Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 58, 2026

Wenn Zukunft knapp wird

Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck

Marco Elischer

In der Ausgabe 58, 2026:
Utopien und Erwachsenenbildung.

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Wenn Zukunft knapp wird

Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck

Marco Elischer

Zitation

Elischer, Marco (2026): Wenn Zukunft knapp wird. Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 58, 2026. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-58.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Utopie, Utopiearbeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, politische Bildung, transformatives Lernen, ökologische Transformation, Eco-Powerlessness

CC BY

Abstract

Die entscheidenden Weichen für eine ökologische Transformation werden in der Gegenwart gestellt. Der Beitrag argumentiert, dass es nicht reicht, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) primär auf junge Menschen und formale Bildungsinstitutionen auszurichten. Für eine ökologische Transformation kommt vielmehr der Bildung und Sensibilisierung Erwachsener eine zentrale Rolle zu. Sie sind die Akteur:innen, die heute die ökologischen Weichenstellungen entscheiden. Der Autor plädiert vor diesem Hintergrund für einen „civic turn" der BNE, der Nachhaltigkeit nicht als individuelles Kompetenzproblem, sondern als politische Streitfrage begreift. BNE gewinne ihre transformative Reichweite vor allem dort, wo sie mit politischer Bildung verbunden wird und in der Erwachsenenbildung handlungsnahe Lernorte findet. Mit Paulo Freires kritischer Pädagogik zeigt der Autor auf, dass gesellschaftliche Transformation durch die gemeinsame Bearbeitung struktureller Widersprüche gelingt. Alternativen zu bestehenden Formen sog. nachhaltiger Nicht-Nachhaltigkeit sollten denkbar, streitbar und probeweise erfahrbar gemacht werden. Erwachsenenbildung erscheint so als zentrale Trägerin eines civic turn der BNE, zugleich aber als Feld, das seine eigenen Anpassungslogiken kritisch hinterfragen muss. (Red.)

Wenn Zukunft knapp wird

Politische Erwachsenenbildung unter sozial-ökologischem Zeitdruck

Marco Elischer

Eine erwachsenenbildnerisch verstandene Utopiearbeit ist keine Verkündung, sondern eine Übung im Streit über Zukünfte.

Nur noch Utopien sind realistisch

Berichte des „Weltbiodiversitätsrats“ (IPBES)[1] und des sog. „Weltklimarats“ (IPCC)[2] dokumentieren, dass zentrale Schwellenwerte der Erdsysteme überschritten oder in greifbarer Nähe sind (siehe IPBES 2019; IPCC Working Group II 2022). Sozialwissenschaftlich ist diese Lage als „nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit” beschrieben worden, also als ein gesellschaftlicher Zustand, in dem ökologische Zerstörung in stabile Routinen, Institutionen und Selbstverständnisse eingebaut ist und der gerade deshalb weiterläuft (siehe Blühdorn et al. 2020).

Für Bildung ist das keine Randdiagnose. Insbesondere Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) operiert traditionell mit einer Vorstellung von Zukunft als offenem, gestaltbarem Raum, in dem heutiges Lernen morgiges Handeln vorbereitet. Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder und Mandy Singer-Brodowski (2022, S. 265) sprechen pointiert davon, dass *„Zukunft […] gestern”* war. Su-Ming Khoo und Nanna J. Jørgensen (2021, S. 470) formulieren ähnlich: Die gegenwärtigen Krisen verleihen den „immergrünen” Grundfragen, wofür gelernt wird, von wem, wann und wie, eine neue Dringlichkeit.

Damit verschwindet das Utopische nicht. Aber sein Ort verschiebt sich. Utopie kann unter Bedingungen sozial-ökologischer Krisen nicht mehr allein als fernes Bild einer besseren Zukunft verstanden werden. Sie wird zu einer Praxis der Gegenwart, zu der Arbeit, in beschädigten Verhältnissen Möglichkeiten offenzuhalten, Widersprüche sichtbar zu machen und Alternativen probeweise zu beginnen. Oskar Negts (2012, S. 13) Diktum, dass *„nur noch Utopien […] realistisch”* seien, liest sich vor diesem Hintergrund nicht als Pathos, sondern als pädagogische Aufgabenbeschreibung.

Wenn die ökologischen Weichenstellungen heute fallen, müssen jene Akteur:innen lernen, die heute entscheiden, also Erwachsene. Politische Bildung und Erwachsenenbildung treten damit in den Vordergrund, nicht als zwei nachgeordnete Annexe der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), sondern als zentrale Trägerinnen eines transformativen BNE-Verständnisses.

1 Die „Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services”, kurz IPBES, deutsch „Weltbiodiversitätsrat“, wurde 2012 gegründet. Mehr dazu unter: https://www.ipbes.net/ und https://www.bmluk.gv.at/themen/klima-und-umwelt/natur-und-artenschutz-und-biodiversitaet/biologische-vielfalt/ipbes.html; Anm.d.Red.

2 Der „Zwischenstaatliche Ausschuss für Klimaänderungen“, der sog. „Weltklimarat“ (englisch „Intergovernmental Panel on Climate Change“, kurz IPCC), wurde 1988 gegründet. Mehr dazu unter: https://www.ipcc.ch/about/ und https://www.umweltbundesamt.de/themen/klima-energie/klimawandel/weltklimarat-ipcc#entwicklungen; Anm.d.Red.

Nachhaltigkeit als Streitgegenstand politischer Bildung

Die internationale BNE-Forschung beobachtet seit einigen Jahren einen „civic turn“[3]. Mit „civic turn“ ist hier keine bloße Erweiterung des Themenkatalogs gemeint, sondern eine Verschiebung des Bildungsverständnisses: Nachhaltigkeit wird nicht primär als individuelles Kompetenzproblem, sondern als Frage von Teilhabe, Konfliktfähigkeit, demokratischer Urteilskraft und kollektiver Handlungsfähigkeit verstanden.

Mehwish Khadim, Mahek Tahira und Aisha Naz (2023) identifizieren mehrere thematische Felder, in denen sich BNE verstärkt mit Fragen von Bürgerschaft, demokratischer Teilhabe und systemischem Denken überlagert. Khoo und Jørgensen (2021) beschreiben diese Bewegung als wachsende Schnittfläche zwischen Global Citizenship Education und Education for Sustainable Development. Im deutschsprachigen Diskurs hat Arnd-Michael Nohl (2024, S. 15) zugespitzt nach *„Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung”* gefragt, also nach der politischen Form, die BNE annehmen müsste, wenn sie ihren transformativen Anspruch ernst nimmt. Michael Håkansson, David O. Kronlid und Leif Östman (2019) systematisieren die politische Dimension von BNE entlang dreier Linien, einer sozialkritischen, einer sozial-lernenden und einer radikaldemokratischen, die je unterschiedliche Vorstellungen davon enthalten, was es heißt, nachhaltig zu lernen.

Was die Bewegung verbindet, ist eine Einsicht: Ein Bildungsbegriff, der ökologische Transformation primär als Frage individueller Kompetenz, Einstellungsänderung oder Verhaltensanpassung adressiert, unterbestimmt das Problem. Sozial-ökologische Transformation ist nicht die Summe „richtig kompetenter“ Individuen, sondern ein politischer Aushandlungsprozess über Infrastrukturen, Eigentumsverhältnisse, Lebensformen und Verteilungsfragen (siehe Inkermann/Eicker 2021). Die hegemoniale „imperiale Lebensweise”, wie Nilda Inkermann und Jannis Eicker (2021) formulieren, lässt sich nicht im Modus individueller Tugend bearbeiten. Sie verlangt politische Bildung als kollektive Auseinandersetzung über Strukturen.

Hieraus ergibt sich eine erste Pointierung. Wenn der Zeitdruck angesichts der sozial-ökologischen und gesellschaftlichen Verwerfungen es nicht mehr erlaubt, auf die langsame Akkumulation pädagogischer Effekte zu setzen, dann muss Bildung meines Erachtens an genau jenen Stellen ansetzen, an denen sozial-ökologische Verhältnisse politisch werden, also dort, wo gestritten, entschieden, mobilisiert und organisiert wird. Politische Bildung ist in diesem Sinne nicht ein zusätzlicher Bezirk neben Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern der angemessene Bezugsrahmen, in dem die transformative Frage bearbeitbar wird. Sie macht aus „Nachhaltigkeit” einen Streitgegenstand, statt sie als konsensuelle Aufgabe vorauszusetzen.

Erwachsenenbildung als Bedingung politischer Wirksamkeit

Wenn politische Bildung den angemessenen Bezugsrahmen markiert, stellt sich eine zweite Frage: Wer wird durch sie erreicht? An dieser Stelle wird die Erwachsenenbildung zur unverzichtbaren Partnerin. BNE ist international, befördert durch die UNESCO-Dekade 2005–2014 und die nachfolgende Roadmap (siehe UNESCO 2020), vorrangig auf junge Menschen und formale Bildungsinstitutionen ausgerichtet: Schulcurricula, Hochschullehre, Whole-School-Approaches, Lehrer:innenbildung. Erwachsenenbildung kommt im BNE-Diskurs vergleichsweise spät und randständig vor (siehe Leal Filho/Mifsud/Pace 2018; Schindler/Rauch 2023).

Diese Fokussierung ist nicht falsch, sie ist pädagogisch naheliegend und normativ gut begründet. Problematisch wird sie erst dort, wo sie eine implizite Theorie des Wandels nahelegt, in der sozial-ökologische Transformation vor allem über die Bildung zukünftiger Generationen erreicht werden soll. Unter Zeitdruck trägt diese Theorie nicht. Die Akteur:innen, die in den nächsten Jahren über Energieinfrastrukturen, Mobilität, Landnutzung, Arbeitsorganisation, Sorgearbeit und

3 Der Begriff wird hier im Sinne der BNE- und Citizenship-Education-Forschung verwendet (siehe Khoo/Jørgensen 2021; Håkansson/Kronlid/Östman 2019; Khadim/Tahira/Naz 2023) und bezeichnet die Verschiebung von individueller Kompetenzorientierung zu Fragen von Teilhabe, Konfliktfähigkeit und demokratischer Urteilskraft. Abzugrenzen ist er von der Verwendung in der Migrations- und Integrationsforschung, wo „civic turn“ die Hinwendung staatlicher Integrationspolitik zu Sprach-, Werte- und Staatsbürgerschaftstests meint (siehe Borevi/Jensen/Mouritsen 2017).

Konsumregulierung entscheiden, sind bereits erwachsen, als Wähler:innen, Beschäftigte, Eltern, Aktivist:innen, Verwaltungsangestellte, Mandatsträger:innen und Mitglieder zivilgesellschaftlicher Organisationen. Sie sind, anders als Schüler:innen, nicht qua Institution adressierbar, sondern verteilen sich über die ganze gesellschaftliche Breite. Erwachsenenbildung, ob formal, non-formal, informell, betrieblich, gewerkschaftlich, kommunal oder zivilgesellschaftlich, ist deshalb kein der politischen Bildung oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung nachgeordneter Bereich, sondern der Ort, an dem Bildung für nachhaltige Entwicklung politisch wirksam werden kann (siehe Schreiber-Barsch/Mauch 2019; McGrath/Deneulin 2021).

Für den österreichischen Kontext ist diese Frage besonders anschlussfähig, weil Erwachsenenbildung hier nicht nur als Qualifizierungsfeld, sondern auch als demokratiepolitische, gemeinwesenorientierte und regionale Infrastruktur verstanden werden kann. Volkshochschulen, gewerkschaftliche Bildung, Bildungsinitiativen im ländlichen Raum und zivilgesellschaftliche Lernorte bilden intermediäre Räume, in denen sozial-ökologische Krisenerfahrungen nicht nur individuell verarbeitet, sondern öffentlich verhandelbar werden. Die internationale Debatte um BNE, transformative Bildung und soziale Innovation lässt sich auf diese Landschaft meines Erachtens allerdings nicht einfach übertragen, sondern muss institutionell übersetzt werden, etwa in kommunale und zivilgesellschaftliche Bildungsformate, die lokale Transformationsfragen nicht als Vermittlung wissenschaftlicher Befunde, sondern als gemeinsame Bearbeitung von Zielkonflikten verstehen.

Erwachsenenbildung ist dann Bildungsarbeit unter Bedingungen, in denen die Lernenden zugleich Handelnde sind. Sie reagiert nicht auf eine ferne Zukunft, sondern auf eine Gegenwart, in der individuelle Erfahrungen, gesellschaftliche Krisen und Zukunftshoffnungen, wie es der Call dieser Meb-Ausgabe formuliert, „unmittelbar aufeinandertreffen".

Freire und das Mögliche im Wirklichen

Theoretische Anschlüsse für eine politisch verstandene Erwachsenenbildung liegen vor. Innerhalb der BNE-Forschung hat das Konzept des transformativen Lernens in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (siehe Singer-Brodowski 2023; Lotz-Sisitka et al. 2024). Transformatives Lernen, in der Tradition Jack Mezirows und mit kritisch-pädagogischen Wurzeln, beschreibt jene Lernprozesse, in denen Menschen ihre grundlegenden Deutungsmuster nicht nur erweitern, sondern qualitativ verändern. Solche Lernprozesse lassen sich nicht auf Wissensvermittlung reduzieren. Sie sind getragen von Irritation, von emotionaler Bewegung und vom Dialog mit anderen. Solche Grenzgefühle, also Irritation, Abwehr, Scham, Wut und Hoffnung, sind nicht bloße Begleiterscheinungen, sondern Teil des Lernprozesses (siehe Mälkki 2019).

Paulo Freires kritische Pädagogik ist für diese Frage nicht deshalb relevant, weil sie ein weiteres klassisches Theoriestück der Erwachsenenbildung bereitstellt. Entscheidend ist vielmehr, dass bei Freire das Mögliche nicht außerhalb der Wirklichkeit liegt. Es entsteht in der kritischen Lektüre konkreter Widersprüche. Utopie beginnt dort, wo eine als geschlossen erfahrene Welt, Freire (2017 [1970], S. 49) spricht von der *„closed world from which there is no exit"*, als veränderbare Situation lesbar wird.

Gegen das „Bankiersmodell", in dem Wissen wie Einzahlungen auf das Konto der Lernenden gebucht wird, setzt Freire die „problemstellende Bildung" (im Englischen „problem-posing education"). Ein gemeinsamer Gegenstand, ein Widerspruch der gelebten Wirklichkeit, wird ins Zentrum eines Dialogs gestellt, in dem Lehrende und Lernende zugleich lehren und lernen. Das Ziel ist ein kritisches Bewusstsein, in dem Unterdrückungsverhältnisse nicht als naturgegeben, sondern als veränderbar erscheinen. Bildung wird in dieser Konzeption von vornherein politisch.

Für die Frage des Zeitdrucks angesichts der aktuellen sozial-ökologischen und gesellschaftlichen Verwerfungen ist Freires Denken aus drei Gründen tragfähig. Erstens ist es ausdrücklich an Erwachsene adressiert. Zweitens knüpft es den Lernprozess an die Lebenswelt, an „generative Themen" wie Heizkosten, Mobilität, Wohnen, Arbeit und Versorgung, nicht an abstrakte Curricula. Drittens verbindet es individuelle Erfahrung und kollektive Veränderung.

Empowerment ist damit nicht psychologische Stärkung Einzelner, sondern kollektive Praxis der Welterschließung. In diesem Zuschnitt ist transformative Erwachsenenbildung weniger eine Methode als eine Haltung. Sie traut den Lernenden zu, ihre Wirklichkeit kritisch

zu lesen, und sie traut der Bildungsarbeit zu, dass aus dieser Lektüre kollektive Handlungsfähigkeit erwächst.

Lernorte zwischen Zukunftswerkstatt, Initiative und Bewegung

Wenn kritische Bewusstwerdung die Lektüre des Bestehenden ermöglicht, dann ist Utopie das Gegenstück, also die positive Bewegung, die fragt, was an die Stelle des Kritisierten treten könnte. Beides gehört zusammen. Kritik ohne Utopie führt in die Resignation, Utopie ohne Kritik in die Beliebigkeit. Utopie meint hier also keine realitätsferne Konstruktion, sondern eine politische und pädagogische Praxis: die Fähigkeit, in einer als alternativlos präsentierten Lage Alternativen sichtbar zu machen, sie diskutierbar zu halten und probeweise zu erkunden.

Bildungspraktisch lassen sich dafür Anknüpfungspunkte benennen, die in der Erwachsenenbildung bereits etabliert sind. Zukunftswerkstätten und Szenariotechniken laden dazu ein, Alternativen zu entwerfen, ohne sie sofort dem Diktat der Umsetzbarkeit zu unterwerfen. Community-basiertes Lernen verankert solche Imaginationen in konkreten Lebenswelten. Soziale Bewegungen und zivilgesellschaftliche Initiativen schaffen Settings, in denen utopische Motive in Praxis übersetzt werden.

Gerade darin liegt eine erwachsenenbildnerische Pointe. Solche Orte wirken nicht primär, weil sie Menschen zu nachhaltigem Verhalten anleiten, sondern weil sie soziale Praktiken anders erfahrbar machen. Wer in einer Reparaturinitiative, einer Energiegenossenschaft oder einer Nachbarschaftswerkstatt mit anderen handelt, lernt nicht zuerst über Nachhaltigkeit, sondern innerhalb einer veränderten Praxis. Empirisch ist dieser Befund bemerkenswert konsistent. Lucie Middlemiss (2011a) zeigte schon 2011 am Beispiel kommunaler Nachhaltigkeitsinitiativen in Großbritannien, dass die Beteiligung an solchen Organisationen Lebensstile auch dort verschiebt, wo die Beteiligten zuvor nicht nachhaltigkeitsorientiert waren, allerdings nur, solange die Initiative nicht als Verhaltensänderungsprogramm auftritt. In jener Organisation, die explizit die individuelle Verhaltensänderung zum Ziel erklärte, schloss sich kein einziges nicht vorengagiertes Mitglied der Initiative an. Pointiert: Wo Bildung als Korrektur des Subjekts auftritt, schließt sie aus, wo sie Räume kollektiver Praxis öffnet, schließt sie ein. In einer anschließenden Studie identifizierte Middlemiss (2011b) Mechanismen, über die solche Initiativen Lebensstile verschieben, von der diskursiven Aneignung neuer Regeln und Ressourcen bis zur stabilisierenden Rückkopplung schon vorhandener Praktiken.

Julia M. Wittmayer, Julia Backhaus, Flor Avelino, Bonno Pel, Tim Strasser, Iris Kunze und Linda Zuijderwijk (2019) ergänzen diesen Befund mit dem Konzept der „Narratives of change". Zivilgesellschaftliche Initiativen entwickeln Erzählungen über eine andere Welt, die zugleich ihre kollektive Identität stabilisieren und sie gegenüber breiteren Diskursen anschlussfähig machen. Sigrid Kannengießer (2018) zeigte am Beispiel von Repair Cafés in Deutschland, wie eine solche, hier konsumkritische, Erzählung in alltägliche Praktiken eingebettet wird. Bildungsarbeit findet nicht im Seminarraum, sondern an Werkbänken und Tischen statt. Sie ist eingelassen in eine Praxis, die zugleich kritisch und gestalterisch ist.

Es lohnt sich, an dieser Stelle dem Call zu dieser MebAusgabe zu folgen und die Ambivalenz des Utopischen ernst zu nehmen. Was als emanzipatorischer Entwurf gemeint ist, kann sich in der Praxis verkehren. Visionen einer „nachhaltigen Gesellschaft" können autoritäre Züge annehmen, wenn sie ohne demokratische Aushandlung gesetzt werden. Eine erwachsenenbildnerisch verstandene Utopiearbeit ist deshalb keine Verkündung, sondern eine Übung im Streit über Zukünfte.

Eco-Powerlessness und die soziale Frage

Sobald Utopie erwachsenenbildnerisch ernst genommen wird, stellt sich die Frage, wer sich Zukunft überhaupt leisten kann. Die Vorstellung, alle Erwachsenen könnten mit der richtigen Bildung gleichermaßen zu Akteur:innen sozial-ökologischer Transformation werden, ist eine pädagogische Idealisierung, die soziologisch nicht trägt.

Emily H. Kennedy und Jennifer E. Givens (2019) haben dafür den Begriff der Eco-Powerlessness geprägt, also einer ökologischen Ohnmachtserfahrung, in der Umweltbewusstsein und geringe Handlungsmacht auseinanderfallen. Personen aus unteren Klassenlagen teilen umweltbezogene Anliegen häufig durchaus, nehmen sich aber zugleich als ohnmächtig wahr, in den entscheidenden Lebensbereichen anders zu handeln. *„I feel like this is just another way that I'm not measuring*

up", zitieren die Autorinnen eine Teilnehmerin (zit.n. Kennedy/Givens 2019, S. 658). Diese Wahrnehmung ist keine subjektive Verzerrung, sondern bildet reale Asymmetrien ab: ungleiche finanzielle Spielräume, ungleichen Zugang zu Infrastrukturen, ungleiche zeitliche und soziale Ressourcen. Wo „nachhaltiges Verhalten" sozial primär als Lebensstilfrage gehobener Milieus codiert ist, also als Eco-Habitus, wird Klimaschutz für andere zur weiteren Markierung des Nicht-Dazugehörens (siehe Fritz et al. 2021; Malier 2021).

Für die Erwachsenenbildung folgt daraus zweierlei. Erstens: Sie darf Ohnmacht nicht als individuelles Motivationsdefizit lesen und nicht durch Appelle bearbeiten. Wer ohnehin das Gefühl hat, nicht zu genügen, wird durch zusätzliche Verhaltensaufforderungen beschämt, nicht ermächtigt. Zweitens: Erwachsenenbildung kann ein Feld sein, in dem Ohnmacht nicht individualisiert, sondern als soziales und politisches Verhältnis erkennbar wird. Genau das ist ein Erbe Freires, also das Verhältnis von Unterdrückung und Bewusstsein nicht als Charakterproblem, sondern als Strukturproblem zu lesen, das im kollektiven Dialog bearbeitbar wird. In gewerkschaftlicher Bildung, in der politischen Bildung der Volkshochschulen, in betrieblicher Weiterbildung und in zivilgesellschaftlichen Initiativen lässt sich diese Verständigung üben, nicht als Zusatzthema, sondern als Bedingung dafür, dass die utopische Frage demokratisch bleibt.

Erwachsenenbildung als utopische Gegenwartsarbeit

Wenn die transformative Reichweite von BNE in der Verbindung mit politischer Bildung liegt und die Erwachsenenbildung deren entscheidender Lernort ist, dann ist auch klar, was Erwachsenenbildung in sozial-ökologischen Krisen leistet und was sie nicht leistet. Sie ist weder reiner Wissenstransfer noch nachgeordnete Begleitung andernorts entschiedener Transformationsprozesse. Sie wird dort interessant, wo Krisenwissen, Alltagserfahrung und utopische Imagination in einen Streit eintreten, der eine politische Form findet.

Diese Rolle ist nicht garantiert. Erwachsenenbildung kann sozial-ökologische Transformation kritisch öffnen, sie kann aber auch dazu beitragen, Menschen lediglich an krisenhafte Verhältnisse anzupassen, als Resilienztraining, als Qualifizierungsmaschine oder als moralische Appellstruktur (siehe Seddon 2018). Gerade deshalb ist die Frage nach Utopie nicht schmückendes Beiwerk, sondern eine kritische Selbstfrage der Disziplin. Dient Bildung der Verwaltung beschädigter Gegenwarten oder der gemeinsamen Arbeit an anderen möglichen Gegenwarten?

Unter den Bedingungen des Zeitdrucks bedeutet das eine doppelte Bewegung. Nach innen ist die Erwachsenenbildung aufgefordert, ihre eigene Tradition, also kritische Pädagogik, transformatives Lernen, politische Bildung und community-basierte Praxis, auf die gegenwärtigen Krisen hin zu reformulieren, ohne sie zur Vollstreckerin externer Programme zu machen. Nach außen ist sie aufgefordert, ihren Ort im Gefüge gesellschaftlicher Transformationsanstrengungen zu behaupten: gegenüber einer BNE, die sie meines Erachtens zu wenig adressiert, gegenüber einer Sustainability Science (dt. Nachhaltigkeitswissenschaft), die Bildung als nachgeordnete Anwendung versteht, und gegenüber einer Bildungspolitik, die Erwachsenenbildung auf berufliche Anpassung verkürzt.

Negts Standpunkt, dass nur noch Utopien realistisch seien, erhält in dieser Perspektive einen konkreten Sinn. Realistisch sind Utopien dort, wo sie nicht aus der Wirklichkeit fliehen, sondern in ihr probeweise begonnen werden. In Lerngruppen, Initiativen, Bewegungen, Betrieben und Stadtteilen wird, oft beiläufig, erprobt, wie ein Stück anderer Wirklichkeit aussehen könnte.

Damit steht nicht nur eine methodische Erweiterung der BNE zur Debatte, sondern auch eine disziplinäre Selbstbefragung der Erwachsenenbildung: ob sie sozial-ökologische Transformation lediglich vermittelt oder ob sie eigene Begriffe, Orte und Praktiken bereitstellt, in denen Transformation als Bildungsprozess überhaupt verstehbar wird. Erwachsenenbildung ist, gerade unter Zeitdruck, nicht zu spät, sondern auf eine sehr genaue Weise rechtzeitig. Vorausgesetzt, sie stellt sich der Frage, der sie nicht ausweichen kann: Ob sie Menschen an beschädigte Gegenwarten anpasst oder Räume öffnet, in denen andere Gegenwarten denkbar, streitbar und beginnbar werden.

Literatur

Blühdorn, Ingolfur/Butzlaff, Felix/Deflorian, Michael/Hausknost, Daniel/Mock, Mirijam (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. 2., aktual. Aufl. Bielefeld: transcript.

Borevi, Kain/Jensen, Kristian Kriegbaum/Mouritsen, Per (2017): The civic turn of immigrant integration policies in the Scandinavian welfare states. In: Comparative Migration Studies, 5. Online: https://doi.org/10.1186/s40878-017-0052-4 [2026-09-29]

Freire, Paulo (2017 [1970]): Pedagogy of the Oppressed. London: Penguin Classics.

Fritz, Martin/Koch, Max/Johansson, Håkan/Emilsson, Klas/Hildingsson, Roger/Khan, Jamil (2021): Habitus and climate change. Exploring support and resistance to sustainable welfare and social-ecological transformations in Sweden. In: The British Journal of Sociology, 72(4), S. 874-890. Online: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-4446.12887 [2026-09-21]

Håkansson, Michael/Kronlid, David O./Östman, Leif (2019): Searching for the political dimension in education for sustainable development. Socially critical, social learning and radical democratic approaches. In: Environmental Education Research, 25(1), S. 6-32.

Inkermann, Nilda/Eicker, Jannis (2021): Die Hegemonie der imperialen Lebensweise als Herausforderung für die politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, 11(4), S. 32-37. Online: https://www.journal-pb.de/blog/die-hegemonie-der-imperialen-lebensweise-als-herausforderung-fuer-die-politische-bildung [2026-09-21]

IPBES – Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (2019): Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services. Bonn: IPBES secretariat. Online: https://www.ipbes.net/global-assessment [2026-09-21]

IPCC Working Group II (2022): Climate Change 2022. Impacts, Adaptation and Vulnerability. Summary for Policymakers. Cambridge University Press. Online: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/ [2026-09-21]

Kannengießer, Sigrid (2018): Repair Cafés as Communicative Figurations. Consumer-Critical Media Practices for Cultural Transformation. In: Hepp, Andreas/Breiter, Andreas/Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Communicative Figurations. Cham: Palgrave Macmillan, S. 101-122.

Kennedy, Emily Huddart/Givens, Jennifer E. (2019): Eco-habitus or Eco-powerlessness? Examining Environmental Concern across Social Class. In: Sociological Perspectives, 62(5), S. 646–667.

Khadim, Mehwish/Tahira, Mahek/Naz, Aisha (2023): Emerging Trends and Research Developments in Education for Sustainable Development. Shaping Conceptions for a Sustainable Future. In: Annals of Human and Social Sciences, 4(II). Online: https://ojs.ahss.org.pk/journal/article/view/254/257 [2026-09-21]

Khoo, Su-Ming/Jørgensen, Nanna J. (2021): Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. In: Globalisation, Societies and Education, 19(4), S. 470-481. Online: https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889361 [2026-09-21]

Kminek, Helge/Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy (2022): Zukunft war gestern. Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise. In: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Zukunft – Stand jetzt. Weinheim: Beltz Juventa, S. 265-276.

Leal Filho, Walter/Mifsud, Mark/Pace, Paul (Hrsg.) (2018): Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development. Cham: Springer International Publishing.

Lotz-Sisitka, Heila/Pahl-Wostl, Claudia/Meissner, Richard/Scholz, Geeske/Cockburn, Jessica/Jalasi, Edister M./Stuart-Hill, Sabine/Palmer, Carolyn (Tally) (2024): Interrelated transformative process dynamics in the face of resource nexus challenges. In: Ecosystems and People, 20(1). Online: https://doi.org/10.1080/26395916.2023.2297707 [2026-09-21]

Malier, Hadrien (2021): No (sociological) excuses for not going green. How do environmental activists make sense of social inequalities and relate to the working class? In: European Journal of Social Theory, 24(3), S. 411-430.

Mälkki, Kaisu (2019): Coming to Grips with Edge-Emotions. The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In: Fleming, Ted/Kokkos, Alexis/Finnegan, Fergal (Hrsg.): European Perspectives on Transformation Theory. Cham: Springer International Publishing, S. 59-73.

McGrath, Simon/Deneulin, Séverine (2021): Education for just transitions. Lifelong learning and the 30th anniversary Human Development Report. In: International Review of Education, 67(5), S. 637-658. Online: https://doi.org/10.1007/s11159-021-09914-w [2026-09-21]

Middlemiss, Lucie (2011a): The effects of community-based action for sustainability on participants' lifestyles. In: Local Environment, 16(3), S. 265-280.

Middlemiss, Lucie (2011b): The Power of Community. How Community-Based Organizations Stimulate Sustainable Lifestyles Among Participants. In: Society & Natural Resources, 24(11), S. 1157-1173.

Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

Nohl, Arnd-Michael (2024): Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung? In: Kminek, Helge/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schindler, Julia/Rauch, Franz (Hrsg.) (2023): Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 49, Wien: Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. Kritischer Diskurs und gelebte Praxis. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/23-49/erwachsenenbildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.pdf [2026-09-21]

Schreiber-Barsch, Silke/Mauch, Werner (2019): Adult learning and education as a response to global challenges. Fostering agents of social transformation and sustainability. In: International Review of Education, 65(4), S. 515-536.

Seddon, Terri (2018): Adult Education and the „Learning" Turn. In: Milana, Marcella/Webb, Sue/Holford, John/Waller, Richard/Jarvis, Peter (Hrsg.): The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning. London: Palgrave Macmillan, S. 111-131.

Singer-Brodowski, Mandy (2023): The potential of transformative learning for sustainability transitions. Moving beyond formal learning environments. In: Environment, Development and Sustainability, 27, S. 20621-20639. Online: https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x [2026-09-21]

UNESCO (Hrsg.) (2020): Education for Sustainable Development. A Roadmap. Paris: UNESCO. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 [2026-09-21]

Wittmayer, Julia M./Backhaus, Julia/Avelino, Flor/Pel, Bonno/Strasser, Tim/Kunze, Iris/Zuijderwijk, Linda (2019): Narratives of change. How social innovation initiatives construct societal transformation. In: Futures, 112, 102433. Online: https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.06.005 [2026-09-21]



Foto: privat

Marco Elischer

marco.elischer@probiene.de
+49 (0)175 5239780
+49 (0)711 40799230

Marco Elischer studierte Sozialpädagogik und Philosophie in Tübingen und Public Policy in Maastricht. Seit 2017 arbeitet er bei proBiene – Freies Institut für ökologische Bienenhaltung in Stuttgart, wo er als Referent für Pädagogik Formate der Bildung für nachhaltige Entwicklung konzipiert. Daneben ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Coburg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Klimaanpassung und Beteiligungsprozesse in der nachhaltigen Stadtentwicklung.

When the Future is in Short Supply

Adult political education under social-ecological time pressure

Abstract

The course for ecological transformation is currently being set. The article argues that it is not enough to align education for sustainable development (ESD) primarily with young people and formal educational institutions. In fact, the education and sensitization of adults play a key role in ecological transformation. They are the protagonists who are setting the ecological course of action today. Against this backdrop, the author argues for a "civic turn" in ESD that views sustainability not as a problem of individual competence but as a political issue. ESD obtains its transformative reach above all when it is linked to political education and finds action-oriented learning spaces in adult education. Drawing on Paulo Freire's critical pedagogy, the author demonstrates that societal transformation is achieved by collectively working through structural contradictions. It should be possible to think through, critically discuss, and try out alternatives to existing forms of "sustainable non-sustainability." Adult education appears to be the main driver of a civic turn in ESD and at the same time a field that must critically examine its own logic of adaptation. (Ed.)

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

erscheint 3 x jährlich online
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin
ISSN: 1993-6818

Medieninhaber

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

Herausgeber

Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

Herausgeberinnen der Ausgabe 58, 2026:

Em. Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber
Mag.a Julia Schindler

Redaktion

Bis Ausgabe Nr. 55: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Ab Ausgabe Nr. 56: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)

Fachbeirat

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

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger – TextConsult

Übersetzung

Mag.a Andrea Kraus, MA – KRAUS ÜBERSETZT

Satz

Marlene Schretter, BA MSc – Visuelle Kommunikation
basierend auf einem Design von Karin Klier (Tür 3 DESIGN)

Website

Wukonig & Partner OG

Medienlinie

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

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

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

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

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter https://www.fairkom.eu/CC-at.
Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)
Bürglstein 1-7, 5360 St. Wolfgang i.S.
magazin@erwachsenenbildung.at