

Ingeborg Schüßler, Silke Schreiber-Barsch

Wie »Nachhaltigkeit« in der Bildung »nachhaltig« werden kann

Innovationsschub und Erneuerung für die Erwachsenenbildung

Wie lässt sich aus pädagogischer Sicht das Thema »Nachhaltigkeit« selbst »nachhaltig« bekommen? Der Beitrag verortet Erwachsenenbildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und stellt die Bedeutung eines tiefenökologischen Bewusstseins und eines achtsamkeitsbasierten Zugangs in der Bildung heraus. Dies öffnet die Chance für pädagogische Arbeit, notwendige Visionen und Innovationen für eine nachhaltige und demokratische Zukunft zu entwickeln.

Das Schwerpunktthema dieses Heftes ist mittlerweile so allgegenwärtig, dass man sich fragt, ob es dazu überhaupt noch weiterer Diskussionen oder Aufklärung bedarf. Wenn schon unsere Kinder auf die Straße gehen und mehr über Klimaschutz und Nachhaltigkeit wissen, fordern und umsetzen als wir Erwachsenen und Entscheidungs-tragende, stellt sich die Frage, wo wir die letzten Jahre mit unserer Aufmerksamkeit waren und wie wir uns durch (bildungs-)politische wie auch (bildungs-)praktische Einflussnahme um diese Themen bemüht haben.

Einerseits gilt es, die unzähligen Initiativen aus vielen Bereichen wertzuschätzen und in die Öffentlichkeit zu

tragen. So liegen Handreichungen und Wegweiser für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis vor,¹ konzeptionelle Arbeiten zum Klimawandel,² es gibt Initiativen angesichts einer rechtspopulistischen Vereinnahmung der Thematik,³ Längsschnittuntersuchungen zu Nachhaltigkeit als Thema in Volkshochschul-Programmen und -Angeboten⁴ sowie Tagungen und Kongresse. Andererseits erstaunt es, warum sich trotzdem noch so wenig im Alltag zu ändern scheint. Diese Diskrepanz zwischen Angebotsvielfalt auf der einen Seite und einer geringen Umsetzung und Verhaltensänderung auf der anderen Seite wollen wir in den Blick nehmen: Wie lässt sich aus pädagogischer Sicht das Thema »Nachhaltigkeit« selbst »nachhaltig« bekommen?

Erwachsenenbildung im Kontext von BNE

Infolge seiner allgegenwärtigen Verwendung weicht der Begriff *Nachhaltigkeit* derzeit in ein eher konturloses Schlagwort mit kaum nachhaltiger Wirkung auf. Gleichwohl geht es inhaltlich und normativ um nicht weniger als um globalen Substanzerhalt und planetare Existenzsicherung. Dauerhaftigkeit und Zukunftsfähigkeit als handlungsleitende Prinzipien greifen die historisch gewachsenen Konzepte aus der ökologischen Bewirtschaftung von Natur und Umwelt auf, die den Verbrauch

einer Ressource an ihrer Regenerationsfähigkeit messen und reglementieren. Diese Regenerationsfähigkeit ist jedoch ohne die Verschränkung und stete Ausbalancierung zwischen den Logiken von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft nicht zu erreichen, um »eine Kultur der Achtsamkeit (aus ökologischer Verantwortung) mit einer Kultur der Teilhabe (als demokratischer Verantwortung) sowie mit einer Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen (Zukunftsverantwortung)«⁵ zu verbinden.

Entsprechend heben die Vereinten Nationen (UN) in der Globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals) sechs Querschnittsdimensionen für den Transfer der Ziele in die globalen Realitäten hervor: People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership und Place.⁶ Diese werden in insgesamt 169 Zielvorgaben gebündelt, die einen internationalen Diskurs zu den gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben zusammenfassen, welcher 1992 mit der »Agenda 21« seinen Anfang nahm und in der UN-Dekade »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« (2005–2014) in nationale Aktionspläne überführt wurde. Ein solches Verständnis löst sich von oftmals stark anthropozentrisch und patriarchal ausgerichteten politischen und wirtschaftlichen Zukunfts- und Wachstumskonzepten hin zum Ziel eines immer wieder neu auszubalancierenden Gleichgewichtes als Leitprinzip von größtmöglicher Biodiversität, vitaler, humaner Elastizität und sozialer Kohäsion.

Lernen und Bildung wird in diesen Agenden eine Schlüsselrolle als Treiber der »Großen Transformation«⁷ zuge-dacht. In der nationalen Umsetzung

52



Prof. Dr. Ingeborg Schüßler (li.) ist Professorin am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch Juniorprofessorin für Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg.

des Weltaktionsprogramms werden allerdings prioritär frühkindliche Bildung, Schule, Hochschule und berufliche Bildung fokussiert – aber nicht die allgemeine, gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung.⁸ Dies aber erscheint uns unbedingt notwendig, da weder Wandel noch Bildung einfach »passieren«⁹. Es braucht ebenso eine Bildung Erwachsener, weil sie die Wählerinnen und Wähler, Konsumierenden, Berufstätigen, Familien und wirtschaftlich sowie politisch Verantwortlichen erreicht – kurzum: diejenigen, die die Entscheidungen *heute* für das treffen, was sich *morgen* in unserer Gesellschaft, in Politik und Wirtschaft realisieren wird. Mit diesen erwachsenen Menschen gilt es ins Gespräch darüber zu kommen, wie wir auf unserem Planeten solche ökologischen Bedingungen schaffen, um allen ein gutes Leben zu ermöglichen, was wir dafür tun (können) und welche Entscheidungen wir dafür jeden Tag aufs Neue treffen müssen.

Dafür braucht es zum einen eine verlässliche Breite an Angeboten (Struktu-

ren), Themen (Inhalte) und Mitgestaltungsmöglichkeiten (Prozesse) durch und in der Erwachsenenbildung.¹⁰ Zum anderen lassen sich eine nachhaltigkeitssensible und mitfühlende Haltung und überhaupt Lerninteresse weder durch rein kognitive Wissensvermittlung noch politische Entscheidungen einfach erzeugen, dafür braucht es, wie wir sehen werden, einen achtsamkeitsbasierten Zugang in der Bildung.¹¹ Warum dieser so wichtig ist, wollen wir im Folgenden kurz skizzieren.

Zur Bedeutung eines tiefenökologischen Bewusstseins und eines achtsamkeitsbasierten Zugangs in der Bildung

Obwohl wir Zugang zu allumfassenden Informationen im Bereich Klimawandel sowie Nachhaltige Entwicklung haben und sich Politik und Bildung um Aufklärung bemühen, müssen wir

feststellen, dass es eine Kluft zwischen Wissen und Verhalten gibt. So hat trotz Kyoto-Protokoll 1997, in dem Maßnahmen zur Verbesserung ökologischer Bedingungen verhandelt wurden, z. B. der Flugverkehr rasant zugenommen (die Passagierkilometer haben sich seit 2010 fast verdoppelt) und es werden zunehmend mehr Lebensmittel verschwendet (fast ein Drittel aller produzierten Lebensmittel landet im Müll). Darüber hinaus sind auch die sozialen Ungleichheiten weltweit gewachsen, wie Berechnungen von Oxfam¹² belegen. Demnach besitzt das reichste Prozent der Weltbevölkerung mehr Vermögen als die anderen 99% zusammen. 2002 habe der Anteil noch bei 43% gelegen.

Doch woran liegt es, dass wir uns trotz besseren Wissens nicht entsprechend verhalten? Unsere Denkgewohnheiten und unsere Umweltwahrnehmung sind stark geprägt durch die Historie von Kolonialisierung und Technologisierung sowie durch unser klassisches Wissenschaftsverständnis. Es hat ei-



Der Klimawandel ist längst Wirklichkeit: Wald und Erde

Foto: Philip Albrecht

ne objektiv analytische Betrachtung der Umwelt kultiviert, in der wir als Betrachtende und Subjekte nicht mit eingebunden sind. Unser Lebensverständnis ist dabei stark geprägt von den Forderungen nach einem »Beherrschen« oder »Erobern« von etwas und weniger davon, das, was ist und wie es ist, zu umarmen. Ergebnis ist eine Entfremdung von der Welt – ein Nährboden für das ressourcenverschwendende Verhalten in Wirtschaft und Gesellschaft. Erforderlich ist ein Zugang zur Welt, der uns das Mit-Sein und die Verbundenheit mit unserer Umwelt spüren lässt, wie es das Konzept der Tiefenökologie vorschlägt, das sich Anfang der 1970er Jahre entwickelte.¹³ Das Konzept sieht den Menschen nicht als Krone der Schöpfung, sondern eingebunden in das Netz des Lebens. Lebensqualität erwächst dann nicht aus einem ständigen Hochschrauben des Lebensstandards und steigendem Konsum, sondern an einem friedlichen und gerechten Zusammenleben. Vor jedweden Handeln steht dabei zuerst ein Innehalten, ein achtsames Wahrnehmen und Spüren dessen was ist und die kritische Frage, welche Konsequenzen das eigene Tun hat. Getragen ist dies von einem Bewusstsein des Eingebettetheits in wechselseitige Verursachungszusammenhänge und ihres In-Beziehung-Seins. Um wahrzunehmen und zu spüren, was um mich herum und mit mir passiert, muss ich mich empfänglich und empfindsam, damit aber auch gleichzeitig verletzlich zeigen. Wir haben aber gegenwärtig analoge und virtuelle Welten geschaffen, in denen die Widerständigkeit der Welt, die Verwundbarkeit (Vulnerabilität) und ein damit verknüpfter Schmerz nicht mehr gespürt, sondern meist einfach »weggewischt« werden. Die virtuellen Welten verstärken die Vorstellung davon, dass Natur und Gesellschaft aus materiellen und beherrschbaren Grundbausteinen bestünden, die einem logischen und damit planbaren Algorithmus folgen. Diese Machbarkeitsvorstellung wird durch die Quantenphysik massiv irritiert, die zeigt, dass es Materie als solitären Gegenstand gar nicht gibt,

sondern das, was wir für Materie halten, energetische Strömungen sind bzw. Bewusstsein.¹⁴ Die Art und Weise, was und wie ich denke, wahrnehme und handele, bestimmt somit letztlich darüber, was sich materialisiert – und nicht umgekehrt. Wir schaffen mit unserem Denken, Fühlen und Handeln den Raum selbst, in dem wir leben. Ein solches Verständnis lässt erkennen, dass wir unsere Wahrnehmungs- und Denkformen transformieren müssen, um auch eine Veränderung auf der materiellen Ebene zu erzielen. Und hier braucht es die (Wieder-)Entdeckung des In-Beziehung-Seins, die letztlich das universelle Prinzip unseres Seins überhaupt ist. Denn es gibt nur die eine Welt, nicht einzelne Teile. Wir sind von etwas und anderen unterscheidbar, aber nicht getrennt. Wir befinden uns alle in dieser Gemeinsamkeit, und das ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass wir überhaupt miteinander kommunizieren können. Die Quantenphysik hat nun gezeigt, dass die Wirklichkeit nicht Realität, sondern Potenzialität ist, sprich: sie ist nur die »Möglichkeit«, die sich energetisch und materiell irgendwo manifestieren »kann«, sozusagen etwas noch nicht Entschiedenes, Schwebendes. Wenn wir von dieser Vorstellung des Seins ausgehen, dann kann die pädagogische Arbeit ein Ort sein, an dem wir uns dieser Potenzialität bewusst werden und sie entfalten – und das ist nichts anderes als das, was wir als *Bildung* bezeichnen können.

Überlegungen zu einer »nachhaltigen« Bildungsarbeit

Um was ginge es dann in einer solchen transformativen nachhaltigen Bildungsarbeit? Ziel wäre es, uns wieder in Kontakt mit unserer Mit-Welt zu bringen und eine Beziehung und Resonanzfähigkeit (wieder) aufzubauen. Die Tiefenökologie hatte seinerzeit darauf hingewiesen, dass ökologisches Bewusstsein zutiefst spirituell und religiös ist, weil es um diese Allverbundenheit weiß und (Nächsten-)Liebe das verbindende Prinzip ist. Ich

kann nichts zerstören, was ich zutiefst liebe. Fürsorge, Achtung und Verantwortlichkeit entstehen dann wie von selbst – nicht nur unserer Umwelt und den Mitmenschen gegenüber, sondern auch uns selbst gegenüber.

Alles Lebendige ist verletzlich und vergeht. Aktuell erfahren wir diese Verletzlichkeit, aber auch Allverbundenheit in einer ungeahnten Weise. Die COVID-19-Pandemie, der Klimawandel oder auch Flucht und Migration zeigen, dass sich einzelne Menschen oder Nationen nicht abschotten können, sondern dass es diese eine Welt im Ganzen trifft. So schrecklich diese Ereignisse sind, so können wir doch auch dieses pandemiebedingte Innehalten nutzen: »In-Beziehung-Sein braucht Zeit, Innehalten, Verweilen, Wiederholen, Einüben – keinen radikalen Umschwung, jedoch konsequente Auseinandersetzung auch mit den Widersprüchen im eigenen ökologischen Verhalten und als Konsument. Mit der Erde in Liebe zu sein, verliebt in das Leben, ist eine dieser Brücken.«¹⁵

Gerade die konfessionelle Erwachsenenbildung kann hier ein wichtiger Lern- und Erfahrungsraum sein, da sie in ihren Programmangeboten konkret auf die Interessen, Wertorientierungen und Bewältigungsstrategien von Problemlagen ihrer Teilnehmenden eingeht und sich auf ihre religiösen und spirituellen Grundlagen, wie z. B. Nächstenliebe, bezieht. Damit kann sie einen geschützten Raum bieten, um die durch die aktuellen Krisen ausgelösten Erfahrungen von Kummer, Schmerz und Trauer erst einmal zu fühlen und diesen Erfahrungen in vielfältiger Weise Ausdruck zu verleihen, ob in künstlerischer, kontemplativer, kommunikativer oder einer anderen erfahrungsorientierten Form. Auch in der achtsamkeitsbasierten Arbeit widmen wir uns diesen Gefühlen, ohne sie allerdings zu bewerten oder zu unterdrücken. Dabei zeigt sich, dass durch die Betrachtung, Erforschung und Annahme dessen, was ist, sich die Erfahrungen von Schmerz oder Kummer transformieren, gleich einer Katharsis. Wir werden sensibler und resonanzfähiger auch für das, was

um uns herum geschieht und wir entwickeln Mitgefühl und kreatives Potenzial. Der Moment der Instabilität kann dabei Energie freisetzen. Es ist wie bei der Bewegung des Gehens: Erst durch das Aufgeben der Stabilität und das Anheben eines Beines ist es möglich, eine Bewegung und eine Veränderung des Status Quo zu erreichen.

Es ist das grundlegende Moment von Bildungsarbeit, dass Irritation, Unsicherheit und Diskrepanzerfahrung nachhaltige Lernauslöser darstellen können.¹⁶ Damit diese lernwirksam werden, braucht es jedoch das unmittelbar leibliche Spüren dieser Betroffenheit (first-person experience). Meyer-Drawe¹⁷ betont hier die Mühen des Umlernens und zeigt, dass gerade diese schmerzhaft und irritierende Seite zu Bildungs- und Lernerfahrungen dazu gehört – dass aber auch das Überwinden einer solchen Erfahrung eine Quelle für Freude und für Transformation sein kann.¹⁸ Voraussetzung dafür ist eine »selbsteinschließende Reflexion«¹⁹, denn »Selbstlernen und Selbstveränderung braucht einen inneren Weg«²⁰. Anders als bei gängigen Verfahren reflexiven Lernens, in denen bereits gemachte Erfahrungen anhand vorgegebener Kriterien rational analysiert werden, wird die selbsteinschließende Reflexion selbst zu einer durch den Körper unmittelbar fühlbaren und damit direkt zugänglichen Erfahrung. Bildung kann und sollte uns daher nicht

vor möglichen Vulnerabilitätserfahrungen bewahren; es braucht Momente der Verletzlichkeit für eine BNE. Dafür müssen vertrauensvolle (Bildungs-) Räume geschaffen werden, die einem ein Gefühl von Gehaltensein vermitteln, um die Erfahrung von Schwäche und Unsicherheit selbst aushalten zu können und wieder in einen Zustand des Gleichgewichts zu kommen. Ein Beispiel ist die »Theorie U«²¹ in der es um eine Überwindung eines »Egosystem-Bewusstseins« hin zu einer »Ökosystem-Realität« geht. Neben dieser konkreten Methode finden sich auch weitere Anregungen einer achtsamkeitsbasierten transformativen BNE, wie z. B. das Konzept *BINKA – Bildung für nachhaltigen Konsum durch Achtsamkeitstraining*²² oder auch die achtsamkeitsbasierten Angebote einer Naturerlebnis-Pädagogik.²³ Für die Entwicklung eigener achtsamkeitsbasierter transformativer BNE-Angebote bietet sich eine sechsteilige Struktur an wie in Abb. 1 dargestellt.

Kennzeichnend für diese Form der achtsamkeitsbasierten BNE-Arbeit ist es, Anregungen nicht ausschließlich auf der Skills-Ebene zu geben, sondern zunächst die unter dem eigenen Verhalten liegenden Wahrnehmungs-, Deutungs- und Emotionsmuster zu erforschen. Dabei gilt es Praktiken einzuüben, die einen Zugang zu unserem Herzen schaffen, ein In-Beziehung-Sein erfahrbar machen und damit

helfen, die ichzentrierten Gewohnheiten zu reflektieren und schließlich zu transformieren. Ein solcher Prozess schafft den Möglichkeitsraum, aus dem das Neue sich wie von selbst realisiert und vom tiefen Bewusstsein für Nachhaltigkeit inspiriert ist. Hier ist die Erwachsenenbildung gefragt, diese konkreten Projektideen mit umzusetzen und informiert zu begleiten,²⁴ wodurch die Bildungsarbeit selbst nachhaltig werden kann.

Fazit

Der Klimawandel hat gezeigt, wie fragil die natürlichen Ressourcen der Erde sind. Die weltweite COVID-19-Pandemie hat beides hervortreten lassen: die Fragilität der humanen Existenz genauso wie die Erfahrung, wie sich das Ökosystem unter einer Limitierung bei Menschen, Verkehr und Industrie erkennbar erholen kann. So sind auch unsere derzeitigen Krisen im Prinzip »Wahrnehmungskrisen«, wie dies Fritjof Capra²⁵ beschreibt. Wir halten einerseits noch an alten Weltbildern fest und erfahren gleichzeitig, dass diese nicht mehr zielführend für unsere jetzigen Probleme sind. Scharmer & Käufer sprechen hier gar von einem »spirituell-kulturellen Abgrund«²⁶, vor dem wir gegenwärtig stehen. Wir beginnen langsam zu erkennen, dass wir scheinbar nicht gelernt haben, mit der Vulnerabilität und Unsicher-

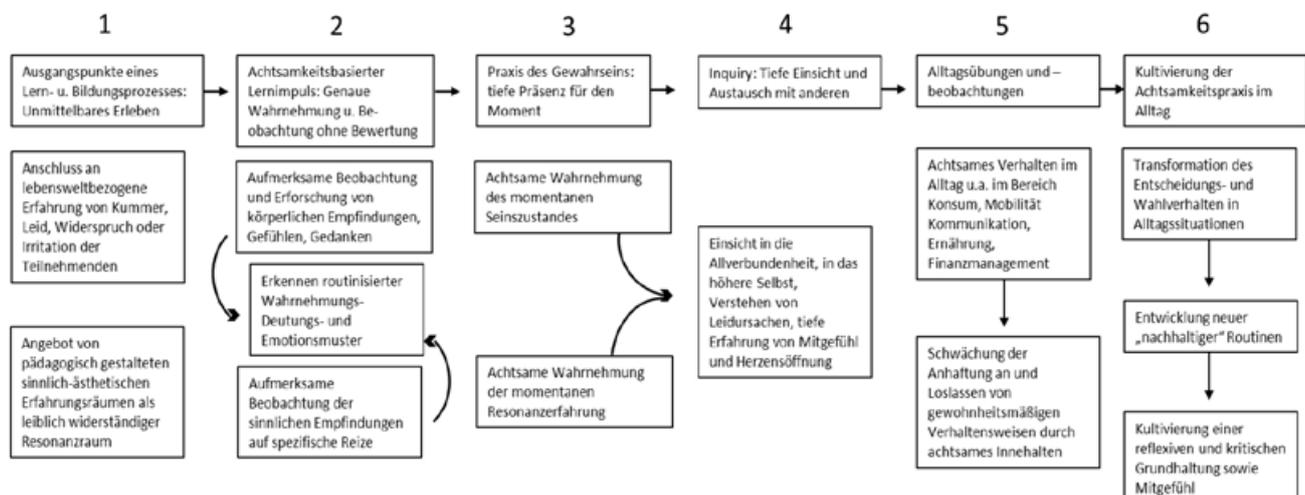


Abb.1 : Struktur achtsamkeitsbasierter BNE-Arbeit ©Ingeborg Schüßler 2021

heit sowie Nicht-Planbarkeit unseres eigenen Daseins in produktiver Weise umzugehen. Die COVID-19-Pandemie bildet hier quasi den Höhepunkt und macht in schmerzlicher Weise deutlich, dass wir gegenwärtig in einer Transitionsphase leben, in der sich entscheidet, ob die darin entwickelten Bewältigungsformen zerstörerische Kräfte freisetzen werden oder die Menschen zu einem »schöpferischen Erwachens«²⁷ fähig sind. Hier liegt eine große Chance für die Bildungsarbeit, diese Prozesse in achtsamkeitsbasierter Weise zu begleiten, damit sich notwendige Visionen und Innovationen für eine nachhaltige und demokratische Zukunft entwickeln können. Eine solche Bildungsarbeit wäre zutiefst selbst nachhaltig.

Anmerkungen

- 1 Z.B. Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. 2019, DHV 2019.
- 2 Diepenbrock/Kricker/Bormann 2009.
- 3 <https://www.nf-farn.de>.
- 4 Burdukova 2019.
- 5 WBGU 2011, S. 8.
- 6 UNESCO 2016.
- 7 WGBU 2011.
- 8 Apel 2018, S. 119.
- 9 Pramann 2020, S. 6.
- 10 Schreiber-Barsch 2020.
- 11 Schüßler 2020.
- 12 Oxfam 2018.
- 13 Vgl. Gottwald/Klepsch 1995.
- 14 Vgl. Dürr 2012.
- 15 Gottwald/Klepsch 1995, S. 177.
- 16 Vgl. Schüßler 2008.
- 17 Meyer-Drawe 2008.
- 18 Vgl. Schüßler 2021.
- 19 Varela u. a. 1995, S. 50.
- 20 Scharmer/Käufer 2010, S. 47.
- 21 Scharmer/Käufer 2017, S. 24 ff.
- 22 <http://achtsamkeit-und-konsum.de/de/das-projekt>.
- 23 Z.B. folgendes Angebot: <https://crenatur.de/module-uebersicht/achtsamkeit-naturerleben>.
- 24 Beispielhaft sei hier an die Erfahrungen aus dem KEB-Projekt »Lernort Gemeinde« erinnert, vgl. Mörchen/Tolksdorf 2009.
- 25 Vgl. Capra 1995, S. 123.
- 26 Scharmer/Käufer 2017, S. 16.
- 27 Grünewald 2019, S. 250.

Literatur

- Apel, H. (2018): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 68 (2), S. 119–130.
- Burdukova, G. (2019): Nachhaltigkeit als Thema in den Programmen und Angeboten der Volkshochschulen im Zeitverlauf. DIE texte.online. <http://www.die-bonn.de/id/37081>.
- Capra, F. (1995): Tiefenökologie – eine neue Renaissance. In: Gottwald, F.-T.; Klepsch, A. (Hg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, S. 123–136.
- DHV (2019): Handreichung. Bildung für nachhaltige Entwicklung an Volkshochschulen. Bonn.
- Diepenbrock, F.; Krikser, T.; Bormann, I. (2009): Klimawandel in der Erwachsenenbildung. Ein neues Bildungskonzept für nachhaltige Entwicklung. In: Erwachsenenbildung, 55 (1), S. 8–11.
- Dürr, H.-P. (2012): Es gibt keine Materie! Amerang.
- Gottwald, F.-T.; Klepsch, A. (1995): In-Beziehung-Sein – Zur tiefenökologischen Dimension des Fühlens. In: dies. (Hg.): Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen. München, S. 173–177.
- Grünewald, S. (2019): Wie tickt Deutschland? Psychologie einer aufgewühlten Gesellschaft. Köln.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Mörchen, A.; Tolksdorf, M. (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Oxfam (2018): Reward Work, not Wealth. Oxford, https://www.oxfam.de/system/files/bericht_englisch_-_reward_work_not_wealth.pdf.
- Pramann, S. (2020): Bilden, was sich herausbilden will. In: forum erwachsenbildung, 4, S. 6–7.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler.
- Scharmer, C. O.; Käufer, K. (2010): Lernen als Begegnung mit dem werdenden Selbst. In: Arnold, R. (Hg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Baltmannsweiler, S. 35–49.
- Scharmer, C. O.; Käufer, K. (2017): Theorie U. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Heidelberg.
- Schreiber-Barsch, S. (2020): Erwachsenenbildung als Nachhaltigkeit. Das Ringen um den Erhalt der Lebensgrundlagen als Lern- und Bildungsprozess. In: weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1, S. 17–20.
- Schüßler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, 5 (2), S. 1–21, https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4595/pdf/bf_2008_2_Schuessler_Reflexives_Lernen_Erwachsenbildung.pdf.
- Schüßler, I. (2020): Bildungsziele und -inhalte in einer Gesellschaft des langen Lebens – Plädoyer für eine achtsamkeitsbasierte Bildung. In: Schmidt-Hertha, B.; Habertzeth, E.; Hillmert, S. (Hg.): Lebenslang lernen können – Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung. Bielefeld, S. 219–239, <https://www.wbv.de/artikel/6004776>.
- Schüßler, I. (2021): Wann und wie löst Lernen Freude aus? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1.
- UNESCO (2016): Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global education monitoring report 2016. Paris: UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>.
- Varela, F. J.; Thompson, E.; Rosch, E. (1995): Der mittlere Weg der Erkenntnis. München.

- Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (2019): Nachhaltigkeit als ganzheitlicher Bildungsauftrag für die Erwachsenenbildung. Ein Wegweiser. Hannover.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.