

Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess

Erwachsenenbildung *als* Nachhaltigkeit

SILKE SCHREIBER-BARSCHE

In ihrem Beitrag reflektiert die Autorin nicht nur die begrifflichen Grundlagen und die Verflochtenheit der Nachhaltigkeitsdebatte. Indem sie argumentiert, Erwachsenenbildung müsse als Nachhaltigkeit verstanden werden, schärft sie das erwachsenenpädagogische Profil des Nachhaltigkeitsbegriffs und stellt gleichzeitig dessen normative Grundlagen zur Debatte.

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit gründet auf unterschiedlichen Pfeilern: auf einem erwachsenenpädagogischen Begriff von Nachhaltigkeit, auf Nachhaltigkeitskonzepten als Bewirtschaftungsprinzip von Organisationen, auf Inhalten von Lernangeboten für Erwachsene sowie auf bildungspolitischen Agenden, die als Gesellschaftsvertrag die *Große Transformation zur Nachhaltigkeit* (WBGU, 2011) einfordern. Mit diesen Pfeilern ist Nachhaltigkeit als Schlagwort und Querschnittsthema in der Erwachsenenbildung seit längerem eingeführt. Dennoch sind die Konturen des Begriffes weiterhin unscharf, und unterschiedliche Ansätze, wie bspw. Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder auch Globales Lernen, spiegeln verschiedene Schwerpunktsetzungen wider. Um demgegenüber die Konturen deutlicher herauszuarbeiten, wird im Folgenden *Nachhaltigkeit* als Oberbegriff gesetzt und von Erwachsenenbildung *als* Nachhaltigkeit gesprochen. Ziel ist eine Schärfung der erwachsenenpädagogischen Position zu Nachhaltigkeit, die das genuin erwachsenenpädagogische Profil erkennbar werden lässt.

Warum dies notwendig erscheint, zeigen aktuelle Definitionen wie bspw. die im deutschen Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2015–2019) der UNESCO. Dort heißt es, BNE

fördere »Dialogfähigkeit und Orientierungswissen, kreatives und kritisches Denken sowie ein ganzheitliches Lernen unter Berücksichtigung religiöser Orientierung und kultureller Werte«. Dies zielt auf »die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, mit Unsicherheiten und Widersprüchen umzugehen, Probleme zu lösen und an der Gestaltung einer demokratischen und kulturell vielfältigen Gesellschaft mitzuwirken« (Nationaler Aktionsplan, 2020). Die Kriterien der Definition sind zutreffend; nichtsdestotrotz ließen sich statt *nachhaltige Entwicklung* auch *Inklusion* oder *Integration* als Begriffe über die Definition setzen, ohne dass der Sinnzusammenhang hinfällig würde. Wie also grenzt sich Nachhaltigkeit von anderen Begriffen ab?

Zum Begriffsverständnis von Nachhaltigkeit

Als *Begriff* konstituiert sich Nachhaltigkeit zunächst über das Kriterium Zeit. Gekennzeichnet wird ein Zustand, ein Prozess oder eine Wirkung, der bzw. die sich über die Charakteristik einer längeren Zeitdauer auszeichnet. Die zeitliche Dauerhaftigkeit ist in ihrer Qualität zugleich auf Substanzerhalt gerichtet und positiv konnotiert. Wird Dauerhaftigkeit darüber

hinaus als handlungsleitendes Prinzip gefasst, greifen die historisch gewachsenen Konzepte aus der Bewirtschaftung von Natur und Umwelt, die den Verbrauch einer Ressource an ihrer Regenerationsfähigkeit messen und reglementieren. Diese ökologische Komponente steht nicht nur für die historischen Wurzeln des Begriffes in der europäischen Forstwissenschaft des 18. Jahrhunderts und der sich weltweit entfaltenden sozialen Umwelt-/Naturschutzbewegung und Umweltbildung seit den 1960er Jahren (z.B. Schüßler, 2012, S. 16ff.; Guha, 2000). Im Gegenteil ist es gerade der Einbezug jener ökologischen Komponente in Begriff und Konzepte, der Nachhaltigkeit auszeichnet und letztlich abgrenzt.

Durchgesetzt hat sich ein Verständnis von Nachhaltigkeit, das auf dem klassischen Nachhaltigkeitsdreieck aus der Verflechtung der Komponenten Ökologie, Ökonomie sowie Gesellschaft fußt. Kritik an einer Versäulung der Diskussion, die jeweils einzelne Komponenten ohne Wahrnehmung der gegenseitigen Abhängigkeiten bearbeitet, hat in Wissenschaft und bildungspolitischer Programmatik in den letzten Jahren zu einer Ausdifferenzierung der Ansätze geführt (z.B. Schreiber-Barsch & Mauch, 2019). Entsprechend benennen die Vereinten Nationen (UN) in der Globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 mit ihren 17 Zielen (und 169 Unterzielen sowie 232 Indikatoren) sechs Querschnittsdimensionen, auf denen der Transfer der Ziele in die globalen Realitäten fußt: People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership, Place – die sog. 6 Ps (UNESCO, 2016). Die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals; SDGs) beeinflussen alle die Möglichkeiten und Bedingungen von Bildung und Lernen. Für Erwachsenenbildung im engeren Sinne ist insbesondere das SDG 4 relevant mit seiner Intention, dass alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung erhalten sollen.

Unbestritten ist, dass gerade diese intergouvernementale bildungspolitische Ebene und die darauffolgenden nationalen Umsetzungsstrategien als Katalysatoren fungiert haben, um Nachhaltigkeit auf die Agenden auch im Bildungsbereich zu setzen (Apel, 2018). Nachhaltigkeit ist derart in ein pädagogisches Handlungsprinzip und -konzept überführt worden, das begrifflich gefasst wird über Ansätze von Bildung für nachhaltige Entwicklung, nachhaltiges Lernen oder auch Globales Lernen. Diese politisch forcierte Agenda-Setzung ist jedoch auch Gegenstand weitreichender Kritik. Beanstandet werden in diesem Modernisierungskonzept von Nachhaltigkeit eine Pädagogisierung und Individualisierung globaler Krisen (Kehren, 2016), eine Instrumentalisierung von Nachhaltigkeit für die top-down-gesteuerten Agenden, ohne dass im gleichen Maße praxisnahe Konzepte für den Transfer in Lehr-/Lernsettings bereitgestellt würden, genauso wie die deutlich geringere Aufmerksamkeit für die Bildung (junger) Erwachsener im Vergleich zur formalen Schulbildung (z.B. Lange, 2018, S. 407; Apel, 2018, S. 126). Zu diskutieren ist zudem die Rolle des Sys-

tems des lebenslangen Lernens und der dort pädagogisch-professionell Tätigen. Zu fragen ist, ob sich Erwachsenenbildung auf ein reines Instrument zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsagenden reduzieren lässt (Schüßler, 2012, S. 19), ohne sich selbst, seine Akteure, Inhalte und Beteiligten als Gegenstand und Ressource von Nachhaltigkeit in einem ganzheitlichen Sinne wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren.

Normative Grundlagen von Nachhaltigkeit

Wesentlich ist, die normative Aufladung des Begriffes nicht als gesetzt oder als per se positiv konnotiert anzusehen. Sie ist vielmehr selbst als Gegenstand der Untersuchung zu begreifen; die normativen Lesarten von Nachhaltigkeit müssen in ihren Konsequenzen für Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen untersucht werden. Mit der Überführung in ein handlungsleitendes Prinzip werden die normativen Aufladungen von Kategorien wie bspw. *Entwicklung*, *Lernen*, *Generation* und Ähnliches erkennbar und in Diskurs wie Praxis (re)produziert. Nachhaltigkeit als Konzept ist in dem Sinne weder ortlos noch kontextfrei (siehe den »Einblick« auf S. 42). Ein post-kolonialer Ansatz zeigt bspw. die jahrhundertelange Einbettung von Nachhaltigkeit in globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Ländern des Globalen Nordens und Südens in ihren weltweiten Interdependenzen (Guha, 2000), indem Ungleichheits- und Verteilungsfragen in ihren sozialen, ökologischen wie auch ökonomischen Verflechtungen diskutiert werden – von Beck Mitte der 1980er Jahre in die Formel »Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch« (1986, S. 48; Herv.i.Orig.) gebracht.

Die normativen Aufladungen gilt es zu bedenken, wenn Definitionen von nachhaltigem Lernen oder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begründet oder wenn Konzepte von Nachhaltigkeitsindikatoren als Bestandteil eines wirkungsorientierten Nachhaltigkeitsmanagements entwickelt werden. Entsprechend hat Foster (2001) betont, dass der Prozess der Konstruktion und Interpretation von Nachhaltigkeitsindikatoren nicht quasi-natürlich, sondern auf der Grundlage eines »collaborative judgement« (ebd., S. 157) erfolge. Zur Aushandlung steht mithin, welche Zeitspannen als nachhaltig, d. h. dauerhaft in Bezug auf welche Komponenten definiert werden und welche Formen von Dauerhaftigkeit als positiv, d. h. erhaltenswert beurteilt werden – und entsprechend in Lern- und Bildungsprozessen vermittelt und angeeignet werden sollen.

Foster resümiert, dass deshalb das Konzept einer *education for sustainability* als eine pädagogische Operationalisierungsform nicht greife, weil es voraussetze, a priori definieren zu können, was als nachhaltig gilt. Er plädiert hingegen für den Ansatz von *education as sustainability*, der die lernende Auseinandersetzung von Individuen wie Kollektiven um den

Substanzerhalt der Lebensgrundlagen als permanente Aushandlung, Transformationsbereitschaft und Verpflichtung begreift – als genuinen Lern- und Bildungsprozess (ebd., S. 158). Dies greift der Beitrag auf und spricht von Erwachsenenbildung *als* Nachhaltigkeit, die im Dreieck aus Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft mit den sechs UN-Querschnittsdimensionen (Menschen, Erde, Wohlstand, Frieden, Partnerschaften, Orte) verortet ist und Nachhaltigkeit in der Form von Inhalten, Prozessen sowie Strukturen in Vermittlungs- und Aneignungsprozesse überführt.

Nachhaltigkeit durch Inhalte, Prozesse, Strukturen

Der Transfer von Nachhaltigkeit in ein handlungsorientiertes Prinzip von Lernen und Bildung lässt sich anhand von drei Formen systematisieren: Inhalte – Prozesse – Strukturen.¹

(1) Inhalte: Welche Arten von Wissen, Fähigkeiten und Wertorientierungen versprechen einen nachhaltigen Bedeutungsgelbst für Individuen, Kollektive und Gesellschaften?

Angesprochen sind Wissensgrundlagen aus dem interdependenten Dreieck aus Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft, die sich normativ an der Zielsetzung des Substanzerhalts der Lebensgrundlagen auf der Basis von *ökologischer Achtsamkeit, demokratischer Teilhabe* sowie *generationaler Verpflichtung* orientieren (WBGU, 2011, S. 8). Dies beinhaltet zum einen die Vermittlung und Aneignung von »Orientierungswissen« (Nationaler Aktionsplan, 2019); zu den aktuellen Schlüsselthemen gehört zweifellos der Klimawandel, Ähnliches gilt für Fragen nachhaltigen Konsums. Zum anderen sind nicht allein kognitive Lernprozesse involviert, sondern die Aneignung und Entfaltung von Wissen anhand von kritisch-reflexiven Fähigkeiten, die sich an humanistischen Wertvorstellungen wie den Menschenrechten oder demokratischen Grundrechten orientieren: Dialogfähigkeit, auch im Umgang mit Unsicherheiten und Widersprüchen der (Welt-)Gesellschaft, kreatives und kritisches Denken, Verantwortungsbereitschaft für eigenes Handeln genauso wie partizipatives Mitwirken an Gesellschaft (Nationaler Aktionsplan, 2020). Im BNE-Diskurs wird dies zusammengefasst unter *Gestaltungskompetenz*, die sich aus Handeln, Bewerten und Beurteilen zusammensetzt und in umfangreichen Kompetenzkatalogen aufgearbeitet ist. Kehren (2016) kritisiert jedoch, dass Mündigkeit und kritische Urteilsfähigkeit als genuin pädagogische Kategorien im BNE-Diskurs zumeist nicht mitgedacht werden (ebd., S. 146); verloren ginge

darüber ein Verständnis der Historizität und der politischen Dimension des Gegenstandes Nachhaltigkeit (ebd., S. 147).

(2) Prozesse: Wie können lebenslange und lebensweite Lernprozesse von Individuen und Kollektiven befördert und nachhaltig sichergestellt werden?

Im Zentrum dieser Frage stehen die Aneignungs- und Vermittlungsprozesse selbst, entlang der pädagogischen Idee, den Konzepten und dem System des lebenslangen Lernens. Schüssler verweist als Zielsetzungen sowohl auf die Nachhaltigkeit des Lernverhaltens als auch auf die Nachhaltigkeit pädagogischer Interventionen (2012, S. 21); dies ist als Wechselwirkung zu denken, soll es sowohl eine fortwährende Nutzung als auch eine dauerhafte Wirkung von Lernen und Bildung entfalten (ebd.). Balzter, Ristau und Schröder (2014) greifen dies mit der *biografischen Nachhaltigkeit* von politischen Bildungserfahrungen auf: Inwiefern können sie – wirkungsanalytisch betrachtet – auch über das Kinder- und Jugendalter hinaus nachhaltig auf die politische Sozialisation im Erwachsenenalter und daran geknüpfte Lern- und Bildungsprozesse wirken? Die Frage nach der dauerhaften Wirkung von Lernprozessen und -ergebnissen verweist auf die generelle Legitimationsproblematik von Lernen und Bildung – Gleiches gilt für darauf gerichtete Nachhaltigkeitsindikatoren. Es liegen umfassende Indikatorensammlungen bspw. zu den SDGs vor, sowohl auf globaler Ebene (UNESCO) als auch auf kommunaler Ebene in SDG-Portalen, um datenbasiert ein Monitoring des jeweiligen Status quo der ausgewiesenen Nachhaltigkeitsindikatoren durchführen und Verläufe nachhaltiger Entwicklung messbar machen zu können. Gleichwohl konzentrieren sich die Indikatoren bislang auf den Kontext Schule bzw. formale Bildung.²

(3) Strukturen: Welche Art von Lerninfrastrukturen befördern nachhaltige und zugängliche Möglichkeiten für Lernen und Bildung?

Nachhaltigkeit ist im Sinne eines Nachhaltigkeitsmainstreamings³ ein ganzheitlicher Bildungs- und Gestaltungsauftrag an die Erwachsenenbildung. Der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (2019) hat hierzu vier Bausteine identifiziert: (1) Nachhaltige Gebäudebewirtschaftung und Büroorganisation; (2) Transformative Bildung; (3) Nachhaltiges Veranstaltungsmanagement; (4) Nachhaltige Organisationsentwicklung. Dies spiegelt ein verändertes Verständnis von Erwachsenenbildung *als* Nachhaltigkeit, denn es geht über die thematische Bereitstellung von Angeboten hinaus um Nachhaltigkeit als einen ganzheitlichen Ansatz (*whole institution approach*), der Ressourcenerhalt und Systemtransformation

¹ Wie jene drei Formen (Inhalte – Prozesse – Strukturen) ineinandergreifen und auf ein biografisch und gesellschaftlich nachhaltiges Lernen zielen, illustriert der Einblick zum hochschulischen Service-Learning Programm im Kontext der St. Augustine University of Tanzania in Mwanza/Tanzania (s. S. 42).

² Es bleibt in der Auseinandersetzung um Mehrwert und Grenzen von Indikatoren anzuerkennen, dass diese zunächst selbst Ergebnis normativer Lesarten von Nachhaltigkeit sind (s. auch Schreiber-Barsch & Mauch, 2019, S. 522ff).

³ Ein solches Mainstreaming wird hier verstanden als Aufgabe, Nachhaltigkeitsfragen in allen Prozessen und bei allen Entscheidungen mitzudenken.



verhandelt. Darüber hinaus zeichnen sich auf Nachhaltigkeit gerichtete Lerninfrastrukturen über ihre vertikale und horizontale Zugänglichkeit zu den verschiedensten Lernformen und -aktivitäten und ihr Übergangsmanagement aus, um biografisch und gesellschaftlich nachhaltiges Lernen zu eröffnen. Voraussetzung ist das Zusammenspiel aus Makro-, Meso- und Mikroebene von Lerninfrastrukturen.

Nachhaltigkeit als ökologische Achtsamkeit, demokratische Teilhabe und generationale Verpflichtung

Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit zu begreifen, fordert Wissenschaft und Praxis dazu auf, Nachhaltigkeit sowohl im umfassenden Sinne eines Nachhaltigkeitsmainstreamings zu denken als auch zugleich über die normativen Kategorien von ökologischer Achtsamkeit, demokratischer Teilhabe sowie generationaler Verpflichtung zu begrenzen – und gerade nicht als offenes Konzept zu definieren. Denn dies hieße, einer ökonomischen Instrumentalisierung von Nachhaltigkeit über z. B. PR-Mechanismen des *greenwashing* (z. B. Lange, 2018, S. 402f.) oder auch einer rechtspopulistischen Radikalisierung von Naturschutz- und Umweltbewegungen, vor der die Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz aktuell warnt (FARN, 2020), Vorschub zu leisten. Eine *Große Transformation zur Nachhaltigkeit* (WBGU, 2011) muss über Lernen und Bildung erarbeitet und ausgehandelt, aber auch in ihren demokratiebasierten Wertorientierungen gefestigt werden.



DR. SILKE SCHREIBER-BARSCH

ist Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung
an der Universität Hamburg.

silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.de

Apel, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(2), 119–130.

Balzter, N., Ristau, Y. & Schröder, A. (2014). *Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

FARN (2020). *Fachstelle Radikalisierungsprävention und Engagement im Naturschutz*. www.nf-farn.de

Foster, J. (2001). Education as Sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153–165

Guha, R. (2000). *Environmentalism. A Global History*. New York u. a.: Longman.

Kehren, Y. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lange, E. A. (2018). Transformative sustainability education: From sustainable to a civilization leap. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Hrsg.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (S. 397–420). London: Palgrave Macmillan.

Nationaler Aktionsplan (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan/bildung-%C3%BCr-nachhaltige-entwicklung-bis-2030

Schreiber-Barsch, S., & Mauch, W. (2019). Adult learning and education as a response to global challenges: Fostering agents of social transformation and sustainability. *International Review of Education* 65(4), 515–536. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09781-6>

Schüßler, I. (2012). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

UNESCO. (2016). Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. *Global education monitoring report 2016* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752> .

Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e. V. (2019). *Nachhaltigkeit als ganzheitlicher Bildungsauftrag für die Erwachsenenbildung. Ein Wegweiser*. Hannover: dieUmweltDruckerei.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.