandes Österreich 2/2020. Online: [https://www.bvoe.at/sites/default/files/2022-06/BP\\_2\\_20.pdf](https://www.bvoe.at/sites/default/files/2022-06/BP_2_20.pdf) [2023-04-28].

**Büchereiverband Österreichs (2023a):** Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek. Online:  
<https://www.bvoe.at/angebote/literaturvermittlung/oesterreich-liest-treffpunkt-bibliothek> [2023-04-28].



- Büchereiverband Österreichs (2023b):** Bibliothek der Dinge. Online: <https://www.bvoe.at/angebote/rechtliche-auskuenfte/bibliothek-der-dinge> [2023-04-28].
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2008):** Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.umweltbildung.at/wp-content/uploads/2020/11/Oesterreichische-Strategie-BNE.pdf> [2023-04-28].
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017):** Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.unesco.de/bildung/bne-akteure/nationale-plattform-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> [2023-04-28].
- Deutscher Bibliotheksverband (o.J.a):** Bibliothek als Dritter Ort. Online: <https://bibliothekportal.de/informationen/die-bibliothek-als-dritter-ort> [2023-04-28].
- Deutscher Bibliotheksverband (o.J.b):** Bibliotheken und ihr Beitrag zur Agenda 2030 der UN. Online: <https://www.biblio2030.de> [2023-04-28].
- Deutscher Bibliotheksverband (2022):** Online-Seminare: Nachhaltigkeit. Online: <https://www.bibliotheksverband.de/online-seminare#Nachhaltigkeit> [2023-04-28].
- Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.):** Was ist BNE? Online: [https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne\\_node.html](https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html) [2023-04-28].
- Deutsche Bundesregierung (2021a):** Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, 19. Legislaturperiode. Online: [https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407\\_bne-bericht\\_breg21\\_kabinettvorlage\\_cps\\_bf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407_bne-bericht_breg21_kabinettvorlage_cps_bf.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [2023-04-28].
- Deutsche Bundesregierung (2021b):** Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie: Weiterentwicklung 2021. Online: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/998006/1873516/3d3b15cd92d0261e7a0bc8f43b7839/2021-03-10-dns-2021-finale-langfassung-nicht-barrierefrei-data.pdf?download=1> [2023-04-28].
- ENSULIB (2022):** Was ist eine grüne Bibliothek? Übersetzt aus dem Englischen von Petra Hauke. Online: [https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/IFLA-GreenLibraryDefinition\\_German\\_2022Jan.pdf](https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/IFLA-GreenLibraryDefinition_German_2022Jan.pdf) [2023-04-28].
- Germanwatch (2023):** Wandel in Bewegung setzen – Dein Handabdruck macht den Unterschied! Online: <https://www.germanwatch.org/de/handprint> [2023-04-28].
- Hauke, Petra (2021):** Nachhaltigkeit – (k)ein Thema für Bibliotheken?! In: Bibliothek Forschung und Praxis 45(3), 2021, S. 401-411. Online: <https://doi.org/10.1515/bfp-2021-0062>
- IFLA (o.J.):** Library Map of the World: SDG Stories. Online: <https://librarymap.ifla.org/stories> [2023-04-28].
- IFLA (2018):** Sustainability is Libraries' Business: Libraries and Sustainable Development. Online: <https://www.ifla.org/g/sustainable-development/sustainability-is-libraries-business-libraries-and-sustainable-development> [2023-04-28].
- IFLA (2021):** The International Advocacy Programme (IAP). Online: <https://origin-www.ifla.org/DE/ldp/iap> [2023-04-28].
- Langer, Robert (2021):** Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Programm: Das Beispiel der Sächsischen Landesfachstelle für Bibliotheken. In: Bibliothek Forschung und Praxis 2021, 45(3), S. 450-454. Online: <https://doi.org/10.1515/bfp-2021-0069>
- Lankes, R. David (2019):** Müssen Bibliotheken neutral sein? Ein Kommentar zur Frage der Neutralität von Bibliotheken. In: BuB, Forum Bibliothek und Information 71(2019), 11, S. 650-652. Online: [https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/17416/BUB\\_2019\\_11\\_650\\_652.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/17416/BUB_2019_11_650_652.pdf) [2023-04-28].
- Netzwerk Grüne Bibliothek (2023):** Ideen-Café Grüne Bibliothek. Online: <https://www.netzwerk-gruene-bibliothek.de/ideen-cafe-gruene-bibliothek> [2023-04-28].
- Paar, Lucia/Frei, Wilfried (2019/2020):** Aufgaben von BibliothekarInnen. Online <https://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/aufgaben/aufgaben-von-bibliothekarinnen.php> [2023-04-28].
- Portugal, Katharina (2021):** Von anderen lernen. Bibliothekarische Verbandsinitiativen zur Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele im deutschsprachigen Raum. In: Bibliothek Forschung und Praxis 2021, 45(3), S. 394-400. Online: <https://doi.org/10.1515/bfp-2021-0072>
- Republik Österreich (2020):** Österreich und die Agenda 2030: Freiwilliger Nationaler Bericht zur Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklungsziele / SDGs (FNU). Online: [https://www.bmk.gv.at/dam/jcr:7365a677-6028-41d7-8cdf-1911d2353ac4/Austrias\\_Voluntary\\_National\\_20200608.pdf](https://www.bmk.gv.at/dam/jcr:7365a677-6028-41d7-8cdf-1911d2353ac4/Austrias_Voluntary_National_20200608.pdf) [2023-04-28].
- Ruigendijk, Claudia (2018):** Die Bibliothek als öffentliches Wohnzimmer – ein Gespräch mit Aat Vos. In: Bibliotheksdienst 2018, 52(2), S. 71-83. Online: <https://doi.org/10.1515/bd-2018-0012>
- Schleihagen, Barbara (2008):** Bibliotheksgesetze in Europa – Mittel politischer Steuerung und Gestaltung. In: Bibliothek Forschung und Praxis (2008), 32(1), S. 14-20. Online: <https://doi.org/10.1515/bfup.2008.003>
- Schumann, Tim (2023):** Öffentliche Bibliotheken und die ökologisch-soziale Transformation: Auf dem Weg zu Grünen Bibliotheken. In: Newsletter / Kulturmanagement Network, 2023, 30. Januar. Online: <https://www.kulturmanagement.net/Themen/Oeffentliche-Bibliotheken-und-die-oekologisch-soziale-Transformation-Auf-dem-Weg-zu-gruenen-Bibliotheken,4521> [2023-04-28].

- Seefeldt, Jürgen (2018):** Öffentliche Bibliotheken und ihre Rolle für Bildung und Kultur in ländlichen Räumen. In: Kulturelle Bildung online. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/oeffentliche-bibliotheken-ihre-rolle-bildung-kultur-laendlichen-raeumen> [2023-04-28].
- Stadtbibliothek Steglitz-Zehlendorf (o.J.):** Urban Gardening in der Gottfried-Benn-Bibliothek. Online: <https://www.berlin.de/stadtbibliothek-steglitz-zehlendorf/bibliotheken/gottfried-benn-bibliothek/maker-space> [2023-04-28].
- Stadtbücherei Eferding (o.J.):** Leitbild. Online: <https://eferding.bvoe.at/leitbild> [2023-04-28].
- Stadt Wien – Büchereien (o.J.):** Die Büchereien Wien – ein interkulturelles Netzwerk. Online: <https://buechereien.wien.gv.at/B%C3%BCchereien-Wien/Angebote/Interkulturelles> [2023-04-28].
- Technische Universität Wien. Universitätsbibliothek (o.J.):** Ziele 2022. Online: [https://www.tuwien.at/fileadmin/Assets/Bibliothek/Bibliothek\\_PDFs/Ziele\\_20230413\\_DE.pdf](https://www.tuwien.at/fileadmin/Assets/Bibliothek/Bibliothek_PDFs/Ziele_20230413_DE.pdf) [2023-04-28].
- UNESCO (2021):** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Online: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK\\_BNE\\_ESD\\_Roadmap\\_DE\\_barrierefrei\\_web-final-barrierefrei.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf) [2023-04-28].
- UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) (2021):** 4. Weltbericht zur Erwachsenenbildung. Online: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-03/4.%20Weltbericht%20zur%20Erwachsenenbildung%202020.pdf> [2023-04-28].
- Vereinte Nationen (2015):** Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [2023-04-28].



Foto: K. K.

**Dr.<sup>in</sup> Petra Hauke**

petra.hauke@hu-berlin.de  
<https://www.ibi.hu-berlin.de/de/institut/personen/hauke>

Petra Hauke ist tätig als Lehrbeauftragte am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, darüber hinaus seit vielen Jahren ehrenamtlich engagiert für den Weltbibliotheksverband IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions), aktuell als „Secretary“ der IFLA-Sektion ENSULIB (Environment, Sustainability and Libraries). Sie ist Gründungsmitglied des deutschsprachigen Netzwerks Grüne Bibliothek. Ihre Expertise zum Thema Nachhaltigkeit und Bibliotheken ist durch zahlreiche deutsche und englischsprachige Publikationen, Vorträge und Workshops im In- und Ausland belegt, u.a. im Bereich „Grüne Bibliothek“ für den Büchereiverband Österreichs (BVÖ).

# Education for Sustainable Development – (Not) a Topic for Libraries?!

Libraries as stakeholders and partners in education for sustainable development

## **Abstract**

In educational policy papers that deal with education for sustainable development, libraries are not explicitly seen in the active role that they already play. Often the only credit they get is for preserving cultural heritage. However, numerous examples show that they have long been active in education for sustainable development and also can reach many people as local educational institutions that are accessible to everyone. More and more libraries see themselves as a “green library” (or “sustainable library”). This means that they take into consideration ecological, economic and social sustainability and have a clear sustainability agenda with regard to buildings and equipment, green office principles, library services, social topics and environmental issues. They want to reduce their own ecological footprint and at the same time be convincing role models of sustainable action. There are many examples of how this can be achieved. In addition to informational events, the author cites urban gardening projects, foodsaving campaigns, repair cafés, a seed library, the library of things and idea cafés on sustainability topics. (Ed.)

# Green Guidance: Nachhaltigkeit in der Bildungs- und Berufsberatung

Am Beispiel der Bildungsberatung Niederösterreich und des Projekts „Green Jobs for YOU“

**Wolfgang Bliem, Margit Helene Meister und Rosemarie Pichler**

**Zitation** Bliem, Wolfgang/Meister, Margit Helene/Pichler, Rosemarie (2023): Green Guidance: Nachhaltigkeit in der Bildungs- und Berufsberatung. Am Beispiel der Bildungsberatung Niederösterreich und des Projekts „Green Jobs for YOU“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023.  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Berufsberatung, Bildungsberatung, Green Jobs, Green Skills, Green Guidance, soziale Gerechtigkeit



## Abstract

Nachhaltigkeit gewinnt bei der Berufswahl zunehmend an Bedeutung. „Green Jobs“ und „Green Skills“ sind gefragt und werden auch öffentlich gefördert. Bildungsberatung kann hier mit „Green Guidance“ einen zentralen Beitrag leisten. Diese „grüne“ Bildungs- und Berufsberatung schafft bei ihren Zielgruppen ein Bewusstsein für die Auswirkungen der Bildungs- und Berufswahl auf die Umwelt gleichwie ein Bewusstsein für Fragen der sozialen Gerechtigkeit und leistet damit einen Beitrag für eine gerechte und nachhaltige Zukunft. Die Bildungs- und Berufsberatung Niederösterreich (bbn) und das niederösterreichische Projekt „Green Jobs for YOU“ setzten erste Schritte in Richtung Green Guidance. So hat die bbn einen Zehn-Schritte-Plan zu Green Guidance erarbeitet, darunter einschlägige Weiterbildung der Berater\*innen, verstärkte Vernetzung und Auseinandersetzung mit vulnerablen Zielgruppen der Bildungsberatung oder CO<sub>2</sub>-neutrales Pendeln zu den Beratungsstandorten in den Regionen. Auch beteiligt sich die Bildungsberatung Niederösterreich am Projekt „Green Jobs for YOU“, das Jugendliche und junge Erwachsene zielgerichtet an Green Jobs heranführen will und dabei unter anderem einen Fokus auf Frauen in technischen Berufen legt. (Red.)

# Green Guidance: Nachhaltigkeit in der Bildungs- und Berufsberatung

Am Beispiel der Bildungsberatung Niederösterreich und des Projekts „Green Jobs for YOU“

Wolfgang Bliem, Margit Helene Meister und Rosemarie Pichler

*„Career Guidance is asking the simple question: What is the impact of your career choice in terms of sustainability?“*

Peter Plant 2022, S. 9

## Hintergrund und Einordnung

In der medialen Berichterstattung und im öffentlichen Bewusstsein wird das Thema Nachhaltigkeit sehr stark unter dem Aspekt ökologischer Nachhaltigkeit gesehen. Das mag mit wirtschaftspolitischen Initiativen wie dem „European Green Deal“ (siehe Europäische Kommission o.J. a) oder den medienwirksamen Aktivitäten von Bewegungen wie Fridays for Future zusammenhängen. Auch im Kontext Arbeitsmarkt, (Aus-)Bildung und Bildungs- und Berufsberatung gewinnen Themen wie „Green Jobs“, „Green Skills“, aber auch „Green Guidance“ an Bedeutung. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein umfassender Nachhaltigkeitsgedanke, wie er etwa in den Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen verankert ist<sup>1</sup>, weit über ökologische Nachhaltigkeit hinausgeht und zahlreiche weitere Aspekte umfasst, die in vielfacher Wechselwirkung stehen.

In Österreich ist das Thema Green Guidance bislang wenig präsent bzw. erst in Entwicklung. Green Jobs („grüne“ Berufe) und Green Skills („grüne“

Kompetenzen) spielen hingegen schon länger und immer wieder eine Rolle in der Diskussion zu Arbeitsmarkt und Qualifizierung. Die International Labour Organisation (ILO) definierte Green Jobs schon 2016 als *„decent jobs that contribute to preserve or restore the environment, be they in traditional sectors such as manufacturing and construction, or in new, emerging green sectors such as renewable energy and energy efficiency“* (ILO 2016, o.S.).

Definitionen wie diese lassen großen Interpretationsspielraum, gleichzeitig bieten viele Tätigkeitsbereiche das Potenzial für eine Weiterentwicklung im Sinne tatsächlicher Nachhaltigkeit. Nicht übersehen werden darf im Kontext der „grünen“ Transformation, dass Umweltschutz und ökologische Nachhaltigkeit immer wieder auch als Risiko für bestimmte Branchen und als Bedrohung für die Sicherung von Arbeitsplätzen interpretiert werden (vgl. Bliem/Meister/Pichler 2022, S. 39f.), auch wenn aktuell die Herausforderungen eher in der Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen und in der Deckung des Fachkräftebedarfs für die „grüne“ Transformation gesehen werden.

<sup>1</sup> Nachzulesen sind die 17 SDGs unter: <https://unric.org/de/17ziele>

Mit dem „Just Transition. Aktionsplan für Aus- und Weiterbildung“ will die österreichische Bundesregierung beispielsweise gemeinsam mit den Sozialpartnern und dem Arbeitsmarktservice beide Herausforderungen annehmen, unter anderem durch die Förderung von Umschulung und Weiterbildung für Green Jobs (siehe BMK 2023).

Die Bildungs- und Berufsberatung kann hier mit Green Guidance unseres Erachtens sowohl in der Erstorientierung von Jugendlichen als auch in der Um- und Neuorientierung und Weiterbildungsberatung von Erwachsenen eine zentrale Rolle spielen.

### **Was ist Green Guidance?**

Einer Argumentation Peter Plants folgend sollte eine „grüne“ Bildungs- und Berufsberatung unter anderem die Auswirkungen der Bildungs- und Berufswahl auf die Umwelt berücksichtigen, bei ihren Zielgruppen ein Bewusstsein für diese Auswirkungen schaffen sowie eine aktive Rolle bei der Etablierung von (Aus-)Bildungsmöglichkeiten spielen, die einen positiven Beitrag zum Umweltschutz leisten (siehe Roe 2020). Der Green Guidance-Ansatz geht gemäß Plant dabei weit über den Umweltschutzgedanken hinaus und leistet insgesamt einen Beitrag für eine gerechte und nachhaltige Zukunft (vgl. Plant 2022, S. 8). Dabei ist Green Guidance kein neues Thema der Beratung. Plant, der sich selbst seit Jahrzehnten mit der Thematik beschäftigte, verortet die Grundlagen der heutigen Green Guidance bei Vordenkern wie Frank Parsons Anfang des 20. Jahrhunderts und verknüpft sie unmittelbar mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit (vgl. ebd., S. 9f.).

### **Bedeutung von Green Jobs und Green Guidance für die Berufswahl**

Welche Rolle spielt der Nachhaltigkeitsgedanke aber überhaupt in der Berufswahl und Laufbahngestaltung? Die Studienergebnisse decken sich in dieser Frage nicht immer. Während die einen das Thema Green Jobs eher bei jungen Menschen (Generation Z und Millennials) verortet sehen (siehe VOEB 2021), können andere keine großen Unterschiede zwischen den Generationen feststellen (siehe StepStone Deutschland GmbH 2019). Einigkeit besteht darin, dass die Bedeutung von Nachhaltigkeitsaspekten in der Berufswahl steigt.

Die Einschätzung dieser Bedeutung in Befragungen scheint auch wesentlich von den alternativen Auswahlitems abhängig zu sein. In einer aktuellen Studie der Bertelsmann Stiftung reichten Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 30 Jahren, befragt nach ihren Anforderungen an eine berufliche Tätigkeit, einen sicheren Arbeitsplatz, Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf oder hohes Einkommen deutlich vor gesellschaftliche und ökologische Nachhaltigkeitsaspekte (vgl. Bertelsmann Stiftung 2022, S. 24).

Das anekdotische Feedback von Berater\*innen und Lehrer\*innen legt nahe, dass Nachhaltigkeitsüberlegungen in der Bildungs- und Berufswahl eher mit steigendem Alter an Bedeutung gewinnen. Während Jugendliche für Umweltthemen zwar grundsätzlich sensibilisiert scheinen, spielen diese in der Ausbildungs- und Berufswahl in jungen Jahren noch kaum eine Rolle (s.u.). Erst bei jungen Erwachsenen (z.B. Studierenden) und in der Beratung von Erwachsenen in Um- und Neuorientierungsprozessen kommen diese Überlegungen verstärkt zum Tragen.

### **Green Guidance am Beispiel der Bildungs- und Berufsberatung NÖ**

Frank Parsons folgend ist Peter Plant davon überzeugt, dass die Bildungs- und Berufsberatung eine wesentliche Rolle bei der Konzeption zukünftiger ökologisch orientierter Karrieren spielen wird. Wie oben ausgeführt, kann sie damit einen Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit leisten. Denn die Berufswahl, so individuell sie auch sein mag, hat Auswirkungen weit über den einzelnen Menschen hinaus (vgl. Plant 2022, S. 13). Zugleich gilt zu bedenken, was die Bildungs- und Berufsberatung Niederösterreich (bbn) in ihrem Leitbild verankert hat: „Unsere Kund\*innen stehen mit ihren individuellen Anliegen im Mittelpunkt. Wir arbeiten ganzheitlich, lösungs-, ressourcen- und personenzentriert mit dem Ziel, die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit unserer Kund\*innen zu erweitern.“ Stellt dies nun einen Widerspruch zu dem von Peter Plant vertretenen Ansatz dar? Steht das Einbringen von Nachhaltigkeitsaspekten dem personenzentrierten Ansatz nicht entgegen, wenn etwa die Nachhaltigkeit für die Kundin oder den Kunden kein Entscheidungskriterium ist? Hinzu

kommt, dass die Anforderungen an die Beratung bereits jetzt sehr komplex und anspruchsvoll sind. Berater\*innen müssen sowohl fachlich als auch methodisch-didaktisch auf die unterschiedlichsten Anliegen der Kund\*innen eingehen können. Das verlangt u.a. hohe Flexibilität, eine außergewöhnliche Beziehungsfähigkeit sowie ein laufendes Update des Wissensstands.

## **Bildungs- und Berufsberatung vor dem Hintergrund der SDGs**

Betrachtet man die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen, wird rasch klar, welche enge Verbindung zwischen Bildungs- und Berufsberatung und nachhaltiger Entwicklung existiert. So stehen „Gesundheit und Wohlergehen“ (SDG 3) nachgewiesenermaßen in einem starken Zusammenhang mit dem beruflichen Umfeld und dem Bildungsstand von Kund\*innen und stellen die zentralen Anliegen der Bildungsberatung dar. Wesentlich verknüpft mit der Verbesserung der eigenen Lebensqualität ist für viele Kund\*innen die Erhöhung des persönlichen Bildungsniveaus (SDG 4: „Hochwertige Bildung“).<sup>2</sup>

Die Bildungsberatung ermutigt alle Ratsuchenden gleichermaßen, ihre Chancen in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt wahrzunehmen, und ist getragen von Wertschätzung und Respekt. Darüber hinaus leistet die Bildungsberatung einen nachhaltigen Beitrag zu mehr Geschlechtergerechtigkeit, da sie z.B. zu einer Höherqualifizierung wie auch zu verstärkter Arbeitsplatzsicherheit ihrer weiblichen Kund\*innen beiträgt (SDG 5: „Geschlechtergleichheit“).

Meist sind es biographische Umbruchsituationen, in denen das Beratungsangebot von den Kund\*innen der Bildungs- und Berufsberatung aufgesucht wird. Oft kommt es dabei zu unerwarteten Ergebnissen, neuen Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven und in fast jedem Fall fühlen sich die Kund\*innen durch die Beratung informierter, strukturierter, orientierter und motivierter (vgl. ebd., S. 4). Eine deutliche Verbesserung der jeweiligen Arbeitssituation

ist das anspruchsvolle Ziel jeder Beratung und entspricht damit dem SDG 8: „Menschenwürdiges Arbeiten und Wirtschaftswachstum“.

Das hohe Tempo der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen sowie der sich wandelnde Arbeitsmarkt und die komplexen Krisen wirken sich ungleich stärker auf sozio-ökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen aus. „Leaving no-one behind“ (SDG 10: „Weniger Ungleichheiten“) ist auch für die Bildungsberatung ein zentraler Grundsatz ihres Handelns. Menschen werden dabei unterstützt, zukunftsfähige Perspektiven zu entwickeln, Überforderungen und Risiken zu vermeiden und ihre Bildungsbiografien und beruflichen Entwicklungen selbstwirksam zu gestalten.

## **Die Bildungsberatung NÖ: 10 Schritte zu mehr Nachhaltigkeit**

Eine Anfrage der niederösterreichischen Landesabteilung für Umwelt- und Energiewirtschaft an das IHS (Institut für Höhere Studien) für eine mögliche Kooperation im Projekt „Green Jobs for YOU“ im Jahr 2021 ermöglichte es, in der Berufs- und Bildungsberatung Niederösterreich (bbn) ein verstärktes Augenmerk auf Fragen der ökologischen Nachhaltigkeit zu legen. Erarbeitet bzw. gestartet wurden zehn mögliche Schritte für einen Beitrag zu Green Guidance, die neben der ökologischen Nachhaltigkeit auch die beschriebenen weiteren Nachhaltigkeitsaspekte umfassen:

**Schritt 1 – Beteiligung am Projekt „Green Jobs for YOU“:** Die Netzwerk-Koordinatorin und der Netzwerkpartner JUSY, eine Jugendberatungsstelle im südwestlichen Niederösterreich, arbeiten seit 2021 an der Entwicklung und Umsetzung des Projektes (s.u.)

**Schritt 2 – Weiterbildungen:** Die Berater\*innen sind laufend gefordert, sich mit den aktuellen Entwicklungen auseinanderzusetzen und ihr Wissen zu erweitern. Ein Schwerpunkt liegt hierbei in der Vermittlung von Green Skills, Green Jobs,

<sup>2</sup> Aus dem Bericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) „Effekte-Nutzen-Wirkung in der Bildungsberatung“ geht u.a. eindeutig hervor, dass sich im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme von Bildungs- und Berufsberatungen bei den Kund\*innen mittelfristig positive Veränderungen im Blick auf den Arbeitsmarkt sowie auf den individuellen Ausbildungsstatus beobachten lassen. So wies die Studie auch nach, dass ein direkter Zusammenhang zwischen einer in Anspruch genommenen Bildungsberatung und einer nachfolgenden Teilnahme an Bildungsmaßnahmen besteht (vgl. Mayerl/Schmidtke/Schlögl 2019, S. 4).

nachhaltiger Wirtschaft und Arbeit, neuen Aus- und Weiterbildungen, Förderungen etc.

**Schritt 3 – Beratungstools:** Auch wenn ein noch sehr geringer Anteil an Kund\*innen aktiv mit dem Wunsch nach einem nachhaltigen Beruf in die Beratung kommt, werden die Berater\*innen vorausschauend unterstützt, die nötigen Infos und Tools an der Hand zu haben.

**Schritt 4 – Beratung für vulnerable Zielgruppen als Aspekt der sozialen Nachhaltigkeit:** Neben dem Fachwissen, das sich Ratsuchende von den Berater\*innen abholen, liegt immer öfter der Beratungsauftrag darin, sie in der Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn prozesshaft zu unterstützen. Das gilt insbesondere für vulnerable Gruppen, die es schwer haben, am Arbeitsmarkt zu reüssieren. Eine verstärkte Auseinandersetzung mit diesen Zielgruppen und die Entwicklung von adäquaten Beratungsangeboten ist ein zentraler Auftrag der Bildungsberatung.

**Schritt 5 – Austausch mit Multiplikator\*innen:** Die Zusammenarbeit in unterschiedlichsten Netzwerken auf lokaler, regionaler und (inter-)nationaler Ebene zählt zu den Qualitätskriterien der bbn und soll auch im Bereich der Nachhaltigkeit verstärkt gelebt werden.

**Schritt 6 – Der regionale Ansatz der bbn:** Das erfolgreiche Beratungsangebot an rund 90 Standorten in ganz NÖ bedingt viele Autokilometer für die Berater\*innen. Diese Mobilität verhindert zwar lange Anreisewege für die Kund\*innen, sollte aber künftig möglichst CO<sub>2</sub>-neutral geleistet werden. Ein Umstieg auf E-Car-Sharing-Modelle oder öffentliche Verkehrsmittel ist in peripheren Regionen kein leichter, dennoch wird die Machbarkeit geprüft. Gleichzeitig wird das Angebot an digitalen Beratungen ausgebaut.

**Schritt 7 – Nachhaltigkeit verankern:** Die bbn wird sukzessive das Thema Nachhaltigkeit in all ihre strategischen Grundlagen aufnehmen, wie etwa in das Leitbild oder in ihr Qualitätskonzept und somit

ein grundlegendes und umfassenderes Bewusstsein innerhalb der Organisation schaffen.

**Schritt 8 – Die eigene Arbeit „grüner“ machen:** Dieser Schritt ist ein allseits bekannter, braucht aber dennoch eine verstärkte Aufmerksamkeit. Es geht darum, nachhaltig einzukaufen sowie sparsam, effizient und ressourcenschonend zu arbeiten. Das verlangt von allen Mitarbeiter\*innen ein persönliches Engagement, das über die eigentliche Anstellung hinausgeht.

**Schritt 9 – Öffentlichkeitsarbeit:** Die bbn ist sehr bemüht, alle Werbematerialien möglichst nachhaltig zu produzieren (zertifizierte Druckereien, Papier statt Plastik...) und Veranstaltungen bzgl. Anreise, Verpflegung, Unterlagen etc. nachhaltig auszurichten. Darüber hinaus sollen immer öfter „grüne“ Testimonials (wie z.B. Frauen in nachhaltigen technischen Jobs) und Erfolgsgeschichten vor den Vorhang geholt werden.

**Schritt 10 – Am Ball bleiben:** Wie bei allen Themen braucht es auch hier eine\*n Kümmerer\*in. In der bbn wurde mit Berater\*innen und Projektleiter\*innen eine eigene Arbeitsgruppe gebildet, die sich verstärkt dem Thema Nachhaltigkeit widmet und für das gesamte Netzwerk Ideen und Maßnahmen erarbeitet.

## Das Projekt „Green Jobs for YOU“

### Hintergründe und Ziele

Hintergrund des Projektes „Green Jobs for YOU“<sup>3</sup> ist es, einen Beitrag zur Erreichung der Ziele des NÖ Klima- und Energieprogramms 2030 (siehe Land Niederösterreich 2022) zu leisten. Dem herrschenden Lehrlings- und Fachkräftemangel soll gerade in jenen Bereichen entgegengewirkt werden, die wesentlich für eine erfolgreiche Energiewende und die notwendigen Klimaschutzmaßnahmen sind. Gezielt sollen in dem Projekt auch junge Frauen präsentiert werden, die in den unterschiedlichsten Bereichen erfolgreich „grüne“ Karriere machen, um

<sup>3</sup> Initiiert und finanziert vom Land Niederösterreich läuft das Projekt mit offenem Ende seit Beginn 2021 und wird in Kooperation mit der Bildungs- und Berufsberatung NÖ, dem Jugendservice Ybbstal – JUSY, der NÖ Wirtschaftsagentur ecoplus, der Wirtschaftskammer NÖ, der NÖ Bildungsdirektion und zahlreichen weiteren Partnern, insb. weiteren Jugendberatungsstellen umgesetzt.



ein Signal zu senden, dass Frauen – nicht nur, aber vor allem auch in technischen Berufen – reüssieren können. Dieses Ziel wird insbesondere als ein Beitrag zum angestrebten Nachhaltigkeitsziel Geschlechtergleichheit (SDG 5) der Agenda 2030 gesehen.

Wie aber können junge Erwachsene in der Berufsorientierungsphase nun konkret motiviert werden, sich über ihre Laufbahnentscheidungen an einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu beteiligen?

Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist zumeist nicht die gesamte Bandbreite an grünen Berufen bewusst. Aktuell sind Installateur\*innen im Bereich nachhaltiger Heizungstechnik oder Spezialist\*innen für Fassadendämmung sehr gefragt und daher auch medial präsent. Gesucht werden aber beispielsweise auch Holzbautechniker\*innen (nachhaltige Baumaterialien), Fahrradmechatroniker\*innen, Fassaden- und Dachbegrüner\*innen, grüne Kosmetiker\*innen oder Klima-Gärtner\*innen. Für die beiden letzten Berufe werden aktuell neue Berufsbilder und Ausbildungen für die österreichweite Lehrlingsausbildung entwickelt. Auch bei beratenden Berufen wie Energie-, Umwelt- und Nachhaltigkeitsberater\*innen gibt es großen Bedarf, um nur einige Beispiele zu nennen.

Green Jobs finden sich grundsätzlich auf allen Qualifikationsniveaus. Berufe mit Hochschulbildung sind ebenso vertreten wie Lehrberufe und Hilfstätigkeiten. Die duale Ausbildung liegt den Projektverantwortlichen dabei besonders am Herzen. Einerseits leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Erreichung des UN-Nachhaltigkeitszieles einer hochwertigen Bildung (SDG 4) und legt damit eine gute Basis für eine erfolgreiche Berufslaufbahn und ein selbstbestimmtes Leben. Andererseits werden die Lehrpläne (Ausbildungsordnungen) der Lehrberufe laufend aktualisiert sowie neue Berufsausbildungen geschaffen, wodurch aktuelle Nachhaltigkeitsthemen und technische Entwicklungen rasch in die Ausbildung und in die Leistungserbringung der Betriebe einfließen können.

### **Online-Plattform**

Auf [www.greenjobs-noe.at](http://www.greenjobs-noe.at) findet sich die ganze Breite an Green Jobs mit Erklärungen zu mehr als 120 Berufsbildern und welchen Beitrag sie zu einer saubereren Umwelt, besserem Klima und einem nachhaltigeren Leben leisten können. Diese Liste an

Berufen wird ständig erweitert ebenso wie eine Aufstellung von über 170 Betrieben, die sich durch ihren Beitrag zu Umwelt- und Klimaschutzmaßnahmen auszeichnen. Ergänzt wird das Informationsangebot um relevante schulische und akademische Ausbildungen von 50 Höheren Schulen, überwiegend in Niederösterreich, sowie 15 Universitäten bzw. Fachhochschulen mit ca. 35 einschlägigen Studienrichtungen. Auch in den NÖ Berufsschulen wird neuerdings verstärkt auf diese Berufsfelder eingegangen.

Das Design und die Inhalte der Online-Plattform sollen primär Jugendliche ansprechen, daher ergänzen Kurzvideos die sehr knapp gehaltenen Texte. So gibt es neben einem Image-Video Videos zu einzelnen Berufen und über „Grüne“ Firmen. Damit sollen Interessierte visuell und „hautnah“ den typischen Arbeitsalltag in „grünen“ Berufen miterleben und Tätigkeiten der unterschiedlichen Green Jobs anschaulich und lebensnah vermittelt bekommen. Die Inhalte der Webseite sind digital einfach zugänglich und auch auf mobilen Geräten einwandfrei darstellbar.

### **Workshops als Ergänzung zur Online-Plattform**

Um diese Online-Plattform bestmöglich bekannt zu machen, wurden vom Jugendservice Ybbstal (JUSY), einem wichtigen Kooperationspartner im Projekt, zwei Workshop-Settings für Schüler\*innen (13- bis 15-Jährige und 16- bis 18-Jährige) sowie eines für die außerschulische Jugendarbeit entwickelt. Mit ihrer jahrelangen Erfahrung in der Jugendberatung ist es dem JUSY gelungen, die Workshops in der Sprache der Jugend zu gestalten. Die Methoden umfassen auch Quizze und Spielkarten, um vor allem der jüngeren Zielgruppe das Thema spielerisch und interaktiv näherzubringen. Alle Teilnehmenden sollen nicht nur auf wissensbasierter, sondern auch auf emotionaler Ebene angesprochen werden. Vorrangig wurden und werden die kostenlosen Workshops vor Ort angeboten, aber es wurden auch Onlineformate entworfen und durchgeführt. Durch Schulung weiterer Multiplikator\*innen in Jugendeinrichtungen können die Workshop niederösterreichweit ausgerollt werden.

Im Workshop werden die eigenen Werte zum Umweltbewusstsein sowie die Werte in Bezug auf

die zukünftige Arbeit reflektiert. Wissen über die Definition eines Green Jobs vermittelt, die Online-Plattform für die weitere Nutzung präsentiert und einzelne Berufe – bewusst gewählt in Bedacht auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche und Ausbildungen – vorgestellt. Praktische Tipps für den Umweltschutz runden den Workshop ab.

Alle Workshops werden mit den Teilnehmenden evaluiert, wobei die Ergebnisse zeigen, dass die (positive) Beurteilung wesentlich davon abhängig ist, ob eine Gruppe bewusst zum Thema Green Jobs Beratung sucht oder einer Schüler\*innengruppe angehört, deren Lehrer\*in „zufällig“ diesen Workshop gebucht hat. Die meisten Berufe der *Green Jobs* Website kennen Jugendliche nicht. Es erkennen im Workshop aber fast alle die Vielfalt und zahlreichen Möglichkeiten, mit denen man sich im Beruf für die Umwelt einsetzen kann. Positive Resonanz gibt es in Bezug auf die Umwelt-Tipps für den alltäglichen Gebrauch in der Schule und in der Arbeit sowie für Daheim. So sind z.B. viele Jugendliche überrascht, dass ein Smartphone oder das Surfen im Internet Potentiale bietet, Energie (ein) zu sparen.

### Resümee und Ausblick

Es zeigte sich, dass die Jugendlichen, die einen der Workshops besuchten, sich dessen bewusst sind, dass der Klimawandel stattfindet, aber zu wenig dagegen unternommen wird. Das Wort Klimakrise wirkt auf sie eher abschreckend. Begriffe wie Ressourcenschonung oder Nachhaltigkeit sind noch nicht sehr etabliert;

um die negativen Auswirkungen von fossilen Brennstoffen und alternative Energiearten wird gewusst. Nur wenige der Teilnehmer\*innen behaupteten von sich, bereits umweltbewusst zu leben. Viele wollen so leben, können aber die täglichen Gewohnheiten nur schwer oder nicht ändern. Einige der Jugendlichen stellten sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Umweltschutz und haben ein Gefühl der Ohnmacht. Sie denken, dass von Einzelpersonen geleisteter Umweltschutz nicht ausreicht. Aufgrund des abwechslungsreichen Workshop-Settings lassen sich jedoch fast alle auf das Thema ein und beginnen darüber nachzudenken. Es gibt in den Gruppen zumeist immer ein bis zwei Personen, die sich sehr mit Umweltthemen beschäftigen, ebenso wie es faktisch bei jedem Workshop Schüler\*innen bzw. Jugendliche gibt, die dieses Thema schlichtweg nicht interessiert, bzw. solche, die sich mit dem Thema Umweltschutz noch nie auseinandergesetzt haben.

Diese ersten Erkenntnisse über das Wissen und die Haltungen der jungen Workshopteilnehmer\*innen zeigen deutlich, wie schwierig es, trotz hoher Motivation aller Beteiligten, sein wird, die im Projekt „Green Jobs for YOU“ gesteckten Ziele zu erreichen.

Während das Projekt in der aktuellen Projektphase vor allem auf Jugendliche und junge Erwachsene fokussiert, soll es in einem nächsten Schritt auf Berufsumsteiger\*innen ausgeweitet werden, die vermehrt einen sinnstiftenden Arbeitsbereich suchen. Für diese Projekterweiterung entwickelt die bbn aktuell ein Konzept.

## Literatur

**Bertelsmann Stiftung (2022):** Jugend und Nachhaltigkeit. Was die Next Generation mit Nachhaltigkeit verbindet und wie sie sich engagiert. Gütersloh. Online: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NextGen\\_Jugend\\_und\\_Nachhaltigkeit\\_10.22.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NextGen_Jugend_und_Nachhaltigkeit_10.22.pdf) [2023-05-19].

**Bliem, Wolfgang/Meister, Margit/Pichler, Rosemarie (2022):** Green Jobs im Fokus der Bildungs- und Berufsberatung. In: Zukunftsperspektiven in Krisenzeiten. dvb forum. Zeitschrift des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e.V., 61. Jg., 2/2022, S. 34-39.

**BMK – Bundesministerium für Klimaschutz, Umwelt, Energie, Mobilität, Innovation und Technologie (2023):** Just Transition. Aktionsplan Aus- und Weiterbildung. Wien. Online: [https://www.bmk.gv.at/dam/jcr:639289da-cd79-4b31-a928-0d0f6d2fc268/Just-Transition\\_Aktionsplan\\_UA.pdf](https://www.bmk.gv.at/dam/jcr:639289da-cd79-4b31-a928-0d0f6d2fc268/Just-Transition_Aktionsplan_UA.pdf) [2023-05-18].

**Europäische Kommission (o.J. a):** Europäischer Grüner Deal. Erster klimaneutraler Kontinent werden. Online: [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_de](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_de) [2023-05-19].

**Europäische Kommission (o.J. b):** Übereinkommen von Paris. Online: [https://climate.ec.europa.eu/eu-action/international-action-climate-change/climate-negotiations/paris-agreement\\_de](https://climate.ec.europa.eu/eu-action/international-action-climate-change/climate-negotiations/paris-agreement_de) [2023-05-19].

**ILO – International Labour Organisation (2016):** What is a green job? Online: [https://www.ilo.org/global/topics/green-jobs/news/WCMS\\_220248/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/green-jobs/news/WCMS_220248/lang--en/index.htm) [2023-05-19].

**Land Niederösterreich (2022):** NÖ Klima- und Energieprogramm 2030. 2021 bis 2025 Maßnahmenperiode 1. Kurzfassung. St. Pölten: Eigenverlag. Online: <https://www.noel.gv.at/noe/Klima/kep-deutsch-online-150.pdf> [2023-05-19].

**Mayerl, Martin/Schmidtke, Birgit/Schlögl, Peter (2019):** Effekte-Nutzen-Wirkung in der Bildungsberatung. Bericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Öibf. Wien. Online: [https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api\\_user\\_id=2190915&dlkey=7W5758LX&content\\_type=application%2Fpdf](https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=7W5758LX&content_type=application%2Fpdf) [2023-05-19].

**Roe, David (2020):** 'Green' Guidance. Published by Hooley, Tristram on: Career guidance for social justice. Online: <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com/2020/12/07/green-guidance/comment-page-1> [2023-05-19].

**Plant, Peter (2022):** Utopie im neuen Gewand: Green Guidance. In: Green guidance. Grüne Bildungs- und Berufsentscheidungen im Fokus. Euroguidance Fachtagung 2021. Wien. Online: [https://oead.at/fileadmin/Dokumente/erasmusplus.at/Policy\\_Support/Euroguidance/Veranstaltungen/Fachtagung\\_2021/OeAD\\_Euroguidance\\_Fachtagung\\_2021\\_Publikation.pdf](https://oead.at/fileadmin/Dokumente/erasmusplus.at/Policy_Support/Euroguidance/Veranstaltungen/Fachtagung_2021/OeAD_Euroguidance_Fachtagung_2021_Publikation.pdf) [2023-05-19].

**StepStone Deutschland GmbH (2022):** So wichtig ist Nachhaltigkeit für Arbeitgeber. Online: <https://www.stepstone.de/e-recruiting/wissen/nachhaltigkeit> [2023-05-19].

**VOEB – Verband österreichischer Entsorgungsbetriebe (2021):** VOEB-Studie: Green Jobs unter Millennials und Gen Z besonders beliebt. Online: <https://www.voeb.at/service/voeb-blog/detail/show-article/voeb-studie-green-jobs-unter-millennials-und-gen-z-besonders-beliebt> [2023-05-19].



Foto: Lukas Lorenz

## Mag. Wolfgang Bliem

bliem@ibw.at  
<https://ibw.at>

Wolfgang Bliem ist Wirtschaftspädagoge und seit 2004 am ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft in der Entwicklung und Forschung mit den Schwerpunkten Bildungs- und Berufsinformation sowie Qualifikationsbedarf tätig. Zu diesen Themenbereichen arbeitet er außerdem als Lehrbeauftragter und Vortragender unter anderem für Pädagogische Hochschulen und an der Donau-Universität Krems im Masterlehrgang Bildungs- und Berufsberatung.



Foto: INLK Heiringer

## Dr. in Margit Helene Meister

Margit-Helene.Meister@noel.gv.at  
<https://www.greenjobs-noe.at>

Margit Helene Meister ist Biologin, hat als Lehrerin gearbeitet und war 14 Jahre an der Uni Wien in Forschung und Lehre tätig. Seit 2008 leitet sie den Bereich der Umweltbildung und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Amt der NÖ Landesregierung. Sie koordiniert ein Netzwerk von über 80 Organisationen bzw. Institutionen, die operativ im Bereich des Umweltschutzes und der Umweltbildung bzw. im Nachhaltigkeitsbereich in NÖ tätig sind.



Foto: MAC Menschen und Arbeit GmbH

Dipl.-Ing.<sup>in</sup> Rosemarie Pichler

r.pichler@bildungsberatung-noe.at  
<https://bildungsberatung-noe.at>

Rosemarie Pichler ist Raumplanerin und Pädagogin, hat viele Jahre in der partizipativen Regionalentwicklung gearbeitet und leitet seit 2015 das Netzwerkprojekt der Bildungs- und Berufsberatung Niederösterreich.

## Green Guidance: Sustainability in Educational Guidance and Career Guidance

The example of educational guidance in Lower Austria and the project “Green Jobs for YOU”

### Abstract

Sustainability is becoming increasingly important in the choice of a career. Green jobs and green skills are in demand and also supported by the government. Educational guidance can make a major contribution with green guidance. In its target groups, this “green” educational guidance and career guidance raises awareness of the impact of one’s education and career choice on the environment as well as of issues related to social justice, thereby contributing to a just and sustainable future. Educational Guidance Lower Austria (*Bildungsberatung Niederösterreich – bbn* in German) and the Lower Austrian project “Green Jobs for YOU” are taking their first steps toward green guidance. bbn has worked out a ten-step green guidance plan including professional development for counsellors, increased networking and analysis of vulnerable target groups for educational guidance or CO<sub>2</sub>-neutral commuting to the guidance sites in the regions. Educational Guidance Lower Austria is also participating in the project “Green Jobs for YOU”, which aims to introduce teenagers and young adults to green jobs and also focuses on women in technical professions. (Ed.)

# „Ich tu´s“ – die Initiative Klimaschutz in der Steiermark

## Sensibilisierung, Klimacheck und Weiterbildung für die steirische Erwachsenenbildung

**Karin Dullnig, Daniela List und Andrea Widmann**

**Zitation** Dullnig, Karin/List, Daniela/Widmann, Andrea (2023): „Ich tu´s“ – die Initiative Klimaschutz in der Steiermark. Sensibilisierung, Klimacheck und Weiterbildung für die steirische Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Klimaschutz, Nachhaltigkeit, Vernetzung, Klimacheck, Klimawandelanpassung, Energieeinsparung, Ressourcennutzung, Organisationsentwicklung



### Abstract

„Ich tu´s – für unsere Zukunft“ ist eine vom Land Steiermark beauftragte, seit 2012 bestehende Klimainitiative quer über alle Bildungsbereiche. 2016 wurde sie explizit für den Bereich der Erwachsenenbildung erweitert. Den Auftakt machten die Projektnehmerinnen mit einer Erhebung, die eine sehr geringe Sichtbarkeit des Themas Klimaschutz sowohl in den steirischen Weiterbildungsangeboten als auch bei den Einrichtungen selbst deutlich machte. Das Ergebnis zeigte die Notwendigkeit von Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung von Erwachsenenbildner\*innen bzw. Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf und führte zu folgendem Angebot für steirische Einrichtungen: einem systematischen Klimacheck für Einrichtungen und Trainer\*innen inklusive einer Klimaschutz-Fachberatung und Prozessbegleitung bei der Organisationsentwicklung, Informations- und Lehrmaterialien wie Lehrvideos oder einer Toolbox sowie zur Etablierung und Betreuung eines Netzwerks der Ich tu´s-Bildungspartner\*innen. Die Erfahrungen aus der Initiative zeigen: Klimaschutz ist ein Thema der Organisationsentwicklung und bedarf des Dranbleibens, das etwa durch jährliche Audits und durch gute Vernetzung gelingen kann. Den Abschluss des Beitrags bilden Kurzvorstellungen von vier an Ich tu´s beteiligten Einrichtungen der Erwachsenenbildung. (Red.)

# Ich tu's" – die Initiative Klimaschutz in der Steiermark

## Sensibilisierung, Klimacheck und Weiterbildung für die steirische Erwachsenenbildung

**Karin Dullnig, Daniela List und Andrea Widmann**

**Ein „bisschen“ Klimaschutz geht sich für die Zukunft nicht aus zur Bewältigung der Klima- und Biodiversitätskrise. Zum Dranbleiben braucht es Wissen und gegenseitiges Motivieren.**

In der Ausschreibung „Klimaschutz in der Erwachsenenbildung“ wurden vom Land Steiermark im Jahr 2016 folgende zentrale Ziele formuliert:

- Bewusstseinsstärkung zu den Themen Klima, Klimaschutz, Energiesparen und Ressourcennutzung sowie Klimawandelanpassung in den steirischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung,
- Aufbau fachlicher Expertise unter den Mitarbeiter\*innen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen,
- aktives Auseinandersetzen mit kritischen Fragen zu den Themen Energiesparen und Klimaschutz sowie Klimawandelanpassung im Rahmen der Angebote in der Erwachsenenbildung und
- Entwicklung neuer Formate in der Erwachsenenbildung, die oben genannte Themen zum Inhalt haben.

Die entwickelten Angebote sollten für Akteurinnen und Akteure der allgemeinen, beruflichen und betrieblichen Erwachsenenbildung kostenfrei zur Verfügung gestellt werden, und es war von Beginn an gewünscht, ein Netzwerk von Bildungsanbieter\*innen

aufzubauen, um das Thema Klimaschutz auch über die Pilotprojektlaufzeit (2016 bis 2019 mit der Option auf 2 Jahre Verlängerung) hinaus zu verfolgen.

### **Umfeldanalyse und Leitgedanken**

Der Zuschlag für das Ich tu's-Pilotprojekt für die Erwachsenenbildung ging an „ecoversum – netzwerk für nachhaltiges wirtschaften“. Eine erste Erhebung im Jahr 2017 von einschlägigen Bildungsangeboten in der Steiermark ergab, dass in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung Klimaschutz wenig sichtbar war – nur 2% der Bildungsangebote behandelten das Thema und nur knapp 5% der Erwachsenenbildungsinstitutionen hatten ein Umweltzertifikat. Es war in der Projektentwicklung also zentral, dass es als ersten Schritt eine Sensibilisierung und Bewusstseinsstärkung zu den Themen Klima, Klimaschutz, Energiesparen und Ressourcennutzung sowie Klimawandelanpassung in den steirischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung braucht.

Leitgedanke des Projektes war, dass Bildungseinrichtungen durch die Kombination ihrer Bildungsarbeit und ihrer Beispielwirkung am eigenen Standort

kompetenter und glaubhafter zum Klimaschutz beitragen können. In unterschiedlichen Lernsettings sollten das Aufzeigen sowie das gemeinsame Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten – nach dem Motto „vom Wissen zum Handeln“ – im Mittelpunkt stehen, damit jede\*r Einzelne Maßnahmen im beruflichen, politischen und privaten Bereich umsetzen kann.

## Handlungsfelder und Angebote

Als relevante Hebel für Klimaschutzmaßnahmen wurden gesamt zehn Handlungsfelder bestimmt. Die drei Handlungsfelder für ein nachhaltiges Bildungsprogramm sehen vor, dass (1) sich Klimaschutz im Leitbild der Organisation findet, dass (2) Klimaschutz als Querschnittsmaterie wahrgenommen wird und dass (3) neue explizite Bildungsangebote in diesem Bereich geschaffen werden. Auch wurden für den Standort selbst sieben Handlungsfelder definiert: (1) Ein klimafreundliches Gebäude beginnt bei der Energieversorgung mit erneuerbarer Energie und geht bis zur Energieeffizienz von Beleuchtung und Geräten, (2) ein klimafreundliches Büro von der Beschaffung umweltfreundlicher Büromaterialien bis zum Einkauf bei regionalen Händler\*innen. (3) Klimafreundliche Küche und Verpflegung brauchen saisonales und frisches Kochen und starten beim Einkauf direkt bei den regionalen Produzent\*innen. (4) Bei der klimafreundlichen Reinigung geht es um den Einsatz umweltfreundlicher Reinigungstechnik und chemiefreier Reinigung und auch um Kriterien für die Vergabe von Reinigungsdienstleistungen. (5) Klimafreundliche Mobilität umfasst das Parkplatzmanagement und Fahrradabstellplätze sowie die Förderung klimafreundlicher An- und Abreise von Mitarbeiter\*innen, Referent\*innen und Teilnehmer\*innen. (6) Klimafreundliches Veranstalten schließt vom Einsatz papierloser Schulungsunterlagen bis zur Seminarraumausstattung viele Bereiche ein. (7) Wichtig ist nicht zuletzt eine systematische interne und externe Kommunikation aller Maßnahmen.

Seit 2018 liegen nun systematische Klimachecks für Einrichtungen und für Trainer\*innen vor, auf der „Ich tu’s“-Homepage werden Informations- als auch didaktische Materialien zur Verfügung gestellt und es hat sich ein ständig wachsendes Netzwerk der „Ich tu’s“-Bildungspartner\*innen etabliert.

## Klimacheck

Den Klimacheck können Erwachsenenbildungseinrichtungen in einem mehrmonatigen Prozess mit externer Begleitung durchlaufen. Er umfasst fünf standardisierte Schritte, angefangen bei der spezifischen Zielformulierung gemeinsam mit der Geschäftsführung, weiter zu einem Planungsworkshop mit einem hohen Grad an Involvement der Mitarbeiter\*innen, mindestens einem pädagogischen Workshop zum systematischen Wissensmanagement, der Erstellung von klimarelevanten Informationen für die Mitarbeiter\*innen, Schulungsteilnehmer\*innen und Trainer\*innen bis hin zu Fachinputs und laufenden Coachings zum Monitoring der Zielumsetzung.

Der Klimacheck für Trainer\*innen und Berater\*innen (selbstständig tätige Erwachsenenbildner\*innen) umfasst ebenfalls einen mehrmonatigen Prozess, in dem verschiedene Angebotsmodule und auch ein Selbstcheck ausgewählt werden können und die Entwicklung eines eigenen Bildungsprodukts begleitet wird.

## Informations- und Lehrmaterialien

Im Rahmen der Ich tu’s-Initiative wurden u.a. Webinare zur Integration von Klimaschutz in verschiedenen Fachbereichen, kurze Lehrvideos und eine Toolbox mit grundlegenden Informationen und hilfreichen Links zur selbstständigen Bearbeitung der gesamt zehn Handlungsfelder entwickelt, erprobt und auf der Homepage zur Verfügung gestellt. Ein von ecoversum zusammengestellter Experimentierkoffer mit Materialien zum Thema Energiesparen wurde erfolgreich im Bereich berufliche Erwachsenenbildung für Frauen getestet und wird von mehreren Bildungspartner\*innen regelmäßig eingesetzt (z.B. von zam Feldbach). Von beteiligung.st, einem weiteren Ich tu’s-Projektpartner, wurde ein Klimaschutz Planspiel realisiert, das zuerst in Schulen eingesetzt wurde, dann in die Lehrlingsausbildung übernommen wurde und nunmehr auch in der Erwachsenenbildung angeboten wird.

## Vernetzung der Akteurinnen und Akteure

Die Ich tu’s-Initiative „Klimaschutz in der Erwachsenenbildung“ bietet zahlreiche Vernetzungsaktivitäten

für Einrichtungen und Trainer\*innen an, die den Klimacheck durchgeführt haben und damit sog. „Ich tu's-Bildungspartner\*innen“ sind. Regelmäßige Netzwerkveranstaltungen zu Fachthemen im Bereich Klimaschutz und Didaktik, die abwechselnd in Präsenz oder online stattfinden, sollen eine gemeinsame Weiterentwicklung und einen aktiven Austausch gewährleisten. Einmal jährlich wird in den Erwachsenenbildungseinrichtungen ein externes Audit durchgeführt, damit die Bildungspartner\*innen Erfolge und Fortschritte evaluieren und sichtbar machen können. Dabei wird gemeinsam überlegt, welche weiteren Schritte in Richtung nachhaltiger Zukunft und Klimaschutz sinnvoll angegangen werden können. Aktuell (Stand Mai 2023) besteht das Netzwerk aus 46 Bildungspartner\*innen, die jährlich über 200.000 Teilnehmende erreichen. Ihre Angebotspalette reicht von der Elternbildung über die berufliche Aus- und Fortbildung bis zu Beratungsdienstleistungen mit Klimaschutzakzenten.

## Erfolge, Erfahrungen und Erkenntnisse

Aus dem ursprünglichen Pilotprojekt wurde eine Initiative – im Folgenden werden wir einige Erkenntnisse und Erfahrungen aus sieben gemeinsamen Ich tu's-Arbeitsjahren kurz zusammenfassen.

### Anstieg von klimarelevanten Bildungsaktivitäten

Das Monitoring der steirischen Erwachsenenbildung des Bildungsnetzwerks Steiermark zeigte 2019 einen Anstieg von Aktivitäten. Nahezu die Hälfte aller befragten Organisationen (44,74%) gaben an, Bildungsangebote zu Klimaschutz und Umwelt im Programm zu haben. Im Fachbereich „Natur, Umwelt, Landwirtschaft“ konnten 1.264 Bildungsangebote mit 30.409 Teilnehmer\*innen umgesetzt werden (siehe Bildungsnetzwerk Steiermark 2020). **„40 Organisationen (52,63%) planen in Zukunft, Veranstaltungen zu Umweltbildung und Klimaschutz ins Bildungsprogramm aufzunehmen“** (ebd., S. 56; Hervorh. im Orig.). Das wurde auch durch die Schwerpunktsetzung Umweltbildung befördert. Gleiches zeigt sich im Monitoring-Bericht zur steirischen LLL-Strategie, wo Bildungsmaßnahmen zu Umwelt- und Klimaschutz aufgrund der Strategie „Klimaschutzplan Steiermark“ befördert

wurden (vgl. Land Steiermark 2022, S. 6). In die LLL-Strategie des Landes Steiermark 2023 wurde das Thema „Klimaschutz und nachhaltiges Handeln“ nun auch als eines von sieben strategischen Handlungsfeldern aufgenommen (siehe Land Steiermark 2023).

Diese Zunahme an Aufmerksamkeit und an Bildungsaktivitäten wurde sicherlich durch die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre geboostert. Zur Verankerung in den oben genannten Strategien brachten sich die Akteur\*innen der Ich tu's-Initiative „Klimaschutz in der Erwachsenenbildung“ seit mehreren Jahren fachkundig ein. Das Expert\*innenteam nahm an Arbeitsgruppen zur Weiterentwicklung politischer Programme teil und verlieh dem Thema Klimaschutz und Erwachsenenbildung als auch den Klimaschutz-Bildungspartner\*innen mehr Sichtbarkeit (siehe unten).

### Unkomplizierte Webinare werden gerne angenommen

In einer achtteiligen Online-Vortragsreihe haben seit 2021 Erwachsene die Möglichkeit, während der Wintermonate dienstags von 17:30 bis 18:45 Uhr mit renommierten Wissenschaftler\*innen und Expert\*innen rund um die Themen Klimawandel und Klimaschutz unkompliziert ins Gespräch zu kommen. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen beleuchtet und im Anschluss Handlungsmöglichkeiten zu einer nachhaltigen Lebensweise diskutiert. Die Vorträge finden ausschließlich digital statt und werden jeweils von 50 bis 80 Personen aus allen Bundesländern besucht.

### Verknüpfung von Klimaschutzbildung und Fachtrainings

2021 bis 2023 haben über 40 selbstständig tätige Trainer\*innen an Angeboten des Projekts teilgenommen. Sie haben einerseits ihre Expertise eingebracht und damit die Projektinhalte beispielsweise um die Themen Green-IT oder Green-Finance ergänzt, andererseits entstanden kreative Ideen zur Integration von Klimaschutzaspekten in zahlreichen Trainingsthemen. So wurden beispielsweise Rollenspiele in Trainings für Führungskräfte inhaltlich zu Diskussionen über Nachhaltigkeitswerte



umformuliert oder Beratungsleistungen für die betriebliche Erwachsenenbildung/Personalentwicklung zu „Green-HR“-Ideen weiterentwickelt. Ergebnisse dieser Produktentwicklung sowie Erkenntnisse der Trainer\*innen werden laufend im Rahmen der Serie Umwelt- und Klimaschutzbildung am Portal erwachsenenbildung.at veröffentlicht und stehen damit auch anderen Erwachsenenbildner\*innen zur Verfügung.<sup>1</sup>

### **Laufende Adaptionen, Erweiterungen und Zielgenauigkeit**

Im Laufe der Projektjahre haben sich die Projektinhalte in manchen Bereichen verändert. Das war nur möglich, weil auch die auftraggebende Stelle im Land Steiermark zielorientierte Adaptionen unterstützt. So wurden aktuelle politische Entwicklungen – wie die durch den Ukrainekrieg veränderte Energieversorgung im Jahr 2022 – von Seiten der auftraggebenden Stelle in Projektadaptionen eingebracht. Wissenserweiterungen ergaben sich oft durch die Teilnehmenden selbst – Organisationen forderten z.B. Knowhow zu nachhaltigem Finanzmanagement (Konten, Vorsorge- oder Pensionskassen) oder brachten ihr Wissen im Bereich Datenmanagement ein.

Für alle Zielgruppen war dabei immer ein individuelles Vorgehen notwendig. Es wurden neue Bildungssettings für Interessent\*innen an Allgemeinbildung, für Personen in Eltern-Kind-Gruppen, für die Lehrlingsausbildung, für die berufliche Aus- und Weiterbildung und auch für Menschen mit Lernbeeinträchtigungen oder für Trainer\*innen in unterschiedlichsten Fachrichtungen entwickelt. Klimaschutzexpert\*innen, Didaktiker\*innen und Pädagog\*innen erarbeiteten hierfür innovative Lehr- und Lernmethoden von digitalen Angeboten bis hin zu Angeboten im niederschweligen Bereich.

### **Sichtbarkeit, Anerkennung und Vernetzung**

Öffentliche Anerkennung und Sichtbarkeit wirkten motivierend: vor allem die Auszeichnung für Bildungspartner\*innen durch die zuständige

Landesrätin mit entsprechender Pressemeldung oder die Einladung und Präsentation im Rahmen der steirischen Klimaschutzgala.

Auf Bundesebene erhielt das Projekt im Jahr 2021 einen nationalen Bildungsaward – die „BNE-Auszeichnung“. Damit prämiert das Klimaschutzministerium gemeinsam mit dem Forum Umweltbildung herausragende Initiativen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.<sup>2</sup>

Hilfreich für die Stärkung der Sichtbarkeit war und ist ebenfalls die strategische Kooperation mit dem Portal erwachsenenbildung.at, das Projekterfahrungen und -ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich macht (siehe Serie Umwelt- und Klimaschutzbildung), was u.a. zu einem Austausch mit der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen und mit dem Schweizer Verband für Weiterbildung (SVEB) führte. Auch ergab sich so eine produktive Zusammenarbeit mit dem Wiener Verein Hallo Klima (Gewinner des BNE-Preises 2022).

Eine weitere positive Erfahrung im Rahmen der Ich tu's-Initiative ist die von der auftraggebenden Stelle stark forcierte Kooperation unterschiedlicher Projektauftragnehmer\*innen. So konnte 2022 eine Fachtagung zu Klimaschutzkommunikation in Zusammenarbeit mit dem Klimabündnis Steiermark, beteiligung.st, dem Umwelt-Bildungs-Zentrum Steiermark, ecoversum, hochschulberatung.at und dem Land Steiermark durchgeführt werden, die großen Anklang fand und zur Vernetzung von steirischen Bildungsakteur\*innen aus dem formalen und non-formalen Sektor beitrug.

### **Transformatives Lernen wichtig für Organisationsentwicklung**

Im Projekt wurde außerdem sichtbar, dass sowohl Trainer\*innen in ihren Bildungsveranstaltungen als auch Geschäftsführungen im Rahmen ihrer Organisationsentwicklungsprojekte und ihrer Führungsarbeit beim Thema Klimaschutz nicht nur mit inhaltlichen Veränderungen, sondern auch

1 Die Artikel der Serie sind nachzulesen unter: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/serie/ebklima.php>

2 Der diesbezügliche Beitrag findet sich auf der Ich tu's Website unter: <https://www.ich-tus.steiermark.at/cms/beitrag/12854139/72442079>. Informationen für Interessierte finden sich unter: <https://www.umweltbildung.at/unsere-angebote/esd-for-2030/bne-auszeichnung>

mit entsprechenden Change-Prozessen konfrontiert sind – die mit Ängsten, Widerständen oder mit Überforderung verbunden sind. Der Ich tu´s-Projektansatz „vom Wissen zum Handeln“ wurde insofern bestätigt, als sowohl Personen als auch Organisationen dann wirksam werden können, wenn sie aus Überforderung und Hilflosigkeit hin zu konkretem Handeln kommen und dafür professionelle Begleitung ihrer auch emotionalen Lernprozesse erhalten. Der Ansatz des transformativen Lernens sowie Erkenntnisse aus der Organisationsforschung haben wertvolles theoretisches Rüstzeug für das Projekt gegeben.

### **Wenig Interesse an gemeinsamen Angeboten**

Am Anfang des Projektes wurde versucht, die Bildungspartner\*innen für eine gemeinsame Angebotsentwicklung zu begeistern. Vertreter\*innen der Einrichtungen beteiligen sich zwar regelmäßig am Erfahrungsaustausch und besuchen die angebotenen Fachveranstaltungen. Wirklich gemeinsam an einem Bildungsprodukt zu arbeiten, gelang bisweilen allerdings noch nicht. Ein Hindernis dabei könnten die Wettbewerbsprinzipien im Rahmen von Förder- und Leistungsvereinbarungen sein, die Erwachsenenbildungseinrichtungen weniger dabei unterstützen, gemeinsame Produkte anzubieten, und eher Profilbildung und Konkurrenz befördern.

### **Digitale Angebote – Tops und Flops**

Während die bereits erwähnten Webinare sehr erfolgreich angeboten werden konnten, wurde das bei digitalen Lernmaterialien nicht gleichermaßen erreicht. Viel Mühe wurde beispielsweise in die Entwicklung von Ich tu´s-Lehr- und Lernvideos investiert. Ziel war es, Themen wie klimafreundliche Büroartikel, Lebensmittel und elektrische Geräte in 5-minütigen animierten Videoclips auf kreative Art und Weise zu vermitteln: wie Einkauf, Nutzung und Entsorgung gut funktionieren und warum es Sinn macht, in Lebenszyklen zu denken<sup>3</sup>. Die Videos werden auf der Homepage im eigenen Youtube Kanal angeboten und in Newslettern, Partnertreffen und auf Social Media beworben. Die Zugriffszahlen sind jedoch sehr gering.

### **Wenig Anklang der Angebote on demand**

Eine wichtige Erfahrung war, dass die ursprünglich angestrebten sehr flexiblen Angebote für Trainer\*innen und Berater\*innen in der Zielgruppe nicht vorbehaltlos gut angekommen sind. Es gab kritische Rückmeldungen bezüglich der geringen Strukturiertheit und es wurde der Wunsch formuliert, ein besser planbares fixes Qualifizierungsangebot durchlaufen zu können. Die eigentliche Idee, Trainer\*innen maßgeschneiderte Angebote „on demand“ anzubieten, wurde also nur teilweise angenommen und hat auch dazu geführt, dass einige Personen die Bildungspartner\*innenschaft nicht eingegangen sind.

### **Zum Dranbleiben braucht es Wissen und gegenseitiges Motivieren**

Die Ich tu´s-Bildungspartner\*innen werden im Rahmen des jährlichen Audits daran erinnert, das Thema „am Köcheln“ zu halten. Klimaschutz im Alltagshandeln zu implementieren, gelingt unserer Erfahrung nach am besten, wenn die Leitung davon überzeugt ist, dass das Weiterführen von Verbesserungsmaßnahmen in den zehn Handlungsfeldern keine „Fleißarbeit“ ist, sondern eine Option für Organisationsentwicklung und für eine Erweiterung des Angebotes mit Inhalten, die eine hohe gesellschaftliche Relevanz haben. Ein „bisschen“ Klimaschutz geht sich für die Zukunft nicht aus zur Bewältigung der Klima- und Biodiversitätskrise – das bekräftigen auch viele Expert\*innen wie beispielsweise die Transformationsforscherin Maja Göpel, Mitglied des Club of Rome, oder Thomas Stern, Wissenschaftler des Jahres 2022.

Für die Bildungspartner\*innen werden laufend Fortbildungsmöglichkeiten angeboten. In Präsenz- und Online-Veranstaltungen werden Fachthemen wie Klimawandel in der Steiermark, Mobilität, Beschaffung, Strom sparen, Digitalisierung und Klimaschutz oder didaktische Themen wie Lern- und Bildungstheorien zu Klimaschutz oder Umgang mit Betroffenheit und Ohnmacht angeboten. Zusätzlich werden in kompakter Form mindestens zwei virtuelle

<sup>3</sup> Die Ich tu´s-Lehr- und Lernvideos finden sich unter: <https://www.youtube.com/@ecoversum/featured>

Netzwerktreffen für einen Erfahrungsaustausch organisiert. In diesen Veranstaltungen lernen sich die Partner\*innen kennen, es entwickelt sich eine Community. Die selbstständig tätigen Trainer\*innen und Berater\*innen beteiligen sich mindestens zweimal jährlich an Qualitätssicherungstreffen. Dabei werden Erfahrungen ausgetauscht, gemeinsame Aktivitäten geplant und didaktische Konzepte zur Vermittlung vorhandener fachlicher Materialien entwickelt oder Anwendungsmöglichkeiten von Erkenntnissen der Klimapsychologie für die Erwachsenenbildung diskutiert.

## Themen und Ziele der Projektweiterführung von 2023 bis 2025

Der Auftrag wurde vom Land Steiermark für zwei Jahre verlängert. Der Fokus der Weiterarbeit geht in Richtung Vertiefung der Klimaschutzaktivitäten mit den bestehenden Bildungspartner\*innen und einer stärkeren Einbindung der beruflichen Erwachsenenbildung (auch im Hinblick auf neue Weiterbildungsaktivitäten rund um Green Jobs). Inhaltlich soll mit Erwachsenenbildungseinrichtungen ab 2023 in Richtung „klimaneutrale Bildungsorganisationen“ gearbeitet werden. Während im Unternehmensbereich bereits zunehmend gefordert wird, klimabezogene Informationen offenzulegen und damit über Klimawirksamkeit und -risiken Auskunft zu geben, können sich nun auch Bildungseinrichtungen im Rahmen des Projekts damit beschäftigen, welche wirksamen Maßnahmen zum Klimaschutz und zur Klimaneutralität sie erarbeiten und auch bewerten möchten. Ein Ziel in dieser Projektphase ist, Klimaschutz-Indikatoren für Bildungseinrichtungen zu entwickeln.

Im Rahmen der Angebotsplanung gibt es eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage: Wie erreichen wir neue Zielgruppen? Anhand der österreichischen SINUS-Milieus wird mit dem Fach-Knowhow des Integral-Instituts daran gearbeitet, sowohl die Bildungsprodukte als auch das Bildungsmarketing bewusster zu gestalten, um Zielgruppen zu erreichen, die einen hohen CO<sub>2</sub>-Verbrauch haben oder die der „gesellschaftlichen Mitte“ angehören.

Ein Schwerpunkt der Projektweiterführung ist auch die laufende Vernetzung der Bildungspartner\*innen

untereinander und mit weiteren Akteur\*innen der Erwachsenenbildung: So wird momentan der Austausch mit Weiterbildungsinstitutionen in anderen Bundesländern und in Deutschland und der Schweiz gepflegt. Auch wird die Ich tu's-Initiative „Klimaschutz in der Erwachsenenbildung“ im Sommer 2023 in Form eines aktiven Beitrags beim Werkstattgespräch der Weiterbildungsforschung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl in den Forschungsdiskurs eingebracht werden.

## Ausblick: Mehr Governance, mehr Kooperation und Interdisziplinarität in der Erwachsenenbildung

Neben der vertiefenden Weiterarbeit im Rahmen unseres Projekts sehen wir für die Erwachsenenbildung auch weitere Handlungsfelder, die das Thema Klimaschutz und Nachhaltigkeit auf anderen Ebenen befördern können. Im Zuge neuer gesetzlicher Regelungen, der Leistungsvereinbarungen der KEBÖ sowie der Aktivitäten des BMBWF könnten Klimaschutz und Nachhaltigkeit noch besser verankert, gesetzlich beauftragt und an Förderrichtlinien geknüpft werden. Auch in der Arbeit an LLL-Strategien könnten Klimaschutzaspekte verstärkt berücksichtigt werden.

Im Projekt haben wir eine bereichernde interdisziplinäre Zusammenarbeit von Technik, Naturwissenschaft und Pädagogik erlebt – wie also Fachexpertinnen aus dem Bereich Klimaschutz und Fachexpertinnen aus dem Bereich Erwachsenenbildung gemeinsam innovative Wege finden, Erwachsenenbildungsorganisationen und Bildungsangebote unter Klimaaspekten nachhaltiger zu gestalten. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit ist ebenso auf Ebene der politischen Verantwortung und öffentlichen Verwaltung zielführend. Wenn auf Landesebene und Bundesebene die zuständigen Verwaltungseinheiten für Energie und Klimaschutz, für SDG und nachhaltige Entwicklung als auch für Erwachsenenbildung gemeinsame Ziele anstreben und ihre Aktivitäten verschränken, ist auch die Kooperation der von öffentlicher Hand beauftragten Organisationen verstärkt möglich: So wurden beispielsweise für allgemeine und berufliche Bildungsaktivitäten im Bereich Klimaschutz vom zuständigen Ministerium Organisationen wie klimaaktiv, Klimabündnis (z.B. Lehrgang

Klimaschutzbeauftragte), Energieagentur (Fachausbildung) oder Forum Umweltbildung (z.B. Plattform Bildung2030) beauftragt.

Bisher wurden Fachakteurinnen und Fachakteure von Seiten der Erwachsenenbildung in unserer Wahrnehmung vor allem als Referent\*innen oder vereinzelt als Projektpartner\*innen (z.B. Umweltbildung Wien) eingeladen. Eine strategische Kooperation sowie eine stärkere aktive Rolle der Erwachsenenbildung, sich in bestehende Programme der Klimaakteurinnen und Klimakteure einzubringen, könnte ein zukünftiges Handlungsfeld sein.

Auffällig ist für uns in diesem Zusammenhang zudem, dass bei der jährlichen Auszeichnung Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bei den Einreichungen kaum Erwachsenenbildungsprojekte sichtbar werden, und auch auf der Plattform Bildung2030 bei z.B. Angeboten zu Klima für die Zielgruppe Erwachsene fast ausschließlich Anbieter\*innen aus dem Klima- oder entwicklungspolitischen Bereich gelistet werden und nur ein einziges Angebot einer KEBÖ-Einrichtung. Aus unserer Sicht könnte die Erwachsenenbildung bei

Projekten wie der Plattform Bildung2030 als auch bei Anbieter\*innen von Klimaschutzbildung sehr viel Knowhow einbringen und Synergien zwischen Klimafachexpert\*innen und Bildungsexpert\*innen befördern.

Nicht zuletzt möchten wir auch eine letzte spannende Erfahrung aus unserem Projekt als Anregung zur Verfügung stellen: Einige Teilnehmer\*innen im Projektteil „Klimaschutz in der Erwachsenenbildung – Training und Beratung“ haben weitere Standbeine im zivilgesellschaftlichen Engagement für Nachhaltigkeit (z.B. OMAS FOR FUTURE). Auch daraus haben sich gemeinsame Aktivitäten (z.B. Anwendung didaktischer Materialien in der Erwachsenenbildung) und interessante Kooperationen zwischen Land Steiermark, Fachexpert\*innen, Zivilgesellschaft und Erwachsenenbildung ergeben. Das nicht nur spannungsfreie, aber demokratiepolitisch lohnende kooperative Tun von sehr unterschiedlichen Akteur\*innen sehen wir als eine weitere wichtige Aufgabe für die Ausbildung resilienten Gesellschaften. Die Offenheit unserer Auftraggeber\*innen, politik- und institutionenübergreifend zu kooperieren, sehen wir als eine wesentliche Voraussetzung dafür an.

### **Ich tu's-Partnereinrichtungen**

Der Erwachsenenbildung kommt die wichtige Aufgabe zu, Menschen jeden Alters, somit lebensbegleitend, mit Beispielen und positiven Angeboten über die Notwendigkeit des Klimaschutzes aufzuklären und sie zu nachhaltigem Handeln zu motivieren. Nachfolgend werden die Klimaschutzmaßnahmen von vier Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Bildungspartner\*innen in der Ich tu's-Klimainitiative sind, vorgestellt.

#### **Klimaschutz in der Urania Steiermark**

Im Rahmen ihres Bildungsschwerpunkts Klimaschutz verknüpft die Urania Steiermark wissenschaftlich gesichertes Wissen zu Umweltschutz, Klimawandel, Artensterben usw. mit Handlungswissen. Sie will gemeinsam mit den Teilnehmer\*innen ethische Grundlagen und gängige Argumentationslinien für den Umweltschutz erarbeiten, sodass sie dieses Thema im persönlichen Umfeld gut verbreiten können. Dazu veranstaltet die Urania u.a. botanische und ökologische Exkursionen und Spaziergänge in stadtnahe Biotop- und Rückzugsgebiete bedrohter Arten oder in die innerstädtische Natur und unternimmt Tagesfahrten in die natürliche Umgebung bedrohter Pflanzenarten. Gemeinsam mit BirdLife Österreich gestaltet sie Exkursionen, in denen die heimische Fauna erlebt und wertgeschätzt wird. Darüber hinaus gab und gibt es Arbeitskreise zu Themen wie „Freitage für die Zukunft“ oder „Leben und Gesundheit“ und Vortragsreihen zu Artensterben, Biodiversität, Klima und Energie. Die Erfahrung zeigt: Bildungsveranstaltungen müssen bei aller Trübnis von Zukunftsszenarien positiv betitelt werden und Hoffnung vermitteln, um angenommen zu werden. Darüber hinaus müssen Klimaschutz und Nachhaltigkeit von der vermittelnden Bildungseinrichtung auch selbst gelebt werden. Die Urania Steiermark gestaltet daher ihren Einkauf möglichst nachhaltig und versucht Plastikmüll zu verringern. Urania-Mitarbeiter\*innen unternehmen Dienstreisen möglichst mit öffentlichen Verkehrsmitteln. In der Lehre werden Whiteboards oder Kreidetafeln anstelle von Flipcharts eingesetzt. Helle Wände, abschnittsweise schaltbare Deckenbeleuchtungen, Zeitschaltungen wie eine gezielt moderat gehaltene Raumtemperatur sollen den Energieverbrauch minimieren.

Ausführlichere Informationen:  
<https://www.uranias.at>

### **Klimaschutz im Bildungshaus Schloss St. Martin**

St. Martin ist ein Bildungshaus in Graz und Außenstelle der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik für steirische Agrarpädagog\*innen. Das Bildungsprogramm umfasst die Ausbildung zum Zero Waste Coach sowie Kochworkshops zu gesunder und regionaler Küche, zur Verwendung von Kräutern oder zum Brotbacken mit regionalen Zutaten. In den live gestreamten „Salongesprächen“ geht es um Themen wie „Ändert sich nichts – ändert sich alles“ oder „die Zukunft der Land- und Forstwirtschaft“. Neben dem Bildungsangebot setzt sich das Bildungshaus selbst intensiv mit Klimaschutz auseinander. Es kauft Lebensmittel und Getränke regional ein, versorgt sich und seine Gäste teilweise mit Gemüse und Kräutern aus dem eigenen Bio-Garten, produziert selbst in einem 4,5 ha großen Bio-Obstgarten Tafelobst und Bio-Säfte und setzt auf ökologische Reinigungssysteme sowie eine sachgerechte Mülltrennung und -entsorgung. Auch im Bürobetrieb wird großer Wert auf Ressourcenschonung gelegt: Der Büroalltag erfolgt möglichst papierlos, Home-Office ist ein zentraler Teil des Büroalltags der Mitarbeiter\*innen, drei E-Ladestationen vor Ort ermöglichen die Anreise mit Elektrofahrzeugen, für Fahrräder stehen sechs E-Ladestationen vor Ort zur Verfügung. Eine moderate Raumtemperatur und reduzierte Außenbeleuchtungsdauer sparen Energie und als zertifizierter „Grüne Küche“-Betrieb wird nach Richtlinien der Grünen Küche gekocht (täglich ein vegetarisches, ein veganes und ein Fleischmenü mit saisonalen und regionalen Zutaten, frisch gekocht).

Ausführlichere Informationen:

<https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/100815035/DE>

### **Klimaschutz und Frauen in die Technik bei zam Steiermark**

Das Zentrum für Ausbildungsmanagement Steiermark (zam Steiermark GmbH) fördert im Auftrag des AMS und des Landes Steiermark die beruflichen Chancen von Frauen in der Arbeitswelt und trägt dadurch zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen bei. Im Rahmen der Zertifizierung als „Ich tu's-Bildungspartner“ entwickelte die Regionalstelle zam Feldbach den „Ich tu's-Methodenkoffer“ mit Utensilien und Anleitungen für Experimente. Dieser dient den Teilnehmerinnen der zam-Workshops zur aktiven Auseinandersetzung mit Klimaschutz-Themen. Zudem werden eine Schwerpunkt-Woche mit aufeinander aufbauenden Inhalten zum Thema „Energie und Umwelt“ sowie eine Upcycling-Werkstätte angeboten. Ziele sind die Bewusstseinsbildung für Nachhaltigkeit und Klimaschutz sowie die gemeinsame Erarbeitung von Maßnahmen zum Umweltschutz, welche jede einzelne Kursteilnehmerin umsetzen kann. Aber nicht nur der private Anwendungsbereich, sondern vor allem die beruflichen Möglichkeiten für Frauen im Nachhaltigkeitsbereich sind von großer Bedeutung im zam. So gibt es Vorträge zu neuen Berufsbildern, die durch den Klimawandel entstanden sind, Exkursionen in regionale Betriebe, die Nachhaltigkeit leben, oder z.B. Workshops zu „Elektro und Mobilität“ und Schulungen der handwerklichen Fertigkeiten. Die Erfahrungen zeigen: Über Klimaschutz-Bildungsangebote gelingt es, bei Frauen die Lust auf Technik zu wecken und damit einen „Beruf der Zukunft“ mit besserem Einkommen und besseren Berufschancen zu finden. Deshalb bietet zam Feldbach seit 2022 ein spezielles Ausbildungsmodell zur Vorbereitung auf „Green Jobs“ an, in dem Teilnehmerinnen Einblicke in umwelt- und ressourcenschützende Berufsbereiche erhalten und auf eine duale Ausbildung in einem Green Job im Rahmen der zam-Stiftung vorbereitet werden.

Ausführlichere Informationen:

<https://www.zam-steiermark.at/regionen/feldbach/infotage-u-angebote#region-title-head>

### **Agenda 2030 an der Volkshochschule Steiermark**

Im Rahmen des Ich tu's-Klimachecks analysierte die Volkshochschule Graz ihr eigenes Bildungsangebot und internes Ressourcenmanagement. Bereits im Vorfeld waren Mülltrennsysteme sowie automatische Wasserhähne, Licht- und Heizsysteme installiert worden und somit Alltagsstandard; Mitarbeiter\*innen und Kursleiter\*innen waren schon länger dazu aufgefordert, im Büro- und Unterrichtsalltag möglichst sparsam Ausdrücke bzw. Papier zu nutzen, und das VHS AK Bildungszentrum Graz ist generell barrierefrei ausgerichtet. Im Zuge der Beteiligung an Ich tu's wurden die Website um die Rubrik Nachhaltigkeit erweitert, eine interaktive VHS-Online-Lernplattform für Kursleiter\*innen und Hörer\*innen inklusive digitalem Materialspeicher, ein digitales Signaturprogramm sowie einheitliche und verbindliche Kriterien für Klimaschutzbildung und nachhaltige Bildungsangebote ins Leben gerufen. Ausgangspunkt für diese Maßnahmen war der Grazer Standort, bald danach wurden sämtliche regionalen Standorte der Volkshochschule Steiermark miteinbezogen. Seither werden zielgruppenspezifische Klimaschutzbildung und nachhaltige Veranstaltungsangebote des Volkshochschulprogramms bundeslandweit gemeinsam erarbeitet und weiterentwickelt. Der Klimaschutz wurde im Zuge des Ich tu's-Klimachecks auf die gesamte Nachhaltigkeitsthematik, wie sie in der

UN-Agenda 2030 mit den Sustainable Development Goals (SDGs) formuliert ist, ausgeweitet. Die Volkshochschule Steiermark nahm die UN-Nachhaltigkeitsziele, Klimaschutz und Umweltschonung in ihr Leitbild auf und adaptierte ihr Kursprogramm in vielen Bereichen. Alle Mitarbeiter\*innen aus allen steirischen VHS-Standorten wurden zum Thema Nachhaltigkeit informiert, sensibilisiert und geschult.

Ausführlichere Informationen:

[https://www.vhsstmk.at/fileadmin/user\\_upload/Text\\_Agenda\\_2030\\_mit\\_Fokus\\_Klimaschutz\\_und\\_online\\_Bildungsprodukt.pdf](https://www.vhsstmk.at/fileadmin/user_upload/Text_Agenda_2030_mit_Fokus_Klimaschutz_und_online_Bildungsprodukt.pdf)

*Text: Bianca Friesenbichler (Redaktion)*

## Literatur

**Bildungsnetzwerk Steiermark (2020):** Monitoring steirische Erwachsenenbildung. Basisdaten 2019. Kurzfassung, September 2020.  
Online: [https://erwachsenenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2020/09/Monitoring\\_EB\\_Basisdaten-2019\\_Ergebnisbericht\\_inkl.-Anhang.pdf](https://erwachsenenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2020/09/Monitoring_EB_Basisdaten-2019_Ergebnisbericht_inkl.-Anhang.pdf) [2023-05-28].

**Land Steiermark (2022):** LLL-Strategie 2022. Strategische Ausrichtung und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark. Monitoringbericht 2016-2022.  
Online: [https://www.menschen.steiermark.at/cms/dokumente/10645348\\_159120109/5e2c1319/LLL\\_Strategie\\_2017\\_April.pdf](https://www.menschen.steiermark.at/cms/dokumente/10645348_159120109/5e2c1319/LLL_Strategie_2017_April.pdf) [2023-05-18].

**Land Steiermark (2023):** LLL-Strategie Land Steiermark. Zukunft der Erwachsenenbildung Steiermark.  
Online: [https://www.menschen.steiermark.at/cms/dokumente/10645348\\_159120109/0c8acae0/LLL-Strategie%20Zukunft%20der%20Erwachsenenbildung%20Steiermark.pdf](https://www.menschen.steiermark.at/cms/dokumente/10645348_159120109/0c8acae0/LLL-Strategie%20Zukunft%20der%20Erwachsenenbildung%20Steiermark.pdf) [2023-05-28].





Foto: Michaela Lorber

### Mag.ª Dr.ª Karin Dullnig

karin.dullnig@ecoversum.at  
<https://ecoversum.at>  
+43 (0)664 2318626

Karin Dullnig ist Unternehmensberaterin, Trainerin für ganzheitliches Marketingmanagement, zertifizierte Prozessbegleiterin, qualifizierte Erwachsenentrainerin und Prüferin und Beraterin für das Österreichische Umweltzeichen. Sie ist Geschäftsführerin und Akademieleiterin von ecoversum und Lehrbeauftragte an der Meduni Graz und am WIFI Steiermark.



Foto: Michaela Lorber

### Ing.ª Daniela List

daniela.list@ecoversum.at  
<https://ecoversum.at>  
+43 (0)699 13925855

Daniela List ist Unternehmensberaterin und Systemischer Coach. Sie ist Geschäftsführerin von ecoversum – netzwerk für nachhaltiges wirtschaften und berät Unternehmen, Kommunen und Bildungsinstitutionen zu Kreislaufwirtschaft, Klimaschutz und Nachhaltigkeit. Sie moderiert Arbeitsgruppen, begleitet Organisationen bei Veränderungs- und Strategieprozessen und entwickelt zielgruppenspezifische Kampagnen zur Klimakommunikation. Sie ist auch Lehrende an der Chemie Akademie und Trainerin im Bereich der Erwachsenenbildung.



Foto: Doris Sporer

### Mag.ª Dr.ª Andrea Widmann

widmann@hochschulberatung.at  
<https://www.hochschulberatung.at>  
+43 (0)664 5856846

Andrea Widmann ist promovierte Pädagogin und hat Zusatzausbildungen in Organisationsentwicklung, Konflikt- und Diversitätsmanagement absolviert. Sie hat mehrjährige Berufserfahrung als Personalberaterin und Personalentwicklerin und arbeitet seit 2005 selbstständig als Organisationsberaterin für Bildungsinstitutionen. Sie ist Lehrbeauftragte an Universitäten und Fachhochschulen.

# “Ich tu’s” (I’ll do it) – The Climate Protection Initiative in Styria

Sensitization, climate check and continuing education for Styrian adult education

## Abstract

“Ich tu’s – für unsere Zukunft” (I’ll do it – for our future) is a climate initiative cutting across all fields of education that was commissioned by the federal state of Styria in 2012. It was explicitly expanded to include the field of adult education in 2016. The project team kicked it off with a survey that made clear the very low visibility of the topic of climate protection in continuing education offerings in Styria as well as in adult education institutions. The findings showed how it is necessary to sensitize and raise the awareness of adult educators and adult education institutions and led to the following offering for Styrian institutions: a systematic climate check for institutions and trainers including climate protection consulting and support in organizational development, informational and teaching materials such as instructional videos or a tool kit and the establishment, maintenance and management of a network of the initiative’s educational partners. The experiences of this initiative show that climate protection is an issue in organizational development requiring perseverance as well as annual audits and good networking. The article finishes with a brief presentation of four of the adult education institutions that participate in the initiative. (Ed.)



# Klimagerechte Alltagspraxen (klAP)

Ein partizipatives Projekt zum Klimawandel für  
Menschen mit Zuwanderungsgeschichte

**Celine Wawruschka**

**Zitation** Wawruschka, Celine (2023): Klimagerechte Alltagspraxen (klAP). Ein partizipatives Projekt zum Klimawandel für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023.  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Umweltbildung, Klimabildung, interkulturelle Bildung, gleichberechtigte Bildung, transformatives Lernen, Deutschkurse



## Abstract

Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte beschäftigen sich in ihren Deutschkursen bislang eher selten mit Fragen der Umwelt- und Klimabildung. Das Curriculum dieser Kurse sieht eine Auseinandersetzung mit diesen Nachhaltigkeitsthemen nur punktuell vor, und wenn, dann erst ab einem bestimmten Sprachniveau und beschränkt auf normative Handlungsanweisungen – statt auf Bewusstseinsänderung und transformative Kompetenzen zu zielen. Das Projekt „Klimagerechte Alltagspraxen (klAP)“ hat es sich daher zum Ziel gesetzt, Menschen mit Zuwanderungsgeschichte für den Klimawandel zu sensibilisieren und Wissen zu diesem Thema zu vermitteln. Um einen interkulturellen Bildungsansatz zu ermöglichen und der klassischen Assimilationspädagogik zu entgehen, wurde ein partizipatives Format gewählt. Die Teilnehmer\*innen entwickeln individuelle, alltagsrelevante und umsetzbare Maßnahmen zur Verlangsamung des Klimawandels auf der Grundlage ihrer Lebenswirklichkeit. Um diese Maßnahmen zu finden, wird mit leitfadengestützten Interviews und mit „partizipativer Wissenschaftskommunikation“ zum Klimawandel gearbeitet, die beide an den Werten der Zielgruppe ansetzen. (Red.)

# Klimagerechte Alltagspraxen (klAP)

## Ein partizipatives Projekt zum Klimawandel für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte

**Celine Wawruschka**

**Während einige der Nachhaltigkeitsziele schon länger fest in der Erwachsenenbildung verankert sind – etwa gute Gesundheit und Wohlbefinden (SDG 3) oder Gleichstellung der Geschlechter (SDG 5) –, spielen Maßnahmen zum Klimaschutz (SDG 13) in der Erwachsenenbildung Österreichs noch eine untergeordnete Rolle. Eine Gruppe Erwachsener, die sich aufgrund ihrer Lebenssituation in staatlich verordneten Bildungsmaßnahmen befindet, blieb von der institutionalisierten Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung im Allgemeinen und den Maßnahmen zum Klimaschutz im Besonderen bislang ausgeschlossen: Menschen mit Zuwanderungsgeschichte.**

Für diese Zielgruppe wurde das Projekt „Klimagerechte Alltagspraxen (klAP)“ entwickelt.<sup>1</sup> Ziel des Projektes war es, ein interaktives Workshop-Format für Teilnehmer\*innen an Deutschsprachkursen zu entwickeln. Dieses Workshop-Format deckt zwei der 17 Ziele für Nachhaltige Entwicklung ab: inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle (SDG 4) und Maßnahmen zum Klimaschutz (SDG 13). Der vorliegende Beitrag berichtet über Ziele, Inhalte und Methoden sowie Erfahrungen aus diesem Projekt<sup>2</sup>.

### **Ausgangslage**

Die Projektidee entstand aus der Beobachtung heraus, dass sich Umweltbildung im Allgemeinen und das Thema „Klimawandel“ im Besonderen an den Wiener Volkshochschulen vornehmlich auf klassische Formate in Form von Vorträgen oder Podiumsdiskussionen beschränken. Diese Formate sprechen in der Regel ein Publikum mit höheren Bildungsabschlüssen an; Menschen mit formal

---

1 Dieses Projekt (Laufzeit November 2021 bis Oktober 2022) wurde von dem Klimaforschungsprogramm „StartClim2021“ (Universität für Bodenkunde und Umweltbundesamt) gefördert. Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei allen Teilnehmer\*innen bedanken sowie bei den Mitwirkenden: Barbara Pusch (Universität Koblenz-Landau), Sigrid Kroismayer (Club of Vienna), Safi Abouel-Magd und Tanja Zoglauer (BIDE), Jana Dreisiebner (AusbildungFit BOK), Johannes Eppl, Marie-Theres Friedl und Laura Isnenghi („Integration ab Tag 1“) sowie Biljana Matic (Vormodul AusbildungFit).

2 Der Endbericht von StartClim2021 „Klimagerechte Alltagspraxen – ein Projekt partizipativer Wissenschaftskommunikation für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund“ (siehe Wawruschka 2022b) kann nachgelesen werden unter: [https://startclim.at/fileadmin/user\\_upload/StartClim2021/StCl21.E\\_lang.pdf](https://startclim.at/fileadmin/user_upload/StartClim2021/StCl21.E_lang.pdf). Für den vorliegenden Beitrag wurden Passagen aus dem Endbericht wortwörtlich übernommen.

niedrigen Bildungsabschlüssen und/oder Sprachbarrieren bleiben von diesen Angeboten zumeist ausgeschlossen.

Generell sind in Österreich mit Ausnahme der Projekte des Vereins „Peregrina“, einem Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen, dessen Angebot sich allerdings nur an Frauen richtet (siehe Awart/Sever 2014), Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte, die sich in einer Ausbildung in Form von Sprach- oder Werte- und Orientierungskursen befinden, nur sehr eingeschränkt in den allgemeinen Prozess zur Umweltbildung bzw. in eine Erwachsenenbildung zur nachhaltigen Entwicklung eingebunden. Dieser Umstand liegt vor allem an der Konzeption der Deutschkurse, in deren Curricula Themen der Nachhaltigkeit zwar ab dem Sprachniveau B1 vereinzelt integriert sind, jedoch eher auf einzelne Aspekte fokussieren als auf die gesamtgesellschaftliche Forderung, die ihnen zugrunde liegt. So ist etwa der „ökologische Fußabdruck“ als Messinstrument und Rechengröße, wie viel Fläche (Ressourcen) der Erde jede\*r von uns zum Leben (ver-)braucht, enthalten, das Phänomen des Klimawandels wird jedoch nicht erklärt (siehe Österreichischer Integrationsfonds 2018a u. 2018b). Ab dem Sprachniveau C1 sind Klima- und Umweltfragen in ihrer gesamten Tragweite Teil des Rahmenprogramms für Deutschkurse; gleichzeitig wird hier ein Schwerpunkt auf kommunikative Kompetenzen gelegt (siehe Österreichischer Integrationsfonds 2021). In den Lehrbüchern sind Klima- und Umweltfragen ab dem Sprachniveau B2 enthalten (siehe Enzelberger/Klotz/Merkelbach 2015). Teilnehmer\*innen an Deutschkursen in Wien werden also ab dem Sprachniveau B1 langsam an die Thematik der Nachhaltigkeit und an die Problematik des Klimawandels herangeführt – wenn auch zumeist nicht unter diesen konkreten Begriffen.

Auch eine Analyse der seit 2016 in Österreich eingeführten Werte- und Orientierungskurse auf Basis der „50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“ (siehe Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres 2015) und der damit erstellten Lernunterlagen zeigt, dass die Wissensvermittlung in den Bereichen Umwelt und

ökologische Nachhaltigkeit auf einen Erziehungsprozess abzielt und die Didaktik stark von Handlungsdirektiven geprägt ist: Es werden also keine Bildungsprozesse initiiert, vielmehr steht ein alltagspraktischer Erziehungsprozess im Vordergrund. Das in den Kursunterlagen dargelegte Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen impliziert keine globalen Interdependenzen und zielt nicht auf transformative Kompetenzen ab, sondern beschränkt sich vor allem auf die Darstellung einer erwünschten Lebensführung in den Aufnahmegesellschaften, wofür normative Handlungsdirektiven ausgegeben werden (siehe Pusch 2020 u. 2021). Das belegen ebenso der Übungsbereich und der Wissenstest der begleitenden App „Meine Integration in Österreich“, in der lediglich im Kapitel „Wohnen und Nachbarschaft“ die „richtige“ Müllentsorgung behandelt wird, die damit das einzige Thema bleibt, das mit Umweltbildung in Zusammenhang gebracht werden kann (siehe Österreichischer Integrationsfonds – Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen 2018; vertiefend Pusch 2021).

## Projektziele

Somit setzte sich das Projekt „Klimagerechte Alltagspraxen (KIAP)“ zum einen die Bewusstseinserschaffung für den Klimawandel, zum anderen die Vermittlung von Wissen rund um den Klimawandel für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zum Ziel. Besonderes Augenmerk galt dabei der Vermeidung einer klassischen Assimilationspädagogik zugunsten eines interkulturellen pädagogischen Ansatzes, der eine Defizitperspektive – sei es im Sinne einer Abwertung der Kultur des Heimatlandes oder im Sinne normativer Handlungsdirektiven für das Aufnahmeland Österreich – ausschloss. Ein partizipatives Format sollte das garantieren. Schlussendlich sollten die Teilnehmer\*innen auf der Grundlage ihrer Lebenswirklichkeit individuelle Maßnahmen zur Verlangsamung des Klimawandels entwickeln können, die in ihrem Alltag relevant sind und die sich auch umsetzen lassen. Um die Nachhaltigkeit des Projekts selbst zu garantieren, sollten die Arbeitsmittel während der Projektlaufzeit auf der Grundlage der praktischen Erfahrungen verbessert werden, um sie nach Projektabschluss der Allgemeinheit zur Verfügung zu stellen.

## Methoden: leitfadengestützte Interviews und partizipative Wissenschaftskommunikation

Das partizipative Format der Workshops beruht auf der sozialwissenschaftlichen Methode narrativer Interviews in einem teilstandardisierten leitfadengestützten Format. Narrative, also erzählende Interviews werden im Allgemeinen für Forschungsfragen verwendet, die auf die Ausgestaltung biographischer Erzählungen, auf die Konstruktionen bzw. Prozessstrukturen des Lebenslaufs, auf biographische Handlungsschemata oder auf narrative Identitäten abzielen (siehe Schütze 1983). Leitfadengestützte Interviews erfolgen entlang des Dreischrittes: Erzählstimulus, Fragenkomplexe und Interviewabschluss. Im Erzählstimulus wird die Perspektive des\*der Befragten auf das interessierende Phänomen gelenkt – das Narrativ entwickelt sich. In der Folge stellt die\*der Interviewende thematisch geordnete, jedoch offene Fragenkomplexe, die zunächst auf der Erzählung aufbauen (immanente Fragen). Schließlich werden allfällige Auslassungen im Narrativ durch gezieltes Nachfragen (exmanente Fragen) eingeholt. Als Interviewabschluss können evaluierende Fragen gestellt werden (vgl. Kruse 2015, S. 203 u. S. 209-235).

Im vorliegenden Projekt hatten die leitfadengestützten Interviews nicht die Erhebung von Forschungsdaten zum Ziel, sondern wurden dazu eingesetzt, den Teilnehmer\*innen jene Handlungsfelder, in denen sich Maßnahmen zur Verlangsamung des Klimawandels setzen lassen, auf der Grundlage ihrer Lebensgeschichte zu eröffnen. Dazu wurde in mehreren Schritten ein Interviewleitfaden zur Erkundung der vier Alltagsbereiche Wohnen, Nahrung, Mobilität und Konsum angefertigt. Diese vier Alltagsbereiche bilden zusammen den ökologischen Fußabdruck und definieren gleichzeitig besagte Handlungsfelder. Der Interviewleitfaden wurde nach seiner Entwicklung mit den Jugendcoaches und Kursleiter\*innen der Deutschkurse auf sein Sprachniveau und seine Inhalte hin überprüft, um sicherzustellen, dass er für die Projektteilnehmer\*innen ein geeignetes Werkzeug darstellt.

Die zweite Methode, die in dem Projekt zum Tragen kam, lässt sich mit dem Begriff „partizipative Wissenschaftskommunikation“ beschreiben und

diente der Kommunikation von Fakten zum Klimawandel. Wissenschaftskommunikation begann sich im deutschsprachigen Raum erst in den 1980er- und 1990er-Jahren langsam durchzusetzen und hatte anfangs in erster Linie den Zweck, allen Mitgliedern einer Gesellschaft umfangreiches Fachwissen zu vermitteln. Nach der Jahrtausendwende verbreitete sich die Auffassung, dass Wissenschaftskommunikation nicht nur Wissen transportieren, sondern auch die Kommunikation zwischen Wissenschaft(ler\*innen) und Bevölkerung fördern und zu „Public Engagement in Science and Technology“, d.h. einem öffentlichen Engagement in Wissenschaft und Technologie, anleiten und anregen sollte.

Partizipative Wissenschaftsvermittlung sieht sich wie auch andere partizipative Formate, etwa Citizen Science, der Kritik ausgesetzt, dass sie nur jene Bevölkerungsgruppen erreichen würde, die ohnehin schon wissenschaftsaffin sind (siehe Mede 2022; Unger 2014) – eine Problematik, die in der Erwachsenenbildung allgemein festzustellen ist. Diese Kritik war für das vorliegende Projekt allerdings nicht relevant, da es von Anfang an für eine Zielgruppe konzipiert worden war, die im Allgemeinen in der Erwachsenenbildung wenig Berücksichtigung findet (siehe Wawruschka 2022a).

Relevant dagegen war eine im Jahr 2018 durchgeführte, groß angelegte Studie mit 178 Wissenschaftskommunikator\*innen aus dem Vereinigten Königreich. Diese Expert\*innen, die sich ausschließlich dem Klimawandel widmeten, waren aufgrund ihrer Erfahrungswerte nach jenen Methoden befragt worden, die sich in ihren Augen in der Kommunikation des Klimawandels als erfolgreich erwiesen hatten (siehe McLoughlin et al. 2018). Für das vorliegende Projekt schien vor allem der von ihnen als zweitwichtigst eingestufte Punkt interessant: „*Provide an opportunity for people to discuss climate change*“ (ebd., S. 9, Abb. 2). Gleichzeitig bekannten viele der befragten Wissenschaftskommunikator\*innen, dass zwar viel Kommunikation, jedoch viel seltener ein Dialog betrieben werde („*there is a lot of communication, but less dialogue*“; ebd., S. 4). In einem abschließenden Expert\*innen-Workshop wurden schließlich Handlungsempfehlungen ausgesprochen: Unter anderen sollte Wissenschaftskommunikation zum Klimawandel an den Werten der Zielgruppe ansetzen. Auch wurde festgehalten,

dass der Fokus auf individuelle Verhaltensweisen einen effektiven Weg biete, um den Klimawandel zu kommunizieren (vgl. ebd., S. 25). Beide Empfehlungen konnten wir in unser Projekt „Klimagerechte Alltagspraxen (klAP)“ aufnehmen.

## Umsetzung

Die Umsetzung erfolgte in sechs zweiteiligen Workshops<sup>3</sup> im Rahmen der Jugendcoaching- und Ausbildungsprogramme sowie in sog. Deutsch-Integrationskursen<sup>4</sup> an den Wiener Volkshochschulen (siehe Abb. 1). Insgesamt nahmen daran 57 Personen zwischen 15 und 65 Jahren teil. Die Workshops waren jeweils an zwei unterschiedlichen Tagen für einen Zeitraum von 2,5 Stunden angesetzt. Zwischen den beiden Workshop-Teilen lagen vier Tage bis hin zu einer Woche.

Abb. 1: Kursformate an den Wiener Volkshochschulen, aus denen sich die Projektteilnehmer\*innen generierten

Programm-/ Kursbezeichnung	Zielgruppe
AusbildungsFit BOK Vormodul (VOPS)	Vorbereitung von Jugendlichen zwischen dem 15. und 21. bzw. 24. Lebensjahr auf den Besuch eines regulären AusbildungsFit-Projekts.
AusbildungsFit BOK	Berufsnahes Training in den Bereichen Gastronomie und Handwerk sowie Coaching zum Einstieg in den Arbeitsmarkt für Jugendliche nach Beendigung ihrer Schulpflicht.
BIDE – Bildungscoaching und Deutschkurse	Bildungscoaching (Berufs-/Bildungsplanung) und Deutschkurse für Drittstaatsangehörige, subsidiär Schutzberechtigte und Asylberechtigte von 19 bis 25 Jahren. Vorbereitungsmodule auf die ÖIF-Prüfung.
Integration ab Tag 1	Deutschkurse für Asylwerber*innen in der Grundversorgung in Wien ab 15 Jahren. Neben dem Spracherwerb Schwerpunkt auf Arbeitsmarktorientierung, Teilhabe und Integration.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis des Informationsmaterials der Wiener Volkshochschulen

Der erste Workshop-Tag startete mit einer allgemeinen Vorstellungsrunde aller Anwesenden. Anschließend wurde kurz das Thema des Workshops erläutert und mit allgemeinen Fragen zum Klimawandel eingeleitet: Wie bzw. ob die Teilnehmer\*innen selbst den Klimawandel erfahren, wer aus ihrer Sicht die Schuld am Klimawandel trägt und ob es überhaupt möglich ist, selbst etwas zur Reduzierung des Klimawandels beizutragen. In der Folge wurde die Methode narrativer Interviews erklärt und wurden der Gesprächsleitfaden, ein Arbeitsblatt sowie eine Einverständniserklärung zum Interview an die Teilnehmer\*innen ausgeteilt. Das einseitige Arbeitsblatt diente zum Festhalten von Stichworten während der Interviews; die Einverständniserklärung sicherte die Rechte an den Tonaufnahmen der Interviews, falls diese mit dem Mobiltelefon aufgenommen wurden. Um die Methode narrativer Interviews zu erproben, wurden vier Arbeitsgruppen gebildet – eine für jeden der Alltagsbereiche Wohnen, Nahrung, Mobilität und Konsum. Die Teilnehmer\*innen wurden dann anhand des Interviewleitfadens von der Projektleiterin befragt. In den Fragen ging es um Alltagspraxen in der Kindheit oder Jugend der Befragten. Anschließend interviewten sich die Teilnehmer\*innen gegenseitig mithilfe des Leitfadens und nahmen das Interview entweder mit ihrem Mobiltelefon auf oder notierten sich Stichworte auf dem Arbeitsblatt.

Am zweiten Workshop-Tag präsentierten die Teilnehmer\*innen nach einer kurzen Vorbereitungszeit die Ergebnisse der gegenseitigen Interviews. Dabei sollten sie den Fokus auf jene Aspekte legen, die ihnen in den Alltagsbereichen Wohnen, Nahrung, Mobilität und Konsum besonders aufgefallen waren, und auch erklären, warum ihnen diese Aspekte besonders aufgefallen waren. Diese Präsentationen leiteten automatisch in eine Diskussion über verschiedene Lebensrealitäten und Alltagspraxen über. Im Vordergrund standen hierbei – ohne dass das intendiert gewesen war – Vergleiche des Alltagslebens zwischen den verschiedenen Herkunftsländern bzw. zwischen den Herkunftsländern und Österreich. In diese Diskussion wurde schließlich von der Projektleiterin der ökologische Fußabdruck eingebracht. Der ökologische Fußabdruck wurde erklärt und für

<sup>3</sup> Der sechste Workshop fand aus organisatorischen Gründen erst nach Beendigung der Projektlaufzeit im Oktober 2022 im Format „Bildungscoaching und berufsbezogene Deutschkurse“ (BIDE) für Jugendliche statt.

<sup>4</sup> Mehr dazu unter: <https://www.vhs.at/de/k/sprachen/deutschkurse-daz>

Österreich und verschiedene Herkunftsländer der Teilnehmer\*innen in einer PowerPoint-Präsentation graphisch dargestellt und anschließend diskutiert. Dabei wurde zwischen dem ökologischen Fußabdruck der Länder insgesamt und dem ihrer Bewohner\*innen unterschieden, denn hier ergeben sich mitunter große Unterschiede im CO<sub>2</sub>-Ausstoß. Den größten ökologischen Fußabdruck produzieren in der Regel Einzelpersonen in den Industriestaaten. An diese Diskussion anschließend wurde mithilfe eines Online-Fußabdruckrechners<sup>5</sup> von allen Teilnehmer\*innen und der Projektleiterin der eigene ökologische Fußabdruck berechnet. Bereiche mit besonders hohem CO<sub>2</sub>-Ausstoß wurden mithilfe wissenschaftlicher Daten und Fakten in einer weiteren PowerPoint-Präsentation von der Projektleiterin erörtert. In der Abschlussrunde wurden noch einmal Arbeitsgruppen gebildet, in denen die Teilnehmer\*innen jene Maßnahmen zur Verlangsamung des Klimawandels eruierten, die für ihren Alltag relevant sind und die sie auch umsetzen können. Diese Ergebnisse wurden anschließend präsentiert und auf einem Whiteboard oder einer Flipchart verschriftlicht. Die Workshops endeten mit einer Feedbackrunde aller Teilnehmer\*innen.

## Reflexion

Das partizipative Projektdesign ermöglichte es den Teilnehmer\*innen, den Klimawandel aktiv und selbstbestimmt wahrnehmen zu lernen. Mithilfe der leitfadengestützten Interviews – deren Durchführung auf keinerlei Probleme bei den Teilnehmer\*innen stieß – wurde eine Bewusstwerdung des Klimawandels ermöglicht, die an der eigenen Lebensgeschichte ansetzte. Da der Einsatz leitfadengestützter Interviews die Erfahrungen und die Expertise der Teilnehmer\*innen in den Vordergrund rückte, erfuhren sie eine andere Form der Wahrnehmung ihrer Lebenswirklichkeiten: Sie wurden zu Akteur\*innen und Forschenden. Auf diese Weise konnten klassische Assimilationspädagogik und Abblockreaktionen zur Themenstellung vermieden werden. Es zeigte sich, dass auch klimawandelskeptische Teilnehmer\*innen, die in der Einführungsrunde noch Bedenken geäußert

hatten, im Laufe der Workshops durch die leitfadengestützten Interviews und die Gruppendiskussion ihre Ansichten revidierten. Gleichzeitig entwickelte sich durch die persönlichen Erzählungen der Teilnehmer\*innen und der Projektleiterin aus ihrem Alltag eine empathische Interaktion, die sich in einem Lehr-Lern-Verhältnis in der Regel nur über einen längeren Zeitraum aufbauen lässt. Zusätzlich wurden in den Deutschkursen durchgängig die sprachlichen Kompetenzen gefördert. Hier zeigte sich insbesondere, dass das partizipative Format schon in früheren Sprachniveaustufen als C1 (wie es derzeitige Curricula vorsehen) kommunikative Kompetenzen in Diskussion und Kontextualisierung ermöglicht – denn es war den Teilnehmer\*innen durchwegs ein Anliegen, aus ihrem Alltag zu erzählen, die Erzählungen ihrer Interviewpartner\*innen zu verstehen und anschließend in der Gruppe zu besprechen. Dies zeigte sich insbesondere in einem Workshop, in dem sich Teilnehmer\*innen aus zwei Kursen des Sprachniveaus B3 und C1 befanden. Hier waren die Unterschiede hinsichtlich Wortschatz und Diskussionsvermögen in einigen Fällen deutlich bemerkbar. Es zeigte sich aber, dass sich die Teilnehmer\*innen in den Gruppenarbeiten und Präsentationen gegenseitig unterstützten; jede\*r Teilnehmer\*in hatte die Möglichkeit, seine\*ihre Ausführungen zu Ende zu bringen und seine\*ihre Ansichten mitzuteilen. Die Teilnehmer\*innen halfen sich auch gegenseitig bei Wortfindungsschwierigkeiten aus – mitunter in mehreren Sprachen – bis wir den deutschen Begriff fanden.

Insgesamt waren die Projektteilnehmer\*innen zwischen 18 und 65 Jahre alt, mehrheitlich handelte es sich jedoch um junge Erwachsene. Die Generationendurchmischung erwies sich für alle Teilnehmenden als sehr interessant, da die älteren Teilnehmer\*innen über die vier Alltagsbereiche aus ihrer Jugend berichteten, die sich in einigen Fällen trotz eines gemeinsamen Herkunftslandes von denen der jüngeren Teilnehmer\*innen sehr deutlich unterschieden. Genauso interessant waren die Gemeinsamkeiten von Alltagsaspekten, die Teilnehmer\*innen verschiedenen Alters und aus verschiedenen Ländern bzw. Kulturen feststellen konnten.

---

5 Mehr dazu unter: <https://www.fussabdruck.de>

In den Kursformaten der Jugendcoaching- und Ausbildungsprogramme, deren Teilnehmer\*innen zwischen 15 und 24 Jahre alt waren, erwies sich das Workshop-Format als weniger erfolgreich als in den Deutschkursen. Zwar bereitete es den Jugendlichen eine große Freude, die Projektleiterin und auch Gäste zu den vier Alltagsbereichen zu interviewen, die gegenseitige Befragung stieß jedoch auf weniger Anklang. Das traf insbesondere auf jene jugendlichen Teilnehmer\*innen zu, die aus verschiedenen Gründen die formale Bildungslaufbahn nach der Schulpflicht verlassen hatten und sich in einem nicht-berufsbegleitenden reinen Vorbereitungs- oder Coachingprogramm befanden. Hier war die Konzeption der

leitfadengestützten Interviews, die auf Erfahrungen der Kindheit bzw. Jugend ausgerichtet waren, von unserer Seite aus unglücklich gewählt.

Für Deutschkurse ab dem Sprachniveau B1.2/B+ erwies sich das vorgestellte partizipative Format als eine erfolgreiche Lehr- und Lernmethode, die sich sicherlich auch auf andere Themenbereiche übertragen lässt. Die Lehr- und Lernunterlagen für die Workshops, die in diesem Projekt entwickelt wurden, stehen mit der Approbierung des Projektabschlussberichts auf der Webseite der Wiener Volkshochschulen in einem Open-Access-Format (CC-BY 2.0) zur freien Verfügung.<sup>6</sup>

---

6 Nachzulesen unter: <https://www.vhs.at/de/b/2023/03/15/klimagerechte-alltagspraxen>

## Literatur

- Awart, Sigrid/Sever, Georgia (2014):** Wissenstransfer zur Nachhaltigkeit in MigrantInnencommunities. Maßnahmenkatalog. Wien: Peregrina – Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen.
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (2015):** 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Online: [https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user\\_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan\\_final.pdf](https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf) [2023-05-02].
- Enzelberger, Eva-Maria/Klotz, Verena/Merkelbach, Matthias (2015):** Fokus Deutsch. Erfolgreich in Alltag und Beruf. B2 Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kruse, Jan (2015):** Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Aufl. Weinheim/Frankfurt: Beltz Juventa.
- McLoughlin, Niall/Corner, Adam/Capstick, Stuart/Richardson, Harriet/Bell, Alice/Muller, Catherine/illingworth, Sam (2018):** Climate communication in practice: how are we engaging the UK public on climate change? Oxford: Climate Outreach. Online: <https://theclimatecommsproject.org/wp-content/uploads/2018/11/Climate-communication-in-practice.pdf> [2023-05-02].
- Mede, Niels (2022):** Partizipative Wissenschaftskommunikation: Promises and Pitfalls. In: wissenschaftskommunikation.de. Online: <https://www.wissenschaftskommunikation.de/partizipative-wissenschaftskommunikation-promises-and-pitfalls-56581> [2023-05-02].
- Österreichischer Integrationsfonds (2018a):** Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1-Niveau. Fassung vom 06.07.2018. Online: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_B1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B1.pdf) [2023-05-02].
- Österreichischer Integrationsfonds (2018b):** Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B2-Niveau. Fassung vom 06.07.2018. Online: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_B2.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B2.pdf) [2023-05-02].
- Österreichischer Integrationsfonds (2021):** Rahmencurriculum für Deutschkurse auf C1-Niveau. Fassung vom 01.01.2021. Online: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_C1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_C1.pdf) [2023-05-02].
- Österreichischer Integrationsfonds – Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen (2018):** Meine Integration in Österreich – Die Smartphone-App. Online: <https://www.integrationsfonds.at/sprache/app-splashpage> [2023-05-02].
- Pusch, Barbara (2020):** Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen? Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28, S. 132-148.
- Pusch, Barbara (2021):** „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“ – Die Rekonstruktion der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau 61(1), S. 81-100.

**Schütze, F. (1983):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), S. 283-293.

**Unger, Hella von (2014):** Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.

**Wawruschka, Celine (2022a):** Inklusion und Teilhabe in der österreichischen Erwachsenenbildung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte: Begrifflichkeiten, Bedarfe und Bedürfnisse. In: Die Österreichische Volkshochschule 277, S. 12-16. Online: <https://magazin.vhs.or.at/magazin/2022-2/277-herbst-2022/schwerpunkt-teilhabe-und-inklusion/inklusion-und-teilhabe-in-der-oesterreichischen-erwachsenenbildung-fuer-menschen-mit-zuwanderungsgeschichte-begrifflichkeiten-bedarfe-und-beduerfnisse> [2023-05-02].

**Wawruschka, Celine (2022b):** Klimagerechte Alltagspraxen – ein Projekt partizipativer Wissenschaftskommunikation für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. Endbericht von StartClim2021.E in StartClim2021: Handeln und Aktivieren. Auftraggeber: BMK, BMWFW, Klima- und Energiefonds, Land Oberösterreich. Online: [https://startclim.at/fileadmin/user\\_upload/StartClim2021/StCl21.E\\_lang.pdf](https://startclim.at/fileadmin/user_upload/StartClim2021/StCl21.E_lang.pdf) [2023-04-20].



Foto: Thomas Dirsch

## Mag.ª Dr.ª in Celine Wawruschka

[celinewawruschka@gmail.com](mailto:celinewawruschka@gmail.com)

Celine Wawruschka studierte Ur- und Frühgeschichte sowie Geschichte, Kultur- und Sozialanthropologie, Philosophie und Polnisch in den Nebenfächern an der Universität Wien. Sie verbrachte zwei Jahrzehnte mit archäologischer Feldforschung und Lehre im In- und Ausland, davon zehn Jahre in Istanbul, Türkei. Seit ihrer Rückkehr nach Österreich ist sie tätig in Lehre (Universität Wien) und Forschung (TU Wien, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Donau-Universität Krems) mit Fokus auf historiographische und wissenschaftsgeschichtliche Themen, darunter auch die Geschichte von Bildungsinstitutionen. Sie ist Wissenschaftspreisträgerin des Landes Niederösterreich. Zuletzt war sie Projektkoordinatorin und Projektentwicklerin für Citizen-Science-Projekte im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften an den Wiener Volkshochschulen.



## Climate-friendly Daily Practices (*Klimagerechte Alltagspraxen – klAP* in German)

A participatory project on climate change for people with a migration background

### **Abstract**

In their German courses, adults with a migration background have rarely dealt with issues related to environmental and climate education. The curriculum of these courses only intends to selectively examine these sustainability topics, from a specific language level on and limited to normative practical suggestions – instead of aiming to raise awareness and impart transformative skills. The project “Climate-friendly Daily Practices (klAP)” has set itself the goal of sensitizing people with a migration background to the climate crisis and transmitting knowledge on this topic. A participatory format was chosen to enable an intercultural educational approach and avoid the classic pedagogy of assimilation. The participants develop individual measures relevant to their daily lives that can be implemented to slow down climate change based on the reality of their lives. These measures are discovered through guided interviews and “participatory communication of knowledge” on climate change based on the values of the target group. (Ed.)

# Nachhaltigkeit im virtuellen Klassenzimmer

Das Erasmus+ Projekt SCLASS am BFI Oberösterreich

**Daniela Neudorfer und Marlies Auer**

**Zitation** Neudorfer, Daniela/Auer, Marlies (2023): Nachhaltigkeit im virtuellen Klassenzimmer. Das Erasmus+ Projekt SCLASS am BFI Oberösterreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Nachhaltigkeit, virtueller Lernraum, Berufsorientierung, nachhaltige Zukunftsgestaltung, niederschwellig, kollaborative Nutzung, europäischer Austausch



## Abstract

Das BFI Oberösterreich möchte Menschen befähigen, eigenverantwortlich und kooperativ nachhaltiges Denken und Handeln zu entwickeln und so die Gesellschaft verantwortungsvoll und reflektiert mitzugestalten. Im Erasmus+ Projekt SCLASS – sustainability in shared classrooms (Laufzeit November 2020 bis Oktober 2022) wurde dieses Ziel gemeinsam mit Partner\*innen aus mehreren europäischen Ländern verfolgt. Das große Thema Nachhaltigkeit sollte niederschwellig greif- und lösbar dargestellt werden und einen gezielten Transfer in die individuelle Alltagsrealität finden. Am BFI OÖ wurden hierfür Teilnehmer\*innen der Qualifizierungsangebote „Pflichtschulabschluss nachholen“ und „Berufsorientierung“ kollaborativ entwickelte Lehr- und Lernmodule zum Thema Nachhaltigkeit in einem virtuellen Lernraum angeboten. Die Inhalte dieser Module waren im Vorfeld auf unterschiedliche Weise aufbereitet worden, einfache Aktivitäten zum „Herantasten“, z.B. die Mülltrennung im Kursraum oder die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten sollten für das Thema sensibilisieren. Der für die meisten Teilnehmer\*innen neuartige gemeinsame virtuelle Lernraum und die Arbeitssprache Englisch waren herausfordernd, neben sprachlichen und technischen Barrieren mussten aber auch kulturelle überwunden werden. Hilfreich war hier in der Pilotierungsphase ein Raum für „kulturelles Beschnuppern“. (Red.)

# Nachhaltigkeit im virtuellen Klassenzimmer

## Das Erasmus+ Projekt SCLASS am BFI Oberösterreich

**Daniela Neudorfer und Marlies Auer**

**Als Erwachsenenbildner\*innen muss es unser Ziel sein, Bewusstseinsbildung, unterschiedliche Projektaktivitäten und Ambitionen zu einem Mosaik aus Bildung und Nachhaltigkeit zusammenzuführen, wobei dieses Bild zu keiner Zeit vollständig noch statisch sein kann. Vielmehr braucht es – ganz im Sinne des lebenslangen Lernens – Mut, Blinde Flecken wahrzunehmen und zu versuchen, diese durch nachhaltige Bildung von Erwachsenen sowie Bildung zur Nachhaltigkeit mit immer weiteren Mosaiksteinchen zu beleben.**

Bildung und Nachhaltigkeit bedingen einander und müssen wie ein Zahnrad ineinandergreifen. Das BFI Oberösterreich hat es sich als berufliche Bildungseinrichtung zur Aufgabe gemacht, Menschen zu befähigen, selbstverantwortlich und in Kooperation mit anderen zukunftsfähiges Denken sowie Handeln zu entwickeln und damit die Gesellschaft verantwortungsbewusst und reflexiv mitzugestalten. Dabei gilt es, Jugendliche und Erwachsene in ihrer beruflichen wie privaten Alltagsrealität abzuholen und sie zum Teil niederschwellig, immer aber lösungsorientiert in eine nachhaltige Zukunftsgestaltung zu begleiten.

### **Eramus+ Projekt SCLASS**

Als Partner des Erasmus+ Projektes SCLASS – sustainability in shared classrooms (Projektlaufzeit 01.11.2020 bis 31.10.2022) widmeten wir uns

gemeinsam mit europäischen Partner\*innen aus Italien, Belgien, Spanien, Portugal und Dänemark der Entwicklung und Durchführung kollaborativer Lehr- und Lernmodule basierend auf den in der „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ enthaltenen 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, kurz SDGs) der Vereinten Nationen.

Zentrales Ziel in unserem Projekt war es herauszufinden, wie gemeinsames Lernen zum Thema Nachhaltigkeit über Ländergrenzen hinweg in Online-Klassenzimmern funktionieren kann. 44 Lernende des BFI Oberösterreich, sowohl Erwachsene als auch Jugendliche, nahmen im Rahmen der Qualifizierungsangebote „Pflichtschulabschluss nachholen“ und „Berufsorientierung“ an diesem Projekt teil. Insgesamt waren 244 Teilnehmende der durchführenden Nationen im virtuellen Lernraum im projekt- und aktivitätsbasierten Austausch zu

den 17 Nachhaltigkeitszielen. Der generationen- und kulturübergreifende Ansatz war dabei aus unserer Sicht sehr spannend und auch lehrreich, da die doch sehr unterschiedliche Wahrnehmung von Nachhaltigkeit beleuchtet werden konnte.

Die drei großen uns während des Projekts begleitenden didaktisch-methodischen Herausforderungen ergaben sich bereits aus der Zielformulierung: Erstens galt es, das große Thema Nachhaltigkeit auch niederschwellig greif- und lösbar zu machen. In dieser Hinsicht muss bedacht werden, dass unsere Lernenden teilweise Herkunftskulturen entstammen, in denen das Thema Nachhaltigkeit kaum Bedeutung hat und deshalb auch kaum wahrgenommen wird. Hier waren wir gefordert, nicht nur sprachlich und inhaltlich vorzubereiten, sondern auch einfache Aktivitäten zum „Herantasten“ anzubieten, etwa mit dem Thematisieren einer funktionierenden Mülltrennung im Kursraum inklusive eines möglichen Transfers in den privaten Alltag. Auch für die Auseinandersetzung mit Ungleichheiten (SDG 10), etwa zwischen Mann und Frau (SDG 5), oder mit dem Anspruch hochwertiger Bildung für alle (SDG 4) brauchte es angesichts der kulturellen Heterogenität der Lerngruppen viel Fingerspitzengefühl.

Herausforderung Nummer zwei und drei beruhten auf der Beschaffenheit des für alle Teilnehmenden neuartigen, innovativen Lernraums: Nicht nur, dass dieser inmitten von Corona-Lockdowns und wechselnden Restriktionen beheimatet war, es war darüber hinaus erforderlich, einen gemeinsamen europäischen, interkulturellen Lernort zu schaffen und dabei sowohl Sprach- als auch technische Barrieren zu überwinden. Besonders schwierig erlebten wir das Einfinden in einen gemeinsamen Lernraum und das Funktionieren der Kommunikation, wenn Teilnehmende im distance learning auf europäische Kolleg\*innen mit Masken und Abstand im Kursraum trafen. Verständlicherweise war Covid-19 ein ständiger Begleiter in dieser Zeit, beeinflusste den Austausch auch inhaltlich und rückte nicht zuletzt das Thema Nachhaltigkeit bis zu einem gewissen Grad in den Hintergrund.

So groß und divers die Herausforderungen in der Umsetzung auch waren, die Ergebnisse sowie der für die Teilnehmenden als auch für die Lehrenden entstandene Mehrwert übertrafen diese Anstrengungen

und auch unsere anfänglichen Erwartungen bei Weitem. In der angeschlossenen Reflexion wurde von den Lehrenden u.a. die enorme Aktivierung betont, die bei den Teilnehmenden stattfand, nachdem anfängliche Skepsis und (sprachliche) Hürden überwunden worden waren.

Die Pilotierungsphase mit Teilinhalten der zu entwickelnden Module spielte eine tragende Rolle zum Abbau dieser Barrieren. Die alternierend im gemeinsamen virtuellen Lernort bzw. individuellen Kursraum im jeweiligen Partnerland stattfindende thematische Einführung sowie der gebotene Raum für ein kulturelles Beschnuppern erlaubten es den Teilnehmenden, sich langsam in ein Agieren und Interagieren im gemeinsamen virtuellen Klassenzimmer einzufinden. Erlerntes Wissen konnte in diesem Rahmen erleb- und erkennbar gemacht werden.

Wesentlich für den Anspruch auf nachhaltige Bildung war hier der nächste Schritt, nämlich der gewollte und selbstmotivierte Transfer in die eigene, individuelle Alltagsrealität. Dieser gelang beobachtbar und belegbar auch dank des entstandenen Empowerments und der Entwicklung von Metakompetenzen während der aktiven Teilnahme in der Projektpilotierung und -umsetzung. Gedanken und Beobachtungen zur eigenen Müllproduktion und -trennung, im Klassenzimmer und „draußen“, spielten hier ebenso eine Rolle wie die kritische Auseinandersetzung mit Ungleichgewichten oder Chancenungleichheit in den Biografien und Alltagsrealitäten der Kurskolleg\*innen. Unsere multi-kulturellen und diversen Gruppengefüge boten hier eine anregende, wenn auch konfliktträchtige Grundlage für die Reflexion von Geschlechtergleichheit (SDG 5), Zugang zu hochwertiger Bildung (SDG 4), Armut (SDG 1) oder Ungleichheit (SDG 10). Die dahingehende Sensibilisierung kann als integratives Lernergebnis des Projektes angesehen werden. Selbstverständlich und auch erwartbar konnten wir dabei nicht alle unsere Teilnehmenden erreichen und bei einzelnen konnte selbst nach der thematischen Auseinandersetzung keine hinreichende Akzeptanz für SDG 5 oder 10 festgestellt werden. Hier würde es aufgrund der kulturellen Diversität und mitgebrachter stereotypischer Einstellungen wesentlich mehr Vorentlastung und Sensibilisierung brauchen, als im Projektverlauf möglich war. Es sei auch erwähnt, dass die Gruppenstabilität im

Pflichtschulabschluss-Lehrgang bei Projektbeginn noch sehr gering war, da die Teilnehmenden erst seit wenigen Wochen im Kurs waren und diese Zeit zusätzlich von Covid-19-Restriktionen im Präsenzunterricht geprägt wurde. Besonders sensible Inhalte, wie oben angesprochen, würden jedoch ein stabiles Gruppengefüge, gegenseitiges Vertrauen und ein hohes Maß an Toleranz brauchen.

Die bilateralen Trainer\*innen-Tandems schätzten besonders den Einblick in das „fremde“ Klassenzimmer der Partnerländer, den methodisch-didaktischen Austausch und letztendlich das Bereitstellen und Teilen von innovativem und inspirierendem Unterrichtsmaterial auf der nach erfolgreicher Pilotierung sowie Evaluierung entstandenen Website <https://sclass.eu>. Der gelungenste Austausch und der inhaltlich größte Mehrwert wurden den meist in Breakout-Rooms stattfindenden Kleingruppen beigemessen. Ein gemeinsamer virtueller Lernraum eignet sich – wie unsere Erfahrungen zeigten – nicht für umfangreiche Gruppen von Lernenden, die sich zusätzlich beinahe fremd sind und über keine gefestigte gemeinsame Arbeitssprache verfügen.

## **Jeder Beitrag verkleinert die Distanz und ist wertvoll**

Ausgangspunkt für unser Tun bildeten in der Realisierung des SCLASS Projekts alltagsnahe und -relevante Problemstellungen aus einer Kombination von jeweils zwei bis drei Nachhaltigkeitszielen, denen in bilateralen virtuellen Klassenzimmern (bestehend aus mindestens zwei Lerngruppen aus unterschiedlichen Partnerländern) gemeinschaftlich und vergleichend mit unterschiedlichen Lösungsansätzen begegnet wurde.

Die erfahrungs- und problembasierten Unterrichtsmodule zeigten u.a. auf, dass Hunger und Ungleichheit unter uns sind (Modul „Hunger and inequalities are among us“), erforschten die Auswirkungen von Armut und Ungleichheit auf die Gesundheit (Modul „Effects of poverty and inequalities on health“), ließen die Teilnehmenden die eigene Stadt auf deren Nachhaltigkeit hin untersuchen (Modul „Sustainable cities – now and then“), deckten vorherrschende Geschlechtervorurteile und -ungleichheiten auf (Module „Gender prejudices in life and Gender and

careers“) oder nutzten Bildungseinrichtungen, um Klimaschutz sichtbar zu machen (Modul „Climate actions in schools“).

Wesentlich war eine binnendifferenzierte und individualisierte Durchführung, um diese großen Themen unserer Zeit allen Projektteilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen, sprachlichen Kenntnissen, Biografien und Alltagsrealitäten zugänglich zu machen. Für die Lernenden waren Vorentlastung und Sensibilisierung unabdingbar, um Hemmungen und Barrieren für einen gelungenen Austausch im bilateralen Meeting mit ihren Kolleg\*innen aus Dänemark, Italien, Spanien oder Portugal abzubauen. Ein großer Teil der Lernenden bezweifelte anfänglich, einen wertvollen Beitrag zum großen Thema Nachhaltigkeit leisten zu können. Hier war es uns besonders wichtig zu betonen, dass jeder kleine und noch so niederschwellige Beitrag die Distanz zum Ziel verkleinert und deshalb wertvoll ist.

Dass dies durchaus gelungen ist, zeigen uns nicht nur die den Erfahrungsvideos der Teilnehmer\*innen zu entnehmenden Statements, sondern auch die durchaus diversen Resultate und Lernergebnisse. Es entstanden unterschiedliche Kahoots, Gedichte oder Zeichnungen, PowerPoint-Präsentationen, Erklär-Videos, Post-it-Wände oder Video-Aufrufe, es wurden lokale Aktionen wie Gespräche und Diskussionen mit Stakeholdern durchgeführt oder Give-and-Take-Stellen, etwa für Bücher oder Kleidung, eingerichtet.

Die im Projekt entstandene Website stellt in erster Linie gemeinsam erstelltes Unterrichtsmaterial sowie einen Leitfaden zur Durchführung von geteilten virtuellen Klassenzimmern in einem europäischen Kontext zur Verfügung und soll dazu einladen, Nachhaltigkeit und Kollaboration mit Lehrenden und Lernenden anderer Länder in vielen weiteren Klassenzimmern Einzug halten zu lassen. Die Module können von interessierten Lehrenden an die eigene Unterrichtsrealität und an die individuellen Bedarfe der Teilnehmenden angepasst werden.

## **Zu weniger Armut und Ungleichheit beitragen**

Im dänisch-österreichischen Tandem wurde der Frage nachgegangen, wie Lernende als Individuen zu

einer Welt mit weniger Armut (SDG 1) und Ungleichheiten (SDG 10) beitragen können, wissend, dass Armut und Ungleichheit auch Gesundheit (SDG 3) und den Anspruch auf hochwertige Bildung für alle (SDG 4) in globaler und lokaler Hinsicht negativ beeinflussen.

Zuallererst wurden hierfür detaillierte Lernziele und Arbeitsfragen definiert, die den Kurszielen und -inhalten der Teilnehmenden entsprachen. Eine notwendige Vorentlastung und Annäherung, in sprachlicher sowie inhaltlicher Hinsicht, fand im individuellen Klassenzimmer vor Ort statt. Die Jugendlichen und Erwachsenen des Pflichtschulabschluss-Lehrgangs am BFI OÖ befassten sich in Expert\*innenpuzzles mit den 17 Nachhaltigkeitszielen und bereiteten sich auf ein erstes Online-Zusammentreffen mit den dänischen Kolleg\*innen vor, wofür eine Videopräsentation unseres Instituts sowie der Lerngruppe entwickelt wurde. Den Eisbrecher im ersten transnationalen Unterricht, der über MS Teams stattfand, bildete eine Auseinandersetzung mit vorherrschenden Stereotypen zu Österreich und Dänemark, die unseren Teilnehmenden ein humorvolles Eintauchen in die Kultur des\*der jeweils Anderen ermöglichte. Besonders bemerkenswert war in dieser ersten Phase der Umgang mit sprachlichen Barrieren, den selbst unsere Jugendlichen und Erwachsenen mit kaum vorhandenen Englischkenntnissen geschickt meisterten. „I can't speak English very well, but if you participate in SCLASS you dare to speak and so you can see how far your English is, so that you can improve your English“, äußerte sich eine unserer Teilnehmenden im Reflexionsvideo, das auf der Website zu finden ist.

Dank der Deutschkenntnisse der dänischen Kolleg\*innen und mittels Unterstützung und Übersetzung durch die Lehrenden wurde eine weitgehend funktionierende lingua franca gefunden, die das nun stattfindende kollaborative Arbeiten möglich machte. Im Rahmen der nächsten Zusammenkunft wurden Kleingruppen gebildet, die aus Lernenden beider Länder bestanden und mit den gewählten Nachhaltigkeitszielen 1, 3, 4 und 10 betraut wurden. Die Lernenden bereiteten eine Werberede

für „ihr“ SDG vor, wobei die Trainer\*innen in den Breakout-Rooms für technischen und inhaltlichen Support sorgten. Auch der Abbau von „Berührungsängsten“ und Anregungen für das funktionierende gemeinsame Arbeiten standen auf der Agenda der Trainer\*innen, wobei hier im ersten Austausch eine Lernbegleitung pro Breakout-Room wünschenswert gewesen wäre. Diese erste Phase des gemeinsamen Lernens im virtuellen Klassenzimmer umfasste ca. 9 Unterrichtseinheiten.

Danach ging es wieder ans Arbeiten in den Kursraum. Die Teilnehmenden versahen Schlagworte wie „Armut“, „Reichtum“, „Ungleichheit“ und „Diskriminierung“ mit persönlichen Definitionen, tauschten sich dazu aus, recherchierten zum SDG-Status des eigenen Landes und setzten sich mit unterschiedlichen sozialstaatlichen Modellen auseinander. Diese Auszeit vom virtuellen Lernraum war nötig, um die Unterrichtsschwerpunkte auf den jeweiligen Niveaus erarbeiten zu können. In mehreren Online-Meetings mit den dänischen Kolleg\*innen wurden die Ergebnisse dann ausgetauscht, präsentiert und evaluiert. Den dabei entstehenden Mehrwert kleidet Teilnehmerin Nadia in passende Worte: „I talked to Danish [...] students; they had different information than I had. So, we learnt a lot from each other. That was a great experience for me.“

Nun wurde es kreativ im dänisch-österreichischen Online-Kursraum: Die Teilnehmenden erdachten anhand einer gegebenen finanziell gut bzw. schlecht situierten Persona einen möglichen individuellen Weg aus der oder in die Armut, wobei ein Augenmerk auf Agenten und (gesellschaftliche) Umstände in diesem Änderungsprozess gelegt werden sollte. Die erarbeiteten Biografien wurden schließlich mithilfe eines Creation-Tools in einem Erklärvideo visualisiert.

Bevor die Teilnehmenden im Sinne der Sensibilisierung und Bewusstseinsförderung an ihrer Bildungseinrichtung eine Miniausstellung zu den bereits erarbeiteten Inhalten vorbereiteten, wurde noch ein virtueller Spaziergang auf der Dollarstreet<sup>1</sup> unternommen. Diese stellt die Welt als eine nach Einkommen geordnete Straße dar und die

---

1 Mehr dazu unter: <https://www.gapminder.org/dollar-street?lng=de>

dort lebenden 264 Familien unterschiedlichster Einkommensklassen sowie Länder geben dank Videos und Fotos einen realistischen Einblick in ihre Häuser und ihren Alltag. Mit Fokus auf unsere SDG-Parameter Armut, Gesundheit, Bildung und Ungleichheiten wurden bei diesem Spaziergang beispielsweise Toiletten und Zahnbürsten, Zugang zu Trinkwasser, Lernmaterialien und Spielzeug oder auch Menschen beim Lesen „beobachtet“, wobei hier augenscheinlich wurde, dass die geographische Herkunft sehr häufig geringeren Einfluss auf die Alltagsrealität hat als die wirtschaftliche Situierung.

Um unserem Anspruch auf einen individuellen aktiven Beitrag zur Nachhaltigkeit gerecht zu werden, nahmen die Teilnehmenden in einer abschließenden Etappe des kollaborativen Unterrichts Kontakt zu Organisationen und Aktionen auf, um Aktivitäten im Sinne der Freiwilligenarbeit zu konzipieren und bestenfalls ins Leben zu rufen. Die dabei entstandenen vielfältigen Ideen, aber auch Umsetzungen reichten von einem Take-Away-Kleiderständer über eine Bücherkiste mit gespendeten bzw. nicht mehr verwendeten Werken bis hin zur Mithilfe in einem Lerncafé, das Kinder nach der Schule bei der Hausübung unterstützt. Es ist uns nach Projektende allerdings nur bedingt möglich, die Beständigkeit dieser gesetzten Aktivitäten, Ideen und Aktionen zu gewährleisten.

In der letztlich stattfindenden Evaluierung des Projekts hatten im transnationalen Klassenzimmer persönliche Erfahrungen und Reflexionen Platz. Dass die Teilnehmenden den Bezug zur Alltagsrealität und die Relevanz der Themen für das persönliche Leben wertschätzten, bringt Teilnehmerin Areesha auf den Punkt: „I have participated in SCLASS about real life problems. That was a great subject for me and also my class fellows“.

### **Der Anspruch an uns selbst: Nachhaltigkeit am BFI OÖ**

Nachhaltigkeit am BFI OÖ ist nicht nur als punktueller Ansatz in Projektdurchführungen verankert, sondern wirtschaftliche, ökologische sowie soziale Nachhaltigkeit bilden eine wesentliche Säule in unserem Leit- und Wertebild.

Aktuell nimmt das BFI OÖ eine Befragung von Kund\*innen und Mitarbeiter\*innen zu den Themen Nachhaltigkeit und Mobilität als weiteren Stein des Anstoßes, um sich im Rahmen verschiedener Arbeitsgruppen intensiv diversen in der Thematik behandelten Fragestellungen zu widmen und zu versuchen, adäquate und umsetzbare Lösungen zu erarbeiten. Konkret steht dabei beispielsweise die Mobilität unserer Kund\*innen bei der Anreise zum Schulungsort (Fahrrad/E-Bike/Öffi/PKW) im Fokus. Von Bedeutung ist hier etwa die Kooperationsvereinbarung mit der Linz AG, die Teilnehmenden mit Kursbuchung im Raum Linz ein kostenloses Öffi-Ticket ermöglicht. Auch die Energieeffizienz unserer Häuser ist ein zentrales Anliegen, dem etwa durch eine Reduktion des Stromverbrauchs durch zentrale Steuerung von Druckern, Getränke- und Snackautomaten oder die vorangeschrittene Installation von Photovoltaikanlagen begegnet wird. Auch wird daran gearbeitet, funktionierende Mülltrennungssysteme an allen Standorten zu implementieren und den Zugang zu Trinkwasser einfach und nachhaltig zu gestalten, um Automatenkäufe – auch im Sinne der Gesundheitsförderung – zu reduzieren. Eine Bewusstseinsbildung bei unseren Teilnehmenden können wir unserer Meinung nach durch nachhaltige Kurs- und Lernraumgestaltung erreichen, indem etwa digitale Lernunterlagen vermehrt das Papier ersetzen, eine frei zugängliche „Büchertankstelle“ zum Schmökern, Leihen oder Tauschen bereitsteht, Lehrbücher wiederverwendet werden oder eine nachhaltige Beschaffung von Büro- und anderen Materialien stattfindet, wobei die bewusste Inanspruchnahme von regionalen Lieferant\*innen eine Rolle spielen muss. Im Sinne von „wiederverwenden statt verschwenden“ wird ausgediente EDV-Technik zum Refurbishing weitergegeben und es steht am BFI OÖ „Olaf“ zu Diensten, eine Onlinebörse zur Ressourcen- und Infrastrukturverwertung.

Auch in der Vergangenheit wurden am BFI OÖ bereits Maßnahmen ergriffen und umgesetzt, um den ökologischen Fußabdruck des Unternehmens deutlich zu verkleinern. Ganz wesentlich ist dabei im Bereich Energie die Nachrüstung von Photovoltaikanlagen an den unterschiedlichen Standorten und eine erhöhte E-Auto-Quote bei Dienstautos. Wir verfügen über ein unternehmensweites Sicherheits- und Gesundheitsmanagement, das BFI wurde auch bereits als klimafreundliches bzw. nachhaltiges Unternehmen ausgezeichnet.

Soziale Nachhaltigkeit wirkt durch Wertschätzung der Vielfalt der Mitarbeiter\*innen. Regelmäßige Aus-, Fort- und Weiterbildungen sind ebenso wichtig wie flexible Arbeitszeitmodelle und Arbeitseinsatz.

### **Ein Blick nach vorne**

Als Erwachsenenbildner\*innen muss es unser Ziel sein, Bewusstseinsbildung, unterschiedliche Projektaktivitäten und Ambitionen zu einem Mosaik aus Bildung und Nachhaltigkeit zusammenzuführen, wobei dieses Bild zu keiner Zeit vollständig noch statisch sein kann. Vielmehr braucht es – ganz

im Sinne des lebenslangen Lernens – Mut, Blinde Flecken wahrzunehmen und zu versuchen, diese durch nachhaltige Bildung von Erwachsenen sowie Bildung zur Nachhaltigkeit mit immer weiteren Mosaiksteinchen zu beleben. Eine besondere Herausforderung besteht mit Sicherheit darin, aktuelle oder „moderne“ Bestrebungen nachhaltig und langfristig zu verankern. Am BFI OÖ werden wir uns diesem Anspruch und den damit verbundenen Herausforderungen auch in Zukunft stellen, unsere Lernenden nachhaltig auf ihren individuellen Wegen begleiten und das Thema Nachhaltigkeit als integralen Bestandteil und Etappenziel der Erwachsenenbildung betrachten.

## Literatur

### **Weiterführende Links**

**SDG 1: Keine Armut:** <https://unric.org/de/17ziele/sdg-1>

**SDG 3: Gesundheit und Wohlergehen:** <https://unric.org/de/17ziele/sdg-3>

**SDG 4: Hochwertige Bildung:** <https://unric.org/de/17ziele/sdg-4>

**SDG 5: Geschlechtergleichheit:** <https://unric.org/de/17ziele/ziel-5>

**SDG 10: Weniger Ungleichheiten:** <https://unric.org/de/17ziele/sdg-10>







Foto: K. K.

## Mag.<sup>a</sup> Daniela Neudorfer

daniela.neudorfer@bfi-ooe.at  
<https://www.bfi-ooe.at/de/index.html>  
+43 (0)7672 21399-2035

Daniela Neudorfer ist am BFI OÖ mit der Projektleitung Basisbildung OÖ, der Projektleitung internationaler Projekte im Umfeld der Basisbildung sowie mit der Koordination und dem Training in Kursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses betraut. Die Pädagogin und zertifizierte Erwachsenenbildnerin ist seit 19 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig.



Foto: K. K.

## Marlies Auer, MSc

marlies.auer@bfi-ooe.at  
<https://www.bfi-ooe.at/de/index.html>  
+43 (0)732 6922-5436

Marlies Auer widmet sich am BFI OÖ dem Produktmanagement Öffentliche Auftraggeber sowie internationalen Projekten und Kooperationen. Die Pädagogin ist seit über 25 Jahren in vielfältigen Bereichen der Erwachsenenbildung tätig.

# Sustainability in the Virtual Classroom

## The Erasmus+ project SCLASS at BFI Upper Austria

### Abstract

BFI Upper Austria would like to empower people to independently and cooperatively develop their ability to think and act sustainably in an independent and cooperative manner and thus to help shape society responsibly and thoughtfully. This goal was pursued with partners from several European countries in the Erasmus+ project SCLASS – Sustainability in Shared Classrooms (duration: November 2020 to October 2022). The major topic of sustainability was supposed to be presented in an accessible manner to be tangible and resolvable and then transferred into the individual's everyday reality. At BFI Upper Austria, collaboratively developed instructional and learning modules on the topic of sustainability were offered in a virtual learning space to participants in the qualification courses “Completing a Compulsory School-leaving Qualification” and “Professional Orientation.” The content of these modules had been prepared in different ways beforehand; simple activities for “broaching” the topic, e.g., separation of waste in the classroom or dealing with inequalities were supposed to sensitize participants to the topic. The common virtual learning space, which was new for most of the participants, and English as the language of instruction were challenges. Not only linguistic and technical barriers but also cultural ones had to be overcome. A space for “cultural sampling” was also helpful in the pilot phase. (Ed.)

# „Natur im Garten“

## Eine Initiative des Landes Niederösterreich zur Ökologisierung von Gärten und Grünräumen

**Anna Leithner**

**Zitation** Leithner, Anna (2023): „Natur im Garten“. Eine Initiative des Landes Niederösterreich zur Ökologisierung von Gärten und Grünräumen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023.  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Ressourcenschonung, Nachhaltigkeit, Niederschwelligkeit, Bildungsangebote, Gartengestaltung, Grünraum



### Abstract

„Natur im Garten“ setzt sich im Auftrag der Landesregierung Niederösterreich für eine ökologische und naturnahe Gestaltung und Pflege von Gärten und Grünräumen des Bundeslandes ein. Auf chemisch-synthetische Pestizide und Düngemittel soll ebenso verzichtet werden wie auf Torf. Angestrebt werden biologische Vielfalt und die Gestaltung mit heimischen und ökologisch wertvollen Pflanzen. Um all dies erreichen zu können, bedarf es der aktiven Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. In diesem Sinne betreibt „Natur im Garten“ auch Erwachsenenbildung und nutzt dafür unterschiedliche Formate und Medien: Film und Video, Webinare und Live-Seminare, Lehrgänge und Fachtagungen, aber auch Schaugärten, Informationswebseiten und Apps. Die Bildungsangebote zielen auf Bewahrung, etwa auf den Schutz und den Erhalt der Natur und ihrer Artenvielfalt oder den Einsatz bewährter Anbaumethoden und klassischer Werkzeuge. Aber auch moderne Technik kann zum Einsatz kommen, etwa solarbetriebene Bewässerungs- und Trockenanlagen oder Geräte zur Bodenbearbeitung oder Beikrautregulierung. (Red.)

# „Natur im Garten“

## Eine Initiative des Landes Niederösterreich zur Ökologisierung von Gärten und Grünräumen

**Anna Leithner**

**„Natur im Garten“ versucht beharrlich und nimmermüde, Interesse an biologischen Zusammenhängen durchs naturnahe Gärtnern zu wecken, Hilfestellungen dafür und für einen naturnahen Lebensstil zu geben und alle daran Interessierten zu ermuntern, es selber zu tun. Nur wer etwas ausprobiert, lernt auch wirklich dazu; im Scheitern liegt sogar die größte Erkenntnis.**

### **„Natur im Garten“: Zielgruppen, Formate und Themen**

Seit 1999 treibt „Natur im Garten“ mit der Grundidee „Gärtnern mit der Natur“ die Ökologisierung von Gärten und Grünräumen in Niederösterreich und über die Landesgrenzen hinaus voran. Neben dem Verzicht auf chemisch-synthetische Pestizide und Dünger sowie auf Torf wurde von Anfang an großer Wert auf biologische Vielfalt und Gestaltung mit heimischen und ökologisch wertvollen Pflanzen gelegt.<sup>1</sup>

Bei „Natur im Garten“-Angeboten geht es meist um Bewahrung, Ressourcenschonung und Nachhaltigkeit. Das betrifft den Schutz und die Erhaltung der Natur zur Förderung der Biodiversität, den Rückgriff auf altbewährte Methoden etwa beim Anbau von Obst und Gemüse, das Arbeiten mit Naturmaterialien oder die Verwendung und Wartung klassischer Werkzeuge ebenso wie die Ressourcenschonung

durch Kreislaufwirtschaft mit Kompostierung und wassersparendem Gießen. Aber auch moderne Technik kann zum Einsatz kommen – beispielsweise solarbetriebene Bewässerung bzw. Trockner, Geräte zur Bodenbearbeitung, zur mechanischen oder thermischen Beikrautregulierung.

Zielgruppe der „Natur im Garten“-Angebote sind in erster Linie Erwachsene – private Gartenfans bis hin zu Gartenprofis und Grünraumpfleger\*innen in den Gemeinden, aber auch an Kinder ist gedacht. So werden etwa in einer alljährlich im Sommer stattfindenden Kinderuni und in der Zusammenarbeit mit Schulen und Kindergärten Kindern der Garten und die Liebe zur Natur nahegebracht. In Schaugärten werden Erwachsene wie Kinder eingeladen und das nachhaltige Gärtnern wird sinnlich und lebendig erlebbar gemacht.

Die niederschwellig aufbereiteten Materialien finden mit einem eigenen Print-Magazin, Broschüren

<sup>1</sup> Idee, Entstehung und Geschichte dieser Initiative können nachgelesen werden unter: <https://www.naturimgarten.at/geschichte.html> (Anm.d.Red.)

und anderen Infomaterialien Verbreitung. Es gibt Apps für die Naturerkundung im Schaugarten „DIE GARTEN TULLN“ und in Kooperation mit „Blühendes Österreich“ werden Menschen als Citizen Scientists<sup>2</sup> zum Erforschen von Schmetterlingen angeregt oder zur Sammlung von Erfahrungen mit Obst und Gemüse auf Balkonen motiviert. Zum Einsatz kommen aber auch Filme und Lernvideos sowie Webinare, Blogs und vertiefende Seminare im Rahmen unterschiedlicher Lehrgänge und Fachtagungen.

In den letzten Jahren wurden vor allem die Online-Angebote ausgeweitet. Unter [www.igelhausen.at](http://www.igelhausen.at) entstand eine vereinfachte digitale Garten-Wissens-Welt, [www.gartentelefon24.at](http://www.gartentelefon24.at) berät über Pflanzenkrankheiten, unter [www.willBAUMhaben.at](http://www.willBAUMhaben.at) gibt es eine Auswahlhilfe für passende Gartenbäume und unter [www.willHECKEhaben.at](http://www.willHECKEhaben.at) für Heckensträucher – wiederum für Private und Fachleute. [www.lernenimgarten.at](http://www.lernenimgarten.at) richtet sich dagegen speziell an Pädagog\*innen zur Fortbildung und Vernetzung.

Konzipiert und umgesetzt werden die einzelnen Angebote durch das breit aufgestellte Expert\*innen-Team und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungs- und Beratungsorganisationen.

---

Abb. 1: Praxislehrgang



Foto: Gerda Hüfing; alle Rechte vorbehalten

## Praxisnähe, Umsetzbarkeit und Niederschwelligkeit

Alle „Natur im Garten“-Angebote zeichnen sich durch Praxisnähe und einfache Umsetzbarkeit aus. Dabei ist Hilfe zur Selbsthilfe ein essentielles Anliegen ganz im Sinne von Pestalozzis „Bildung mit Kopf, Herz und Hand“. Und so können schon einmal nach dem angeleiteten Zusammenbau einfacher Bretterkästchen für Nützlingshotels simple Handwerksaktivitäten im eigenen Haushalt gar nicht mehr so schwierig erscheinen und Spaß machen. In kleinen Schritten können einmal erworbene handwerkliche Fähigkeiten und Wissen so auch in den Alltag integriert werden.

---

Abb. 2: Nützlingshotels



Foto: Margit Beneš-Oeller; alle Rechte vorbehalten

## Schlussworte: lokal, erprobt und mit Witz vermittelt

Global betrachtet ist Bildung für nachhaltige Entwicklung noch lange nicht am Ziel. Es gibt jede Menge Blinde Flecken und vielen fällt es schwer, auf Bequemlichkeiten und Luxus zu verzichten oder Gewohnheiten zu ändern, um dem gegenzusteuern. Folgende Punkte scheinen mir wesentlich und hier setzt auch „Natur im Garten“ an: Vermittlung

---

<sup>2</sup> In Citizen Science Projekten liefern Privatpersonen wissenschaftliche Beiträge: Etwa laden für „Schmetterlinge Österreichs“ Menschen aus ganz Österreich Fotos ihrer Schmetterlingsbeobachtungen hoch auf <https://schmetterlingsapp.at> und liefern damit Daten für eine wissenschaftliche Untersuchung über Verbreitung, Vorkommen und Häufigkeit unserer Schmetterlinge.

der Schönheit einer Lebensführung, die sich auf Wesentliches besinnt und auf ein gesundes Tempo reduziert; Konsum nur des wirklich Nötigen; Wissen über und Respekt vor der Natur, ihren Zusammenhängen und Kreisläufen.

Das alles geht wohl nur in kleinen Schritten und zunächst ganz lokal, indem wir Althergebrachtes erhalten, aber auch weiterentwickeln. „Natur im Garten“-Angebote versuchen dies durch die beharrlich seriöse, verständliche Aufbereitung und freundliche Vermittlung gut erprobter oder recherchierter

Inhalte. Unwiderstehlich authentisch, gepaart mit Witz oder Esprit, oder am besten gleich alles miteinander, kommt Wissen noch leichter an. Wer den Zeitton trifft, wie manche Influencer\*innen, kann sogar einen Herdeneffekt auslösen. Blindes Hinterherlaufen ist allerdings nicht unser Stil.

Veränderung passiert in kleinen Schritten und wir alle können dazu beitragen, am leichtesten vor der eigenen Tür. Daran arbeiten wir weiter und tragen mit Stolz das österreichische Umweltzeichen für Bildungseinrichtungen sowie das ÖCERT-Siegel.



Foto: Margit Beres-Oeller

**Dipl.-Päd.<sup>in</sup> Dipl.-Ing.<sup>in</sup> Anna Leithner**

anna.leithner@naturimgarten.at  
<https://www.naturimgarten.at>  
+43 (0)2272 619 60 125

Anna Leithner studierte in Wien Landschaftsplanung und -pflege an der BOKU sowie Agrarpädagogik an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Zudem beschäftigt(e) sie sich mit Tanz, Musik und bildender Kunst und war projektweise in diesen Bereichen tätig. Seit 2008 arbeitet sie als Beraterin für „Natur im Garten“. Ihre Themen umfassen Naturnahe Gartengestaltung, ökologische Gartenpflege, Nutzgärten – ökologischen Gemüse- und Obstbau sowie Kreatives aus Naturmaterialien wie etwa aus Flechtweiden. Neben der Entwicklung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen liegt eine ihrer Aufgaben in der Gartenfachredaktion. Besonders wichtig ist ihr auch dabei die Verbindung von Theorie und Praxis und eine verständliche Aufbereitung ihrer persönlichen Interessen.

## “Nature in the Garden”

An initiative of the state of Lower Austria to make gardens and green spaces more ecological

### **Abstract**

On behalf of the Lower Austrian government, “Nature in the Garden” is active in supporting ecological and natural design and maintenance of gardens and green spaces throughout the state. Synthetic chemical pesticides and fertilizers should not be used, nor should peat. The goal is biodiversity and design with native and ecologically important plants. To achieve all of this, it is necessary to actively transmit knowledge and skills. In this spirit, “Nature in the Garden” is also involved in adult education, using different formats and media: film and video, webinars and live seminars, courses, specialist conferences as well as show gardens, informational websites and apps. The goal of the educational offerings is safeguarding, for example the protection and conservation of nature and biodiversity or the use of reliable cultivation methods and classic tools. Yet modern technology may also be employed, for example solar-powered irrigation and drying systems or tools for tillage or weed control. (Ed.)



# Außerschulische Bildung Heft 3/2020: Die Klimakrise und die gesellschaftlichen Folgen

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (Hrsg.)

**Werner Lenz**

Zitation

Lenz, Werner [Rez.] (2023): Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (2020) (Hrsg.): Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung: Die Klimakrise und die gesellschaftlichen Folgen, 51. Jg., Heft 3/2020. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Klimapolitik, politisches Bewusstsein, politische Bildung, transformative Lernprozesse



## Abstract

„In den Beiträgen dieser Ausgabe werden Gründe und Ausmaße der Klimakrise in den Blick genommen und damit verbundene strukturelle Ungerechtigkeiten thematisiert. Zudem wird die Frage gestellt, welche Akteur\*innen Verantwortung für die Bekämpfung der Klimakatastrophe tragen. Durch eine Analyse jugendlicher Protestbewegungen wird deutlich, wie wichtig es ist, den Ausschluss der nachwachsenden Generation aus der politischen Willensbildung zu überwinden. Hier hat die politische Bildung eine wichtige Aufgabe. Sie muss die Themen Zukunftsfähigkeit und Generationengerechtigkeit noch viel stärker auf die Tagesordnung setzen und selbst Verantwortung übernehmen. In welcher Weise Bildungsstätten einen Beitrag für eine zukunftsfähige Gesellschaft leisten können, ist demnach auch Thema in dieser Ausgabe.“ (Verlagsinformation)



Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung  
**Die Klimakrise und die gesellschaftlichen Folgen**  
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (Hrsg.)  
51. Jg., Heft 3/2020  
95 Seiten

16  
Rezension

# Außerschulische Bildung Heft 3/2020: Die Klimakrise und die gesellschaftlichen Folgen

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (Hrsg.)

**Werner Lenz**

**Die Zunahme an Extrem-Wetterereignissen und die massive Zerstörung vieler Naturräume – Brände, Dürren, Hurrikane und der stetig steigende Meeresspiegel – haben die Öffentlichkeit aufgeschreckt. Seit 2018 ist der Klimawandel als Klimakrise im öffentlichen Bewusstsein angekommen und wurde auch durch die „Fridays for Future“-Bewegung von den Medien prominent aufgegriffen.**

## **Politische Dimension der Klimakrise**

In seinem Leitartikel in Heft 3 der Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung „Außerschulische Bildung“ aus dem Jahr 2020 verdeutlicht der politisch engagierte Umweltwissenschaftler **Ernst Ulrich von Weizsäcker** die politische Dimension des Klimawandels. Weizsäcker führt aus, dass seit dem 19. Jahrhundert wissenschaftlich belegt ist, dass das Verbrennen von Kohle im industriellen Stil zur Erderwärmung beiträgt. Ein erhöhter Energieverbrauch, urteilt Weizsäcker, setzte erst um 1950 ein. Dieser speist sich aus dem Verbrennen von Gas, Öl und Kohle.

Weizsäcker hält es für schwierig, den entstandenen Treibhauseffekt kurzfristig zu ändern. „Kurzfristnutzen“ in Verbindung mit dem Leugnen des Klimawandels durch tonangebende Politiker\*innen behindern seines Erachtens rasch wirkenden Klimaschutz. Weizsäcker kritisiert folglich auch

das Durchsetzen kurzfristiger Interessen. Für eine Politik des wirksamen Klimaschutzes seien aufklärende Warnungen notwendig, aber auch der Einsatz preisgünstiger erneuerbarer Energien, der Verzicht auf Konsum, auf das Fliegen oder auf Großveranstaltungen. Ein „Wohlstand ohne Wachstum“ sei für den Klimaschutz zwar nicht unbedeutend, aber Grundbedingung seien politische Entscheidungen. Diese betreffen z.B. die Verteilung von Arbeitszeit, Umweltsteuern oder den Abbau von Subventionen für fossile Energieträger in einem internationalen politischen Bündnis. Damit betont Weizsäcker seine Forderung nach politischem Bewusstsein für nationale und internationale Zusammenhänge. Sein Urteil lautet, wie schon der Titel seines Artikels betont: „Mit Verzicht allein ist das Klima nicht zu retten“.

Die Forderung nach einer wirksamen Klimapolitik unterstreicht auch der Umweltwissenschaftler **Martin Jänicke** in seinem kurzen Statement. Eine solche sehe z.B. ein Tempolimit, die Reduktion von



Massentierhaltung oder die Dekarbonisierung von Verkehr und Gebäuden vor. Jänicke erinnert daran, dass, analog zur Coronakrise, die Verlierer\*innen einer effektiven Klimapolitik finanziell entschädigt werden sollten.

Die Bedeutung begleitender politischer Bildung in von Transformationen besonders betroffenen Regionen hebt **Thomas Krüger**, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, in seinem Artikel „Politische Bildung in Transformationsregionen – Reflexionsräume eröffnen“ hervor. Krüger tritt darin vehement dafür ein, dass Transformationsleistungen nicht nur materielle Investitionen, sondern auch Investitionen in die herausgeforderten Mentalitäten umfassen sollten.

Der Politikwissenschaftler **Lukas Sparenborg** thematisiert in seinem Artikel „Verantwortung übernehmen für die Klimakrise“ die strukturelle Ungerechtigkeit in der Gesellschaft – benachteiligte Gruppen tragen auch höhere Risiken. Sparenborg plädiert für schrittweise Änderungen, basierend auf einem Modell sozialer Verbundenheit. In diesem würden individuellen und institutionellen Akteur\*innen unterschiedliche Rollen zukommen.

## Bildung für den Klimawandel

Die Intensität jugendlicher Protestbewegungen für den Schutz des Klimas kam für viele überraschend. Der Politikwissenschaftler **Roland Roth** registriert hier Anknüpfungspunkte zur Jugendbildung. Jugendbildungsstätten, so schreibt er in seinem Artikel „Die globale Jugendbewegung(en) für das Klima. Was hat das mit politischer Jugendbildung zu tun?“, haben nur eine Zukunft, wenn sie auch als ökologisch nachhaltige Orte agieren. Wichtig scheint ihm, dass die politische Beteiligung junger Menschen merkbar ausgebaut wird. Zurzeit werde die Jugend vor politischen Entscheidungen zu wenig gehört und zu wenig eingebunden. Lokalen Kooperationen spricht er dabei größte Chancen zu. Roth betont, dass die Rolle des Kapitalismus in der Klimakrise nicht vernachlässigt sowie Energie- und Klimawandel als Demokratiprojekt behandelt werden sollten.

Um die im Jahr 2015 durch die UNESCO verabschiedeten 17 Nachhaltigkeitsziele zu erreichen,

lenken die Erziehungswissenschaftlerin **Mandy Singer-Brodowski** und der Psychologe **Julius Grund** die Aufmerksamkeit auf eine „emotionssensible Bildung“ und das „transformative Lernen“. In ihrem Beitrag „Transformatives Lernen und Emotionen“ erörtern sie, wie bei „desorientierenden Dilemmata“ bisherige Interpretationsmuster durch neue abgelöst werden können. Emotionen spielen in den dabei vor sich gehenden Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle. Die Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen, die transformative Lernprozesse begleiten, bestehe darin, Lernende respektvoll und achtsam zur Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen anzuregen – um von der Komfortzone in Reflexionsräume zu wechseln.

Sehr konkret äußert sich die Politologin **Julia Wunderer** in ihrem Beitrag „Politische Bildung klimaneutral“ dazu, was Bildungsstätten in der Klimakrise tun können. Am Beispiel des Bildungs- und Kulturhauses „Villa Fohrde“ in Brandenburg zeigt sie, wie notwendig es ist, Nachhaltigkeit an Lernorten vorzuleben. Wunderer gibt zu verstehen, dass solche Initiativen eine Einbettung in eine „Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie entsprechende politische Rahmenbedingungen erfordern, um bewusstseinsbildend und praktisch wirksam zu werden.

## Resümee: Handlungsorientierte Bildung

Dem vorliegenden Heft 3/2020 der Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung gelingt es mit seinem Themenschwerpunkt „Die Klimakrise und die gesellschaftlichen Folgen“, grundsätzliche Fragen und praxisorientierte Anliegen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wissenschaftlich fundiert darzustellen. Für die Bildungstätigkeit mit Jugendlichen und Erwachsenen ergeben sich zahlreiche Impulse. Im besten pädagogischen Sinn sind diese handlungsorientiert. Sie beziehen sich auf mögliche lokale Aktivitäten und präsentieren sich in zahlreichen Beispielen. Sie vergessen auch nicht, verbindende globale Zusammenhänge herzustellen, in denen sich Klimawandel und seine gesellschaftlichen Folgen befinden. Deshalb ist die Lektüre besonders für Anbieter\*innen und Multiplikator\*innen im Bereich politischer Bildung als sehr geeignet zu empfehlen.



Foto: www.medienst.com  
Sissi Fugler

## em. Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz

werner.lenz@uni-graz.at  
<http://urbi.uni-graz.at/de/fakultaet>

Werner Lenz war bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Außerdem war er als Gastprofessor an verschiedenen Universitäten im In- und Ausland tätig. Seine Forschungsschwerpunkte lagen in den Bereichen Bildung und gesellschaftlicher Wandel, lebensbegleitende Bildung – lebenslanges Lernen sowie Nationale/Internationale Erwachsenenbildung. Er leitete viele Jahre das Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz und war Gründungsdekan der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät (URBI) der Karl-Franzens-Universität Graz.



# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
Gefördert aus Mitteln des BMBWF  
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783757815011

## Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Herausgeber\*innen der Ausgabe 49, 2023

Prof. Dr. Franz Rauch (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)  
Mag.ª Julia Schindler (Universität Innsbruck)

## Herausgeber\*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.<sup>in</sup> Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)  
Dr. Dennis Walter (bifeb)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Graz)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Mag.ª Julia Schindler (Universität Innsbruck)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)  
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

## Redaktion

Mag.ª Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)  
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.ª Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.ª Andrea Kraus

## Satz

Marlene Schretter, BA

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor\*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher\*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor\*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber\*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber\*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer\*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor\*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz  
[magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at)