



Erwachsenenbildung und Behinderung

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der
inkluisiven Erwachsenenbildung

Normative und
Umsetzungsmöglichkeiten



Impressum

Die Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung“ (ZEuB) erscheint in der Regel zweimal jährlich, jeweils im Frühjahr (April) und im Herbst (Oktober).

Die ZEuB hat die Aufgabe, Maßnahmen und Einrichtungen zu unterstützen, die zur Realisierung von Erwachsenenbildungsangeboten für Menschen mit Behinderung beitragen. Der Fokus liegt auf inklusiver Erwachsenenbildung, insbesondere aus Sicht von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen bzw. mit komplexer Behinderung.

Die ZEuB richtet sich vor allem an Beschäftigte in der Behindertenhilfe und in der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie an Wissenschaftler:innen und Studierende in den Bereichen Rehabilitationswissenschaft, Heil- und Sonderpädagogik, Lebenslanges Lernen und Inklusive Erwachsenenbildung.

Redaktion

Dr. Wiebke Curdt, Hamburg – V.i.S.d.P.
wiebke.curdtdt@ifs.uni-hannover.de

M.A. Katharina Maria Pongratz, Magdeburg
katharina.pongratz@ovgu.de

Anette Richter-Boisen, Hamburg
anette.richter-boisen@uni-due.de

Redaktionsbeirat

Prof. Dr. Matthias Alke, Tübingen
Dr. Peter Brandt, Bonn
Prof. Dr. Olaf Dörner, Magdeburg
Martin Herz, Trier
Werner Ludwigs-Dalkner, Cuxhaven
Amund Schmidt, Berlin
Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Silke Schreiber-Barsch, Essen

Redaktionsschluss

15. Januar für die Frühjahrsausgabe,
15. Juli für die Herbstausgabe
und nach Vereinbarung.

Manuskripte

Beiträge sind bei der Redaktion einzureichen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Zur Erstellung der Beiträge siehe „Manuskript-Hinweise“ im Internet: www.geseb.de
Abweichungen von den Festlegungen in den „Manuskript-Hinweisen“ werden ggf. ohne Rücksprache mit den Autor:innen korrigiert.

Vorbehalte und Rechte

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle dadurch begründeten Rechte bleiben erhalten.

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser:innen wieder und nicht unbedingt die der Redaktion bzw. der GEB als Herausgeber.

Lektorat und Herstellung

Karl-Ernst Ackermann und
Eduard Jan Ditschek

Druck

Lebenshilfe Cuxhaven gGmbH
Druckerei *De Bookbinnars*
Südersteinstraße 8, 27472 Cuxhaven

Herausgeber: Kontakt – Abo – Bank

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.
c/o Hochschule Merseburg, Fachbereich
Soziale Arbeit. Medien. Kultur
Eberhard-Leibnitz-Str. 2
D-06217 Merseburg

Email: kontakt@geseb.de

Internet: www.geseb.de

Über Bezugsbedingungen und Abo-Bestellung informieren Sie sich bitte auf der Internetseite der GEB.

Pax-Bank Berlin
IBAN: DE02 3706 0193 6000 7910 14
BIC: GENODEDIPAX



Ausschnitt aus einem Bild von Hannes Grünler und Barbara Scheunig, das im Rahmen des Projektes „kaffeepause“ entstanden ist (kaffeepause, 10/2022: „Tiere“). Das Projekt und die gleichnamige Zeitschrift werden in diesem Heft vorgestellt (siehe S. 52-57 und S. 74).

Editorial

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der inklusiven Erwachsenenbildung	2
--	---

Thema

<i>Maria Kondratjuk</i> : Rahmende Überlegungen zum Verhältnis von Inklusion und Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung	3
<i>Christoph Wulf</i> : Das Anthropozän als Herausforderung einer inklusiven, gleichberechtigten, hochwertigen und lebenslangen Bildung	17
<i>Jörg Eulenberger / Maria Albrecht / Birgit Reißig</i> : Der Beitrag des BNE-Kompetenzzentrums zur notwendigen Stärkung der Position der Erwachsenenbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	27
<i>Judith Langensiepen / Sarah Breuer</i> : Inklusion und Nachhaltigkeit in der Bildungsarbeit des Vereins Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.	40
<i>Kathleen Roth</i> : „kaffeepause“: Ökologische und kulturelle Erwachsenenbildung für Menschen mit Assistenzbedarf – ein Projekt der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen	52

EINFACHE SPRACHE

WERKSTATT-GEDANKEN <i>Blatt-Gold</i> zum Thema soziale Nachhaltigkeit	58
--	----

Kontext

<i>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung</i> : Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE	63
<i>Bundesvereinigung Lebenshilfe</i> : Schwerpunkte in unserem Fortbildungsprogramm	65
<i>Anika Gränz</i> : Teilhabe leben: Das Netzwerk für inklusive politische Bildung in Sachsen	68
AKTIV FÜR INKLUSIVE ERWACHSENENBILDUNG <i>Katja Rohland</i> : Nachhaltigkeit durch Ausbildung	70
Gerd Grampp – überzeugter Erwachsenenbildner und engagierter Fachmann im Bereich WfbM und Teilhabe – <i>Ein Nachruf von Werner Schlummer</i>	72

Service

Die Zeitschrift „kaffeepause“	74
Projekt zu Grundbildung an der VHS Dresden	75
F3_kollektiv – Neues Projekt	75

Online First

Zu drei Beiträgen auf der GEB-Homepage	76
--	----

GEB – in eigener Sache

Mitgliederversammlung (Bericht – Einladung), Mitgliedschaft	78
---	----

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Inklusiven Erwachsenenbildung

Liebe Leser:innen,

mit der Globalen Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen (UN), den 17 Nachhaltigkeitszielen und sechs Querschnittsdimensionen der UNSECO (2016), ist seit nahezu zehn Jahren ein ganzheitliches Verständnis von Nachhaltigkeit gesetzt. Nachhaltigkeit wird eng an politische Ansätze, an Verständnisweisen von individuell wie kollektiv Lernenden und an Fragen von Transformation gekoppelt. Verständnisweisen differieren vielfach und aktuell im Hinblick auf die komplexe Verflechtung sozialer, ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit. Dabei ist die Umsetzung der Globalen Agenda mit komplexen Herausforderungen verbunden. Es stellen sich mithin Fragen der Konsequenz normativer Lesarten von Nachhaltigkeit für die (inklusive) Erwachsenenbildung. Dieses Themenheft fokussiert entsprechend *Normative und Umsetzungsmöglichkeiten* einer inklusiven Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung.

Maria Kondratjuk eröffnet die Diskussion mit grundlegenden Überlegungen zum Verhältnis von Inklusion und Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung. *Christoph Wulf* nimmt uns mit auf eine Reise durch das Anthropozän, das von Menschen beeinflusste Zeitalter, und beleuchtet, wie diese Erkenntnis als Herausforderung für eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung dient. Die grundsätzliche Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird von *Jörg Eulenberger*, *Maria*

Albrecht und *Birgit Reißig* genauer beschrieben, und dabei wird der Beitrag des BNE-Kompetenzzentrums zur Stärkung der Rolle der Erwachsenenbildung beleuchtet. *Judith Langensiepen* und *Sarah Breuer* stellen die Inklusions- und Nachhaltigkeitskonzepte im Bildungsprogramm des Vereins Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. dar. *Kathleen Roth* berichtet über das Projekt „kaffeepause“, das ökologische und kulturelle Bildungsangebote für Menschen mit Assistenzbedarf schafft. Das Schwerpunktthema abschließend verdeutlicht das Redaktionsteam von *Blatt-Gold* seine Perspektive auf Nachhaltigkeit.

In der Rubrik „Kontext“ gibt es aktuelle Informationen aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, die Bundesvereinigung der Lebenshilfe stellt Schwerpunkte ihres Fortbildungsprogramms vor und *Anika Gränz* das Netzwerk für inklusive politische Bildung in Sachsen.

Die GEB verabschiedet sich in tiefer Verbundenheit von *Gerd Grampp*. *Werner Schlummer* blickt in seinem Nachruf auf einen überzeugten Erwachsenenbildner, der mit seinen Impulsen die Bildungslandschaft bereichert hat.

Im Rahmen von „GEB in eigener Sache“ schließt ein Bericht von der Mitgliederversammlung diese Ausgabe ab. Zuvor aber wird in der Rubrik „Online First“ auf Neuerungen aus der Redaktion der ZEuB und auf drei Texte auf der GEB-Homepage verwiesen.

Wir wünschen eine anregende und nachdenkliche Lektüre,

*Dr. Wiebke Curdt,
Katharina Pongratz und
Anette Richter-Boisen
(Redaktion der ZEuB)*

Maria Kondratjuk

Rahmende Überlegungen zum Verhältnis von Inklusion und Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung

1. Disziplinpolitische Problematisierung

Unter Inklusion werden gesellschaftliche Ermöglichungsräume verstanden, die eröffnet werden und zur Verfügung stehen oder verwehrt sind. Im Grundsatz geht es um gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten. Nachhaltigkeit wird verstanden als Leitprinzip für den verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen. Dabei steht die langfristige Sicherung der Bedürfnisbefriedigung im Mittelpunkt, indem die natürliche Regenerationsfähigkeit der betroffenen Systeme – insbesondere von Lebewesen und Ökosystemen – erhalten bleibt. Beides steht in engem Zusammenhang.

Inklusion im weiten Sinne verstanden, wie auch Nachhaltigkeit, sind einerseits Begriffe, die als zeitdiagnostische Phänomene aus dem erziehungswissenschaftlichen, resp. dem erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs nicht mehr wegzudenken sind und in gewisser Weise Eigendynamiken entwickelt haben und zugleich auch als *buzzwords* instrumentalisiert werden, deren inhaltlicher Gehalt ohne Bestimmung zu verkümmern droht. Andererseits sind Inklusion und Nachhaltigkeit als erziehungswissenschaftliche Querschnittsdimensionen Konzepte, die eine breite gegenstands- wie grundagentheoretische Fundierung erhalten (haben) und zudem Gegenstand

empirischer Untersuchungen sind – wenngleich vorrangig separiert und nicht in ihrer Verhältnisbestimmung. Dies gilt für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und für die Erwachsenenbildung im Besonderen.

Der folgende Artikel erstellt eine Übersicht zum aktuellen Diskurs um Nachhaltigkeit resp. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion in der Erwachsenenbildungswissenschaft und regt an, die Begriffe Nachhaltigkeit und Inklusion klar zu benennen, zu differenzieren und in ihrem Verhältnis zueinander zu diskutieren.

1.1 Aktueller Diskurs um Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Mit Blick auf den Diskurs um Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Erwachsenenbildung kann eine Konjunktur ausgemacht werden, die sich an aktuellen Entwicklungen im Feld nachzeichnen lässt. So widmet sich eine der aktuellen Ausgaben der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW 47, 2024/3) diesem Thema. Hier heißt es im Editorial (Pätzold et al. 2024), dass die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit schon eine über 50-jährige Tradition in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung aufweist, Schwankungen unterworfen ist und, „dass die Wissenschaft von der Weiterbildung nicht die Aufgabe

hat, auf gesellschaftliche Trends jederzeit mit situativ wechselnden Forschungsaktivitäten zu antworten“ (ebd., 451). Die Herausgebenden betonen, dass sich alle Beiträge umfassend und tiefgreifend „mit dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung im Sinne inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Transformationsprozesse“ beschäftigen (ebd., 452). Auch die Zeitschrift *Educational Permanente* (2024/2) mit dem Titel „Nachhaltigkeit“ sowie die Sonderausgabe des Magazins *erwachsenenbildung.at* (49, 2023) mit dem Titel „Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. Kritischer Diskurs und gelebte Praxis“ beschäftigen sich im internationalen deutschsprachigen Raum in Theorie und Praxis mit der Umsetzung von Nachhaltigkeit und BNE in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Im demnächst erscheinenden Handbuch *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Rieckmann et al. 2025) wird ein Beitrag von Henning Pätzold zu *Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung* erscheinen.

Die Jahrestagung der Sektion *Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* 2023 in München stand unter dem Motto „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit“ und versammelte im dazugehörigen Sammelband „Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (Ebner von Eschenbach et al. 2024) Beiträge zu Befunden, Konzepten und kategorialen Auseinandersetzungen aus der Erwachsenenbildungswissenschaft. Damit bietet der Sammelband „einen aktuellen Überblick darüber, wie Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung aufgenommen wurde und welche

Fragen sich damit eröffnen. Er zeigt aber auch, dass die Auseinandersetzung mit dieser Thematik noch nicht ausgereizt ist und sich hier künftig noch weitere Entwicklungsbereiche, Untersuchungsgegenstände und Diskussionsstränge anschließen lassen. Zum breiten Themenfeld von Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit geben die Beiträge Antworten auf aktuelle Fragestellungen, lassen aber auch viele Fragen offen und weisen auf bisher unbeantwortete Fragen hin. So liefern sie auch Impulse zum Weiterdenken und Weiterforschen“ (Kraus et al. 2024, 15).

Weitere Zeugnisse einer intensivierten Debatte im Feld ist die Gründung einer DGfE-Arbeitsgemeinschaft (AG) „Nachhaltigkeit bzw. Nicht-Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte“, die sich aus einer von Ursula Stenger und Christoph Wulf initiierten ad-hoc-Gruppe auf dem letzten DGfE Kongress 2024 in Halle mit weiteren Kolleg:innen formierte und neben einem Auftakt-Workshop im Herbst 2024 eine Auftakttagung im Herbst 2025 in Köln mit dem Titel „Erziehungswissenschaft und Nachhaltigkeit – Widerstände bearbeiten. Zukünfte gestalten“ stattfinden wird. Im Rahmen dieser AG wurde eine Beteiligung aus den einzelnen Sektionen und Kommissionen der DGfE ausgerufen. Aus der Sektion *Erwachsenenbildung* bekundeten Maria Kondratjuk (als Vorstandsmitglied der Sektion), Elisa Thevenot, Anja Bartl-Lassati und Henning Pätzold Interesse an Mitwirkung und bringen sich in einer Arbeitsgruppe auf Sektionsebene ein.

Es kann durchaus von einem „Megatrend Nachhaltigkeit“ (z.B. Götz/Müller 2021) in der Erwachsenenbildung die Rede sein.

1.2 Aktueller Diskurs um Inklusion in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Auch für Inklusion sind ähnliche Konjunkturentwicklungen im Feld auszumachen. Allen voran stehen die Aktivitäten um die AG Inklusionsforschung in der DGfE, die schon 2017 eine Stellungnahme¹ veröffentlicht hat, in der neben der Bedeutung der Inklusionsdebatte Inklusion als Forschungs- und Diskussionsauftrag für die Erziehungswissenschaft adressiert wird. Hier heißt es: „Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht lässt sich das Thema (a) als *bildungs- und sozialpolitischer Impuls*; (b) als *ethischer Orientierungshorizont*, der auf die Perspektiven und das politische Engagement von Akteur_innen verweist; und (c) als *Diskursangebot* für die Bündelung von Fragen der *Bildungsgerechtigkeit* sowie der *Partizipation* deuten. Die entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussionen können dabei an bisherige Auseinandersetzungen innerhalb der Disziplin anknüpfen“ (ebd., S. 3, Hervorh. i. O.). Im Rahmen dieser AG fanden verschiedene Tagungen statt (im Juli 2025 die nunmehr 8. Arbeitstagung zu „Inklusion und Exklusion an Orten des pädagogischen Handelns“) und entstanden zahlreiche Publikationen².

In der Sektion Erwachsenenbildung hat sich eine Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung und Inklusion“ formiert, die maßgeblich von Silke Schreiber-Barsch, Wiebke Curdt, Katharina Pongratz und Olaf Dörner verantwortet wird. Silke

Schreiber-Barsch und Wiebke Curdt³ haben jüngst eine Stellungnahme stellvertretend für die Sektion Erwachsenenbildung zum Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ erarbeitet, die demnächst im Mitteilungsheft der DGfE, der „Erziehungswissenschaft“, erscheinen wird. Hier wird in der Hinführung zu Inklusion als erziehungswissenschaftlicher Querschnittsdimension der besondere „lebenslaufbegleitende Charakter von Lernen und inklusiver Bildung“ (ebd.) im Rahmen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung hervorgehoben.

Die Sektionstagung der Erwachsenenbildung im letzten Jahr (2024) in Essen trug den Titel „Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion“. Der Call for Papers beginnt mit der folgenden Ausführung: „*Bildung für alle* zu ermöglichen ist ein gesellschaftlicher Auftrag an Erwachsenen-/Weiterbildung und struktureller Anspruch an ein System des lebenslangen Lernens. Beides ist seit jeher grundlegend für Verständnis und Ausgestaltung von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung und knüpft an zentrale Traditionslinien im Selbstverständnis von Disziplin und Profession an. Mit dem interdisziplinär verorteten Begriff der *Partizipation* werden Struktur- und Handlungsebene, d. h. das Gefüge aus *Teilhabe* an Gesellschaft sowie *Teilnahme* an Lernen und Bildung, zusammengedacht, miteinander

¹ https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf

² <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/arbeitsgemeinschaft-inklusionsforschung>

³ Unter Mitwirkung von Franziska Bonna, Carola Iller, Katharina M. Pongratz, Marc Ruhlandt und Nina Wenger und in Absprache mit dem Sektionsvorstand der Sektion Erwachsenenbildung (Katrin Kraus).

verschränkt und in ihrer gegenseitigen Bedingtheit als Spannungsfeld aufgeworfen“. Der gleichnamige Sektionsband dazu befindet sich im Erscheinen (Ebner von Eschenbach et al. 2025).

Eines der DIE Hefte in 2012 widmete sich der „Erwachsenenbildung inklusive“, in dem Monika Kil etwa die „neue Begriffsschöpfung“ (ebd., 21) „Inkludierende Erwachsenenbildung“ rahmt. In den Hessischen Blättern für Volksbildung in 2015 war das Schwerpunktthema von Heft 4 (HBV, 04/2015) „Erwachsenenbildung und Inklusion“. In diesem Zeitraum entstanden zahlreiche Publikationen, unter anderem die beiden Sammelbände „Inklusion und Weiterbildung“ (Kronauer 2010) und „Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog“ (Burtscher et al. 2013).

Im Erscheinen befindet sich der Sammelband „Inklusive Lernwelten“ (Schreiber-Barsch et al. 2025), in dem Silke Schreiber-Barsch in ihrem Beitrag „Inklusion und Erwachsenenbildung. Zur Figur einer ‚inkluisiven Erwachsenenbildung‘“ eine Systematisierung bisheriger Arbeiten im Feld präsentiert.

2. Nachhaltigkeit und BNE in der Erwachsenenbildung: Konzepte und Kritiken

Die Bewältigung der sozialökologischen Transformation ist eine globale wie gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In 2011 hat der *Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* (WBGU) ein Hauptgutachten publiziert, in dem von einer „Großen Transformation“ (ebd., 1) die Rede ist.

Seither zeigt sich „[...] eine Konjunktur des Begriffs der sozial-ökologischen oder Großen Transformation, der zumindest semantisch deutlich radikaler ist als jener der nachhaltigen Entwicklung und als Gegenmittel für die multiplen Krisen angeführt wird“ (Brand 2021, 227). Dennoch scheint im Bildungsbereich das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) operationalisierbarer (Kondratjuk 2025).

BNE versetzt Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen in die Lage, fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt zu handeln sowie für Wirtschaftlichkeit und eine gerechte Gesellschaft einzustehen, die Menschen aller Geschlechteridentitäten sowie heutiger und zukünftiger Generationen stärkt und gleichzeitig ihre kulturelle Vielfalt respektiert. [...] BNE ist ein lebenslanger Lernprozess und integraler Bestandteil einer qualitativ hochwertigen Bildung, welche die kognitiven, sozialen und emotionalen sowie verhaltensbezogenen Dimensionen des Lernens stärkt. Sie ist ganzheitlich und transformativ und umfasst sowohl Lerninhalte als auch Ergebnisse, die pädagogischen Ansätze und Methoden sowie die Lern- und Lehrumgebung selbst (DUK 2021, S. 8; vgl. auch BNE-Portal).

Die Umsetzung stellt nach wie vor eine verhältnismäßig große Herausforderung dar, bei der es vor allem um neue Perspektiven pädagogischen Handelns geht. Dies impliziert keineswegs, dass alle Angebote, Qualifizierungen und Kurse öko-

logisiert werden sollen. Zentral ist das sozial-ökologische Paradigma und damit ein neues Verständnis vom Lehren und Lernen und von der konkreten Bildungsarbeit in formalen Bildungsprozessen (ebd.). Dabei ergeben sich Herausforderungen aus dem Zusammenspiel zwischen einer geforderten kontinuierlichen Veränderungsfähigkeit von Bildungsorganisationen und an sie gerichtete gesellschaftliche *Transformationsanrufungen* (Kondratjuk/Schulze 2025). Diese Anrufungen bringen sowohl kreatives Veränderungspotenzial als auch Phänomene der Überforderung mit sich (ebd.). Silke Schreiber-Barsch (2023, 32) bezeichnet diesen Umstand auch als Bewältigung des „Verschränkungsappells“ und führt hier den damit verbundenen „Vermittlungsauftrag“ an.

Eine mögliche Bearbeitungsfolie kann die differenzierte Betrachtung von Bildung und Nachhaltigkeit in den sich überlappenden bzw. komplementären Dimensionen von Bildung sein (Kondratjuk 2025), und zwar a) *über* Nachhaltigkeit (Wissen über Nachhaltigkeit, die Entwicklung eines Verständnisses von Nachhaltigkeit, das Kennen von Nachhaltigkeitssystemen und -konzepten); b) *als* Nachhaltigkeit (Bildungsprozessgestaltung) und c) *für* Nachhaltigkeit (konkretes Handeln; die Planung, Durchführung, Bewertung, Reflexion von Maßnahmen; Netzwerke/communities of practice).

Da vor allem Erwachsene für die Umsetzung und Gestaltung der notwendigen sozial-ökologischen Transformation verantwortlich sind – „[...] denn es sind Erwachsene, die in Politik, Wirtschaft und allen anderen gesellschaftlichen Bereichen dafür verantwortlich sind, unser Gemeinwesen nachhaltiger zu gestalten“ (Götz/

Müller 2021, 12), rücken Qualifizierungsorte für berufserfahrene Akteur:innen verschiedener gesellschaftlicher Bereiche als Multiplikator:innen bzw. Change Agents in den Fokus. In diesem Kontext spielt etwa die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung eine zentrale Rolle: Sie fungiert als Vermittlungsinstanz und institutionalisierte Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und trägt aktiv zur nachhaltigen Entwicklung bei (Kondratjuk 2025). Durch sie können gezielt Personen erreicht werden, die bereits verantwortungsvolle Positionen innehaben oder künftig übernehmen werden (Herzog 2023). Dies entspricht der Forderung von Meadows, Randers und Meadows (2009) nach der entscheidenden Rolle gesellschaftlicher Entscheidungsträger für nachhaltige Entwicklungen (Herzog/Kondratjuk 2024). Indem die wissenschaftliche Weiterbildung transformationsrelevante Bildungsangebote bereitstellt, befähigt sie Schlüsselakteur:innen dazu, als Change Agents aktiv zur erfolgreichen Gestaltung von Transformationsprozessen beizutragen (Nölting et al. 2018).

Henning Pätzold gibt in seinem einleitenden Beitrag in der eingangs erwähnten *Education Permanente* (2024) einen Überblick über zentrale Hintergründe, Ansätze und Modelle der nachhaltigen Entwicklung in der bzw. für die Erwachsenenbildung. Pätzold betrachtet Nachhaltigkeit als einen Anlass für kollektive Neuausrichtung und hebt die Komplexität sowie die Unvorhersehbarkeit der damit verbundenen Prozesse hervor. Für die praktische Umsetzung von Erwachsenenbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung hält er den Umgang mit Komplexität, systemisches Denken

sowie die Schaffung von Diskursräumen und entsprechenden Kompetenzen dafür für essenziell.

Trotz der offensichtlichen Kohärenz von *BNE* und *Nachhaltigkeit* bestehen nach wie vor erhebliche Komplexitäten und Debatten in Bezug auf die Definition und Auslegung der nachhaltigen Entwicklung. Das weithin anerkannte Venn-Diagramm-Modell (Purvis et al. 2019) veranschaulicht Nachhaltigkeit als ein facettenreiches und dynamisches Zusammenspiel miteinander verbundener ökologischer, sozialer und ökonomischer Systeme. In Anbetracht des komplexen Charakters von BNE ist es nicht überraschend, dass es unterschiedliche Standpunkte zu den Herausforderungen der Nachhaltigkeit, ihren Ursachen, Auswirkungen und möglichen Lösungen gibt, einschließlich der Rolle, die Bildung bei der Bewältigung dieser Probleme spielt. Tikly (2023) identifiziert fünf zentrale Narrative der Nachhaltigkeit, die sich in den aktuellen politischen und akademischen Diskussionen widerspiegeln und jeweils unterschiedliche Perspektiven und Interessen repräsentieren. Diese Narrative sind: (1) Wachstum und technologische Innovation, (2) Menschenrechte, (3) Fähigkeiten und soziale Gerechtigkeit, (4) Umweltsynergien, und (5) Dekolonisierung. Tikly erkennt die inhärente Komplexität der Nachhaltigkeitsherausforderungen an und betrachtet die Koexistenz verschiedener Perspektiven nicht nur als unvermeidlich, sondern auch als eine potenziell produktive Kraft. Nach Vare und Scott (2007) gibt es zwei Dimensionen von BNE. BNE 1 als Lernen für nachhaltige Entwicklung und BNE 2 als Lernen für nachhaltige Entwicklung, was die transformative Komponente adressiert und

hoch anschlussfähig an die vielen Überlegungen zum transformativen Lernen in der Erwachsenenbildung macht. Bei BNE 2 kann der Erfolg nicht an den Umweltauswirkungen gemessen werden, da es sich um einen Prozess mit offenem Ende handelt. Die Ergebnisse hängen von den unvorhersehbaren Entscheidungen der Menschen unter zukünftigen, nicht vorhersehbaren Umständen ab. Vare und Scott (2007, 194) gehen aber davon aus, dass untersucht werden kann, inwieweit die Menschen informiert, motiviert und in die Lage versetzt wurden, kritisch zu denken und sich befähigt zu fühlen Verantwortung zu übernehmen.

Trotz vieler und aufwendiger Bemühungen zur Förderung, Begleitung, Umsetzung und Implementierung von BNE scheint es vielen Konzepten an lebensweltlichem Bezug zu mangeln. Dies ist nicht verwunderlich, da es sich bei Nachhaltigkeit um ein *komplexes wie abstraktes gesellschaftliches Kernproblem handelt*, was mitunter zu Handlungsunfähigkeit durch Überforderung führt (Kondratjuk 2025) und z.B. als Phänomen der *nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit* (Blüh-dorn et al. 2020) oder als Dilemmata der Nachhaltigkeit (Henkel et al. 2023) diskutiert wird. In den letzten Jahren ist einige Kritik am Konzept der Nachhaltigkeit und an BNE formuliert worden (z.B. Hamborg 2017), etwa wenn es um die Frage geht, wie es möglich wird, dem allseits verinnerlichten und oftmals noch unhinterfragten Wachstumsimperativ und der imperialen Lebensweise (vgl. Kleinschmidt 2022) zu begegnen oder wenn es um die Offenlegung von (kollektiven wie individuellen) Vermeidungs- bzw. Schein-strategien geht, wie dem *Greenwashing*, als Bestrebungen von Nachhaltigkeit,

die jedoch in der Unterzeichnung von Absichtserklärungen mit wenig Umsetzungsbereitschaft und geringem Impact verharren, was auch bei nicht-kommerziellen Organisationen und Initiativen zu beobachten ist. Eine andere Argumentation geht in die Richtung, dass Bildung zunächst dekolonisiert werden muss, um Nachhaltigkeit umzusetzen (Hutchinson et al. 2023; Battiste 2013).

3. Inklusion in der Erwachsenenbildung: Konzepte und Kritiken

Im Diskurs um Inklusion (nicht nur) in der Erwachsenenbildung wird sich vor allem bezogen auf die a) 1994 von der UNESCO veranstaltete „World Conference on Special Needs Education“, b) die Deklaration von Madrid 2002 zur Verwirklichung einer ungehinderten Partizipation behinderter Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen und c) auf die von der UNO 2006 verabschiedete und in 2009 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Auch in der aktuellsten Ausgabe des Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt/Hippel 2018) beschäftigt sich das von Ulrich Heimlich und Isabel Behr angefertigte Kapitel zum Thema mit der „Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“.

In erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird dieses Verständnis seit geraumer Zeit zunehmend erweitert – meist

subdisziplinär ausgelegt und zumeist über etablierte Zielgruppenbeschreibungen oder durch *Etikettierung* von Individuen und Gruppen durch spezifische Kategorien, die neben Menschen mit unterschiedlicher Behinderung bzw. Beeinträchtigung im körperlichen, seelischen und geistigen Bereich, Frauen, sog. Migrant:innen, Arbeitslose, Menschen mit Fluchterfahrung, ältere und hochaltrige Menschen, First Generation Students, Personen der LGBTQ+ Szene, Menschen mit geringer Literalität, usw. adressieren. Problematisiert und bearbeitet werden u. a. Zugänge, Übergänge, Fragen von Durchlässigkeit, die Etablierung und Erschließung von Ermöglichungsräumen, Anerkennungspraktiken, Schließungsmechanismen, Differenzierungs- und Zuschreibungspraxen, inklusive Gestaltungsoptionen uvm., wobei besonders (mitunter tradierte) „institutionelle Versperrungsautomatismen“ (Kondratjuk 2020, 12) in den Blick geraten. In der Erwachsenenbildung wird dies im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation gedacht (vgl. dazu Schreiber-Barsch 2015).

Die Entstehung (bzw. das Aufkommen von Inklusion) wird mit der Kritik am integrationspädagogischen Ansatz⁴ begründet – dem vorgeworfen wird, mit seinen Interventionen versagt zu haben (vgl. Bernhard 2015). Somit wird Inklusion als Ablösung von Integration betrachtet (vgl. Katzenbach 2013). Dies zeigt sich (semantisch) auch in den Publikationen der Erwachsenenbildung. So trug ein Beitrag von Christian Lindmeier in 2003 noch den Titel „Integrative Erwachsenenbildung“;

⁴ Zum Diskurs um das Verhältnis von Integration und Inklusion siehe etwa (Schnell/Sander 2004).

in 2012 dann „Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht“ (im Sammelband von Ackermann et al. „Inklusive Erwachsenenbildung“).

„Inklusion ist die konzeptionelle Antwort auf das Heterogenitätsproblem“⁵ so Anselm Böhmer (2024a, 189). Inklusion wird dabei als Öffnung sozialer Beziehungen und als Kampf gegen soziale Exklusion dimensionalisiert (Kronauer 2013), meist in der Problematisierung von institutionellen Barrieren. Dieter Katzenbach (2013) thematisiert hierfür drei Ebenen möglicher Zugangsbarrieren struktureller Rahmenbedingungen im Kontext einer inklusiven Erwachsenenbildung: (1) Formale Zugangsbeschränkungen und Regelungen zum Erwerb von Bildungszertifikaten, (2) Inhalte des Erwachsenenbildungsangebots und (3) Organisation behindertenpädagogischer Expertise durch Assistenzmodelle.

Nicht nur in der bildungssoziologischen Auseinandersetzung mit Inklusion wird stets auch Exklusion mitgedacht, also Phänomene des Ein- und Ausschlusses orientiert an der Frage, „wie und unter welchen strukturbildenden Folgen das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in der und durch die moderne Gesellschaft hergestellt wird“ (Emmerich 2022, S. 220). Beides widerspricht sich nicht und schließt sich auch nicht aus, vielmehr können sie als „analytische Unterscheidungen dazu beitragen [...], die Eigendynamik von Differenzierungsprozessen in institutionalisierten Kontexten der Erziehung und Bildung zu verstehen, die im Ergebnis systematisch Differenzen

zwischen Individuen [...] erzeugen“ (ebd., 223, Hervorh. i. O.). Dieses Verhältnis ist als relational zu deuten, so wie es Ortfried Schöffter (2013) in seinem grundlagentheoretischen Aufriss eindrücklich für die Erwachsenenbildung vorgelegt hat und von Silke Schreiber-Barsch und Wiebke Curdt (2023) aufgenommen wurde und „Relationalität als Leitperspektive“ für Erwachsenenbildung und Inklusion eine Diskussion erfährt. Öffnungsbemühungen gehen demnach immer auch mit Schließungsmechanismen einher (vgl. Kondratjuk 2020).

„Durch Inklusion lernt die moderne Gesellschaft die Paradoxie der Moderne ‚auszuhalten‘, weil und insofern sie dafür sorgt, dass keine Person vom Zugang zu ihren Funktionsbereichen per se ausgeschlossen wird“ (Emmerich 2022, 221) – so zumindest die ideologische Vorstellung. Arnim Bernhard (2015) bezeichnet Inklusion in diesem Zusammenhang als „ideologieverdächtige Vokabel“ und führt dazu aus: „Der Begriff der Inklusion ist kein analytischer, sondern ein idealistischer Begriff, da er sich emphatisch auf einen noch nicht verwirklichten gesellschaftlichen Sollzustand bezieht. Der inflationäre Gebrauch des Begriffs steht in umgekehrt proportionalem Verhältnis zu seiner systematischen Fundamentierung. Je ungeklärter eine Kategorie bleibt, umso anfälliger wird sie für ideologische Besetzungen, wird sie zum Einfallstor für kulturelle Hegemonie“ (ebd., 114). Dieser Umstand bringt Inklusion als Konzept dazu, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsinteressen zu rechtfertigen

⁵ „Die in den Begriffen Heterogenität und Diversität ausgedrückten Phänomene werden allerdings in der Regel kulturalistisch bzw. individualistisch gefasst und damit aus dem gesellschaftlichen Totalitätszusammenhang und dem konkreten sozialen Bedingungsrahmen herausgelöst“ (Bernhard 2015, 113).

tigen, um Etikettierung, Stigmatisierung und letztlich soziale Ausgrenzung wirklich zu bearbeiten. Die grundsätzliche Kritik, der Inklusion ausgeliefert ist, lässt sich in Anlehnung an Bernhard (ebd.) folgendermaßen zusammenfassen:

- a. Wer die durch den Neoliberalismus verstärkten Mechanismen von Konkurrenz und Wettbewerb außer Acht lässt – Prinzipien, die tief in der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur verankert sind –, wird kaum in der Lage sein, die tatsächlichen Ursachen für die negativen Etikettierungen und Separierungsmaßnahmen zu analysieren, die auf bestimmte Merkmale von Menschen zurückgeführt werden.
- b. Die fehlende Verknüpfung der Inklusionsdebatte mit gesellschaftstheoretischen Konzepten wie Sozialstruktur, Herrschaft und Hegemonie zeigt, dass die Erziehungswissenschaft nicht ausreichend gewillt ist, pädagogische und bildungspolitische Probleme grundlegend und strukturell zu hinterfragen.
- c. Eine konsequente Umsetzung radikaler Inklusion müsste sich zwangsläufig mit bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinandersetzen, da diese auf selektiven Bildungsmechanismen basieren, um soziale Separierungsgefüge wie Klasse und Schicht aufrechtzuerhalten. Da eine solche Konfrontation jedoch nicht zum Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft gehört, greift

sie stattdessen auf ideologische Rhetorik zurück, „die zumindest das Unbehagen an den Verhältnissen lindert“ (ebd., 112).

4. Zum Verhältnis von Inklusion und Nachhaltigkeit

In den Ausführungen sind nun schon einige Zusammenhänge zwischen Inklusion und Nachhaltigkeit/BNE in der Erwachsenenbildung deutlich geworden, etwa bei der Sicherung von Bildung als Grundrecht. Festzuhalten bleibt, dass „[f]ür eine soziale, ökologische und ökonomische Transformation [...] der Erwachsenenbildung ein hoher Stellenwert zuerkannt [wird], u.a., um eine inklusive, sozial gerechte und resiliente Gesellschaft zu fördern“ (Kraus et al. 2024, S. 10). Es sind also gesamtgesellschaftliche Problemlagen adressiert, die mit hohen Anforderungen an demokratische Entscheidungsprozesse einhergehen (Overwien/Rode 2013).

Besonders virulent wird die Frage von Inklusion im Sinne der Teilhabe und Mitbestimmung sowie sozialer Gerechtigkeit, wenn die Sicherstellung (und Gefährdung) der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschen und damit globale Geltungsansprüche adressiert werden. Denn nicht alle Menschen, die davon betroffen sind, können an entsprechenden (Entscheidungs-)Prozessen teilhaben. Das betrifft dann im Nachhaltigkeitskontext auch Fragen nach (globalen) Ungleichheitsverhältnissen und strukturellen Vulnerabilitäten. Diese Perspektiven sind auch in den globalen Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030, den so genannten Sustainable Development Goals (SDGs) verankert, etwa in SDG 4 „quality educa-

tion“, in SDG 10 „reduce inequalities“ und SDG 5 „gender equalities“, aber auch in allen anderen Nachhaltigkeitszielen (vgl. United Nations 2015).

Inklusion und Nachhaltigkeit sind – so sollte deutlich geworden sein – zwei zentrale Leitprinzipien zeitgemäßer Bildung, die bisweilen auf den ersten Blick unabhängig voneinander erscheinen, jedoch eng miteinander verknüpft sind. „Der gegenseitige Bezug von inklusiver Bildung und BNE aufeinander erscheint gewinnbringend und weitreichend, jedoch nicht voraussetzungslos oder gar intuitiv“ (Vierbuchen⁶ 2022, 18). Beide Konzepte basieren auf der Idee der Gerechtigkeit, Chancengleichheit und der langfristigen Sicherung gesellschaftlicher Teilhabe. Während Inklusion darauf abzielt, Bildung für alle zugänglich zu machen – unabhängig von individuellen, sozialen oder kulturellen Voraussetzungen –, verfolgt Nachhaltigkeit das Ziel, Ressourcen so zu nutzen, dass zukünftige Generationen nicht benachteiligt werden. Im Bildungssystem zeigt sich diese Verbindung besonders deutlich. Eine inklusive Bildung ermöglicht es, Diversität als gesellschaftliche Ressource zu begreifen und Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in gemeinsame Lernprozesse einzubeziehen. Gleichzeitig fördert nachhaltige Bildung das Bewusstsein für ökologische, soziale und ökonomische Verantwortung. Indem Bildungssysteme sowohl inklusiv als auch nachhaltig gestaltet werden, entsteht eine Lernumgebung, die nicht nur individuelle Potenziale entfaltet, sondern auch resiliente Gesellschaftsstrukturen stärkt.

Herausforderungen ergeben sich jedoch aus strukturellen Barrieren in Bildungseinrichtungen, die sowohl nachhaltige Entwicklung als auch Inklusion erschweren. Finanzielle Ungleichheiten, institutionelle Selektionsmechanismen und fehlende Ressourcen können dazu führen, dass bestimmte Gruppen vom Bildungssystem benachteiligt werden. Eine nachhaltige Bildungsstrategie muss daher darauf abzielen, nicht nur Umweltbewusstsein zu vermitteln, sondern auch soziale Gerechtigkeit und Teilhabe für alle zu gewährleisten und die damit verbundenen Herausforderungen sichtbar zu machen und sie zu bearbeiten. Langfristig kann nur eine Bildungslandschaft, die sowohl inklusiv als auch nachhaltig ausgerichtet ist, die gesellschaftliche Transformation unterstützen. Sie trägt dazu bei, eine Zukunft zu gestalten, in der Bildung nicht nur ein Privileg, sondern ein universelles Recht ist, das im Einklang mit ökologischen und sozialen Bedürfnissen steht.

In der Inklusionspraxis wird sich jedoch nach wie vor häufig auf die Identifizierung, Kennzeichnung und Etikettierung derjenigen gestützt, die als besonders förderbedürftig gelten. Böhmer (2024b) weist darauf hin, dass soziale Praktiken der Signifikation (Laclau 2010) soziale Strukturen etablieren und aufrechterhalten, die historisch, politisch und kulturell durch Architekturen des Wissens und Unwissenheit verfestigt sind. Er argumentiert, dass die Dekonstruktion für den Abbau von (kolonialen) Machtdynamiken und den damit verbundenen Zugehörigkeiten wesentlich ist. Neben dem Dekon-

⁶ Marie-Christine Vierbuchen diskutiert als eine der wenigen das Verhältnis von inklusiver Bildung und BNE, jedoch mit Fokus auf inklusiven Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

struieren sind kritisches Hinterfragen und das Verunsichern von Gewissheiten usw. gefragt. Die Künstlerin Maja Linke (2013) etwa erkundet z.B. einen neuen Ansatz, indem sie die deutschen Wörter WIR und IHR zu dem Neologismus WIHR (ebd., 11) zusammenfasst. Dieser Begriff sieht einen Möglichkeitsraum vor, der sich der Schaffung eines „Außen“ widersetzt und die Frage der Inklusion nicht abschließend behandelt. Diese Idee ähnelt dem Wissen der Anishinaabe⁷, das laut Morcom und Freeman (2018, 815) das Konzept von „giinwi (1PL.INCL., ‚du und ich/ wir zusammen‘)“ beinhaltet und zu den Konzepten indigener Pädagogik zählt.

Um Inklusion und Nachhaltigkeit zu fördern und um soziale Gerechtigkeit herzustellen, müssen (meist festgefahrene bzw. verfestigte) gesellschaftliche Binaritäten hinterfragt werden, auch bzw. vor allem in Bildungskontexten. Ansätze wie den Critical Global Citizenship (vgl. Pashby et al. 2020) und die Decolonial Studies (z.B. Loonat/Hall 2024, Castro Varela/Dhawan 2020 und Mignolo/Walsh 2018) formulieren mögliche Antworten.

Literatur

- Battiste, Marie (2013): Decolonizing education: Nourishing the learning spirit. Vancouver (Canada), Chicago (USA).
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion - Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Hg.): Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main, S. 109–119.
- Blühdorn, Ingolf / Butzlaff, Frank / Deflorian, Michael / Hausknost, Daniel / Mock, Michael (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld.
- BNE-Portal (2021): <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/gremien/nationale-plattform/nationale-plattform.html> (Stand: 31.03.2025)
- Böhmer, Anselm (2024a): Dynamische Differenzen. Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik vor dem Hintergrund der „Inklusionsfrage“. In Sven Börmig, Marc Willmann (Hg.): (Sonder-) Pädagogik oder Inklusion? Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Bielefeld, S. 189–209: <https://doi.org/10.1515/9783839469934-009> (Stand: 31.03.2025).
- Böhmer, Anselm (2024b): Zeichen der Ungleichheit. Soziale Diskriminierung in der postkolonialen Pädagog*innenbildung. In: Susanne Leitner, Anselm Böhmer (Hg.): Decolonise Lehrer*innenbildung. Hegemoniekritische Perspektiven auf schulische Bildungsprozesse. Wiesbaden, S. 35–58.
- Brand, Ulrich (2021): Wider die Fixierung auf die Politik! Anmerkungen zur aktuellen Transformationsdebatte. GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society, 30(4), S. 227–230: <https://doi.org/10.14512/gaia.30.4.4>
- Burtscher, Reinhard / Ditschek, Eduard Jan / Ackermann, Karl-Ernst / Kil, Monika / Kronauer, Martin (Hg.) (2013): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: <https://doi.org/10.3278/14/1114w>
- Castro Varela, Mariá do Mar / Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3. komplett aktualisierte und erweiterte Auflage, Bielefeld.
- DUK – Deutsche UNESCO-Kommission (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris, Bonn.
- Ebner von Eschenbach, Malte / Käßpflinger, Bernd / Kondratjuk, Maria / Kraus, Katrin / Rohs, Matthias / Rott, Karin / Schmidt-

⁷ Anishinaabe bezeichnet eine Gruppe von kulturell und sprachlich verwandten First Nations, die sowohl in Kanada als auch in den Vereinigten Staaten (um die Großen Seen) leben.

- Hertha, Bernhard / Thalhammer, Veronika (2024) (Hg.): *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Leverkusen.
- Ebner von Eschenbach, Malte / Kondratjuk, Maria / Rohs, Matthias / Kraus, Katrin / Bremer, Helmut / Cora, Söngül / Eble, Lukas / Opheys, Catrin / Schreiber-Barsch, Silke / Wagner, Farina / Zosel, Tim (erscheint September 2025) (Hg.): *Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion*. Leverkusen.
- Emmerich, Marcus (2022): *Inklusion/Exklusion*. In: Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß, Kai Wortmann (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim, Basel, S. 219–228.
- Götz, Tobias / Müller, Ulrich (2021): „Megatrend Nachhaltigkeit“ – (Programm-) Strategien für die Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung*, 54(4), S. 12–16.
- Hamborg, Steffen (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Michael Brodowski (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin, S.15–31.
- Heimlich, Ulrich / Behr, Isabel (2018): *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In Rudolf Tippelt, Aiga von Hippel (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. 6. Auflage, Wiesbaden, S. 1207–1223.
- Herzog, Cornelia (2023): *Wissenschaftliche Weiterbildung für die sozial-ökologische Transformation: Eine qualitative Untersuchung zur Beschaffenheit von Weiterbildung an Hochschulen für eine sozial-ökologische Transformation*. In: Maria Kondratjuk: *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Bielefeld, S. 132–134.
- Herzog, Cornelia / Kondratjuk, Maria (2024): *Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozialökologischer Transformation*. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(1), S. 21–29.
- Henkel, Anna / Berg, Sophie / Bergmann, Matthias / Gruber, Holli / Karafyllis, Nicole C. / Mader, Isabell / Müller, Ann-Kristin / Siebenhüner, Bernd / Speck, Karsten / Zorn, Daniel-Pascal (Hg.). (2023). *Dilemmata der Nachhaltigkeit*. Baden-Baden: <https://doi.org/10.5771/9783748938507>
- Hutchinson, Yvette / Ochoa, Arturo Artemio Cortez / Paulson, Julia / Tikly, Leon (eds.) (2023): *Decolonizing Education for Sustainable Futures*. Bristol (UK).
- Katzenbach, Dieter (2013). *Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien*. In: Burtcher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer (Hg.), S. 27-38.
- Kil, Monika (2012). Stichwort: „Inkludierende Erwachsenenbildung“. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2012(2): *Erwachsenenbildung inklusive*, S. 20–21.
- Kleinschmidt, Malte (2022): *Dekolonialität und Kritik der imperialen Lebensweise. Überlegungen zur politischen Bildung*. In: *Schulheft 47 2022/186*, S. 129–142.
- Kondratjuk, Maria (erscheint Herbst 2025): *Umsetzung von BNE in Bildungsorganisationen. Sinnhorizonte und Handlungsebenen des Bildungsmanagement systematisch betrachtet*. In: Maria Kondratjuk, Iris Schmidberger, Tobias Stricker, Sven Wippermann, Ulrich Müller (Hg.): *Bildungsmanagement und Leadership für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung in Hochschule und Weiterbildung. Konzeptionelle Beiträge und empirische Befunde*. Bielefeld.
- Kondratjuk, Maria / Schulze, Mandy (erscheint Herbst 2025). *Transformation meets Organisationspädagogik. Eine organisationstheoretische Auseinandersetzung mit Transformationsanrufungen an Bildungsorganisationen*. In: Stephan Gerhard Huber, Claudia Fahrenwald, Andreas Schröer (Hg.): *Organisation und Innovation. 5. Jahrbuch Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- Kondratjuk, M. (2020): *Reihenvorwort*. In: Silke Vergara, Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann, Carola Iller, DGWF Dt. Gesell. f. Wissensch. Weiterbild. & Fernstudium e.V. (Hg.): *Von der Exklusion zur*

- Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Bielefeld, S. 11–12.
- Kraus, Katrin / Thalhammer, Veronika / Rott, Karin Julia (2024): Editorial. Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Ebner von Eschenbach/ Käpplinger/Kondratjuk/Kraus/Rohs/Rott/ Schmidt-Hertha/Thalhammer (Hg.), S. 9–15.
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In Burtcher/ Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer (Hg.), S. 17–25.
- Kronauer, Martin (2010) (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld.
- Laclau, Ernesto (2010): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?, Die soziale Produktion leerer Signifikanten. In: Emanzipation und Differenz. Wien, S. 65–78.
- Lindmeier, Christian (2003): Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag, Didaktik, Organisationsformen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2003(4), S. 28–35.
- Lindmeier, Christian (2012): Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht. In: Karl-Ernst Ackermann, Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek, Werner Schlummer (Hg.): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin, S. 43–67.
- Linke, Maja (2013): vom WIR und IHR zum WIHR. Verletzendes Sprechen und Kritik. Eine interrogative Untersuchung. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00043144/PhD_MajaLinke_UB_pdfa.pdf (Stand: 31.03.2025).
- Loonat, Sumeya / Hall, Richard (2024): Disciplinary guide: Decolonial Studies. Research with International Students. <https://researchintlstudents.com/disciplinary-guides/> (Stand: 31.03.2025).
- Magazin erwachsenenbildung.at, Sonderausgabe 2023/49: Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. Kritischer Diskurs und gelebte Praxis. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49/> (Stand: 31.03.2025).
- Meadows, Donella / Randers, Jorgen / Meadows, Dennis. (2009): Grenzen des Wachstums – das 30-Jahre-Update: Signal zum Kurswechsel, 3. Auflage, Stuttgart.
- Mignolo, Walter D. / Walsh, Catherine E. (2018): On Decoloniality: Concepts, Analytics, and Praxis. On Decoloniality. Durham, London.
- Morcom, Lindsay / Freeman, Kate (2018): Niinwi—Kiinwa—Kiinwi: Building Non-Indigenous Allies in Education through Indigenous Pedagogy. In: Canadian Journal of Education 41(3), S. 808–833.
- Nölting, Benjamin, Dembski, Nadine, Pape, Jens; Schmuck, Peter (2018): Wie bildet man Change Agents aus? Lehr-Lern-Konzepte und Erfahrungen am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement“ an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. In: Walter Leal Filho (Hg.). Nachhaltigkeit in der Lehre. Berlin, Heidelberg, S. 89–106.
- Overwien, Bernd / Rode, Horst (Hg.) (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen.
- Pashby, Karen / da Costa, Marta / Stein, Sharon / Andreotti, Vanessa (2020): A meta-review of typologies of global citizenship education, Comparative Education, 56(2), S. 144–164, DOI: [10.1080/03050068.2020.1723352](https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352)
- Pätzold, Henning (2024): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung: Relevanz, Konzepte und Ansätze für die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In Education Permanente. In: Education Permanente (EP). Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung. 2024(2), S. 8–19.
- Pätzold, Henning (erscheint Herbst 2025): Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Rieckmann/Singer-Brodowski/Bertschy/Rauch (Hg.)
- Pätzold, Henning / Singer-Brodowski, Mandy / Schmidt-Hertha, Bernhard (2024): Editorial. In: Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung (ZfW) 47(3), 451–454 <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00305-w>
- Purvis, Ben / Mao, Yong / Darren, Robinson (2019): Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. Sustainability

- lity Science 14, S. 681–695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>
- Rieckmann, Marco / Singer-Brodowski, Mandy / Bertschy, Franziska / Rauch, Franziska (Hg.) (erscheint Herbst 2025): Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Leverkusen.
- Schäffter, Ortfried (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer (Hg.), S. 53–64.
- Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Schreiber-Barsch, Silke / Curdt, Wiebke / Stang, Richard (Hg.) (erscheint 2025): Inklusive Lernwelten.
- Schreiber-Barsch, Silke / Curdt, Wiebke (erscheint 2025): Stellungnahme der Sektion Erwachsenenbildung zum Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“. In: Mitteilungsheft Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
- Schreiber-Barsch, Silke (2023): Ambiguität von Nachhaltigkeit – Nachhaltigkeit von Ambiguität? Zielkonflikte als Lernanlass und Aushandlungsaufforderung in der Bildungspraxis. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2023(4), S. 32–34.
- Schreiber-Barsch, Silke / Curdt, Wiebke (2023): Zur Diskussion von Relationalität als Leitperspektive. Überlegungen zu Erwachsenenbildung und Inklusion. In: Malte Ebner von Eschenbach, Carolin Alexander, Mandy Schulze, Franz Schaller (Hg.): Erwachsenenpädagogische Theoriebildung im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Relektüren zum Œuvre Ortfried Schäffters. Baltmannsweiler, S. 339–354.
- Schreiber-Barsch, Silke (2015): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Jörg Dinkelaker, Aiga von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 191–198.
- Tikly, Len (2023): Decolonizing education for sustainable futures: Some conceptual starting points. In: Yvette Hutchinson, Arturo Artemis Cortez Ochoa, Julia Paulson, Leon Tikly (Hg.): Decolonizing education for sustainable futures. Bristol (UK), S. 19–48.
- Tippelt, Rudolf / Hippel, von Aiga (Hg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden.
- United Nations (2015): Development Programme. Sustainable Development Goals. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals> (Stand: 30.03. 2025).
- Vare, Paul / Scott, William (2007): Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. In: Journal of Education for Sustainable Development 1(2), S.191– 198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209> (Stand: 31.03.2025)
- Vierbuchen, Marie-Christine (2022): Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konsequenzen der gegenseitigen Bezugnahme und potenzielle Handlungsstrategien. In: Andreas Eberth, Antje Goller, Julia Günther, Melissa Hanke, Verena Holz, Alexandria Krug, Katarina Rončević, Mandy Singer-Brodowski (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Leverkusen, S. 18–35.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. 2., veränd. Aufl. Berlin. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation#sektion-downloads> (Stand: 31.03.2025).
- Prof.'in Dr. Maria Kondratjuk
Professorin für Bildungsmanagement
PH Ludwigsburg, Fakultät für
Erziehungs- und Gesellschafts-
wissenschaften, Vorstand der Sektion
Erwachsenenbildung in der DGfE
maria.kondratjuk@ph-ludwigsburg.de*



Foto: Privat

Christoph Wulf

Das Anthropozän als Herausforderung einer inklusiven, gleichberechtigten, hochwertigen und lebenslangen Bildung

Die Bedingungen des Anthropozäns und die gegenwärtige planetare Situation machen es erforderlich, die Grundlagen von Erziehung und Bildung neu zu bestimmen. Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordern Inklusion, Gleichberechtigung, Hochwertigkeit und lebenslanges Lernen. Unter Berücksichtigung lokaler, nationaler, regionaler und planetarer Unterschiede gilt es im Bereich der Bildung einen Beitrag zur Reduktion von Gewalt zu leisten. Ziel einer Menschen mit Behinderung einbeziehenden Bildung ist es, regional unterschiedliche Beiträge zur Entwicklung einer Weltgemeinschaft zu leisten.

Einleitung

Als Anthropozän wird eine Konstellation verstanden, in der es kaum noch etwas auf dem Planeten gibt, das nicht vom Menschen beeinflusst oder sogar geprägt wird. Je nach Region und Kultur unterschiedlich, begegnen die Menschen in immer stärkerem Maße den Ergebnissen ihres Handelns und Verhaltens. Dies führt dazu, dass die Menschen die Natur immer mehr als Objekt wahrnehmen, dem sie in Distanz gegenüberstehen. Sie verstehen die Natur als eine Gegebenheit, die sie „objektiv“ erkennen können. Nicht mehr begreifen sie sich als Teil der Natur, sondern weitgehend als von dieser unabhängig. Damit einher geht eine Wahrnehmung der Natur und der Welt in Form von Bildern und Abstraktionen (vgl. Wulf 2022a). Begriff sich der Mensch in der Antike als Teil der Natur (*physis*) und im Mittelalter als Teil der Schöpfung Gottes (*creatio Dei*), so betont er in der Moderne seine Unabhängigkeit, die

meistens mit Fortschritts-Vorstellungen verbunden wird. Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass dieses bisherige Selbstverständnis des Menschen heute unzulänglich ist. Ein neues Natur-, Welt- und Selbstverständnis entsteht (vgl. Wallenhorst/Wulf 2023). Diese Veränderungen haben Einfluss auf unsere Vorstellungen von Erziehung und Bildung, die in vielen Punkten nicht mehr zeitgemäß sind. Für eine Neuorientierung bieten die Ziele nachhaltiger Entwicklung Orientierungshilfe. Auch in der Erwachsenenbildung und in der Bildung von Menschen mit Behinderungen gewinnen die in den Zielen benannten Aspekte von Inklusion und Gerechtigkeit, einer qualitativ hochwertigen Bildung und lebenslanges Lernen immer mehr an Bedeutung. Wenn im Kontext der UNESCO von Inklusion die Rede ist, so bezeichnet der Begriff im Sinne eines weiten Verständnisses die Bildung von Minoritäten und exkludierter Gruppen (UNESCO 2014, 2017).

Anthropozän

Seit dem Anfang des 21. Jahrhunderts nehmen die Bemühungen zu, ein neues Welt- und Menschenbild zu entwickeln. Ihre Anfänge liegen bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bei Werken wie *Die Grenzen des Wachstums* des Club of Rome (Meadows et al. 1972) und *Unsere Gemeinsame Zukunft* der Brundtland-Kommission (Hauff 1987). Beide Schriften versuchen das Verhältnis zwischen Mensch und Natur neu zu bestimmen. Der Begriff Anthropozän wurde in einem kurzen Artikel von Crutzen und Stoermer im Jahre 2000 mit der Absicht eingeführt, das gegenwärtige Zeitalter nicht mehr als Holozän, sondern als Anthropozän, als Zeitalter des Menschen, zu bezeichnen, da der Mensch zu der dieses Zeitalter bestimmenden Größe geworden ist (Crutzen/Stoermer 2000). Trotz erheblicher Zustimmung wird dieser Vorschlag nach wie vor im Rahmen der internationalen Gesellschaften für Geologie kontrovers diskutiert. Unabhängig davon, dass die Geologen Anthropozän als Begriff zur Bezeichnung eines neuen Zeitalters zurzeit noch nicht akzeptieren, eignet sich der Begriff dafür, das Verhältnis zwischen Menschen, Natur und Welt neu zu bestimmen (Wulf 2020a, 2020b).

Zwar wurden in diesem Zusammenhang auch andere Begriffe wie „Chthulucene“ (Haraway 2018), „Capitalocene“ (Moore 2016) oder „Plutocene“ (Glikson 2017) mit guten Argumenten zur Charakterisierung der Gegenwart vorgeschlagen. Aufgrund seines alle Bereiche menschlichen Handelns erfassenden Charakters und seiner anthropologischen Komplexität erscheint es mir allerdings sinnvoll, den Begriff des Anthropozäns

zu verwenden. Denn bei der Gestaltung jeder Veränderung im Sinne der Ziele nachhaltiger Entwicklung stehen stets der Mensch und sein Handeln im Mittelpunkt. Er hat eine planetarische Verantwortung für die Folgen seines Handelns (Morin/Wulf 1997), auf die dieser Begriff auch bei unterschiedlichen Interpretationen aufmerksam macht. In der UNESCO hat diese Einsicht dazu geführt, von einem gemeinsamen Erbe der Natur und der Kultur zu sprechen, dessen Gestaltung Aufgabe der gesamten Menschheit ist (UNESCO 2014, 2017). Eine wichtige Rolle spielen dabei auch die immateriellen kulturellen Praktiken der lebendigen Kultur (Wulf 2024, 2025), zum Beispiel: die Mongolische Nomadenwanderung, die sommerliche Weidewirtschaft in Norwegen und Schweden, der traditionelle Bau chinesischer Holzbogenbrücken, der Arabische Kaffee.

Obwohl es einer weiteren Präzisierung der Kriterien und Gesichtspunkte bedarf, die dem Begriff Anthropozän zugrunde liegen, ist es möglich, den Beginn einer ersten Phase des Anthropozäns vor etwa 12.000 Jahren zu sehen. Damals erfolgten der Rückzug des Eises, die Erwärmung der Erde, die Entwicklung der Landwirtschaft, die Entwicklung des Handels und eine intensive Ausbreitung des Menschen, des *Homo sapiens*, über die Erde. Eine zweite Phase setzte ein mit der Entwicklung der Dampfmaschine durch James Watt 1769 und der Industrialisierung. Sie reicht bis ins 20. Jahrhundert, in das Zeitalter der großen Maschinen. In dieser Zeit wachsen die Weltbevölkerung von einer Milliarde Menschen auf über 6 Milliarden und die Weltwirtschaft und der Energiebedarf um etwa das Fünffachfache. Davon lässt sich eine dritte Phase

unterscheiden. Diese umfasst die Zeit zwischen 1945 und 2015. Sie ist gekennzeichnet durch die Explosion der ersten Atombombe und die Entwicklung der Kernenergie, durch die gewaltige Akzeleration des Lebens, die damit verbundene wirtschaftliche Expansion, die Erfindung und globale Verbreitung der neuen Medien, die neuartigen Mensch-Maschinen-Verbindungen mit der Erzeugung von Cyborgs und der Entwicklung der Robotik. Hinzu kommen die beeindruckenden Möglichkeiten der Genetik, die Natur zu verändern: die Entdeckung der Doppelhelix der DNA, das Klonen, die Erforschung des menschlichen Genoms und die Manipulation der menschlichen Gene durch CRISPR/Cas Methoden¹ (Doudna/Sternberg 2019; Wulf 2020a, 2020b).

In den meisten Fällen dient der Begriff des Anthropozäns dazu, deutlich zu machen, dass sich das Verhältnis zwischen Natur und Kultur grundlegend geändert hat, es keine Natur mehr gibt, die nicht von menschlichen Kulturen beeinflusst wird. Heute gibt es ein globales Bewusstsein davon, dass es im Anthropozän eine Reihe von Fehlentwicklungen gibt, die die Lebensgrundlagen der Menschheit und des Lebens auf dem Planeten gefährden und die dringend verändert werden müssen. Dazu gehören: 1) der Klimawandel; 2) die Zerstörung der Biodiversität; 3) die Destruktion der biogeochemischen Kreisläufe; 4) die Versauerung der Meere; 5) die Umweltverschmutzung bzw. Pollution; 6) der Verbrauch nicht-erneuerbarer Energien. So wichtig diese Prozesse sind, das Konzept des Anthropozäns und die mit ihm verbunde-

nen Menschenbilder sollen nicht auf die negativen Folgen der Moderne und auf ökologische Folgen menschlichen Handelns begrenzt werden. Die Dynamik des Anthropozäns wirkt sich auf alle Bereiche menschlichen Lebens aus und umfasst auch die Anstrengungen der Weltgemeinschaft, durch die Änderung menschlichen Handelns und Verhaltens die negativen anthropogenen Entwicklungen zu korrigieren (Wallenhorst/Wulf 2023).

Die planetare Situation

Seit der Industrialisierung und besonders seit der Entdeckung und Nutzung der Atomenergie ist auf unserem Planeten eine Situation entstanden, in der sich der Mensch mit vielen nicht vorausgesehenen Wirkungen seines Handelns konfrontiert sieht. Die in der Vergangenheit begonnenen, die Gegenwart beeinträchtigenden und die Zukunft bedrohenden Entwicklungen des Klimawandels und der Umweltzerstörung lösen bei vielen Menschen berechtigte Zukunftsängste aus. Lange nicht erkannt, dann verharmlost und inzwischen unabweisbar sind die kaum noch korrigierbaren negativen Entwicklungen der Moderne. Zu diesen gehören die exzessive Bewirtschaftung annähernd der Hälfte der bewohnbaren Erdoberfläche durch den Menschen, die Entwaldung großer Teile der Erde, die Zunahme der Treibhausgase und die kontinuierliche Umweltverschmutzung und -zerstörung.

Nach einem Bericht der UNO für die Jahrtausendwende sind inzwischen 12%

¹ CRISPR/Cas ist eine molekulare Methode zur Veränderung der DNA und damit der Erbinformation.

der Vogelarten, 23% der Säugetiere, 25% der Nadelbäume und 32% der Amphibien gefährdet (Millennium Ecosystem Assessment 2005, 35). Nach den Unterlagen des WWF hat sich die Population der Meerestiere zwischen 1970 und 2012 um 49% verringert (Tanzer et al. 2015, 16). Einen destruktiven Einfluss auf den Planeten haben zudem die Abfälle aus elektronischen Geräten wie beispielsweise Smartphones oder Computer, die aus chemischen Synthesen hergestellten Materialien, darunter vor allem Plastik, die Störungen der globalen Zyklen der Atmosphäre, die Eingriffe in die Struktur des Lebens durch Züchtung und Genmanipulation sowie die vom Menschen erzeugten Katastrophen wie Tschernobyl und Fukushima.

Die Gegenwart ist einerseits durch diese negativen Entwicklungen (Gil/Wulf 2015), andererseits durch die globalen Bemühungen um Korrekturen dieser negativen Auswirkungen gekennzeichnet, von denen viele mit dem Begriff der Nachhaltigkeit bezeichnet werden.

Nachhaltigkeit

Angesichts dieser Situation bedarf es neuer, am Konzept der Nachhaltigkeit orientierter Formen des Lebens. Um dieses zu präzisieren, verabschiedete die Staatengemeinschaft 2015 in New York die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (United Nations 2015). Mit diesen und den sich daraus ergebenden Handlungen und Verhaltensänderungen beginnt die vierte Phase des Anthropozäns, in der die Transformation der Weltgesellschaft zu einer nachhaltigen Entwicklung das Ziel ist.

Die 2015 verabschiedete Agenda 2030 betont die Interdependenzen zwischen den Zielen und den fünf zentralen Bereichen: „*people*“ (Armut und Hunger, Leben in Würde, Gleichheit, gesunde Umwelt), „*planet*“ (Schutz der Ökosysteme), „*peace*“ (Inklusion, Frieden, Gerechtigkeit), „*prosperity*“ (Wohlergehen aller Menschen durch wirtschaftliche und technische Entwicklung), „*partnership*“ (Kooperation). Die Realisierung dieser Aufgaben soll sich an den Prinzipien Universalität, Unteilbarkeit, Inklusion, Rechenschaftspflicht und Partnerschaftlichkeit orientieren (Wulf 2020b).

Entwicklung ist nachhaltig, wenn sie die Lebensqualität der gegenwärtigen Generationen sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält (UNESCO 2017). Die sich aus dieser Bestimmung ergebenden Ziele stehen in wechselseitiger Beziehung mit einer Kultur des Friedens und der Menschenrechte, der kulturellen Vielfalt und der demokratischen Partizipation und Rechtsstaatlichkeit. Für die Entwicklung einer Kultur der Nachhaltigkeit bedarf es auf Zukunft ausgerichteter Leitbilder, Vorstellungen, Normen und Wissensformen. In diesem Prozess spielt die *Bildung* für nachhaltige Entwicklung eine zentrale Rolle. Ohne sie ist die Initiierung eigenverantwortlichen Handelns nicht möglich. Deshalb werden Leitvorstellungen gesucht, auf die sich die Repräsentanten möglichst vieler Gesellschaften und Kulturen einigen und die die bestehenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Differenzen transformieren können. Offen ist, wieweit es gelingt, diese Leit- und Menschenbilder zu realisieren. Auch ist Zweifel begründet, ob sie dazu beitragen

können, die Differenzen zwischen dem globalen Süden und dem globalen Norden zu nivellieren.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Für die Bemühungen um die Realisierung einer nachhaltigen Weltgesellschaft spielen Erziehung, Bildung und Sozialisation eine zentrale Rolle. Das vierte Ziel der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung enthält die Vision einer *inklusiven, gleichberechtigten, hochwertigen und lebenslangen Bildung* (United Nations 2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung sieht die Entwicklung eines zwölfjährigen öffentlichen Schulsystems vor. Die Schulpflicht soll global wenigstens neun Jahre dauern und einen kostenfreien und qualitativ hochwertigen Unterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe umfassen. Inklusiv meint hier nicht nur die Inklusion von behinderten, sondern auch von marginalisierten Kindern und Jugendlichen. Gleichberechtigung im Zugang und in der Behandlung im Bildungswesen sind die notwendigen Konsequenzen (UNESCO 2020). Um das Wissen und die Kreativität der Kinder und Jugendlichen zu fördern, soll die Qualität von Erziehung und Bildung verbessert werden, u.a. durch eine verbesserte Ausbildung der Lehrer:innen. Besonders für Mädchen und Frauen ist in vielen Regionen der Welt noch viel zu tun. Schließlich gilt es, die Förderung von Erziehung und Bildung nicht nur auf das Schulwesen zu begrenzen. Berufsbildung und lebenslanges Lernen sollen entwickelt und informale und non-formale Bildung gefördert werden. 4 – 6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts oder 15 – 20

Prozent der öffentlichen Ausgaben sollen für Bildung aufgebracht werden.

Inklusive und gleichberechtigte Bildung

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist durch Inklusion, Gerechtigkeit, Hochwertigkeit und Lebenslanges Lernen gekennzeichnet. Ihrem inklusiven Charakter kommt eine hohe Bedeutung zu. Er ist eine Voraussetzung dafür, allen Menschen einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu gewährleisten. Trotz der in den letzten Jahren erreichten Fortschritte haben Millionen Kinder, Jugendliche und Erwachsene in vielen Teilen der Welt keinen oder nur einen sehr eingeschränkten Zugang zur Bildung. Dies kann für Kinder und Jugendliche statistisch belegt werden; entsprechende Konsequenzen für den Zugang zur Bildung im Erwachsenenalter liegen auf der Hand.

Dreiviertel der Kinder und Jugendlichen, die keinen Zugang zu schulischer Bildung haben, sind Mädchen. In den letzten Jahren hat die Zahl der vom Bildungswesen ausgeschlossenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugenommen. Marginalisierungen, Ungleichheiten und Disparitäten sind offensichtlich. Zu diesen gehören in besonderem Maße Menschen mit Behinderung. Ihre Einschränkungen sollten nicht dazu führen, dass sie von anderen getrennt werden. Gemeinsam mit allen anderen Menschen sollen sie gebildet und gefördert werden, wobei ihre Behinderungen bei der Bewertung ihrer Leistungen zu berücksichtigen sind (UNESCO 2020). Ziel ist die Inklusivität des gesamten Bildungswesens, von der Vorschule

bis zur Erwachsenenbildung, und damit ein Beitrag zur Verringerung von Diskriminierung und Marginalisierung. Für die Verringerung der Exklusivität spielt die Berücksichtigung der sprachlichen Diversität eine wichtige Rolle. Bislang haben weltweit 40% der Kinder und Jugendlichen im Bildungswesen keinen Zugang zu der Sprache, die sie sprechen oder verstehen. Ziel ist die Schaffung einer inklusiven Lernumwelt; sie ist besonders für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wichtig, von denen es weltweit 93 Millionen gibt; ihr Zugang zum Bildungssystem liegt nach wie vor weit unter der Hälfte der Kinder und Jugendlichen ohne Behinderungen.

Wie schwierig die Realisierung der erforderlichen Reformen besonders bei der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist, haben die Maßnahmen des letzten Jahrzehnts in Deutschland gezeigt, die in den verschiedenen Bundesländern zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben. In der Bundesrepublik werden 6 von 10 Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Förderschule unterrichtet; die Exklusionsquote liegt seit Jahren auf einem hohen Niveau (4,9% in 2009 und 4,5% in 2021; EU Durchschnitt 1,6% in 2018); in Bremen werden 1 von 10 und in Bayern 7 von 10 Kindern in Förderschulen unterrichtet (vgl. Kroworsch 2023). Wie diese Zahlen im Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen einzuschätzen sind, ist in der Bildungspolitik der Bundesländer höchst umstritten.

Hochwertige Bildung

Bildung ist ein Menschenrecht; sie muss qualitativ hochwertig sein. Häufig werden quantitative Fortschritte in der Förderung von Kindern gemeldet. Sie verdecken jedoch die Tatsache, dass oft die Qualität der Bildung nicht in gleicher Weise wächst. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ganzheitlich orientiert; sie hat kognitive, emotionale und performative Dimensionen und umfasst die Bildung der Sinne, des Körpers und der sozialen Fähigkeiten. Erforderlich sind: Grundkenntnisse im Rechnen, im Verständnis der Natur, der Gesellschaft, der Kultur, in der Alphabetisierung und Medienkompetenz sowie in den Zielen nachhaltiger Entwicklung. Das UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) umfasst mehr als 12.000 Schulen in 182 Ländern, in denen die Menschenrechte und Bildung für „global Citizenship“ eine wichtige Rolle spielen und in denen engagiert versucht wird, junge Menschen mit Behinderung systematisch zu fördern.

Lebenslanges Lernen

Bildung wird im Anthropozän als ein lebenslanger Prozess begriffen, in dem gerade auch die Bildung Erwachsener einen wichtigen Platz einnimmt. So wichtig die berufliche Weiterbildung ist, die Bildung von Erwachsenen darf nicht auf sie reduziert werden. Auch Erwachsene müssen die Möglichkeit haben, sich mit den im Anthropozän sich ändernden Vorstellungen von Natur, Welt und Mensch auseinanderzusetzen und in ihr Verständnis des Lebens auf dem Planeten einzubeziehen.

Es sind die Erwachsenen, deren Lernen unmittelbar handlungsrelevant ist und deren Verhalten die Welt gestaltet. Die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung geben die Orientierung an, die für ein zeitgemäßes Handeln erforderlich ist. Die in einem höheren Alter erworbenen Einsichten und Kenntnisse können einen Beitrag zur Realisierung von Nachhaltigkeit und Frieden leisten. Deshalb müssen sich Bemühungen um nachhaltige Entwicklung an die Erwachsenen richten, die es für verantwortungsvolles Handeln zu gewinnen gilt. In allen Programmen zur Verbesserung nachhaltiger Lebensbedingungen spielt die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung eine wichtige Rolle (UNESCO 2020).

Lebenslanges Lernen ist ein komplexes ganzheitliches Lernen, das sich unterschiedlich bestimmen lässt. Folgt man dem Faure- und dem Delors-Bericht, beruht es auf vier Pfeilern: 1. Wissen erlernen, 2. Handeln lernen, 3. Sein lernen, 4. Zusammenleben lernen (vgl. Faure 1972; Delors 1996).

Wie sich Lernprozesse im Rahmen der Ziele nachhaltiger Entwicklung vollziehen, ist von den jeweiligen lokalen, nationalen und regionalen Bedingungen abhängig. Nur wenn die spezifischen alters- und kulturspezifischen Voraussetzungen berücksichtigt werden, kann generationsübergreifendes, Menschen mit Behinderung einbeziehendes Lernen erfolgreich werden.

Bildung für eine Weltgemeinschaft

Im Jahr 2012 regte der UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon eine weltweite „Glo-

bal Education First Initiative“ an. Neben der Ausweitung des Bildungswesens und der Verbesserung seiner Qualität gelte es, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von *global citizenship* zu schaffen. Wenig später wurde dieser Bereich Teil des Bildungsziels Vier der Ziele nachhaltiger Entwicklung, die von der Generalversammlung der Staatengemeinschaft 2015 in New York beschlossen wurden. *Education for global citizenship* wurde zu einem normativen Welt- und Erziehungsbild, das sich auf Deutsch am ehesten als *Bildung für eine Weltgemeinschaft* übersetzen lässt, an dessen impliziten Werten sich das Leben und Handeln der Menschen orientieren soll. Während der englische Begriff *global citizenship* unmittelbar einen Bezug zur planetaren Globalität herstellt, kann seine deutsche Übersetzung als „Weltbürgertum“, „Weltbürgerschaft“ oder „Kosmopolitismus“ traditionelle, nicht mehr zeitgemäße Assoziationen wecken (Antweiler 2011; Beck 2004). Diese Begriffe waren in der bürgerlichen Gesellschaft und der (groß-) bürgerlichen Kultur des späten 18. und des 19. Jahrhunderts geläufig. In einem diesen Begriffen zugrundeliegenden Weltbild wird eine Überlegenheit des „Weltbürgers“ bzw. „Kosmopoliten“ mit einem europazentrierten Macht- und Weltverständnis suggeriert, die andere Formen und inhaltliche Bestimmungen von *global citizenship* ausschließt und daher einer grundsätzlichen Neubestimmung bedarf (Nussbaum 2020; Remaud 2015). Mit der Verwendung des Begriffs *Weltgemeinschaft* soll die Differenz zum traditionellen Verständnis dieser Begriffe markiert werden.

Global citizenship bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer planetarischen

Gemeinschaft und impliziert die Berücksichtigung entsprechender Rechte und Pflichten. Diese Verantwortung bezieht sich nicht nur auf andere Menschen, sondern auch auf Tiere und Pflanzen. Bildung für eine Weltgemeinschaft steht im Zentrum eines neuen Menschen- und Weltbildes, das soziale Partizipation und kulturelle Teilhabe erfordert. Es verpflichtet den einzelnen Menschen gegenüber der Weltgemeinschaft und die Weltgemeinschaft gegenüber dem Einzelnen. Im Hinblick auf diese umfassende und verpflichtende Perspektive artikulieren viele Regierungen der internationalen Staatengemeinschaft Vorbehalte. Sie wollen vermeiden, „dass die Propagierung des ethischen Prinzips der Weltgemeinschaft zu einer Berufungsgrundlage werden könnte, gegen im rechtlichen Kontext kodifizierte Festlegungen hinsichtlich der Inanspruchnahme oder der Verweigerung staatsbürgerlicher Rechte wie Aufenthalt, Arbeit und Sozialleistungen“ (Bernecker/Grätz 2017, 11).

Wie wird nun im Rahmen der UNESCO *global citizenship* bzw. *Weltgemeinschaft* bestimmt? Einerseits handelt es sich um eine weitgehend ideelle Perspektive; andererseits ist dieses Verständnis mit den engen Grenzen staatlicher Interessen und Zwänge konfrontiert. In der Definition des Begriffs findet sich ausdrücklich eine Bezugnahme auf das Gefühl. So heißt es: *Global citizenship* „ist das Gefühl einer Zugehörigkeit zu einer großen menschlichen Gemeinschaft. Sie betont dabei besonders die wechselseitige politische, ökonomische, soziale und kulturelle Abhängigkeit und die Wechselwirkungen zwischen dem Lokalen, dem Nationalen und dem Globalen“ (Bernecker/Grätz 2017). Die Bestimmung des Begriffs als

eines Gefühls der Zugehörigkeit berücksichtigt, dass der Begriff in den verschiedenen Regionen der Welt gleiche und unterschiedliche Elemente bezeichnet. Alle Menschen haben Zugehörigkeitsgefühle zu Gemeinschaften. Wie sich diese jedoch artikulieren, ist unterschiedlich. Neben biologischen und individuellen Unterschieden spielen historische und kulturelle Differenzen eine wichtige Rolle. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zwischen den Ländern und Regionen, den Staaten und ihren politischen Systemen bestimmt die Qualität und Intensität der Gefühle, also auch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Als solches verbindet die Bildung zu einer Weltgemeinschaft Wünsche und Imaginationen, rationale Erkenntnisse und differierende Empfindungen und setzt Handlungs- und Verhaltensenergien frei (Wulf 2006, 2009, 2013, 2016, 2021; Wulf/Merkel 2003).

Ausblick

Die Bedingungen des Anthropozäns machen es erforderlich, die anthropologischen Grundlagen der Erziehung und Bildung aller Menschen zu überdenken. Viele Auswirkungen der Moderne stellen das bisherige Natur-Welt- und Selbstverständnis der Menschen in Frage. Die Folgen einiger Entwicklungen gefährden das Leben auf dem Planeten. Für die Erwachsenenbildung, die Bildung der nachwachsenden Generation und die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung entstehen große Herausforderungen. Im Anthropozän wird ihnen durch eine inklusive, gleichberechtigte, hochwertige und lebenslange Bildung begegnet; deren Ziel

ist die Reduktion von Gewalt gegenüber der Natur und gegenüber anderen Menschen. Dazu bedarf es nicht nur lokaler, nationaler oder regionaler, sondern auch planetarer, prinzipiell an alle Menschen gerichteter Transformationen. Wenn Ziel dieser Bildungsprozesse auch ein Beitrag zur Entwicklung einer Weltgemeinschaft (global Citizenship) ist, dann ist es erforderlich, universelle und partikuläre Aspekte miteinander zu verweben und den dabei entstehenden hohen didaktischen Anforderungen gerecht zu werden.

Literatur

- Antweiler, Christoph (2011): Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus. Bielefeld.
- Beck, Ulrich (2004): Der kosmopolitische Blick. Frankfurt/M.
- Bernecker, Roland / Grätz, Ronald (Hg.) (2017): Global Citizenship – Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Göttingen.
- Crutzen, Paul. J. / Stoermer, Eugene F. (2000): The Anthropocene. Global Change Newsletter, 41:17–18.
- Delors, Jacques et al. (1996): Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris.
- Doudna, Jennifer / Sternberg, Samuel (2019): Eingriffe in die Evolution. Die Macht der CRISPR-Technologie und die Frage, wie wir sie nutzen wollen. Berlin.
- Faure, Edgar (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris. UNESCO.
- Gil Capola, Isabel / Wulf Christoph (Hg.) (2015): Hazardous Future. Disaster, Representation, and the Assessment of Risk. Berlin.
- Glikson, Andrew Yoram (2017): The Plutocene: Blueprints for a Post-Anthropocene Greenhouse Earth (Modern Approaches in Solid Earth Sciences, 13) Cham.
- Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt/M., New York.
- Hauff Volker (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft: der Brundtland-Bericht der Weltkommission, für Umwelt und Entwicklung. 1. Auflage. Greven.
- Kroworsch, Susann (2023): Schule – Lernen – Bildung im 21. Jahrhundert. Schule 21blog. (Deutsches Institut für Menschenrechte).
- Meadows, Donella / Meadows, Dennis / Randers, Jörgen / Behrens, William (1972): The Limits of Growth. A Report for The Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. Washington.
- Millenium Ecosystem Assessment (2005): Ecosystems and Human Well-being. Synthesis. Washington DC. <https://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf> (Stand: 18.03.2025)
- Moore, Jason W. (Hg.) (2016): Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism. Oakland.
- Morin, Edgar / Wulf, Christoph (1997): Planète: l'aventure invonnée. Paris.
- Nussbaum, Martha (2020): Kosmopolitismus. Revision eines Ideals. Darmstadt.
- Remaud, Olivier (2015): Un monde étrange. Pour une autre approche du cosmopolitisme. Paris.
- Tanzer John / Phua, Carol / Barney, Jeffries / Lawrence, Anissa / Gonzales, Aimee / Gamblin, Paul / Roxburgh, Tony (2015): Rapport Planète vivante océans. Espèces, habitats et bien-être humain. Gland: WWF International.
- UNESCO (2014): Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris.
- UNESCO (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris.
- UNESCO (2020): Global Education Monitoring Report: Inclusion and education. Paris.
- United Nations (2015): The Sustainable Development Goals. New York.

- Wallenhorst, Nathanael / Wulf, Christoph (Hg.) (2023): Handbook of the Anthropocene. Humans between Heritage and Future. Cham.
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Bielefeld.
- Wulf, Christoph (2009): Anthropologie. Geschichte – Kultur – Philosophie. Köln (2., erweiterte Aufl., Erstauflage Reinbek 2004).
- Wulf, Christoph (2013): Anthropology. A Continental Perspective. Chicago.
- Wulf, Christoph (Hg.) (2016): Exploring Alterity in a Globalized World. London.
- Wulf, Christoph (2020a): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim, Basel.
- Wulf, Christoph (2020b): Den Menschen neu denken im Anthropozän. Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 29 (1): 13-35.
- Wulf, Christoph (2021): Emotion and Imagination: Perspectives in educational anthropology. International Journal of African Studies, 1 (1): 45-53.
- Wulf, Christoph (2022a): Human Beings and Their Images. Imagination, Mimesis, Performativity. London.
- Wulf, Christoph (2022b): Embodiment Through Mimetic Learning. In: Anja Kraus, Christoph Wulf (Hg.): The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning. London Palgrave Macmillan, 39-60.
- Wulf, Christoph (Hg.): 2024. Lebendige Kultur. Praktiken Immateriellen Kulturellen Erbes. Eine Bestandsaufnahme. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. 33, 2024, 2.
- Wulf, Christoph (Hg.) (2025): Handbook Intangible Cultural Practices as Strategies for the Future. Twenty Years of the UNESCO Convention on Safeguarding Intangible Cultural Heritage. Cham. (open access).
- Wulf, Christoph / Merkel, Christine (Hg.) (2003): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, New York.

Prof. Dr. Christoph Wulf
Professor für Anthropologie und
Erziehungswissenschaft
an der Freien Universität Berlin
Vizepräsident der Deutschen
UNESCO-Kommission
christoph.wulf@fu-berlin.de



Foto: Privat

Jörg Eulenberger / Maria Albrecht / Birgit Reißig

Der Beitrag des BNE-Kompetenzzentrums zur notwendigen Stärkung der Position der Erwachsenenbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Einleitung

Im September 2015 verabschiedeten die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen einstimmig die Agenda 2030. Sie enthält 17 Nachhaltigkeitsziele, die bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen, um den Übergang von einer derzeit als nicht nachhaltig geltenden gesellschaftlichen Entwicklung zu einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten (vgl. Vereinte Nationen 2015). Unter Punkt 4.7 heißt es: Bis 2030 soll sichergestellt werden, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung [...]“ (ebd., S. 18). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird dabei nicht nur als Teilaspekt nachhaltiger Entwicklung verstanden, sondern auch als Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang zu nachhaltiger Entwicklung (vgl. UNESCO 2014, 2020). Ebenso soll BNE einen Beitrag dazu leisten, Bildung qualitativ hochwertig und inklusiv zu gestalten (vgl. UNESCO 2020, S. III). Vor diesem Hintergrund wurde in Deutschland der „Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (NAP BNE) mit dem Ziel verabschiedet, BNE „langfristig strukturell in der deutschen Bildungslandschaft zu

verankern“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 8). Damit dieses Ziel erreicht werden kann, wird lebenslanges Lernen als notwendig erachtet (vgl. ebd., S. 80), so dass Menschen jeden Alters Gelegenheiten haben, sich hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung zu bilden. Denn es reicht nicht aus, sich ausschließlich auf die heranwachsenden Generationen der Kinder und Jugendlichen diesbezüglich zu konzentrieren. Auch Erwachsene brauchen BNE-Angebote, damit sie dazu befähigt werden, ihr eigenes Leben nachhaltig und zukunftsfähig zu gestalten. Diese sogenannte Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan 2008) können Erwachsene dann wiederum nutzen, um selbst zu Multiplikator:innen für BNE zu werden – für andere Erwachsene, aber auch für Kinder und Jugendliche. Diese zweifache Rolle von Erwachsenen – Adressat:innen für BNE-Angebote und Multiplikator:innen für BNE – wird auch im NAP BNE mehrfach betont (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017). In diesem Plan werden verschiedene Bildungsbereiche benannt, in denen bestimmte Strukturen und Prozesse implementiert werden sollen, um die Bereitstellung eines BNE-Angebotes für Menschen jeden Alters zu gewährleisten. Neben den Bereichen frühkindliche Bildung, Schule, berufliche

Bildung, Hochschule und dem Bereich des non-formalen und informellen Lernens/Jugend sind auch die Kommunen als relevanter Bildungsbereich für BNE angesprochen. Als Zielgruppe für BNE-Angebote werden Erwachsene vor allem in den Bereichen Hochschule sowie non-formales und informelles Lernen/Jugend adressiert. Im letztgenannten Bereich wird darüber hinaus explizit das Ziel formuliert, dass BNE-Angebote inklusiv und diversitätsbewusst gestaltet werden sollen (vgl. ebd., S. 72). Über alle Bildungsbereiche hinweg wird gefordert, dass BNE im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen aufgegriffen wird, so dass pädagogische Fachkräfte (vgl. ebd., S. 29), aber auch Führungskräfte (vgl. ebd., S. 46) und Mitarbeitende kommunaler Verwaltungen (vgl. ebd., S. 92) zu Multiplikator:innen von BNE werden können.

Eine besondere Relevanz für die Erwachsenenbildung im Kontext von BNE ergibt sich aus dem NAP BNE für den Bereich der Kommune. Dazu wird in diesem Beitrag zunächst die Rolle von Kommunen im BNE-Prozess dargelegt (Kapitel 1). Im Anschluss daran wird das Projekt „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ vorgestellt, welches die Rolle von kommunalen Akteur:innen in diesem Prozess fördern soll (Kapitel 2). Fokussiert wird die Frage, welche Implikationen das Projekt durch seine verschiedenen Aufgabenschwerpunkte – Prozessbegleitung und Evaluation zur Verankerung von BNE – für den Bereich der Erwachsenenbildung hat (Kapitel 2.1 und 2.2). Im abschließenden Fazit wird zusammenfassend dargelegt, dass es im Kontext von BNE einer viel stärkeren Berücksichtigung der Erwach-

senbildung als bisher bedarf, wenn die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft gelingen soll.

1. Die Rolle von Kommunen im BNE-Prozess

Dass Kommunen im NAP BNE einen eigenen Bildungsbereich darstellen (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 89ff.), mag auf den ersten Blick überraschen. Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass es sich hierbei aus mehreren Gründen um einen der zentralsten Bereiche für BNE handelt. So heißt es im NAP BNE: „Wenn der Wandel zu einer nachhaltigen Gesellschaft gelingen soll, muss Nachhaltigkeit lokal verankert werden und vor Ort mit Leben gefüllt werden“ (ebd., S. 89).

Erstens sind die kommunalen Verwaltungen in vielen Bildungsbereichen mindestens beteiligt, wenn nicht sogar in einer federführenden Rolle: in der frühkindlichen Bildung und Betreuung über die Kindertagesstätten, in der schulischen Bildung als Schulträger und ab 2026 verstärkt in der Gestaltung ganztägiger Betreuung und Bildung, in der Jugendbildung im Rahmen der Jugendsozialarbeit/-berufshilfe und in der Erwachsenenbildung über die Familienbildung oder mit den Volkshochschulen.

Der *zweite* Grund liegt darin, dass die zentrale Lebenswelt der Menschen die Kommune ist. Diese Betrachtungsweise ermöglicht es, sowohl alle Lerngelegenheiten von Menschen in ihren jeweiligen Lebenswelten, als auch die Übergänge zwischen den verschiedenen Lebens- und Bildungsphasen in den Blick zu nehmen. Bei einer Fokussierung der Veran-

kerung von BNE auf die Phasen Kindheit und Jugend könnte der größte Teil der Bevölkerung nicht erreicht werden. So beträgt der Anteil der unter 20-Jährigen in Deutschland im Jahr 2022 lediglich 18,8 Prozent (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2024, S. 14). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass 81,2 Prozent der Bevölkerung, also die erwachsene Bevölkerung, nicht die Möglichkeit hätten, sich bis 2030 im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu bilden. Folglich ist es notwendig, alle formalen und non-formalen Bildungsgelegenheiten und auch informelle Lernorte innerhalb der Kommune – im Sinne eines lebenslangen Lernens – zu adressieren, um zu gewährleisten, dass sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung bilden können.

In den jeweiligen Kommunen sind es nicht nur die Verwaltungen, die unmittelbar Lerngelegenheiten im kommunalen Raum strukturieren, sondern eine Vielzahl zivilgesellschaftlicher, wirtschaftlicher und staatlicher Akteur:innen. Keine:r dieser Akteur:innen ist in der Lage, alle Menschen alleine anzusprechen. Daher ist eine Zusammenarbeit aller direkt oder indirekt an Bildung Beteiligten in Bezug auf das Ziel 4.7 der Agenda 2030 notwendig. Und damit ist der dritte Grund angesprochen, denn dazu bedarf es einer strukturierten Koordination und Vernetzung dieser Akteur:innen im kommunalen Raum. Aufgrund der Ressourcenausstattung und der vorhandenen Strukturen, z. B. in den mit BNE adressierten Bereichen Bildung oder Nachhaltigkeit, sowie der Gemeinwohlorientierung wird die kommunale Verwaltung für diese Aufgabe als prädestiniert angesehen (vgl. Brüggemann/Hermstein/Nikolai 2023).

Damit Kommunen die ihnen zugeschriebene Rolle im Kontext von BNE erfüllen können, bedarf es einer Integration von BNE als Querschnittsthema in das kommunale Bildungsmanagement. Gefordert wird „der Aufbau von Bildungslandschaften mit BNE-Fokus“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 92). Damit stellen sich viele neue Fragen: Was charakterisiert eine Bildungslandschaft mit BNE-Fokus? Was ist zu tun, um BNE als Querschnittsaufgabe in das kommunale Bildungsmanagement zu integrieren? Welche Strukturen müssen wie auf- bzw. ausgebaut und welche Prozesse initiiert werden?

Zwar gab es bereits vor 2020 praktische Hinweise (z. B. im NAP BNE) und empirische Befunde zur Gestaltung solcher Bildungslandschaften (vgl. Albrecht/Mögling 2021), jedoch – so Duveneck, Singer-Brodowski und Seggern (2020) – „gibt es keine erprobten Fahrpläne oder Blaupausen, an die sich die Beteiligten halten können“ (S. 1). Um diese Lücke zu schließen, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2019 eine Richtlinie zur Förderung einer „BNE-Kompetenzagentur Kommunen“ veröffentlicht, in der es heißt: „Die Bundesregierung [beabsichtigt], im Rahmen ihrer Zuständigkeit eine bundesweit tätige ‚BNE-Kompetenzagentur Kommunen‘ zu fördern. Diese soll Informationen aus der Umsetzung von BNE in Kommunen für interessierte Kommunen aufbereiten und Kommunen bei der strukturellen Verankerung von BNE unterstützen“ (BMBF 2019). In Folge dessen wurde das Modellprojekt „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ eingerichtet. Dessen Vorgehensweise und Struktur werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

2. Das Modellprojekt „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“

Das Modellprojekt stellt ein vom BMBF finanziertes Verbundprojekt dar, welches in Kooperation zwischen dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Umweltforschungszentrum Leipzig sowie dem Trägerverein Transferagentur Niedersachsen in Bissendorf noch bis Mitte 2025 durchgeführt wird. Die Gesamtprojektkoordination obliegt hierbei dem DJI. Die Projektlaufzeit erstreckt sich nach einer Verlängerung im Jahr 2023 auf den Zeitraum vom 01.07.2020 bis zum 30.06.2025. Das Ziel des Projekts besteht in der Generierung von Erkenntnissen bezüglich einer gelingenden strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften. Zentrale Forschungsfragen waren die nach förderlichen und hinderlichen Faktoren sowie nach relevanten Aspekten für eine strukturelle Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften. Der Fokus lag hierbei insbesondere auf Fragen der Institutionalisierung der „Regelungsstruktur“ (Hamburg 2018, S. 39), welche die Hervorbringung von BNE-Bildungsangeboten im kommunalen Raum ermöglicht und auf Dauer sicherstellt. Da zum Zeitpunkt der Initiierung des Projektes weder eine Klärung darüber stattgefunden hatte, was genau unter einer strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften zu verstehen ist, noch eine Festlegung da-

rüber getroffen worden war, wie hierbei zielorientiert vorzugehen ist, wurde das Modellprojekt – ohne eine entsprechende Bezeichnung zu verwenden – als Reallabor konzipiert (vgl. Borner/Kraft 2018; Defila/Di Giulio 2018). Hierzu wurde mit ausgewählten Kommunen gemeinsam erprobt, wie die Verankerung von BNE vor Ort erfolgen und weiterentwickelt werden kann.

Das BNE-Kompetenzzentrum begleitete von den Standorten Halle, München und Bissendorf aus zunächst 48 Kommunen bei ihren Bemühungen, kommunale Bildungslandschaften mit BNE-Fokus aufzubauen.¹ Die Auswahl der Modellkommunen erfolgte in einem Verfahren, welches sowohl die regionale Verteilung, die Vorerfahrungen mit BNE als auch vorgegebene Quoten bezüglich der Gebietskörperschaft berücksichtigte. Die Modellkommunen setzten sich aus 19 Landkreisen, 24 kreisfreien und 5 kreisangehörigen Städten aus 13 Bundesländern (ohne Stadtstaaten) zusammen.²

Zentrale Säulen der Arbeit des BNE-Kompetenzzentrums waren zum einen die Prozessbegleitung und zum anderen die Prozessevaluation, deren Abläufe miteinander verzahnt waren (siehe Abbildung 1). Die gewonnenen Erkenntnisse aus Forschung und Praxis mündeten in die Erstellung von Transferprodukten für die Kommunalpraxis, wie z. B. ein Praxishandbuch, eine Infografik und eine Aufbereitung erfolgreicher Praxisbeispiele.

Die zwei Projektsäulen werden in den folgenden Kapiteln ausführlicher darge-

¹ Es wurde sich dabei explizit für den Begriff der Begleitung entschieden, weil Beratung bereits transferierbares Wissen voraussetzt.

² Näheres zum Auswahlverfahren siehe Otremba (2021) oder unter <https://www.bne-kompetenzzentrum.de/de/prozessbegleitung/kriterien-und-auswahlverfahren>

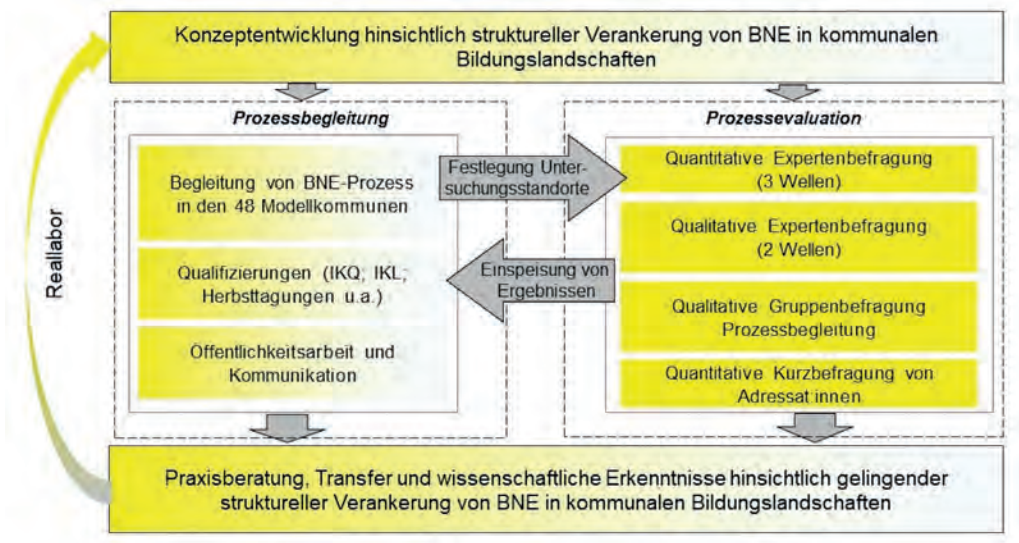


Abb. 1: Gesamtstruktur des BNE-Kompetenzzentrums, Quelle: BNE-Kompetenzzentrum

stellt. Dabei wird aufgezeigt, welchen Beitrag sie für die im einleitenden Teil dargelegte notwendige Stärkung der Position der Erwachsenenbildung im Kontext von BNE leisten.

2.1 Der Beitrag der Prozessbegleitung zu einer BNE-Erwachsenenbildung

Der Ansatz des Modellprojektes sah vor, dass pro Kommune mehrmals im Jahr individuelle Termine zur Reflexion der Umsetzung des BNE-Prozesses vor Ort stattfinden. An den drei Projektstandorten waren Begleiter:innen tätig, welche die jeweiligen Kommunen persönlich unterstützten. Die Begleitung erfolgte dabei stets in Form von Tandems und unter Berücksichtigung der spezifischen Bedarfe der jeweiligen Kommune.

Die Begleitprozesse wurden durch

kommunenübergreifende Veranstaltungen ergänzt. Diese umfassten zum einen interkommunale Qualifizierungen, welche sich insbesondere auf den BNE-Kompetenzaufbau (methodisch und inhaltlich) der umsetzenden Akteur:innen im kommunalen Raum konzentrierten. Zum anderen wurden als zentrales Veranstaltungsformat interkommunale Lernräume auf regionaler Ebene vom Verbundprojekt organisiert und moderiert. Diese dienten dem Erfahrungsaustausch sowie der Vernetzung zwischen den Kommunen. Als weiteres, die gesamte Laufzeit über implementiertes Veranstaltungsformat fanden die sogenannten Herbsttagungen statt.³ Diese bundesweiten und für alle Interessierten offenen Veranstaltungen richteten sich an Akteur:innen, die sich mit dem Thema BNE befassen, und

³ Neben diesen Formaten wurden dem Ansatz eines Modellprojektes folgend noch weitere Formate entwickelt und erprobt, deren Darstellung aber hier zu weit führen würde.



Abb. 2: Konzept der Prozessbegleitung, Quelle: BNE-Kompetenzzentrum

verfolgten dabei drei Ziele: *Erstens* sollte das Thema BNE in der Öffentlichkeit bekannter gemacht werden. *Zweitens* sollten fachliche Impulse aus den Bereichen Wissenschaft und kommunale Praxis gesetzt werden. *Drittens* sollte die Vernetzung von BNE-Akteur:innen auf allen Ebenen gefördert werden.

In Abbildung 2 ist das durch das BNE-Kompetenzzentrum entwickelte Begleitkonzept grafisch dargestellt.

Durch die Elemente des Begleitkonzeptes sollte sichergestellt werden, dass ein umfangreicher Kompetenzaufbau auf Seiten der mit BNE befassten kommunalen Akteur:innen stattfindet und diese als Multiplikator:innen für das Thema in die Kommunen kompetent hineinagieren können. In der Ausgestaltung der Veranstaltungsformate wurde außerdem Wert darauf gelegt, dass diese den didaktischen Prinzipien einer BNE genügen. Diese sind insbesondere vernetzendes Lernen, Visionsorientierung, Handlungs-

Reflexions- und Partizipationsorientierung (vgl. Eulenberger 2024b).

Gegenstand der Veranstaltungen und der regelmäßigen Treffen zwischen Begleiter:innen und Akteur:innen aus den Kommunen waren die Planung und Umsetzung verschiedener Arbeitsschritte, um die strukturelle Verankerung von BNE vor Ort (weiter) voranzutreiben. Konzeptionelle Grundlagen dafür bildeten Erkenntnisse aus dem kommunalen Bildungsmanagement (vgl. Euler et al. 2016) sowie im Laufe des Projektes aus der Prozessevaluation – der zweiten Säule des Projektes, die im Folgenden vorgestellt wird – erarbeitete BNE-Handlungsfelder, die sich für die Verankerung von BNE in Kommunen als relevant erwiesen (vgl. Autorengruppe BNE-Kompetenzzentrum 2023). Zu den Handlungsfeldern gehören Strategie und Ziele, Steuerung und Koordination, Netzwerk und Kooperation, Wissensbasierung und Berichterstattung, Qualität und Wirkung,

Sichtbarkeit und Kommunikation sowie Partizipation.

2.2 Der Beitrag der Prozessevaluation zu einer BNE-Erwachsenenbildung

Im Rahmen der formativen Prozessevaluation des BNE-Kompetenzzentrums wurden mehrere empirische Erhebungen durchgeführt. Ziel aller Erhebungen war die Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren hinsichtlich der strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften. Hierfür wurde zum einen eine mehrwel- lige quantitative Organisationsbefragung unterschiedlicher Akteur:innen in allen Modellkommunen durchgeführt. Zum anderen wurden in 15 ausgewählten Kommunen vertiefende qualitative Interviews mit Expert:innen vor Ort durchgeführt. Eine weitere Erhebung erfolgte in Form einer Befragung von Nutzer:innen von Volkshochschulkursen im Bereich BNE, wodurch ein detaillierter Einblick in die Motive und Präferenzen hinsichtlich der

Inanspruchnahme von BNE-Angeboten gewonnen werden sollte. Im Rahmen der Evaluation wurde als letzte Erhebung eine Gruppendiskussion mit den Prozessbegleiter:innen des BNE-Kompetenzzentrums zu ihren Erfahrungen und Erkenntnissen im Aufbau von kommunalen Bildungslandschaften mit BNE-Fokus durchgeführt, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Aspekten gelingender struktureller Verankerung von BNE lag.

Als integrative Klammer für die Prozessevaluation (sowie für die Prozessbegleitung) wurde in einem ersten Schritt ein heuristisches Mehrebenenmodell entwickelt, welches sich im Horizont der Educational Governance und einem Verständnis von Bildungslandschaft als Zielstruktur bewegt (vgl. Eulenberger 2024a) (siehe Abbildung 3). Im Zentrum des Modells stehen die bereits erwähnten BNE-Handlungsfelder.

Das Modell, welches der Logik eines Context-Input-Process-Output-Outcome-

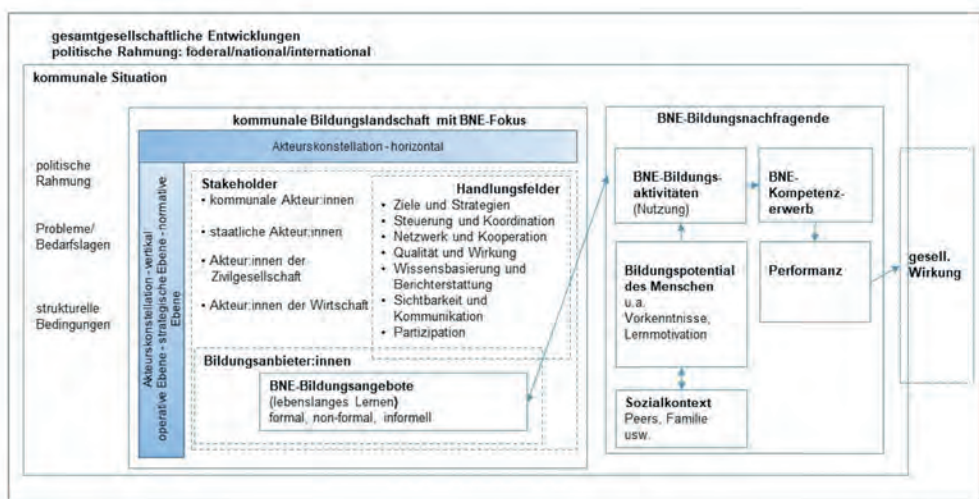


Abb. 3: Heuristisches Mehrebenenmodell einer kommunalen Bildungslandschaft mit BNE-Fokus, Quelle: Eulenberger (2024a)

Impact-Modells folgt, berücksichtigt dabei auch die Ebene der Zielgruppen von BNE-Angeboten und beleuchtet das Verhältnis von Angebot, Nutzung und Kompetenzerwerb im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Dabei überwindet das Modell die in vielen Konzepten zu Bildungslandschaften starke Schulzentrierung (vgl. Schmachtel/Olk 2017; BMFSFJ 2005), indem es den Fokus auf lebenslanges Lernen und somit auf Menschen aller Altersgruppen richtet.

Im Rahmen verschiedener empirischer Erhebungen der Prozessevaluation konnten wichtige Erkenntnisse zu kommunalen BNE-Angeboten und zu deren Nutzung gewonnen werden, die für die Erwachsenenbildung im Kontext von BNE relevant sind und die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Die Berücksichtigung des Ansatzes des lebenslangen Lernens ermögliche

te die Offenlegung eines großen Handlungsbedarfs hinsichtlich BNE im Bereich der Erwachsenenbildung. In Bezug auf die Frage, ob in den jeweiligen Kommunen ausreichend BNE-Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene vorhanden sind, wurde ersichtlich, dass im Mittel die BNE-Angebote für Erwachsenen am wenigsten ausreichend vorhanden sind (siehe Tabelle 1).⁴

Das Vorhandensein von Bildungsangeboten ist die eine Seite der Medaille. Es wurde weiter gefragt, ob unabhängig von der Anzahl der Angebote diese auch von den Zielgruppen genutzt werden. In Tabelle 2 wird ersichtlich, dass auch hier die Bildungsbereiche auseinanderfallen. Mit einem Wert von 2,57 weisen die BNE-Angebote für Erwachsene im Mittel den geringsten Nutzungsgrad auf.

Es sind unterschiedliche Ursachen für die durchschnittlich geringere Nutzung

Wie beurteilen Sie das BNE-Bildungsangebot in Ihrer Kommune insgesamt auf einer Skala von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“?		
	Mittelwert	Std. Err
In meiner Kommune sind BNE-Bildungsangebote für Kinder in ausreichendem Maße vorhanden	2,82	0,09
In meiner Kommune sind BNE-Bildungsangebote für Jugendliche in ausreichendem Maße vorhanden	2,70	0,09
In meiner Kommune sind BNE-Bildungsangebote für Erwachsene in ausreichendem Maße vorhanden	2,58	0,09

Tabelle 1: Mittelwerte bezüglich der Quantität von BNE-Bildungsangeboten nach Zielgruppe (1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = teils/teils; 4 = trifft eher zu; 5 = trifft zu)

⁴ Die Analysen beruhen auf einem imputierten Datensatz (N = 275) der zweiten Welle der quantitativen Expert:innenbefragung (vgl. Hoch 2024). Bei der Berechnung der Standardfehler wurde die Kommunenzugehörigkeit (Cluster = 48) berücksichtigt.

Auch wenn es bei Ihnen in der Kommune eventuell nur wenige BNE-Bildungsangebote gibt: Bitte bewerten Sie, wie stark diese Angebote von den verschiedenen Zielgruppen genutzt werden.		
	Mittelwert	Std. Err
Kinder nutzen das BNE-Bildungsangebot in meiner Kommune...	3,34	0,09
Jugendliche nutzen das BNE-Bildungsangebot in meiner Kommune...	3,01	0,09
Erwachsene nutzen das BNE-Bildungsangebot in meiner Kommune...	2,57	0,09

Tabelle 2: Mittelwerte bezüglich der Nutzung von BNE-Bildungsangeboten nach Zielgruppe (1 = schwach; 2 = eher schwach; 3 = teils/teils; 4 = eher stark; 5 = stark)

von BNE-Angeboten durch Erwachsene möglich. Denkbar ist z. B., dass aufgrund unterschiedlicher Formalisierungsgrade der einzelnen Bildungsbereiche (formale vs. non-formale Bildungseinrichtungen) Erwachsene schlechter erreicht werden als Kinder und Jugendliche in Kitas und Schule. Eine weitere Ursache kann sein, dass die bereits vorhandenen BNE-Angebote nicht die Bedarfe der Zielgruppe decken. So zeigt die Studie von Otremba (2023), dass es unterschiedliche Motive unter den erwachsenen Nutzer:innen von Kursen an Volkshochschulen im Feld von BNE gibt. Diese Studie wurde ebenfalls im Rahmen des Modellprojektes durchgeführt und identifizierte mittels Clusteranalysen zwei Motivgruppen (siehe Abbildung 4).

Für die Wissensorientierten steht vor allem die Wissensvermittlung im Vordergrund. Sie möchten mittels des Kurses einen Überblick über das Thema gewinnen sowie das eigene Wissen vertiefen. Auch die Vielseitigen haben ein Interesse an der

Wissensvermittlung. Darüber hinaus erhoffen sie sich allerdings auch einen praktischen Nutzen vom Angebot und verfolgen die Absicht, das eigene Verhalten im Alltag zu ändern. Ein weiteres wichtiges Motiv für die Teilnahme am Kurs ist für diese Gruppe der Austausch mit anderen Menschen (Otremba 2023, S. 4).

Aus den hier vorgestellten Ergebnissen kann einerseits geschlussfolgert werden, dass das BNE-Angebot für Erwachsene ausbaubedürftig ist. Dass die Erwachsenenbildung noch nicht ausreichend BNE-Maßnahmen durchführt, wird auch von Jossin und Hollbach-Grömig (vgl. 2020, S. 28) kritisiert. Für die Erwachsenenbildung stellt sich folglich die Frage, wie genügend BNE-Angebote generiert werden können, um allen Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung zu erwerben. Andererseits zeigt sich, dass die Passfähigkeit zwischen Angebot und Nutzung für diese Zielgruppe ebenfalls verbesserungsbedürftig ist. Daher stellt

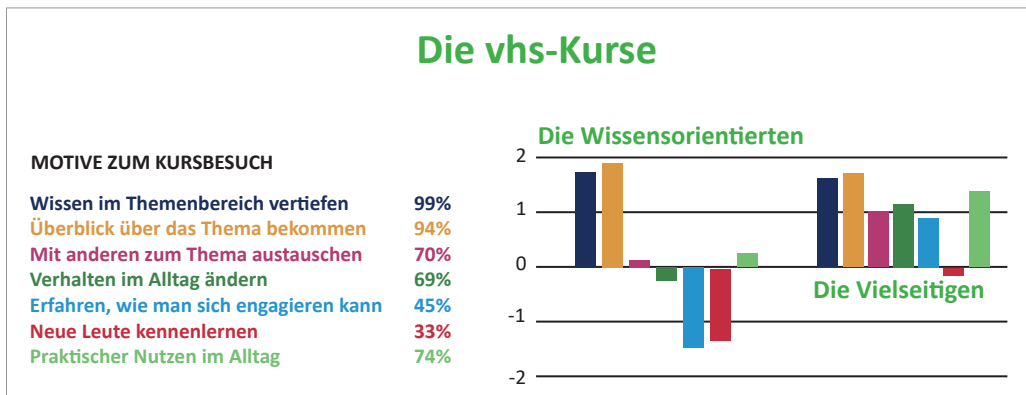


Abb. 4: Motivgruppen der Nutzer:innen von VHS-Kursen im Feld von BNE, Quelle: Otremba (2023, S. 4)

sich die Frage, wie diese Angebote auch inhaltlich gestaltet sein müssen, damit die Menschen die Bildungsangebote wahrnehmen und nutzen. Hier besteht noch erheblicher Forschungs- und Konzeptionsbedarf (vgl. Maloier 2023). Ein Grund für diese defizitäre Situation dürfte auch sein, dass auf der politischen Ebene die Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen zwar immer wieder implizit angesprochen, aber kaum explizit als Handlungsfeld in den Blick genommen wird. Auf die damit einhergehenden möglichen negativen Folgen weisen Orlović Lovren und Popović (2018, S. 14) hin: „The fact that adult education has also ‘disappeared’ from other major international documents and programs influences not only the achievements of the educational goals, but jeopardizes the implementation of all other SDGs”.

Fazit und Ausblick

Wie gezeigt werden konnte, ist es dem Modellprojekt BNE-Kompetenzzentrum bereits durch seine Anlage gelungen,

eine Konzeption von Bildungslandschaft, welche sich auf die Kinder- und Jugendphase fixiert, zu überwinden und Lerngelegenheiten von allen Menschen in den Blick zu nehmen. Auf diesem Wege wurde offengelegt, dass gerade im Bereich einer BNE für Erwachsene ein enormer Nachholbedarf im Vergleich zu den Bildungsphasen der Kindheit und Jugend besteht. Damit die Transformation zu einer nachhaltigen Welt gelingen kann, ist es jedoch notwendig, dass sich nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung bilden können (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017). Neben einem quantitativen Ausbau von Angeboten der Erwachsenenbildung ist auch eine qualitative Auseinandersetzung mit den Inhalten und der didaktischen Gestaltung solcher Angebote erforderlich, um sicherzustellen, dass vorhandene Angebote auch von den Zielgruppen genutzt werden. Dabei sollten auch Fragen zur Teilhabe berücksichtigt werden: im NAP BNE wird z. B. empfohlen, Angebote „in unterschiedlichen Sprachen (inklusive Leichter Spra-

che und Gebärdensprache)“ (ebd., S. 72) anzubieten. Dadurch könnte auch die Passförmigkeit zwischen BNE-Angebot und -Nachfrage verbessert werden.

Mit seinem Fort- und Weiterbildungsangebot kann und muss das BNE-Kompetenzzentrum bereits selbst als Beitrag für eine BNE-Erwachsenenbildung verstanden werden. Notwendig ist eine Perspektive, die alle Bildungs- und Lerngelegenheiten für Erwachsene in den Blick nimmt. Erst ein solch geweiteter Blickwinkel ermöglicht die Identifikation von Handlungsbedarfen in praktischer, konzeptioneller, wissenschaftlicher und politischer Hinsicht sowie die gleichzeitige Identifikation von Anknüpfungspunkten für eine strukturierte Bearbeitung dieser Desiderate. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die gleichberechtigte Berücksichtigung der Erwachsenenbildung neben der Kinder- und Jugendpädagogik, um Bildungslandschaften mit BNE-Fokus erfolgreich etablieren zu können. Dies ist bei der Entwicklung von Strategien und der Frage des Einsatzes von Ressourcen stärker zu berücksichtigen. Dies tangiert folglich auch Fragen des Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene allgemein. Das BNE-Kompetenzzentrum hat in seiner Arbeit sieben BNE-Handlungsfelder hinsichtlich des Bildungsmanagements auf kommunaler Ebene identifiziert und Möglichkeiten für deren Bearbeitung aufgezeigt (vgl. Autorengruppe BNE-Kompetenzzentrum 2023). Damit ist eine Grundstruktur für zielorientierte Entwicklungsarbeit für die Generierung von kommunalen Bildungslandschaften mit BNE-Fokus vorgelegt. Diese Grundstruktur beantwortet aber noch nicht, wie es die Erwachsenenbildung vor Ort hinsichtlich BNE konkret zu entwickeln gilt. Dies

kann auch nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Situationen und der jeweiligen Bedarfe adäquat beantwortet werden. Die Erarbeitungen des Modellprojektes BNE-Kompetenzzentrum bieten hierfür einen Rahmen, der mit konkretem Leben vor Ort gefüllt werden muss. Ziel muss es mit Orlović Lovren und Popović (vgl. 2018, S. 14) gesprochen nicht nur sein, die Bedeutung der Erwachsenenbildung als Wert an sich hervorzuheben, sondern sie als Schlüsselbereich für die erfolgreiche Umsetzung der gesamten Agenda 2030 zu begreifen.

Literatur

- Albrecht, Maria / Mögling, Tatjana (2021): Dimensionen struktureller Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Kommunen. In: BNE-Kompetenzzentrum (Hg.): Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften. UFZ Discussion Papers 7/2021. Leipzig, S. 65–104.
- Autorengruppe BNE-Kompetenzzentrum (2023): Praxishandbuch. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kommune gestalten. Hintergrund - Beispiele - Arbeitshilfen für den Start. München.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung einer „BNE-Kompetenzagentur Kommunen“, Bundesanzeiger vom 26.06.2019. Berlin.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend) (2005) (Hg.): 12. Kinder und Jugendbericht. Berlin.
- Borner, Joachim / Kraft, Anne H. (2018): Konzeptpapier zum Reallabor-Ansatz. www.researchgate.net/publication/323320642_Konzeptpapier_zur_Reallabor-Methode_im_ENavi-Projekt (Stand: 07.11.2024).

- Brüggemann, Christian / Hermstein, Björn / Nikolai, Rita (2023): Bildungskommunen. Eine einleitende Systematisierung zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In: Christian Brüggemann, Björn Hermstein, Rita Nikolai (Hg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim/Basel, S. 7–32.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2024): Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland. Bonn.
- Defila, Rico / Di Giulio, Antonietta (2018): Reallabore als Quelle für die Methodik transdisziplinären und transformativen Forschens – eine Einführung. In: Antonietta Di Giulio, Rico Defila (Hg.): Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung. Wiesbaden, S. 9–35.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungs-kompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann, Gerhard de Haan (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, S. 23–43.
- Duveneck, Anika / Singer-Brodowski, Mandy / Seggern, Janne von (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Wissenschaftlicher Report zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“. Berlin.
- Eulenberger, Jörg (2024a): Kommunale Bildungslandschaften mit BNE-Fokus – Entwicklung eines heuristischen Mehrebenenmodells. In: Helge Kminek u.a. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte. Edition ZFE. Wiesbaden, S.197–220 .
- Eulenberger, Jörg (2024b): Was charakterisiert ein BNE-Bildungsangebot? www.bne-kompetenzzentrum.de/sites/default/files/2024-09/4_Was%20charakterisiert%20ein%20BNE-Bildungsangebot_JEulenberger.pdf (Stand: 26.11.2024).
- Euler, Dieter / Sloane, Peter F. E. / Fäckeler, Sina / Jenert, Tobias / Losch, Simone / Meier, Christoph / Meier, Karin / Rüschen, Eva / Schröder, Helmut (2016): Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen. Detmold.
- Hamborg, Steffen (2018): Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs. Wiesbaden.
- Hoch, Carolin (2024): Methodenbericht: Quantitative Erhebung. Eine Befragung von Expertinnen und Experten in drei Wellen. Halle. www.bne-kompetenzzentrum.de/sites/default/files/2024-09/Methodenbericht_Quantitative_Erhebung_CHoch.pdf (Stand: 07.11.2024).
- Jossin, Jasmin / Hollbach-Grömig, Beate (2020): Fallstudien guter Praxis der BNE-Verankerung in Kommunen. Projektbericht. Berlin.
- Malojer, Cornelia (2023): Nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung. Chancen für gesellschaftliche Transformation. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 2023. Jg., Nr. 49, S. 70-74.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin.
- Orlović Lovren, Violeta / Popović, Katarina (2018): Lifelong Learning for Sustainable Development—Is Adult Education Left Behind? In: Walter Leal Filho, Mark Mifsud, Paul Pace (Hg.): Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development. Cham, S. 1–17.
- Otremba, Katrin (2021): Das BNE-Kompetenzzentrum: Eine bildungspolitische und -wissenschaftliche Annäherung an das Projekt. In: BNE-Kompetenzzentrum (Hg.): Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften. UFZ Discussion Papers 7/2021. Leipzig, S. 4–64.

Otremba, Katrin (2023): BNE an der Volkshochschule. Daten und Erkenntnisse zur Nutzung aktueller Bildungsangebote und zur Gestaltung zukünftiger Kurse. www.bne-kompetenzzentrum.de/sites/default/files/2024-09/Factsheet_BNE_an_der_Volkshochschule_K_Otremba.pdf (Stand: 07.11.2024).

Schmachtel, Stefanie / Olk, Thomas (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften: Empirische Befunde und kritische Reflexionen – eine Einführung. In: Thomas Olk, Stefanie Schmachtel (Hg.): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Weinheim/Basel, S. 10–52.

UNESCO (2014): Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Deutsche Übersetzung. Bonn.

UNESCO (2020): Education for sustainable development: a roadmap. Paris.

Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. New York. www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf (Stand: 17.11.2024).

Dr. Jörg Eulenberger
Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle
Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter
eulenberger@dji.de



Foto: Markus Scholz

Dr. Maria Albrecht
Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle
Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter
BNE-Kompetenzzentrum
Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune
albrecht@dji.de

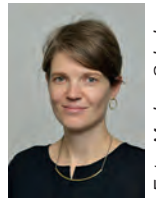


Foto: Markus Scholz

Prof. Dr. Birgit Reißig
Deutsches Jugendinstitut e.V., Außenstelle Halle
Leitung Forschungsschwerpunkt
Übergänge im Jugendalter
reissig@dji.de



Foto: Deutsches Jugendinstitut

Judith Langensiepen / Sarah Breuer

Inklusion und Nachhaltigkeit in der Bildungsarbeit des Vereins Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

1. Einleitung

Die Vielzahl der globalen Herausforderungen – darunter der Klimawandel, zunehmende soziale Ungleichheiten sowie zahlreiche Krisen und Konflikte – wirken sich gravierend auf die Lebensbedingungen von Menschen weltweit aus. All diese Probleme erfordern gezielte und wirksame Strategien, die auf globaler, regionaler und lokaler Ebene umgesetzt werden. Menschen mit Behinderungen gehören aufgrund von gesellschaftlicher Stigmatisierung, Barrieren der Umwelt, generell fehlender Inklusion zu den am stärksten betroffenen Gruppen, werden jedoch gleichzeitig oft übersehen. Dies zeigt sich beispielsweise an den Auswirkungen des Klimawandels: Wie ein Bericht von Human Rights Watch (2022) zeigt, haben Menschen mit Behinderungen ein deutlich erhöhtes Risiko von 20 – 30 %, bei Naturkatastrophen zu sterben. Besonders problematisch ist, dass sie häufig nicht berücksichtigt werden, wenn es darum geht, sie als aktive Mitgestalter:innen in die Entwicklung von Maßnahmen zur Minderung einzubeziehen, obwohl die *Sustainable Development Goals* (SDGs), die im Jahr 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurden (vgl. United Nations 2015; BMZ 2023), die Bedeutung von Inklusion in allen Bereichen explizit betonen. So hebt Ziel 4.7 der SDGs hervor, dass Bildung nicht nur für

Nachhaltigkeitsthemen sensibilisieren und befähigen soll, sondern auch alle Menschen unabhängig von Geschlecht, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit oder sozialem Status einbeziehen muss, um gleiche Chancen und eine gerechte Teilhabe an einer nachhaltigen Zukunft zu ermöglichen. Schlussfolgernd lässt sich Inklusion und Nachhaltigkeit als etwas verstehen, das in der Bildungsarbeit zusammengedacht werden muss.

Der Verein Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (*bezev*) verbindet diese Themen in seiner Bildungsarbeit, und in diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie eine erfolgreiche Verknüpfung von Inklusion und Nachhaltigkeit in der Bildungsarbeit am Beispiel der Projektarbeit von *bezev* aussehen kann, um Überlegungen für eine inklusionsorientierte und nachhaltige Erwachsenenbildung abzuleiten. Es wird folgend am Beispiel von Erwachsenen mit Behinderungen herausgearbeitet, wie nachhaltige Entwicklung und Inklusion miteinander verknüpft werden können, um allen Menschen eine gleichberechtigte Teilnahme an globalen Transformationsprozessen zu ermöglichen.

2. Inklusion und Nachhaltigkeit – Zwei Seiten derselben Medaille?

2.1. Situation der Menschen mit Behinderung

Weltweit leben etwa eine Milliarde Menschen mit Behinderung. Das entspricht etwa 15% der Weltbevölkerung. Diese Angaben basieren auf einem Verständnis von Behinderung, welches der UN-Behindertenrechtskonvention, die im Jahr 2008 verabschiedet wurde, folgt. Diese läutete einen Paradigmenwechsel ein, denn die Definition verdeutlicht, dass das Verständnis von Behinderung aus zwei Komponenten besteht. Zum einen weist der Mensch „langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen“ (UN-BRK 2008) auf. Zum anderen aber erleben diese Menschen erst durch die Barrieren, die in der Umwelt vorhanden sind, tatsächlich eine *Behinderung*. Das bedeutet, dass es nicht allein die Beeinträchtigung ist, die eine Person behindert, sondern die Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Barrieren. Diese Barrieren hindern die betroffenen Personen daran, gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Der Ausdruck „Man ist nicht behindert, man wird behindert“ (Bielefeldt 2009, 9) fasst dieses Verständnis zusammen.

In diesem Verständnis wird der Wandel von einem medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung deutlich (vgl. bezev 2022, 5). Während das medizinische Modell Behinderung als individuelles Defizit betrachtet, das durch medizinische Maßnahmen „behandelt“ oder „korrigiert“ werden muss, stellt das menschenrechtliche Modell die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt. Barrieren der

Umwelt müssen abgebaut werden, damit Menschen mit Beeinträchtigungen als Teil der menschlichen Vielfalt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.

Aufgrund von Stigmen, Ausgrenzungen und Barrieren im alltäglichen Leben sind die knapp eine Milliarde Menschen mit Behinderung überproportional häufig von Armut betroffen und haben oft keinen Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und Beschäftigung (vgl. bezev 2022, 3). Besonders in Ländern des globalen Südens sind Menschen mit Behinderung häufig von sozialen und wirtschaftlichen Aktivitäten ausgeschlossen, was ihre Chancen auf ein selbstbestimmtes und würdiges Leben erheblich einschränkt (vgl. ebd.). Um dem erfolgreich zu begegnen und allen Menschen Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, braucht es Inklusion.

2.2 Inklusion und inklusive Bildung

Inklusion ist mehr als nur ein pädagogisches Konzept. Inklusion wird international als fundamentales Menschenrecht anerkannt, insbesondere durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018). Die UN-BRK ist in Deutschland 2009 in Kraft getreten und zielt darauf ab, allen Menschen mit Behinderungen die volle und gleichberechtigte Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten zu gewährleisten. Menschen mit Behinderung sollen voll- und gleichberechtigt in allen gesellschaftlichen Bereichen teilhaben können (vgl. Bielefeldt 2009, 6).

Inklusion wird definiert als die Schaffung von strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, damit die Teilha-

be aller Menschen ermöglicht werden kann (vgl. Bielefeldt 2009, 10). Im Rahmen eines Inklusionsprozesses müssen Barrieren erkannt und abgebaut werden. Inklusion bedeutet auch, dass die Gesellschaft die Diversität der Individuen anerkennen und sich daran anpassen muss, damit alle Menschen Teil der Mehrheitsgesellschaft sein können (vgl. ebd., 11). Daher gilt Diversität als Grundprinzip von Inklusion: jede Person, unabhängig von Alter, körperlichen Fähigkeiten, Religion, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, kultureller und sozialer Herkunft, hat das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu sowie Teilhabe in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens (vgl. ebd.). Mit diesem Verständnis geht Inklusion über Integration hinaus und stellt ein Leitbild und eine Vision für die volle und wirksame Teilhabe aller Menschen in allen Bereichen des Lebens dar.

In der Erwachsenenbildung bedeutet Inklusion, dass sich die Gesellschaft und die Bildungsstrukturen an die Diversität der Lernenden anpassen. Dies kann durch die Anpassung von Lernmaterialien, Lernmethoden und Bildungsangeboten geschehen, um dadurch allen Teilnehmenden gerecht zu werden. Menschen sind unterschiedlich und durch vielfältige Merkmale wie Erfahrungen, Wahrnehmungen und Lebensgeschichten geprägt. Inklusion fordert deshalb ein, dass gesellschaftliche und bildungssystemische Strukturen verändert werden, um dieser Vielfalt gerecht zu werden (vgl. UN-BRK 2008).

Inklusive Bildung ist ein zentrales Prinzip der UN-BRK. Dieser Gedanke spiegelt sich daher in verschiedenen Artikeln der Konvention wider. So zum Beispiel in Artikel 24 zur Anerkennung des Rechts

von Menschen mit Behinderung auf Bildung und Verpflichtung der Vertragsstaaten zur Sicherstellung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen. Die volle und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen gesellschaftlichen Bereichen schließt ausdrücklich auch den internationalen Kontext ein. In Artikel 32 der UN-BRK wird festgehalten, dass internationale Kooperationen und Entwicklungsmaßnahmen inklusiv gestaltet werden müssen, um die Rechte von Menschen mit Behinderung zu fördern.

Daher ist der Begriff im Sinne der UN-Konvention nicht nur auf Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigungen zu beziehen, sondern weitet den Blick auf alle diskriminierten und benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen. Ausgehend von der Grundannahme, dass alle Menschen verschieden, aber gleichwertig sind, werden ihnen gleiche Rechte und Möglichkeiten zugesichert. Dieses Verständnis von Inklusion geht davon aus, dass alle Menschen von Anfang an mitgedacht und die Bildungsstrukturen an ihre individuellen Bedarfe angepasst werden (vgl. bezev 2014, 16f.).

2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv gestalten

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sollte entsprechend zwei Ziele verfolgen: Zum einen den Kompetenzerwerb der Lernenden, um sich für eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda 2030 einzusetzen. Zum anderen sollte BNE aber auch im Sinne der Inklusion alle Lernenden bzgl. ihrer individuellen Bedarfe mitdenken.

Nachhaltigkeit bedeutet, dass heutige Generationen ihre Bedürfnisse so

befriedigen, dass die Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen nicht gefährdet werden. Es umfasst drei zentrale Dimensionen: ökologische Nachhaltigkeit, ökonomische Nachhaltigkeit und soziale Nachhaltigkeit (vgl. United Nations 2002). Die Wissensvermittlung über die Dimensionen der Nachhaltigkeit sowie das Aufzeigen von Handlungsoptionen für nachhaltiges Handeln sind Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Durch BNE wird ermöglicht, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle und nachhaltige Entscheidungen treffen zu können. Sie bereitet einerseits auf das Leben vor, während sie andererseits auch ein Leben lang stattfindet.

Dies spiegelt sich jedoch nicht in der Adressat:innenschaft von BNE-Bildungsmaterialien wider. Viele BNE-Materialien richten sich primär an Schüler:innen der Grundschule und der Sekundarstufe I (SEK I). Für die SEK II und Erwachsenenbildung stehen eindeutig weniger BNE-Materialien zur Verfügung. Weiterhin finden sich fast gar keine Materialien für Menschen mit Behinderung, obwohl ein hohes Interesse ihrerseits besteht, sich weiterzubilden.

Die Option des Zusammendenkens von Nachhaltigkeit, Inklusion und Behinderung birgt sehr viel Potenzial, um die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die des Inklusionsgedankens zu erreichen.

Auch wenn inklusive Bildung und BNE sich auf den ersten Blick unterscheiden, haben sie dennoch einige Gemeinsamkeiten: Das Lernen findet handlungsorientiert und häufig fächerverbindend bzw. -übergreifend statt. Zudem werden in beiden Konzepten Fragen aus der per-

sönlichen Umwelt und dem Alltag thematisiert, welche im Rahmen der Veränderung der eigenen Lebenswirklichkeit diskutiert werden. Weiterhin sind Inklusion und Nachhaltigkeit untrennbar miteinander verbunden, worauf auch in der UN-BRK verwiesen wird (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, 5). Deshalb kann es ohne Inklusion keine nachhaltige Entwicklung geben, und ohne nachhaltige Entwicklung kann Inklusion nicht vollständig erreicht werden. Ohne Inklusion und die Berücksichtigung der spezifischen Herausforderungen, mit denen Menschen mit Behinderungen konfrontiert sind, bleibt jede Form der Entwicklung einer globalen Gerechtigkeit unvollständig und ungerecht (vgl. bezev 2022, 7).

2.4 Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen spielt beim Zusammenhang von Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Schlüsselrolle. Die UNESCO definiert das lebenslange Lernen als ein Konzept, welches kontinuierlichen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg ermöglicht. Es richtet sich somit an Lernende aller Altersgruppen und berücksichtigt die verschiedenen Lernbedürfnisse und -anforderungen der Menschen, sodass sie unabhängig von ihrer Ausgangssituation ihre Fähigkeiten entwickeln können.

Lebenslanges Lernen wird deshalb als ein Konzept gesehen, welches auf den Menschenrechten basiert und zu einer inklusiven Gesellschaft beiträgt (vgl. UNESCO 2022, 17f.). Das vierte Ziel der 17 *Sustainable Development Goals* (SDG) befasst sich eingehend mit inklu-

sivem lebenslangem Lernen. Das Ziel legt den Fokus unter anderem auf die Einbeziehung marginalisierter Bevölkerungsgruppen. Nicht nur verweist bereits die Bezeichnung des Ziels darauf, dass „Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [gefördert]“ werden sollen, in SDG 4.5 wird explizit gefordert, den gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen zu gewährleisten. Dabei werden Menschen mit Behinderung als eine zu berücksichtigende Bevölkerungsgruppe benannt (vgl. United Nations 2015; BMZ 2023).

Die Zielsetzungen von SDG 4 wurde von dem *UNESCO Education 2030 Framework for Action* begleitet, das den Ländern Orientierungshilfen für die Umsetzung von SDG 4 gibt. Dort wird u.a. die Notwendigkeit betont, Lernmöglichkeiten für alle Altersgruppen und Bildungsstufen im Bildungssystem zu verankern, adäquate Ressourcen und Mechanismen zur Verfügung zu stellen und „flexible Lernpfade sowohl in formalen als auch in non-formalen Umfeldern [zu] fördern“ (UNESCO 2016,16). Darüber hinaus ist aber auch zu berücksichtigen, dass das lebenslange Lernen als eine Haupttriebkraft der nachhaltigen Entwicklung angesehen wird. Eine Stärkung des lebenslangen Lernens ist nicht nur für die Verwirklichung von SDG 4 von zentraler Bedeutung. Lebenslanges Lernen als grundlegendes Element der Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt Menschen, nachhaltige Lebensweisen zu entwickeln, sich für soziale Gerechtigkeit einzusetzen und Verantwortung im globalen Kontext zu übernehmen (vgl. DVV International 2019, 10). Im Rahmen der SDGs wird lebenslanges Lernen somit als essenziell angesehen, um Menschen

in die Lage zu versetzen, aktiv an der globalen Nachhaltigkeitsagenda teilzunehmen.

2.5 Global denken, lokal handeln: Inklusion kennt keine Grenzen

Inklusion und Nachhaltigkeit sind u.E. keine separaten Themen, sondern müssen als integraler Bestandteil einer gerechten und zukunftsfähigen Gesellschaft in ihrer Verschränkung betrachtet werden. Nachhaltigkeit soll eine lebenswerte Zukunft für alle Menschen sicherstellen. Doch wenn Inklusion nicht umgesetzt wird, wird bis zu 15 % der Weltbevölkerung eine Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen verwehrt. Diese Personen werden – anders als in der Agenda 2030 gefordert – zurückgelassen und Nachhaltigkeit bleibt eine Vision. Die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihre Teilhabe an Bildung und nachhaltiger Entwicklung sind unerlässlich, um die globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts erfolgreich und gemeinsam zu meistern.

Inklusion und Nachhaltigkeit müssen zudem global gedacht und betrachtet werden, denn die Herausforderungen und Chancen, die mit der Inklusion von Menschen mit Behinderung verbunden sind, kennen keine nationalen Grenzen. Es ist zwingend notwendig, dass die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung weltweit und nachhaltig verbessert wird, um sicherzustellen, dass alle Menschen überall die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben. Gleichzeitig darf aber auch die Situation in Deutschland nicht aus dem Blick geraten. Menschen mit Behinderung müssen in alle Bereiche der Gesellschaft einbezogen werden – insbesondere auch in die (nachhaltige) Bildungsarbeit. Auch wir müssen uns fra-

gen: Denken wir Menschen mit Behinderung in unserer Bildungsarbeit mit? Berücksichtigen wir ihre Perspektiven und Ideen?

Bildung spielt eine Schlüsselrolle, als Voraussetzung und Ziel sowie bei der Förderung von Inklusion. Gleichzeitig ist Bildung ein wesentlicher Bestandteil der nachhaltigen Entwicklung. Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen, die die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) festlegt, betont in Ziel 4 die Notwendigkeit einer inklusiven und gerechten Bildung für alle. Und auch das Unterziel 4.7 impliziert, dass Bildungssysteme so gestaltet sein sollten, dass sie alle Lernenden, einschließlich Menschen mit Behinderung, berücksichtigen und ihnen die Möglichkeit bieten, sich an der nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sollte also inklusiv gestaltet werden, damit Menschen mit Behinderung nicht nur als Teilnehmende, sondern als aktive Akteur:innen in den Gestaltungsprozess einer nachhaltigen Zukunft eingebunden werden. Das bedeutet, dass Bildungskonzepte und -angebote so entwickelt werden, dass sie barrierefrei und zugänglich sind, damit Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen aktiv daran teilnehmen und ihre Perspektiven einbringen können. Menschen mit Behinderung sind von Anfang an in Bildungsprozesse einzubeziehen, um sicherzustellen, dass die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung wirklich alle Menschen erreichen und dass niemand aufgrund von Behinderung ausgeschlossen wird. Inklusion in der Bildung ist somit nicht nur ein Gebot der Gerechtigkeit – also die faire Verteilung von Rechten, Ressourcen und Chancen in einer Gesellschaft –, sondern

auch ein wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Umsetzung nachhaltiger Entwicklungsziele weltweit.

3. *bezev*: Seit 30 Jahren für Inklusion und globale Gerechtigkeit aktiv

Der Verein *bezev* (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.) setzt sich für eine inklusive Gestaltung von BNE und eine inklusive Entwicklungszusammenarbeit ein. Ziele der Arbeit von *bezev* sind die Förderung einer inklusiven Entwicklung und die Stärkung einer gleichberechtigten Beteiligung von Menschen mit Behinderung bei entwicklungspolitischen und humanitären Initiativen. Dabei lautet der Grundsatz, dass die Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung die Verantwortung aller Menschen ist, auch der Menschen mit Behinderung. Daher setzt sich *bezev* dafür ein, dass auch Menschen mit Behinderung im Globalen Norden und im Globalen Süden zu Akteur:innen einer nachhaltigen Entwicklung werden können.

3.1 Inklusive Materialien für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ein Arbeitsschwerpunkt von *bezev* ist die Erstellung inklusiver BNE-Materialien. Der Fokus liegt dabei zwar auf der Erstellung von Bildungsmaterialien für den Schulkontext, jedoch können diese auch als Orientierung für die Erwachsenenbildung genutzt werden. Nach dem oben vorgestellten Grundsatz lautet auch hier die Basis für die Materialerstellung, dass alle Menschen – mit und ohne Behinderung – einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten können.



Der Verein *bezev* entwickelt Materialien zu verschiedenen Nachhaltigkeitsthemen, beispielsweise zu Klimawandel, Wasser, zu fairem Handel, zu nachhaltigem Handel am Beispiel des Cashew-Kerns, zu Digitalisierung und nachhaltiger Ernährung. Die verschiedenen Materialien sind ähnlich aufgebaut, sodass sich die Nutzenden schneller zurechtfinden können. Sie erhalten pro Material ein Handbuch. In diesem gibt es zunächst eine theoretische Einführung in inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung und in die Unterstützungsbedarfe, die das Material abdeckt. Für Lehrkräfte und Nutzende, die noch keine Erfahrungen in der inklusiven Bildung sammeln konnten, gibt es Hintergrundinformationen zu den Unterstützungsbedarfen sowie allgemein gehaltene Tipps für die Unterrichtsgestaltung. Danach setzen sich die Handbücher aus den verschiedenen

Modulen des jeweiligen Bildungsmaterials zusammen. Zu jedem Modul gibt es eine inhaltlich-sachliche Einführung zur Thematik des Moduls. Darauf folgt ein methodisch-didaktischer Leitfaden. In diesem werden Arbeitsblätter und praktische Aufgaben erläutert. Diese Arbeitsblätter und Aufgaben werden so inklusiv wie möglich gestaltet. Wo nötig, wird eine Adaption der Aufgabe oder ein Hinweis gegeben, wie die Aufgabe alternativ für den entsprechenden Unterstützungsbedarf angepasst werden kann. Zusätzlich können auch Materialkisten entliehen werden. In diesen befinden sich zum Beispiel taktile Weltkarten und Diagramme, Bilder, Spiele oder Experimente. Um dem handlungsorientierten Lernen in der inklusiven Bildung und in der BNE gerecht zu werden, gibt es viele Aufgaben mit Praxisbezug. Beispiele hierfür sind die Suche nach Siegeln im Supermarkt, das Sammeln und Sortieren von Müll und etwa das Anpflanzen von Tomaten. Die Arbeitsblätter werden den Nutzenden und den Kursleitungen digital als Word-Dateien zur Verfügung gestellt. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit, die Materialien noch genauer an ihre Lerngruppen anzupassen.

Folgende Unterstützungsbedarfe decken die Materialien ab:

- Sehen und Wahrnehmen,
- Deutsch als Zweitsprache,
- Lernen,
- Kognition und Komplexität,
- emotional-soziale Entwicklung,
- Hören und Kommunikation,
- Hochbegabung.

Um die Materialien so inklusiv wie möglich zu erstellen und zu gestalten

ten, arbeitet *bezev* mit einem Team von Sonderpädagog:innen zusammen. Diese überprüfen die Aufgaben für die verschiedenen Unterstützungsbedarfe und entwickeln die Adaptionen. Dabei fließt Erfahrung aus ihrer täglichen Arbeit an Förderschulen ein. Die Sonderpädagog:innen werden über verschiedene Wege gefunden, z.B. über Ausschreibungen, oder *bezev* spricht Schulen für bestimmte Unterstützungsbedarfe konkret an. Anhand ihrer theoretischen und praktischen Erfahrung beraten die Sonderpädagog:innen, wie das Material angepasst werden sollte, sodass dann Adaptionen erstellt werden. Zum Beispiel werden komplexere Texte in Leichte Sprache übersetzt, oder es können Audio-Dateien und/oder Gebärdensprachvideos genutzt werden. Einige Dateien, die Tabellen oder Diagramme beinhalten, werden in einem Format für Screenreaderprogramme (Programme zum Vorlesen von Texten) oder Punktschriftdrucker umgewandelt, damit Lernende mit einer Erblindung oder Sehbeeinträchtigung mit den Dateien arbeiten können. Bei manchen Aufgaben werden auch Änderungen oder allgemeinere Hinweise gegeben. Schüler:innen des Unterstützungsbedarfs Deutsch als Zweitsprache berichten zum Beispiel über Lebensmittel und Rezepte aus ihrer Heimat, oder Schüler:innen mit Hochbegabung können bei manchen Aufgaben weitere Recherchen durchführen. Es kann teilweise auch frei gewählt werden, ob eine Aufgabe schriftlich, malerisch oder narrativ bearbeitet wird.

Bisher sind bei *bezev* Materialien für die Jahrgangsstufen drei und vier sowie acht bis zehn verfügbar. Zurzeit wird ein Bildungsmaterial zum Thema Artenviel-

falt für die Jahrgänge zehn bis zwölf und für die Erwachsenenbildung konzipiert.

3.2 Inklusive Seminarangebote: Barrierefreiheit als Schlüssel

Darüber hinaus bietet *bezev* eine Vielzahl an Seminar- und Schulungsangeboten an, die sich an Menschen mit und ohne Behinderung richten. Ziel dieser Angebote ist es, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die für eine inklusive und nachhaltige Gestaltung der Gesellschaft von Bedeutung sind, um das Bewusstsein für die globale Dimension von Inklusion und nachhaltiger Entwicklung zu stärken. Dabei legt *bezev* einen besonderen Schwerpunkt auf die Verknüpfung von Inklusion und nachhaltiger Entwicklung unter Berücksichtigung einer globalen Perspektive. Das Seminarangebot richtet sich im Besonderen an Fachkräfte aus Bildung, internationaler Zusammenarbeit und Nachhaltigkeitsbildung, an Studierende und junge Menschen, an Multiplikator:innen und allgemein an Interessierte mit und ohne Behinderung.

Die Seminare und Schulungen umfassen unter anderem folgende Themenbereiche:

- *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion:*
Vermittlung von Ansätzen, wie Nachhaltigkeit und Inklusion in Bildungsprozessen miteinander verknüpft werden können. Ein Beispiel hierfür ist der Workshop „Inklusive Bildungsangebote für Menschen mit und ohne Behinderungen in der Natur-, Umwelt-, Klima- und Nachhaltigkeitsbildung“, der praxisnahe Werkzeuge für inklusives Lernen im Kontext von BNE bietet.

- *Sensibilisierung für globale Zusammenhänge:*

Workshops wie „All Means All – inklusive Umsetzung von SDG 4 zwischen Anspruch und Realität“ informieren über die Auswirkungen globaler Problemlagen auf Menschen mit Behinderung und zeigen, wie Inklusion in der internationalen Zusammenarbeit gestärkt werden kann.

- *Trainings für Menschen, damit sie sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung beteiligen können:*

Beispielsweise ist das Fortbildungsprogramm „Entwicklungszusammenarbeit kompakt: Schulungsprogramm für inklusive Entwicklungsexpert*innen“ zu nennen, welches Menschen Fachwissen über die internationale Zusammenarbeit, Nachhaltigkeit und Inklusion vermittelt, um sie zu aktiver Beteiligung an der entwicklungspolitischen Praxis zu befähigen.

Der Verein *bezev* versucht bei seinen Bildungsangeboten, ganz im Sinne der Inklusion Hindernisse abzubauen und allen Menschen die Teilhabe an Bildungsangeboten zu ermöglichen. Eine inklusive Gestaltung von Schulungsangeboten der Erwachsenenbildung erfordert zwei grundlegende Ansätze: die Schaffung einer möglichst barrierefreien Lernumgebung und die Anwendung von Methoden, die es allen Teilnehmenden erlauben, aktiv mitzuwirken. Dabei ist keine Methode von vornherein inklusiv. Entscheidend ist die kontinuierliche Anpassung an die Be-

darfe der jeweiligen Gruppe sowie die gegebenen Rahmenbedingungen. Jedoch können folgende Anhaltspunkte hilfreiche Impulse liefern (vgl. Jugend Eine Welt. Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V., IN VIA Köln e.V., Verein Grenzenlos – Interkultureller Austausch, Neo Sapiens S.L.U. 2022):

Barrieren erkennen und beseitigen

Der Verein *bezev* versteht Behinderung im Sinne des sozialen Modells der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als Einschränkung der Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen, die durch Barrieren entsteht. Das bedeutet, dass Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung durch eine soziale oder bauliche Barriere an ihrer Teilhabe an der Gesellschaft behindert werden. Während die Gehbeeinträchtigung einer Person bei einem ebenerdig zugänglichen Gebäude keine Rolle spielt, würde sie durch eine Treppe am Eingang behindert werden, um in das Gebäude zu gelangen. Neben baulichen – und damit deutlich sichtbaren – Barrieren, gibt es auch Barrieren, die auf den ersten Blick nicht als solche erkennbar sind. Häufig geht es dabei um die Informationsvermittlung. Zu den Barrieren dieser Art zählen z.B. Dateien oder Webseiten, die für Menschen mit Sehbeeinträchtigung schwer zu bedienen sind, oder fehlende Texte und Informationen in Einfacher oder Leichter Sprache. Unser Ziel ist es daher, diese Barrieren zu identifizieren und gezielt abzubauen. Dies gilt sowohl für die räumlichen und organisatorischen Bedingungen als auch für die Gestaltung der Schulungsinhalte und -methoden.

Bedarfe¹ der Teilnehmenden ins Zentrum rücken

Ein inklusives Seminar beginnt mit der Berücksichtigung der individuellen Bedarfe der Teilnehmenden. Um diese zu ermitteln, fragen wir bereits bei der Anmeldung nach spezifischen Unterstützungsanforderungen. Dabei nutzen wir entweder offene Abfrageformate oder spezifische Fragebögen, die verschiedene Bereiche wie Sehen, Hören, Motorik oder Komplexität abdecken. Dieses Vorgehen ermöglicht es, frühzeitig passende Maßnahmen zu planen und eine optimale Teilnahme zu gewährleisten.

Praktische Maßnahmen für Barrierefreiheit

In der Diskussion um den Abbau von Hindernissen für Menschen mit Behinderung werden häufig die Begriffe Barrierefreiheit oder auch Barrierearmut verwendet. Barrierefreiheit ist das langfristige Ziel und bezeichnet einen Zustand, in dem alle Menschen uneingeschränkt und ohne zusätzliche Hilfsmittel in allen Lebensbereichen teilhaben können. Barrierearmut beschreibt eine schrittweise Annäherung an dieses Ziel. Sie bedeutet, dass zwar viele Barrieren abgebaut wurden, aber noch nicht in einem vollständig barrierefreien Sinne. In unserer Arbeit verwenden wir Barrierefreiheit als Vision und Leitbild, während wir Barrierearmut als pragmatischen Zwischenstand anerkennen, um konkrete Fortschritte sichtbar zu machen und schrittweise Verbesserungen zu erreichen.

Die Schaffung einer barrierearmen Lernumgebung ist eine zentrale Voraussetzung für Inklusion. Wesentliche Aspekte umfassen unter anderem die Zugänglichkeit von Räumen, die Akustik, die Lichtverhältnisse und die technische Ausstattung. Zusätzlich hilft uns ein einfacher 3-Punkte-Check, unsere Angebote inklusiv zu gestalten:

1. Räder-Füße-Regel: Können sowohl Rollstuhlfahrende als auch Gehende an allen Aktivitäten teilnehmen?
2. 2-Kanal-Regel: Sind die zentralen Informationen über die Sinne Hören und Sehen zugänglich?
3. KISS-Regel (Keep it short and simple): Werden Inhalte verständlich und klar präsentiert?

Haltung und Kommunikation als Grundlage

Neben den äußeren Rahmenbedingungen spielt die Haltung der Lehrenden eine entscheidende Rolle. Unsere Arbeit basiert auf dem Verständnis, dass Inklusion nicht nur Strukturen, sondern auch unser Denken und Handeln verändert. Wir reflektieren regelmäßig unseren Sprachgebrauch und unser Verhalten, um potenziell diskriminierende Muster zu erkennen und zu vermeiden. Dabei schaffen wir einen offenen Lernraum, in dem Fehler als Teil des gemeinsamen Prozesses verstanden werden.

¹ bevez nutzt den Begriff „Bedarf“, um konkrete, objektivierbare Anforderungen, die für eine gleichberechtigte Teilhabe notwendig sind, zu benennen. Da es um konkrete Ansprüche und strukturelle Maßnahmen geht, ist der Begriff „Bedarf“ deutlich präziser als der Begriff „Bedürfnis“, der eher individuelle Wünsche oder Empfindungen beschreibt.

Sensibilisierung und gegenseitiges Lernen

Zu Beginn jeder Schulung sensibilisieren wir die Teilnehmenden für die Vielfalt der Gruppe. Gemeinsam legen wir Werte wie Respekt und Rücksichtnahme fest. Dies fördert nicht nur ein achtsames Miteinander, sondern gibt den Teilnehmenden auch die Möglichkeit, ihre eigenen Bedürfnisse einzubringen. Durch diesen Austausch entsteht ein Verständnis füreinander, das die Grundlage für inklusives Lernen bildet.

Flexible Methoden für alle Teilnehmenden

Die Anpassung von Methoden an die individuellen Unterstützungsbedarfe der Gruppe ist ein zentraler Bestandteil unserer Arbeit. Durch die Analyse möglicher Barrieren – beispielsweise im Bereich der Wahrnehmung, Motorik oder Informationsverarbeitung – gestalten wir unsere Inhalte so, dass alle aktiv teilnehmen können. So stellen wir sicher, dass niemand ausgeschlossen wird und die Lernziele für alle erreichbar sind.

4. Fazit

Die Verknüpfung von Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist von hoher Relevanz, um globale Herausforderungen zu bewältigen. Daraus leitet sich ein menschenrechtlicher Anspruch ab. Inklusion und Nachhaltigkeit sind zwei untrennbare Konzepte, die nicht nur die Teilhabe aller Menschen ermöglichen, sondern auch Voraussetzung für eine gerechte und zukunftsfähige Gesellschaft bilden. Menschen mit Behinderung werden oft übersehen, obwohl sie bedeutende Handlungskompetenzen

für nachhaltige Entwicklung mitbringen. Bildung und insbesondere lebenslanges Lernen spielen eine Schlüsselrolle, um dieses Potenzial zu erschließen und sie als aktive Akteur:innen in globale Transformationsprozesse einzubinden.

Der Verein *bezev* leistet durch die Entwicklung inklusiver Bildungsmaterialien und Schulungsangebote einen wertvollen Beitrag, um Barrieren in der Bildungsarbeit abzubauen. Indem er praxisnahe Ansätze verfolgt, zeigt er, dass eine inklusive Gestaltung von BNE nicht nur möglich, sondern auch dringend notwendig ist. Die Berücksichtigung individueller Bedarfe, die Bereitstellung barrierefreier Materialien sowie die Einbindung aller gesellschaftlichen Gruppen sind zentrale Elemente, die eine nachhaltige und gerechte Bildung fördern.

Die Umsetzung dieser Ansätze erfordert jedoch ein Umdenken in der Bildungsarbeit: Nicht die Lernenden sollen sich an starre Strukturen anpassen, sondern die Strukturen müssen sich an der Diversität der Lernenden orientieren. Nur so kann Bildung wirklich inklusiv und nachhaltig gestaltet werden. Der Text ruft dazu auf, Inklusion nicht nur als ethische Verpflichtung, sondern als wesentlichen Baustein für globale Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung zu begreifen und praktisch umzusetzen.

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (2024). UN-Behindertenrechtskonvention. <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html> (Stand: 30.03.2025).

bezev – Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (2014): Jetzt einfach machen. Handbuch für den inklusiven Freiwilligendienst. Essen.

bezev – Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule. Essen.

bezev – Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (2022): Inklusive Gestaltung von Entwicklungsvorhaben. Essen.

Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf_lage3.pdf (Stand: 30.03.2025).

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023). Agenda 2030. Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030> (Stand: 30.03.2025).

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband International (2019): Youth and Adult Education in the Agenda 2030. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Analysis/DVV19002_Studie_SDG_WEB.pdf (Stand: 30.03.2025).

Human Rights Watch (2022): Leave no one behind. <https://www.hrw.org/news/2022/11/07/leave-no-one-behind> (Stand: 30.03.2025).

Jugend Eine Welt, bezev – Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V., IN VIA Köln e.V., Verein Grenzenlos – Interkultureller Austausch; Neo Sapiens S.L.U. (2022). Hg.: Seminare inklusiv gestalten? Methodenhandbuch für Freiwilligendienste und Internationale Begegnungen. https://www.weltwegweiser.at/?smd_process_download=1&download_id=20017 (Stand: 30.03.2025)

UNESCO (2016): Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET), 2015. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178> (Stand: 30.03.2025).

UNESCO (2022): 5th Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship Education: Empowering Adults for Change. Hamburg. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666/PDF/381666eng.pdf.multi.page=80> (Stand: 30.03.2025).

United Nations (2015): Development Programme. Sustainable Development Goals. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals> (Stand: 30.03.2025).

United Nations (2002). Report of the World Summit on Sustainable Development. Johannesburg.

Judith Langensiepen
Geschäftsführung und
Projektkoordination inklusive
außerschulische Bildung,
Behinderung und Entwicklungs-
zusammenarbeit e.V.
langensiepen@bezev.de



Foto: Privat

Sarah Breuer
Projektkoordination inklusive
Bildung für nachhaltige
Entwicklung, Behinderung und
Entwicklungszusammenarbeit e.V.
breuer@bezev.de



Foto: Privat

Kathleen Roth

„kaffeepause“

Ökologische und kulturelle Erwachsenenbildung für Menschen mit Assistenzbedarf – ein Projekt der Evangelischen Erwachsenenbildung Sachsen



Die „kaffeepause“ ist ein Projekt für ökologische und kulturelle Erwachsenenbildung zur Förderung der selbstbestimmten Teilhabe von Menschen mit Assistenzbedarf und für einen gerechten und nachhaltigen Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen. Seit 2020 bilden sich im Rahmen dieses Angebotes an verschiedenen Orten in Sachsen jährlich 160 Erwachsene mit Handicap zu ökologischen Themen weiter. Ziel ist es, durch ökologische Bildung die Teil-

nehmenden zum nachhaltigen Handeln zu befähigen und zu motivieren. Hierbei besteht die zentrale Bildungsaufgabe darin, den Prozess der Transformation von Werthaltungen zu fördern.

Konzeption des Projektes „kaffeepause“

Der Zugang zu den potenziellen Projektteilnehmenden erfolgt über die Werkstät-



Abb. 1: Sebastian Kießlich, „Bäume“, Foto: Kathleen Roth

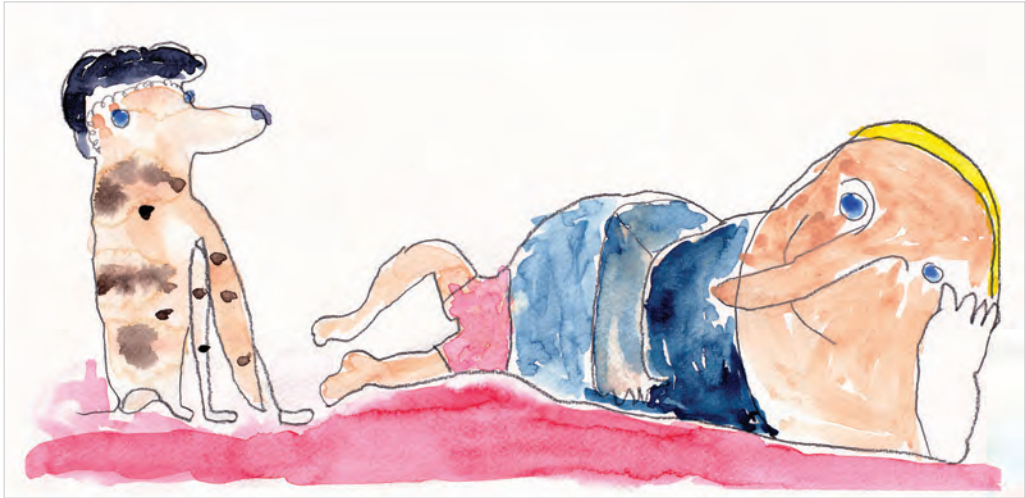


Abb. 2: Illustration von Michael Hohensee zu kaffeepause 2023(11): „Tiere und Menschen“.

ten für Menschen mit Behinderungen (WfbM), in denen die Projektleiterinnen das Projekt zunächst präsentieren und später bei Bedarf durchführen. Jedes Projekt der „kaffeepause“ hat einen Themenschwerpunkt, welcher über einen Zeitraum von zwei Jahren mit folgender Zielsetzung bearbeitet wird:

- Erstes Jahr: Vermittlung von Grundlagenwissen zum Thema
- Zweites Jahr: Vertiefung von Grundlagen und Erkenntnissen, indem konkrete und umsetzbare Möglichkeiten aufgezeigt werden, um Tiere, Bäume und das Klima zu schützen und die Umweltqualität zu verbessern.

In den Projekten wird eine künstlerische Auseinandersetzung mit diesen Themen fokussiert, damit sich die Teilnehmenden Kenntnisse über ökologische Zusammenhänge erarbeiten und ein umweltorientiertes Problembewusstsein entwickeln können. Sie sollen hierüber lernen,

die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen, um Entscheidungen treffen zu können, die nachhaltig sind und weder Mensch noch Tier oder Natur schaden.

Im Ergebnis entstehen eigene literarische Texte und Bilder zum jeweiligen Jahresthema, die in der Zeitschrift „kaffeepause“ veröffentlicht und mit für die Zielgruppe aufbereitetem Fachwissen kommentiert werden. Über die Zeitschrift, über Ausstellungen und Lesungen teilen die Teilnehmenden ihr erworbenes Wissen mit allen.



QR- Code: Lesung „kaffeepause 2020/2021 unter Bäumen“ – Kurzfassung

Mit der nächsten Ausgabe der Zeitschrift (Heft 13, November 2025) wird die sechste Folge zum Thema ökologische Grundbildung erscheinen.

Pädagogische und künstlerische Methoden

Die Projektthemen „Bäume“, „Tiere“ oder „Klima“ stellen in ihrer Komplexität den Rahmen für die Realisierung der Projektziele dar. Die pädagogischen Methoden zielen auf Wissenserwerb, Selbstreflexion, Selbstorganisation, Fairness und gegenseitige Anerkennung.

Als Methoden werden aufsuchende und lebensweltnahe sowie adressatenspezifische Lernformate in leichter Sprache verwendet, die eine Verbindung von unmittelbar umsetzbaren Lerninhalten mit den konkreten Lebenssituationen ermöglichen. Die Teilnehmenden können sich eine Meinung bilden, Position beziehen und diese mit ihrem Umfeld verhandeln.

Die künstlerischen Methoden sind darauf ausgerichtet, die Teilnehmenden mittels ästhetischer Materialien und Prozesse zur Selbstverwirklichung in künstlerischer und sozialer Bezogenheit zu befähigen. Um die vermittelten Inhalte der Weiterbildung persönlich verarbeiten und reflektieren zu können, werden den Teilnehmenden verschiedene bildnerische und literarische Ausdrucksmöglichkeiten vorgestellt. Im nächsten Schritt steht die Gestaltung von eigenen Texten, Geschichten und Bildern als Ausdruck ihrer Meinungsbildung und der Sichtweise auf die Umwelt im Mittelpunkt. Aufbauend auf den vorhandenen Fertigkeiten jedes einzelnen Teilnehmenden wird die sprachliche Darstellung in Wort und Schrift mit entsprechenden Schreibspielen und -techniken angeregt. Hierbei soll eine persönliche, künstlerische Sprache befördert, Phantasie freigesetzt und literarische Fähigkeiten ausgebildet werden. Für die bildnerische Arbeit wird in jedem Projektjahr eine zum Thema passende künstlerische Technik ausgewählt, mit der sich die Teilnehmenden mit allen Sin-



Abb. 3: Mark Lubins, Ohne Titel, aus: kaffeepause, 2018(6): „Wasser“.

nen und auf individuelle Weise mit dem Jahresthema auseinandersetzen.

Während der Projektarbeit können die Teilnehmenden zudem Kompetenzen digitaler Grundbildung erwerben. Sie können den Computer als Arbeitsmittel kennenlernen und Kenntnisse zur Recherche erlangen. Die Projektarbeit schließt Exkursionen und Online-Seminare mit Expert:innen ein. Beispielsweise konnten die TU Dresden, das Wuppertal Institut, die Ludwig-Maximilians-Universität München, der Naturschutzbund und der Dresdener Zoo für Online-Veranstaltungen, Führungen und Diskussionen gewonnen werden.

Zielgruppen der Projektarbeit

Das Projekt wendet sich jährlich an ca. 160 Erwachsene mit Assistenzbedarf aus Sachsen, zum Beispiel an:

- Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung,
- Erwachsene mit Mehrfachbehinderung,
- Erwachsene mit schwerwiegenden psychischen Erkrankungen,
- Erwachsene mit den Folgen eines Schädel-Hirn-Traumas,
- Erwachsene mit Anfallsleiden oder Belastungsstörungen.



Abb. 4 und 5: Intensives Naturstudium im Forstbotanischen Garten Tharandt,
Fotos: Kathleen Roth

Die jährlich erscheinende Zeitschrift „kaffeepause“ wird durch illustrierte Lesungen und Ausstellungen einer breiten Gruppe von Rezipient:innen und Dialogpartner:innen zugänglich gemacht. (Siehe auch die Ankündigung im Service-teil dieses Heftes.) Zudem kann die Zeitschrift „kaffeepause“ in einigen sächsischen Bibliotheken ausgeliehen werden und steht dort allen Interessenten zur Verfügung.



Abb. 6: Albrecht Goette vom Dresner Staatsschauspiel liest mit Projektteilnehmer:innen die „kaffeepause“, Foto: Kathleen Roth



Abb. 7: Musikalisch illustrierte Lesung mit 300 Gästen, Foto: Kathleen Roth

Erfahrungen mit dem Projekt

Erleben von Natur und Naturerfahrungen wecken Neugier und fördern die Wahrnehmung. Hiermit werden Voraussetzun-

gen für das Verständnis von Biodiversität entwickelt. Die künstlerische Auseinandersetzung mit den ökologischen Themen machen diese zudem sinnlich erfahrbar, was die unmittelbare Verinnerlichung von Wissen begünstigt.

Neben der Freude am Finden neuer, eigener Ausdrucksmittel entstand bei den Projektteilnehmenden eine starke Motivation, sich Wissen anzueignen, vor allem durch die Möglichkeit, über die Zeitschrift wahrgenommen zu werden. Dies zeigte sich beispielsweise auch an dem großen Bedürfnis, die eigenen orthographischen, grammatikalischen und künstlerischen Fähigkeiten weiter zu entwickeln.

Die Zeitschrift selbst erfährt große Anerkennung bei den Projektteilnehmenden, ihrem Umfeld und allen Leser:innen. Durch inklusive öffentliche Veranstaltungen erlangt das Projekt Aufmerksamkeit und Interesse. Beispielsweise wird die jährlich in Dresden stattfindende Präsentation der Ergebnisse – in Form einer illustrierten Lesung – von rund 300 Personen besucht. Die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse ist zudem eine geeignete Methode, um die Perspektiven der Teilnehmenden in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen und die Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für die Idee der Inklusion voranzutreiben.

Die Publikationen sind zu einem Referenzpunkt für das weitere selbstgesteuerte Lernen der Projektteilnehmenden geworden. Das Verstehen der globalen Zusammenhänge hat letztendlich zu vielen individuellen Veränderungen bezüglich des sparsameren Umgangs mit Ressourcen, des Fleischkonsums, des Einkaufsverhaltens, der Müllvermeidung bzw. Mülltrennung und des Essverhaltens geführt.

Projektstruktur – Auszeichnung

Die Organisationsstruktur der Projektarbeit ermöglichte eine träger- und territorialübergreifende Vernetzung sachsenweit, woraus sich Synergien ergeben haben, die allen Beteiligten nützlich sind.

Das Projekt „kaffeepause“ ist BNE-Akteur bei der Deutschen UNESCO-Kommission: <https://www.unesco.de/bildung/bne-akteure/kaffeepause-oekologische-und-kulturelle-erwachsenenbildung-zur-foerderung-der>

Das Projekt „kaffeepause“ wurde 2023 mit dem Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) ausgezeichnet: <https://www.die-bonn.de/institut/innovationspreis/2023>.



Das Projekt „kaffeepause“ wird gefördert durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und bis 2023 zusätzlich durch das Sächsische Staatsministerium für Soziales.



Diese Maßnahme ist mitfinanziert durch Steuermittel auf der Grundlage des von den Abgeordneten des Sächsischen Landtages beschlossenen Haushaltes.

Projektleitung:
Kathleen Roth und Franziska Weiske

Kathleen Roth
Dipl. Sozialpädagogin,
Ergotherapeutin
Leitung Projekt „Kaffeepause“
der Evangelischen Erwachsenen-
bildung Sachsen-Landesstelle
kaffeepause@eeb-sachsen.de



Foto: Diakonie St.
Martin, Rothenburg

Werkstatt-Gedanken

EINFACHE SPRACHE

An dieser Stelle veröffentlichen wir regelmäßig Wortmeldungen aus der Schreibwerkstatt „Blatt-Gold“ der Gold-Kraemer-Stiftung in Einfacher Sprache, dieses Mal zum Thema „Nachhaltigkeit“.

Blatt-Gold stellt sich vor



Wir sind eine Schreibwerkstatt von Menschen mit Beeinträchtigungen. Wir sind sehr neugierig und wollen mithelfen, das Leben zum Beispiel in unserer Stadt Frechen barrierefreier zu machen. Wir haben aber auch eine Botschaft an alle Menschen in unserem Land, die Verantwortung tragen: Jeder von uns ist wichtig und trägt dazu bei, dass wir zusammen besser vorankommen. Es ist wichtig, dass jeder Mensch mit seiner Meinung gehört wird. Deshalb machen wir uns Gedanken und berichten über das, was uns wichtig ist, was gut und was nicht gut läuft in unserem Land. Wir möchten uns hier dafür bedanken, dass wir unsere Gedanken zum Thema (soziale) Nachhaltigkeit veröffentlichen können. Für alle Fotos liegen die Rechte bei *Blatt-Gold*.

Thema soziale Nachhaltigkeit

Wir von Blatt-Gold haben uns gefragt:

1. Was versteht man eigentlich unter sozialer Nachhaltigkeit?
2. Wann ist eine Gesellschaft nachhaltig?
3. Was ist wichtig beim Thema Arbeit und Nachhaltigkeit?
4. Was brauchen wir in der Gesellschaft, damit es allen gut geht?
5. Was ist unser Wunsch für die Zukunft?

Unsere Antworten

Soziale Nachhaltigkeit: Ein gutes Leben und faire Behandlung für alle.

Soziale Nachhaltigkeit bedeutet, dass alle Menschen ein gutes Leben haben können. Niemand soll arm sein. Alle sollen fair behandelt werden und genug Geld zum Leben verdienen, mindestens den Mindestlohn.

Dann hat man auch genug Geld für seine Wohnung und seinen Einkauf.

Eine nachhaltige Gesellschaft: Zukunft durch Zusammenarbeit – voneinander lernen und zusammen arbeiten.

In einer sozial nachhaltigen Gesellschaft arbeiten die Menschen zusammen. Sie helfen sich gegenseitig und lernen voneinander. Dann kann man Probleme auch viel besser lösen und eine gute Zukunft schaffen.

Arbeit und Nachhaltigkeit: Erfolg durch Zusammenarbeit.

In einer sozial nachhaltigen Gesellschaft gibt es für alle Arbeitsplätze, die einem Spaß machen. Über die Arbeit bekommen wir auch eine Anerkennung. Bei der Arbeit geht es aber nicht nur um den eigenen Erfolg, es geht darum, sich zu helfen. Wir glauben nämlich: Eine Gruppe ist klüger als eine einzelne Person.

Notwendigkeiten für eine nachhaltige Gesellschaft: Nachhaltigkeit durch Toleranz.

Wir brauchen viel Toleranz. Dann finden wir gemeinsame Ziele und merken, dass uns alle viel verbindet. Denn eine Behinderung ist keine Barriere.

Unser Wunsch für die Zukunft: Respekt.

Jeder Mensch verdient Respekt. So können wir eine Gesellschaft aufbauen, in der sich jeder wohlfühlt.



Unsere Zusammenarbeit zu dem Thema soziale Nachhaltigkeit

So sind wir vorgegangen:

- Wir haben gesagt, was wir denken.
- Wir haben diskutiert.
- Wir haben uns zugehört.
- Wir haben uns gegenseitig erklärt, was wir denken.
- Wir haben Ideen aufgeschrieben, die uns wichtig waren.
- Wir haben Sachen durchgestrichen, die uns nicht mehr wichtig waren.
- Vor allem haben wir nachgedacht und philosophiert.
Unsere Köpfe haben „geraucht“.



Wir haben im Internet nach Antworten gesucht.

Wir haben bei unserer Arbeit auch die „Künstliche Intelligenz – (KI)“ kennengelernt. Die heißt Chat GPT. Da gibt es auch eine Spracheingabe. Wir haben bei Chat GPT unsere Fragen und Antworten eingegeben.

Wir haben viele Fragen und auch Sorgen gehabt, ob wir KI einfach so nutzen können? Vielleicht ist das auch gefährlich?

KI hat uns dann Texte vorgeschlagen. Die haben wir aber erst nicht verstanden, weil sie viel zu schwierig waren.

Wir haben KI gefragt, Texte in Einfacher Sprache zu schreiben. Dann wurden die Texte immer besser. Wir konnten sie zum Schluss alle gut verstehen. Dann waren wir mit unserer Arbeit zufrieden.



Wie wir die Arbeit mit dem Thema soziale Nachhaltigkeit erlebt haben

Rückblick

Es war toll, dass wir so viele Ideen gehabt haben. Wir haben vorher ja schon viele Texte gemacht, deshalb werden wir immer besser. Wir haben konstruktiv und gut diskutiert.

Für uns war das wie eine Reise. Jedes Mal haben sich unsere Gedanken ein bisschen verändert. Wir haben neue Ideen aufgenommen und andere wieder weggeworfen.

Wir haben gelernt: KI ist wie ein Werkzeug, aber denken muss man selber.

Ausblick

Es lohnt sich immer Meinungen auszutauschen und vernünftig zu diskutieren. Dann wissen alle hinterher mehr als vorher.

Mitgemacht haben:



Norbert Fuchs, Anka Haller, Christiane Becker, Angelika Quiel, Frank Bürger, Sabrina Schönberger, Susanne Sasse, Cedric Eichner, Pascal Stein, Daniel Gietzold, Ralf Faßbender, Peter Worms, Martin Scheer, Kay Ullrich, Markus Wirtz, Emilia Bauer, Jochen Rodenkirchen und Karl-Heinz Gessinger. Nicht alle von uns sind auf dem Foto oben.



Gold-Kraemer-
Stiftung

Paul-R.-Kraemer-Allee 100, 50226 Frechen
info@gold-kraemer-stiftung.de

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Expertise für Erwachsenenbildung – Neues aus dem DIE

Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2025

Der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2025“ prämiert Projekte und Bildungsformate, die Künstliche Intelligenz (KI) nutzen, um Bildungsbarrieren zu überwinden, Teilhabe zu ermöglichen oder Erwachsene zu befähigen, kompetent mit KI umzugehen und aktiv am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben. Das Thema lautet: „KI und Weiterbildung – Barrieren abbauen, Teilhabe gestalten“. Mit der Ausschreibung nimmt das DIE insbesondere zwei Aspekte in den Blick: Die Teilhabe an Erwachsenen- und Weiterbildung durch Künstliche Intelligenz (KI) und die Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs über KI. Die Bewerbungsphase läuft bis zum 11. April 2025: Informationen und Teilnahmeunterlage: www.die-bonn.de/institut/innovationspreis/2025

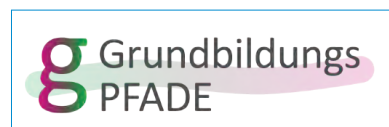


DIE-Forum Weiterbildung 2025 – Save the date

Das DIE-Forum 2025 widmet sich dem gleichen Thema: „KI für Lebenslanges Lernen. Chancen, Herausforderungen und Kompetenzen für die Weiterbildung“. Das Forum findet am 1./2. Dezember in Bonn statt. Am Abend des 1. Dezembers wird feierlich der „Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung“ verliehen. Nähere Informationen finden Sie demnächst auf www.die-bonn.de/institut/die-forum/2025

Grundbildungspfade erproben

„Kompetenzzentrum Grundbildungspfade. Service – Forschung – Transfer“ lautet der Titel eines neuen Verbundvorhabens. Es schreibt die Ziele der Alpha-Dekade fort, soll das Ausmaß geringer Literalität Erwachsener in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau verbessern. Partner des DIE, das das Metavorhaben koordiniert, sind das Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.



Das gemeinsame Ziel: In den nächsten Jahren die Strukturen für die Alphabetisierung und Grundbildung zu verbessern. Alle Informationen zum Projekt demnächst auf www.grundbildungspfade.de

PUBLIKATIONEN AUS DEM DIE

Bei der „weiter bilden“ im Fokus: gesellschaftliche Herausforderungen und politische Bildung

Die Ausgaben der *weiter bilden* setzen sich mit aktuellen Themen der Erwachsenenbildung auseinander:

- Personalmangel – Wie gelingt die Rekrutierung von Kursleitenden? Welche Folgen hat das „Herrenberg-Urteil“? Ausgabe 4/2024 „Personal & Mangel“.
- Demokratiebildung – Warum ist politische Bildung wichtiger denn je? Welche Initiativen gibt es? Ausgabe 3/2024 „Bilden für die Demokratie“
- Weiterbildungsrepublik? – Wo steht Deutschland auf dem Weg zu einem starken Weiterbildungssystem? Ausgabe 2/2024

Alle Ausgaben im Open Access auf www.die-bonn.de/publikationen/weiter_bilden

Basic and Language Education for Adults with Low Literacy Skills

Die neueste Ausgabe (2/2024) der „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ (ZfW) widmet sich Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen. Die Sonderausgabe basiert auf einer breiten Definition von Alphabetisierung (orientiert an der International Literacy Association). Dementsprechend spiegeln die Artikel einen multiliteralen Ansatz zur Untersuchung der Entwicklung von Lese-, Schreib-, mündlicher Sprache (im Kontext des Zweitspracherwerbs), Rechenfertigkeiten und digitalen Fähigkeiten wider.

DIE BRIEF: Forschung kurz und bündig

Drei neue DIE BRIEFE stellen Forschungsergebnisse kurz und bündig vor. Die Themen reichen vom „Fachkräftemangel in der Weiterbildung“ (BRIEF 17) über die Chancen, die Digitalisierung gering qualifizierten Menschen eröffnet, an Weiterbildung teilzunehmen (BRIEF 18) bis zu einer Studie darüber, welche Rolle Prüfungsangst für einen Studienabbruch spielt (BRIEF 19). Alle DIE BRIEFE unter

www.die-bonn.de/id/39551/about/html

Beate Beyer-Paulick
Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
beyer-paulick@die-bonn.de
www.die-bonn.de

die Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für
Lebenslanges Lernen

Bundesvereinigung Lebenshilfe

Schwerpunkte in unserem Fortbildungsprogramm

Digitale Teilhabe als Schlüssel zur sozialen Nachhaltigkeit

In einer zunehmend digitalisierten Welt wird die Teilhabe am digitalen Raum zu einer Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Inklusion. Doch wie können Menschen mit Behinderung darin nachhaltig unterstützt werden? Das Bildungsinstitut inForm der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. setzt mit seiner Ausbildung zu Digitalen Teilhabeberater*innen einen entscheidenden Impuls. Die Ausbildung vereint Menschen mit und ohne Behinderung als Tandems einer Einrichtung/eines Dienstes, die zusammen ihre Kompetenzen erweitern und eigene Digitalisierungsprojekte entwickeln. Ziel ist es, digitale Barrieren abzubauen und nachhaltige Strukturen für Inklusion im alltäglichen Leben in ihrer Umgebung zu schaffen. Start des Seminars ist am 21. August 2025. Informationen erhalten Interessierte unter der Veranstaltungsnummer 250158 auf www.inform-lebenshilfe.de

Theorie trifft Praxis mit Zukunftspotenzial

Die Ausbildung vermittelt nicht nur Wissen über technische Hilfsmittel, sondern auch Kommunikationsstrategien und interaktive Methoden. Zukünftig werden Absolvent*innen in der Lage sein, digitale Angebote in ihren Einrichtungen zu gestalten und anderen den Zugang zu erleichtern. Die Ausbildung ist dabei einzigartig in ihrem Tandem-Ansatz, der sowohl Fachkräfte als auch Menschen mit Behinderung aktiv einbindet.

Ob in Wohneinrichtungen oder bei inklusiven Bildungsangeboten – die Ausbildung bietet ein Werkzeug für die Zukunft. Dabei wird eine nachhaltige Wirkung angestrebt: digitale Kompetenz für alle zugänglich und langfristig nutzbar zu machen.

Digitalisierung für alle

Neben der Ausbildung zu Digitalen Teilhabeberater*innen bietet das Bildungsinstitut inForm weitere innovative Online-Seminare für verschiedene Zielgruppen rund um Digitalisierung an:

Texte schreiben mit Word 07.05.2025 (Veranstaltung 250166) E-Mails und Kalender verwalten mit Outlook 14.05.2025 (Veranstaltung 250167) Präsentationen erstellen mit PowerPoint 04.06.2025 (Veranstaltung 250168) Persönliche Daten und Datenschutz 01.09.2025 (Veranstaltung 250160) Cookies und personalisierte Werbung 04.09.2025 (Veranstaltung 250161) Internetsicherheit: Phishing/ Spam/ Viren 11.09.2025 (Veranstaltung 250162)	Cybermobbing 18.09.2025 (Veranstaltung 250163) Zoom und Teams: Gemeinsam online sprechen 20.11.2025 (Veranstaltung 250170) SEMINAR FÜR FACHKRÄFTE IN MARBURG Schritt für Schritt zur digitalen Teilhabe ab 04.12.2025 (Veranstaltung 250169)  Weitere Informationen unter: inform-lebenshilfe.de inForm BILDUNGSINSTITUT DER BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE E.V.
---	---

Befähigung zur Mitbestimmung: Frauenbeauftragte, Werkstatträte, Peer-Beratung

Frauenbeauftragte vertreten die Interessen von Frauen mit Behinderung in Werkstätten. Sie setzen sich für Gleichstellung, Schutz vor Diskriminierung und bessere Arbeitsbedingungen ein. Werkstatträte repräsentieren alle Beschäftigten in Werkstätten und gestalten deren Arbeitsumfeld aktiv mit. Beide sind unverzichtbar, um die Mitbestimmung von Menschen mit Behinderung zu sichern und ihre Lebens- und Arbeitsqualität zu verbessern.



Foto: Lebenshilfe / David Maurer

Im Herbst 2025 werden in vielen Werkstätten diese Gremien und Ämter neu gewählt. Das Bildungsinstitut inForm bietet Seminare an, die Frauenbeauftragte und Werkstatträte gezielt darin stärken, eine Rolle zu übernehmen und diese aktiv mitzugestalten.

Selbstvertretung stärken, Verantwortung übernehmen

Im „Informationskurs zur Arbeit von Frauen-Beauftragten“ lernen Frauen mit Behinderung die Arbeit und Aufgaben einer Frauenbeauftragten kennen und wie sie als Frauenbeauftragte andere Frauen und ihre Anliegen klar vertreten und in ihrer Einrichtung unterstützen können. Themen wie Kommunikation, Rechte und Konfliktlösung stehen im Mittelpunkt. Für Werkstatträte gibt es einen Online-Infokurs. Dort erhalten Interessierte Informationen über die Aufgaben, Rechte und Pflichten des Werkstattrates.

Peer-Beratung: Begegnung auf Augenhöhe

Menschen mit Behinderung beraten Menschen mit Behinderung – das ist das Ziel der Peer-Beratung. Die Lebenshilfe bildet Menschen mit Behinderung zu Peer-Berater*innen aus. In mehreren Modulen lernen sie, andere Menschen mit ähnlichen Erfahrungen zu unterstützen – mit Wissen, praktischen Tipps und einem offenen Ohr. Die Ausbildung setzt auf Austausch und Praxisnähe, um die Selbstbestimmung und Teilhabe zu fördern.

Infos zu den Angeboten

Peer-Beratung: Menschen mit Behinderung beraten Gleichgesinnte
4-teilige Seminarreihe in Marburg (Veranstaltung 250257).

Informationskurs zur Arbeit von Frauen-Beauftragten und Unterstützerinnen
Online-Seminar am 20. und 21. Mai 2025 (Veranstaltung 250251).
Einen weiteren Termin gibt es am 1. und 2. Juli 2025 (Veranstaltung 250252).

Was macht der Werkstatt-Rat?
Online-Seminar am 14. und 15. Mai 2025 (Veranstaltung 251154).
Einen weiteren Termin gibt es am 24. und 25. September 2025 (251155).

Weitere Informationen zu den Veranstaltungen finden Sie auf
www.inform-lebenshilfe.de unter der jeweiligen Veranstaltungsnummer.



melanie.kannel@lebenshilfe.de
<https://www.inform-lebenshilfe.de/>

Anika Gränz

Teilhabe leben: Das Netzwerk für inklusive politische Bildung in Sachsen

1. Das Netzwerk inklusive politische Bildung

Das Netzwerk inklusive politische Bildung (kurz NipB) wurde 2017 in Dresden mit dem Ziel gegründet, Ressourcen zu bündeln. Das Netzwerk besteht aus Selbstvertreter:innen mit Lernschwierigkeiten (sog. geistiger Behinderung), Unterstützer:innen aus der Behindertenhilfe, Vertreter:innen der öffentlichen Erwachsenenbildung vor Ort (z.B. die Volkshochschule /VHS/ Dresden) sowie Akteur:innen rund um die Themen Teilhabe und Inklusion aus dem Raum Sachsen. Alle bringen personale, soziale, institutionelle oder auch materielle Ressourcen – letztere aus ihren Institutionen – in das Netzwerk mit ein. Eine Drittmittelfinanzierung besteht bisher nicht.

2. Zusammenarbeit, Inklusion und Teilhabe im NipB

Für die Veranstaltungsplanung im Netzwerk wenden wir den weiten Inklusionsbegriff an. Damit sind zu den Veranstaltungen alle Menschen gleichberechtigt und unabhängig von Behinderung, sozialer Herkunft, Geschlecht, Alter, sexueller Orientierung oder sonstigen individuellen Merkmalen und Fähigkeiten eingeladen, die in Leichter Sprache lernen möchten und ggf. von konventionellen (politischen) Bildungsangeboten ausgeschlossen sind.

Inklusive politische Bildung zielt darauf ab, alle Menschen über ihre Rechte und Pflichten aufzuklären. Das ist wichtig für Meinungsbildung und Mitbestimmung. Politik ist aber nach wie vor für viele Menschen nicht transparent oder zugänglich. Das wollen wir im NipB ändern und arbeiten daher im Netzwerk partizipativ zusammen!

Wir begreifen die Bedarfe und Bedürfnisse der Selbstvertreter:innen als Ressource, an der sich die partizipative Planung aller Veranstaltungen oder Aktionen orientiert. Neben der baulichen Zugänglichkeit betrifft das auch die inhaltliche Ebene, wie beispielsweise methodisch-didaktische Überlegungen, Öffentlichkeitsarbeit etc. Zudem tragen die Selbstvertreter:innen als Kursleitungen im Peer-to-Peer-Ansatz aktiv zur Gestaltung der aus der Netzwerkarbeit entstehenden Angebote mit bei. Dazu gehören Fachtage, Veranstaltungsreihen in Leichter Sprache sowie zahlreiche Aktionen, um die Sichtbarkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten im politischen Diskurs zu erhöhen.

Als Gründungsmitglied kommt der Volkshochschule Dresden nicht nur die Rolle der Organisation der Netzwerktreffen sowie der Koordination der daraus entstehenden Angebote zu, sondern auch die Veröffentlichung dieser Ergebnisse in Leichter Sprache. Über die Netzwerkarbeit, insbesondere über die Zusammenarbeit mit den

Selbstvertreter:innen, konnte der seit 2014 bestehende Teilbereich „Inklusion und barrierefreies Lernen“ der VHS Dresden sein Portfolio bzw. (Kurs-)Programm entsprechend erweitern. Neben Lesen, Schreiben, Rechnen, Yoga, Englisch u. v. m. befinden sich dank der Zusammenarbeit im Netzwerk nun auch folgende Angebote im Programm: Rhetorikkurse für Selbstvertreter:innen, Führungen in Leichter Sprache durch den Sächsischen Landtag sowie – in Wahljahren – zahlreiche Angebote rund um das Thema „Wahlen“.

3. Nachhaltigkeit durch barrierefreie Filmaufnahmen

Die Veranstaltungen rund ums Thema „Wahlen“ werden aufgezeichnet und auf www.nipb-sachsen.de als barrierefreie Filme zur Verfügung gestellt. Damit wollen wir auch Menschen in stationären Einrichtungen eine Teilnahme ermöglichen. Die Videos und Materialien können aber auch für Multiplikator:innen – zum Beispiel für Kursleitungen in Alphabetisierungskursen oder für Gruppenleitungen in Werkstätten für behinderte Menschen – eine wichtige Stütze sein, um einen Einstieg ins Thema zu finden.



Abb. Für das Engagement rund um politische Teilhabe für alle Menschen wurde das Netzwerk inklusive politische Bildung 2024 mit dem sächsischen Inklusionspreis in der Kategorie „so geht sächsisch inklusiv!“ ausgezeichnet.

Foto: Manuela Scharf

NipB Netzwerk für inklusive politische Bildung

gefördert durch
die Landeshauptstadt
Dresden



Dresden.
Dietzgu



STADT AG
Aktives Netzwerk für ein inklusives Leben
in Dresden e. V.

vhs Volkshochschule
Dresden e.V.



verso

Anika Gränz
Referentin für barrierefreies
Lernen und Kursleiterin an der
Volkshochschule Dresden

Aktiv für inklusive Erwachsenenbildung

In dieser Rubrik stellen wir dieses Mal den Verein „Paul21“ vor, der gleichzeitig Inklusion und Nachhaltigkeit fördert. Und wir erinnern an Prof. Dr. Gerd Grampp, der im Dezember vorigen Jahres verstorben ist.

Nachhaltigkeit durch Ausbildung



Abb. 1: Paul Wenk in seinem zukünftigen Ausbildungsbetrieb auf dem Weg zum Landwirt

Foto: Paul21 – Verein für inklusive Bildung e. V.

Ich heiße Paul Remmer Wenk. Ich möchte Bio-Bauer werden. Morgens stehe ich gerne früh auf. Ich mag melken. Es ist super, dass die Kälbchen mit den Kühen auf der Weide laufen dürfen. Ich möchte Geld verdienen und mir einen Hof kaufen.

Nachhaltigkeit einer inklusiven Erwachsenenbildung beginnt mit der Motivation und Förderung junger Erwachsener. Die Biografie Paul Wenks zeigt: Er möchte lernen. Er möchte eine Ausbildung machen. Er möchte selbst sein Geld verdienen und Steuern zahlen. Doch er wird behindert. Soziale Nachhaltigkeit bedarf offener und flexibler Strukturen und partizipativer Gelegenheitsräume, um beispielsweise Paul Wenk ein Anschlusslernen im Rahmen einer Ausbildung zu ermöglichen. Am Übergang Schule – Arbeit liegen große Veränderungsbedarfe hinsichtlich eines nachhaltigen Lernens und nachhaltig wirkender Teilhabe vor.



Abb. 2: Paul zeigt Interesse an landwirtschaftlicher Technik – hier bei Dreharbeiten während eines Praktikums

Foto: Kordula Kropke

Mehr über die Biografie von Paul Wenk und seinem großen Traum, Landwirt zu werden, ist im nächsten Film über einen jungen Mann zu erfahren, der Nachhaltigkeit lebt, liebt und fordert. Er zeigt, dass es geht – trotz und aufgrund von Herausforderungen. Infos zu Pauls nächstem Filmprojekt und zu den schon fertigen Filmen mit und über Paul finden Sie auf der Website von *Paul21*.

Katja Rohland
 Paul21 – Verein für inklusive Bildung e.V.
www.Paul21.de

Gerd Grampp – überzeugter Erwachsenenbildner und engagierter Fachmann im Bereich WfbM und Teilhabe

Ein Nachruf von *Werner Schlummer*

Manchmal nennt man einen Menschen ein „Urgestein“, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass dieser Mensch schon von Anfang an dabei ist. Gerd Grampp hat sich schon sehr früh in der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB) engagiert. Und seitdem war er der GEB in ganz unterschiedlichen Rollen verbunden. 1989, im Gründungsjahr der GEB, war er noch Mitarbeiter der damaligen Fortbildungsdozentur Süd der Diakonie in Schwäbisch Hall. Schon damals gehörte das Thema Erwachsenenbildung zu seinem beruflichen Alltag. Und mit seiner Erfahrung und Kompetenz hat er sich dann auch in dem neu gegründeten Verein GEB eingebracht.

Bei der bereits 1990 zeitnah auf den Markt gebrachten ersten Ausgabe der Fachzeitschrift der Gesellschaft – Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB) – engagierte er sich als Mitglied im Redaktionsausschuss. Die ersten Ausgaben der Zeitschrift erschienen noch im Stuttgarter Verlag Konrad Wittwer unter dem Gründungspräsidenten Herbert Höss. Mit seinem Engagement in und für die GEB wurde Gerd Grampp innerhalb einer Neuorganisation des Präsidiums 1995 dann auch Mitglied im erweiterten Präsidium. Es war das Jahr, in dem im Rahmen der 6. Mitgliederversammlung 1995 in Berlin das heute noch wegweisende „Berliner Manifest“ der GEB verabschiedet wurde. An der inhaltlichen Ausrichtung war Gerd Grampp beteiligt.

Schon zuvor setzte sich Grampp als Autor und Herausgeber in verschiedenen Veröffentlichungen und unterschiedlichen inhaltlichen Beiträgen unterstützend mit den Anliegen der Gesellschaft rund um Erwachsenenbildung von und mit Menschen mit geistiger Behinderung auseinander. So war er es, der beim zweiten Band der ebenfalls rasch aus der Taufe gehobenen Buchreihe „Erwachsenenbildung konkret“ – auch bekannt als „die schräge Reihe“ – die Herausgeberschaft übernahm. Der Titel dieses 1992 erschienenen Buches: „Lernen heißt entdecken, was möglich ist. Projekte der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre BetreuerInnen“. Mit dieser Buchreihe – 1991 gestartet – stellte die GEB auch in den Folgejahren Fachliteratur für die Praxis zur Verfügung. Eine Intention und ein Anliegen, das Gerd Grampp besonders am Herzen lag.

Ebenfalls im Jahr 1992 startete die GEB in Kooperation mit der Fortbildungsdozentur Süd in Schwäbisch Hall einen ersten Kurs als Qualifizierungsreihe „Weiterbildung zur Fachpädagogin/zum Fachpädagogen für Erwachsenenbildung und Freizeitgestaltung für Menschen mit geistiger Behinderung“. Auch hier brachte sich

Gerd Grampp erneut mit wesentlichen Beiträgen zur Konzeption und zur organisatorischen Durchführung der Fortbildung ein. Die mehrteilige Qualifizierung war viele Jahre lang ein besonderes Flaggschiff der GEB.

Beruflich veränderte sich Gerd Grampp dann. Er wechselte an die Fachhochschule Jena und übernahm dort eine Professur für das Fachgebiet Theorie und Praxis der Rehabilitation, die er bis 2004 innehatte. In diesem Jahr richtete er sein berufliches Engagement neu aus. Prof. Dr. Grampp – gelernter Sonderschullehrer und Diplom-Pädagoge – gründete das Institut „Agentur für Forschung, Entwicklung, Beratung und Schulung in der ReHabilita(tion) (AFEBS ReHa)“ und setzte mit seiner freiberuflichen Tätigkeit neue Schwerpunkte und Akzente. Zu seinen Spezialgebieten gehörten u.a. folgende Themen: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF), Konzeptentwicklung zu Inklusion und Partizipation und zur Umsetzung des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung und auch Management von Teilhabe als Auftrag des Bundesteilhabegesetzes (BTHG). Besonders engagierte sich Gerd Grampp in der Beratung von Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Mit all diesen Arbeitsschwerpunkten war er auch der GEB weiterhin verbunden. So floss sein Know-how zum Beispiel 2016 in Band 11 der „schrägen Reihe“ ein. Zu dieser Publikation unter dem Titel „Erwachsenenbildung und Behinderung. Historisches – Konzeptionelles – Perspektivisches“ steuerte Gerd Grampp folgenden Beitrag bei: „DQR und berufliche Bildung. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und seine Auswirkungen auf die berufliche Bildung“.

Auch „außerhalb“ der GEB war Gerd Grampp äußerst aktiv, um durch Publikationen immer wieder Impulse für die fachliche Auseinandersetzung rund um Behinderung und Bildung zu geben. Hier ist es eine Reihe von Buchveröffentlichungen, die dies deutlich macht, wie etwa „Lernen und Arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen. Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung“ oder „Die ICF verstehen und nutzen“ oder auch sein Beitrag im 2024 erschienenen Herausgeberband „Zukunft der Werkstätten“ zur Thematik „Bedingungen und Möglichkeiten der Berufsbildung in Werkstätten“. Ebenfalls 2024 erschien im Verlag wbv in Bielefeld sein letztes eigenes Buch mit dem Titel „Lernort Wohnung: Befähigung als Assistenzleistung in der Eingliederungshilfe“.

Bei dem sehr umfassenden Engagement von Gerd Grampp ist nicht zu vernachlässigen, dass er gemeinsam mit seiner Frau Doris die Stiftung „2G-STIFTUNG – Teilhabe als Menschenrecht verwirklichen!“ gründete.

Seinen 80. Geburtstag hat Gerd Grampp in 2024 noch gefeiert. Am 28. Dezember 2024 ist er überraschend verstorben. Die GEB verliert mit ihm ein fachlich äußerst versiertes, engagiertes und treues Mitglied, das für die Prägung und inhaltliche Weiterentwicklung der Gesellschaft wesentliche Beiträge geleistet hat.

Literatur – Veranstaltungen – Projekte

Eine Liste mit neuer Literatur zum Thema Erwachsenenbildung und Inklusion, zusammengestellt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), finden Sie auf der Internetseite der GEB: www.geseb.de.

Die Zeitschrift „kaffeepause“



Aus der Zeitschrift „kaffeepause“, 2021(9): „mein einfühlsamer Baum“ und 2023(11): „Tiere und Menschen“.

Ausstellung

Die Ausstellung „Tier und Mensch“ wird am 22.05.2025 um 17 Uhr in der VHS Dresden, Annenstraße 10, 01067 Dresden eröffnet.

Das Erscheinen der neuen Ausgabe der Zeitschrift wird mit einer musikalisch illustrierten Lesung am 22.11.2025, um 15 Uhr, im Haus der Kirche- Dreikönigskirche, Hauptstraße 23, 01097 Dresden gefeiert.

Sie sind herzlich eingeladen!

Projekt zur Grundbildung an der VHS Dresden

Podcast: Das von 2019 bis 2024 aus BMBF-Mitteln geförderte Grundbildungsvorhaben „mittendrin – mit Kopf und Ball“ hat zum Ende seiner Laufzeit eine spannende und informative Podcast-Reihe veröffentlicht, in der wichtige Aspekte des Themas geringe Literalität beleuchtet werden: <https://www.vhs-dresden.de/projekte/mittendrin-2.html>

Materialien: Darüber hinaus sind während der Projektlaufzeit zahlreiche kostenfreie Arbeitsmaterialien für den Alphabetisierungs- und Grundbildungsunterricht entstanden: <https://www.vhs-dresden.de/projekte/mittendrin-bis-vhs-alfa/materialien.html>

VHS ALFA: Zwei Mitarbeitende des bisherigen Projektteams setzen die Arbeit des erfolgreichen Kooperationsprojektes der Volkshochschule Dresden mit der SG Dynamo Dresden unter dem Namen „VHS ALFA“ auch 2025 fort.

Anika Gränz
Volkshochschule Dresden

F3_kollektiv – Neues Projekt

Im April starten wir unser neues Projekt Bildung zu den SDGs gegen rechte Ideologien – Kämpfe und Strategien aus dem Globalen Süden. Im Mittelpunkt steht die wachsende Bedrohung durch rechte Politik weltweit, die von Antifeminismus, Klimawandelleugnung und Angriffen auf Demokratie und Grundrechte geprägt ist. Wir beleuchten, wie rechte Bewegungen Gesellschaften spalten und stellen Widerstandsstrategien aus dem Globalen Süden vor.

Dafür entwickeln wir machtkritische Bildungsmaterialien zu Antifeminismus und Klimawandelleugnung und bieten Multiplikator*innen-Schulungen, Fortbildungen zum machtkritischen globalen Lernen in einfacher Sprache und Online-Veranstaltungen mit Aktivist*innen aus dem Globalen Süden an.

Gefördert wird das Projekt von der Stiftung Umwelt und Entwicklung NRW, dem Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung von Engagement Global mit Mitteln des BMZ, sowie von Brot für die Welt mit Mitteln des Kirchlichen Entwicklungsdienst. Wir danken allen, die unsere Bildungsarbeit unterstützen, und freuen uns auf den Projektstart!



<https://www.f3kollektiv.net/angebote/klimagerechtigkeit/>

Zu drei Beiträgen auf der GEB-Homepage

Liebe Leser:innen,

über die intensive Nachfrage, das große Interesse zu publizieren und insgesamt über den sehr positiven Zuspruch auf unser aktuelles Heft zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der inklusiven Erwachsenenbildung haben wir uns sehr gefreut. Dank dieses großen Zuspruchs haben wir unsere Überlegungen zur Weiterentwicklung der Konzeption der Zeitschrift intensiviert und unsere bisherigen Formate der Veröffentlichung erweitert.

Im Rahmen dieser Überlegungen lag der Fokus auf zusätzlichen Optionen digitaler Formate und/oder Open-Access-Versionen vorheriger Ausgaben. Diese Ausgabe können wir dank der Bereitschaft der Autor:innen erstmals um das Format „Online First“ im Open Access bereichern – bevor die Beiträge in der Ausgabe 2/25 auch in gedruckter Form lesbar sein werden.

Wir danken den Autor:innen sehr, dass sie sich auf dieses Format einlassen konnten und sind gespannt auf Rückmeldungen zur Weiterentwicklung der ZEuB.

Ihre ZEuB-Redaktion

Maike Stuhr

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel des Gymnasiums Bondenwald in Hamburg

Mit der Entwicklung und Umsetzung der neuen Bildungspläne hat die Agenda 2030 als Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auch Einzug in die Hamburger Schul- und Unterrichtspraxis gehalten. Im Beitrag von Maike Stuhr wird am Beispiel des Hamburger Gymnasiums Bondenwald aufgezeigt, wie dies gelingen und gestaltet werden kann, bevor abschließend Überlegungen für die Praxis Lebenslangen Lernens mit dem Fokus auf Erwachsenenbildung angestellt werden.



Link zum Beitrag

Barbara Dietsche / Susanne Bell

Beteiligungsorientierte Angebotsentwicklung für inklusive Erwachsenenbildung

Nichts über uns ohne uns!“ – dieser Leitspruch der Behindertenrechtsbewegung fordert Mit- und Selbstbestimmung. Wie können Pädagog:innen und Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung dies in konkrete Planungspraxis überführen? Barbara Dietsche und Susanne Bell beschreiben am Beispiel der beteiligungsorientierten Angebotsentwicklung Möglichkeiten der Partizipation bei Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Kursangeboten an der Volkshochschule Frankfurt am Main.



Link zum Beitrag

Stefani Burmeister / Karen Haubenreisser

Da, wo das Leben ist – 20 Jahre Sozialraumorientierung der Evangelischen Stiftung Alsterdorf

Die Evangelische Stiftung Alsterdorf (ESA) hat sich in den letzten rund 40 Jahren grundlegend verändert: von der Sondereinrichtung mit umzäuntem Anstaltsgelände zu einer sozialraum-orientierten Sozialdienstleisterin für Menschen im Quartier. Wer heute den Alsterdorfer Markt in Hamburg mit seinen Läden, Praxen und Lokalen betritt, bemerkt nicht mehr, dass es sich hierbei um ein ehemaliges Zentralgelände handelt. Stefani Burmeister und Karen Haubenreisser zeigen in ihrem Beitrag, wie dieser heute lebendige Stadtteil als **inklusives Modellquartier** permanent und sozialraumorientiert weiterentwickelt wird.



Link zum Beitrag

Mitgliederversammlung – Bericht

Am 29.03.2025 fand die Mitgliederversammlung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung (GEB) statt. Sie wurde hybrid – digital und in den Räumen der Lebenshilfe Hamburg – durchgeführt. Herzlichen Dank an die Lebenshilfe Hamburg für die großzügige Gastfreundschaft!

Im Berichtszeitraum konnte der Vorstand nicht nur auf zwei Veranstaltungen im Format GEB digital verweisen, sondern auch auf Kooperationen und Gespräche mit dem Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen (bvkm) und mit einzelnen Volkshochschulen sowie nicht zuletzt auf das Forum *Inklusive digitale Erwachsenenbildung – Neue Lernräume entdecken, gestalten und nutzen*, das – organisiert von der GEB-Fachgruppe Inklusive digitale Erwachsenenbildung – gemeinsam mit der Lebenshilfe Bildung gGmbH in Berlin durchgeführt wurde.

Zentral stand die Wahl des Vorstandes auf der Tagesordnung. Für drei Vorstandsposten gab es Kandidaturen, für die Position Schatzmeister:in stellte sich allerdings niemand zur Wahl. Da gemäß Satzung der Vorstand aus vier Personen bzw. Positionen besteht, konnte die Vorstandswahl nicht abgeschlossen werden und musste auf eine außerordentliche Mitgliederversammlung vertagt werden.

Die Gesellschaft sucht dringend eine/n weitere/n Kandidaten:in für den Vorstand – für die Position Schatzmeister:in!

Um die Arbeit des Vorstands und der/des Schatzmeisters:in zu erleichtern, wurde der Vorstand von der Mitgliederversammlung beauftragt, eine/n externe/n Buchhalter:in für entsprechende Tätigkeiten zu beauftragen. Ziel ist es, auf dieser Basis auf einer außerordentlichen Mitgliederversammlung einen neuen Vorstand zu wählen.

Beim Tagesordnungspunkt Anträge stimmte die MV dem Vorschlag von Wiebke Curdt, 2. Vorsitzende des derzeit geschäftsführenden Vorstands der GEB und Redaktionsleitung der Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB), einstimmig zu, die zurückliegenden Ausgaben der ZEuB zukünftig nach Erscheinen des aktuellen Heftes im Format Open Access (das heißt: frei zugänglich) zu veröffentlichen. Die ZEuB wird also künftig bereits ca. sechs Monate nach Druck online kostenfrei zur Verfügung stehen.

Wiebke Curdt
2. Vorsitzende der GEB

Außerordentlichen Mitgliederversammlung – Einladung

Der geschäftsführende Vorstand der GEB lädt herzlich zur außerordentlichen Mitgliederversammlung ein. Sie wird online auf ZOOM stattfinden:

Donnerstag, den 26. Juni 2025,
von 18.00-20.00 Uhr

Meeting-ID: 615 0877 5230
Kenncode: 141736

Vorläufige Tagesordnung

Begrüßung, Tagesordnung und Wahl des/der Versammlungsleiter:in.

Genehmigung des Protokolls der letzten Mitgliederversammlung

Kurzer Bericht des geschäftsführenden Vorstands

Aussprache

Satzungsänderungen

Neuwahl des Vorstands

Neuwahl der Kassenprüfer:innen

Verschiedenes

Mitgliedschaft in der GEB

Neue Mitglieder sind in der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung stets willkommen.

Der jährliche Mitgliedsbeitrag beträgt:

50 Euro für Einzelpersonen

110 Euro für Institutionen

25 Euro für Studierende mit gültiger Immatrikulationsbescheinigung

15 Euro für Menschen mit Behinderung

Einen Aufnahmeantrag finden Sie auf der Homepage der GEB unter: www.geseb.de

Teilhabe heißt, das Leben zu gestalten.

Übergänge in neue Lebensphasen sind oft von tiefgreifenden Veränderungen gekennzeichnet. Das Themenheft richtet den Blick auf die Übergänge in den Bereichen Ausbildung, Beruf und Wohnen von Menschen mit Unterstützungsbedarf und zeigt Veränderungspotenziale auf.



Themenheft 1/25: Übergänge im Lebenslauf

- Auszug aus dem Elternhaus
- Wohnen im Alter
- Berufliche Orientierung
- Freiwilligendienste
- Persönliches Budget

www.zeitschrift-teilhabe.de

TEILHABE – die Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe – bietet viermal im Jahr Fachbeiträge aus Wissenschaft und Forschung, Praxis und Management sowie eine Infothek mit Neuigkeiten, Buchbesprechungen und Veranstaltungshinweisen.

Informativ. Sachlich. Engagiert.