

Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Bildung

Bildung zur
Nachhaltigkeit

zur

2 | 2018

Nachhaltigkeit



Basisbildung Altenpflegehilfe

Kursbuch für Teilnehmende

➔ wbv.de/altenpflegehilfe

Das Kursbuch für Teilnehmende ist in weitgehend einfacher, verständlicher Sprache geschrieben. Dies beinhaltet u.a. eine einfache Wort- und Satzstruktur, begrenzte Satz- und Textlängen sowie eine überschaubare Menge an Informationen.



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)
Basisbildung Altenpflegehilfe
– neue Wege in die Pflege
Kursbuch für Teilnehmende

2018, 264 S., 32,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5943-3

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de



Hessische Blätter für Volksbildung 2/2018

		Thema Bildung zur Nachhaltigkeit	
		Editorial	
<i>Marianne Ebsen-Lenz, Birte Egloff</i>		Bildung zur Nachhaltigkeit – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	103
		Orientierung und Verortung	
<i>Frank Uekötter</i>		Wie bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand mehr weiß, was Nachhaltigkeit ist? Eine historisch-politische Spurensuche	111
<i>Heino Apel</i>		Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung	119
		Die Transformation gestalten	
<i>Marlehn Thieme</i>		Bildung für alle ermöglichen	131
<i>Michael Kempmann, Sascha Rex</i>		Transformation des Bildungswesens: Volkshochschulen sind dabei!	137
		Impulse aus der Praxis	
<i>Karl Herweg</i>		Die Integration nachhaltiger Entwicklung an der Universität Bern	145
<i>Elke Wilhelm</i>		Zwischenstand: Politische Bildung wird nachhaltiger! Von Multiplikator/innen-Fortbildungen für eine „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ zu Bildungsurlauben zum „nachhaltigen Leben & Arbeiten“	154
<i>Katharina Seewald</i>		Klimaanpassung – ein Thema für die Volkshochschule? Volkshochschul-Klimaakademie im Netzwerk	164
		Mediale Anregungen	
<i>Carel Carlowitz Mohn</i>		Klimawandel: Warum ohne Fakten nichts geht. Und warum nackte Fakten-Kommunikation ins Leere führt	170
<i>Marianne Ebsen-Lenz</i>		Wissens- und Wissenschaftskommunikation in der Bildung zur Nachhaltigkeit. Der Comic – ein Medium in der Bildung	178
<i>Susanne Köhler</i>		Der wunderbare Turbohof	182
<i>Susanne Köhler</i>		Wie man das Medium Comic für Bildung einsetzen kann	188
<i>Dietrich Grünewald</i>		Comics lesen???	192
		Service	
		Berichte	197
		Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 68. Jg. 2018 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Egler, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehnes, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Gießen; Jürgen Künfer, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Dr. Birte Egloff

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die Hessischen Blätter handhaben ein Peer Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79; service@wbv.de, wbv.de

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 46,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 40,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 16,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 3/2018 Demokratiebildung

hbv 4/2018 100 Jahre Volkshochschule

hbv 1/2019 Inklusive Erwachsenenbildung

hbv 2/2019 Programmplanung – Programmforschung

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-13

Printed in Germany

© 2018 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV1802

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1802W

Editorial

Bildung zur Nachhaltigkeit – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Marieanne Ebsen-Lenz, Birte Egloff

Es bestehen kaum Zweifel daran, dass das Prinzip der *Nachhaltigkeit* und die Probleme seiner Nichteinhaltung zu *den* zentralen Themen und Herausforderungen unserer Zeit gehören und im (welt-)politischen Diskurs einen hohen Stellenwert einnehmen. Ein Schwerpunktheft zum Thema „Bildung zur Nachhaltigkeit“ zu konzipieren und schließlich zu realisieren, stellte sich – im Rückblick auf die Arbeit am vorliegenden Heft – als ein durchaus herausforderndes Unterfangen dar.

Die Frage, was Nachhaltigkeit, nachhaltiges Handeln oder Bildung zur Nachhaltigkeit bedeuten, verschließt sich einfachen Antworten. Denn obwohl im allgemeinen Sprachgebrauch sowie im Alltag eines jeden/einer jeden in unserer Gesellschaft der Begriff „Nachhaltigkeit“ allgegenwärtig zu sein scheint, stellt er sich bei genauerer Betrachtung als überaus vielschichtig, komplex, mehrdeutig und somit schwer fassbar dar. Zu seiner begrifflichen Klärung und Deutung suchten und fanden wir wissenschaftliche Expertise, mit deren Hilfe wir den Leserinnen und Lesern das Prinzip Nachhaltigkeit unter Bildungsaspekten nahebringen und dazu animieren wollen, sich mit der Materie, ihrer Darstellung und Bearbeitung in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zu befassen.

Es waren drei Aspekte, die für uns bei der Konzeption des Heftes leitend und strukturgebend waren: Größe und Komplexität des Themas Entwicklung zur Nachhaltigkeit, die gebotene Interdisziplinarität für Bildung zur Nachhaltigkeit und der Bezug zur (Erwachsenen-)Bildung im engeren Sinn.

Größe und Komplexität des Themas

Nachhaltigkeit gilt als Leitbild für politisches, wirtschaftliches, ökologisches und soziales Handeln und erfasst damit im Grunde sämtliche Bereiche des menschlichen (Zusammen-)Lebens. Ein Blick in die 17 Sustainable Development Goals¹ macht dies deutlich. Hier werden u.a. als Ziele bis 2030 formuliert „No Poverty“, „Zero Hunger“, „Clean Water and Sanitation“, „Peace, justice and strong institutions“. Ange-

sichts der Bilder und Berichte, die uns in den Nachrichten tagtäglich erreichen – über Herausforderungen, Erfolge und Misserfolge auf politischer, technologischer oder gesellschaftlicher Ebene – wird die gigantische Aufgabe, vor der die Menschheit und wir damit stehen, sichtbar. Um diese kaum bewältigbar erscheinenden globalen Ziele zu erreichen, werden sie politisch partizipativ in nationale Strategien übersetzt, auf die sich wiederum konkrete Programme, Netzwerkstrukturen und Projekte auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene gründen. Marlehn Thieme, Vorsitzende des Rates für nachhaltige Entwicklung, Beraterin der Bundesregierung und selbst Autorin dieses Heftes, plädiert immer wieder im Sinne von Generationengerechtigkeit für die Verankerung des Prinzips der Nachhaltigkeit im Grundgesetz, da die globalen Ziele auf der nationalen Ebene umgesetzt werden müssten. Sie geht mit dieser Forderung über den Umweltschutz als Staatsziel hinaus, wie er in Artikel 20 a im Grundgesetz bereits verankert ist.² Für unser Schwerpunktheft haben wir exemplarische Beiträge gesucht, die sowohl den globalen, den nationalen als auch den lokalen Bezug des Themas Nachhaltigkeit und Bildung zur Nachhaltigkeit nachzeichnen, also auf markante Punkte bzw. Entwicklungen verweisen, die historisch-sozialen Hintergründe der Begriffe klären als auch bemerkenswerte Praxis, konkrete Initiativen und Projekte in verschiedenen Bereichen und Ebenen der Erwachsenenbildung vorstellen.

Interdisziplinarität des Themas

Der inhaltlichen Breite und Komplexität entsprechen die wissenschaftlichen und Praxis reflektierenden Perspektiven, aus denen heraus das Thema betrachtet, wahrgenommen und bearbeitet wird. Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind keine exklusiven Themen der Erziehungswissenschaft oder der Erwachsenenbildung, auch wenn es innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) eine Kommission „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gibt.³ Wir greifen für unser Heft dieses Charakteristikum des interdisziplinären und transdisziplinären Zugangs auf und haben auch Autorinnen und Autoren aus anderen Wissenschaftsdisziplinen und nichtpädagogischen Feldern eingeladen, sich mit Beiträgen an dem Schwerpunktheft zu beteiligen.

Rolle der (Erwachsenen-)Bildung

Es bleibt die zentrale Frage: Welche Rolle kommt der Bildung in diesem Themenkomplex zu? Beim Thema Nachhaltigkeit werden unterschiedliche Dimensionen mit Blick auf Bildung, Bildungsorganisationen und ihre Aufgabe sichtbar: So ist „Bildung“ selbst ein explizites Ziel in den Sustainable Development Goals. Ziel 4 („Quality education“) fordert „Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning“ – eine umfassende Aufgabe, die enorme Umgestaltungen auch im deutschen Bildungssystem nach sich zieht – die Diskussion darüber ist in Gang gesetzt (etwa auch im Zusammenhang mit dem Thema „Inklusion“). Zugleich ist Bildung aber ein „Mittel“, ein Weg, mit dem die Nachhaltigkeitsziele umgesetzt werden

sollen. Damit bewegen wir uns im Kontext der Fragen, wie es gelingen kann, Menschen notwendiges Wissen und Know-how zu vermitteln, um konkret auf lokaler Ebene individuell nachhaltig zu handeln, aber auch wie das zur Realisierung der Aufgaben notwendige Bewusstsein herzustellen ist, um etwa die Bedeutung von Verhaltens- und Lebensstiländerungen zu erkennen. Als Herausforderung für pädagogische Arbeit stellt sich dabei die Frage der Betroffenheit („Was hat das mit mir zu tun?“; vgl. hierzu auch Fahnert 2005), der eigenen Bequemlichkeit („Das ist viel zu umständlich“), von Ohnmachtsgefühlen („Das ist sowieso nur ein Tropfen auf den heißen Stein“) oder gar von Abwehr („Nicht schon wieder!“) und Ignoranz/Gleichgültigkeit („Das ist mir egal“). Wie kann es gelingen, Bildung für nachhaltige Entwicklung so zu gestalten, dass Menschen angeregt werden, wissen und können zu wollen und zu handeln, anstatt sich nur belehrt zu fühlen? Vielleicht werden bei der Lektüre aber auch überraschende oder sogar irritierende Herausforderungen zur Personal- und Organisationsentwicklung bewusst, zum Teil mit ambitionierten zeitlichen Zielen, die sich aus dem Juni 2017 verabschiedeten Nationalen Aktionsplan ergeben.

Soweit einige hinführende Gedanken zur Heftkonzeption.

Das Heft folgt einer vierteiligen Struktur, die wir mit folgenden Titeln überschrieben haben: „Orientierung und Verortung“, „Die Transformation gestalten“, „Impulse aus der Praxis“ sowie „Mediale Anregungen“.

Orientierung und Verortung

Die ersten zwei Beiträge beginnen mit einer begrifflich-inhaltlichen Orientierung, Abgrenzung und Verortung des Prinzips Nachhaltigkeit seit dem Brundtland-Bericht.

Der Umwelthistoriker *Frank Uekötter* nimmt mit seinem Beitrag „Wie bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand weiß, was Nachhaltigkeit ist?“ die vergangenen 30 Jahre in den Blick. Wer einen größeren Zeitrahmen nachvollziehen will, dem sei „Deutschland in Grün“ (Uekötter 2015) empfohlen. Aus historischer Perspektive zeichnet der Autor die „Karriere“ des Nachhaltigkeitsbegriffes nach, der als „Containerbegriff“ inzwischen alles aufzunehmen scheint, was mit Ressourcenwahrung oder Dauerhaftigkeit zu tun hat und damit letztlich zur leeren Worthülse zu werden droht. Anhand einer „historisch-politischen Spurensuche“ differenziert der Autor, dass es zwar kein allgemein verbindliches Verständnis des inhaltlichen Kerns gäbe, „sehr wohl aber ein gemeinsames Anliegen.“ Nachhaltigkeit ist Uekötter zufolge „stets multidimensional, geographisch und chronologisch entgrenzt, wissensbasiert und verbalisierbar.“ Erhellend ist die herausgestellte begriffliche Vergleichbarkeit von Nachhaltigkeit mit Gerechtigkeit, Demokratie, Wohlstand und Menschenwürde, deren besondere Qualität er darin sieht, dass sie als Leitmotive, über Streit, Ideenwettbewerb und Verständigung einen nie endenden Prozess prägen. Gerade aufgrund von Offenheit sieht Uekötter das Potenzial für Bildung, insofern Nachhaltigkeit immer Bezug auf menschliches Handeln und damit auch auf Lern- und Bildungsprozesse nimmt. Das Konzept Nachhaltigkeit bietet in diesem Sinne „ein Reflexions(an)gebot für das eigene Handeln und Planen“.

Den Fokus stärker auf Erwachsenenbildung richtet *Heino Apel* mit seinem Beitrag „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung“, der damit hervorragend an den vorangegangenen Beitrag anknüpft und ihn unter Bildungsgesichtspunkten weiterführt. Nach einer kurzen Skizzierung, wie sich der Begriff der Nachhaltigkeit auf der politisch-programmatischen Ebene in Deutschland nach dem Brundtland-Bericht weiterentwickelt hat und welche Rolle der Bildung dabei zugesprochen wird, geht der Autor auf das Verhältnis von Bildung für Nachhaltigkeit, Umweltbildung und Globales Lernen ein. Dabei ist nach Apels Ansicht die Etablierung dieser Themen im Feld der schulischen Bildung, mit verlässlich verfügbaren Adressatinnen und Adressaten und der gegebenen Möglichkeit curricularer Vorgaben, bisher deutlich stärker angekommen und gefördert worden als in der Erwachsenenbildung, die ihre Veranstaltungen vor allem nachfrage-/teilnehmerorientiert plant und konzipiert und offen anbietet. Apel sieht sowohl bei Volkshochschulen als auch in anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung Potenzial zum weiteren Ausbau von Angeboten für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dieser Befund korrespondiert mit der „Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem“, die Georg Müller Christ, Bor Giesenbauer und Merle Katrin Tegeler 2017 an der Universität Bremen ausgewertet haben: „Insgesamt ergibt sich daher ein gemischtes Bild: Einerseits bleibt großes Potenzial noch ungenutzt und es bleibt noch viel zu tun, bis die SDG ein selbstverständliches Thema im deutschen Bildungssystem sind. Andererseits gibt es jedoch eine Vielzahl von Mut machenden Projekten, welche die SDG auf anregende Weise behandeln und so unsere Gesellschaft in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung anschieben.“⁴⁴

Die Transformation gestalten

Die Autorin des Artikels „Bildung für alle ermöglichen“, *Marlehn Thieme*, ist Vorsitzende des Rates für Nachhaltige Entwicklung (RNE), der 2001 erstmals von der Bundesregierung zur Politikberatung berufen wurde. Durch Entwicklung von Beiträgen für die Umsetzung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie, durch Benennung von konkreten Handlungsfeldern und das Anstoßen von Projekten werden im RNE die vereinbarten Ziele der Vereinten Nationen mit hoher Expertise und gezielter Beteiligung in transparenten, wechselwirksamen Strukturen verfolgt. Ausgehend von der Agenda 2030, die von den Vereinten Nationen 2015 mit SDG 4 „Bildung für alle – inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ beschlossen wurde, entwickelt und begründet die Autorin Handlungsfelder, die weltweit greifen und auf nationaler Ebene unter Federführung des BMBF im Herbst 2015 zur Errichtung der Nationalen Plattform Bildung für Nachhaltige Entwicklung und begleitende Gremien führten. Thieme verdeutlicht den konkreten Beitrag zur Implementierung von Nachhaltigkeit und Bildung für Nachhaltigkeit anhand aktueller Programme und Initiativen in allen Bereichen des Bildungswesens. Es wird dargestellt, dass es dazu strukturell abgestimmter politischer, organisationaler, kollektiver wie auch individueller Anstrengungen bedarf.

Zur Koordinierung und Förderung wurden Regionale Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien (RENN) mit einer Leitstelle in der Geschäftsstelle des RNE geschaffen.

Die Autoren *Michael Kempmann* und *Sascha Rex* vertreten mit ihrem Beitrag „Transformation des Bildungswesens: Volkshochschulen sind dabei!“ ebenfalls eine aktivierende Position. Sie verweisen auf die langjährige global ausgerichtete Arbeit von DVV International, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, das weltweit Erwachsenenbildungsbemühungen unterstützt, internationale Partner mit Volkshochschulen in Deutschland zusammenbringt, in über 30 Ländern den Aufbau von Strukturen der Erwachsenenbildung, aber auch das Globale Lernen in Deutschland fördert. Der Beitrag zeigt die besondere Schnittstellenfunktion des DVV und DVV International bei der gebotenen Transformation des Bildungswesens auf der nationalen Ebene. Die verantwortliche Beteiligung und Mitwirkung an der Nationalen Strategie und im Kontext der Nationalen Plattform auch bei der Entwicklung eines Nationalen Aktionsplanes (NAP) entspricht dem Auftrag und Selbstverständnis als Verband und dem der Volkshochschulen: In der 2011 beschlossenen Standortbestimmung „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ heißt es unter 4/2 Quantitativer Ausbau und qualitative Entwicklung zum Punkt Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit: „Volkshochschulen halten es für ihre besondere Pflicht als öffentliche Einrichtung, Fragen wie die des Ressourcenerhalts, des Klimawandels sowie der Bildungs- und Generationengerechtigkeit auf der Agenda zu halten.“ (DVV 2011, S. 50) Die impulsgebende Netzwerkarbeit und erfolgreiche Kooperationspraxis werden exemplarisch mit Bezug auf „Sustainable Development Goals in Programmangeboten“ dargestellt und reflektiert.

Impulse aus der Praxis

Die Dringlichkeit, Anstrengungen zu bündeln und zu forcieren, leiten zu den nachfolgenden drei Praxisbeiträgen über.

Der Artikel „Die Integration Nachhaltiger Entwicklung an der Universität Bern“ geht der zentralen Frage nach, wie nachhaltiges Handeln wahrscheinlicher gemacht werden kann. Am Beispiel dieser Universität zeigt der Autor *Karl Herweg*, wie das gelingen kann: Die Integration von Nachhaltiger Entwicklung und Bildung zur Nachhaltigen Entwicklung wird interdisziplinär und transdisziplinär behandelt. Dies geschieht im Rahmen der Qualitätssicherung – im Leitbild der Universität, das Nachhaltigkeit als eines der ganz wesentlichen Qualitätsziele verankert –, auf den Ebenen von Bildungsangeboten, organisationalem Lernen und Qualifizierung des Personals sowie in der abgestimmten Ausrichtung von Forschungsvorhaben. Herweg skizziert das strukturierte Vorgehen in einem definierten Gestaltungsprozess, um ein institutionelles wissenschaftliches Umfeld zur Integration Nachhaltiger Entwicklung in die Hochschullehre zu ermöglichen. Die Faktoren und Begründungen, die in die Konzeption von Lehrveranstaltungen und Studiengängen einbezogen werden, sind sicher auch für nichtuniversitäre Bildungsangebote äußerst interessant.

In einem weiteren Praxisbericht steht der entwicklungspolitische Bildungsurlaub und eine spezielle Qualifizierung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Ergebnis von Netzwerkarbeit im Zentrum. *Elke Wilhelm* ist Bildungsreferentin bei Arbeit und Leben, einer vom Deutschen Gewerkschaftsbund und dem Deutschen Volkshochschulverband getragenen Organisation, die im Feld der politischen Bildung tätig ist. Sie schildert in ihrem Artikel mit dem Titel „Zwischenstand: Politische Bildung wird nachhaltiger!“, wie das Thema Bildung für Nachhaltigkeit im Kontext der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit durch Beobachtung der Prozesse und Reflektieren der Ergebnisse mit den Projektpartnerinnen und -partnern im Laufe der vergangenen Jahre immer mehr an Profil und Qualität gewonnen hat. Dabei stellt sie vor allem die Kooperation gerade auch mit den hessischen Eine-Welt-Läden in den Mittelpunkt. Gemeinsam ist es gelungen, ein Konzept für einen „nachhaltigen Bildungsurlaub“ zu konzipieren, zu erproben und systemisch weiter zu entwickeln. Der Beitrag verweist auf Kontaktmöglichkeiten für die Nutzung des entwickelten Prototyps zur Fortführung mit regionalen Themenschwerpunkten und bei anschlussfähigen Projekten.

Wie regionales Engagement im Hinblick auf ein anderes Ziel der Sustainable Development Goals, nämlich die Reaktion auf den Klimawandel im Kontext (erwachsenen)pädagogischer Arbeit aussehen kann, zeigt *Katharina Seewald* in ihrem Praxisbericht „Klimaanpassung – ein Thema für die Volkshochschule? Volkshochschul-Klimaakademie im Netzwerk“. Die Klimaakademie in Kassel wurde als Institution der vhs gegründet und in das regionale Bildungsnetzwerk HESSENCAMPUS Kassel eingebunden. Das innovative, an der Volkshochschule Region Kassel angesiedelte Projekt hatte es sich zur Aufgabe gemacht, Menschen in der Region Informationen zum Thema zu vermitteln, miteinander in Kontakt zu bringen, Projekte anzustoßen und zu vernetzen. Die Autorin schildert in ihrem Beitrag den Entstehungskontext im Rahmen des Verbundprojektes KLIMZUG Nordhessen und die Umsetzung des Projekts, berichtet von Schwierigkeiten und Herausforderungen, die gemeistert wurden. Ihre im Titel aufscheinende Frage beantwortet die Autorin eindeutig mit „ja“ – zumal es gelungen ist, das Projekt trotz Ende der Förderung in anderer Form fortzusetzen.

Mediale Anregungen

In seinem Beitrag „Klimawandel: Warum ohne Fakten nichts geht. Und warum nackte Fakten-Kommunikation ins Leere führt“ thematisiert *Carel Carlowitz Mohn* ein Problem unserer hochkomplexen Wissensgesellschaft: Wie den Überblick über die Relevanz der Themen, die Fülle und Seriosität der Informationen behalten? Diese Fragen stellen sich insbesondere bei der Klimaforschung, die im Hinblick auf die Wissenschaftskommunikation darüber hinaus durch interessen geleitete Positionen und regelmäßige Falschbehauptungen vermeintlich seriöser Quellen gekennzeichnet ist. Der Umgang mit Fakten – Informationen einordnen, verstehen und bewerten können, nachvollziehen und wissen, aus welchem Milieu und Kontext sie stammen – ist eine Herausforderung, die sicher nicht vollumfänglich mit der begründeten Einforderung von Verantwortung des Einzelnen/der Einzelnen zur Medien- und Infor-

mationskompetenz und der entsprechenden Absicherung des Erlernens in allen formalen Bildungssystemen gelöst werden kann (vgl. UNESCO 2013). Mit dem Portal *klimafakten.de* stellt der Autor einen Ort vor, der transparent erhobene wissenschaftliche Daten und Fakten und weiterführende Informationen anbietet und damit der Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit Erwachsener bei dem Erwerb von Wissen, der Würdigung von Fakten und daraus abgeleitetem Handeln entgegenkommt. Der Autor geht der praxisorientierten Frage nach: Wie kann man Menschen dazu motivieren, angesichts beängstigender Unübersichtlichkeit innezuhalten, sich mit unbequemen Themen zu befassen, begründet Vertrauen in Sachstandsberichte von Expertengremien, deren Risikoeinschätzungen und Handlungsempfehlungen zu gewinnen, um sich dann den benannten Risiken reflektiert konstruktiv handelnd entgegenzustellen?

Für den letzten Teil haben wir eine – zumindest im erziehungswissenschaftlichen Kontext – eher ungewöhnliche Darstellungsform gewählt. Zur Diskussion stehen der Comic und seine Rezeption als Impulsgeber für eine medial-didaktische Nutzung in der Erwachsenenbildung.

In einem einleitenden Text „Wissens- und Wissenschaftskommunikation in der Bildung zur Nachhaltigkeit. Der Comic – ein Medium in der Bildung“ skizziert *Marianne Ebsen-Lenz* eine phasenweise Entwicklung der Rezeption des Comics von seiner anfänglichen Verachtung (Inbegriff von „Schundliteratur“), dem vor allem von der Pädagogik Übles nachgesagt wurde, über eine zunehmende Relevanz als anerkannte Kunstform, bis hin zum Medium anspruchsvoller Wissensvermittlung und für Bildung.

Susanne Köhler, Comiczeichnerin aus Frankfurt, greift das Thema Massentierhaltung auf. „Der wunderbare Turbohof“, der erstmals 2012 im Rahmen ihres Comic-Kochbuchs erschienen ist und hier zum erneuten Abdruck in den Hessischen Blättern für Volksbildung zur Verfügung gestellt wurde. Der Comic stellt die Absurditäten der Massentierhaltung dar, konfrontiert mit wohlbekannten, „typischen“ Verhaltensmustern von Verbraucherinnen und Verbrauchern und überlässt es am Ende jedem individuell, wie er oder sie mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der Bildergeschichte umgehen möchte. Der Charme dieser spezifischen Form medial-didaktischer Vermittlung liegt darin, Verhaltensmuster genau nicht in pädagogisch-eindeutiger Pose anzuklagen, Verhaltensänderungen einzufordern oder auch entsprechende Maßnahmen vorzuschlagen oder gar vorzugeben, sondern der Aneignung freien Raum zu lassen. Der Comic ist ein Reflexionsangebot im Gewand der Unterhaltung, das vielfältige Nutzungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen eröffnet.

Die Comic-Autorin selbst rahmt ihre Geschichte mit einem kurzen Text. Unter dem Titel „Wie man das Medium Comic für Bildung einsetzen kann“ skizziert *Susanne Köhler* den Entstehungskontext ihrer Geschichte, sie gibt Einblicke zur Konzeption ihrer Figuren und welcher Dramaturgie sie folgen soll. Sodann hebt sie hervor, was ein Comic – verglichen mit anderen Formen visueller, textlicher oder sonstiger Darstellung – besonders gut (vermitteln) kann und was ihn dadurch für pädagogische Kontexte besonders fruchtbar macht. Insofern steht der hier vorgestellte Comic exemplarisch für eine erwachsenengerechte und gegenüber Erwachsenen an-

gemessene Form des Umgangs mit einem schwierigen, moralisch hoch aufgeladenen Thema. Über die Darstellung in Comicbildern wird die pädagogische Botschaft auf subtile Weise transportiert. Zugleich bricht der Comic die Sperrigkeit des Themas auf.

Bestätigt wird diese Sicht auf Comic als prädestiniertes Medium für Bildung von dem renommierten Comicforscher *Dietrich Grünewald*, Professor für Kunstdidaktik, der sich seit vielen Jahren mit Comics, der Rezeption von Comics, ihrem Verhältnis zu Bildung und zur Frage, wie sie in pädagogischen Settings eingesetzt werden können, befasst. Unter der Frage „Comics lesen???“ plädiert er für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dieser Kunstform, in der er viele Potenziale sieht – gerade auch für pädagogische Arrangements. Seine Antwort lautet „Das angemessene ‚Lesen‘ lernen; freilich lernt es sich genussvoll durch wiederholende Übung und durch die Bereitschaft, sich offen auf die Angebote einzulassen.“

Anmerkungen

- 1 www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/ [zuletzt abgerufen am 14.04.2018]
- 2 „Die Zeit“ vom 12. April 2018: Bericht über die Preisverleihung „Mut zur Nachhaltigkeit“
- 3 www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html [zuletzt abgerufen am 14.04.2018]
- 4 www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2017/11/Mueller-Christ_Giesenbauer_Tegeler_2017-10_Studie_zur_Umsetzung_der_SDG_im_deutschen_Bildungssystem.pdf [zuletzt abgerufen am 28.04.2018]

Literatur

- Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2011): „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“, Bonn.
- Fahnert, D. (2005): BNE als schwer kommunizierbares Label. „Betrifft mich nicht!“ In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 4, S. 34-36.
- Uekötter, F. (2015): Deutschland in Grün. Eine zwiespältige Erfolgsgeschichte. Göttingen.
- UNESCO (2013) Media and Information Literacy & Strategy Guidelines. In: politische ökologie, März 2018_36 Grüntöne Die Medien und die Große Transformation. München.

Wie bildet man für Nachhaltigkeit, wenn niemand mehr weiß, was Nachhaltigkeit ist?

Eine historisch-politische Spurensuche

Frank Uekötter

Zusammenfassung

Nachhaltigkeit gilt vielfach als substanzloser Modebegriff. Dieser Beitrag lotet das Potential des Begriffs durch eine historisch-politische Spurensuche aus. In den 30 Jahren seit dem Brundtland-Bericht von 1987 hat sich zwar kein allgemein verbindliches Verständnis des inhaltlichen Kerns herausgebildet, sehr wohl jedoch ein gemeinsames Anliegen.

Nachhaltigkeit ist stets multidimensional, geographisch und chronologisch entgrenzt, wissenschaftsbasiert und verbalisierbar. Im Vergleich mit dem neuerdings modischen Anthropozän-Begriff betont die Nachhaltigkeit zugleich die zwingende Handlungsorientierung jeder Reflexion, bleibt dabei jedoch mit Blick auf Akteure und Weltanschauungen offen. Die Frage nach der Nachhaltigkeit ist insofern kein bloßer Weg zu einer Antwort, sondern bereits Teil des Projekts.

1. Am Anfang war Brundtland

Manche Ereignisse machen Geschichte. Und manchmal liegt das in erster Linie an einem Bild, das sich ins Gedächtnis einbrannte. Tschernobyl war ein solches Ereignis: Was vormals eine abstrakte Debatte über Strahlung und den „Größten Anzunehmenden Unfall“ war, wurde im Bild des zerstörten Reaktors unheimliche Wirklichkeit. Ein halbes Jahr später brach in einer Lagerhalle des Chemiekonzerns Sandoz in Basel ein Feuer aus. Das Löschwasser floss in den Rhein und verursachte dort ein Fischsterben, das noch 400 Kilometer stromabwärts an der Loreley katastrophale Ausmaße annahm. Das blutrot gefärbte Wasser des Rheins brachte die dramatischen Dimensionen des Ereignisses visuell auf den Punkt, und der „rote Rhein“ wurde zu einem Fixpunkt der ökologischen Erinnerung (vgl. Freytag 2010). Manche Bilder wurden zu ökologischen Ikonen, die gleichsam zum visuellen Programm einer Katastrophe wurden. Ein Beispiel sind die verölten, dem Tode geweihten Seevögel, die in keinem Bericht über ein Tankerunglück fehlen dürfen (vgl. Morse 2012). Als es 2010

bei der Katastrophe der Ölplattform *Deepwater Horizon* zunächst keine einschlägigen Bilder gab, wurden die Journalisten spürbar nervös.

Die Nachhaltigkeit hatte keinen solchen Moment. Das Wort wurde zu einem Leitbegriff der internationalen Umweltdebatte, weil es im Mittelpunkt des Berichts „Unsere gemeinsame Zukunft“ stand, den die Kommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen unter dem Vorsitz der norwegischen Ministerpräsidentin Gro Brundtland 1987 vorlegte. Zu diesem Bericht gibt es kein ikonisches Bild, und niemand erinnert sich an große Momente in den Sitzungen der Kommission oder andere damit verbundene Ereignisse. Die Brundtland-Kommission hatte noch nicht einmal ein einprägsames Gesicht: Es gab wohl auch Ende der 1980er Jahre nicht viele Menschen außerhalb ihres Heimatlands, die Gro Brundtland ohne weiteres erkannt hätten, wenn sie ihnen auf der Straße begegnet wäre (was bei skandinavischen Politikerinnen und Politikern bekanntlich nicht nur eine theoretische Möglichkeit ist). Im Gedächtnis blieb nur die Definition, die seither in keinen Beitrag zum Thema fehlt. Nachhaltige Entwicklung ist laut Brundtland-Kommission eine Sache der generationenübergreifenden Gerechtigkeit: „It meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (Our Common Future, o. J.).

Die Brundtland-Kommission war zweifellos hochkarätig besetzt. Sie hatte nicht nur Mitglieder aus allen Teilen der Welt, was bei Gremien der Vereinten Nationen kaum anders zu erwarten war. Von den 19 Ländern, die heute gemeinsam mit der Europäischen Union zur G20 gehören, waren zwölf in der Kommission vertreten: Brasilien, Deutschland (seinerzeit vertreten durch die Bundesrepublik), China, Indien, Indonesien, Italien, Japan, Kanada, Mexiko, Russland (vertreten durch die Sowjetunion), Saudi-Arabien und die USA (Our Common Future, Annexe 2, o.J.). Aus den USA kam der Gründungsdirektor des amerikanischen Umweltministeriums William Ruckelshaus, aus Guyana der Generalsekretär des britischen Commonwealth Shridath Ramphal. Der stellvertretende Vorsitzende Mansour Khalid kam aus dem Sudan; die Bundesrepublik war durch den Sozialdemokraten und ehemaligen Bundesminister Volker Hauff vertreten, der auch die deutsche Fassung des Berichts herausgab (vgl. Hauff 1987).

War das ein Anfang, dem ein Zauber innewohnte? Es fällt aus heutiger Sicht leicht, die wohlmeinende Rhetorik globaler Kommissionen zu belächeln. Gibt es nicht ohnehin zu viele internationale Konferenzen und „globetrotzende“ Politikerinnen/Politiker und Intellektuelle dazu? Vor 30 Jahren galten in dieser Hinsicht noch andere Maßstäbe. 1972 machte der Club of Rome weltweit Schlagzeilen, als er seinen Bericht über die *Grenzen des Wachstums* veröffentlichte. Dabei war das Mandat des Club of Rome weitaus fragiler als jenes der Brundtland-Kommission: Er war ein elitärer, männlich dominierter Zirkel, den der italienischen Industriemanager Aurelio Peccei und der OECD-Direktor Alexander King 1968 ins Leben gerufen hatten (vgl. Kupper 2004). Die Schlussakte der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa von 1975 war ein Meilenstein der Entspannungspolitik. In der Zeit des Kalten Kriegs war das Wort über Gräben hinweg eine der wenigen Alternativen zu einem waffenstarrten Draufgängertum, das jederzeit im Atomkrieg enden konnte.

Außerdem gab es noch gesellschaftliche Milieus, in denen mit geradezu religiösem Ernst über gemeinsam verfasste Papiere diskutiert wurde. In der SPD bestand zum Beispiel ein Gutteil der parteiinternen Debatte aus solchen Schriftstücken (vgl. Faulenbach 2011). Zu den Wegbereitern der Brundtland-Kommission gehörte auch die von Willy Brandt geleitete Nord-Süd-Kommission, die 1977 auf Vorschlag des Weltbank-Präsidenten Robert McNamara gegründet wurde und 1980 einen Bericht mit dem Titel „Das Überleben sichern“ vorlegte (vgl. Grunwald 2012, S. 23).

2. Die große Zeit der globalen Umwelt

Die Brundtland-Kommission nutzte nicht nur ein akzeptiertes Medium der gesellschaftlichen Verständigung, sie hatte auch das Glück des richtigen Zeitpunkts. Sie präsentierte ihren Bericht ziemlich genau am Anfang einer Hochzeit der globalen Umweltdebatte. 1987 wurde das Montreal-Protokoll zum Schutz der Ozonschicht unterzeichnet, mit dem die Vorstellung einer Weltgemeinschaft, die sich gemeinsam zum Handeln aufrafft, greifbare Formen annahm. Im folgenden Jahr schufen zwei UN-Organisationen das *Intergovernmental Panel on Climate Change*, das seither die globale Debatte über Ursachen und Folgen der globalen Erwärmung moderiert. Am wichtigsten war zweifellos der Erdgipfel von Rio de Janeiro 1992, der auf einen Vorschlag der Brundtland-Kommission zurückging, die nachhaltige Entwicklung zum globalen Leitbild erhob und mit der Agenda 21 ein globales Aktionsprogramm lancierte (vgl. als Überblick Radkau 2011, S. 488 ff.).

Der kometenhafte Aufstieg der Nachhaltigkeit lässt sich wohl nur aus dieser weltpolitischen Sondersituation heraus erklären. Es war kein Zufall, dass die Nachhaltigkeit in der gleichen Zeit Karriere machte, in der Francis Fukuyama seinen berühmten Aufsatz über das „Ende der Geschichte“ veröffentlichte (vgl. Fukuyama 1992). Am Ende des Kalten Krieges gab es ein gähnendes ideologisches Vakuum. Die sozialistische Utopie war endgültig kollabiert, Marktwirtschaft und Freiheit die Leitbegriffe der Zeit, aber es blieben Fragen der Gerechtigkeit, die der Bewältigung harrten: geopolitisch, sozioökonomisch, ökologisch. Zugleich gab es einen verbreiteten Glauben, dass eine solche Bewältigung nicht nur theoretisch wünschenswert, sondern auch praktisch möglich sein würde. Eine Menschheit, die gerade den Schrecken des Atomkriegs gebannt hatte, schien bereit für eine neue Herausforderung.

Aber war diese Herausforderung wirklich neu? Umweltpolitik war um 1990 längst ein etabliertes Politikfeld und Entwicklungspolitik erst recht. Da lud die Rhetorik der Nachhaltigkeit zum Opportunismus ein: Es gab kaum ein einschlägiges Ziel oder Programm, das sich nicht mit dem Verweis auf Brundtland und Agenda 21 als brandneues Anliegen neu formulieren ließ. Zudem gab es Interessen, die plötzlich das politische Potential ökologischer Anliegen erkannten. Selbst Sicherheitspolitikerinnen und -politiker konnten sich für das Reden über Nachhaltigkeit erwärmen. Ließen sich die düsteren Szenarien der Umweltschützerinnen und -schützer nicht auch als Warnung interpretieren, es mit der Abrüstung nicht zu übertreiben? Bislang ist diese Verbindung nur bruchstückhaft aufgearbeitet, obwohl militärische Interessen eine ganz andere Art von Wirkungsmacht entfalten können als eine Handvoll wacke-

rer Aktivistinnen und Aktivisten. „Die Geschichte zeitspezifischer Sicherheitskulturen der Umwelt liegt nach wie vor brach“, schrieb Thorsten Schulz-Walden in seiner Dissertation über „Umweltsicherheit in der internationalen Politik“ (Schulz-Walden 2013, S. 341).

3. Wie beliebig ist Nachhaltigkeit?

Jeder politische Begriff ist offen für Missbrauch, aber wenige Worte machen es so leicht. Es gibt kaum ein politisches Anliegen, das sich mit dem Adjektiv „nachhaltig“ nicht aufwerten ließe. Das Wort ist weder akademisch-steril noch grobschlächtig, es klingt nach Kompetenz und Weitsicht, und weil es am Ende des Kalten Krieges in Umlauf kam, blieb es auch von den weltanschaulichen Gegensätzen des 20. Jahrhunderts weitgehend unkontaminiert. Das Ergebnis war ein inflationärer Gebrauch. Im März 2018 ergab eine Google-Suche nach „sustainability“ etwa 97 Millionen Treffer.

Selbst der globale Blick, der sich mit Brundtland und Rio-Gipfel verband, relativierte sich rasch. So erlangte zum Beispiel der sächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz in der deutschen Nachhaltigkeitsdebatte eine bizarre Konjunktur. Hatte er nicht schon 1713 in seiner *Sylvicultura oeconomica* eine „nachhaltende Nutzung“ der Wälder eingefordert und damit jenen Gedanken formuliert, der jetzt auf der Weltbühne Konjunktur machte? Der Verweis passte gut zu einem Deutschland, das sich seit den 1980er Jahren als Vorreiter des Umweltschutzes fühlte. Er passte weniger gut zu den historischen Fakten. Nachhaltige Forstwirtschaft war schon etwas anderes als globale Verteilungsgerechtigkeit und Carlowitz' Nachhaltigkeit erst recht.

So gibt es gewiss keinen Mangel an Belegmaterial für all jene, die für den Abschied von der Nachhaltigkeitsrhetorik plädieren möchten. Politischer Opportunismus, hohle Rhetorik, Verneblung von Interessen und Zielkonflikten – die intellektuelle Anklage schreibt sich quasi von selbst. Nur hat sich das politische Vokabular moderner Gesellschaften gegen Säuberungen als ziemlich immun erwiesen. Auch mehr als drei Jahrzehnte seit Brundtland ist die Nachhaltigkeit nicht aus der politisch-sozialen Sprache in Deutschland verschwunden, und gleiches gilt für das englische „sustainability“. Die Lebenszeit eines Modebegriffs hat die Nachhaltigkeit jedenfalls längst überschritten.

Gibt es eine Alternative zur Nachhaltigkeit? Das Anthropozän wird in jüngster Zeit mit einer Begeisterung zitiert, die Erinnerungen an die Genese des Nachhaltigkeitsbegriffs weckt. Dahinter verbirgt sich die unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern intensiv diskutierte These, dass der Einfluss des Menschen auf den Planeten Erde inzwischen so groß ist, dass er mit den Kräften der Natur auf Augenhöhe steht und deshalb ein neues geologisches Zeitalter begonnen habe. Aber anders als die Nachhaltigkeit ist das Anthropozän doch überwiegend ein akademischer Begriff geblieben, der auch längst nicht mehr tafrisch ist: Inzwischen sind 18 Jahre vergangen, seit Paul Crutzen das Wort in Umlauf brachte (vgl. als Überblick Malhi 2017). Es fehlt wohl vor allem an der Verbindung zu einem greifbaren politischen Programm. Das Anthropozän ist eine Zustandsbeschreibung, und solche gibt es längst mehr als genug.

Nachhaltigkeit hatte hingegen stets einen Bezug zum menschlichen Handeln. Das mochte oft ziemlich wolkig sein und in der Sache dubios, aber immerhin: Nachhaltigkeit war nie einfach gegeben. Sie fiel nicht einfach in den Schoß, sie musste erarbeitet werden, und das erforderte eine Anstrengung, die nicht trivial war und auch kein reines Vergnügen. Bei aller inflationären Verwendung fällt doch auf, dass das Wort im Bereich der Hobbys und der Unterhaltung nie richtig populär wurde. Nachhaltigkeit war von jenen, die sie im Munde führten, gewiss nicht immer ernst gemeint. Aber es ging immer um eine ernste Sache.

Die Nachhaltigkeit war insofern eine Alternative zu jenem idealistischen Ansatz, der noch in der Diskussion über das Anthropozän nachwirkt: Als erstes musste sich das Bewusstsein ändern. Da gab es in Umweltkreisen bald ein breites Angebot von anspruchsvollen philosophischen Entwürfen bis zu New Age-Phantasien, und stets ging man davon aus, dass mit der richtigen Einstellung alles Weitere nur noch ein simples Umsetzungsproblem sein würde. Nachhaltigkeit lief hingegen auf eine Verbindung von Handeln und Reflexion hinaus. Hier gab es keine Grundweisheit, die nach hinreichender Reinigung und Destillation schon den ersehnten Kompass im politischen Alltag liefern würde, sondern vielmehr ein Reflexionsangebot für das eigene Handeln und Planen.

Zum idealistischen Ansatz gehört auch ein entsprechendes Geschichtsbild: Naturzerstörung galt als Folge eines falschen Bewusstseins. In dieser Hinsicht hat die umwelthistorische Forschung jedoch ein ziemlich eindeutiges Ergebnis geliefert. Früheren Generationen fehlte es durchaus nicht am Wissen um Verschmutzung und Naturzerstörung, Raubbau und Schwinden von Lebensräumen, umso mehr hingegen an politischer Macht, an Bündnispartnern und effektiven Strategien. Wenn es um den Menschen und seine natürliche Umwelt ging, war das reine Bewusstsein ziemlich oft das Geringste aller Probleme (vgl. dazu ausführlich Uekötter 2015).

4. Nachhaltigkeit als Stachel im Fleisch

Der Vorteil einer solchen Betrachtungsweise ist nicht zuletzt, dass es die Diskussion um den Nachhaltigkeitsbegriff aus der terminologischen Verengung herausführt. Nachhaltigkeit ist schließlich nicht der einzige Begriff unserer politisch-sozialen Sprache, dessen Funktion weniger in konkreten Handlungsanleitungen besteht als in der Aufforderung, in eine bestimmte Richtung zu denken. Gerechtigkeit, Demokratie, Wohlstand, Menschenwürde – diese Begriffe sind ähnlich unbestimmt, und genau darin liegt ihr Wert. Sie dienen als allgemeine Leitvorstellungen, an denen sich Normen und Werte, Zustände und Verhaltensweisen messen lassen, ohne dass das Ergebnis von vornherein abzusehen ist. Sie sind eine Einladung zum Gespräch, zur Verständigung, zum Streit der Ideen und ein Leitfaden für den Kampf um Macht und Deutungsmacht. Ein Ende der Geschichte ist dabei von vornherein ausgeschlossen. Eine Gesellschaft, die das Versprechen von Demokratie oder Gerechtigkeit als eingelöst betrachtete, zeigte damit nur, dass sie dieses Versprechen nicht verstanden hat (vgl. Grunwald 2012).

Wenn man Nachhaltigkeit in diesem Sinne als einen Fragehorizont versteht, wirkt der Begriff plötzlich gar nicht mehr so willkürlich. Nach 30 Jahren gibt es im Reden über Nachhaltigkeit bestimmte Grenzen des Sagbaren, die nicht mehr an akademische oder politische Autoritäten gebunden sind. So gibt es m.E. mindestens fünf Aspekte, die jeder, der sich ernsthaft um Nachhaltigkeit bemüht, im Blick hat:

- Ein weiter zeitlicher Horizont: Nachhaltigkeit muss nicht zwangsläufig über die persönliche Lebenszeit hinausweisen, wie es die Brundtland-Definition mit der Forderung nach generationenübergreifender Gerechtigkeit forderte. Aber sie weist doch zwangsläufig über die unmittelbar absehbare Zukunft hinaus.
- Ein weiter geographischer Horizont: Nachhaltigkeit ist nicht immer global wie bei Brundtland, aber räumliche Segregation bedarf stets einer guten Begründung. Die Konzentration auf einen bestimmten Raum kann beispielsweise der Herstellung von Handlungsfähigkeit und Legitimation dienen, ist jedoch kein Wert an sich.
- Eine Verbindung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Belangen: Nicht zufällig kam die Nachhaltigkeit in Mode, nachdem sich eine isolierte Umweltpolitik als problematisch entpuppt hatte.
- Abhängigkeit von Wissen: Es ist vielleicht kein Zufall, dass viele Mitglieder der Brundtland-Kommission einen akademischen Hintergrund hatten. Mit Befindlichkeiten oder subjektiven Werturteilen kommt man in Diskussionen über Nachhaltigkeit nicht weit.
- Orientierung an menschlichen Bedürfnissen: In ökozentrischen Gedankenspielen war Nachhaltigkeit nie populär.

Zugleich profitiert der Begriff davon, dass er sich in mehrfacher Hinsicht einer Festlegung entzogen hat. So ist Nachhaltigkeit in den folgenden drei Punkten betont offen:

- Weltanschauliche Offenheit: Nachhaltigkeit ist nicht sozialistisch oder neoliberal, christlich oder muslimisch, westlich oder asiatisch – und auch nicht das Gegenteil.
- Offenheit für unterschiedliche Akteurinnen/Akteure: Nachhaltigkeit spricht staatliche Regierungen ebenso an wie Firmen und zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure.
- Offenheit für unterschiedliche politische Ebenen. Nachhaltigkeit kann global, national oder lokal sein, und sie kann auch mehrere Ebenen miteinander verbinden.

Diese Offenheit hat eine wichtige Konsequenz: Bei der Nachhaltigkeit kann sich niemand damit herausreden, nicht gemeint zu sein. Darin bestand stets ein markanter Unterschied zu Ansätzen, die auf ein neues Bewusstsein setzten, denn einem Bewusstseinswandel konnte man sich in einer offenen Gesellschaft ja auch ganz einfach verweigern. Zugleich bleibt im Reden über Nachhaltigkeit viel Raum für Entscheidungen. Wie groß soll der zeitliche Rahmen sein, wie weit der Kreis der Beteiligten, wie sicher das Wissen, das Entscheidungen zugrunde liegt? Dafür gibt es keine überzeitlichen Verbindlichkeiten, sondern nur den Weg der gesellschaftlichen Verständigung. Nachhaltigkeit ist immer auch eine Einladung zum Gespräch.

Der Vorzug einer so verstandenen Nachhaltigkeit ist, dass sie die Blickrichtung verändert, die hinter der gängigen Kritik an einer unverbindlichen Nachhaltigkeits-

rhetorik steckt. Es geht nicht mehr um die Ergebnisse an sich, sondern auch um den Weg dahin. Wenn das Streben nach Nachhaltigkeit wieder einmal in bloßen Worthülsen steckenbleibt, stellt sich so zwangsläufig die Frage nach den zugrundeliegenden Kriterien. Gab es zweifelhafte Begrenzung im zeitlichen oder räumlichen Rahmen? Wurden bestimmte Aspekte marginalisiert oder gar nicht erst berücksichtigt? Wie gut oder schlecht war die Wissensbasis? Und mit wem hat man in der Entwicklung einer Nachhaltigkeitsstrategie überhaupt geredet? So wird Nachhaltigkeit zu einer Verpflichtung, Rechenschaft abzugeben.

Zu den schärfsten Instrumenten der Begriffsgeschichte gehört die Frage nach asymmetrischen Gegenbegriffen. Auch so kann man der Nachhaltigkeit terminologisch Profil verleihen. Improvisation, Gedankenlosigkeit, Sorglosigkeit, Unverantwortlichkeit – es gibt verschiedene Wege zu einer „nicht-nachhaltigen“ Entwicklung, und sie sind alle schwieriger zu legitimieren in einer Gesellschaft, die seit 30 Jahren das Reden über Nachhaltigkeit praktiziert. Im Moment besteht die größte Bedrohung für die Nachhaltigkeit vielleicht nicht im Überdruß am inflationären Gespräch, sondern in der Verweigerung des Gesprächs. Mit der maximalen Zeichenzahl einer Twitter-Nachricht kommt man im Reden über Nachhaltigkeit nicht weit und mit attraktiven Bildern auch nicht.

So gesehen wäre die fehlende ikonische Qualität der Brundtland-Kommission kein Makel mehr, sondern vielmehr Voraussetzung ihres Erfolgs. Man muss nicht Susan Sontag gelesen haben, um eine tiefe Skepsis gegenüber dem neuen visuellen Ökologismus zu hegen, wo Fotografien putziger Eisbären jede Frage nach Klimastrategien und Emissionszertifikaten an den Rand drängen. Nachhaltigkeit ist nichts für Leute, die simple Wahrheiten und moralische Eindeutigkeiten suchen. Dass die Nachhaltigkeit trotzdem immer wieder mit diesem Gestus verkauft wird, zeigt unter dem Strich eher den Wert des Konzepts.

Hat die Nachhaltigkeit eine Generation nach Brundtland noch jenen Zauber, den Hermann Hesse in seinem vielzitierten Gedicht beschwor? Tatsächlich hat sie sogar sehr viel davon – solange man Hesse nur vollständig liest. Für ihn war die Magie des Anfangs nämlich eine Frage der inneren Einstellung:

*Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
Und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen;
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.*

Nachhaltigkeit kann auch ein intellektuelles Abenteuer sein. Man muss sich nur darauf einlassen.

Literatur

- Faulenbach, B. (2011): Das sozialdemokratische Jahrzehnt. Von der Reform euphorie zur Neuen Unübersichtlichkeit. Die SPD 1969-1982. Bonn.
- Freytag, N. (2010): Der Rote Rhein. Die Sandoz-Katastrophe vom 1. November 1986 und ihre Folgen. In: Themenportal Europäische Geschichte, im Internet verfügbar unter

- www.europa.clío-online.de/essay/id/artikel-3580 [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Fukuyama, F. (1992): *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?* München.
- Grunwald, A./Kopfmüller, J. (2012): *Nachhaltigkeit*, 2. Aufl. Frankfurt.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft*. Greven.
- Kupper, P. (2004): „Weltuntergangs-Vision aus dem Computer“. Zur Geschichte der Studie „Grenzen des Wachstums“ von 1972. In: Uekötter, F./Hohensee, J. (Hrsg.): *Wird Cassandra heiser? Die Geschichte falscher Ökoalarme*. Stuttgart, S. 98-111.
- Malhi, Y. (2017): The Concept of the Anthropocene. In: *Annual Review of Environment and Resources* 42, S. 77-104
- Morse, K. (2012): There Will Be Birds: Images of Oil Disasters in the Nineteenth and Twentieth Centuries. In: *Journal of American History* 99, S. 124-134.
- Our Common Future (o. J.): Report of the World Commission on Environment and Development, im Internet verfügbar unter www.un-documents.net/ocf-ov.htm [zuletzt abgerufen am 12.04.2018].
- Our Common Future, Annexe 2 (o. J.): The Commission and its Work, im Internet verfügbar unter www.un-documents.net/ocf-a2.htm#I.3. [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Radkau, J. (2011): *Die Ära der Ökologie. Eine Weltgeschichte*. München.
- Schulz-Walden, T. (2013): *Anfänge globaler Umweltpolitik. Umweltsicherheit in der internationalen Politik (1969-1975)*. München.
- Uekötter, F. (2015): *Deutschland in Grün. Eine zwiespältige Erfolgsgeschichte*, Göttingen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung

Heino Apel

Zusammenfassung

Nachhaltigkeit ist ein sperriger Begriff, der auf den Brundlandt-Bericht (1987) zurückgeht und im Original eine Kompromissformel zwischen Wachstums- (Development) und Begrenzungswünschen (Sustainability) darstellt. Auf mehreren Konferenzen, die jüngste 2015 in New York, hat sich die Weltgemeinschaft verpflichtet, eine mit der Natur sorgsam umgehende Entwicklung einzunehmen. Der Bildung wird dabei eine Schlüsselrolle zugewiesen, indem sie die Menschen befähigen soll, zukünftige Entwicklungen zu erkennen und innovative Lösungen zu einer Transformation der Entwicklungsprozesse zu finden. In Deutschland ist die „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ im Schulbereich entwickelt und ausgebaut worden. Die Weiterbildung ist bislang mehr am Rande davon berührt. Die Volkshochschulen als kommunale Bildungszentren mit einem multidisziplinären Angebot sind im Prinzip ein idealer Träger für BNE-Angebote, was z.Zt. zu wenig genutzt wird. Die Nachfrage zu erschließen und Angebotsformate zu schaffen, ist nicht einfach, aber die organisatorischen Voraussetzungen können gestemmt werden, wenn die Einrichtungen auf verlässliche Förderstrukturen auf Landes- und Bundesebene zugreifen können und den nachdrücklichen Willen dazu entwickeln.

1. Einleitung

Wenn man von Nachhaltigkeit spricht, gehen die Vorstellungen, was damit gemeint ist, weit auseinander. Gleiches gilt auch für den Begriff Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Der Beitrag will in gebotener Kürze Orientierungen anbieten.

In der Literatur zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) und auf deren Internetplattform wird die „Nachhaltigkeit“ wesentlich ökologisch begründet. Im Abschnitt 1 des vorliegenden Beitrags wird die Entstehung des Begriffs Nachhaltigkeit, wie sie im Brundtland-Bericht definiert wurde, mehr als ein politisches, denn als ein ökologisches Konstrukt dargestellt. Die institutionelle Verankerung in Deutschland wird skizziert. Der Abschnitt 2 weist auf die in Rio (UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro 1992) sehr betonte Rolle der Bildung bei

der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft, was sich auch heute noch als eine richtige Maßgabe erweist. Im Abschnitt 3 wird dargelegt, dass sich die Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht organisch aus der früheren Umweltbildung entwickelt hat, sondern Ende des 20. Jahrhunderts parallel dazu als international fokussiertem bildungspolitischen Thema mit Schwerpunkt Schulbildung in Erscheinung trat. Das entzog der Umweltbildung ihre theoretische Legitimation, die aber weiterhin die Nachfrage bei Volkshochschulen und Umweltzentren dominierte. Mit diversen international verabschiedeten Programmen wurde die Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland weiter ausgebaut. Im Abschnitt 5 wird beschrieben, dass neben der Umweltbildung auch das „Globale Lernen“ als ein der Bildung für nachhaltige Entwicklung sehr ähnliches Konzept ministeriell gefördert wird, was in der Bildungspraxis zu Irritationen führen kann. Der Abschnitt 6 zeigt auf, dass eine erwachsenenbildungsspezifische Bildung für nachhaltige Entwicklung nachfrageorientiert konzipiert sein muss, was eine curriculare Vorgabe von zu erwerbenden Gestaltungskompetenzen ausschließt. Im Abschnitt 7 wird schließlich ein arbeitsteiliges Muster seitens BNE-relevanter Weiterbildungsanbieter angedeutet und besonders auf die noch zu wenig genutzten BNE-Potentiale von Volkshochschulen hingewiesen.

2. Nachhaltigkeit – ein Orientierungsversuch

Nach einer Befragung des GfK-Vereins (Gesellschaft für Konsumforschung) im Jahre 2016 kennen ca. 90% der Bürgerinnen und Bürger das Wort „Nachhaltigkeit“, und etwa die Hälfte glaubt sogar, es sicher zu kennen. Fragt man nach den Assoziationen zu dem Begriff, verbinden ca. 1/3 der Befragten damit „umweltbewusstes Handeln“, je 20 % assoziieren „Sparen von Ressourcen“ und „nachwachsende Rohstoffe“ etc.¹ Soziale und ökonomische Assoziationen werden nicht genannt. Neben diesem „Alltagsverständnis“ existieren vielfältige Positionen dazu in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft (vgl. Tremmel 2003). In der meisten Literatur zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ und auch im online Portal zur BNE, das von der Deutschen UNESCO-Kommission unterhalten wird und als vorrangige Quelle zur Bildung für nachhaltige Entwicklung anzusehen ist, beginnt die Erzählung zur Nachhaltigkeit mit der Deutschen Forstwirtschaft im 18. Jahrhundert. „Schlage nur so viel Holz, wie der Wald verkraften kann!“ lautet die bekannte Formel (Carlowitz 1713). Als nächstes werden der Brundtland-Bericht (WCED 1987) und der folgende Erdgipfel in Rio 1992 genannt, in dem das Nachhaltigkeitsprinzip weiterentwickelt worden sei. Diesem nahtlosen Übergang sollte man nicht zustimmen. In der Kommission kannte niemand den deutschen Forstwirt Carlowitz. Die Vertreterinnen und Vertreter des Südens wollten auf keinen Fall eine ökologische Beschränkung auf Kosten ihrer nachholenden industriellen und wirtschaftlichen Entwicklung, und die Abgesandten des Nordens wollten gerne dem ständig wachsenden Ressourcenverbrauch einen Riegel schieben. Nur dem diplomatischen Geschick der Kommissionsvorsitzenden Gro Harlem Brundtland ist es zu verdanken, dass die widerstreitenden Parteien sich auf die Formel „Sustainable Development“ einigen konnten und dass es auch zu dem Erdgipfel in Rio mit dem Thema Umwelt und Entwicklung kam.

Sustainable Development (SD) ist eine Kompromissformel, die streng genommen Widersprüchliches unter ein Dach zu einen versucht. Die Definition lautet: „Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED 1987, S. 43). Wolfgang Sachs vom Wuppertal-Institut bezeichnet diese Definition als einen Formelkompromiss und kritisiert, dass hier sehr allgemein von Bedürfnissen gesprochen wird, ohne darauf hinzuweisen, wessen Bedürfnisse das sind (vgl. Sachs 2003, S. 85). Die kurz- und langfristigen Bedürfnisse der Wohlhabenden in Nairobi sind andere als die der Kleinbauern und Landarbeiterinnen Kenias. Der Rio-Begriff „Sustainable Development“ wurde in Deutschland zunächst auch mit anderen Worten übersetzt. Zum Beispiel sprach der Sachverständigenrat für Umweltfragen 1996 von einer „dauerhaft umweltgerechten Entwicklung“, womit er deutlich die Ökologie in den Vordergrund rückt. Das Wuppertal-Institut nutzte das Adjektiv „nachhaltig“, assoziiert aber zugleich das Wort „zukunftsfähig“ (vgl. BUND & Misereor 1997). Im deutschen Diskurs setzten sich dann die Begriffe „nachhaltige Entwicklung“ oder synonym „Nachhaltigkeit“ als Benennung für die Rio-Formel durch. Während der Brundtland-Bericht als definitorische Quelle für Sustainable Development angesehen werden sollte, ist die in Rio von 172 Staaten unterzeichnete „Agenda 21“ der Durchführungsbericht (Aktionsprogramm) für das Leitbild Sustainable Development (vgl. UN 1992). Die Agenda 21 ist ein Report unterschiedlichster Auffassungen, mit denen in den Bereichen Soziales, Wirtschaft und Schonung der Ressourcen Entwicklungsvorschläge/Empfehlungen gemacht werden. Man kann das so lesen, dass eine zukünftige Entwicklung ein gleichgewichtiges Nebeneinander der Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales anstreben sollte (so steht das auch im BNE-Portal). Bei dieser Lesart werden aber die starken Zielkonflikte zwischen wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung und ökologischem Schutz, zwischen Bevölkerungswachstum und Ressourcenschutz ausgeblendet. Und sie umschiffet die schwierige Frage, wie viel Dominanz muss der ökologischen Entwicklung zugestanden werden, damit der Planet Erde für alle Menschen überlebenswert bleibt? Auf diese Probleme und Fragen gibt es keine rein wissenschaftlich begründbaren Antworten. Die Antworten müssen im Nachhaltigkeitsdiskurs ausgehandelt werden. Der Brundtland-Bericht konstatiert, dass Nachhaltigkeit letztlich eine politische Angelegenheit ist (vgl. WCED 1987, S. 9).

Ist die Welt und insbesondere die Bundesrepublik Deutschland gut 15 Jahre nach Rio bereits auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung? Zumindest gibt es bereits Institutionen für den Prozess. Im Vorfeld von Rio wurde in der Bundesrepublik der bereits erwähnte Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltfragen errichtet (vgl. www.wbgu.de), der jedes Jahr ein Hauptgutachten zu Themen der globalen Entwicklung herausgibt. Seit 2001 gibt es einen „Rat für nachhaltige Entwicklung“, dessen unabhängige Vertreterinnen und Vertreter für 3 Jahre von der Bundeskanzlerin ernannt werden, der eine beratende Funktion hat und zu bestimmten Nachhaltigkeitsthemen Gutachten erstellen kann (vgl. www.nachhaltigkeitsrat.de [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]). Weiterhin gibt es einen Parlamentarischen Beirat für nachhaltige Entwicklung im Bundestag, der aus 17 Parlamentarierinnen und Parlamentariern besteht, und die Aufgabe hat, die Nachhaltigkeitspolitik zu begleiten.

Dieser Beirat gibt eine Nachhaltigkeitsstrategie heraus, nach der z. B. ein Indikatorenbericht zur nachhaltigen Entwicklung vom Statistischen Bundesamt erstellt wird. Man mag anzweifeln, ob das die „richtigen“ Indikatoren sind, aber selbst diese offizielle Statistik zeigt an vielen Entwicklungen auf, dass sie in die falsche Richtung, oder meist nicht genügend in die richtige Richtung gehen. Das große Problem des bestehenden Nachhaltigkeitsdiskurses scheint nicht seine mangelnde Qualität zu sein, sondern seine mangelnde Öffentlichkeitswirksamkeit. Die Nachhaltigkeitsgremien verfügen über keine politische Macht und sie haben nur die geringe Lobby der Umwelt- und Entwicklungsorganisationen.

3. Bildung und Nachhaltigkeit

In Rio hat man keine Grenzwerte für die Ressourcenbelastung eingefordert, sondern erst einmal sehr auf den umweltbewusst denkenden und handelnden Bürger gesetzt, was mit einer großen Reform des Bildungssystems erreicht werden sollte. Im Kapitel 36 der Agenda 21 wird von einer „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ gesprochen. Dabei sollten die Umweltbildung und die entwicklungsorientierte Bildung unter das Dach „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zusammengeführt werden. Es sollen Strategien erarbeitet werden, „deren Ziel die Einbeziehung von Umwelt und Entwicklung als Querschnittsthema auf allen Ebenen des Bildungswesens innerhalb der nächsten drei Jahre ist“ (Kap. 36.5 b). Einerseits wird pädagogisch mit Rekurs auf die Umwelterziehungskonferenz in Tiflis 1992 etwas altmodisch die erziehende, bewusstseinsbildende Wirkung von Bildung postuliert, andererseits tauchen aber auch schon die moderneren Formeln des Befähigens zum nachhaltigen Handeln (Kompetenzbildung) auf. In die Lehrpläne sollen multidisziplinäre Ansätze integriert werden. Es wird zu Bildungsnetzwerken ermuntert, und Bildungsträger sollen Allianzen mit lokalen Akteuren eingehen, was dem Konzept der offenen Schule entspricht. Es soll „die kostenlose Nutzung von Massenmedien für Bildungszwecke“ erleichtert werden.

Das Kapitel 36 darf man durchaus so interpretieren, dass in Rio beim ersten globalen Gipfel zu Umwelt und Entwicklung zunächst an der scheinbar leichteren Schraube Bildung gedreht wurde. Die jüngsten Entwicklungen zeigen nicht nur am Beispiel Klimawandel, dass Tagespolitik, konsumeristische Lebensstile und kurzfristige Lobbyinteressen die nichtnachhaltigen Entwicklungen mehr fördern als begrenzen. Eine aufgeklärte Zivilgesellschaft, gut informierte Journalistinnen und Journalisten, engagierte Entscheiderinnen und Entscheider in Politik und Wirtschaft sind dringend notwendig für die Verfolgung nachhaltiger Entwicklungspfade. Entsprechend müssen diese Bürgerinnen und Bürger Kompetenzen und Engagement für eine zukunftsfähige Entwicklung besitzen, wozu gute BNE-Konzepte in der Aus- und Weiterbildung vorhanden sein müssen.

4. Die Entwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland

In Deutschland gab es bereits vor Rio verschiedene Konzepte zur Umweltbildung und zur entwicklungsorientierten Bildung. Die Gefahren von massiven Natureingriffen, wachsendem Rohstoffverbrauch und Bedrohung durch Umweltgifte spielen spätestens Anfang der 1970er Jahre eine Rolle im öffentlichen Bewusstsein. Auch die mit der Anti-Atomkraft-Bewegung entstehenden Bürgerinitiativen führten zu einer Nachfrage nach Bildungsangeboten, die über die klassischen reinen Naturschutzthemen hinausgingen. Damit in den Bürgerinitiativen gegen den Sachverstand der Expertinnen und Experten der Großprojekte argumentiert werden konnte, mussten sich die Initiativen selber über die komplexen technischen Einzelheiten der Energieerzeugung und des Verbrauchs informieren. Ende der 1970er bis Anfang der 1990er versechsfachte sich das Umweltbildungsangebot der Volkshochschulen und stagniert bzw. fällt leicht in den 1990ern (vgl. Apel/Scheunpflug 2001). Gemessen am gesamten Bildungsangebot von Volkshochschulen, ist allerdings dieses Angebot immer noch marginal, es schwankt stark zwischen Einzelanbietern, beträgt im Schnitt aber ca. 1% des Gesamtangebots. In Umweltbildungsprojekten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren wurde nach neuen Wegen gesucht, Umweltbildungsangebote zu professionalisieren, um sie vom Image der Alternativbewegung und der ökologischen Belehrung zu befreien. In dieser Phase wurde in Deutschland das Rio-Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung durch die vom Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V. (BUND) und Misereor in Auftrag gegebene Studie des Wuppertal Instituts „Zukunftsfähiges Deutschland“ bekannt. Die Autorinnen und Autoren haben auch in Kooperation mit dem Volkshochschulverband in einem Vortragsmarathon das Leitbild der Nachhaltigkeit mit Umweltinteressierten diskutiert. Am Ende des Jahrzehnts war zumindest den meisten Zuständigen für Umweltangebote das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung als neue Herausforderung vertraut.

Die erste bildungspolitische Initiative zur Bildung für nachhaltige Entwicklung unternahm das Bundes-Bildungsministerium im Kontext der damaligen Bund-Länder-Kommission (BLK). Eine Arbeitsgruppe bestehend aus der Umweltbildung nahestehender Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen entwarf einen Orientierungsrahmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland (vgl. BLK 1998), der die Rio-Vorgaben mit moderneren pädagogischen Prinzipien verknüpft. Es folgte das BLK-Programm „21“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, das länderübergreifend mit 200 Schulen Pilotprojekte für die Bildung für nachhaltige Entwicklung entwickeln sollte (Laufzeit 1999-2004) (vgl. BLK 2005). Die inhaltlichen Leitplanken für dieses Programm wurden in einem weiteren Gutachten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. BLK 1999) formuliert, das sich auf den voranstehend genannten Orientierungsrahmen stützt und zugleich das Profil der Bildung für nachhaltige Entwicklung konkretisiert. Als zentrales Lernziel formulieren die Autorinnen und Autoren die Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. „Mit *Gestaltungskompetenz* wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger

Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.“ (BLK 1999, S. 62). Die Autorinnen und Autoren folgen der moderneren Einsicht, dass Lernende nicht belehrbar sind, und erteilen damit dem Bewusstseinsbildungsanspruch der Agenda 21 eine Absage (vgl. BLK 1999, S. 63). Die Unterrichtseinheiten sollten sich inhaltlich an nicht nachhaltigen „Syndromen“ (WGBU 1996) orientieren, dabei die monodisziplinäre Sichtweise der Einzelschulfachbehandlung vermeiden und neben der Analyse auf innovative Lösungen zielen. Anschließend folgt noch das Programm „Transfer-21“ (2004 – 2008) mit dem Ziel, die im Programm „21“ entwickelten und erprobten BNE-Materialien an 10% der Schulen in allen Bundesländern zu etablieren und auszubauen.

Zeitlich überlappend wurde beim 2. UN-Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg 2002 die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005 bis 2014 deklariert, mit dem Ziel, die Werte und Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in alle Bildungsbereiche und alle Altersstufen einzubringen. In der Bundesrepublik wurde hierzu die UNESCO-Kommission (Bonn) beauftragt, dieses Ziel umzusetzen. In der „Hamburger Erklärung“ (vgl. Deutsche UNESCO 2003) wurde der Aktionsplan beschlossen, der allerdings nur empfehlenden Charakter hat, so dass die ehrgeizigen Ziele nahezu keine Umsetzung im deutschen Bildungssystem fanden. Allerdings ist es das Verdienst dieser Dekade, dass ein überschaubarer Kreis von Pädagogen und Pädagoginnen aus allen Bildungsbereichen durch die Einrichtung von Arbeitskreisen und Jahrestagungen das Flämmchen Bildung für nachhaltige Entwicklung am Leben erhielt. Zum Beispiel trafen sich im Arbeitskreis Außerschulische Bildung und Weiterbildung wenige Male im Jahr ca. ein Dutzend Engagierte zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Das wirksamste Instrument stellte die Auszeichnung von Dekade-Projekten dar. Fast 2000 Bildungsprojekte aus allen Bildungsbereichen, die einen Nachhaltigkeitsbezug hatten und einigermaßen gut dokumentiert waren, wurden ausgezeichnet. Die durchführende Einrichtung musste sich mit den Kriterien für Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinandersetzen, erhielt mit der Auszeichnung ein großes werbewirksames Plakat, das in der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt werden konnte und zur Nachahmung einlud. Das heißt, die Auszeichnungen boten Anreize, Anerkennung und Multiplikatorenwirksamkeit zugleich.

Als Nachfolgeprogramm zur Dekade beschloss die UNESO 2014 das „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP)“ (UNESCO 2014). Das übergreifende Ziel des WAP ist es, „Aktivitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildung anzustoßen und zu intensivieren, um den Prozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu beschleunigen“. Das ist wesentlich eine Fortführung der Dekade-Ziele. Das WAP der UNESCO versteht sich als ein Beitrag zu der von der UN 2015 verabschiedeten „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (UN 2015). Auf diesem Gipfel hatten sich 150 Staatschefs und Ministerinnen und Minister versammelt, um 17 Entwicklungsziele zu beschließen, die bis 2030 verwirklicht sein sollen. Das Ziel 4 heißt „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“ Unter 4.7 wird die Bildung für nachhaltige Entwicklung explizit erwähnt „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung

nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen (vgl. UN 2015, S. 19). Man sieht, die UN setzt jetzt auch nicht mehr auf Bewusstseinsbildung und vermeidet, direkte Forderungen an das Bildungssystem zu stellen.

Das auf die Dekade folgende Weltaktionsprogramm (WAK) der UNESCO, das sich auf das Ziel 4 der Agenda 2030 bezieht, stellt für die nächsten 5 Jahre den bildungspolitischen Rahmen für die Entwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung dar. Es werden prioritäre 5 Handlungsfelder benannt (UNESCO 2014, S. 15), wobei das 3. (Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) und das 5. (Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene) für die Erwachsenenbildung interessant sind.

Zusammenfassend darf man feststellen, dass in den für die Weiterentwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland zuständigen Stellen kräftig Ziele formuliert werden und viel Erreichtes beschworen wird, wovon aber in der täglichen Bildungspraxis für den nicht versierten Beobachter nur sehr wenig wahrnehmbar ist (vgl. Rat für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 2). Wenn inzwischen auch die internationalen Vertreter der Bildung für nachhaltige Entwicklung davon Abstand nehmen, mit BNE eine breitenwirksame Bewusstseinsbildung erzielen zu wollen, darf man auch infrage stellen, ob es überhaupt Sinn macht, die Bildung für nachhaltige Entwicklung ins gesamte Bildungssystem hinein tragen zu wollen.

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, Globales Lernen

Nach den Formulierungen im Kapitel 36 der Agenda 21 sollte die Umweltbildung mit der entwicklungsorientierten Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammengeführt werden. Damit wurde schlicht das Ende der Umweltbildung postuliert. Auch im Programmgutachten wird die Umweltbildung mit ihrer Fixierung auf Bedrohungsszenarien als überholt dargestellt (vgl. BLK 1999, S. 18 f.). In der Praxis gibt es allerdings nach wie vor einen größeren Bedarf nach Umweltbildungsangeboten als nach BNE-Angeboten, woran sich auch die Programmpläne von Umweltzentren und Volkshochschulen orientieren (vgl. Apel 2013, S. 239 f.).

Auch die entwicklungsorientierte Bildung hat sich in Deutschland nicht im Sinne des Kapitels 36 einfach aufgelöst. Akteurinnen und Akteure der Eine Welt Bewegung und eine Arbeitsgruppe im Verband Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe (vgl. venro.org) haben die entwicklungspolitischen Bildungsansätze mit Bezug auf Rio zum Konstrukt „Globales Lernen“ weiterentwickelt, das sich ebenfalls der Bildung für Nachhaltigkeit zuordnet und einen Kompetenzkanon vorweist, der sich stärker auf die Globalisierungsfragen bezieht (vgl. Scheunflug 2008, S. 2). In Konkurrenz zum Bildungsministerium entwickelte und verabschiedete das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz (KMK) einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK 2015). So leistet sich Deutschland den Luxus, zwei ministeriell abgesicherte Orientierungsrahmen vorzulegen, die sich beide auf den in der Agenda 21 an-

gelegten Nachhaltigkeitsdiskurs beziehen, und sich nur in ihrer politischen Orientierung unterscheiden.

Für die Weiterbildung, in der Angebote wesentlich aus der Nachfrageperspektive entwickelt werden, ist die Frage nach der theoretischen Zuordnung eines Konzeptes weniger relevant. Wenn z. B. unter der Gesundheitsbildung ein Angebot zum Thema Fleischverzehr entwickelt wird, dann kann der Inhalt sehr eng bezogen auf Nährwert und Vitamingehalt in seiner Auswirkung auf die menschliche Gesundheit diskutiert werden. Es können aber ebenso Aspekte der Massentierhaltung hinzugezogen werden, es kann die globale Betrachtung der Futtermittelimporte mit Folgen der Waldzerstörung und der Billigfleischexport mit Folgen der Zerstörung der lokalen Landwirtschaft in Entwicklungsländern behandelt werden. Dieses Angebot kann also eingeordnet werden vom Label reiner Gesundheitsbildung über Bildung für nachhaltige Entwicklung bis zum Globalen Lernen. Diese Etikettierungen interessieren aber die Lernenden nicht.

6. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Erwachsenenbildung

Wie voranstehend gezeigt, ist die Grundlegung dessen, was Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland sein soll, in zwei länderübergreifenden Projekten der Bund-Länder-Kommission für Schulen entwickelt und erprobt worden. Die begleitende Forschung bezieht sich auf Unterrichtsstrukturen mit Inhalts- und zu erwerbende Kompetenzvorgaben. Während der Dekade stechen besonders die ausgezeichneten BNE-Projekte hervor, die zwar breiter in andere Bildungssektoren ausstrahlen, aber kaum Begleitforschung hatten und sich in der Regel am „Schul-BNE-Muster“ orientierten. Auch die Devise im Weltaktionsprogramm heißt, weiter so, verbreitern und Strukturen befestigen. Von einer Differenzierung des BNE-Konzeptes für nicht-schulische Anwendungen ist keine Rede.

Wer in der Erwachsenenbildung Angebote im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung plant, kann sich an der Schul-BNE orientieren, aber er kann sie nicht einfach übernehmen. Das Agendadreieck, es müsse mindestens eine ökonomische, eine ökologische und eine soziale Dimension in einer Betrachtung enthalten sein, ist ein Verdikt für die Schul-BNE. Bildungsnachfragende der Weiterbildung haben in der Regel kein genuin ganzheitliches Bildungsinteresse. Sie suchen eine Antwort auf einen für sie relevanten „Problemausschnitt“. Es interessiert nicht das ganze Dreieck, sondern im Zweifelsfall nur die Ökologie, oder wesentlich die Ökonomie, etc.

Definiert man z. B. die „Erwachsenenbildungs-BNE“ so, dass sie Angebote beschreibt, die auf nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen eine Bildungsunterstützung anbieten, dann gehört ein rein umwelttechnischer Kurs, in dem man lernen kann, wie man einen Solarkollektor inklusive seiner Steuerungseinheiten auf dem Hausdach installiert, selbstverständlich dazu. Wäre dasselbe Angebot im Schulkontext zu bewerten, würde man den Mangel an mehrdimensionaler Betrachtungsweise beklagen und es unter der Rubrik Umwelttechnik verbuchen. BNE-geschulte Kursleitende würden allerdings auch in einem Kurs mit umwelttechnischer Ausschreibung versuchen, den Blick der Teilnehmenden über den Tellerrand hinaus zu weiten. Schon die Frage

nach der Motivation, warum sich die Teilnehmenden für eine solche Anlage auf ihrem Haus entschieden haben, kann lebhafte Diskussionen, z. B. über die Hintergründe des Erneuerbare-Energien-Gesetz, über Effizienz versus Verhaltensänderung, über Klimawandel, etc. hervorbringen.

Auch bezüglich der Gestaltungskompetenz gibt es in der Weiterbildung einen Unterschied. In einem Weiterbildungs-Kurs bestimmt der Anwendungskontext der Nachfragenden, welche Kompetenz erworben werden muss. Wer ein Solardach selbst installieren will, braucht unmittelbar eine bau- und eine elektrotechnische Kompetenz. Erst wenn im Kurs sich für die Teilnehmenden erweiterte Interessen erschließen, kann der zu erstrebende Kompetenzumfang sich ausweiten. Das heißt, welche Kompetenz letztlich erstrebt wird, hängt wesentlich mehr von den Kursteilnehmenden als vom Kursanbieter ab. Nur in einem zertifizierten Kursangebot, wenn z. B. eine Volkshochschule einen Nachhaltigkeitsführerschein anbietet, schreibt sie vor, welche Inhalte vermittelt und welche Kompetenzen erworben werden sollen.

Wenn voranstehend die Bildungsnachfragenden im Blick waren, soll nicht vergessen werden, dass in einer Einrichtung auch eine Resonanz für reale und potentielle Nachfrage da sein muss. Das heißt, ein Anbieter prägt mit seinen Angeboten sein BNE-Profil wesentlich mit. Eine Einrichtung kann ihr BNE-Angebot nach der vorhandenen Personalkompetenz ausrichten, sie kann sich aber auch wesentlich am Bildungsumfeld orientieren. Wenn z. B. ein gut funktionierendes Umweltbildungszentrum im Einzugsbereich ist, wird man damit kooperieren, aber nicht selbst umweltlastige BNE-Angebote entwickeln. Eine Einrichtung, die gut ins lokalpolitische Geschehen integriert ist, kann in ihren Angeboten, z. B. bei der Fahrradwegeplanung mitmischen, Podiumsveranstaltungen zu nachhaltigkeitsrelevanten Planungsvorhaben durchführen, Landwirtschaft und Naturschützerinnen und -schützer ins Gespräch bringen, etc.

7. Chancen für Bildung für nachhaltige Entwicklung an Weiterbildungseinrichtungen

In der Arbeitsgemeinschaft der Natur- und Umweltbildung (ANU) und ihren Mitgliedern ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung inzwischen auf allen Homepages angesprochen, und sie wird neben dem weiterhin kräftigen Umweltbildungsangebot auch praktiziert. Man findet hier in der Regel „grüne Bildung für nachhaltige Entwicklung“, d. h. die Ökologie liegt immer noch im Zentrum. In kirchlichen Einrichtungen und in Institutionen, die der 3. Welt-Thematik verpflichtet sind, dominieren Angebote, die zum „Globalen Lernen“ zu zählen sind. Die berufliche Weiterbildung kann sich noch mehr dem nachhaltigen Wirtschaften zuwenden, wo insbesondere das unternehmensrelevante Corporate Social Responsibility ein wichtiges Angebotssegment sein könnte. Die Volkshochschulen haben wegen der Breite ihres Bildungsspektrums die Chance, die mehr politische, soziokulturelle oder ökonomische Ausprägung der Bildung für nachhaltige Entwicklung anzubieten. Stichproben von Homepages von größeren und kleineren Volkshochschulen zeigen, dass die Angebotslage gering und sehr unterschiedlich ist. Das heißt, es gibt Volkshochschulen, die keine entsprechenden Angebote vorweisen, es gibt welche, die nur Umweltbildung

anbieten, etliche haben Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Programm, wobei letztere geringer ausfällt. Ist das zu wenig? Eine Volkshochschule richtet sich auch im „Nachhaltigkeitsfall“ nur an diejenigen, die dafür ein spezielles Interesse haben. In jeder Gemeinde gibt es Akteurinnen und Akteure, die nachhaltigkeitsrelevante Entscheidungen treffen, und es gibt Menschen, die bereits über ihre Schulbildung, über Freunde und über die Medien ein geschärftes Interesse an zukünftigen Entwicklungen haben, und Möglichkeiten suchen, eigene Beiträge zu leisten. Diese potentielle Zielgruppe ist vom heutigen Volkshochschul-Angebot mit Sicherheit noch nicht ausgeschöpft, sie muss nur erschlossen werden.

Theoretisch betrachtet, scheint eine Volkshochschule ein idealer Träger für BNE-Angebote zu sein, weil in einer Einrichtung in der Regel Angebote und entsprechende Kompetenzen zur Wirtschaft, zum Sozialen, zur Kultur und in geringerem Maße zur Umwelt vorhanden sind. Allerdings fehlt im Ernstfall das fächerübergreifende Verständnis und meist fehlt auch das Interesse und die Zeit, fachbereichsübergreifende Organisationseinheiten zu implementieren, in denen quer zu den Fachbereichslinien gedacht und programmplanerisch gehandelt wird. Da mit solchen Schritten die Volkshochschul-Leitung betroffen ist, hängt eine Nachhaltigkeitsorientierung einer Volkshochschule wesentlich von der Einstellung der Leitung ab.

Eine BNE-Arbeitsgruppe könnte zunächst sondieren, was man alles potentiell Nachhaltigkeitsrelevantes im Portfolio hat, und wie das BNE-tauglich gemacht werden kann. Hierzu zählt auch, den zuständigen Kursleitenden BNE-Weiterbildung anzubieten, damit sie die „Nachhaltigkeitshorizonte“ in ihre Themen einbeziehen können. Gleichzeitig sollte diese Gruppe lokale Netzwerkarbeit leisten, und diejenigen kontaktieren, die in der Region mit Nachhaltigkeitsstellschrauben zu tun haben. Der beste Weg, Nachfragende ins Haus zu holen, ist zu ihnen zu gehen, Kooperationsformen überlegen, Türen für Sitzungen, Workshops und Podiumsgespräche öffnen. Damit potentiell Interessierte die Volkshochschulen für einen kompetenten Partner in der Nachhaltigkeitsbildung schätzen lernen, muss eine Volkshochschule Duftmarken setzen, die in den lokalen Medien Aufmerksamkeit wecken.

Eine Volkshochschule, die sich einer „Nachhaltigkeitsentwicklung“ unterziehen will, wird mit ihrem Bildungs-Leitbild beginnen, das einen erkennbaren Schwerpunkt benennt. Wer z. B. den Fachbereich Gesellschaft und die politische Bildung gut aufgestellt hat, kann naheliegend den Prozess der politischen Willensbildung für lokale Nachhaltigkeitsentscheidungen ins Zentrum seiner BNE-Angebotsentwicklung stellen. Eine sehr netzwerkerfahrene Volkshochschule kann sich zum Nachhaltigkeitskommunikationszentrum entwickeln, d. h., sie organisiert Runde Tische, Workshops, bietet Räume an. Wer in der beruflichen Bildung stark ist, und bereits mit den Ingenieurdisziplinen von Hochschulen kooperiert, wird stärker den technologischen Wandel, Effizienzmaßnahmen, etc. in den Fokus stellen. Eine Volkshochschule hat viele Möglichkeiten, ein Angebots- und Servicespektrum zum Thema Nachhaltigkeit zu entwickeln. Dass sie es noch relativ wenig tut, ist nicht zuletzt eine Frage des sperrigen Nachhaltigkeitsbegriffs, der weder bei den Nachfragenden noch bei den Anbietenden als besonders attraktiv empfunden wird.

Anmerkungen

- 1 Vgl. www.gfk-verein.org/compact/fokusthemen/nachhaltigkeit-mehr-als-eine-worthuelse [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 2 Stellvertretend sei hier das AKW Whyll genannt, gegen dessen Bau seit 1972 über Jahre Initiativen zugange waren (vgl. www.swr.de/geschichte/wyhl-chronik/-/id=100754/did=12087234/nid=100754/1jz78s/index.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]).

Literatur

- Apel, H. (2013): Nachhaltigkeit als erwachsenenpädagogische Herausforderung. In: Feld, T.C./Kraft, S./May, S./Seitter, W. (Hrsg.): Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Wiesbaden, S. 231-244.
- Apel, H./Scheunpflug, A. (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – allgemeine Weiterbildung und außerschulische Bildung (www.apel-web.de/artikel/BNE-Gutachten.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018])
- Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H.: (1989) Umweltbildung. Neuwied.
- BLK (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Heft 69. Bonn.
- BLK (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg Freie Universität Berlin. Bonn Heft 72.
- BLK (2005) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung „21“. Abschlussbericht des Programmträgers. Bonn.
- BUND & Misereor (Hrsg.) (1997): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel.
- Carlowitz, H.-K. (1713): *Silvicultura Oeconomica*. Leipzig.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2003): Hamburger Erklärung. Bonn. (www.unesco.de/infotehk/dokumente/erklarungen-duk/hamburger-erklarung.html) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Die Bundesregierung (2017): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie – Neuauflage 2016. Pressestelle Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Nationale Plattform Bildung für Nachhaltige Entwicklung c/o BMBF (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin (vgl. www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Rat für nachhaltige Entwicklung (2017): Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem. Universität Bremen.
- Sachs, W. (2003): Nach uns die Zukunft. Der globale Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie. Frankfurt.
- Scheunpflug, A. (2008): „Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre“, in: VENRO, Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven, Bielefeld.
- Tremmel, J. (2003): Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie. München.
- UN (1992): AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- UN (2015): Siebzigste Tagesordnung. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. New York (vgl. www.un.org/depts/german/gv-70/a70-11.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]

- UNESCO (2014): Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn (vgl. www.bne-portal.de/sites/default/files/_2015_Roadmap_deutsch_0.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1996): Welt im Wandel – Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft. Hauptgutachten 1996. Berlin – Heidelberg.
- World Commission on Environment and Development (1987): Our common future. Oxford: University Press.

Bildung für alle ermöglichen

Marlehn Thieme

Zusammenfassung

Die von den Vereinten Nationen beschlossene Agenda 2030 mit ihren globalen Nachhaltigkeitszielen hat eine neue Dynamik in die internationale Politik gebracht. Sie zeigt auf, dass sich globale Herausforderungen nur gemeinsam bewältigen lassen und hierfür das Leitprinzip der nachhaltigen Entwicklung in allen gesellschaftlichen Bereichen und von allen Ländern angewendet werden muss. Akteure aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft weltweit haben sich gemeinsam auf den Weg gemacht, das Nachhaltigkeitsziel „hochwertige Bildung für alle“ umzusetzen. Der Artikel betrachtet die Entwicklung in Deutschland und zeigt auf, welchen konkreten Beitrag der Nachhaltigkeitsrat zur systematischen Implementierung von Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung leistet.

1. Bildung für alle überall

Bildung für alle ist der Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung. 2015 haben sich die Vereinten Nationen verpflichtet, Bildung für alle als eines von insgesamt 17 globalen Nachhaltigkeitszielen, den sog. Sustainable Development Goals (SDGs), umzusetzen. In Ziel 4 wird in sieben Unterzielen gefordert, bis 2030 eine inklusive, gerechte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Orientiert am Konzept des lebenslangen Lernens umfasst das Ziel alle Bildungsbereiche, von der frühkindlichen Bildung über die Grundschulbildung bis hin zur beruflichen und Hochschulbildung. Desweiteren werden die Gleichstellung der Geschlechter, Inklusion, die Bekämpfung von Analphabetismus und erstmals auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) adressiert.

Die Sustainable Development Goals bilden das Herzstück der so genannten Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, die universell gilt, also gleichermaßen für Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer und alle Staaten in die Verantwortung nimmt, nachhaltige Entwicklung durch grundlegende Veränderungen von Strukturen, Prozessen und Verhaltensweisen bis 2030 voranzubringen (vgl. Vereinte Nationen 2015, S. 1). Das sind anspruchsvolle Ziele. Trotzdem haben sich inzwischen sehr viele Länder, viele Unternehmen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Nichtregierungsorganisationen und Initiativen auf den Weg gemacht und versuchen mit Konfe-

renzen, Dialogen, Plattformen, Papieren, Aktionen und Kommunikationsmaterialien auf die Sustainable Development Goals aufmerksam zu machen und einen Beitrag zu deren Umsetzung zu leisten.

2. Bildung für alle in Deutschland

Auch Deutschland stellt sich dieser Herausforderung. Die 2016 beschlossene und veröffentlichte Neuauflage der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie, die die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung als grundlegendes Ziel und Maßstab des Regierungshandelns beschreibt, ist der wesentliche Rahmen zur nationalen Umsetzung der Agenda 2030 (vgl. Die Bundesregierung 2017, S. 24). Die Umsetzung soll in, durch und mit Deutschland erfolgen. Das bedeutet, die nationalen und weltweiten Auswirkungen der Umsetzungsmaßnahmen in Deutschland gleichzeitig im Blick zu haben. Auf einer weiteren Ebene geht es um konkrete Unterstützung anderer Länder, also auch internationale Maßnahmen mit deutscher Unterstützung.

Auf dem Weg zu einer Bildung für alle stehen für Deutschland neben der Stärkung von Weiterbildungsangeboten die Erhöhung der Bildungs- und Teilhabechancen für Kinder und Jugendlichen im Fokus. Von besonderer Bedeutung ist zudem das Unterziel SDG 4.7, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Denn BNE vermittelt jedem umfassende Handlungs- und Gestaltungskompetenzen, um eigenständige und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, sich aktiv in gesellschaftliche Prozesse einzubringen und die globale Entwicklung zu verstehen. Durch ihren ganzheitlichen Ansatz kann Bildung für nachhaltige Entwicklung Bewusstsein schaffen und Menschen befähigen, selbst zum Umsetzer der 17 SDGs zu werden. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn Bildung für nachhaltige Entwicklung systematisch in allen Bildungsbereichen verankert wird (vgl. Die Bundesregierung 2017, S. 83).

3. Auf dem Weg zur systematischen Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung – UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sowohl in Deutschland als auch weltweit wird bereits seit vielen Jahren zu Bildung für nachhaltige Entwicklung gearbeitet. Als ein erster großer Meilenstein gilt die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung von 2005 bis 2014, die das Ziel hatte, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in allen Bildungsbereichen zu verankern. Im Laufe der Dekade wurden insgesamt knapp 2000 Projekte für ihre gute Praxis ausgezeichnet, es wurden Initiativen und Netzwerke angestoßen und neues Wissen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung generiert.

4. Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung

Anknüpfend an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung startete 2015 das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das fünfjährige Programm zielt darauf ab, langfristig eine systemische Veränderung des Bildungssys-

tems zu bewirken und Bildung für nachhaltige Entwicklung vom Projekt in die Struktur zu bringen. Das Weltaktionsprogramm leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung der Agenda 2030. Konkret sollen im Rahmen des Weltaktionsprogramms bis Ende 2019 weltweit vor allem die folgenden fünf Handlungsfelder fokussiert werden.

1. *Politische Unterstützung:* Das BNE-Konzept soll in die einschlägigen Bereiche der Politik integriert werden.
2. *Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen:* Die Nachhaltigkeitsprinzipien von BNE sollen in sämtlichen Bildungs- und Ausbildungskontexten verankert werden.
3. *Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren:* Die Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern, von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Bereich BNE sollen gestärkt werden.
4. *Stärkung und Mobilisierung der Jugend:* Es sollen weitere BNE-Maßnahmen speziell für Jugendliche entwickelt werden.
5. *Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene:* Die Ausweitung der BNE-Programme und -Netzwerke soll auf der Ebene von Städten, Gemeinden und Regionen erfolgen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 15).

5. Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung

Deutschland unterstützt bei der Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP BNE). Als federführendes Ministerium hat das Bildungs- und Forschungsministerium (BMBF) dafür im Herbst 2015 die Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung und begleitende Gremien eingerichtet. Die Plattform hat im Sommer 2017 den Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung mit 130 Zielen und 349 konkreten Handlungsempfehlungen veröffentlicht, die in den einzelnen Bildungsbereichen dazu führen sollen, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell in der deutschen Bildungslandschaft verankert wird (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 8). Zur Umsetzung der beschlossenen Ziele und Handlungsempfehlungen haben die Mitglieder der Nationalen Plattform Commitments verfasst.

Als Mitglied in der Nationalen Plattform und Vorsitzende des Nachhaltigkeitsrates setze ich mich insbesondere dafür ein, eine nachhaltige Entwicklung auf lokaler Ebene zu fördern, Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Hochschulen umzusetzen und die Jugend zu mobilisieren und zu stärken.

6. Der Beitrag des Nachhaltigkeitsrates zur Umsetzung von BNE Regionale Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien (RENN)

Die Regionalen Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien (RENN) wurden 2016 auf Anregung des Rates für Nachhaltige Entwicklung und nach Konsultation mit den Ländern eingerichtet. Sie werden vom Bund über einen Zeitraum von 5 Jahren mit insge-

samt 10 Millionen Euro gefördert. Ziel der RENN ist es, das Engagement für Nachhaltigkeit der Zivilgesellschaft und eine bessere Koordinierung mit der Politik über die Grenzen der Bundesländer hinweg zu fördern. Es existieren insgesamt vier Netzstellen (West, Süd, Mitte und Nord), die zusammen das gesamte Bundesgebiet abdecken. Jede Netzstelle besteht aus einem so genannten Konsortialführer und weiteren Partnern. Insgesamt zählt das Netzwerk derzeit 20 – vorrangig zivilgesellschaftliche – Partner aus 16 Ländern. RENN.nord ist tätig in den Ländern Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. RENN.west deckt die Länder Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz und das Saarland ab. RENN.mitte ist tätig in Berlin, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. RENN.süd arbeitet in Baden-Württemberg und Bayern. Alle Partner waren bereits vorher im Bereich nachhaltiger Entwicklung aktiv und sind in andere bestehende Netzwerke eingebunden. Zudem wurde eine Leitstelle in der Geschäftsstelle des Rates für Nachhaltige Entwicklung (RNE) angesiedelt. Sie begreift sich als „überregionaler Netzknoten“, als Dienstleister und fördert die bundesweite Wirkung des Projektes. Die RENN möchten Nachhaltigkeit von der Nische in den Mainstream bringen und setzen dafür auf Information und Austausch: im persönlichen Gespräch, in Fachdialogen, auf größeren Veranstaltungen und auch mit Personen, deren Interessen anders gelagert sind als die eigenen. Bei der Wahl der Themen und Methoden ist jede RENN frei, eigene Schwerpunkte zu setzen. Nicht jedes der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele kann und muss gleichzeitig im Fokus stehen. Bei RENN.nord, RENN.west und RENN.mitte gehören SDG 4 und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu den Schwerpunktthemen (www.renn-netzwerk.de [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]).

7. Der hochschulspezifische Nachhaltigkeitskodex

Der Rat für Nachhaltige Entwicklung hat aufbauend auf dem Deutschen Nachhaltigkeitskodex (DNK), einen Referenzrahmen für nachhaltiges Wirtschaften, 2015/16 gemeinsam mit rund 50 Hochschulakteuren eine Pilotversion des hochschulspezifischen Nachhaltigkeitskodex (HS-DNK) entwickelt. Es handelt sich hierbei um einen Nachhaltigkeitsberichtsstandard für Hochschulen, der Hochschulen bei der strukturellen Verankerung von Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen relevanten Bereichen der Hochschule, das heißt in Forschung, Lehre, Betrieb, Governance und Transfer unterstützt. Der Berichtsstandard besteht aus 20 Kriterien zu den Themen Strategie, Prozessmanagement, Umwelt und Gesellschaft, die eine auf das Wesentliche abstellende Erklärung und Berichterstattung über die Maßnahmen der Institution zur ökologischen, sozialen und ökonomischen Dimension der Nachhaltigkeit erfordern. In dem Bericht, der sog. Entsprechenserklärung zum hochschulspezifischen Nachhaltigkeitskodex, berichtet die Hochschule, wie sie den Kodexkriterien entspricht (comply) oder erklärt plausibel, warum sie ein Kriterium gegebenenfalls nicht berichtet (explain). Hierfür steht der Hochschule der Service der DNK-Datenbank des Rates für Nachhaltige Entwicklung auf www.nachhaltigkeitskodex.org [zuletzt abgerufen am 12.04.2018] zur Verfügung. Der hochschulspezifische

Nachhaltigkeitskodex ermöglicht den Hochschulen durch seine komprimierte, anwenderfreundliche Form einen leichten Einstieg in die Nachhaltigkeitsberichterstattung. Er unterstützt die Hochschule, ihre Nachhaltigkeitsaktivitäten darzulegen und macht die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen einer breiten Öffentlichkeit transparent. Darüber hinaus kann der hochschulspezifische Nachhaltigkeitskodex dazu beitragen, die Qualitäts- und Strategieentwicklung und das interne Management von Hochschulen stärker an Grundsätzen der Nachhaltigkeit auszurichten und stellt eine Basis für weitere Nachhaltigkeitsbemühungen dar, die Ausgang eines Nachhaltigkeitsprozesses und -diskurses innerhalb der Hochschule sein können. Hinzu kommt, dass der hochschulspezifische Nachhaltigkeitskodex mit dem internationalen Berichtsstandard der Global Reporting Initiative (für Unternehmen) kompatibel ist.

Die Betaversion des hochschulspezifischen Nachhaltigkeitskodex wurde 2017 im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts HOCH N von einer Reihe an Pilothochschulen getestet (www.hochn.org/-downloads/handlungsfelder/nhb/2017-07-26-hs-dnk-beta-version.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]). Ziel des Verbundprojektes HOCH N (www.hochn.org [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]) ist es, in Deutschland eine nachhaltige Hochschullandschaft zu etablieren. Die Pilotversion des HS-DNK wird 2018 finalisiert werden.

8. „Zukunft, fertig, los!“ – Bildungswettbewerb für Nachhaltigkeit

Als Wissens- und Entscheidungsträger von morgen spielt die Jugend bei der Umsetzung der SDGs eine wesentliche Rolle. Vor diesem Hintergrund hat der Nachhaltigkeitsrat im Herbst 2017 den Bildungswettbewerb für Nachhaltigkeit „Zukunft, fertig, los!“ zur Vermittlung der 17 Nachhaltigkeitsziele gestartet. Ziel des Projektes ist es, eigenverantwortliches Handeln zur Umsetzung der 17 SDGs zu fördern und die Weitergabe guter Umsetzungsmaßnahmen und -ideen zu stärken. Das Projekt richtet sich an Akteure aus den klassischen Bildungsbereichen, d. h. der frühkindlichen Bildung, Schulen, Berufs- und Hochschulen, der non-formalen und informellen Bildung sowie der Fort- und Weiterbildung. Zudem adressiert das Projekt potenzielle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Politik, Wirtschaft, Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Medien. Im Rahmen eines Speed-Datings bekamen 22 der knapp 100 Wettbewerber Ende Januar 2018 die Möglichkeit ihre Projektidee Expertinnen und Experten, die bereit sind, die vorgestellten Ansätze fachlich oder finanziell zu fördern, vorzustellen (www.tatenfuermorgen.de [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]).

Parallel zum Wettbewerb hat der Nachhaltigkeitsrat eine Studie zur Umsetzung der Sustainable Development Goals im deutschen Bildungssystem in Auftrag gegeben. Die Studie betrachtet den Stand der SDG-Implementierung und -Kommunikation entlang der klassischen Bildungsbereiche, d. h. der frühkindlichen Bildung, Schule, Berufs- und Hochschule, Fort- und Weiterbildung und dem non-formalen und informellen Bildungsbereich und gibt acht Good Practices, in dessen Rahmen SDG-Implementierung und -kommunikation bereits erfolgreich umgesetzt wird. Allerdings sind die SDGs bisher noch in keinem der klassischen Bildungsbereiche systematisch

implementiert. Insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, im non-formalen und informellen Bildungsbereich sowie in der Fort- und Weiterbildung ist noch viel Potenzial ungenutzt. Die von den Autorinnen und Autoren am Ende der Studie gegebenen Handlungsempfehlungen adressieren Bildungseinrichtungen und Politik und reichen von einer systematischeren Projekt- und Themenausrichtung entlang der SDGs über die Etablierung von Netzwerken bis hin zur Förderung von Nachhaltigkeitsinitiativen in Exzellenzwettbewerben (vgl. Müller-Christ 2017, S. 2).

9. Fazit und Ausblick

Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele zeigen die globalen Herausforderungen, vor denen wir stehen auf und geben einen geeigneten Orientierungsrahmen, was wir tun müssen, um den Herausforderungen zu begegnen. Die Instrumente, Ideen, Programme und Initiativen zur Umsetzung liegen vor. Eine Vielzahl an unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren engagiert sich und unterstützt bei der Umsetzung der SDGs. Die Bemühungen, möglichst alle Betroffene abzuholen und zu beteiligen, ist spürbar. Jetzt geht es darum, in den bestehenden Prozessen Soll-Bruch-Stellen zu erkennen, Fehler offen zu diskutieren, zuzulassen und ggf. Anpassungen vorzunehmen. Darüber hinaus ist eine noch zielgruppengerechtere Ansprache und Kommunikation anzustreben, um das Leitprinzip der nachhaltigen Entwicklung noch mehr Menschen zugänglich zu machen. Ein wichtiger Schritt hierbei ist und bleibt die systematische Verankerung von Nachhaltigkeit in allen Bildungsbereichen – gemeinsam getragen von Politik, Unternehmen, Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Medien.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Bundesregierung (2017): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Neuauflage 2016. www.bundesregierung.de/Content/DE/Infodienst/2017/01/2017-01-11-Nachhaltigkeitsstrategie/2017-01-10-Nachhaltigkeitsstrategie_2016.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. www.bne-portal.de/sites/default/files/_2015_Roadmap_deutsch_0.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Müller-Christ, Georg et al. (2017): Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem. www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2017/11/Mueller-Christ_Giesenbauer_Tegeler_2017-10_Studie_zur_Umsetzung_der_SDG_im_deutschen_Bildungssystem.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Verante Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. www.un.org/depts/german/gv-70/a70-l1.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]

Transformation des Bildungswesens: Volkshochschulen sind dabei!

Michael Kempmann, Sascha Rex

Zusammenfassung

Seit über 40 Jahren sind Umwelt- und Entwicklungsthemen Teil emanzipatorischer Bildungsarbeit, der sich auch die Volkshochschulen verpflichtet sehen. Verortet sind die unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen, Projekte und Initiativen insbesondere im Fachbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ und werden größtenteils in Kooperation mit anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren entwickelt und durchgeführt. Bereits seit den 1960er Jahren spielt die internationale Bildung bei den Volkshochschulen und ihren Verbänden ebenfalls eine wichtige Rolle.

Die Unterstützung von Expertinnen und Experten der Erwachsenenbildung aus so genannten Entwicklungsländern durch Austauschprogramme führte 1969 zur Gründung der „Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern“ als Abteilung innerhalb der Bundesgeschäftsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands e. V. (DVV) in Bonn, das heute als DVV International den Aufbau von Strukturen der Erwachsenenbildung mit mehr als 200 Partnern in über 30 Ländern, aber auch das Globale Lernen in Deutschland fördert.

Auf diese Weise wird der Austausch der Bildungsarbeit in den etwa 900 deutschen Volkshochschulen mit internationalen Partnern ermöglicht. Weiterbildung für alle zu ermöglichen und dabei dem Einzelnen ein in jeder Hinsicht selbstbestimmtes Leben oder anders gesagt eine selbstbestimmte Entwicklung zu ermöglichen, gehört zum Grundanliegen jeder Volkshochschule. Diese historischen Linien und Verbindungen zeigen, dass das Anliegen der Kampagne „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der DNA der kommunal verantworteten Erwachsenenbildung verankert ist. Es gehört zu den Aufgaben jeder Volkshochschule, jeden Lernenden zu befähigen, „aktiv an der Analyse und Bewertung von Entwicklungsprozessen mit ökologischer, ökonomischer und soziokultureller Bedeutung teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen.“ So die zurzeit „gültige“ Definition von Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Online-Enzyklopädie Wikipedia.

Was können Volkshochschulen und ihre Verbände nun tun, um eine Strategie wie Bildung für nachhaltige Entwicklung kommunal zu verankern?

Diese Frage kann nur mit dem Blick auf das Selbstverständnis der Volkshochschulen als Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Bezug auf ihren gesellschaftlichen Auftrag, ihre kommunale Verankerung und auf die konkreten Bildungsangebote beantwortet werden. Grundlage ist die im Jahr 2011 im Rahmen eines breiten Beteiligungsprozesses erarbeitete und veröffentlichte Standortbestimmung der Volkshochschulen und ihrer Bildungsarbeit: „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ (DVV 2011).

Mit ihren Angeboten richten sich Volkshochschulen an alle Menschen, unabhängig von sozialer Schicht, Geschlecht, Bildungsabschluss, Alter, Religion, Weltanschauung und Staatsangehörigkeit. Entgegen der formellen Bildung in Schule, Ausbildung oder Hochschule können Volkshochschulen damit Bildung für nachhaltige Entwicklung ohne Hürden in alle Teile unserer Gesellschaft tragen. Gleichzeitig können über die vorhandenen bundesweiten lokalverankerten Strukturen der Volkshochschulen Zielgruppen angesprochen werden, die ansonsten nur schwer für entwicklungspolitische Themen und nachhaltige Entwicklung erreicht werden können – bspw. durch das strategische Einweben solcher Themen in Sprachkurse, kulturelle Bildung etc. In der Standortbestimmung ist der Auftrag klar formuliert: „Die Volkshochschulen treten ein für ein nachhaltiges Lernen, das über Nahziele hinaus den Schutz der natürlichen Ressourcen und das Wohl kommender Generationen im Blick behält.“ (ebd., S. 50).

Auch inhaltlich haben Volkshochschulen ideale Voraussetzungen: Ihr breites Programmspektrum ermöglicht es ihnen, die komplexen Zusammenhänge globaler Nachhaltigkeit in ihrer Gänze zu bearbeiten. Eingebettet in unterschiedliche Themenkontexte können sie Bildung für nachhaltige Entwicklung damit so ganzheitlich bearbeiten, wie kaum eine andere Bildungseinrichtung. In Bezug auf das Bildungsprogramm formuliert die Selbstverpflichtung: „Volkshochschulen halten es für ihre besondere Pflicht als öffentliche Einrichtung, Fragen wie die des Ressourcenerhalts, des Klimawandels sowie der Bildungs- und Generationengerechtigkeit auf der Agenda zu halten. Globales Lernen und Lernen für nachhaltige Entwicklung brauchen im Programm ebenso weiteren Platz wie Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit einem zukunftsfähigen, ressourcenschonenden Lebensstil.“ (ebd.)

Gleichzeitig können Volkshochschulen im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften Partner miteinander vernetzen, gemeinsame Angebote machen, kommunale Denkprozesse anregen und moderieren, aber auch Vorreiter sein, ihre Einrichtungen auch in Bezug auf Organisations- und Personalentwicklung nachhaltig aufzustellen. Und Volkshochschulen haben dabei einen großen Vorteil: Sie sind mit ihren Einrichtungen inkl. Unterrichtsräumen ein fester Ort in der Stadt, der von anderen zur Vernetzung genutzt werden kann.

Obwohl bereits 2002 die UN eine Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen hat und Nachhaltigkeit seit 1994 als Staatsziel im Grundgesetz verankert ist, sah sich die UNESCO 2015 aufgrund der langsamen Fortschritte bei der Umsetzung des Themas veranlasst, ein Weltaktionsprogramm mit klaren Zielverein-

barungen, den *Sustainable Development Goals (SDG)*, ins Leben zu rufen. Für die nationale Umsetzung dieses Programms zeichnet das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verantwortlich. Mit Hilfe einer so genannten „Nationalen Plattform“ sowie weiteren begleitenden Gremien wurde im Dialog mit zivilgesellschaftlichen Akteuren, Wissenschaft, Politik und Verwaltung ein Nationaler Aktionsplan (NAP) entwickelt, der am 20. Juni 2017 verabschiedet wurde. In dessen Mittelpunkt steht die Transformation des Bildungswesens: Durch Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Bereichen des lebenslangen Lernprozesses sollen alle Menschen die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben können. Aufgrund ihrer einzigartigen Stellung in einem lebenslangen Lernprozess sind Volkshochschulen besonders gefragt, an dieser Transformation mitzuwirken.

Die Volkshochschulen und ihre Verbände waren in den nationalen Prozess von Anfang an prominent durch die DVV-Ehrenpräsidentin Prof. Dr. Rita Süßmuth in der Nationalen Plattform vertreten. Des Weiteren haben DVV-Fachvertreterinnen und -vertreter in den Fachforen „non-formales und informelles Lernen/Jugend“ und „Kommune“ mitgewirkt. „Weiterbildung“ wurde nicht als eigenständiges Handlungsfeld in einem eigenen Fachforum behandelt. Dennoch ist im Laufe der Beratungen – auch vom BMBF – herausgestellt worden, dass die Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden wird, was vor allem im Einführungstext für das Fachforum „non-formales und informelles Lernen“ zum Ausdruck gebracht wurde. Insbesondere mit Blick auf die kommunale Ebene wurden im Nationalen Aktionsplan Ziele formuliert, die die Arbeit von Volkshochschulen in den kommenden Jahren beeinflussen werden. Im Handlungsfeld „Kompetenzentwicklung BNE in Politik, Zivilgesellschaft und Verwaltung“ wurde vereinbart: „Bis Ende 2019 sind alle Bildungseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft per Zielvereinbarung aufgefordert, eine nachhaltige Entwicklung auf Grundlage der Sustainable Development Goals in ihrem Leitbild zu verankern.“ Um dieses Ziel zu erreichen, ist der DVV eine freiwillige Selbstverpflichtung (Commitment) eingegangen. „Der DVV empfiehlt den Volkshochschulen auf Grundlage der Sustainable Development Goals eine nachhaltige Entwicklung in ihren Leitbildern und Programmangeboten zu verankern. Für diesen Prozess stellt der DVV Informationsmaterial zum Nationalen Aktionsplan zusammen und entwickelt Vorlagen für die Umsetzung vor Ort.“

Die konkrete Umsetzung des Commitments in den Volkshochschulen vor Ort hat vier Dimensionen, die berücksichtigt werden müssen. In den kommenden Jahren wird sich jede Einrichtung mit folgenden Fragen auseinandersetzen müssen: 1) Wie konzipiere ich eine nachhaltige Volkshochschule? 2) Mit welchen Zielgruppen ist Bildung für nachhaltige Entwicklung wichtig? 3) Mit welchen Angeboten wird Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Bestandteil meines Programms? 4) Welche Partner unterstützen mich bei einer kommunalen BNE-Strategie?

Einen ersten Schritt für die Einlösung der vom DVV eingegangenen Selbstverpflichtung stellte ein Workshop im Rahmen des BNE-Agenda-Kongresses „In Aktion“ am 27./28. November 2017 in Berlin dar. Dabei wurden beispielhaft Ansätze für Umsetzungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen ge-

zeigt. Insbesondere wurde mit den Teilnehmenden diskutiert, welche Möglichkeiten der Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Formate und Inhalte im Programmangebot, für Zielgruppen und ihre Bildungsbedarfe und durch Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern bestehen. Zudem wurde besprochen, welche Erwartungen nach Ansicht der Kongress-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer von Seiten der Kommune und der Zivilgesellschaft bestehen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren bunt gemischt von Volkshochschul-Mitarbeitenden über Lehrerinnen und Lehrer bis hin zu Vertreterinnen und Vertretern von NGOs und Stiftungen, so dass unterschiedliche Perspektiven einfließen konnten.

Damit alle Beteiligten einen kurzen Einblick in die praktische Bildungsarbeit der Volkshochschulen in Bezug auf das Themenfeld Nachhaltigkeit erhielten, wurde zum Auftakt das Projekt „Globales Lernen in der Volkshochschule“ vorgestellt, das aktuell von Engagement Global mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gefördert wird. Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einem entwicklungspolitisch akzentuierten Fokus ist seit mehr als 30 Jahren Kern des Projektes, das von DVV International umgesetzt wird. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird hier im Rahmen von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit gedacht, sodass nicht nur die Auswirkungen menschlicher Einflüsse auf Umwelt und Natur im Vordergrund stehen, sondern die Auswirkungen von Aktivitäten des globalen Nordens auf Menschen und ihr Leben im globalen Süden. Damit sollen Perspektivwechsel angeregt und Einblicke auf und in das Leben in anderen Ländern – vornehmlich des so genannten globalen Südens – gegeben werden. Das Konzept Globales Lernen ist interdisziplinär, fordert eine hohe Beteiligung der Lernenden und zielt mit dem Dreiklang „Erkennen-Bewerten-Handeln“ darauf, dass langfristige Verhaltensmuster angepasst werden, um die Auswirkungen des eigenen Lebens auf Mensch und Umwelt weltweit zu minimieren und ein global gerechtes Miteinander in internationaler, quasi planetarer Solidarität zu ermöglichen.

Im Projekt entstanden zahlreiche Handreichungen, wie das Booklet „VHS global gerecht“. Diese dienen Programmplanenden in Volkshochschulen als Hilfsmittel, eigene Veranstaltungen zu konzipieren. Über DVV International stehen Fördermittel für Veranstaltungen mit den Zielgruppen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Förderlinie GL-M), Erwachsene unter besonderer Berücksichtigung älterer Menschen (GL-E) sowie junge Menschen (GL-J) zur Verfügung.

So reichen die im Projekt unterstützten Veranstaltungen von kurzen Vortragsreihen für Erwachsene bis zu Projektwochen an Schulen und methodenfokussierten Workshops für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Auch sogenannte bildungsbenachteiligte Zielgruppen können durch Volkshochschulen für das Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung sensibilisiert werden. Wie dies gelingt, zeigt eindrücklich das EU-Projekt „Know-your-Lifestyle“, koordiniert durch DVV International. Für junge Menschen, die ihren schulischen Bildungsabschluss nachholen, wurden gemeinsam mit mehreren europäischen Partnern modulare Unterrichtsmaterialien entwickelt, mit deren Hilfe junge Erwachsene aus bildungsfernen Familien über ihren Lebensstil beispielsweise in Bezug auf Textilien-

oder Handyherstellung und deren Implikationen in den Produktionsländern reflektieren lernen.

vhs Deutscher Volkshochschul-Verband

SDG in VHS-Programmangeboten

1 KEINE ARBEIT 	VHS Inzigkofen Geld regiert die Welt. Unser Geld, unser Wirtschaftssystem und die Entwicklungsländer Wochenend-Kompakt-Seminar	5 GESCHLECHTER-GLEICHHEIT 	VHS Teltow-Fläming Globale Betrachtungen zu Rolle und Bild der Frau - eine soziokulturelle Zeitreise mehrtägiges Seminar für Erwachsene
2 KEIN HUNGER 	Bergische VHS Mit Menschenrechten gegen Hunger - Workshops mit Planspielen, Fallbeispielen und Kochrezepten für die angewandte Menschenrechtsarbeit Multiplikatoren	6 SAUBERES WASSER UND SANITÄR-ERDICHTUNGEN 	VHS Kreis Herford Wasser ist (k)ein Recht für alle? Eine "Wasserreise" zur Förderung des globalen Denkens Seminarreihe für Kinder
3 GESUNDHEIT UND WOHLERGEHEN 	KVHS Vorpommern-Rügen Gesundheit - Ein Menschenrecht?! Blicke in verschiedene Kulturen Schreibwerkstatt für ältere Erwachsene	7 BEZAHLBARE UND SAUBERE ENERGIE 	VHS Hamm Fossile und erneuerbare Energien in Industrie- und Entwicklungsländern Seminarreihe für Erwachsene
4 HOCHWERTIGE BILDUNG 	VHS Bochum Zugang zu Bildung - Über das Glück, einen Schulweg zu haben Teil des Stundenplans im Zweiten Bildungswegs	8 MENSCHENWÜRDIGE ARBEIT UND WIRTSCHAFTS-WACHSTUM 	Bremer VHS Gutes Leben für Alle Perspektiven für Klimagerechtigkeit in einer Postwachstumsgesellschaft Seminarreihe für junge Menschen

 Volkshochschulen und BNE

Wie eine Volkshochschule als „Spinne im lokalen Bildungs- und NGO-Netz“ agieren kann und damit auf lokaler Ebene zur Umsetzung der SDG und zur Förderung ehrenamtlichen, entwicklungs- und umweltpolitischen Engagements beitragen kann, zeigt das Beispiel der „Kölner Fair Trade Night“, das den Kongressteilnehmenden ausführlich vorgestellt wurde.

Bereits zum dritten Mal bot das FORUM VHS und das Rautenstrauch-Joest-Museum einen Ort, der von zivilgesellschaftlichen und privaten Akteurinnen und Akteuren genutzt werden konnte, um auf fairen Handel aufmerksam zu machen. Über 750 Interessierte nahmen teil, als Kölner Unternehmen, von der Kleiderei, über LemonAid bis hin zum Weltladen ihre Produkte präsentierten und Initiativen wie Amnesty International, FIAN Deutschland oder Kölle Global ihre Projektarbeit vorstellten. Zudem diskutierten Expertinnen und Experten aus Wirtschaft, Handel und Wissenschaft über die Zukunft des fairen Handels.

Die Fair Trade Night ist ein gemeinsames Projekt von Fair Trade Town Köln, KölnAgenda e. V., der Volkshochschule Köln, Allerweltschau Köln e. V., TransFair e. V., ökoRAUSCH Festival und ConAction e. V. Unterstützt wird die Veranstaltung von der Stadt Köln, NATURSTROM AG und Donk-EE.

Die Volkshochschule Köln unterstützt die Fair Trade Night durch einen Ort – sie stellt das FORUM VHS zur Verfügung. Zudem dadurch, dass sie als zentraler Ort auch für die Vorbereitung Ort und Struktur bereitstellen kann. Nicht zuletzt kommt die Kompetenz der Volkshochschule auch bei der Begleitung des messemäßigen Settings durch das Bildungssetting „Podiumsdiskussion“ zum Tragen.

vhs Deutscher Volkshochschul-Verband

SDG in VHS-Programmangeboten

9 INDUSTRIE, INNOVATION UND INFRASTRUKTUR 	Europahaus Aurich EINE fruchtbare Zukunft für ALLE: nachhaltig (land)wirtschaften & konsumieren Seminar für junge Menschen	13 MASSKAMMENZUM KLIMASCHUTZ 	VHS Köln Klima und Gerechtigkeit Klimaschutz und Klimapolitik: SDGs und deutsche Politik mehrtägiges Seminar für Multiplikatoren
10 WENIGER UNGLEICHHEITEN 	VHS Lüneburg 50 qm Welt - Ein Planspiel zur Globalisierung Seminarreihe für Menschen mit und ohne Behinderung	14 LEBEN UNTER WASSER 	KVHS Mansfeld-Südharz Wofür brauchen wir Wasser? Ein Ökosystem ganzheitlich erleben Seminar für Erwachsene
11 NACHHALTIGE STÄDTE UND GEMEINDEN 	VHS Görlitz Die ganze Welt ein Dorf? -Projekttage zu Globalisierung, Flucht & Migration, Fairem Handel, Schutz des Regenwaldes und kultureller Vielfalt Schülerinnen und Schüler	15 LEBEN AN LAND 	VHS Erfurt Globaler Artenschutz beginnt bei uns Seminar und Exkursion für Erwachsene
12 NACHHALTIGER KONSUM UND PRODUKTION 	VHS Chemnitz Ernährungsgewohnheiten im Spiegel der Welt Seminar inkl. kreativer Arbeit für junge Menschen	16 FRIEDEN, GERECHTIGKEIT UND STARKE INSTITUTIONEN 	VHS Landkreis Haßberge Nichts dazu gelernt - Krieg, Unterdrückung und Flucht und deren globale Ursachen und Auswirkungen Seminarreihe für Multiplikatoren

1 Volkshochschulen und BNE

Vorrangiges Ziel des Workshops, den DVV und DVV International im Rahmen des BNE-Agenda-Kongresses gemeinsam anboten, war es, die Zivilgesellschaft in die verbandsinternen Überlegungen zu integrieren, um die im Rahmen des Nationalen Aktionsplans eingegangene Selbstverpflichtung partizipativ umzusetzen. Deshalb wurden im nächsten Schritt die Teilnehmenden im Rahmen eines World-Cafés selbst aktiv. Besprochen wurde, inwiefern BNE-Themen im Bildungsprogramm der Volkshochschulen verankert werden können, welche Zielgruppen und Kooperationspartner für Bildung für nachhaltige Entwicklung wichtig sind und welche Erwartungen an die Volkshochschulen gerichtet werden. Damit wurde auf die Identifizierung von Maßnahmen gezielt, mit denen der Verband die Volkshochschulen vor Ort bei diesem Prozess unterstützen kann.

Welche Inhalte für Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung besonders relevant sind und mit welchen Formaten sie arbeiten sollte, wurde versucht ganzheitlich zu betrachten. Es wurde großer Wert daraufgelegt, dass es darum gehe, Zielgruppen mit Themen zu erreichen, die inhaltlich relevant sind und an die BNE-

Inhalte angeknüpft werden können. Insofern wurde von den Workshop-Teilnehmenden angeregt, Bildung für nachhaltige Entwicklung ganzheitlich zu denken und eher zu fragen, welche Integrationsmöglichkeiten in bestehende Angebote denkbar seien. Beispielsweise sollte in Seminaren zur finanziellen Bildung über die Auswirkungen der Unternehmenspolitik multinationaler Konzerne berichtet und über Möglichkeiten der nachhaltigen Geldanlage – auch in herkömmlichen Vehikeln wie Lebens- und Rentenversicherungen informiert werden. Schließlich sei es die gesellschaftliche Aufgabe der Volkshochschulen, die Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, die bewusste und informierte Entscheidungen treffen sollen. Auf Ebene der Formate wurde angeregt, ein Modell der Türöffner-Kurse zu entwickeln. Damit sind kurze Workshops oder Impulsvorträge zu Themen von Bildung für nachhaltige Entwicklung, nachhaltiger Entwicklung und Sustainable Development Goals gemeint, die ein allgemein interessantes Thema, beispielsweise „Wo kommt mein Kaffee her?“, informativ und kurzweilig aufbereiten und bei Treffen von Vereinen, Initiativen oder auf Elternabenden eingesetzt werden können.

Um Zielgruppen der Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung zu identifizieren, wurde hervorgehoben, dass Volkshochschulen bereits über einen diversen und für BNE-Themen sehr interessierbaren Teilnehmerinnen- und Teilnehmerkreis verfügen. Hier gehe es eher darum, wie man die BNE-Themen zielgruppenspezifisch aufbereite und nicht so sehr, wie man neue Zielgruppen erreichen könne. Es wurde zudem unter den Teilnehmenden kontrovers diskutiert, inwieweit man mit Veranstaltungen umgehen soll, die nicht explizit mit dem BNE-Schwerpunkt beworben werden, sondern mit den ansonsten vermittelten Kompetenzen, bei denen BNE-Inhalte dann den inhaltlichen Rahmen stecken. Als Beispiel könnte hier ein Medienworkshop angenommen werden, der mit dem Aufbau von Kompetenzen etwa im Filmschnitt beworben wird und maßgeblich anhand von Themen der nachhaltigen Entwicklung durchgeführt wird. Damit könnte eine neue Zielgruppe für BNE-Themen gewonnen werden.

Bei der Frage nach den Schätzen der *Kooperation* wurde von den Teilnehmenden herausgestellt, dass Volkshochschulen durch die kommunale Verankerung innerhalb ihrer Netzwerke in den lokalen Bildungslandschaften und den vorhandenen Strukturen sehr geeignete Orte seien, zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure mit kommunalen Einrichtungen und Unternehmen zusammenzubringen, um gemeinsam für die Kommune Verantwortung zu übernehmen und die kommunale Verantwortung der gesamten Stadtgesellschaft für die Eine Welt zu thematisieren. Der strukturelle Vorteil, ein Ort in der Kommune, Teil der Kommune und der Gesellschaft zu sein, wurde hervorgehoben, wodurch auch Politik und Zivilgesellschaft auf lokaler Ebene zusammengebracht werden könnten. Damit werde auch die Frage nach der Verantwortung von Volkshochschulen für mögliche Nord-Süd-Partnerschaften der Kommune aufgeworfen. Letztlich sei es dafür allerdings auch erforderlich, durch Aufnahme von Zielen nachhaltiger Entwicklung in die Leitbilder der Volkshochschulen zu signalisieren, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung auch auf Ebene der Organisation ernstgenommen werde.

Als Abschluss des Workshops gaben die Teilnehmenden ihre eigenen Commitments ab: Sie wurden gebeten, den Volkshochschulen in ihren Kommunen eigene Ideen, Kapazitäten und Ressourcen anzubieten, um in einem Bottom-up-Prozess gute Praxis auf lokaler Ebene anzustoßen. Diese Möglichkeit wird von den Veranstalterinnen und Veranstaltern des Workshops genutzt, um an die eingegangenen Selbstverpflichtungen zu erinnern. Mit diesem Instrument wurde nochmals deutlich, dass eine Verbandsstrategie nur dann umgesetzt werden kann, wenn die lokalen Einrichtungen auch die Unterstützung der jeweiligen Zivilgesellschaft erhalten.

Somit stellte der Workshop auf dem Agenda-Kongress eine gute Möglichkeit dar, die Rolle der Volkshochschulen für nachhaltige Entwicklung und für die Umsetzung der Sustainable Development Goals auf lokaler Ebene zu diskutieren.

Es bleibt viel zu tun. Organisations- und Programmentwicklungsprozesse gilt es auf allen Ebenen anzustoßen und zu tragen, für Bildung für nachhaltige Entwicklung, entwicklungspolitische Bildung und die Umsetzung der Sustainable Development Goals durch Volkshochschulen und die Mitglieder der Stadtgesellschaft zu werben und dafür geeignete Inhalte und Formate bereitzustellen. Bis 2030 ist es nicht mehr weit: erste Schritte sind getan – ein langer Weg ist noch zu gehen.

Eine nachhaltige Förderung von Multiplikatoren- und Stakeholder-Schulungen, Materialentwicklung und -distribution würde erheblich dazu beitragen, schneller voranzukommen. Volkshochschulen haben dazu bundesweit eine mehr als geeignete Struktur und haben sowohl lokal als auch auf verbandlicher Ebene seit Jahrzehnten gezeigt, kompetente und verlässliche Umsetzungspartnerin eines Transformationsprozesses wie der Strategie Bildung für nachhaltige Entwicklung zu sein.

Literatur

Deutscher Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.

Die Integration nachhaltiger Entwicklung an der Universität Bern

Karl Herweg

Zusammenfassung

Beurteilen wir die momentane Entwicklung als nicht nachhaltig, dann bedeutet Nachhaltige Entwicklung (NE) unbedingt eine Verhaltensänderung. Am Beispiel der Universität Bern wird vorgestellt, wie ein institutionelles wissenschaftliches Umfeld gestaltet werden kann, um Nachhaltige Entwicklung in die Hochschullehre zu integrieren. Es wird argumentiert, dass Wissen nur ein Faktor ist, der nachhaltiges Handeln begünstigt. Ebenso wichtig sind der Aufbau von Gestaltungskompetenzen, das prägende soziale Umfeld und persönliche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Entsprechend ist zu berücksichtigen, dass möglichst viele dieser Faktoren in die Konzeption von Lehrveranstaltungen und Studiengängen einbezogen werden.

1. Nachhaltigkeit – eine globale Herausforderung

Die Spuren menschlicher Aktivitäten auf der Erde und sogar im Orbit sind so beachtlich, dass von der geologischen Epoche des *Anthropozäns* die Rede ist. Beunruhigend ist dabei, dass der größte Teil dieser menschlichen Überprägungen der Natur in sehr kurzer Zeit, nämlich erst seit den 1950er Jahren entstanden ist. Fortschreitende Globalisierung und Digitalisierung bedeuten zunehmende Komplexität, unbegrenzte Handlungsmöglichkeiten und immer schnellere Veränderungen. Steffen et al. (2015) zeigen, dass eine *große Beschleunigung* in vielen globalen sozioökonomischen wie auch ökologischen Trends wiederzufinden ist.

Hingegen fehlt uns die Zeit und zuweilen auch die Bereitschaft, die Auswirkungen unseres Handelns zu reflektieren, zu erforschen, zu begreifen, daraus zu lernen, und zeitnahe „Rezepte“ zu finden, wie unerwünschte Effekte minimiert werden können. „Nothing like this had ever happened in human history. The mere fact of such growth, and its unevenness among societies, made for profound disruption in both environment and society“, schreibt McNeill (2005). Ehrlich (2000) fasst diese Situation folgendermaßen zusammen: „The increasing human ability to do things has outstripped the evolution of our ability to understand both what we should be doing and the full implications of what we are now.“

Die Suche nach umfassenden und globalen Lösungen für Herausforderungen einer derartigen Komplexität verlangt vernetztes Denken und internationale Zusammenarbeit, denn mit zunehmender Globalisierung werden nationale Steuerungsinstrumente immer wirkungsloser. Trotzdem sucht die Politik immer wieder nach einfachen Modellen für komplexe Wirkungszusammenhänge. Die meisten Diskussionen über die europäische Flüchtlingsproblematik drehen sich um Integration, Kriminalität, begrenzte Zuwanderung oder Rückführung. Tiefere Ursachen der Migration wie die Verbindung zwischen Armut und Chancenungleichheit einerseits und europäischer Wirtschaftsstärke andererseits kommen hingegen seltener zur Sprache. Offensichtliche und potenziell belastende Zusammenhänge werden oft nicht hergestellt, denn zunehmende Waffenexporte oder stagnierende Budgets für Entwicklungszusammenarbeit stellen die eigene Politik infrage.

Auf die Erforschung komplexer Wirkungsgefüge ist auch die Wissenschaft trotz allen Fortschritts in ihren Einzeldisziplinen unzureichend vorbereitet. Wissenschaft, die viele Probleme erst sichtbar gemacht hat, tut sich aufgrund ihrer disziplinären Struktur mit fachübergreifender Zusammenarbeit schwer und braucht daher deutliche Impulse. Entsprechend ist die globale Entwicklung ein Resultat der Anwendung veralteter, tradierter Denkweisen, Modelle und Maßnahmen auf neue, dynamische Problemsituationen. Beurteilen wir die momentane Entwicklung als nicht nachhaltig, dann bedeutet nachhaltige Entwicklung unbedingt eine Verhaltensänderung. Wir können nicht wieder und wieder das Gleiche tun und bessere Resultate erwarten. Die Frage ist nur, wie umfassend und welcher Art die Veränderung sein muss. Reichen soziale Reformen und technische Neuerungen innerhalb des bestehenden Gesellschafts- und Wirtschaftssystems aus, oder müssen wir über einen Wechsel des Systems nachdenken? Wir können nicht alle Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Umwelt wissenschaftlich *beweisen*, aber können wir es uns leisten zu warten, bis diese Beweise erbracht wurden?

Die Vereinten Nationen sprechen in der Agenda 2030 bereits ausdrücklich von einer *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung* (2015). Auch der Wissenschaftliche Beirat der deutschen Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011) schlägt eine große Transformation vor, die sich ausdrücklich auf *signifikante* Veränderungen bezieht. Wissenschaft und Universität können dabei eine wissenschaftsbasierte Transformation unterstützen, d. h. eine Transformation, die nicht auf Ideologie oder versteckten Agenden fußt.

2. Nachhaltige Entwicklung – ein gesellschaftliches Leitbild

Die unterschiedliche Verwendung der Begriffe *Nachhaltigkeit* und *Nachhaltige Entwicklung* erfordert eine kurze Klärung. In enger Anlehnung an das Verständnis der Vereinten Nationen wird Nachhaltige Entwicklung an der Universität Bern als ein langfristiges, optimistisches Leitbild einer gesellschaftlichen Entwicklung verstanden, das die Menschen mit ihren Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Herweg et al. 2016). Ziel ist eine generationenübergreifende soziokulturelle und wirtschaftliche Gerechtigkeit bei gleichzeitiger Respektierung ökologischer Grenzen der Nutzung natür-

licher Ressourcen. Diese Aufgabe erfordert Beiträge auf allen Ebenen – von der individuellen bis zur globalen. Entsprechend ist Mitbestimmung ein Kernprinzip dieses Leitbilds.

Nachhaltige Entwicklung ist so gesehen ein gesamtgesellschaftlicher, demokratischer Such-, Lern- und Gestaltungsprozess (vgl. Stoltenberg/Burandt 2014), eine kontinuierliche Aushandlung von Kompromissen (Trade-Offs), um vielfältige ökologische, soziokulturelle und wirtschaftliche Interessen untereinander abzustimmen und Zielkonflikte konsensorientiert und friedlich zu regeln. Dabei bedeutet *Suchen* die Aushandlung und Weiterentwicklung von Visionen und Zielen einer Nachhaltigen Entwicklung. Mit *Lernen* ist die kontinuierliche Aneignung von Wissen und Kompetenzen sowie das Sammeln und Bewerten von Erfahrungen gemeint. Und *Gestalten* bezieht sich auf die Transformation, d. h. die Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung der Nachhaltigen Entwicklung. In einem Aushandlungsprozess gibt es nicht den einen Königsweg, sondern eine Vielzahl möglicher Pfade, die immer wieder auf ihre ökologische, soziale und ökonomische Wirkung hin überprüft, verhandelt und angepasst werden müssen.

3. Engagement der Wissenschaft zur Nachhaltigkeit

An der Universität Bern gehen wir davon aus, dass Studierende – egal welcher Hauptfachdisziplin – nach ihrer Ausbildung Schlüsselpositionen z. B. in Forschung, Lehre, Wirtschaft, Gesellschaft oder Politik einnehmen und somit Nachhaltige Entwicklung entscheidend mitgestalten können. Voraussetzung ihrer Partizipation an diesem Aushandlungsprozess ist, dass sie das dazu nötige Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um entsprechend handeln zu können. Forschung und Bildung sind ein wichtiger Schlüssel dazu.

Wissenschaft produziert fundiertes, aber meist disziplinäres Wissen, während Nachhaltige Entwicklung auch die Auseinandersetzung mit komplexen Gesellschaft-Umwelt-Verflechtungen und einer nie dagewesenen Dynamik erfordert, die wir zu verstehen und zu gestalten versuchen, während sie sich laufend verändern. Eine inter- und transdisziplinäre Wissenschaft kann in der Nachhaltigen Entwicklung eine wichtige Rolle spielen. Es gibt jedoch einige Hindernisse. Zum Beispiel ergibt die interdisziplinäre Erforschung und Analyse komplexer Zusammenhänge oft nur eine grobe Abschätzung mit Unsicherheiten, da nicht alle Faktoren mit gleicher Genauigkeit erfasst werden können. Zum anderen erfordert Nachhaltige Entwicklung eine Handlungsorientierung und damit einen transdisziplinären Ansatz, hier als enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verstanden. Wenn die Wissenschaft eine entscheidende Rolle in der Nachhaltigen Entwicklung wahrnehmen will, muss sie sich mit den verschiedenen Interessen und Wertvorstellungen anderer Akteure befassen. Für eine Wissenschaft, die aus vielen Einzeldisziplinen besteht und sich über „objektive Messungen“ definiert, sind dies große Herausforderungen.

4. Integration Nachhaltiger Entwicklung – am Beispiel der Universität Bern

Voraussetzungen auf Universitätsebene

An der Universität Bern sind verbindliche Strukturen geschaffen worden, um sich dieser Herausforderung zu stellen und Nachhaltige Entwicklung konkret umzusetzen. Die Berner Kantonsregierung hat Nachhaltige Entwicklung 2010 explizit als Ziel für die Universität Bern aufgeführt. Im Universitätsgesetz und in den Leistungsaufträgen des Kantons ist die Universität seit 2010 aufgefordert, sich in den Bereichen Forschung, Lehre und Betriebsführung für eine Nachhaltige Entwicklung einzusetzen. Zur Unterstützung wurde eine Nachhaltigkeitskommission bestehend aus Mitgliedern aller acht Fakultäten gegründet. In der Strategie 2021 der Universität ist Nachhaltigkeit einer von fünf Themenschwerpunkten:

Der Anspruch der Universität Bern, eine führende Rolle in Forschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) einzunehmen, wird nun in den verschiedenen Bereichen umgesetzt. Wichtige Meilensteine waren die Gründung der universitären Zentren oder Einheiten mit disziplinären sowie inter- und transdisziplinären Forschungs- und Lehraufträgen zu Themen wie Klima, Bewältigung des globalen Wandels (Nord-Süd) sowie Regulierung des Welthandels (Trade Regulation). Biodiversität sowie die Ressourcenforschung, insbesondere die Forschung zu Wasser und Energie, stehen ebenfalls im Fokus (vgl. Universität Bern 2013). Parallel finden Diskussionen mit praktischen Konsequenzen, z. B. über Beschaffungen und weitere Optimierungsmöglichkeiten der Betriebsabläufe im Sinn einer Nachhaltigen Entwicklung statt. Mit der Realisierung der Initiative *Blue University* wurde Wasser als Ressource und Menschenrecht deklariert und an der Universität der Konsum von Leitungswasser gefördert. Darüber hinaus unterstützt die Universität studentische Projekte der Nachhaltigen Entwicklung und beteiligt sich an einem breiten, jährlichen Erfahrungsaustausch zwischen allen Hochschulen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen) in nationalen und kantonalen Nachhaltigkeitstagen.

Aktivitäten auf Ebene der Fakultäten und Dozierenden

Für eine Universität wäre ein naheliegender Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung, noch mehr Wissen zu produzieren. Doch an mangelndem Wissen kann es nicht liegen, dass globale Probleme alles andere als gelöst sind. Erkenntnisse zur nicht-nachhaltigen Entwicklung werden seit langem veröffentlicht und immer wieder aktualisiert (vgl. Meadows 1972; Randers 2012; Reid et al. 2005; Akademien der Wissenschaften Schweiz 2016). Dies geschieht jeweils mit eindringlichen Appellen an Politik und Öffentlichkeit, endlich mehr zu tun. Zwar haben disziplinäre Forschungsergebnisse zu einzelnen Verbesserungen geführt, doch der große Durchbruch in Richtung Nachhaltigkeit blieb bislang aus. Was machen wir falsch?

Im Bereich der Lehre (BNE) hat sich die Universität Bern entschieden, Nachhaltige Entwicklung nicht nur an die entsprechenden Zentren zu delegieren, sondern alle Fachbereiche und Fakultäten aufgerufen, ihre Verbindungen zum Thema zu identifi-

zieren und ihre Beiträge zu leisten. Zurzeit laufen verschiedenste Aktivitäten, um mehr Forschende und Dozierende für ein Engagement in der BNE zu gewinnen. Dabei ist die hohe zeitliche Belastung des Lehrkörpers zu beachten. Neben Spitzenforschung, einer stattlichen Anzahl an Veröffentlichungen und exzellenter Lehre werden von Dozierenden auch zunehmend Verwaltungsaufgaben, wie z. B. Projektmanagement, Finanzmanagement, Qualitätssicherung, Personalführung und Gleichstellung erwartet, für die sie nicht ausgebildet wurden.

Darüber hinaus sind einer wissenschaftlichen Karriere disziplinäre Ansätze noch immer förderlicher als inter- und transdisziplinäre Arbeiten, die ein Mehr an Koordination, Zeitaufwand und Kommunikation sowie weniger Publikationsmöglichkeiten beinhalten. Wir müssen daher realistisch bleiben und Prioritäten setzen, welche Gruppen zuerst angesprochen werden können, wenn Nachhaltige Entwicklung in die Lehre möglichst aller Fächer integriert werden soll. Dabei ist das Interesse an der Thematik das wichtigste Kriterium. Bei vorhandenem Interesse am Thema können verschiedene Verbindungen zwischen dem Fach und Nachhaltiger Entwicklung hergestellt werden, selbst wenn ein Fach auf den ersten Blick keinen offensichtlichen Bezug zu Nachhaltigen Entwicklung zu haben scheint.

Seit 2015 wurde an der Universität Bern durch das Centre for Development and Environment (CDE) und die Abteilung Hochschuldidaktik im Zentrum für universitäre Weiterbildung ein breites Angebot zur Unterstützung der Dozierenden gemeinsam erarbeitet und angeboten, meist eine Kombination aus inhaltlich-thematischen und didaktisch-methodischen Aspekten. Dieses Angebot wird zu einem Teil durch die Leistungsaufträge der Universität an die beteiligten Zentren finanziert, darüber hinaus akquirieren die Zentren zusätzliche Mittel über Projekte. Über die Webseite www.bne.unibe.ch [zuletzt abgerufen am 12.04.2018] sind verschiedene Materialien abrufbar, wie ein Leitfaden mit verschiedenen Vertiefungen (vgl. Herweg et al. 2016), Foliensets und Erklärvideos. Daneben werden ein zweitägiges Kursmodul Nachhaltige Entwicklung, individuelle Beratung oder Workshops für Fakultätsmitglieder, Studiengangsverantwortliche und Dozierende angeboten. Pro Jahr wird die (Weiter-)Entwicklung von 4-8 Wahl-Lehrveranstaltungen mit Fokus auf Nachhaltiger Entwicklung finanziell gefördert. Ferner ist ein BNE Netzwerk aller Berner Hochschulen im Aufbau. Es geht bei diesen Aktionen darum, eine *kritische Masse* an interessierten Dozierenden aufzubauen, um vermehrt disziplinübergreifend forschen zu können und über ein möglichst breites Spektrum an Nachhaltige Entwicklung-relevanten Lehrveranstaltungen zu verfügen.

Angebote auf Ebene der Studierenden

Seit 2013 besteht ein Bachelor Minor Studiengang in Nachhaltiger Entwicklung, seit 2015 ein Master Minor Studiengang in Nachhaltiger Entwicklung, die allen Studierenden der Universität offenstehen. In der International Graduate School (IGS) North-South werden seit 2010 Kurse für Doktorierende des globalen Südens und Nordens angeboten. Mittelfristiges Ziel der Universitätsleitung ist darüber hinaus, dass alle Bachelorstudierenden der Universität mindestens einmal im Studium zwei

Lektionen (1 x 90 Minuten) zu Nachhaltiger Entwicklung belegen. Das Centre for Development and Environment bietet mit einem Certificate of Advanced Studies (CAS) in Nachhaltiger Entwicklung auch eine spezifische berufliche Weiterbildung an, die den Bezug zur Umsetzung in Berufspraxis und Politik stärkt.

5. Bildung für Nachhaltige Entwicklung – vom Wissen zum Handeln

Hochschulbildung besteht zu einem großen Teil aus Wissensvermittlung. Dies ist wichtig, reicht aber für den Gestaltungsanspruch einer Nachhaltigen Entwicklung nicht aus. Eine Zusammenstellung zahlreicher Erkenntnisse der Umweltpsychologie (vgl. Kruse 2013) zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Wissen, Betroffenheit, Einstellungen und umweltfreundlichem Handeln nicht sehr ausgeprägt ist. Dies dürfte im Bereich Nachhaltige Entwicklung nicht anders sein.

Die vielen Fortschritte im Umweltschutz seit den 1970er Jahren zeigen jedoch, dass eine Verhaltensänderung möglich ist, nur gibt es offensichtlich keine Abkürzung von Wissensvermittlung zum Handeln. Als Dozierende fragen wir uns, was universitäre Bildung beitragen und wie sie gestaltet werden kann, damit unsere Studierenden später eine aktive Rolle in der Nachhaltigen Entwicklung spielen können (vgl. Herweg/Moser 2017).

6. Wissen – Können – Wollen

In Lehrveranstaltungen zur Nachhaltigen Entwicklung beginnen wir oft mit gut dokumentierten konkreten Problemen. Mit Hilfe dieses *Wissens* wird die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit und Dringlichkeit eines Themas gelenkt (vgl. Herweg/Moser 2017) und daraus ein Handlungsbedarf abgeleitet. Über das Erlernen und Üben von Fähigkeiten und Fertigkeiten wird *Können* aufgebaut, z. B. um dieses Thema zu beforschen oder zu bearbeiten. Bei komplexen Gesellschaft-Umwelt-Themen müssen dabei disziplinäre und disziplinübergreifende Methodenkompetenzen angestrebt werden, sogenannte Gestaltungskompetenzen der Nachhaltigen Entwicklung, wie z. B. vernetztes und vorausschauendes Denken, Analysieren komplexer Systeme, Ableiten von Problemlösungen, interdisziplinäre Teamarbeit oder Kommunikation. Handlungsvoraussetzungen sind aber nicht nur *Wissen* und *Können*, sondern auch handeln *Wollen* (vgl. Schubiger 2013) und damit verbundene Werte, Einstellungen und Normen. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen können *Wissen* und *Können* aufgebaut und überprüft werden. Das *Wollen* zeigt sich oft erst außerhalb oder nach der Ausbildung, ist jedoch unerlässlich in einem Such-, Lern- und Gestaltungsprozess. *Wollen* kann in einer Lehrveranstaltung stimuliert werden.

7. Faktoren, die nachhaltiges Handeln wahrscheinlicher machen

Schrüfer/Schockemöhle (2012) beschreiben im Rahmen der Geographiedidaktik Faktoren, die ein nachhaltiges Handeln wahrscheinlicher machen. Wenn Systemwis-

sen mit entsprechendem Handlungswissen um realistische Problemlösungen verbunden ist, wird vermittelt, dass sich Handeln lohnt. Eine Reflexion dieser Verbindung ermöglicht das Auslösen von Betroffenheit, das Empfinden einer moralischen Verpflichtung oder auch das Erkennen eigener Verantwortungsmöglichkeiten. Wissen, dass ich etwas konkret tun kann und sollte, statt es anderen zu überlassen, und in welchen Bereichen ich dieses tun kann, stärken eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Damit können eigene Werte bewusstgemacht und Widersprüche zwischen eigenen Überzeugungen und Handlungen und Nachhaltiger Entwicklung erkannt werden.

Ob es zu einer Verhaltensänderung kommt, hängt aber auch davon ab, ob diese im sozialen Umfeld mit den Erwartungen von Mitstudierenden, Freunden, Familie oder dem Arbeitgeber in Einklang zu bringen ist. Es findet eine Abschätzung statt, ob nachhaltiges Handeln zu angenehmen oder unbequemen persönlichen Konsequenzen führen könnte. Als Teil des sozialen Umfelds kann die Universität eine Vorbildfunktion einnehmen und nachhaltige Lösungen erlebbar machen, z. B. bei der Beschaffung, in der Mensa, oder bei Material- und Energieverbrauch. Dies stimuliert dazu, eigene Verhaltensweisen zu überdenken und neue Wege zu gehen. Die Wahrscheinlichkeit Nachhaltigen Handelns steigt, je mehr der oben genannten Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

Der Aufbau Nachhaltige Entwicklung-relevanter Kompetenzen kann über die didaktische Kohärenz gesteuert werden, d. h. über die Formulierung von geeigneten Lernergebnissen, entsprechenden Unterrichtsmethoden und eine Überprüfung der Zielerreichung. Frontalunterricht, der hauptsächlich auf den Wissensaufbau ausgerichtet ist, muss durch andere Veranstaltungsformen ergänzt werden, deren didaktisch-methodische Gestaltung den Aufbau von Gestaltungskompetenzen erlaubt. Selbstgesteuertes, problem-basiertes, kooperatives und kommunikatives Lernen in interdisziplinären Gruppen an konkreten und realen Problemen kann hier für Studierende herausfordernd, unterstützend und motivierend sein und positive Selbstwirksamkeitserfahrungen beinhalten. Fachübergreifende Projekte, die inter- und transdisziplinäres Forschen und Lernen ermöglichen, fördern ein solches Lernen ebenso. Innerhalb der derzeitigen disziplinären Strukturen der Universitäten ist die Umsetzung solcher Arrangements allerdings noch sehr aufwändig.

8. Wie weit darf handlungsorientierte Bildung gehen? Persönliche Erfahrungen

Wie passiert *Veränderung*, was kann eine Änderung der Einstellung und des Verhaltens auslösen? Was hat mich selbst zum Umdenken gebracht? Das Studium der Geographie hat mein Interesse an Nachhaltigkeitsthemen geweckt, führte aber noch nicht zu einer Änderung der Einstellung. Diese begann erst später im Rahmen zweier mehrjähriger Auslandsaufenthalte. Zunächst im Rahmen meiner Dissertation zum Thema Bodenerosion in der Toskana, wo ich drei Jahre lang Einblicke in die Lebens- und Arbeitsweise von Bergarbeiterfamilien bekam, die im Nebenerwerb Landwirtschaft betrieben. Durch großen Respekt vor dieser Leistung und wegen der enormen Gastfreundschaft fühlte ich mich verpflichtet, mit meiner Forschung nicht nur einen

Beitrag an die Wissenschaft, sondern auch etwas zum Nutzen meiner Gastgeber zu leisten. Es folgte ein fünfeinhalbjähriger Einsatz für die Universität Bern in einem Forschungsprojekt zum Ressourcenschutz in Äthiopien. Leben und arbeiten in einer völlig fremden Kultur war von sehr intensiven emotionalen Erlebnissen und Konfrontation mit Armut, Krisen und Krieg geprägt. Diese Erfahrungen machten es mir unmöglich, mich auf eine Position des neutralen wissenschaftlichen Beobachters zurückzuziehen, dessen Interesse der reine Erkenntnisgewinn ist. Sie zwangen mich zur Reflexion über die Privilegien meiner Herkunft und Ausbildung sowie über die Machtposition, die ein Wissenschaftler aus dem Norden im Süden hat. Auch darüber, dass ich Verantwortung dafür trage, was mit meinen Forschungsergebnissen geschieht, d. h. ob der Bevölkerung daraus Vor- oder Nachteile erwachsen. Dies waren für mich entscheidende Weichenstellungen zum Umdenken. Das wissenschaftlich erworbene Wissen hat mir dann aufgezeigt, welche Beiträge ich zur Nachhaltigen Entwicklung leisten kann. Dabei mussten wissenschaftliches Arbeiten und wertorientierte Umsetzung erkannt, differenziert und in Einklang gebracht werden.

Nach einigen Jahren der Arbeit an anwendungsorientierten, inter- und transdisziplinären Forschungsansätzen zu Nachhaltiger Entwicklung liegt mein Fokus mittlerweile auf Bildung und Weiterbildung, die ich für eine der effektivsten und sinnvollsten Maßnahmen im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit halte. Ich bin nicht sicher, ob eine wissensbasierte Transformation gelingt, oder ob Verhaltensänderungen vorrangig durch Krisen ausgelöst werden. Ich finde, es ist aber einen Versuch wert. Dabei überlege ich mir, wie ich mit Hilfe eines transformativen Lernansatzes (vgl. Mezirow 1997) einen Unterricht gestalten kann, der Studierende dazu bewegt, sich ernsthaft mit ihren Denkmustern und möglichen Alternativen auseinanderzusetzen. Es trifft zu, dass meine persönliche Erfahrung nicht verallgemeinert werden darf und der Auslöser für ein Umdenken in Richtung Nachhaltige Entwicklung nicht für alle Studierenden der gleiche ist. Der Schlüssel zu effektiver Bildung für Nachhaltige Entwicklung liegt hier in einem vielseitigen Angebot an Lehr-Lern-Arrangements, das nicht nur auf verschiedene Arten das Interesse an Nachhaltiger Entwicklung weckt, sondern vielmehr hilft, eine entsprechende Einstellung zu entwickeln sich dafür zu engagieren.

Literatur

- Akademien der Wissenschaften Schweiz (2016): Brennpunkt Klima Schweiz. Grundlagen, Folgen und Perspektiven. Swiss Academies Reports 11.
- Ehrlich, P. (2000): *Human Natures: Genes, Cultures, and the Human Prospect*. Island Press.
- Herweg, K./Moser, S. (2017): *Vom Homo Sapiens zum Homo faber – Die Menschheit steht vor der größten Herausforderung ihrer Geschichte – dem Aufbau einer nachhaltigen Gesellschaft*. *Psychoskope 3: Umweltpsychologie*: S. 14-17.
- Herweg, K./Zimmermann, AB./Lundsgaard Hansen, L./Tribelhorn, T./Hammer, T./Tanner RP./Trechsel L./Bieri, S./Kläy, A. (2016): *Nachhaltige Entwicklung in die Hochschullehre integrieren — Ein Leitfaden mit Vertiefungen für die Universität Bern*. Grundlagen. Bern: Universität Bern, Vizerektorat Qualität, Vizerektorat Lehre, Centre for Development and Environment (CDE), Bereich Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung. Bern

- Open Publishing (BOP). www.bne.unibe.ch/unibe/portal/microsites/BNE/content/e497824/e504014/e504016/GrundlagenNEindieHochschullehreintegrieren.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Kruse, L. (2013): Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivenwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Pütz, N./Schweer, MKW./Logemann, N. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung. Frankfurt am Main, S. 31-57.
- McNeill, J. (2005): Modern Global Environmental History. A Turbulent and Dramatic Scenario. UPDATE, Newsletter of IHDP, 02, S. 1-3.
- Meadows, D./Meadows, D./Randers, J./Behrens III, WW. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Randers, J. (2012): 2052 – Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre. Der neue Bericht an den Club of Rome. München.
- Reid, W. et al. (2005): Ecosystems and Human Well-being: synthesis. A Report of the Millennium Ecosystem Assessment www.millenniumassessment.org/en/index.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Schrüfer, G./Schockemöhle, J. (2012): Nachhaltige Entwicklung und Geographieunterricht. In Haversath, JB.: Geographiedidaktik. Theorie-Themen-Forschung. Braunschweig.
- Schubiger, A. (2013): Lehren und Lernen. Bern.
- Steffen, W./Broadgate, W./Deutsch, L./Gaffney, O./Ludwig, C. (2015): The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. In: The Anthropocene Review 2, S. 81–98.
- Stoltenberg, U./Burandt, S. (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H./Michelsen, G. (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, S. 567–594.
- Universität Bern (2013): Strategie 2021, Stratégie 2021, Strategy 2021. Bern: Universität Bern. www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e810/e837/e839/e102906/e114290/files114291/UniBern_Strategie_ger.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. A/RES/70/1 (www.are.admin.ch/are/de/home/nachhaltige-entwicklung/internationale-zusammenarbeit/agenda-2030-fuer-nachhaltige-entwicklung.html zuletzt abgerufen am 12.04.2018)

Zwischenstand: Politische Bildung wird nachhaltiger! Von Multiplikator/innen-Fortbildungen für eine „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ zu Bildungsurlauben zum „nachhaltigen Leben & Arbeiten“

Elke Wilhelm

Zusammenfassung

*Die Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Hessen blickt zurück auf zehn Jahre, in denen das Thema Nachhaltigkeit in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung der Einrichtung zunehmend Berücksichtigung fand. Dies zeitigte Konsequenzen für zukünftige Kooperationen sich ergänzender Bildungsträger und -sektoren mit entsprechenden Auswirkungen auf die inhaltliche Jugendbildungsarbeit und Bildungsurlaube der Erwachsenenbildung. Das aktuellste Ergebnis der trägerübergreifenden Aktivitäten, die sich hieraus entwickelten, ist ein Bildungsurlaub zum Thema „Zukunftsfähig leben & arbeiten“, der 2017 erstmals in Marburg – in der Partnerschaft von Arbeit und Leben Hessen und Marburg, der vhs Marburg, dem Hessischen Volkshochschulverband, dem Weltladen Marburg und dem Eine Welt-Promotor*innen-Programm des Entwicklungspolitischen Netzwerks Hessen – durchgeführt wurde. Die Zukunftsperspektive des Prototyps soll sein, mit regionalem Themenschwerpunkt und Themenbezügen ausgestattet, an möglichst vielen (hessischen) Orten umgesetzt zu werden. Der vorliegende Beitrag ist ein Praxisbericht für Arbeit und Leben Hessen*

1. Einleitung

2007/2008 begann die gezielte Hinwendung der Bildungseinrichtung Arbeit und Leben Hessen zu Nachhaltigkeitsthemen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Angesichts damaliger Fördermöglichkeiten des Bundes und bereits vorhandener Kontakte zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von „Weltläden in Hessen“ und der Bildungseinrichtung des Weltladens Marburg, sollten Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Bildung realisiert werden. Grundannahme hierfür war: Wenn haupt- und nebenamtlich Mitarbeitende der Bildungseinrichtungen in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen inhaltlich und methodisch sensibili-

siert und ausgebildet sein werden, werden auch entsprechende Bildungsangebote entstehen und sich entwickeln können.

Arbeit und Leben Hessen wurde vom Deutschen Gewerkschaftsbund, Landesbezirk Hessen und dem Hessischen Volkshochschulverband 1950 als Einrichtung der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung gegründet und bietet seitdem Seminare der politischen Bildung für Jugendliche und Erwachsene an, die zur Demokratisierung der Gesellschaft beitragen sollen. Seit 1974 zählen neben Projekten für Jugendliche und Erwachsene sowie internationalen Maßnahmen auch Bildungsurlaube nach dem Hessischen Bildungsurlaubsgesetz zum Angebot. Arbeitsgemeinschaften in den hessischen Regionen von Kassel bis zum Odenwaldkreis, jeweils in der inhaltlichen und organisatorischen Verantwortung der dort agierenden Volkshochschulen und dem Deutschen Gewerkschaftsbundes, ergänzen das Angebot von Arbeit und Leben Hessen mit Tages-, Abend- und weiteren regional aktuellen Veranstaltungen und Seminaren.

Arbeit und Leben Hessen will mit seinem Bildungsangebot – im bundesweiten Kanon aller Arbeit und Leben-Einrichtungen – dazu beitragen, dass sich ARBEIT und LEBEN der Menschen nach den Prämissen von sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Solidarität mit dem Ziel einer demokratischen Kultur der Partizipation weiter entwickelt (mehr zu Arbeit und Leben unter www.arbeitundleben.de/bundesorganisation und aul-hessen.de [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]). Methodisch-didaktisch orientieren sich die Bildungsangebote an den Alltags- und Lebenswelten der Menschen.

In der Zusammenarbeit mit Partnern, die globales Lernen ins Zentrum ihrer Aktivitäten stellen, sind die entwicklungspolitische Bildung, rassismuskritische Bildung, Umweltbildung, globalisierungskritische Bildung, interkulturelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung gemeinsame Schnittstellen.

Stufe 1: Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Den Zielen der Einrichtung folgend entwickelten Arbeit und Leben Hessen, „Weltläden in Hessen“ und der Weltladen Marburg mit seinem Schul- und Bildungsprojekt *épa!* 2007/08 gemeinsam sechs Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Förderprogramms zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit. Bereits bestehende Partnerschaften zwischen den veranstaltenden Organisationen und deren hauptamtlichen Bildungsakteurinnen und -akteuren sollten durch die geplanten Fortbildungen auf den Kreis nebenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie neuer Kooperationspartnerinnen und -partner ausgeweitet, persönliche Kontakte strukturell verankert und neue Kontakte, Partnerschaften und Kooperationsstrukturen ermöglicht werden. Alle Fortbildungsseminare richteten sich insbesondere an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung und der entwicklungspolitischen Arbeit in Hessen. Konkret angesprochen wurden deshalb freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Arbeit und Leben Hessen, Kooperationspartnerinnen und -partner, hessi-

schen Weltläden sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Volkshochschulen, weitere Akteurinnen und Akteure außerschulischer politischer Jugend- und Erwachsenenbildung sowie schulische Lehrkräfte. Die Veranstaltungen wurden offen ausgeschrieben und von den durchführenden Organisationen über deren Kontaktstrukturen beworben. Da die Fortbildungsangebote auch von schulischen Lehrkräften – aufgrund der Akkreditierung beim Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung – im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrer-Fortbildung in Anspruch genommen wurden, konnten schulisch-außerschulische Partnerschaften geknüpft werden, aber auch Unterschiede in der Umsetzung nachhaltiger Bildung in den Institutionen thematisiert werden. Die Teilnehmenden nutzten die Fortbildungen, um sich für ihre Tätigkeit als Referentinnen und Referenten in Veranstaltungen ihrer Organisation mit „Endverbraucherinnen und -verbrauchern“ außerschulischer (und schulischer) Jugend- und Erwachsenenbildung zu qualifizieren. Insofern waren die Seminare als thematisch und methodisch eigenständige Veranstaltungen konzipiert und konnten von Interessierten je nach Interesse, Bedarf und eigenen Vorkenntnissen gewählt werden.

Durch die Einbeziehung unterschiedlichster – lokaler und überregionaler – Expertinnen/Experten und Akteurinnen/Akteuren wurde fachliches Wissen kompetent, detailliert und angereichert mit vielseitigem Erfahrungsschatz vermittelt und ausgetauscht. Gezielt auf Bildungsarbeit zugeschnittene entwicklungspolitische Fragestellungen und Aspekte Globalen Lernens ermöglichten den Teilnehmenden, organisationsbezogene Schlüsse und Konsequenzen zu ziehen und somit ihre bisherige Arbeit zu reflektieren und zu qualifizieren.

Die Fortbildungsreihe ermöglichte den Teilnehmenden die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und Welthandelsthemen, gab Anregungen für die Umsetzung von Themen, Inhalten und Methoden in der Bildungspraxis mit Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen, förderte die Verstetigung und den Ausbau von Netzwerkstrukturen und intensivierte so in den Folgejahren auch die Anzahl entsprechender Bildungsangebote.

Die Fortbildungen wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren umgesetzt, wobei die Seminare 1 – 3 im ersten Jahr als Einstieg und Vertiefung in verschiedene Aspekte der Welthandelspolitik dienten. Aus unterschiedlichen Perspektiven wurden hier die Strukturen und die Auswirkungen des globalisierten Handels untersucht. Die Teilnehmenden bekamen Einblicke in (wirtschafts-)politische Hintergründe und anhand von Beispielen ebenfalls in die Situation der Kleinproduzentinnen und -produzenten in den Ländern des Südens. Die Fortbildungen der zweiten Reihe dienten der Vertiefung spezifischer Aspekte von Entwicklungspolitik und Vermittlung grundsätzlichen Handlungszeugs für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Neben inhaltlichen Aspekten gerieten Prozesse der Teamentwicklung als auch die Zielgruppen in den Blick. Bedeutung erhielt dabei die Kompetenzerweiterung hinsichtlich der Kenntnisse und Fähigkeiten zum Methodeneinsatz sowie zur Abschätzung inhaltlicher Möglichkeiten und Folgen interkulturellen und Globalen Lernens. In allen Fortbildungen wurden detaillierte Kenntnisse und Methoden vermittelt, ausgetauscht und erprobt, Handlungsoptionen diskutiert und die Teilnehmenden wurden

angeregt, ihre Erkenntnisse und Erfahrungen in politische Bildungsveranstaltungen umzusetzen. Folgende Fortbildungsseminare konnten im Einzelnen realisiert werden:

2. Globalisierter Einkaufskorb – Lernen im Botanischen Garten

In diesem Seminar wurden Aspekte der Globalisierung durch den konkreten Blick in einen „Einkaufskorb“ greifbar und die Konsum(-gewohnheiten) des Nordens deutlich. Im „Gewächshaus für tropische Nutzpflanzen“ der Universität Kassel in Witzenhausen (www.uni-kassel.de/fb11agrar/fachgebiete-einrichtungen/gewaechshaus-fuer-tropische-nutzpflanzen/startseite.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]) konnten mittels der außergewöhnlichen Nutzpflanzensammlung Einblicke in komplizierte Zusammenhänge des Welthandels gelingen. Die Auseinandersetzung mit Alltagsprodukten machte Arbeitsbedingungen im Süden, Probleme von Kleinproduzentinnen und -produzenten, die Umweltproblematik beim Anbau von Bananen, Kaffee oder Ananas sowie Fragen von Welthandelspolitik und Fairem Handel sichtbar.

3. Möglichkeiten und Grenzen des Fairen Handel

Ausgehend vom Ziel der Weltladen-Bewegung, durch Bildungsarbeit und veränderten Konsum kleine Produzentinnen und Produzenten im Süden zu unterstützen, konnten in diesem Seminar die Grundlagen des Fairen Handel, seiner Ziele und Funktionsweisen erörtert werden. Dabei wurde untersucht, wie Bauern und Bäuerinnen von Direktexporten profitieren könnten, wo der Faire Handel nach mehreren Jahrzehnten steht und welche Grenzen ein Modell hat, das bei den Konsumentinnen und Konsumenten im Norden ansetzt.

4. Gerechter Welthandel?

Dieses Seminar brachte Licht ins Dickicht von Handelsstrukturen und internationalen Regimes und beleuchtete die Asymmetrien der Handelsinteressen im Norden (USA, EU) und Süden (Brasilien, China). Im Mittelpunkt der Veranstaltungen standen die Interessen derjenigen Bevölkerungsteile, die nur wenige Vorteile von zunehmenden weltweiten Handelsströmen haben. Diskutiert wurden Möglichkeiten, die Interessen von z. B. Landlosen, Plantagenarbeiterinnen und -arbeitern sowie Hausangestellten auf internationaler Ebene zu stärken.

5. „Millenniums-Ziele“ und lokales Handeln

Im Zentrum dieses Seminars standen die damals diskutierten Entwicklungsziele der Millenniumserklärung. Die Kernfrage des Seminars war, welche Relevanz die Ziele für die eigene Arbeit und eigenes Handeln besitzen. Da am Seminar lokale und regionale Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Bildungsarbeit sowie aufgrund des Vernetzungsgedankens auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der kom-

munal- und entwicklungspolitischen Arbeit, Initiativen und Weltläden teilnehmen, konnten gemeinsam geeignete Ansatzpunkte für lokales Wirken erarbeitet werden. Diskutiert wurde, welche Konsequenzen sich für eine wirksame Bildungsarbeit ergaben, wie Kommunen und lokale Einrichtungen motiviert werden können, sich den erforderlichen Themen zu stellen und welche Bedeutung Fairer Handel z. B. für kommunales Beschaffungswesen hat.

6. Interkulturelles Lernen im Nord-Süd-Dialog (für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit)

Dieses Seminar befasste sich, ausgehend von der Annahme, Zukunftsfragen wie den Klimawandel und Armut nur im globalen Dialog lösen zu können, mit den Herausforderungen interkultureller Kompetenzen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Grundlagen und Methoden Interkulturellen Lernens wurden vorgestellt und erprobt, somit Möglichkeiten und Hürden eines Dialogs zwischen Norden und Süden und Stolpersteine in der interkulturellen Bildung analysiert und gemeinsam nach Lösungen gesucht.

7. Methoden für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Da globale und entwicklungspolitische Themen oftmals für Zielgruppen der außerschulischen Bildungsarbeit zu abstrakt erscheinen und besondere Anforderungen darin bestehen, bei jüngeren Zielgruppen Interesse für die Themen zu wecken, stellten sich in diesem Seminar die Teilnehmenden der Herausforderung, die Vermittlung handlungs- und aktionsorientierter Methoden in der pädagogischen Arbeit mit vorwiegend jungen Menschen in den Blick zu nehmen, zu erproben und zu reflektieren.

An den einzelnen Fortbildungen nahmen zwischen 16 bis 25 Personen teil – die Teilnahmezahlen der Seminare übertrafen damit bei weitem die Erwartungen der Veranstalter und machten schon damals deutlich, dass mit diesem Angebot das Interesse von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen geweckt werden konnte. An allen Veranstaltungen nahmen mehr Frauen als Männer teil, in fast allen Fällen war das Verhältnis 2/3 zu 1/3. Auffällig sei, so bestätigten einige Teilnehmende, dass sich in der entwicklungspolitischen (Bildungs-)Arbeit mehr Frauen als Männer engagierten. Aber auch in Hinblick auf die Inhalte in den einzelnen Seminaren war das Geschlechterverhältnis von Bedeutung. Im Kontext der Thematik „Möglichkeiten und Grenzen des Fairen Handels“ wurde deshalb gezielt die Frage diskutiert, „was dies für die Frauen in den produzierenden Ländern bedeute“.

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zu den einzelnen Fortbildungen fielen insbesondere dann besonders positiv aus, wenn die jeweils vorgestellten, erprobten und diskutierten Inhalte und Methoden auf persönliche Erfahrungen trafen, in der Zukunft praktische Anwendungen vorstellbar wurden und wenn passend zu individuellen Vorkenntnissen eine Wissenszunahme möglich wurde. Einige Teilnehmende

formulierten, dass sie sich nach den Fortbildungen besser in der Lage sähen, selbst komplexe Zusammenhänge in Bildungsangeboten lebendig, anschaulich und lebenspraktisch zu vermitteln. Bereichernd erschien den meisten Teilnehmenden, dass sie in den Seminaren Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus anderen Bildungsbereichen trafen und damit auch andere Blickwinkel kennen lernen konnten. So entstanden neue Kontakte zwischen Personen und Organisationen im entwicklungspolitischen Bildungszusammenhang, Netzwerke wurden erweitert oder neu geknüpft. In Entwicklungszusammenhängen bereits engagierte Personen nutzten die Gelegenheit, sich in einzelnen Fortbildungen mit bildungspolitischen, pädagogischen und methodischen Aspekten zu befassen, um ihr bisheriges Engagement zu erweitern. „Der Blick auf die Themen mit verschiedenen „Praxisbrillen“ war für die inhaltliche Auseinandersetzung, aber auch für die Frage der praktischen Umsetzung sehr hilfreich“ meint der Kooperationspartner vom Weltladen Marburg im Rückblick auf die Fortbildungen und zieht aus der Zusammenarbeit Schlussfolgerungen für die Bildungseinrichtung des Weltladens: „Für den Bildungsbereich des Weltladens war die Kooperation ein großer Gewinn: Wir konnten unsere inhaltlichen Themen in hochwertige Fortbildungen einbringen. Damit haben wir unsere eigene Kompetenz als Verein weiterentwickelt und konnten unser ehrenamtliches Team professionell qualifizieren. Durch die Zusammenarbeit mit Arbeit und Leben wurden „unsere“ Fortbildungen konzeptionell bereichert – durch eine zusätzliche Perspektive, eine „Außenperspektive“ auf die Themen und durch eine andere Planung, als wenn wir die Fortbildungen alleine gemacht hätten.“

Stufe 2: Weiterführung der nachhaltigen Bildungsarbeit in Arbeit und Leben Hessen

Konkrete Transfer-Überlegungen hinsichtlich der Umsetzung des Erfahrenen und Gelernten kamen während der einzelnen Fortbildungsseminare aufgrund der oftmals begrenzten Zeit, der Gruppengrößen und der unterschiedlichen Herkunft der Teilnehmenden zu kurz. Weiterführende Diskussionen, Überlegungen und Planungen wurden deshalb für die Zeit nach der Fortbildungsreihe vereinbart und fanden in den jeweiligen Organisationen bzw. im Rahmen neuer Kooperationsstrukturen und bei der Konzeptentwicklung konkreter Veranstaltungen statt.

Zwei ehrenamtliche Mitarbeiterinnen des Weltladens Marburg, die an einigen Fortbildungen der Reihe teilnahmen, sind seitdem nebenamtlich bei Arbeit und Leben in der Jugendbildung tätig, eine ist mittlerweile hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin. So konnten bspw. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus den Fortbildungen in die Jugendbildung von Arbeit und Leben Hessen implementiert werden und in den vergangenen Jahren gemeinsame Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten entwickelt und erprobt werden. Aber auch die institutionellen Partnerschaften, z. B. zwischen Arbeit und Leben Hessen und dem Weltladen Marburg, erreichten nach der Fortbildungsreihe eine neue Qualitätsstufe.

Verschiedene Aspekte aus den Fortbildungen fanden in der Folge außerdem Berücksichtigung in Bildungsurlauben der Erwachsenenbildung bei Arbeit und Leben Hessen, so wurden z. B. kommunale Nachhaltigkeitsstrategien und globale Betrachtungen

tungen des jeweiligen Bildungsurlaubs-Themas wichtige Bestandteile von Bildungsurlauben zu Mobilität in der Region Frankfurt/Rhein-Main, zur Umweltsituation im Rhein-Main-Gebiet, Essen und Müll und zu Upcycling (Umwandlung von Abfallprodukten in neuwertige Produkte) als Methode im Umgang mit der Massenproduktion.

Stufe 3: Neue Netzwerke und ein nachhaltiges Bildungsurlaubs-Konzept

Im Kontext einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Arbeit und Leben Hessen und dem Hessischen Volkshochschulverband wurde ab 2015 der Fokus verstärkt auf „Bildungsurlaube der politischen Bildung“ gelegt. Für Arbeit und Leben ein zentrales Instrument der politischen Erwachsenenbildung in der Demokratie und eines ihrer wichtigsten Arbeitsbereiche, sind Bildungsurlaube der politischen Bildung, bei denen Volkshochschulen in der Vergangenheit aus strukturellen, organisatorischen, personellen und finanziellen Gründen zahlenmäßig signifikant in den Hintergrund geraten.

Grundsätzlich ermöglicht ein Bildungsurlaub Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, sich unter Fortzahlung von Lohn/Gehalt fünf Arbeitstage im Jahr von der Arbeit freistellen zu lassen, um sich mit einem Thema eigener Wahl in einem als Bildungsurlaub anerkannten Seminar auseinander zu setzen (ausführliche Informationen hierzu auf der Seite des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration soziales.hessen.de/arbeit/bildungsurlaub [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]). Da Bildungsurlaube der politischen Bildung in der Regel aufwändig entwickelte Einzelmaßnahmen sind, die zumeist aufgrund begrenzter Nachfrage nicht beliebig vervielfältigt werden können (wie etwa Bildungsurlaube der beruflichen Bildung), entstand zwischen den Partnern Arbeit und Leben und Hessischer Volkshochschulverband die Idee, ein Bildungsurlaubs-Konzept zu entwickeln, das sowohl feste – einmalig zu konzipierende – wie auch variable Bildungsbestandteile enthalten sollte. Aufgrund der inhaltlichen Schwerpunkte der beiden Organisationen und aktueller gesellschaftlicher Erfordernisse bot sich das Thema „Nachhaltigkeit“ an. Mit entsprechenden Angeboten könnten an vielen Orten Teilnehmende erreicht werden, die bereits für Themen nachhaltiger Entwicklung sensibilisiert sind und im Weiteren interessiert werden könnten, wenn konkrete Bezüge zu ihrem Leben und Arbeiten, zum Lebensalltag und -umfeld hergestellt werden.

Das zu entwickelnde Bildungsurlaubs-Konzept sollte langfristig zur Etablierung von Bildungsurlauben der politischen Bildung in den Volkshochschulen und bei weiteren regionalen Bildungsträgern beitragen. In der Umsetzung sollten vorhandene Kompetenzen und Strukturen gebündelt und systematisiert werden und Synergien geschaffen werden, um den jeweiligen Arbeitsaufwand für die Veranstalterinnen und Veranstalter möglichst gering zu halten. In intensiven Gesprächen wurden im Folgenden Schwerpunkte für die Entwicklung eines Bildungsurlaubs-Konzepts und Seminarplans entwickelt:

- Leitthemen: Nachhaltigkeit (Grundlagen, Historie, Definition, regionale und globale Akzente); Bestandsaufnahme und Analyse der Lage vor Ort/in der Region/in der Stadt, Lebenslagen und Interessen der Menschen und kommunale Politik.

- Spezialthemen – je nach regionalem Bedarf: Energie, Nahrung (Produktion, Versorgung, Ernährung), Konsum, Stadtentwicklung, Müll (Vermeidung, Entsorgung, Wiederverwertung, Recycling, Upcycling), Mobilität und Verkehr, Umwelt (Flora, Fauna, Landschaftsschutz).
- Handlungsleitende Fragestellungen: Was können die Menschen in der Region selbst tun? Was müsste von anderen Akteurinnen und Akteuren getan werden (Kommune, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, andere Interessensgruppen)?
- Arbeitsmethoden: Recherchen, Erkundungen und Exkursionen zu den Spezialthemen vor Ort, lokale Umfragen, Medienanalysen und Reportagen).

In die Planung des Bildungsurlaubs-Konzepts flossen darüber hinaus weitere Bestandteile ein, die auf das Thema Nachhaltigkeit fokussiert wurden. Dazu zählten die Erwartungen, Vorerfahrungen und der persönliche Zugang der Teilnehmenden zum Themenspektrum, eine dezidierte regionale Bestandsaufnahme (Bevölkerung, Leben und Freizeit, Arbeiten, Wirtschaften, Versorgung und Mobilität, Ökologie, Landschaftsgestaltung, landwirtschaftliche Nutzung, ökologische Vielfalt, Ressourcen) und daraus resultierend die Analyse aktueller und regionsspezifischer Probleme und Herausforderungen unter Berücksichtigung globaler, regionaler, intergenerativer, Gender- und inklusiver Aspekte. Im Weiteren sollten regional „gute Beispiele“ für nachhaltiges Leben und Arbeiten in der Region eines oder mehrere der oben genannten Spezialthemen vertiefen.

Der erste Test – ein Bildungsurlaub zu Nachhaltigkeit findet in Marburg statt

Die oben beschriebenen Vorüberlegungen zu einem Bildungsurlaubs-Prototyp mündeten nach einer Beantragung und erfolgreichen Anerkennung als Bildungsurlaub nach dem Hessischen Bildungsurlaubsgesetz in der Durchführung der Veranstaltung *„Zukunftsfähig leben & arbeiten!? – Das Prinzip der Nachhaltigkeit am Beispiel Landwirtschaft und Ernährung“* an der vhs Marburg im April 2017 in Kooperation mit dem hessischen Eine Welt-Promotor*innenprogramm. Insbesondere die lokale Praxis und globales Denken standen im Zentrum des Marburger Bildungsurlaubs. Bei Exkursionen zu Marburger Initiativen, wie einem politischen Stadtgarten, lokalen Molkereien oder der Solidarischen Landwirtschaft konnten die Teilnehmenden nachhaltige Landwirtschaft und Ernährung erleben, erfahren und erforschen. Gemeinsam mit einem Umweltökonom als Fachreferenten näherten sie sich dem komplexen Themenfeld *Nachhaltigkeit* über theoretische Diskussionen, Filme und Gruppenarbeiten, aber auch über informelle Gespräche in den Pausen.

Die beruflichen Hintergründe der Teilnehmenden bereicherten diesen Austausch und machten viele praktische Bezüge möglich. Vom städtischen Klimaschutzbeauftragten über eine Pharmavertreterin, eine Bankangestellte bis hin zu einer Mitarbeiterin der Stadtwerke und einem Mitarbeiter beim Amt für Bodenmanagement des Landes waren sehr unterschiedliche Berufsgruppen vertreten. Am Ende der dichten und spannenden Woche tauschten sich die Teilnehmenden gemeinsam mit dem Referenten darüber aus, wie soziale und ökologische Ansprüche im privaten und beruflichen

Umfeld umgesetzt werden können und welche Handlungsmöglichkeiten es für die Einzelnen gibt. Die gegenseitige Beratung und Stärkung, um selbst aktiv zu werden und Veränderungen anzustoßen, ist ein wichtiger Effekt des Bildungsurlaubs. „Der Bildungsurlaub hat mir beim Umgang mit dem Thema Nachhaltigkeit noch mehr Sicherheit verliehen und mich animiert, hier in Marburg selbst in nachhaltigen Projekten aktiv zu werden“, äußert ein Teilnehmer, der beim Amt für Bodenmanagement in Marburg beschäftigt ist. Auch die konkreten Einblicke in Organisationen und Vereine vor Ort wirkten auf die Teilnehmenden sehr motivierend und aktivierend. „Dadurch wird konkret erfahrbar, welche Alternativen es vor Ort bereits gibt – das macht das Thema Nachhaltigkeit so richtig lebendig“, meint ein anderer Teilnehmer begeistert. Der Wechsel zwischen Diskussionen im Seminarraum, Gruppenarbeiten und interaktiven Methoden sowie Ausflügen in die Stadt wurde von den Teilnehmenden als „gute Mischung“ und „gelungener Rundumschlag“ empfunden, um sich intensiv und von unterschiedlichen Perspektiven mit einem Thema zu beschäftigen.

Stufe 4: „Darfs ein bisschen mehr sein?“ – Zukunft eines nachhaltigen Bildungsurlaubs – Ausblick

Um die Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit im Segment der Arbeitnehmerinnen- und Arbeitnehmerweiterbildung (als Bildungsurlaub) weiterhin zu befördern, soll das Konzept gezielt an interessierte hessische Volkshochschulen und regionale Arbeitsgemeinschaften von Arbeit und Leben Hessen weitergegeben werden. Den thematischen Fokus „ihres“ Bildungsurlaubs können die regionalen Veranstalter je nach örtlichen Besonderheiten frei wählen. So ist denkbar, Bildungsurlaube auch zu anderen Schwerpunktthemen anzubieten, wie z. B. von der vhs Main-Taunus-Kreis unter dem Titel „Zukunftsfähig leben & arbeiten! – Bildungsurlaub zum Thema Nachhaltigkeit am Beispiel von Energie“ für 2018 geplant.

Des Weiteren gibt es bereits eine Anfrage, im Rahmen des „Hessentags“ in einer Kommune einen entsprechenden Bildungsurlaub zu realisieren – ggf. könnte dieser genutzt werden, die Nachhaltigkeitsziele hinsichtlich der Durchführung des Events in den Blick zu nehmen. Eventuell könnten weitere Bildungsurlaube auch andernorts lokale und kommunale Veranstaltungen und Events begleiten.

Von Seiten der beteiligten Akteure, insbesondere im Rahmen des Hessischen Eine Welt Promotor*innenprogramms sowie dem Hessischen Volkshochschulverband können bei der Umsetzung vor Ort Beratungen angeboten werden: Unterstützerin ist zum einen Lydia Koblofsky, die als Eine Welt-Promotorin hessenweit zu Fragen des Globalen Lernens (inhaltlich und methodisch-didaktisch) und zum Thema Nachhaltigkeit berät. Sie arbeitet eng mit dem Forum Globales Lernen im Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen zusammen und fördert den Austausch, die Vernetzung und den Wissenstransfer rund um das Globale Lernen. Durch gezielte Kooperationen, z. B. mit Berufs- und Volkshochschulen oder Verbänden und Gemeinden, versucht sie neue Zielgruppen für das Globale Lernen zu gewinnen – wie mit dem beschriebenen Bildungsurlaub.

Steffen Wachter ist im Rahmen seiner Aufgaben als Referatsleiter Gesellschaft, Politik, Kultur und Gesundheit und Internationale Programme im Hessischen Volkshochschulverband Ansprechpartner für den Bildungsurlaub. Der Hessische Volkshochschulverband vertritt die Interessen der Träger der kommunalen Weiterbildungseinrichtung Volkshochschule gegenüber Öffentlichkeit, Parlament und Regierung sowie im Landeskuratorium für Erwachsenenbildung (LAKU). Er kooperiert mit dem öffentlichen Bildungswesen und der Weiterbildung in freier Trägerschaft sowie den mit ihm nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz eng verbundenen Landesarbeitsgemeinschaften, wie z. B. Arbeit und Leben. Der Hessische Volkshochschulverband unterstützt Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Weiterbildung in Hessen in pädagogischen, wissenschaftlichen und organisationsbezogenen Fragen – wie z. B. bei der Realisierung des beschriebenen Bildungsurlaubs.

Klimaanpassung – ein Thema für die Volkshochschule? Volkshochschul-Klimaakademie im Netzwerk

Katharina Seewald

Zusammenfassung

2007 wurde die Klimaanpassungsakademie der Volkshochschule Region Kassel im Rahmen eines Verbundprojektes „KLIMZUG Nordhessen“ als Institution der vhs gegründet und in das bestehende Bildungsnetzwerk HESSENCAMPUS Kassel eingebunden. Die Klimaanpassungsakademie, später Klimaakademie genannt, bot im Zeitraum 2008 bis 2013 eine Informations- und Kommunikationsplattform für Fragen und Antworten rund um das Thema „Klimawandel und Klimaschutz“. Die Zielgruppen und Adressaten waren Menschen in der Region, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Fachleute und am Thema Interessierte. Zu den Aufgaben der Klimaakademie gehörte die Vermittlung und Verbreitung von Erkenntnissen aus Wissenschaft und Forschung. Die Akademie sorgte für die „Übersetzung“ von Expertenwissen in eine allgemein verständliche Sprache und stellte aufbereitete Materialien dafür zur Verfügung. Sie unterstützte die Vernetzung und den Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung, um gemeinsame Strategien zur Anpassung an den Klimawandel zu entwickeln.

1. Entstehung von KLIMZUG Nordhessen und Handlungsfelder

Kurz nach der Fusion der Volkshochschulen Stadt und Landkreis Kassel 2007 kam die Universität Kassel auf die Volkshochschulleitung zu mit dem Angebot, sich an einem gemeinsamen Antrag beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Bereich Klima und Klimawandel zu beteiligen. Die Volkshochschule Region Kassel sollte dabei den Bereich Bildung für die jeweiligen Zielgruppen übernehmen und mit dem Bildungsnetzwerk „HESSENCAMPUS Kassel“ die Verknüpfung in die Region herstellen. Das Projekt „KLIMZUG Nordhessen“ war geboren!¹

KLIMZUG Nordhessen hatte die Zielsetzung, den Klimawandel in der Region zukunftsfähig zu gestalten und ein Netzwerk regionaler Akteure zu knüpfen. KLIMZUG basierte auf dem Eingeständnis, dass der Klimawandel nicht mehr aufzuhalten sei und sich deshalb frühzeitig regional mit den Auswirkungen befasst werden müsste und Alternativen dazu entwickelt werden sollten.

In den Handlungsfeldern Land-, Forst- und Wasserwirtschaft, Verkehr, Gesundheit, Tourismus und Energie wurden vom Herbst 2008 bis Juni 2013 Zukunftsszenarien und entsprechende Lösungen erarbeitet mit dem Ziel, Angebote für Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft zu generieren. Neben den Forschungsergebnissen der Universität Kassel und der Hochschule Fulda zu den Auswirkungen des Klimawandels in der Region war ein Hauptschwerpunkt die Umsetzung und Vermittlung von Lösungsvorschlägen für Kommunen und Wirtschaft, wie mit dem Klimawandel umgegangen werden kann.

In diesem Projekt KLIMZUG Nordhessen arbeiteten teilweise 120 Personen aus 20 regionalen Institutionen in 27 Teilprojekten zusammen, um Forschung, Umsetzung und Vermittlung des Themas zu gewährleisten. Eines dieser Teilprojekte war die neu gegründete *Klimaanpassungsakademie* (später *Klimaakademie*) der Volkshochschule Region Kassel im Projekt HESSENCAMPUS Kassel. Hier wurden vielfältige Formen und Formate von Bildungsangeboten entwickelt, um unterschiedliche Zielgruppen zu erreichen. Politikerinnen und Politiker, Verwaltungsfachleute, Unternehmerinnen und Unternehmer und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wurden für das Thema Klimawandel sensibilisiert, über Handlungsmöglichkeiten informiert und in weitergehenden Projekten aus- und weitergebildet. Ein wichtiger Punkt dabei war die entstehende Vernetzung. Eine Besonderheit war die Ansprache diverser Zielgruppen, die durch folgende Maßnahmen erreicht wurde:

- die Organisation von Veranstaltungen regionaler Akteurinnen und Akteure des KLIMZUGs Nordhessen – es fand z. B. jährlich ein Regionalforum für Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Gesellschaft aus der Region statt;
- Veranstaltungen zur Weitergabe und Reflektion der wissenschaftlichen Erkenntnisse mit regionalen Stakeholdern;
- die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Fachpublikum;
- Moderation von Workshops und Weiterbildungsangeboten für die so genannten Klimamanagerinnen und Klimamanager, die in den beteiligten Landkreisen „installiert“ wurden;
- die Organisation von Informations- und Bildungsveranstaltungen für die breite Öffentlichkeit und
- die Entwicklung von Angeboten für die berufliche und schulische Bildung sowie für den informellen Bereich.

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung über den Klimawandel wurden in zielgruppengerechte, verständliche Informationen übersetzt, Lehr- und Lernkonzepte sowie entsprechende Materialien und Module dazu entwickelt. Über Transfermaßnahmen in so genannten Umsetzungsverbänden wurden aus den Bereichen *Landwirtschaft, Pflege- und Gesundheitswesen* relevante Informationen bekannt, aber auch neue Bildungsangebote generiert und Kooperationspartnerinnen und -partner für Projekte gewonnen.

Beispielhaft dafür steht die Veranstaltungsreihe mit dem türkischen Frauenverein und dem *Familientreff Brückenhof*, bei der mit dem so genannten *Klimafrühstück*

Frauen aus unterschiedlichen Milieus meist mit Migrationshintergrund für das Thema Nachhaltigkeit sensibilisiert werden konnten. Es fanden Veranstaltungsreihen im Umfang von 6 Modulen statt mit Frauen, die das Thema aufgriffen und nicht nur in ihre jeweiligen Communities, sondern auch in andere Stadtteile und Zusammenhänge transportierten. Die Themenpalette reichte von „Klimaschutz schmeckt“ (wie hängt unser Essen mit Klimaschutz zusammen?), über Mobilität „Mit den Öffis auf Du und Du – günstig und klimaschonend durch Kassel“ bis zum Energiesparen im eigenen Haushalt. Die Veranstaltungen fanden auch teilweise in Kooperation mit den Städtischen Werken und Nachbarschaftshilfevereinen statt.²

Fortbildungen für Umweltbildungsanbieter im Raum Kassel war ein weiterer Schwerpunkt der *Klimaakademie* der vhs Region Kassel. In diesen Wochenendseminaren wurden zielgruppengenaue verschiedenartige Kampagnen entwickelt, die zum Teil mit örtlichen Kooperationspartnern wie Bioleka (Biologische Lernorte in der Region Kassel) umgesetzt werden konnten.

Ein besonderes Highlight stellten die Kasseler Klimagespräche dar, die im Format einer Talkshow mit dem Kabarettisten Bernd Giesecking entwickelt wurden, um auf unterhaltsame Art das Thema Klimawandel jeweils mit einer regionalen Schlüsselperson in Verbindung zu bringen. Die Gesprächspartner waren der amtierende Oberbürgermeister Bertram Hilgen und der Bau-Dezernent Christoph Nolda der Stadt Kassel, ein Vorstandsmitglied der Städtischen Werke, Dr. Thomas Ebert und der stellvertretende Universitätspräsident, Prof. Dr. Roßnagel, der für das KLIMZUG-Projekt von Seiten der Universität verantwortlich war. Diese Veranstaltungen waren mit jeweils über 100 Personen sehr gut besucht.³

Weitere Veranstaltungsreihen waren die „Klimabewusste Region Kassel“, die in Kooperation mit Künstlerinnen und Künstlern bei firmenunabhängigen Beratungseinrichtungen und bei städtischen Versorgungsunternehmen, dem Umwelt- und Gartenamt, diversen Stadtteilorganisationen und Wohnungsbauunternehmen durchgeführt wurden.⁴

Das Teilprojekt „KlimaX – Frierst du noch oder schwitzt du schon?“ konzipierte eine Wanderausstellung, die die Aktivitäten der *Klimaakademie* regional, bundesweit und sogar international bekannt machte. Ab September 2012 wurde die Ausstellung in Kassel⁵ und diversen Landkreisorten und angrenzenden Landkreisen gezeigt. Sie war auch in Bremerhaven, Hamburg, Leipzig, Berlin, München, Bonn und Stockholm zu sehen (letzteres begründet durch den guten Austausch mit *Studie främjanded*, dem schwedischen Mitglied der EBZ, der Europäischen Bildungs- und Begegnungszentren e. V.). Dieses Projekt erhielt eine zusätzliche Förderung im Rahmen des Wissenschaftsjahres 2012. In einem Cartoon-Workshop unter Leitung von TITANIC-Redakteur Stephan Rürup entstanden 60 Exponate, die die Sicht von Kindern und Jugendlichen auf den Klimawandel zeigen. Teilgenommen haben Kinder und Jugendliche aus der Region Kassel im Alter von 13 bis 19 Jahren.

Die Fragen: Wie denken Jugendliche über den Klimawandel? Und wie stehen sie zu Begriffen wie Klimagerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Zukunftsfähigkeit oder Klimaanpassung und wie schätzen sie zukünftige Krisen ein, wurden im Rahmen dieser Workshops gestellt und in hervorragender Art und Weise beantwortet. Als Original-

ausstellung mit 60 gerahmten Originalen für längere Ausstellungszeiträume und als Digitalausstellung für Kurzzeitveranstaltungen wie Tagungen, erreichte sie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Bildungsexpertinnen und -experten, aber eben auch interessierte Jugendliche und Erwachsene. Die besten Arbeiten wurden in einer Preisverleihung prämiert und anschließend als Postkartenserie „vermarktet“ und zur Sensibilisierung für das Thema eingesetzt.

Internationale Kontakte wurden auch ins österreichische Waldviertel geknüpft. Diese Region hat ähnlich wie in Nordhessen strukturschwache Gebiete und hat es in den letzten Jahren geschafft, ein originär ökologisches Waldviertel-Profil zu entwickeln. Deshalb wurde der Austausch mit den dortigen Akteurinnen und Akteuren gesucht und Modelle identifiziert, die übertragbar sind. Ein Ausfluss davon war ein gemeinsamer EU-Antrag des nordhessischen Regionalmanagements und der Volkshochschule Region Kassel mit dem Thema: „Klima-Tour – Sensibilisierung von Fachgruppen für die Folgen des Klimawandels und die notwendigen Anpassungsstrategien durch die Entwicklung und Durchführung von Exkursionsreisen“, der 2017 bearbeitet wird.

Als der Hessentag 2013 kurzfristig nach Kassel geholt wurde, war es schon fast selbstverständlich, dass der politische Wille der Stadtverordnetenversammlung, eine 10-tägige Großveranstaltung unter Aspekten des Klima- und Umweltbewusstseins durchzuführen, von der *Klimaakademie* aufgegriffen und im Auftrag der Stadtverwaltung umgesetzt wurde. Die Akademie erarbeitete ein Konzept zu Zielsetzung und Auftragsstellung und moderierte die Sitzungen, beriet die verantwortlichen Stellen in der Prozessgestaltung, stellte Kontakte zu diversen Organisationen aus diesem Bereich her und beteiligte sich maßgeblich an der Programmplanung durch Initiierung und Entwicklung von gemeinsamen Projekten mit Kunst- und Kulturinitiativen. Das Ganze mündete dann in eine „*Klimameile*“,⁶ wo u.a. eine mit erneuerbaren Energien betriebene Bühne geplant wurde, die durch interaktive Elemente Energieerzeugung sichtbar und erlebbar werden ließ. Auf dem Marktplatz zum Thema Klima und Energie wurden regionale Umweltprodukte und Know-how präsentiert. Beeindruckende künstlerische Aktivitäten zum Thema Klimawandel mit Interviews von regionalen Akteurinnen und Akteuren aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft verdeutlichten das vielfältige Programm der Volkshochschule Region Kassel und des Bildungsnetzwerks HESSENCAMPUS, das sich dort ebenfalls einbrachte.

Es hat sich gezeigt, dass die Volkshochschule als öffentlich verantwortete und neutrale Einrichtung wahrgenommen wurde, die die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren fördert und gerne in Anspruch genommen wurde; die *Klimaakademie* als intermediäre Organisation war bei der Volkshochschule Region Kassel richtig angebunden, da die vhs als Bildungs- und Informationseinrichtung allgemein anerkannt war und ist. Dadurch war auch der Zugang zu unterschiedlichen Zielgruppen möglich, die von anderen Organisationen und Stellen sonst nicht erreicht werden.

2. Schwierigkeiten und Herausforderungen

In der Mitte des Projektzeitraumes wurden die Herausforderungen, die das ambitionierte Projekt an die handelnden Personen und Einrichtungen stellte immer deutlicher. Es war schon eine gewaltige Aufgabe, 20 regionale Institutionen mit 27 Teilprojekten zu koordinieren und „unter einen Hut“ zu bringen und die zu entwickelnden Strukturen transparent und für alle akzeptabel zu gestalten. Die *Klimaakademie* hatte dabei eine herausragende Rolle als Vermittlerin zwischen den universitären und zivilgesellschaftlichen Organisationen oder den kommunalen Verwaltungen. Das hieß aber auch, dass die handelnden Personen der *Klimaakademie* unter einem enormen Druck standen, das Projekt erfolgreich zu gestalten, zumal deren hauptamtliche Personaldecke durchaus „schlank“ war. Das Teilprojekt konnte laut Antrag eine Akademieleitung und eine Assistenz beschäftigen. Für die Volkshochschule Region Kassel bestand die Herausforderung, die vielfältigen Anforderungen dann mit jeweils eigenem und befristet beschäftigten Projektpersonal „aufzustocken“, das gelang auch durchaus bei zusätzlich mit Drittmitteln geförderten Projekten wie „*Climes*“ (Klimafreundliches Management an Schulen – ein internationales Projekt mit 8 Partnerorganisationen) und dem Nachfolger „*Climes Green*“ oder einem über das hessische Wirtschaftsministerium geförderten Projekt „*Klimamanagement in Klein- und Mittleren Unternehmen*“.

Dazu kam, dass ein Teilprojekt von KLIMZUG (*Gezielte Prävention Hitze bedingter Gesundheitsrisiken alter Menschen in der Kommune*) wegen der förderrechtlichen Bedingungen zusätzlich bei der Volkshochschule Region Kassel angesiedelt war, aber fachlich-inhaltlich vom Gesundheitsamt Region Kassel begleitet und betreut wurde.

Durch die kontinuierliche Evaluation der Arbeit der *Klimaanpassungsakademie* konnten die größten Schwierigkeiten erkannt und entsprechend minimiert werden. Das nachfolgende Beispiel soll das verdeutlichen:

In der ersten Phase von KLIMZUG war das Hauptinteresse, Forschungsergebnisse für die Region zu produzieren. Dadurch wurden potentielle Akteure, die für die Umsetzung Bedeutung haben konnten, zunächst nicht richtig mit einbezogen. Das traf auch teilweise für die *Klimaakademie* zu. Die universitären Strukturen waren sich bei den Forschungsfragen zu Beginn teilweise „selbst genug“ und es gelang erst durch überzeugende Gespräche die Zusammenarbeit auf Augenhöhe voranzubringen. Es wurde gemeinsam vereinbart, die Kommunikationsstrategien und -formen für künftige Veranstaltungen zielgruppenspezifischer zu entwickeln und dadurch auch die bis dahin nicht erreichten Akteursgruppen besser einzubeziehen. Die Veranstaltungsformate der Klimaakademie wurden angepasst und ein Experten/innen-Pool strukturiert.

3. Fazit

Die *Klimaakademie* musste leider 2013 mit dem Ende der Förderperiode ihre Aktivitäten als Akademie einstellen. Allerdings konnten die Akteurinnen und Akteure entweder in die kommunalen Ämter (Umwelt- und Gartenamt) oder in Bildungsorganisationen, die sich originär dem Klimathema widmen, überwechseln. Dadurch ist es gelungen, dass die gewonnene Expertise für die Region gesichert wurde und bereits einige Folge-Projekte in der Volkshochschule Region Kassel zum Thema Nachhaltigkeit durchgeführt werden konnten. Das regionale Klimanetzwerk hat sich erfolgreich etabliert und wird für Aktivitäten genutzt, wie z. B. 2018 das Modellprojekt „InterKlim – Interkulturelles Ausbildungs- und Qualifizierungsnetzwerk zur Anpassung an den Klimawandel“, gemeinsam mit örtlichen Akteurinnen und Akteuren der Universität Kassel, der Stadt Kassel und dem Diakonischen Werk. Dieses Projekt soll den Austausch zwischen „alteingesessenen“ und neuzugewanderten Architektinnen und Architekten, Bauingenieurinnen und Bauingenieuren und Handwerkerinnen und Handwerkern in Bezug auf den Klimawandel fördern. Die vhs Region Kassel konzipiert die Module und begleitet den Prozess. Der Geist der *Klimaakademie* lebt weiter!

Anmerkungen

- 1 www.klimzug.de/de/96.php [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 2 Programmhefte der vhs Region Kassel Winter- und Sommersemester jeweils 2012 und 2013
- 3 Hessisch-Niedersächsische Allgemeine (HNA) v. 13.9.2012
- 4 Programmhefte der vhs Region Kassel 2012 und 2013
- 5 Ausstellung ist auszuleihen bei der vhs Region Kassel (vhs@landkreiskassel.de)
- 6 www.clipmedia.de/tag/klimameile [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]

Klimawandel: Warum ohne Fakten nichts geht. Und warum nackte Fakten-Kommunikation ins Leere führt

Carel Carlowitz Mohn

Zusammenfassung

Der Klimawandel ist das herausragende Thema unserer Zeit. Auch in der Bildungsarbeit hat das Thema einen zentralen Stellenwert. Unerlässlich ist deshalb eine wissenschaftlich fundierte Faktenbasis, ebenso wie die Fähigkeit, wissenschaftliche Methoden von unseriösen Behauptungen unterscheiden zu können. Bildung für Nachhaltigkeit muss dieses Fundament sichern – und einen entscheidenden Schritt weitergehen: nämlich verstehen, welche verwirrende Vielzahl an Faktoren die Bereitschaft zu Klimaschutz-Handeln beeinflusst.

Wer diesen Artikel bis hierher gelesen hat, wird mit dem Autor vermutlich die Einschätzung teilen: der Klimawandel, die drohende Erdüberhitzung ist *das* zentrale Thema unserer Generation. Hier sind wir nicht nur als Bildungsfachleute gefragt. Der Klimawandel betrifft uns auch als Bürgerinnen und Bürger, als politisch Handelnde in geradezu existenzieller Weise.

Der Verweis auf die existenzielle Dimension des Problems macht aber auch deutlich: Der Klimawandel ist nichts, was ausgesprochen Spaß und Lust auf Zukunft macht. Vielmehr löst bereits eine oberflächliche Auseinandersetzung damit bei den Allermeisten Beunruhigung, Angst und Unsicherheit aus, mindestens aber eine tiefe Besorgnis.

Dies gilt auch und gerade für Menschen, die in der Bildung tätig sind. Angesichts der Komplexität des Themas, angesichts der schier erdrückenden Größe des Problems gilt es, eine Balance zu finden zwischen nüchterner Problemeinordnung auf der einen Seite und dem Erleben von Selbstwirksamkeit und der Erfahrung wirksamen kollektiven Handelns auf der anderen Seite. Im ersten Anlauf wird dies den wenigsten gelingen, und wer sich mit einem Gefühl des Unbehagens hier also erst einmal ausklinken will, dem sei zugerufen: Sich das eigene Unbehagen bewusst zu machen, ist bereits der erste Schritt auf dem Weg zu einer eben *erwachsenen* Haltung.

Als Kinder der Aufklärung wissen wir: Ein geradezu klassischer Ansatz, Gefühlen des Unbehagens oder anderer negativer Emotionen Herr zu werden, ist, sich der eigenen Informationsgrundlagen, des eigenen Problem-, Lösungs- und Handlungswis-

sens zu vergewissern. Dieser Text wird daher zunächst einmal der Frage nachgehen, inwieweit es beim Klimawandel tatsächlich gelingen kann, festen Boden in Form verlässlicher Daten und Fakten unter die Füße zu bekommen. Gibt es das denn überhaupt – Klima-Fakten, die Allgemeingültigkeit beanspruchen könnten? Woran lässt sich erkennen, was belastbares, wissenschaftliches Wissen ist – und was bloße Meinung und Behauptung?

Und selbst wer dann zu dem Ergebnis kommt, sich mit Blick auf die Einordnung des Klimaproblems auf halbwegs sicherem Boden bewegen zu können, wird sich früher oder später mit der Frage konfrontiert sehen: Wie kann dieser feste Boden, diese vermeintlich so stabile Informations- und Entscheidungsgrundlage verteidigt werden gegen gezieltes Infragestellen, Verleugnen, Verdrängen und Beschwichtigen?

Indes: Informationen und Wissenschaftlichkeit sind nicht alles. Keine politische Debatte ist jemals allein mit Verweis auf Fakten gewonnen worden. In einem zweiten Textabschnitt soll es deshalb darum gehen, was nach den Fakten kommt. Oder anders gefragt: Wenn alle über den Klimawandel alles wissen, was es zu wissen gibt – was passiert dann eigentlich? Und was wäre damit gewonnen?

1. Worauf es ankommt in der Bildungsarbeit zum Klimawandel

Die Fakten zu einem Thema wissenschaftlich zu ergründen und auf dieser Grundlage handeln zu können: Dieser Ansatz klingt ebenso selbstverständlich wie zweifelhaft. Einerseits ist nach dem Ausscheiden der Religion als oberster Entscheidungs- und Erkenntnisinstanz bisher kein besseres Modell als die Wissenschaft gefunden worden, sich in der Welt zu orientieren. Andererseits wissen wir um die Begrenztheit menschlicher Erkenntnisfähigkeit¹ und haben gelernt, misstrauisch zu sein gegenüber jedem, der vorgibt „die Fakten“ zu einem Thema zu kennen. Dieses Spannungsverhältnis gilt es auszuhalten. Man kann damit sogar ziemlich gut leben, wenn man die Bedingungen kennt, versteht und einordnen kann, unter denen wissenschaftliches Wissen entsteht.

Will man also einschätzen, inwieweit es für die Klimapolitik tatsächlich belastbare Orientierungsgrundlagen gibt, lohnt ein genauer Blick auf die Klimaforschung. Diese unterscheidet sich in ihren Methoden und Arbeitsbedingungen nicht von anderen naturwissenschaftlichen Forschungsdisziplinen: Aussagen über Wirkungszusammenhänge sind anhand nachprüfbarer Methoden zu belegen, und theoretische Erklärungsansätze gelten auch hier nur solange, bis sie allgemein als widerlegt angesehen werden. Zudem findet der wissenschaftliche Diskurs öffentlich statt, baut auf dem bisherigen Wissens- und Erkenntnisstand auf und ist offen für ein systematisches Prüfen methodischer und argumentativer Schwachstellen im Peer-Review-Verfahren. Wer neue Thesen und Erklärungsansätze vorlegen und dabei ernstgenommen werden möchte, hat sie als erstes diesem Peer-Review (der Begutachtung durch Fachkollegen, engl. „peers“) vorzulegen.

Was im Falle der Klimaforschung als Besonderheit hinzukommt: Vermutlich hat es in der globalen Wissenschaftsgeschichte niemals eine größere und umfassendere Anstrengung als beim Klimawandel gegeben, das gesamte verfügbare Wissen zu ei-

nem Themenkomplex zusammenzuführen, zu bündeln und den jeweiligen Erkenntnisstand der Forschung kompakt zugänglich zu machen. Stellvertretend für diese einzigartige Wissensverdichtung steht das International Panel on Climate Change (IPCC), zu deutsch auch als Weltklimarat bezeichnet. Dieses weitgehend dezentral organisierte Netzwerk der weltweiten Klimaforschung veröffentlicht etwa alle sieben Jahre einen sogenannten Sachstandsbericht – etwas griffiger auch als „Weltklimabericht“ bezeichnet. Diese Sachstandsberichte fassen zusammen, was man bislang über die Ursachen und die Auswirkungen des Klimawandels weiß und wie wirksame Klimaschutzstrategien aussehen sollten.²

In einer herkulischen Anstrengung durchforsten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für diese Sachstandsberichte die gesamte wissenschaftliche Literatur, destillieren in mehreren Filterstufen die als gesichert geltenden Erkenntnisse heraus und tragen aus Tausenden von Einzelbausteinen ein aktuelles Gesamtbild zusammen. In Zahlen ausgedrückt: Beim jüngsten, 2014 veröffentlichten IPCC-Bericht arbeiteten 831 Leitautorinnen und -autoren aus der ganzen Welt zusammen. Sie baten weitere 1824 Expertinnen und Experten, als „beitragende Autorinnen/Autoren“ Textteile zu ihren jeweiligen Spezialgebieten zuzuliefern. Und sie prüften, verwarfen oder übernahmen jede einzelne von insgesamt 142.631 Anmerkungen und Kommentaren zu den Textentwürfen.³

Die Arbeitsweise und Methoden seriöser Forschung zu kennen und in einer komplexen Medienwelt wiedererkennen und einschätzen zu können – das ist ein wichtiger Schritt, um sich ein eigenes Urteil zur Geltungskraft wissenschaftlicher Fakten bilden zu können. Jedoch ist die Klimaforschung seit langem auch das Ziel intensiver Versuche, ihre Befunde zu verfälschen, zu diskreditieren und in Abrede zu stellen. Deshalb ist es in einem zweiten Schritt ebenso essenziell, auch die Vorgehensweise und Strategien von oft ideologischen Verschwörungstheoretikern, populistischen Wissenschaftsfeinden und kommerziell motiviertem Zweifel-Säen zu kennen. Denn diese Kenntnis immunisiert dagegen, den häufig plausibel erscheinenden „skeptischen“ Einwänden leichtfertig zu folgen.

2. Falschbehauptungen entgegentreten – und wissen, wie Verschwörungstheoretiker argumentieren

So aufwendig, ja so einschüchternd dieser komplexe Wissenschaftsprozess auch ist: In den Medien, in den Weiten des Internets und der sogenannten Social Media, in Teilen der Politik und auch in Alltagsgesprächen tauchen dennoch irritierend häufig Falschaussagen, vermeintlich plausible Einwände und sich als Skepsis ausgebende Zweifel an der Klimaforschung auf. Ihnen allein mit Verweis auf den vieltausendseitigen Weltklimabericht entgegenzutreten, wird in der Praxis kaum gelingen. Auch eine Kenntnis der grundlegenden Arbeitsweise von Wissenschaft und Forschung ist zwar nützlich, hilft im Einzelfall aber nicht immer weiter.

Deshalb gibt es *klimafakten.de*. Das 2011 gegründete stiftungsfinanzierte Projekt greift entsprechende (Falsch-)Aussagen auf, prüft sie, ordnet sie ein, misst sie am tatsächlichen Stand der Klimaforschung. Dabei geht es um Behauptungen wie „Wär-

meinseln in Städten verfälschen die Klimatrends“ (Fakt ist: Der Einfluss von Städten auf Temperaturdaten wird oft überschätzt, der Erwärmungstrend unterscheidet sich in urbanen und ländlichen Gebieten kaum) oder etwa die rhetorische Frage „Ist es für den Klimaschutz nicht schon viel zu spät?“ (Fakt ist: Die für den Klimaschutz nötigen Technologien gibt es längst, und ihre Kosten sind moderat). Jeder einzelne Text wird dabei von einem Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats von *klimafakten.de* geprüft, zu dem 20 renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus allen Bereichen der Klimaforschung zählen.

Eine wichtige Prämisse der Arbeit ist es dabei, beim Widerlegen von Falschaussagen deren Wirkung nicht noch weiter zu verstärken. Dies geschieht häufig bereits dadurch, dass man die zu widerlegende Aussage ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt – und dann aufwendig, detailliert und mit zahlreichen Argumenten zu widerlegen sucht. Dies mag in der Wissenschaft üblich sein. In der kommunikativen Praxis führt dies aber in der Regel dazu, dass die Falschaussage noch präsenter wird, sich noch stärker im Bewusstsein des Publikums verankert. Dahinter steht die erschreckend banale, aber von der Kognitionsforschung erhärtete Erkenntnis, dass sich lange, komplizierte und faktenreiche Erklärungen schlechter einprägen als prägnante, kurze Aussagen, die „intuitiv richtig“ klingen.

Kann sich Bildungsarbeit auf die verlässliche, belastbare, auf „richtige“ Aussagen zum Klimawandel stützen? So lautete die Kernfrage des ersten Abschnitts. Halten wir an dieser Stelle fest:

1. Auch in der Post-Moderne ist wissenschaftliches Wissen weiterhin Grundlage der Orientierung, der Verständigung und des Welt-Wissens in offenen, säkularen Gesellschaften.
2. Die Klimaforschung bildet in ihrer Arbeitsweise keine Ausnahme zu anderen Formen von Wissenschaft – mit dem Weltklimarat IPCC und seinen Sachstandsberichten zur Klimaforschung haben die weltweit vernetzten Klimawissenschaften indes historisch wohl einmalige Verfahren geschaffen, das globale Wissen zu einem Menschheitsthema zu bündeln und für politische Entscheidungsprozesse greifbar zu machen.
3. Eine wachsame Auseinandersetzung mit gezielten Falschaussagen bleibt wichtig – bevor sie sich im gesellschaftlichen Diskurs als vermeintlich einfache Wahrheiten verselbstständigen. Dabei hilft es, die Merkmale echter Wissenschaftlichkeit zu kennen und um die Argumentationsmuster von Verschwörungstheoretikern und populistischen „Vereinfacherinnen“ zu wissen.

3. Die Fakten als Grundlage: Und die Hinwendung zum Menschen als Kommunikationsstrategie

So weit, so gut also. Dass es für einen lösungs- und handlungsorientierten öffentlichen Diskurs nicht ausreicht, sich allein auf die Wirksamkeit nüchterner Fakten zu verlassen, haben wir oben bereits angedeutet. Und wohl jeder Praktiker, jede Praktikerin der Bildungsarbeit wird bestätigen können, dass Lernen für nachhaltige Entwicklung allein auf der Ebene der Wissensvermittlung nicht funktionieren kann.

Umso mehr erstaunt es, welchen Stellenwert zahlreiche Umwelt- und Klimakampagnen noch immer auf die reine Informationsvermittlung legen, wie sehr Umweltorganisationen aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler weiterhin erwarten, dass politische Entscheidungsträger oder auch die Bürgerinnen endlich „aufwachen“, wenn man sie nur hinreichend mit den „unbequemen Wahrheiten“⁴ des Klimawandels konfrontiert. Zwar dürften bei den meisten Umwelt-Engagierten inzwischen Zweifel am sogenannten Informations-Defizit-Modell der Umwelt- und Klimakommunikation angekommen sein – jenem Modell also, demzufolge man nur ausreichend Informationen in die leeren Köpfe gießen müsse, und es komme wirksamer Klimaschutz dabei heraus. Aber weil bessere Kommunikations-Modelle eben vielfach gerade nicht greifbar oder noch nicht verinnerlicht sind, bleiben viele derjenigen, die sich öffentlich für Klimaschutz starkmachen, am Ende doch bei vermeintlich Altbewährtem: mit dem Verweis auf „die Fakten“ politisches oder auch individuelles Handeln einzufordern. Anders jedenfalls sind die großen Erwartungen kaum zu erklären, mit denen jedes Mal die Veröffentlichung neuer IPCC-Reports verknüpft ist, sei es beim Fünften Sachstandsbericht 2013/14 oder bei dem für diesen Herbst erwarteten Sonderbericht zum 1,5-Grad-Limit der Temperaturveränderung.⁵

Doch wenn der Verweis auf die *Klima-Fakten* nicht ausreicht, um Menschen zum Handeln zu motivieren (sei es bei individuellen Konsum- oder Mobilitätsentscheidungen, sei es mit Blick auf ihr Verhalten bei Wahlen oder ihr politisches Engagement) – welche Art von Kommunikation ist dann vonnöten? Denn es ist ja zu vermuten, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung auch dazu beitragen soll, dass entsprechend gebildete Menschen selbst zu Antreibern und Gestalterinnen nachhaltiger Entwicklung werden.

Um es vorwegzunehmen: Einen allumfassenden Ansatz, Menschen durch geeignete Bildungs- bzw. Kommunikationsformate unter allen denkbaren Randbedingungen nicht nur über Klimawandel und Klimaschutz zu informieren, sondern auch zu entsprechendem Verhalten anzuregen oder gar anzuleiten, gibt es bisher nicht. Angesichts der Vielfalt biographischer Prägungen, gesellschaftlicher Milieus, politischer Einstellungen, Wertvorstellungen, angesichts der Unterschiedlichkeit des Bildungsstands, der sozioökonomischen Verhältnisse und der Berufserfahrungen wird es eine allgemeine Theorie der Klimakommunikation wohl auch kaum je geben können. Und selbst wenn man vollständig erklären könnte, wie Menschen mit Wissen über Klimawandel umgehen und wie sie sich für Klimaschutz motivieren lassen – die Einflussfaktoren wären zu komplex, als dass man daraus einfache Handlungsanleitungen ableiten könnte.

Allerdings: Wir wissen auch nicht nichts. Und tatsächlich ist es überaus gewinnbringend, die Black Box der Klimakommunikation zu öffnen und auszuleuchten, in der Wissen, Persönlichkeit, Wissensverarbeitung und Handlungsmotivation zusammenkommen. Genau dieses Ausleuchten hat sich auch *klimafakten.de* zum Ziel gesetzt und versucht, die vielfältigen Erklärungsansätze aus der Sozialpsychologie, der Kognitionsforschung und der Verhaltenswissenschaften dazu, wie Klimakommunikation funktioniert (und woran sie regelmäßig scheitert) allgemeinverständlich und praxisbezogen darzustellen.⁶

Der Blick in die Black Box zeigt: Politische Grundeinstellungen prägen klimabezogene Einstellungen und Handlungsbereitschaft ebenso wie Normen und Werte. Und die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Milieus und Gruppenidentitäten spielt ebenso eine Rolle wie die Einbindung klimabezogener Aussagen in übergeordnete sinnstiftende Narrative, ihre Bezugnahme auf welterklärende Deutungsmuster. Hinzukommt als zentrale Einflussgröße die Verfasstheit unseres Denkapparats: Unser Gehirn, unsere Art, wie wir Informationen einordnen und verarbeiten, hat sich über Millionen von Jahren entwickelt. Die längste Periode dieser Entwicklung war dabei geprägt von einer kaum berechenbaren Umwelt, die zu steter Wachsamkeit gegenüber äußeren Feinden und unmittelbar drohenden Naturgefahren zwang – was zum Umgang mit einer technologisch entfesselten, hyperkomplexen und globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts nicht besonders gut passt.⁷

4. Aus dem unübersichtlichen Puzzle sozialwissenschaftlicher Befunde ergeben sich praxisorientierte Ansätze, mit denen Klimakommunikation gelingen kann

Die hier skizzierte Vielfalt der Einflussfaktoren für eine moderne, sozialwissenschaftlich fundierte Klimakommunikation führt zunächst also zu einer verwirrenden Unübersichtlichkeit. Gleichzeitig sind Sozialwissenschaftlerinnen und Praktiker aber auch intensiv damit beschäftigt, aus dem Puzzle der Einzelbefunde brauchbare Handlungsstrategien für die Kommunikation zu Klimathemen zu entwickeln. Dazu zählen nicht nur die oben erwähnten Ansätze, um mit Falschinformationen umgehen zu können. Auch eine bessere visuelle Kommunikation und eine intelligentere Verwendung von Infografiken gehören dazu.

Weitere praktische Kommunikationsansätze bauen darauf, einen von vielen Menschen als Problem empfundenen Widerspruch aufzulösen. Dieser Widerspruch besteht darin, dass individuelles Alltagsverhalten zwar durchaus Folgen hat – egal ob es um Emissionen beim Flug in den Urlaub geht oder bei der Entscheidung, beim Eigenheim in eine CO₂-neutrale Heizung zu investieren. Andererseits ist das globale Klimaproblem so groß, dass die Beiträge jedes Einzelnen im Positiven wie im Negativen hier kaum einen Unterschied zu machen scheinen. Ein Ansatz, diesen scheinbaren Widerspruch aufzulösen, besteht deshalb darin, Menschen zu vermitteln, dass beim Klimawandel die Gesellschaft als Ganzes gefordert ist und dass es diese gesellschaftlichen Lösungen auch tatsächlich gibt. Individuelles Handeln sollte daher idealerweise in gemeinschaftliches Handeln eingebunden sein.⁸

Auch andere erfolgversprechende Strategien, das Thema Klimawandel mit einer aktivierenden Kommunikation zu verbinden, setzen auf eine vorsichtige Loslösung von einem ausschließlich auf naturwissenschaftlichen Fakten beruhenden Kommunikationsmodell. So hat beispielsweise die vielbeachtete Enzyklika „Laudato si“ von Papst Franziskus viele Klimaschutz-Akteure dazu gebracht, sich intensiver damit zu beschäftigen, welche Werte und Normen sie motivieren. Tatsächlich gehören von Menschen geteilte Werte zu den vermutlich stärksten Antriebskräften für ein auf Klimaschutz zielendes Handeln und zu einer der bislang stark unterschätzten Faktoren in der Klimakommunikation.⁹

Als letzter Baustein einer neuen Klimakommunikation sei schließlich der Umgang mit Angst genannt. Immerhin gehören Ängste und Sorgen bereits von jeher zu den Kernelementen in der öffentlichen Debatte über den Klimawandel, wie zahllose Umfragen belegen, die messen, wie die Öffentlichkeit den Klimawandel im Vergleich zu anderen Risiken und Bedrohungen einschätzt. Auch beim Umgang mit Klima-Angst gilt inzwischen die Prämisse, den Weg in konstruktives Handeln zu suchen. Nicht die Angst als solches soll dabei im Vordergrund stehen, sondern die Besorgnis angesichts ernsthafter Risiken – als Triebfeder, sich klar benennbaren Risiken entgegenzustellen.¹⁰

All diese hier nur skizzierten Ansätze zeigen: Die gesellschaftliche und politische Auseinandersetzung mit dem Klimawandel braucht eine verlässliche wissenschaftliche Grundlage. Ohne Fakten geht es nicht. Und auf dieser Basis lassen sich dann Wissens- und Handlungskompetenzen vermitteln, die der letztlich beschränkten menschlichen Fähigkeit Rechnung tragen, Informationen zu verarbeiten und einzuordnen.

Anmerkungen

- 1 Der norwegische Ökonom, Psychologe und Unternehmensberater Per Espen Stoknes analysiert in seinem Buch „What We Think About Global Warming“, warum so viele Menschen die harte Realität des Klimawandels verleugnen – und schlägt neue Strategien für die Klimakommunikation vor. Eine Zusammenfassung zentraler Aussagen von Stoknes ist hier zu finden: klimafakten.de/meldung/harte-konfrontation-verstaerkt-den-widerstand-nur [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 2 Die Arbeitsweise des IPCC sowie die Kernaussagen des Weltklimaberichts macht diese Grafik anschaulich nachvollziehbar: www.klimafakten.de/sites/default/files/downloads/klimafaktenplakata1klein.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 3 Eine Anschauung von dem aufwendigen Prüfungs- und Kommentierungsverfahren gibt dieses 45-seitige, eng bedruckte Dokument, in dem allein die allgemeinen Kommentare zum ersten Entwurf des zusammenfassenden sogenannten „Synthesis Report“ des insgesamt dreiteiligen Sachstandsberichts aufgelistet sind. Ebenso wird für jeden einzelnen Kommentar erläutert, inwieweit er in der Endfassung des Berichts berücksichtigt ist. ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/drafts/General_Comments_AR5_SYR.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 4 Der Begriff wurde von dem früheren US-Vizepräsidenten Al Gore und seinem 2006 erschienenen gleichnamigen Dokumentarfilm geprägt. Eine auch in Deutschland zu sehende Fortsetzung unter dem Titel „Immer noch eine unbequeme Wahrheit – unsere Zeit läuft“ wurde 2017 präsentiert.
- 5 Der Sonderbericht des IPCC soll bewerten, ob und mit welchen Maßnahmen die im Pariser Klimaabkommen vereinbarte Begrenzung der Temperaturveränderung auf maximal 1,5 Grad noch erreichbar ist. Zu Erwartungen von Fachleuten zu den kommunikativen Wirkungen des Berichts: klimafakten.de/meldung/ipcc-sonderbericht-zum-15-grad-limit-was-wird-er-fuer-die-klimadebatte-bedeutet [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 6 klimafakten.de berichtet regelmäßig über sozialwissenschaftliche Studien zur Klimakommunikation – denn neue Erkenntnisse etwa aus Sozialpsychologie, Verhaltensökonomie oder Medienwissenschaft können dabei helfen, Klima-Fakten besser zu vermitteln. Zugleich wird dokumentiert, über welche Forschungsergebnisse bisher berichtet wurde: klimafakten.de/fakten-besser-vermitteln/wichtige-studien

- 7 Siehe hierzu ausführlich die deutschsprachige Rezension des exzellenten Buches von George Marshall „Don’t even think about it. Why our brains are wired to ignore climate change” unter www.klimafakten.de/meldung/der-ipcc-ein-kurzportraet-teil-1 [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 8 Siehe dazu insbesondere die Aussagen von Ellen Matthies in: www.klimafakten.de/meldung/german-science-hour-auf-der-cop23-wissenschaft-zeiten-von-desinformation [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 9 Vgl. www.klimafakten.de/meldung/moral-oder-vernunft-was-ist-der-staerkere-antrieb-fuer-klimaschonendes-verhalten [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 10 www.klimafakten.de/meldung/alarmismus-freund-oder-feind-der-klimakommunikation [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]

Wissens- und Wissenschaftskommunikation in der Bildung zur Nachhaltigkeit

Der Comic – ein Medium in der Bildung

Marieanne Ebsen-Lenz

Auch wenn das Format des Comics in der politischen Bildung, in der Wissenschaftskommunikation (vgl. Hamann/Zea-Schmidt/Leinfelder 2013)¹ oder als journalistisches Format in den vergangenen Jahren zunehmend Eingang gefunden hat, soll der Begegnung in den Hessischen Blättern mit dem gedruckten Comic, als Stimulus zu Bildungszwecken, eine kurze Einlassung vorausgehen.

1. Distanz und Herablassung

Unterhaltungsmomics haben eine sehr lange Tradition mit unterschiedlichen Rezeptionsmustern und kulturellen Zuschreibungen im internationalen Kontext. Die kulturgeschichtliche Relevanz des deutschsprachigen Comics über viele Jahrhunderte, deren Erforschung nicht zuletzt Eckart Sackmann als Herausgeber der Zeitschrift „Deutsche Comicforschung“ seit 2005 erfolgreich betreibt, fördert und begleitet, kann und soll hier nicht berücksichtigt werden. Den Links² neugierig zu folgen, ist eine ausdrückliche Empfehlung. Spürbare Vorbehalte im Deutschland der 1950er und 1960er Jahre machten sich vor allem an unterstellter Sprachverarmung, Trivialisierung und Oberflächlichkeit fest. Bildungseinrichtungen und bildungsaffine Familien zogen gegen diese „Schundliteratur“ zu Felde und auch später in den 1970er Jahren hielt man häufig noch demonstrativ Distanz oder trotzte als gefühlte Avantgarde in intellektuellen Milieus mit entsprechender Lektüre.

2. Wachsendes Interesse und wegweisende Analyse

Eine Stichwort-Recherche im Internet zur wissenschaftlichen Comicforschung offenbart eine Wende in Deutschland: Die Zahl an Publikationen *über* Comics wächst. Mitte der 1980er Jahre werden Diskurse über die formale Struktur des Comics und seine Wirkung verschriftlicht, die Machart und Zielsetzung analytisch herausgearbeitet und auf den Begriff gebracht. Will Eisner und Scott McCloud sind Mitte der

1980er Jahre bis zur Gegenwart wegweisend mit ihren Definitionen des Comics und seiner Formate. McCloud präzisiert innerhalb und mithilfe des Comics „Was sind Comics?“ seine Definition. Eisner entwickelt und begründet Kategorisierungen der Comics. Er benennt und unterscheidet *Unterhaltungcomics* von *Wissenscomics* und innerhalb der Wissenscomics differenziert er nochmals zwischen auf Information und Instruktion sowie explizit auf Einstellungen abzielende Comics. Unter Bildungsaspekten kann dies eine erste Hilfe für das Lesen und Einsetzen von Comics oder Graphic Novels darstellen.

Für die Entwicklung der Comic-Szene ist es sicher nicht unwesentlich, dass sich interessante Netzwerke etablieren. Das steigert die wechselseitige Aufmerksamkeit der Akteurinnen und Akteure sowie der Fachöffentlichkeit und themenbezogener Adressatinnen und Adressaten. Diese Netzwerke und Arbeitsgruppen begleiten und fördern Forschung und reflexive Praxis.³ Ihre digitalen Plattformen bieten jetzt darüber hinaus auch für Nichtexpertinnen und -experten und fachfremd Interessierte – z. B. jene mit Expertise im Bildungsbereich – Expertenwissen und gute Chancen zur Anbahnung eines selbstgesteuerten Lernens und Forschens.

3. Relevanz und interdisziplinäres Interesse am Format Comic

Der Bezug zu den Autoren Will Eisner und Scott McCloud wird von der Comiczeichnerin Susanne Köhler, hier stellvertretend für die Praxis, ungestützt als intellektueller Referenzpunkt für die praktische Arbeit genannt.

Bemerkenswert: Auch in der aktuellen Comicforschung des Kunstdidaktikers oder Kommunikationswissenschaftlers Dietrich Grünewald und Hans-Jürgen Buchner werden Eisner und McCloud prominent zitiert. Eckhardt Sackmann, der bereits erwähnte Herausgeber der Zeitschrift „Deutsche Comicforschung“, arbeitet ebenfalls, von ihm so ausgewiesen, mit der Definition McClouds. Für das fokussierte Interesse der politischen Bildung steht die Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament APuZ, die ihre Ausgabe Heft August 2014 mit „Comic“ titelt und einen gut strukturierten, profunden Einstieg in das Thema bietet.⁴ „Zur Comiczereption in Deutschland“ referiert hier Dietrich Grünewald, Autor dieser hbv-Ausgabe. Das APuZ-Heft beginnt mit McCloud, der in seinem „Was sind Comics?“ betitelten Beitrag mit einer über acht Seiten für die Leserschaft transparent entwickelten Antwort und Definition in einem integrierten rechteckigen Textfeld aufwartet, das in seiner sprachlichen und visuellen Anmutung an den Duden erinnert:

„Co.mic (komik; amerik.) der; -s, -s:
Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen.“

Es folgt eine abschließende „Sprechblasen-Kommentierung“ der Comicfigur Scott McCloud: „Zugegeben, einen solchen Ausdruck verwendet man nicht alle Tage“. Die Comicfigur tritt in diesem Bild und Diskursverlauf aus ihrem Comicrahmen heraus (überschreitet den *Panelrand*) und wendet sich direkt an die Leserschaft, die rechte

Hand – sie befindet sich bereits im Nachbarbild – auf die Comic-Definition verweisend. Den linken Arm hat der gezeichnete McCloud auf dem unteren Rand locker abgelegt, die Hand außerhalb des Bildes hebt die Distanz zum Leser auf. Die greifbare Zufriedenheit der Comicfigur mit dem Ergebnis kommt bildlich zum Ausdruck und der „nicht alltägliche Ausdruck“ – hier die erarbeitete Definition – kann sich verbreiten. Und wie wir bereits wissen, mit großem Erfolg.

4. Comic als Medium für Bildung zur Nachhaltigkeit

Der Wissenscomic, mit vermittelnden Fakten und ggf. mittels Narrativ intendierter Einstellungsänderung, kann für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sowohl für Weiterbildungseinrichtungen als auch für die Hochschulen ein interessantes Format sein. Es muss aber entdeckt, verstanden und/oder auch passgenau entwickelt und eingesetzt werden. Der nachfolgende Comic „Turbohof“ von Susanne Köhler steht hier exemplarisch für eine Vielfalt von guten Comics, die dank der Comicforschung auch für die Bildung Struktur annimmt. Der „Turbohof“ hat sich als Impulsgeber in generationsübergreifenden Kochworkshops an der Volkshochschule und anderenorts bereits bewährt. In einer Ausstellung fungierten die Grafiken des Turbohofs sowie des interkulturell angelegten „Comickochbuches“ im vhs-Haus in Lich im Herbst 2015 als Wissens- und Lernraum für politische Bildung. Hier wurden Konsumgewohnheiten und Lebensstile thematisiert und mit unterschiedlichen Zielgruppen in Workshops gearbeitet. Unter anderem geschah dies mit Lehrerinnen und Lehrern aus europäischen und außereuropäischen Ländern, die im Rahmen ihrer modularen Fortbildung „Deutsch als Unterrichtssprache“ über mehrere Tage im vhs-Haus Lich gezielt auch räumlich *in* der Ausstellung und *über* die Comics zu Methode und Inhalt in wechselnden Sequenzen arbeiteten. Für heterogene Lerngruppen oder zur Einbettung von Sequenzen für Nachhaltigkeitsbildung in interdisziplinären Settings kann die Arbeit mit Comics barrieresenkend und attraktiv sein. Aber auch aktuelle Rezeptionsstudien von Comics in der Wissenschaftskommunikation, wie die von Bettina Boy und Hans-Jürgen Bucher, mit transparenter Versuchsanordnung zu Blickaufzeichnungen und Wissenstests, könnten Praxis und Forschung fachlich interessieren und vielleicht überraschen (vgl. Boy/Bucher 2018).

Anmerkungen

- 1 Der Comic „Die große Transformation“ basiert auf dem Hauptgutachten des WGBU aus dem Jahr 2011: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation.), www.wbgu.de [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 2 Deutsche Comicforschung, www.comicforschung.de/dtcom/dtcomicforschung.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
www.comicoskop.com/comicforscher-dietrich-grünewald-zum-70/ [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 3 Netzwerk ComFor; Gesellschaft für Comicforschung: www.comicgesellschaft.de/ [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 4 www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/189540/comics [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]

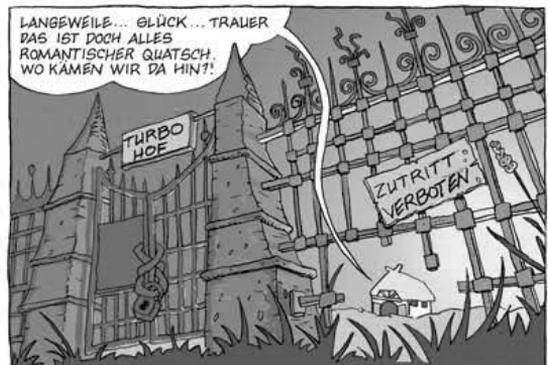
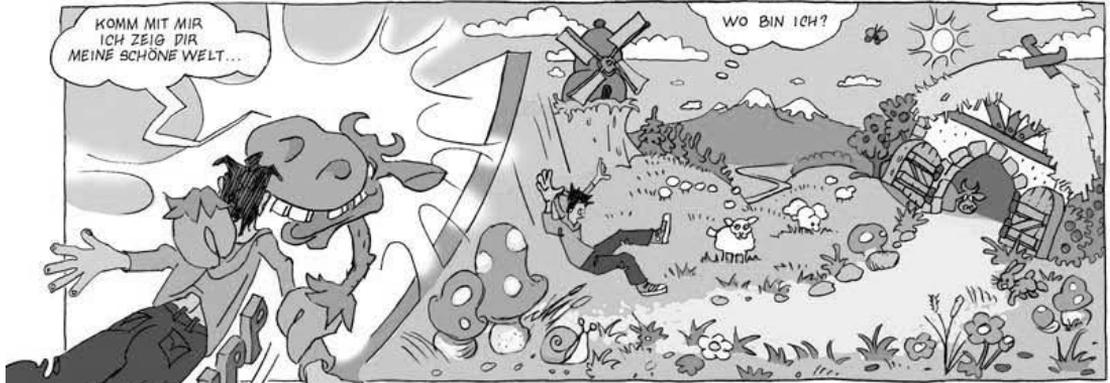
Literatur

- Hamann, A./Zea-Schmidt, C./Leinfelder, R. (Hrsg.) (2013): Die große Transformation/Klima – kriegen wir die Kurve? Berlin.
- Boy, B./Bucher, H.-J. (2018): Comics in der Wissenschaftskommunikation oder: Wie informativ sind Informationscomics? Eine Rezeptionsstudie mit Blickaufzeichnung und Wissenstests. In: Milde, J.: Intention und Rezeption von Wissenschaftskommunikation. Köln (im Erscheinen).

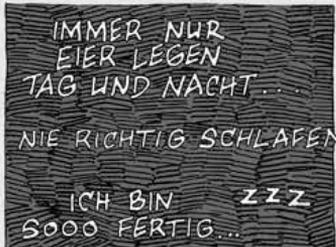
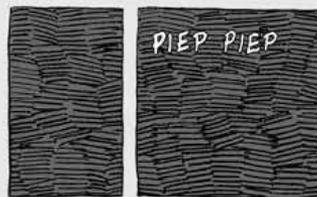
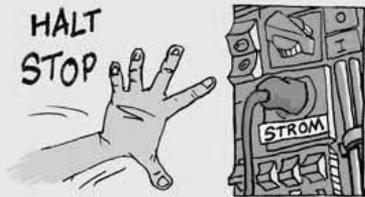
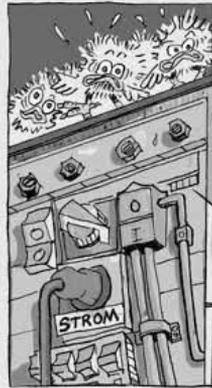


STORY TEXT
ZEICHNUNG
LETTERING
+ COLORING :
SUSANNE KÖHLER
FRANKFURT/M.
2012
S.KOEHLER@TAMINAS.DE











DANN EBEN AB DURCH DIE MITTE!

STINK
QUICK
MLH
ANTI STRESS
HORMONE DOPING



DON'T WORRY
BE HAPPY
BE HAPPY

WEN HABEN WIR DENN DA?
VERPASSEN WIR IHM
EINEN DENKZETTEL

SCHRECK



WENIG SPÄTER:

W... WO SIND WIR?

FERKEL-MAST

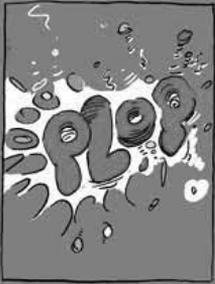
GLEICH GEHTS
AB ZUR
KASTRATION

UND WEILS
BILLIG SEIN
MUSS...

... OHNE
NARKOSE

AARGH...
HOLT MICH
HIER RAUS!!!





EIGENTLICH...
HMM...
UND WENN...
NATA...
ICH KÖNNTE
NATÜRLICH...
ABER DANN...



Wie man das Medium Comic für Bildung einsetzen kann

Susanne Köhler

Na, wie fühlen Sie sich am Ende dieser Geschichte? Habe ich mein Ziel erreicht? Denken Sie an einen Moment des Zögerns, als Sie Fleisch mit einem „schlechten Gewissen“ gekauft haben? Könnten Comics ein Baustein sein, um ein Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung zu bilden?

1. Wie der Comic „Der wunderbare Turbohof“ entstand

Am Anfang stand das Bekenntnis eines 18-jährigen: „Ich esse keine Eier mehr, weil die männlichen Legehühnerküken gleich nach dem Schlüpfen millionenfach geschreddert werden und überhaupt werde ich Vegetarier!“ Ok, dachte die Mutter (in diesem Falle ich), kein Problem, ich kaufe die Eier einfach im Bioladen, die achten ja auf artgerechte Haltung – dachte ich – und hatte es mir zu leicht gemacht. Weitere Recherchen führten mich in die komplizierte und schockierende Welt der Massentierhaltung. Das ging unter die Haut. Gleichzeitig stand ein 6-Seiten-Comicprojekt mit beliebiger Thematik an. Was lag also näher, als dieses dringliche Thema aufzugreifen? Doch würde das funktionieren?

Die Aufgabenstellung lautete also: Schaffe ich es, mit den Mitteln des Comics unterhaltsam, mahnd, aber ohne den gefürchteten erhobenen Zeigefinger, auf maximal 6 Comicseiten Informationen zu transportieren, die auch noch an sich überhaupt nicht lustig sind? Fakten, die über 90 Prozent der Menschen regelmäßig verdrängen? Kann ein Comic dazu beitragen, dass sich an einer tierquälerischen und Ressourcen verschwendenden Massentierhaltung etwas ändert?

Mit missionarischem Eifer machte ich mich ans Werk. Was will ich mit dem Comic überhaupt erreichen? Aufs Wesentliche zugespitzt sollte das Finale der Geschichte auf die Entscheidungssituation des Konsumenten im Supermarkt fokussieren: Kaufe ich verantwortungsvoll oder ignoriere ich, wie es den Tieren und der Umwelt geht?

Dabei würde ich die Frage nicht selbst beantworten dürfen – das wäre der erhobene Zeigefinger. „Du sollst aber...!“ Solche Appelle sind abgedroschen. Comics brauchen Überraschungsmomente, Spannung, Humor. Gar nicht so einfach bei dem Thema!

Wo liegt das eigentliche Problem? Die Lebenswelten von Nutztier und Konsument sind getrennt, hier muss ich eine Brücke schlagen. Statt erbarmungswürdige, mitleiderregende Tiere zu zeigen vielleicht ein Rollentausch? Stell Dir vor, Du bist das Nutztier und schilderst Dein Leben ... Der Ton der Geschichte kristallisiert sich allmählich heraus. Nächste Idee: statt SCHMERZ und SCHLIMM und HEUL könnte ich mit Ironie arbeiten: Stell Dir vor, die Tiere finden ihren „Lebensstil“ toll und prahlen mit ihren Turbokörpern wie in einem Werbespot. Jetzt hatte ich die Form gefunden. Die Leser des Comics würden ganz von selbst denken: was für ein perverter Irrsinn!

Als nächsten Schritt entwerfe ich die Figuren und Schauplätze: ein Jugendlicher als wankelmütiger Anti-Held, sprechende Tiere, ein ganz normaler Supermarkt, ein auf den ersten Blick schnuckeliger Bauernhof in einer Bilderbuchlandschaft, der sich auf den zweiten Blick als Hölle auf Erden entpuppt. Wo könnte das dicke Ende besser lauern als im Keller? Erbarmungslos offenbart die serielle Quäl- und Tötungsmaschinerie die Nachteile der schönen billigen Turbowelt.

Die Handlung ergab sich daraus. Die Hauptfigur der Geschichte würde als Projektionsfläche die Leser/innen durch verschiedene Aspekte der Massentierhaltung führen. Zuerst reagiert er ignorant („Tierschützer, naja. Die haben wohl auch keine eigenen Probleme.“), dann neugierig („Warum seid ihr nicht draußen?“), dann skeptisch („ich könnte so nicht glücklich sein.“), dann lässt er sich einwickeln („überzeugendes Getränk“), erschrickt, spontan empört handelt er („STOP“), wird selbst zum Opfer und ist verzweifelt („Holt mich hier raus“), wacht aus seinem Tagtraum auf, das Mitgefühl verliert sich schnell, die Gleichgültigkeit gewinnt wieder die Oberhand. Die Leserinnen und Leser haben Gelegenheiten, sich selbst darin wiederzuerkennen. Jetzt noch möglichst viele der recherchierten Fakten einflechten, um die Situation der Tiere zu begreifen und voilà!

Doch wie soll das enden? Die apokalyptische Welle beschwört den Albtraum, der schon erfolgreich verdrängt schien. Ein Schlussbild, das sich einprägen soll. Damit die Welle nicht zu didaktisch daherkommt, habe ich es so arrangiert, dass der Autofahrer sie nicht bemerkt, wohl aber die Leserinnen und Leser. Sie können sich selbst ausmalen, ob die Welle das Auto erfasst und die Schuld den ignoranten Konsumenten doch noch einholt oder nur die anderen trifft. Was haben Sie sich in dem Moment gewünscht?

2. Einige Gedanken darüber, was ein Comic gut kann

Comics können *Interesse an Themen* wecken: „Tierschutz? Interessiert mich eigentlich nicht... Was, so eine Turbokuh findet das auch noch toll?! Da bin ich mal gespannt, wohin das führen soll!“ Die Leser/innen lassen sich einfangen und beschäftigen sich eine Zeit lang mit einem Thema.

Comics können gut *Handlung darstellen*. Es können unterschiedliche, auch ungewohnte Verhaltensmöglichkeiten ganz ungezwungen vorgeschlagen werden, indem man verschiedene Protagonisten erfindet. Rein informative Sachtexte können das nicht.

Comics können *Informationen liefern*, die vielfältig eingebaut werden können. Man erreicht ganz nebenbei die Leserinnen und Leser, da die Informationen im Idealfall Bestandteil der Handlung sind. Am flüssigsten gelingt das in Sprechblasen. Wo das zu viel Platz einnimmt, werden Informationen als kommentierende Texte eingefügt. Das ist aber weniger beliebt, da das den Bild-Lesefluss unterbricht.

Eine Stärke von Comics ist, *Gefühle visualisieren* zu können. Die Welle im Schlussbild schwappt bedrohlich hinter dem Konsumenten her. Unser Unterbewusstsein „denkt“ in Bildern, also erfinden Comiczeichner Bilder, die ein bestimmtes Gefühl – in diesem Fall Schuldgefühl – ausdrücken, beschreiben und festhalten können. Schuld ist ein bedrückendes und unberechenbares Gefühl: also zeichne ich es als eine explosive, plötzliche, furchteinflößende düstere Masse. Dem Gefühl werden ein Ort und ein Aussehen gegeben. So wird die Empfindung greifbar und man kann darüber besser reflektieren.

Comics können *verschiedene Realitäts- und Bedeutungsebenen zusammenführen*. Die Tiere prahlen: „Wir sind die Krone der Schöpfung, haben immer Spaß dank Doping und Anti-Stress-Pillen“. Je nachdem, wie stark ich Tier und Mensch ineinander übergehen lasse – was zeichnerisch leichter geht als in jedem anderen Medium –, kann ich eine Metaebene anklingen lassen: der Turbohof als Spiegel unserer Gesellschaft mit Leistungsdruck, Elitedenken, Rassismus, Drogenkonsum, Wachstumswahn und Herzlosigkeit.

Comics können verdeutlichen, indem sie übertreiben. Mit Bildern, Charakteren, einer Farbdramatik, der Strichführung und Texten können Comics ohne viel Aufwand kontrastieren, zuspitzen und werten.

Der *Realismus von Comics* besteht darin, eigene Bilder im Kopf der Leserinnen und Leser zu mobilisieren. Authentisch wirken Comics interessanterweise nicht durch einen möglichst realistischen Zeichenstil, sondern, indem bereits vorhandene Erinnerungen an Emotionen assoziativ aus dem Kopf des Lesers/der Leserin hervorlockt werden. Wir alle kennen zum Beispiel das unangenehme Gefühl, das einen beschleicht, wenn in einer Werbesendung eine Begeisterung übertrieben und unglaubwürdig inszeniert wird. Die manipulative Absicht empört uns vielleicht. Comic braucht das nur in der übertriebenen Breite eines Lächelns anzudeuten und uns fallen diese oft unbewussten Erlebnisse wieder ein.

Comics können Distanz schaffen. Im Unterschied zu Fotos bietet eine Zeichnung von etwas Schockierendem genug Distanz, damit sich die Betrachter/innen nicht abwenden. Das ist besonders wichtig bei verstörenden Themen wie im vorliegenden Fall. Wir alle haben schon erlebt, wie schwierig es im Alltag ist, dieses mit Schuldgefühl beladene Thema anzusprechen, ohne Abwehr in Form eines resignierten Schulterzuckens zu ernten.

Schließlich sind *Comics einprägsam*. Bei der Rezeption sind Sprach- und Bildebene synchronisiert. Die beiden so unterschiedlichen Erkenntniskräfte Verstand und Sinneswahrnehmung werden gleichermaßen betätigt. So können wir leichter lernen, können uns Inhalte besser merken und Spaß macht es auch.

3. Fazit und Ausblick

Mit Humor und Spannung, ansprechenden Bildern, Farben und Texten können Comics Unterhaltung mit Information und moralischem Appell verbinden. Leserinnen und Leser können sich auch schwierigen, mit Schuldgefühlen belasteten Themen leichter öffnen. Comics mobilisieren die eigenen Bilder im Kopf und erleichtern es, auf spielerische Art zu reflektieren, Gewohnheiten zu überdenken und vielleicht auch Verhalten zu ändern. Comics sind also zweifellos ein geeignetes Medium zum Beispiel für die Bildung zur Nachhaltigkeit.

Comics haben didaktisches Potenzial und können alle Bildungsschichten durch ihre einfache Sprache erreichen. Warum wird das nicht intensiver in der Erwachsenenbildung genutzt? Es gibt unzählige Comics zu Themen wie Lebenskrisen, Geschichte, Philosophie, unzählige Autobiografien, es gibt didaktische Comics zu ökonomischen, politischen, medizinischen Fragen, mit Comics kann man Kochen lernen oder seine pubertierenden Kinder besser verstehen. Aber zugegeben: Gerade ältere Leser ohne Comicerfahrung tun sich manchmal schwer. Die vielen Bilder und die Abfolge von Text und Bild verwirren anfänglich. Die Reihenfolge der Bilder ist nicht ganz klar usw. Diese Probleme lassen sich leicht lösen – warum nicht in der Volkshochschule?

Comics lesen???

Dietrich Grünewald

Tierschützer mit einer Unterschriftenliste vor einem Supermarkt – angesichts supergünstiger Sonderangebote findet deren Anliegen kein Gehör. Doch dass wir Verbraucherinnen und Verbraucher sensibler bei unserem Fleischeinkauf sein sollten, erweist sich in der Comicgeschichte vom „wunderbaren Turbohof“ sogleich. Der Protagonist erlebt einen schockierenden Tagesalptraum, als ihm unversehens aus der Sonderangebotpackung des Tiefkühlschranks eine Kuh entgegenspringt und ihn auf zauberhafte Weise auf den Turbohof teleportiert. Auf satirisch-bissige, ja zynisch-bittere Art machen sich hier die Mast- und Schlachttiere selbst zu Verteidigern eines rein profitorientierten Massenbetriebes, der alle Aspekte artgerechter Tierhaltung ignoriert und die Tieropfer auf bestialische Weise zu Fleischwaren verarbeitet.

Susanne Köhler hat ihre kritisch-ironische Satire den Rezepten ihres 2014 erschienenen Comic-Kochbuches vorangestellt, um auf diese drastische Weise auf ihr Credo, mit dem sie das Büchlein einleitet, zu verweisen: auch beim Fleischeinkauf nachhaltig handeln, Bio- und Fairtradeprodukte kaufen, auch wenn das etwas teurer ist. Der Turbo-Comic endet mit einer explosionsartig aus dem Supermarkt schwappenden Fleischwelle und bringt so – visuell-symbolisch – den Alptraum des Protagonisten in unsere Realität, mit dem Ziel, die Rezipientinnen und Rezipienten (die ja auch Käufer sind) zum Nachdenken zu provozieren und – ganz im Sinne Tucholskys, der im Satiriker trotz aller Widerstände den nimmermüden Kämpfer für das Gute sieht – zu einem möglicherweise angemesseneren Handeln zu bringen.

Köhlers Verfahren, für die Satire wie für das ganze Kochbuch mit seinen anregenden Rezepten, ist die Bildgeschichte, das synthetische Zusammenspiel von Bild und Wortinformationen. Seit dem „Iconic turn“, der Texten gleichwertigen, manchmal gar überlegenen Bildpräsentation für Inhalte aller Art, vom gedruckten bis zum elektronischen Medium, haben nicht nur Comicliebhaber den bislang oft noch schalen Blick auf Bildgeschichten beiseitegelassen und unvoreingenommener erkannt, welche Kraft und welche Qualität in dieser Kunstform stecken kann. Natürlich gibt es schlechte Comics – inhaltlich wie ästhetisch; aber das trifft auch für Textliteratur, für Theaterstücke, für Filme, für die Bildende Kunst zu. Was in Deutschland über lange Jahre hinweg in ideologisch verblendeter Sicht pauschal pejorisiert und damit übersehen wurde, zeigt sich heute in einem breiten vielfältigen Angebot: Es gibt

wunderbare Bildgeschichten, die durch ihre lebendige Darstellungsweise vielfältige Themen anschaulich und angemessen umsetzen. Dazu kommt, dass die Bildgeschichte eine aktive Rezeption verlangt; der Betrachter/die Leserin muss das Gezeigte im Kopf weiterführen, muss die Leerstellen zwischen den Panels füllen, muss die statischen Bilder verlebendigen, muss seine Lebenserfahrung zur Deutung einbringen und wird so unversehens zu einem mitspielenden Co-Autor.

In den letzten Jahren sind auch hierzulande Bildgeschichten aller Art herausgekommen, nicht nur Übernahmen aus dem Ausland, sondern auch qualitätvolle Werke deutschsprachiger Autorinnen und Autoren. Köhlers Kochbuch steht in Konkurrenz mit einer ganzen Reihe weiterer Comic-Kochbücher. Überhaupt gibt es hochanspruchsvolle Sachcomics für inzwischen fast alle Bereiche, die überzeitlich wie aktuell von Interesse sind – Reportagen und Berichte über Kriege, mahnend-kritische Comics über Flüchtlinge und Migration, über Krankheiten, über das Thema Klimaveränderung. Es gibt (Auto-)Biografien, Künstlerbiografien, fiktive Lebensberichte, die aber prägnant und typisch gesellschaftliche Prozesse durchschaubar machen. Es gibt Reisereportagen, die durch die visuelle Darstellungsweise besonders anschaulich berichten.

Neben kurzen Geschichten – in Heft oder Album publiziert, aber auch in Sammelbüchern und zunehmend im Internet – finden wir auch längere Formen, die sich in ihrer Struktur an Roman, Novelle und langer Erzählung orientieren. Der Markt hat dazu den Begriff *Graphic Novel* zu einer Marke gemacht. Gemeint sind damit abgeschlossene Comicgeschichten in Romanlänge, publiziert im Medium Buch. Dieses Format bietet vielen engagierten Künstlerinnen und Künstlern die Chance, die Qualitäten der Bildgeschichte ihrem Inhalt, ihrer Intention gemäß, auszuspielen. Und das Spektrum ist unerschöpflich. Wie die Textliteratur, wie Theater und Film gibt es kein Genre, das sich nicht auch als Bildgeschichte findet. In den letzten Jahren sind leistungswerte *Graphic Novels* deutscher Autorinnen und Autoren zur jüngsten deutschen Geschichte erschienen. Welche Wirkkraft und welche Seriosität Bildgeschichten haben können, zeigen Werke, die sich mit dem sensiblen Thema Holocaust auseinandersetzen, *Maus* von Art Spiegelman (2008) hat hier den überzeugenden Anstoß geliefert. Aber auch Adaptionen lohnt es zu lesen: zahlreiche *Graphic Novels*, die Werke der (Text-)Weltliteratur als Bildgeschichte vorstellen, zeigen, dass Neu-Erzählungen im Sinne einer subjektiven Interpretation des Comic-Autors ein hochspannendes Angebot sein können, das kongenial, auf gleichem künstlerischen Niveau vertraute Stoffe neu erleben lässt. (Neben vielen anderen Verlagen, die solche Adaptionen herausbringen, sei hier auf die *Büchergilde Gutenberg* und *Knesebeck* verwiesen.) Eine Vielfalt von Beispielen demonstriert natürlich auch, wie unterhaltsam, teilweise lehrhaft, oft denkprovozierend Themen sein können, die ganz der Fantasie der Autorinnen und Autoren entspringen.

Der unvoreingenommene Blick auf Comics – auf die Bildgeschichte in all ihren Erscheinungsformen – bietet die Chance, die Qualitäten dieser Kunstform zu erfahren. Man muss freilich – wie bei jeder anderen Darstellungsweise auch – das angemessene „Lesen“ lernen; freilich lernt es sich genussvoll durch wiederholende Übung und die Bereitschaft, sich offen auf die Angebote einzulassen. Das Vertiefen in Bild-

geschichten, deren Themen versprechen, interessant, bedeutend zu sein, kann zu einem bereichernden Vergnügen werden – ein „Theaterspiel“ auf Papier fantasievoll im Kopf lebendig, bewegt mitzuerleben. Und je öfter wir dieses Wagnis angehen, umso sicherer bilden sich im Vergleich Wertungskriterien, die uns helfen, nach eigenen Interessen zu urteilen und auszuwählen.

Literatur

Köhler, S. (2014): Das Comic Kochbuch. Frankfurt.

Spiegelman, A. (2008): Die vollständige Maus – Die Geschichte eines Überlebenden. Frankfurt.

POLITISCHE JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG BILDUNG



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Das neue JOURNAL für politische Bildung

Das JOURNAL ist Kommunikationsplattform für alle in der politischen Bildung engagierten Akteurinnen und Akteure.

Das JOURNAL bietet Gesprächsforen, Debattenbeiträge, wichtige Neuigkeiten aus der Szene, neue Forschungsergebnisse und Beiträge aus der Praxis für die Praxis – jeweils ergänzt durch vertiefende Beiträge zu einem aktuellen Schwerpunktthema.

Das JOURNAL enthält relevante Informationen für politische Bildnerinnen und Bildner und ist eine Lobby für die politische Bildung insgesamt.

Das JOURNAL ist im neuen Format nutzerorientierter, lesefreundlicher und jünger geworden.



Lernen Sie das neue Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses LESEEXEMPLAR an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags

Arbeit und Bildung in Ostdeutschland

Konsequenzen des demografischen Wandels

Schwerpunkt des Sammelbandes sind die teilweise dramatischen Auswirkungen des demografischen Wandels auf Arbeits- und Bildungsprozesse in Ostdeutschland. Die Autorinnen und Autoren diskutieren die Konsequenzen für Arbeits- und Bildungsprozesse.



Robert W. Jahn, Manuela Niethammer, Astrid Seltrecht,
Andreas Diettrich (Hg.)

Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern

**Befunde und Problemlagen aus berufs- und
wirtschaftspädagogischer Perspektive**

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 45

2018, 362 S., 34,00 € (D)

ISBN 978-3-7639-5865-8

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de



Berichte

Qualitätsmanagement in der Weiterbildung wirkt – BIBB-Analyse der wbmonitor-Umfrage 2017

Rund 80 % der Weiterbildungsanbieter nutzten 2017 ein Qualitätsmanagementsystem (QMS) und weit mehr als die Hälfte gaben an, dass sich durch den Einsatz von QMS die Qualität ihrer Organisationsstrukturen und -prozesse sowie ihres Angebots verbessert hat. Dies zeigen die Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2017 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), die in Kooperation mit der Universität Gießen durchgeführt wurde.

Jeweils mehr als drei Viertel der Anbieter gaben an, dass der Einsatz des QMS zu einer Verbesserung der Organisationsprozesse (90 %), der Transparenz organisatorischer Strukturen (85 %) sowie der internen Kommunikation (77 %) geführt hat. Die Steigerung der Qualität der Lehr-/Lernprozesse (64 %) sowie die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit (59 %) wurden etwas seltener dem Qualitätsmanagement zugeschrieben. Einen höheren Lernerfolg der Teilnehmenden durch das QMS gab weniger als die Hälfte der Anbieter an (43 %).

Dass nur ein geringerer Teil der Anbieter eine Zunahme der Teilnehmerzahl (27 %), eine Verbesserung der Auslastung (25 %) oder höhere Einnahmen (22 %) durch das QMS realisieren konnten, deutet darauf hin, dass bei den meisten Einrichtungen die mit dem QMS verbundenen Arbeiten ohne zusätzliche Finanzierung erbracht werden. So berichteten 61 % von einer Arbeitsverdichtung

bei den angestellten Mitarbeitenden durch das QMS. 88 % stimmten der Aussage zu, dass öffentliche Weiterbildungsförderung den Aufwand für QMS nicht berücksichtigt, obwohl dort QMS vielfach vorausgesetzt werde, um die Qualität der Lehr-/Lerndienstleistungen sicherzustellen.

Der Einsatz von QMS ist im gesamten Weiterbildungsbereich verankert. Am häufigsten nutzten 2017 private Einrichtungen, die gemeinnützig ausgerichtet sind, ein QMS (90 %). Die verbreitetsten QM-Modelle sind die DIN-EN-ISO-9000-ff.-Normen (genutzt von 35 %), die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) (10 %) sowie das Qualitätsmodell der European Foundation for Quality Management (EFQM) (9 %). Während DIN EN ISO 9000 ff. in erster Linie bei Einrichtungen anzutreffen ist, die überwiegend von Arbeitsagenturen/Jobcentern oder Betrieben finanziert werden, ist LQW insbesondere bei den Volkshochschulen etabliert.

In den meisten Fällen ist das QMS durch eine Zertifizierungsstelle bzw. -agentur zertifiziert. wbmonitor hat erstmals statistische Informationen aus Anbietersicht zum Prozess der Zertifizierung erhoben. Die Ergebnisse belegen die Zufriedenheit der Einrichtungen mit den Gutachtenden und sprechen für deren ausgeprägte Serviceorientierung.

Zum Hintergrund

Der wbmonitor ist ein Kooperationsprojekt von BIBB und DIE, das mit einer jährlichen Umfrage bei Anbietern allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu mehr Transparenz über die Weiterbildungslandschaft und Anbieterstrukturen beiträgt und aktuelle Veränderungen aufzeigt. An der Umfrage im Jahr 2017 beteiligten sich 1.755 Einrichtungen.

Information: www.bibb.de/wbmonitor

AlphaDekade-Konferenz 2018: So gelingt der Zugang zur Zielgruppe

Vertreterinnen und Vertreter von Bund, Ländern, Dekade-Partnern, Praxisprojekten, Bildungseinrichtungen, Forschung und Selbsthilfegruppen: Rund 200 Expertinnen und Experten treffen sich in Hamburg zur jährlichen Fachkonferenz der AlphaDekade. Sie stellen sich dabei der herausfordernden Frage: Wie lassen sich Erwachsene mit funktionalem Analphabetismus dazu motivieren, Lesen und Schreiben zu lernen? Ein erster Streifzug durch die Ergebnisse der Konferenz.

Alphabetisierung und Grundbildung braucht Anbindung an alltägliche Themen:

Ob Gesundheitsvorsorge, schulische Unterstützung der eigenen Kinder oder Schuldnerberatung – viele Betroffene brauchen ein konkretes Ziel und eine konkrete Verbesserung im Leben, damit sie sich der Hürde stellen, im Erwachsenenalter besser lesen und schreiben zu lernen. An diese Bedürfnisse muss das System der Erwachsenenbildung anknüpfen. Dabei gewinnen lokale Netzwerke zunehmend an Bedeutung.

Der Fachkräftemangel wird die Nachfrage nach arbeitsplatzorientierter Grundbildung steigern: Knapp 60 Prozent der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten sind erwerbstätig. Am Arbeitsplatz können sie mit Angeboten einer nachholenden Grundbildung erreicht werden. Neue Aufgaben und digitale Anforderungen zwingen sie dazu, sich dem lange verdrängten Thema zu stellen, um ihren Arbeitsplatz langfristig zu sichern. Auch Unternehmen erkennen zunehmend die Chance, ihren Fachkräftebedarf durch die Investition in Grundbildungsangebote zu decken. Dabei gilt: Je genauer das Angebot auf die Bedürfnisse der Unter-

nehmen zugeschnitten ist, desto eher institutionalisieren sie sich.

Beim Einsatz digitaler Lehrmittel gibt es noch viele Lücken: Ein großer Teil funktionaler Analphabeten nutzt regelmäßig das Internet. Auch für digitale Lernangebote sind sie offen: Das VHS-Portal ich-will-lernen.de hat mittlerweile eine halbe Million Nutzer. Dennoch kommen digitale Lehrmittel bei Präsenzveranstaltungen noch selten zum Einsatz. Bildungseinrichtungen sind sehr unterschiedlich mit Geräten und Internetzugang ausgestattet. Nicht alle Lehrkräfte fühlen sich hinreichend sicher im Umgang mit der Technik oder dem Datenschutz.

Die Zuwanderung erfordert neue Lernkonzepte: Geflüchtete Analphabeten sind zu einer bedeutenden Zielgruppe der Grundbildung geworden. Ihre Bedürfnisse unterscheiden sich jedoch teilweise von denen deutscher Muttersprachler mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Erfolgsversprechende Ansätze aus der Integration und der Alphabetisierung/Grundbildung sollten daher in engeren Zusammenhang gebracht und weiterentwickelt werden. Die Qualifizierung der Lehrkräfte ist dafür unerlässlich.

Quelle: www.alphadekade.de/de/alphadekade-konferenz-2018-so-gelingt-der-zugang-zur-zielgruppe-2130.html

Neustart des Journals zu Volkshochschulen in Berlin

Die etablierte Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V. hat im März 2018 ihr Journal als eine reine Onlinezeitschrift als Diskursforum wiederbelebt. Nachdem diese Zeitschrift in den unruhigen Zeiten der Berliner Bezirksfusionen und Sparjahre ein-

geschlafen war, finden sich nun im Abruf kostenfrei unter der Internetadresse www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/ Journal neun neue Beiträge aus Praxis und Wissenschaft. Das erste neue Heftthema lautet: „99 Volkshochschule – Zur Zukunft der Volkshochschule in Berlin“. Es spannt einen weiten und bunten Bogen an Texten von historischen Zeitzeugenberichten (Johann Sassenbach) zu der Eröffnung der Volkshochschule Groß-Berlin 1919 unter Anwesenheit des Reichspräsidenten Friedrich Ebert über aktuelle Ergebnisse von BarCamps zum Thema Einwanderungsgesellschaft (Manjiri Palicha), „unverschämte Fragen zur Zukunft“ der Volkshochschulen (Hannah Vesper) oder „Weiterbildungsberatung im Spannungsverhältnis“ (Maria Stimm). Geplant ist momentan ein Heft jährlich, welches aber fortlaufend und vorab ergänzt werden soll um aktuelle Beiträge online.

Bernd Käßlinger

Fachtagung zum geplanten Berliner Weiterbildungsgesetz

Am 12. März 2018 fand an der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin im Seminargebäude am Hegelplatz die Tagung „Erwachsenenbildung als Teil der Berliner Bildungslandschaft“ statt. Kooperativ organisiert vom August Bebel Institut, der Abteilung Erwachsenen-/Weiterbildung an der HU, dem Bildungswerk für Alternative Kommunalpolitik, dem Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung und der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie den Berliner Volkshochschulen und finanziell unterstützt von der Deutschen Klassenlotterie Berlin nahm man das geplante Berliner Weiterbildungsgesetz zum Anlass, um sich mit der Erwachsenenbildung bezogen auf ein solches Gesetz und grund-

sätzlich zu befassen. Nach Inputs von Prof. Aiga von Hippel (HU Berlin) sowie Thomas Gill (Landeszentrale für politische Bildung) beschäftigten sich rund 130 Personen in vier informativ dichten Workshops mit Finanzierungsfragen, den Bedingungen für gute Arbeit in der Erwachsenen-/Weiterbildung, den Organisations-/Vertretungsstrukturen sowie den Lernenden und Planenden. Die Workshops waren sowohl mit externen als auch mit Landesakteuren als Inputgeber oder Diskutanten besetzt, um das Lernen voneinander anzuregen. Teilziel war, von den positiven wie negativen Erfahrungen mit Weiterbildungsgesetzen und ihrer Umsetzung in anderen Bundesländern zu profitieren. Es wurde deutlich, dass für viele Berlinerinnen und Berliner ein Weiterbildungsgesetz noch sehr unvertraut als mögliche Rahmung ihrer Weiterbildungsarbeit ist und es so auch Bedenken und Unsicherheiten gibt. Schon jetzt wurde jedoch sehr begrüßt, dass man bei der Tagung einrichtungs- und trägerübergreifend mehr als bisher in den Austausch kam und dazu ein Gesetz auch zukünftig beitragen könnte. Abgeschlossen wurde die intensive Veranstaltung mit Berichten aus den Workshops und Kommentaren aus der Perspektive von Abgeordneten von drei regierenden wie oppositionellen Parteien (SPD, CDU, Grüne) aus dem Abgeordnetenhaus von Berlin. Alle drei Abgeordneten begrüßten im Prinzip ein Weiterbildungsgesetz. Der Staatssekretär für Bildung Mark Rackles skizzierte im Schlusswort Wege und Barrieren rund um ein Weiterbildungsgesetz. Er machte sehr neugierig und erwartungsvoll mit der konkreten Ankündigung, dass im ersten Halbjahr 2018 ein Referentenentwurf zum Gesetz vorliegen soll und 2020 das Gesetz verabschiedet sein könnte.

Bernd Käßlinger

Mitarbeiter/innen

Heino Apel, Dr. rer. pol., Jg. 1942, ehemals DIE, Lehraufträge an der Universität Gießen – Veröffentlichungen u. a.: Von der Ökologie zur Nachhaltigkeit - Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Hufer/Lange (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung, Schwalbach 2016.

Marieanne Ebsen-Lenz, Dr. agr., Jg. 1951, Universität Gießen; PH Westfalen-Lippe, Hauptamtliche Päd. Mitarbeiterin und Leitung bis 2016 VHS Landkreis Gießen – Veröffentlichungen u. a.: Wissens-, Informations- und Bildungsmanagement. In: George, W./Bonow, M. (Hg.) Regionales Zukunftsmanagement. Band 3; Lengerich 2009.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin FB Erziehungswissenschaften Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: Weiterlernen oder neu starten? Biographische Anlässe für Erwachsenenbildung. In: weiter bilden. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2018, S. 22-25.

Dietrich Grünewald, Prof. Dr., Jg. 1947, Univ. Prof. Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Institut für Kunstwissenschaft, emeritiert seit 2013 – Veröffentlichungen u. a.: (Hg.) Der dokumentarische Comic. Reportage und Biografie. Essen 2013.

Karl Herweg, Dr. phil. nat., Jg. 1957, Dozent Universität Bern, Centre for Development and Environment sowie am Geographischen Institut – Veröffentlichungen u. a.: Vom Homo sapiens zum Homo faber – Die Menschheit steht vor der größten Herausforderung ihrer Geschichte – dem Aufbau einer nachhaltigen Gesellschaft. Bern 2017.

Michael Kempmann, Jg. 1982, Medien- u. Kulturwissenschaftler, Projektleiter talent-CAMPus Deutscher Volkshochschul-Verband.

Susanne Köhler, Dipl. Des., Jg. 1959, Künstlerin, Grafikerin, Comiczeichnerin, Illustratorin – Veröffentlichungen u. a.: Das Comic-Kochbuch, Frankfurt/M. 2014; Comic-Cocktail, Frankfurt/M. 2016; wahrheitskaempfer.de/susanne-koehler.

Carel Carlowitz Mohm, Dipl.-Pol., Jg. 1969, Projektleiter klimafakten.de.

Sascha Rex, Jg. 1976, Referent für Grundsatzfragen und Projektleiter DVV – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Freigang) Der BürgerDialog – Politische Bildung der Zukunft? In: Klemm (Hg.): Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart, Hannover 2017, S. 125-130.

Katharina Seewald, Jg. 1957, Leiterin der Volkshochschule Region Kassel.

Marlehn Thieme, Ass. iur., Jg. 1957, Vorsitzende des Rates für Nachhaltige Entwicklung, Mitglied des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Vorsitzende des ZDF-Fernsehrates, Vorsitzende des Aufsichtsrates der Bank für Kirche und Diakonie – Veröffentlichungen u. a.: „Bildung für Alle ist möglich, aber nicht ohne Nachhaltigkeitsarchitektur“, WUS-Rundbrief, „Bildungsauftrag Nord-Süd“, Wiesbaden, 2017.

Frank Uekötter, PD Dr. phil., Jg. 1970, Historiker, Dozent für geisteswissenschaftliche Umweltforschung an der University of Birmingham, School of History and Cultures, Birmingham B15 2 TT, Vereinigtes Königreich – Veröffentlichungen u. a.: Deutschland in Grün. Eine zwiespältige Erfolgsgeschichte. Göttingen 2015.

Elke Dagmar Wilhelm, Dipl.-Päd., Jg. 1960, Bildungsreferentin Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben und Arbeit und Leben Hessen – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Koch/Welter) Save Mother Earth! Zur Methodik und Didaktik einer Begegnung zwischen jungen Deutschen und jungen Native Americans in den USA, In: IJAB: Internationale Begegnung gestaltet Zukunft - Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Internationalen Jugendarbeit. Bonn 2013.



Bildung und Lernen im Erwachsenenalter

Der Bericht liefert im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einen Beitrag zur Trendberichterstattung für die EU über die Bildungsbeteiligung Erwachsener auf der Basis einer persönlichen Befragung von über 7.700 Personen.



Frauke Bilger, Friederike Behringer, Harm Kuper,
Josef Schrader (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016

Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)

DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung
2018, 300 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1193-6

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de





Basisbildung Altenpflegehilfe

Handbuch für Lehrende

➔ wbv.de/altenpflegehilfe

Das Handbuch für Lehrende enthält Materialien für einen Grundlagenkurs zur Vorbereitung auf die Arbeit in der Altenpflegehilfe. Der Kurs richtet sich an Menschen mit Grundbildungsbedarf und wurde im Rahmen des Projekts KOMPASS² entwickelt.



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege

Handbuch für Lehrende

2018, 198 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5944-0

Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de

