

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

## Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung?

Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive

**Maria Stimm und Simone Müller**

In der Ausgabe 49, 2023:  
Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung.  
Kritischer Diskurs und gelebte Praxis



# Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung?

## Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive

**Maria Stimm und Simone Müller**

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

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



### Abstract

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

# Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung?

## Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive

**Maria Stimm und Simone Müller**

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

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

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

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

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

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

## Vom Ökofeminismus zur AGENDA 21: historische Verschränkungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Überlegungen zu einer ökofeministischen (Erwachsenen-)Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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

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

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



Foto: Ines Schiller

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

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

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



Foto: K.K.

### Simone Müller, MA BA

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

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

# Adult Education for Sustainable Development?

An analysis from an ecofeminist perspective

## Abstract

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



# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
Gefördert aus Mitteln des BMBWF  
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783757815011

## Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Herausgeber\*innen der Ausgabe 49, 2023

Prof. Dr. Franz Rauch (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)  
Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler (Universität Innsbruck)

## Herausgeber\*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.<sup>in</sup> Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)  
Dr. Dennis Walter (bifeb)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Graz)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler (Universität Innsbruck)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)  
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

## Redaktion

Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)  
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> Andrea Kraus

## Satz

Marlene Schretter, BA

## Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor\*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher\*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor\*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber\*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber\*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer\*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor\*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz  
[magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at)