



unesco

Österreichische
Nationalkommission

TRANSFORMATIVE BILDUNG, GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION UND BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG. EINE ERKUNDUNG.

DOSSIER des Fachbeirats
„Transformative Bildung | Global Citizenship Education“
der Österreichischen UNESCO-Kommission

IMPRESSUM

Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“. Wien, 2023.

Herausgeberin:

Österreichische UNESCO-Kommission,
Universitätsstraße 5, 1010 Wien
Österreich

E-Mail: oeuk@unesco.at

Website: www.unesco.at

ISBN-Nr.: 978-3-9505483-0-3

Erstmals erschienen: Dezember 2023



Autor*innen: Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer,
Hans Karl Peterlini, Franz Rauch, Regina Steiner.

Redaktion: Werner Wintersteiner, Stephanie Godec

Lektorat: Stephanie Godec

Grafik und Layout: Marion Moschik



Diese Publikation ist in Open Access und steht unter der Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Public License (CC-BY-NC-SA 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Mit Unterstützung des



**Dossier des Fachbeirats
„Transformative Bildung | Global Citizenship Education“
der Österreichischen UNESCO-Kommission**

**Transformative Bildung, Global Citizenship Education
und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Eine Erkundung.**

*„Wir erziehen im Grunde immer für eine
aus den Fugen geratene und geratende Welt.“*

Hannah Arendt

*„Transformatives Lernen für Mensch und Erde
ist überlebensnotwendig für uns
und für künftige Generationen. Die Zeit zu lernen
und für unseren Planeten zu handeln ist jetzt.“*

Berliner Erklärung der UNESCO
zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mai 2021

*„Eine Welt, die uns etwas zu sagen hat, kann in der Bildung lebendig werden.
Bildung meint dann vor allem Empfänglichkeit, Sensibilität und Affizierbarkeit,
eine riskante Offenheit [...], die uns empfindsam macht
für die Kontingenzen, die Fragilität und Verletzlichkeit unserer Welt.“*

Käte Meyer-Drawe

INHALT

	VORBEMERKUNG	3
1	GESELLSCHAFTLICHE TRANSFORMATION ALS GEBOT UNSERER ZEIT	7
2	PÄDAGOGIK ZWISCHEN GESELLSCHAFTLICHEN ZIELVORGABEN UND AUTONOMIE DER LERNENDEN	11
2.1	Pädagogik als eine Praxis unter anderen – Versuch einer Positionierung	11
2.2	Lernen und Bildung als Potenziale mit personalen und gesellschaftlichen Ermöglicungen und Einschränkungen	13
2.3	Die Grenzen der Erziehung und die Potenziale von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit	15
3	GESELLSCHAFTLICHE TRANSFORMATION UND EMANZIPATORISCHE PÄDAGOGIK	17
3.1	Zum Begriff Transformative Bildung	17
3.2	Transformative Bildung: Mezirow und die Folgen	22
4	TRANSFORMATIVES LERNEN ALS EMANZIPATORISCHES LERNEN: BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE) UND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION (GCED)	25
4.1	BNE: Geschichte, Definitionen und Diskurse, Implementierung und Bewertung	26
	Entstehung	26
	Definitionen und Diskurse	26
	Verankerung im Bildungssystem	28
	Kritische Bewertung	29
4.2	GCED: Geschichte, Definitionen und Diskurse, Implementierung und Bewertung	29
	Entstehung	29
	Definitionen und Diskurse	30
	Verankerung im Bildungssystem	32
	Kritische Bewertung	33
4.3	Der transformative Gehalt von GCED und BNE	33
	Konvergenzen und Differenzen von GCED und BNE	33
	Kritik der Nachhaltigkeit – Planetary Citizenship	35
	Kriterien für transformative politische Pädagogiken	40
	Literatur	41

VORBEMERKUNG

Der Begriff *Transformative Bildung* (oder auch *Transformatives Lernen TL*) hat für die UNESCO in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (UNESCO 2021a). Dies lässt sich an den globalen UNESCO Foren,¹ die im zweijährigen Rhythmus abgehalten werden, ebenso ablesen wie an neuen Veranstaltungsformaten, die speziell zu dieser Thematik abgehalten werden, wie dem *UN/UNESCO Transforming Education Summit 2022*.² In diesem Sinne hat die Österreichische UNESCO-Kommission 2017 den Fachbeirat „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“ (TB/GCED) eingerichtet. Zugleich ist der Term auch im wissenschaftlichen Diskurs im Vormarsch, wobei im deutschen Sprachraum häufig, aber nicht ausschließlich, ein Bezug zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hergestellt wird, während die UNESCO meist von einem begrifflichen Dreieck TB – BNE – GCED ausgeht. Dieses Papier hat sich zur Aufgabe gestellt, diese Begriffe klarer zu fassen und Verbindungslinien zwischen ihnen aufzuzeigen. Darüber hinaus sollen sowohl der bildungspolitische wie auch der gesamtpolitische Kontext erhellt werden, auf deren Hintergrund sich die gegenwärtige Diskussion mit diesen und um diese Konzepte abspielt.

Da der Text, um die der Thematik inhärente Komplexität abzubilden, relativ umfangreich geworden ist, ist jedes Kapitel und manches Unterkapitel mit einer Zusammenfassung (Conclusio) versehen, die durch eine größere Schrift und farbigen Hintergrund hervorgehoben ist. Bereits die Lektüre dieser Zusammenfassungen bietet einen ersten Einblick in die Thematik, wenngleich sie das Studium des gesamten Textes selbstredend nicht ersetzen kann.

¹ Waren die ersten Foren (Bangkok und Paris) „UNESCO Forum on Global Citizenship Education“ benannt, so war das dritte Forum (Ottawa) in die „The UNESCO Week for Peace and Sustainable Development: The Role of Education“ mit den zwei Schwerpunkten GCED und BNE eingebettet. Das vierte Forum (Hanoi) hieß „UNESCO Forum for Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education“, während das fünfte Forum 2021 (online) „UNESCO Forum on Transformative Education for Sustainable Development, Global Citizenship and health and well-being“ benannt wurde. Vgl. auch: <https://en.unesco.org/news/five-questions-transformative-education>.

² Siehe etwa: <https://www.sdg4education2030.org/transforming-education-summit-september-2022>, <https://en.unesco.org/futures-of-education/transforming-education-summit>, <https://mailchi.mp/bd4ccc2b8206/infoletter-1-transforming-education-summit-5634251?e=6b107ccfe5> bzw. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit>.

Transformative Bildung ist eine neue Form, eine alte Frage zu stellen – die Frage nach dem Veränderungspotenzial von Lernen und Bildung für die einzelnen Menschen und der Wirksamkeit von pädagogischem Handeln für gesellschaftlichen Wandel. Allein in dieser Fragestellung zeigen sich grundlegende pädagogische Dilemmata: Wie werden Lernen und Bildung verstanden? Wie wirken personale Lern- und Bildungsprozesse mit gesellschaftlichen Ansprüchen und Bedingtheiten zusammen? Welche Rolle nehmen pädagogische Angebote und Interventionen in diesem komplexen Geschehen ein? Bleibt die Wirksamkeit pädagogischen Handelns eine unbestätigte Hoffnung oder kann sie empirisch nachgewiesen werden? Ist das Postulat der Wirksamkeit nicht unvereinbar mit dem Postulat der Freiheit der Lernenden? Ist Bildung nicht immer auch Machtausübung gegenüber den zu Bildenden und bürdet nicht, umgekehrt, das Humboldt'sche Bildungsideal der Selbstbildung in einem elitären Verständnis dem sich selbst und frei von Zwecken bildenden Individuum die ganze Verantwortung für sein eigenes Wohl und jenes der Gesellschaft auf? Muss andererseits, eben durch den Eingriff der Bildung, nicht jede Gesellschaft ihre eigene Reproduktion sicherstellen? Ist Bildung als Selbstermächtigung möglich? Wie kann ein Balanceakt zwischen diesen Polen gelingen? Und wie verhalten sich Lernen und Bildung zueinander? Handelt es sich um getrennte Vorgänge oder um ineinander verstrickte Aspekte ein und desselben Geschehens? Sind Lernen und Bildung als autonome Leistungen des Einzelnen oder als gesellschaftliche Steuerungen des Individuums zu verstehen? Transformative Bildung und Transformatives Lernen benennen diese Problematik auf ihre Weise und eröffnen dadurch einen Diskussionsraum. Sie verdecken aber auch, sofern sie als Zauberformeln verstanden werden, die Problematiken hinter den Begriffen und entziehen diese einer ständig nötigen kritischen Auseinandersetzung. Diese wird in diesem Beitrag mit der Klärung der jeweiligen begrifflichen Zugriffe versucht.

1. GESELLSCHAFTLICHE TRANSFORMATION ALS GEBOT UNSERER ZEIT

Gegenwärtig ist in den Sozialwissenschaften und in der politisch engagierten Zivilgesellschaft viel von *The Great Transformation*, der *Großen Transformation* (manchmal auch der *Great Transition*) die Rede. In Anlehnung an Karl Polanyi, der den Begriff 1944 verwendete, um in seinem gleichnamigen Buch den tiefgreifenden Wandel der englischen bzw. der westlichen Gesellschaftsordnung insgesamt zu beschreiben, wird ein neuer tiefgreifender Wandel gefordert, hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, um die ökologische Krise zu meistern. Dieser Wandel hat, solange er allgemein formuliert bleibt, eine klare und von vielen geteilte Richtung, nämlich „die Aufgabe einer sozial-ökologischen Transformation mit dem Ziel, in eine postfossile Wirtschaftsweise einzuschwenken“ (Seitz 2014, S. 17). So sind etwa die von der UNO beschlossenen SDGs unter dem Titel *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (2015) zusammengefasst. Und das Hauptgutachten des bundesdeutschen Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) aus dem Jahr 2011 trägt den Titel *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (World in Transition – A Social Contract for Sustainability), was den Begriff auch im deutschen Sprachraum sehr populär gemacht hat. Die Schlüsselbegriffe dieser Transformation lauten *Zukunftsfähigkeit* und *Nachhaltigkeit*.

Der Begriff *Transformation* drückt den Wunsch nach grundsätzlichen gesellschaftlichen Veränderungen aus ebenso wie die Überzeugung, dass diese machbar sind. Worin diese bestehen, darüber sind allerdings die Ansichten sehr kontrovers.

Die wichtigsten diesbezüglichen Zielkonflikte werden in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als „schwache/starke“ Nachhaltigkeit diskutiert. „Das Schlüsselkonzept der schwachen Nachhaltigkeit ist die Optimierung – das Konzept der Neoklassik zur bestmöglichen Zuteilung (Allokation) knapper Ressourcen“ (Novy et al. 2020, S. 27). Die Frage der Ursachen und Kosten von Umweltschäden und Folgen wirtschaftlichen Handelns folgt im Denkmodell der schwachen Nachhaltigkeit dem Verursacherprinzip sowie dem Prinzip der Optimierung und setzt v.a. auch auf technologische Lösungen. Natur wird als Ressource (Kapital) gesehen.

Starke Nachhaltigkeit hingegen „basiert auf dem System der Einbettung, nicht der Austauschbarkeit: Wirtschaft ist ein Subsystem, eingebettet in die biophysische Sphäre. Starke Nachhaltigkeit geht davon aus, dass wirtschaftliches und soziales Leben auf unersetzbaren, miteinander verwobenen Ökosystemen beruht, die erhalten bleiben müssen. Wirtschaftliche Aktivitäten sind mit ökologischen Grenzen konfrontiert“ (ebd., S. 28). Natur ist kein Ressourcenbestand, sondern „ein komplexes Öko-System, welches die menschliche Gesellschaft mit lebensnotwendigen Funktionen und Diensten versorgt“ (ebd., S. 29). Der Eigenwert der Natur ist ein qualitativer Unterschied zu Natur als Kapital. Kapital ist reproduzierbar, kann wiederhergestellt werden, während die Zerstörung der Natur oft irreversibel ist. Starke Nachhaltigkeit beruft sich daher auch auf das Vorsorgeprinzip.

Damit ist auch die Frage der Beibehaltung oder Überwindung einer kapitalistisch orientierten Wirtschafts-

weise mit ihrer starken Tendenz zum permanenten Wachstum angesprochen. Positionen, die weiterhin wachstumsorientiert, aber in Kenntnisnahme ökologischer und sozialer Fragen konzipiert sind, stehen wachstumskritischen Positionen gegenüber, die davon ausgehen, dass die Reduktion des Ressourcenverbrauchs nicht ohne tiefgreifenden systemischen Wandel machbar sei, der die „imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) und die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung in Frage stellt. Entsprechend setzen Degrowth- oder Postwachstumsökonomie-Bewegungen bei gezielten Schrumpfungsprozessen an:

Das Schrumpfen im Globalen Norden ist eine Verpflichtung der Klimagerechtigkeit, Verantwortung gegenüber den Ökonomien des Globalen Südens. Doch ausgewählte Aktivitäten wie erneuerbare Energien, der Bildungs- und Gesundheitssektor und bestimmte Weltregionen wie die subsaharischen Länder können tendenziell weiterwachsen. Degrowth will die Abkehr vom Wirtschaftswachstum und der imperialen Lebensweise auf eine Weise organisieren, die menschliches Wohlbefinden erhöht und Klimagerechtigkeit fördert. Das kann durch individuellen Verzicht nicht erreicht werden, sondern nur durch eine neue Produktionsweise und eine Wende hin zu einer solidarischen Lebensweise, die nicht auf Kosten anderer organisiert ist. (Novy et al. 2020, S. 148)

Hier eine Transformation zu bewirken, ist auch eine pädagogische Aufgabe:

Im Verlauf der internationalen politischen Debatte wurde immer entschiedener deutlich, dass die unabdingbare Transformation in eine nachhaltige Weltgesellschaft eines weltweiten Einsichts- und Bildungsprozesses bedarf, um die als notwendig erachteten Bewusstseins-, Einstellungs- und Verhaltensänderungen subjektiv bei allen Menschen weltweit zu verankern. [...] Als politischer Diskurs reagiert Nachhaltigkeit somit auf eine fundamentale Krise des Verhältnisses von Natur und Kultur und ist als Programm einer globalen Transformation in eine

nachhaltige Weltgesellschaft zu verstehen, in dem Bildung und Wissenschaft eine entscheidende Rolle zugewiesen wird. (Kehren 2017, S. 63)

Viele Autor*innen im pädagogischen wie im politischen Spektrum, die den Begriff Transformation heute verwenden, beziehen sich dabei auf den marxistischen Theoretiker Antonio Gramsci aus der Zwischenkriegszeit. Transformation bedeutet für ihn einen radikalen Bewusstseinswandel innerhalb der unterdrückten Klassen, ohne die ein Wandel politischer Strukturen undenkbar sei. Denn ohne die „ideologische Hegemonie“ zu erlangen, wie es dem Bürgertum gelungen sei, wären grundlegende politische Veränderungen unmöglich (vgl. z. B. zusammenfassend de Nardis/Caruso 2011). Damit wird die politische Herausforderung zugleich zu einer pädagogischen Herausforderung – allerdings ohne dass diese beiden Bereiche gleichgesetzt werden dürfen.

Transformation setzt sich dabei von anderen Vorstellungen des Wandels – vor allem von **Reform und Revolution** – deutlich ab. Reform evokiert die Möglichkeit von Veränderungen, die innerhalb der bestehenden Strukturen bleiben, ohne die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels. **Revolution** wiederum, als zwar radikale, meist aber schnelle gewaltsame Veränderung, die mit dem Bestehenden tabula rasa machen will, unterscheidet in der Regel nicht zwischen dem, was erhalten werden, und dem, was verändert werden muss, und enthält auch nicht die Idee eines vorausgehenden und begleitenden gesellschaftlich-kulturellen Wandels. Dem steht eben die Idee der Transformation gegenüber, die Konservierung **und** Veränderung zusammendenkt und das Bestehende als Ausgangsbasis für Umgestaltung betrachtet. Umgestaltung ist auch die Leitidee der **Metamorphose**, die der französische Soziologe und Philosoph Edgar Morin als sozialwissenschaftlichen Term ins Spiel bringt. Die Metamorphose, wörtlich: „Gestaltsumwandlung“, d. h. die Übernahme gänzlich neuer Funktionen etwa durch die Grundorgane der Pflanzen ermöglichte es ihnen, in unterschiedliche Lebensräume vorzudringen und die heutige Artenvielfalt hervorzubringen.

Dazu Morin:

Der Begriff der Metamorphose ist reicher als der der Revolution. Sie behält deren erneuernde Radikalität, verbindet sie aber mit der Bewahrung (des Lebens, der Kulturen, des Legats der Gedanken und der Weisheiten der Menschheit). Man kann weder ihre Modalitäten noch Formen voraussehen: jeder Stufenwechsel zieht ein schöpferisch Neues nach sich. Ebenso wie die historische Gesellschaft, Schöpferin der Stadt, des Staates, der sozialen Klassen, der Schrift, kosmischer Gottheiten, grandioser Bauwerke, großer Kunstwerke, unvorstellbar für die Menschen der archaischen Gesellschaften der Jäger und Sammler gewesen ist, so können wir uns heute noch nicht eine Welt-Gesellschaft vorstellen, die aus der Metamorphose entstehen würde. (Morin 2012, S. 34)

Morin selbst hat vor allem in seinem Buch **Heimatland Erde** (1999) die Notwendigkeit und Möglichkeit einer solchen Metamorphose beschrieben, um der gegenwärtigen Polykrise zu entkommen. Einen weiteren sehr interessanten und wichtigen Beitrag leistet die Publikation **Great Transition. Umbrüche und Übergänge auf dem Weg zu einer planetarischen Gesellschaft** (Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) GmbH/Hessische Landesstiftung der Heinrich-Böll-Stiftung e.V. 2003). Sie hält fest, dass es grundsätzliche Änderungen braucht und dass diese – bei Strafe sehr schwerer Schäden für das menschliche Leben auf dem Planeten – sehr bald erfolgen müssen, ohne allerdings sich auf eine bestimmte Strategie und einen idealen Zukunftsentwurf festzulegen. Unter dem Motto „Zukunft im Plural“ wird ein Denken in Szenarien betrieben, das „Utopie und Pragmatismus“ zu verbinden trachtet.

Die hier vorgestellten Ansätze zu einer Transformation/Transition/Metamorphose eint die Einsicht, dass es keine alleinseligmachende Ideologie geben kann, die ein für allemal eine Lösung für alle und alles bereithält. Eine pluralistische gemeinsame Suche, die eben auch heftige Meinungskontroversen einschließt, ist nötig, um zu brauchbaren Alternativen zum Bestehenden

zu kommen. Klaus Seitz erläutert: „Der gesellschaftliche Suchprozess ist ergebnisoffen und setzt auf breite Partizipation und die innovativen Potenziale der Menschen“ (Seitz 2014, S. 19). Denn die eigentliche Problematik ist die Frage, mit welchen konkreten Schritten man sich dem großen (und fernen) Ziel nähern kann. Dabei muss immer beides im Auge behalten werden – der nächste Schritt und die ferne Vision. Darauf macht auch die amerikanische Feministin und Friedenspädagogin Betty A. Reardon aufmerksam:

Utopian visions do not thrive in the absence of practical actions, but practical actions cannot be transformational unless they are imbedded in a holistically conceived vision. (Reardon 2014, S. 83)

Wenn es um einen gesellschaftlichen Suchprozess geht und nicht um eine politische Umgestaltung nach einer ideologischen Blaupause oder um eine von oben angeordnete Veränderung, dann ist klar, dass Lernen und Bildung dafür eine entscheidende Rolle spielen. Je besser gebildet – in einem umfassenden und emanzipatorischen Sinne – die Bevölkerung ist, je mehr sich die Einzelnen lernend auf Mitmenschen und Welt einlassen, desto größer sind die Chancen, dass ‚der gesellschaftliche Suchprozess‘ auch erfolgreich ist und (politisch-ökonomisch-kulturelle) Hindernisse überwunden werden können. Edgar Morin hat dafür den Begriff der „kognitiven Demokratie“ vorgeschlagen, um darauf hinzuweisen, dass die heutige Zersplitterung des Wissens es den Menschen kaum noch ermöglicht, sich einen Gesamtüberblick über gesellschaftliche Entwicklungen und ihre eigene Rolle darin zu verschaffen:

Die Enteignung des Wissens, sehr unzureichend kompensiert durch die mediale Vulgarisierung, stellt ein historisches Schlüsselproblem der kognitiven Demokratie dar. Die Fortsetzung des jetzigen technisch-wissenschaftlichen Prozesses – ein blinder Prozess, der dem Bewusstsein und dem Willen der Wissenschaftler selbst entgleitet – führt zu einem starken Rückgang der Demokratie. (Morin 2012, S. 175, Hervorhebung im Original)

CONCLUSIO: Der Begriff *Große Transformation* (seltener: Transition bzw. Metamorphose) ist im öffentlichen Diskurs angekommen und die Zielvorstellung der sozial-ökologischen Wende wird, zumindest in ihrer allgemeinsten Form, von breiten Kreisen akzeptiert und mitgetragen. Damit ist auch die Idee von einem tiefgreifenden kulturellen und Bewusstseinswandel verbunden. Allerdings bietet die Festlegung der genauen Bedeutung der *Großen Transformation* einen weiten Interpretationsspielraum. Es findet sich eine sehr große Bandbreite an Vorstellungen, was und wie transformiert werden soll. Die Diskussion bzw. der politische Streit darüber ist unvermeidbar und unabschließbar. Konkrete Vorschläge wie die SDGs der UNO werden von den einen als viel zu weitreichend und von den anderen als völlig ungenügend eingeschätzt. Die Auseinandersetzungen über den konkreten Inhalt einer *Großen Transformation* wirken auch in die pädagogischen Konzepte hinein, die sich als transformativ verstehen. Bei Global Citizenship Education zum Beispiel kehrt diese Debatte wieder als Gegensatz von „soft“ und „critical“ GCED (vgl. Andreotti 2006), bei BNE als Gegensatz von der traditionellen und der „emanzipatorischen Form der BNE“ (Singer-Brodowski 2016a, S. 132).

Eine weitere, bislang zu wenig beachtete Diskurslinie der Debatte über die *Große Transformation* tut sich auf, wenn man sozial-ökologische Transformation und Postkolonialismus zusammendenkt (Ashcroft 2017, Chakrabarty 2009 und 2012, Dürbeck 2020, Ferdinand 2019). Unter Stichworten wie *dekoloniale Ökologie* (écologie décoloniale) oder *postcolonial ecocriticism* werden der westliche Universalismus und Eurozentrismus vieler Transformationskonzepte kritisiert, ohne die ökologische Herausforderung zu umgehen oder die Idee der Transformation aufzugeben. Diese Positionen haben auch eine große Relevanz für transformative Pädagogiken.

2. PÄDAGOGIK ZWISCHEN GESELLSCHAFTLICHEN ZIELVORGABEN UND AUTONOMIE DER LERNENDEN

2.1 Pädagogik als eine Praxis unter anderen – Versuch einer Positionierung

Eine wichtige Prämisse für die Auslotung der pädagogischen Potenziale ist die Einsicht in deren Grenzen. Erzieherisches Handeln, Unterricht in der Schule, Bildungsangebote über die Lebensspanne sind zum einen meist von der Motivation getragen, wenn nicht gar davon beseelt, dass damit ein Beitrag für die Besserung der Lebensverhältnisse der Einzelnen und der Gesellschaft geleistet werden kann. Zugleich kippt ein solcher Anspruch leicht in Frustrations- und Ohnmachtsgefühle, wenn sich die Erwartungen nicht oder nur sehr beschränkt erfüllen (vgl. Peterlini 2018, S. 94; vgl. Gärtner 2020, S. 9).

Im Zusammenwirken jener Praxen, die mit dem Menschen auftreten und diesen konstituieren, sieht Dietrich Benner die Erziehung *idealiter* in einem nicht-hierarchischen Verhältnis zu den anderen Praxen Politik, Ökonomie, Religion, Ethik und Ästhetik (Benner 2012, S. 108). Aufgabe der Erziehung müsse es deshalb sein, die Ansprüche der anderen Praxen an den Menschen in „pädagogisch legitime Einflüsse“ umzuwandeln (ebd.). Angesichts der *realiter* durchaus gegebenen Dominanz etwa von Ökonomie und Politik (und je nach historischen und geopolitischen Gegebenheiten auch der Religion) steht Pädagogik hier vor einer zweifachen Herausforderung.

Einerseits ist das Subjekt der Pädagogik selbst vergesellschaftet und den gesellschaftlichen Ordnungen unterworfen (die also geändert werden müssten), andererseits ist es in der europäischen Vorstellung von Erziehung „ja immer der einzelne“ (Parin 1999, S. 170), mit dem die Auseinandersetzung erfolgen soll. Neben die Arbeit mit

Individuen an deren Lern- und Bildungsprozessen gesellt sich, unauflösbar damit verwoben, auf gesellschaftlicher Ebene eine Art Schutzpflicht für die Subjekte der Erziehung, indem Pädagogik darauf achtet, welche Ansprüche an das Subjekt von anderen Praxen gestellt werden und wie diese pädagogisch vertretbar gemacht, verändert oder auch zurückgewiesen werden können.

Wie aber kann definiert werden, was pädagogisch legitim ist? Für Heinrich Kupffer und die Schule der Antipädagogik ist jede noch so gut gemeinte Zielvorgabe für pädagogische Arbeit problematisch, selbst wenn es etwa um Demokratielernen ginge (vgl. Kupffer 1984, S. 15). Das Problem liegt darin, dass eine normative Vorgabe auch das pädagogische Handeln strukturiert und das Subjekt der Pädagogik dem angestrebten Ziel unterwirft, Bildung damit funktionalisiert und das Subjekt der Bildung „als ‚unfertiges‘ und als manipulierbares Wesen ohne eigenen berechtigten Willen ansieht“ (Sinhart-Pallin/Stahlmann 2000, S. 10).

Ein Ausweg eröffnet sich erst, wenn nicht von der Vorstellung ausgegangen wird, *wie* das Subjekt am Ende des Bildungs- oder Lernprozesses sein soll, also von der zu erfüllenden Ideal- und Normvorstellung, sondern vom Subjekt der Erziehung selbst in seinem Suchen und Werden zwischen Einschränkungen und Potenzialen. Von dieser Orientierung am Prozess des Lernens und Bildens her lassen sich, wie in den folgenden Abschnitten ausgeführt wird, auch pädagogische Haltungen gegenüber den anderen Praxen begründen und legitimieren, da sie von den Erfahrungen, Bedürfnissen, Lern- und Bildungsprozessen des pädagogischen Subjekts selbst ausgehen und gegen Sollvorgaben an dieses Einspruch erheben.

CONCLUSIO: Pädagogik kann als eine Praxis unter anderen betrachtet werden, die damit in Aushandlungsprozesse mit den Zugriffen anderer Praxen auf das Subjekt der Pädagogik steht und sich positioniert. Die Umwandlung der Ansprüche von Ökonomie, Politik, Religion, Ethik und Ästhetik in pädagogisch legitime Ansprüche wirft zugleich die Frage auf, wie diese pädagogische Legitimität begründet wird. Normative Soll-Vorgaben für Erziehungs-, Lern- und Bildungsziele sind deshalb problematisch, weil die bestimmende Instanz auch innerhalb der Pädagogik nicht von vornherein feststeht und auch Pädagogik nicht davor gefeit ist, das Subjekt unter manipulative Zwänge zu stellen. Ein Problem liegt darin, dass mit Pädagogik – zumindest im zitierten Modell von Benner – sowohl das Erziehungshandeln als auch dessen wissenschaftliche Reflexion und theoretische Systematisierung gemeint sein kann, ebenso wie mit der Praxis der Politik sowohl Bürger*innen, Zivilgesellschaft, Parteien, Institutionen gemeint sind. Somit finden die Aushandlungsprozesse sowohl innerhalb der Praxen als auch zwischen den Praxen statt, mit offenem Ausgang: wer jeweils normative Setzungen vornehmen kann, dem kann, zumindest teilweise, mit einem Perspektivenwechsel von der Zielvorgabe für Lernen und Bildung hin zu den Lern- und Bildungsprozessen selbst geantwortet werden. Zwar kann Pädagogik Politik nicht ersetzen, dies stellt aber keine Entlastung vor der pädagogischen Verantwortung dar, wie Franz Hamburger (2010) sein eigenes Axiom in einer späteren Reflexion umdreht: Politik dürfe auch nicht die Pädagogik ersetzen, diese darf sich nicht ihrer Spielräume berauben lassen und muss ihre Aufgaben innerhalb ihrer Begrenzungen wahrnehmen und gegenüber den Praxen vertreten. Dadurch wird Pädagogik, als Praxis von Erziehung, Lernen und Bildung zwangsläufig auch politisch.

2.2 Lernen und Bildung als Potenziale mit personalen und gesellschaftlichen Ermöglicungen und Einschränkungen

Lernen und Bildung sind manchmal synonym, manchmal komplementär, oft auch kontrastierend verwendete Begriffe. Tatsächlich können sie weit auseinandergehende Prozesse der Aneignung von und Einlassung auf Welt und Wissen beschreiben oder auch ineinander aufgehen, je nachdem, wie sie, getrennt gedacht, definiert werden. Die Schwierigkeit einer Abgrenzung oder Zusammenführung der Begriffe wird zusätzlich komplex, weil beide für sich selbst vieldeutig und teilweise vage sind, zugleich aber in unterschiedlichen Diskursen auch gern auf das verengt werden, wozu sie gerade funktional gemacht werden sollen. Zugleich sind sie, teilweise konkurrierend, teilweise vereint, beide auch in Bedrängnis geraten durch das „Grassieren des Kompetenzbegriffes“ (Peterlini 2016a, S. 39), der sich nach Schratz wie das „Evangelium“ (Schratz 2012, S. 17) in den Bildungsdiskursen und mehr noch in der schul- und bildungspolitischen Praxis verbreitet. Im Verständnis von Lernen und/oder Bildung als Kompetenz wird die Erwartung deutlich, die beiden älteren Begriffe scharf zu stellen und in ein Paradigma von Machbarkeit und Effizienz einzupassen. Damit wird die Idee von Bildung selbst unterlaufen. Gerade an dieser Frage, inwieweit Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen steuerbar (und messbar) sind, entscheidet sich auch, wie sie für die Notwendigkeit von Transformation überhaupt beansprucht werden können. Lernen und Bildung, als letztlich trainierbare Kompetenz verstanden, werden zum Versprechen einer „raschen Bewältigung anstehender Probleme in der Gesellschaft“ (ebd.), was allerdings voraussetzt, dass aus einer normativen Position vorgegeben werden kann, was und wie etwas gelernt wird, zu welchem Subjekt und wie sich Menschen bilden bzw. gebildet werden können. Das Dilemma liegt darin, dass Lernen und Bildung, als emanzipatorische Einlassungen von Menschen auf Welt und Wissen verstanden, gegenüber solchen Erwartungen widerständig, ja diese subversiv unterlaufend sein müssten.

Die Diskrepanz zwischen Bildung als Emanzipation und Funktionalisierung setzt sich auch in der „gegenwärtigen Lernindustrie“ (Peterlini 2016b, S. 22) fort, wie die dominierenden Bildungsdiskurse in Anlehnung an die Kritik der „Kulturindustrie“ durch Horkheimer/Adorno (1969) genannt werden können.

Ihrer Heilserwartung stehen die nüchternen Befunde über das „Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik“ (Luhmann/Schorr 1982) ebenso entgegen wie die evidenten Erfahrungen jahrzehntelanger pädagogischer Bemühungen zu Umwelt- und/oder Friedenserziehung (vgl. Kuckartz 1998; Reheis 2016, S. 34). Nach Waldenfels (2009, S. 32) legen wir im pädagogischen Handeln „das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand“. Das im Behaviorismus begründete Paradigma von Ursache-Wirkung, Stimulus-Reaktion hat sich mehr oder weniger in allen Weiterentwicklungen didaktischer Ansätze erhalten. Dem stehen pädagogische Ansätze entgegen, die Lernen auch in ihrem Widerfahrnischarakter zu verstehen versuchen (vgl. Waldenfels 2004, S. 66). Ob Lernen nun das Dazulernen von Neuem ist, ob es ein Verlernen des Gewohnten ist oder als „Umlernen“ (Meyer-Drawe 1986) begriffen wird, handelt es sich in dieser Perspektive immer um ein Lernen, das als Erfahrung (Meyer-Drawe 2010, S. 6) den Wissens- und Verstehenshorizont der Lernenden verändert, also per se transformativ ist. Ein solches Verständnis von Lernen als bildender Erfahrung (vgl. Schratz-Schwarz-Westfall-Greiter 2012) führt die Konzepte von Lernen und Bildung im sich erfahrenden und Erfahrungen machenden Subjekt zusammen.

Zugleich tut sich gerade in diesem genuin transformativen Grundzug eines so verstandenen Lernens das Dilemma auf, dass es weder von einem autonom gedachten Subjekt selbst gesteuert noch diesem von außen – durch welche didaktischen Kniffe auch immer – auferlegt werden kann. Erfahrungen können weder beschlossen noch verordnet werden, sie geschehen, überraschen die daran Beteiligten und davon Betroffenen. Der Prozess von Lernen und Bildung, gern als lediglich beglückend und einfach gedacht, kann in einem solchen pathischen Verständnis auch schmerzhaft

und verunsichernd sein. Jedes Lernen ist immer auch mit Negativität behaftet (Xu 2009, S. 8), Vertrautes, Bekanntes, Gewohntes muss ja für das Neu-, Dazu-, Ver- oder Umlernen letztlich überschritten und teilweise auch aufgegeben werden, ohne dass das Neue, gerade noch Unvertraute und Unbekannte bereits gegeben und gefestigt ist. So führt der Prozess selbst über den Abgrund des „Nicht-mehr“ und „Noch-Nicht“ (vgl. Meyer-Drawe 2012, S. 32). Das trifft selbst dann zu, wenn das Neue in einer Besserung der Verhältnisse besteht, wenn etwa Menschen in therapeutischen Settings erst lernen müssen, liebenswert zu sein – das vertraute Nicht-Geliebt-Werden ist das Bekannte, mit dem irgendwie gelebt wurde, wenn auch schlecht; geliebt zu werden, ist eine Unbekannte, der erst mühsam zu vertrauen gelernt werden muss. Die Welt in ihrem Unfrieden, mit ihren ökonomischen Zurichtungen unserer Lebensgestaltung und Lebenswelt, mit Ungleichheit und Unrecht kennen wir, das „gute Leben für alle“ kennen wir noch nicht.

Hier muss sich Pädagogik, will sie nicht resignieren, auf einen utopischen Entwurf einlassen, wie ihn etwa Ivan Illich anspricht, nämlich dass wir **lernen**, die „Werkzeuge“ (unter denen er auch gesellschaftliche Strukturen und Einrichtungen versteht) in ihrer Tiefenstruktur umzuwandeln: „The crisis can be solved only if we learn to invert the present deep structure of tools.“ (Illich 1973, S. 10) Darin deutet sich eine Akzentverschiebung vom Lehren des guten Lebens auf ein Umlernen im Gebrauch der „Werkzeuge“ an, die noch markanter im gruppenspezifischen Ansatz von Emery und Purser (1996, S. 97) zum Ausdruck kommt: „Democracy cannot be taught, it only can be learned.“

Dies stellt die pädagogischen Konzepte, wie Transformation ermöglicht oder zumindest begleitet werden kann, vor einen – vielfach ausgeblendeten – Klärungsbedarf.

CONCLUSIO: Lernen und Bildung können in einem Verständnis von Lernen als bildende Erfahrung zusammengedacht werden. Da Erfahrungen weder von den Lernenden noch von den Lehrenden a priori bestimmt werden können, stellt sich das Problem der von der Systemtheorie als „Technologiedefizit“ der Pädagogik diagnostizierten prinzipiellen Ergebnisoffenheit jedweden pädagogischen Handelns. Die Grenzen der pädagogischen Kunst anzunehmen, eröffnet die Perspektiven Transformativer Bildung diesseits normativer Vorgaben und didaktischer Selbstüberschätzung.

2.3 Die Grenzen der Erziehung und die Potenziale von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit

Zwischen einem kausalitätsgläubigen pädagogischen Impetus und der resignierenden Ratlosigkeit, wie Lernen und Bildung überhaupt bewerkstelligt werden können, liegt eine realistische Einschätzung der Grenzen pädagogischen Handelns ebenso wie der Selbstentwürfe des pädagogischen Subjekts. Für die Systemtheorie handelt es sich schlicht um die Unmöglichkeit, den Output einer Informationsaufnahme durch das operativ geschlossene, autopoietisch fungierende System der Lernenden zu kontrollieren (vgl. Luhmann 1993, S. 158f.). Wie gut aufbereitet demnach auch der didaktische oder pädagogische Input ist, entzieht sich dessen Verarbeitung in der Blackbox der Lernenden doch jedem Zugriff, sodass der Output unberechenbar bleibt. Für Siegfried Bernfeld (2000, u. a. S. 123) ist zudem selbst die Kontrolle über den Input nicht so ohne weiteres gegeben. Für ihn liegen Grenzen der Erziehung nicht nur in der Besonderheit der pädagogischen Subjekte und deren Bedingtheit durch soziale, kulturelle und ökonomische Gegebenheiten, sondern auch in den Grenzen des pädagogischen Personals selbst, das sich seines eigenen Handelns nie zur Gänze bewusst sein kann. Dass Lernen und Bildung demnach weder von einem autonomen Subjekt allein bewerkstelligt werden können, noch einem heteronomen Subjekt von außen ergebnissicher beigebracht oder auferlegt werden können, eröffnet zugleich aber auch das Potenzial der doppelten Negation des Weder-Noch: Weder können Lernen und Bildung als nur autonome Akte verstanden werden, noch handelt es sich um fremdbestimmbare Prozesse, sondern: Als konkrete Menschen finden wir eigene Wege, indem wir auf jene Situationen und Gegebenheiten reagieren, in die wir zugleich verstrickt sind. Können Menschen auch nicht frei bestimmen, was ihnen widerfährt und worauf sie antworten, so finden sie doch Spielräume dafür, wie sie antworten (vgl. Waldenfels 2008, S. 94). Für Lernen und Bildung wird damit die Befassung mit der konkreten biographischen und situativen Konstitution, Befindlichkeit und Lebens- sowie Lernpraxis der

Akteur*innen in ihren Ansprüchen und Widerständen, Potenzialen und Bedingtheiten relevant. Ein solches Verständnis entlastet die pädagogische Praxis vom Machbarkeitsdruck, indem ihre Grenzen zugunsten eines deutlich gedämpften Alleinheilungsanspruchs erkannt und anerkannt werden. Es erlegt ihr zugleich die Pflicht auf, die Lernenden nicht an einem vorgegebenen Ziel zu messen, sondern in ihrer Verstrickung in Lebenssituationen, Denktraditionen, Widerständen und Potenzialen, Hoffnungen und Ängsten ernst zu nehmen. Vom normativ vorgegebenen Ziel wendet sich die pädagogische Aufmerksamkeit ab und stattdessen den Lern- und Bildungsprozessen selbst zu. Dies bedingt eine Öffnung jedweden pädagogischen Settings für die Narrative der Lernenden über ihre Erfahrungen, für Lern- und Bildungsräume, in denen Erfahrungen möglichst angstfrei gemacht und ausgetauscht werden können, in denen die Ziele des Lernens nicht vorgegeben, sondern exploriert und partizipativ ausgehandelt werden.

Die Umsetzung erfordert keine neue Didaktik, sondern einen Perspektivenwechsel: Von hierarchischen zu enthierarchisierten Bildungsstrukturen und Wissensbeständen, von Fragen, was richtig und was falsch ist, hin zu einem Ermöglichen und Hinterfragen konkreter Erfahrungen, zu einer Offenheit für die Erfahrungen anderer und für die gemeinsame Reflexion der geteilten oder divergierenden Erfahrungen. Nach John Dewey geschieht das Lernen nicht durch gemachte Lernerfahrungen, sondern durch das reflexive Zurückgehen auf das Problem oder die Situation, die die gemachte Erfahrung herbeigeführt hat. Adornos (1970) Schlussfolgerung, dass Erziehung nach Auschwitz nur mehr denkbar ist als Herausforderung zur kritischen Selbstreflexion, ergänzt hier die Beschränkung von Pädagogik auf die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, wie sie schon Humboldt (1980 [1913]) als eines der zwei Prinzipien pädagogischen Handelns postuliert hat. Das zweite Prinzip, eher in Vergessenheit geraten, benennt Humboldt als Empfänglichkeit. Die phänomenologische Erziehungswissenschaftlerin Käte Meyer-Drawe bezieht dies als „Empfänglichkeit für die Welt“ auch auf die Krisen unserer Gegenwart (Meyer-Drawe 2018, S. 38-42), im Sinne eines Sensi-

bel-Werdens für Andere, für das Fremde und für die Folgen unseres Handelns. Die Orientierung daran, Erfahrungen zuzulassen und als Lernen zu würdigen, hebt nahezu zwangsläufig Asymmetrien auf, erlaubt Ermächtigungsprozesse und fördert das Empfänglichkeit für die Welt und die Anderen, mit einem moderneren Wort vielleicht Empathie. Damit wäre die normative Falle, dass Bildungsziele vorab gesetzt und

wie auch immer erreicht werden, ausgehebelt: Lernen und Bildung, die als In-Beziehung-Treten und Auseinandersetzung mit den konkreten eigenen Lebenslagen und jenen anderer, mit den konkreten Gegebenheiten in der eigenen und größeren Welt in einer Haltung des Empfänglichseins erfahren und kritisch reflektiert werden, geben kein Ziel vor, sondern erarbeiten dieses im Prozess des Lernens und der Bildung.

CONCLUSIO:

An die Stelle normativer Vorgaben für Transformatives Lernen und Transformative Bildung kann eine Pädagogik treten, die dazu einlädt und auffordert, dass Menschen mit ihren konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen – im Kleinen wie im Großen, lokal und global – in Beziehung treten. Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit als Prinzipien des Humboldt'schen Bildungsideals bedürfen der Erprobungsräume, in denen Lehr-Lern-Hierarchien abgeflacht sind, sodass Erfahrungen möglichst angstfrei gemacht und (selbst-)kritisch reflektiert werden können: „Dabei geht es um nichts weniger, als um die Überbrückung genau jener Distanz, die Menschen von den Folgen ihres Handelns abtrennt und jenes bewusste, entfremdete Handeln erlaubt, das am Beginn von Fremd- und Selbstzerstörung steht. Lernen als Erfahrung, die auf das eigene Tun reflektiert (wird), ist der nötige Schritt, wieder mit sich selbst und der Welt in Verbindung zu sein.“ (Peterlini 2018, S. 101). Dass damit gewissermaßen die Empathie nun selbst zur normativen Setzung wird, kann als auch diesem Ansatz innewohnende Ambivalenz wahrgenommen werden. Dann wäre auch das Ermöglichen von Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Wissensinhalten, zwischen Mensch und Welt eine normative Vorgabe. Was in diesem Zwischen geschieht, entzieht sich allerdings dem pädagogischen Zugriff. Dieser muss darauf vertrauen, dass die Herstellung von Beziehung jene Indifferenz – von Adorno Kälte genannt – überwindet, die Zerstörung zulässt und Änderung verneint. Ungeachtet dieser Aporien und Dilemmata ist eine emanzipatorische Pädagogik bemüht, auf ihre Weise zu einer gesellschaftlichen Transformation beizutragen. Dabei ist es unvermeidlich, dass die Widersprüche und Fragestellungen, die in diesem Abschnitt auftauchen, bei den einzelnen „politischen Pädagogiken“ in konkreter Form wiederkehren.

3. GESELLSCHAFTLICHE TRANSFORMATION UND EMANZIPATORISCHE PÄDAGOGIK

3.1 Zum Begriff Transformative Bildung

Man ist zunächst versucht, den Begriff **Transformative Bildung** als überflüssigen Pleonasmus abzulehnen. Ist nicht, wie gerade ausgeführt, Bildung – gerade das deutsche Wort Bildung – schon von der Idee her auf grundlegende Veränderung aus? Ist es nicht ein (ungeprüfter!) common sense, dass Bildung sich nicht im Tradieren von Wissen und Werten erschöpft, sondern veränderte Einstellungen der Lernenden (im Vergleich zu früheren Generationen) wie auch Transformationen der Gesellschaft insgesamt anstrebt?

Dennoch haben sich Vorschläge für eine spezifische, auf gesellschaftliche Veränderung ausgerichtete Bildung und schließlich auch Begriffe wie **Transformative Bildung**, **transformational education** und ähnliche etabliert, und das mit gutem Grund. Denn keineswegs jede Bildung ist auf qualitative Änderungen gesellschaftlicher Zustände aus, und die meisten Bildungssysteme stehen im Dienst der Bewahrung und Reproduktion des Bestehenden. Zugleich verwenden auch nicht alle Pädagog*innen, die auf Transformationen aus sind, immer den Ausdruck transformativ. Allerdings sind die Konzepte der **Pädagogik der Unterdrückten** (Paulo Freire 1973) oder der **Radical Pedagogy** (Henry A. Giroux 1983), **Peace Education** im Sinne von Betty A. Reardon (1988), **Empowering Education. Critical Teaching for Social Change** (Ira Shor 1992) oder auch **Teaching to transgress. Education as the practice of freedom** von bell hooks (1994) nicht nur zweifelsohne als transformativ zu bezeichnen, die Genannten verwenden auch diesen Begriff. Reardon fasst diese Grundidee einer **Großen Transformation**, über den

Bereich der Bildung und die Person der Lernenden hinaus, mit folgenden Worten zusammen:

[...] the basic direction for educational development should be toward embracing the possibilities of human transformation that is both urgently needed and possible. (Reardon 1988, S. 74)

Auch der brasilianische Pädagoge Frei Betto arbeitet die Bedeutung menschlicher Imagination und Willenskraft für soziale Veränderungen heraus:

Human beings need dreams, need utopia and there is no ideology, no system that can stop this force. Dostoyevski was right when he said 'The most powerful weapon of a human being is his [sic] conscience' and this nobody can destroy [...]. I think that it is a matter of time before we witness the eruption of a world movement to rescue utopias.' (Betto 1999, S. 45, zitiert nach Mayo 2003, S. 42)

Diese kritische Pädagogik grenzt sich von statischen Bildungskonzepten insofern ab, als sie sich nicht auf das Tradieren von Wissen und Fähigkeiten beschränkt, damit die Lernenden sich (ökonomisch, sozial, politisch, persönlich) in der Gesellschaft zurechtfinden, sondern als sie damit die Lernenden befähigen möchte, die Gesellschaft auch zu verändern und neu zu gestalten. Dabei gilt es, eine Dialektik zwischen Tradition und Erneuerung zu beachten, wie sie in klassischer Weise Hannah Arendt beschrieben hat:

In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten,

der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen. (Arendt 1994, S. 276)

Emanzipatorische Bildung oder Befreiende Bildung betrachtet Lernende nicht als Empfänger*innen von Wissen und Weltansichten, sondern als aktiv Handelnde mit Eigenverantwortung. Es besteht somit eine (zumindest programmatische) Einheit zwischen den Zielen der Bildung und ihren Wegen und Methoden. In bereits klassischer Weise umgesetzt ist dies in der Pädagogik des Paulo Freire, die zum Vorbild und zur Inspiration vieler progressiver politischer Pädagogiken wurde.

Paulo Freire geht von einer scharfen Kritik an traditionellen Bildungssystemen aus, die – in seiner Terminologie – einem Bankiers-Konzept anhängen, das Studierende als „Gefäße“ betrachtet, die mit dem Kapital Wissen gefüllt werden sollen. Bildung werde als Anhäufung von Wissenskapital als Sozialkapital verstanden, wie die heute gängigen Schlagworte lauten. Sie gibt sich als politisch neutral oder indifferent und modelliert den Bildungsprozess als ein Verkäufer*innen-Kund*innen-Verhältnis. Vieles an Freires Kritik ist im Europa von heute sogar noch aktueller als zu seinen Lebzeiten, da die neoliberale Umgestaltung des Bildungswesens seither entscheidend fortgeschritten ist. Freires Meinung zur Vorstellung einer unpolitisch-neutralen Bildung wird im Vorwort zur deutschen Ausgabe seines Hauptwerks **Pädagogik der Unterdrückten** kongenial wiedergegeben:

Es gibt keine andere als eine politische Pädagogik, und je unpolitischer eine Pädagogik sich versteht, desto gefährlicher sind ihre politischen, ihre herrschaftsstabilisierenden Wirkungen. Ob der Erzieher [sic] Politik macht, ob seine Bemühung politische Wirkung hat,

steht für ihn gar nicht zur Disposition. Es kann nur darum gehen, welche Politik ein Erzieher macht, die der Unterdrücker oder die der Unterdrückten. (Freire 1973, S. 17)

Die „problemformulierende Methode“ Freires besteht nun darin, von der Lebenssituation der (erwachsenen) Lernenden auszugehen, an die von ihnen geäußerten Fragen und Probleme anzuknüpfen und ihnen in einem **Dekodierung** genannten Prozess zu einem komplexeren Verständnis ihrer eigenen Lage zu verhelfen, wie auch Strategien zu einer Veränderung zu erörtern. Man hat dies eine „Pädagogik der Situation, besser: der Situationspotentiale“ (Gerhardt 2004, S. 19) genannt. So soll stufenweise eine Entwicklung von kritischem Bewusstsein erfolgen, was Freire den Prozess des **conscientização**, den Bewusstseinsbildungsprozess, nennt. Dies wird verstanden als ein permanenter Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, der keine Seite unberührt und unverändert lässt.

Befreiungspädagogen [sic] können [...] Menschen auf soziale Umbruchsituationen vorbereiten. [...] Die politische Aktion selbst ist jedoch kein pädagogischer Akt. (Gerhardt 2004, S. 20).

Diesen Umbruch denkt Freire als eine Befreiung, die nicht selbst wieder eine neue Herrschaft hervorbringt, denn er setzt dabei auf „die Unterdrückten, die durch ihre Selbstbefreiung auch ihre Unterdrücker befreien können“ (Freire 1973, S. 43). Damit ist eine gesamtgesellschaftliche Perspektive angesprochen, die viel weitreichender ist als die heute oft zu beobachtende Vertretung von einzelnen Anliegen und Interessen, die leicht gegen die Interessen anderer ausgespielt werden können.

Obwohl Freires Pädagogik auch immer wieder auf Widerspruch und Kritik gestoßen ist³, hat sie doch bis heute ganze Generationen von Pädagog*innen in ihrer Arbeit beflügelt. Eine davon ist die amerikanische Friedenpädagogin und Feministin Betty A. Reardon.

³So wirft Coben (Coben 1998) Freire vor, in zahlreichen Punkten seine eigene Theorie verraten zu haben.

Sie stellt, in der Nachfolge von Freire, programmatisch fest: “[...] the basic direction for educational development should be toward embracing the possibilities of human transformation that is both urgently needed and possible.” (Reardon 1988, S. 74) Reardon schlüsselt diese Argumentation wie folgt auf:

- Der emanzipatorischen Bildung liegt die Überzeugung zugrunde, dass Menschen in der Lage sind, sich aus dem Gefängnis enger Gedanken zu befreien, und dass sie dadurch auch die Fähigkeiten entwickeln können, widrige und hemmende Strukturen zu verändern.
- Diese Veränderung ist möglich, weil Menschen, die einen inneren Wandel erlebt haben, auch äußere Verhältnisse, die menschengemacht sind, zum Besseren ändern können:

Although we are profoundly influenced psychologically and socially by the structures, it is ourselves who create and can change them. It is the successful pursuit of the inner struggle... [which] I believe constitutes the central transformational task. (Reardon 1985, S. 4-5)

- Ein wesentliches Element dieses inneren Wandels ist eine Veränderung der Weltansichten und Verhaltensweisen, um mit einem kosmopolitischen Ethos an die politische Umgestaltung heranzugehen. Dies ist ein individueller, aber auch ein kollektiver Prozess. Für Reardon manifestiert er sich im Leitbild einer angestrebten **Kultur des Friedens**, die die vorherrschende **Kultur der Gewalt** ablösen soll. Das ist als eine Umwälzung in einem historischen Ausmaß zu verstehen. Ihr Argument gilt natürlich auch für andere Pädagogen:

[...] the general purpose of peace education, as I understand it, is to promote the development of an authentic planetary consciousness that will enable us to function as global citizens and to transform the present human condition by changing the social struc-

tures and the patterns of thought that have created it. This transformational imperative must, in my view, be at the center of peace education. It is important to emphasize that transformation, in this context, means a profound global cultural change that affects ways of thinking, world views, values, behaviors, relationships, and the structures that make up our public order. It implies a change in the human consciousness and in human society of a dimension far greater than any other that has taken place since the emergence of the nation-state system, and perhaps since the emergence of human settlements (Reardon 1988, S. x).

- Aus dieser Perspektive ist die Unterscheidung zwischen dem Persönlichen und dem Politischen obsolet: Man muss die **Große Transformation** von ihren beiden Enden her denken – vom Politischen und vom Pädagogischen:

If we sincerely seek to practice the politics of transformation, we must acknowledge that personal values have political significance, that the transformational role permits no distinction between private and public norms and behaviors, and their ethical content. (Reardon/Snauwaert 2014, S. 23)

Wie allerdings – über diese Formel hinaus – der Zusammenhang zwischen pädagogisch gewonnenen Einsichten und politischem Handeln aussehen kann bzw. sich empirisch zeigen lässt, darüber gehen die Positionen auseinander (vgl. Emde/Jakubczyk/Kappes/Overwien 2017), wohl nicht nur aufgrund mangelnder theoretischer Modelle, sondern auch aufgrund mangelnder empirischer Daten. Was bei Freire noch als unproblematisch erscheint, da er sich direkt an diejenigen wendet, die er als die **agents of change**, eben „die Unterdrückten“, betrachtet, wird problematischer, sobald diese Pädagogik sich an ein allgemeines Publikum wendet und darüber hinaus den Logiken staatlicher Bildungspolitik unterworfen ist. Klaus Seitz kommentiert dies folgendermaßen:

Der Fokus der Pädagogik wird damit aber auch stärker auf kollektive, latente und nicht-intentionale Lernprozesse gelenkt, auf die Frage ,wie lernen Ge-

sellschaften?’, die in der Erziehungswissenschaft bis heute nur rudimentär erforscht wird, neuerdings aber in der Transformationsforschung neue Aufmerksamkeit erfährt. (Seitz 2014, S. 16)

Angesichts der Zielorientierung auf eine gesamtgesellschaftliche Transformation stellt sich die Frage, wieweit diese emanzipatorische Bildung innerhalb der Strukturen der zu transformierenden Gesellschaft überhaupt möglich ist. Kann die Veränderung auch innerhalb oder nur außerhalb der staatlichen Bildungssysteme vorbereitet werden? Bis heute flammen hier immer grundsätzliche Debatten auf und oft wird die Behauptung aufgestellt, eine progressive Pädagogik sei nur außerhalb des Systems realisierbar.⁴ Am überzeugendsten ist aus unserer Perspektive hingegen die Position von Peter Mayo, der eindeutig feststellt: „[...] people can educate, learn, and work collectively for change outside and within institutions, state controlled and nongovernmental.” (Mayo 2003, S. 43). Er begründet dies damit, dass er zeigt, dass man sich nur so den Spannungen innerhalb der Gesellschaft stellen und gegenhegemonische Positionen aufbauen kann:

Engaging critically and dialectically with the logic of the system implies a readiness to live with the tension to which I have just referred. Such an engagement is born out of a conviction that the system and its institutions are not monolithic entities but offer spaces wherein these struggles can occur. In keeping with an unmistakably Gramscian conception of social transformation, one obtains the conviction that dominant forms of thought and practice can be challenged in the vast and amorphous arena of struggle that is burgherliche [sic] gesellschaft (civil society). (Mayo 2003, S. 43)

Dennoch erscheint diese immer wieder aufblitzende grundlegende Infragestellung emanzipatorischer Pädagogik **innerhalb** des staatlichen Bildungswesens gerade für all diejenigen, die vorwiegend gerade in diesem Bereich arbeiten, sehr wichtig zu sein, um sie davor zu bewahren, sich allzu leicht den sehr dominanten Logiken dieser Systeme anzupassen.

⁴ Zu dieser Debatte im Rahmen der Friedenspädagogik siehe Wintersteiner 2010b und 2011.

CONCLUSIO: Die Begriffe der Transformation/social change/global cultural change u.ä. beziehen sich aus der Perspektive der sich als emanzipatorisch verstehenden Pädagogiken vor allem auf einen radikalen kulturellen Wandel, der sowohl die gesellschaftlichen Strukturen wie auch die Seh- und Denkweisen der Menschen und damit der Lernenden betrifft. Als gemeinsamen Nenner dieser Pädagogiken identifiziert Peter Mayo „a counterhegemonic approach to teaching/learning“ (Mayo 2003, 45). Wandel wird als elementar und von historischer Tragweite verstanden. Der Ausgangspunkt ist die Einschätzung, dass (aus ökologischen, politischen, ökonomischen und kulturellen Gründen) dieser Wandel unabdingbar nötig, aber auch möglich ist.

Bildung soll zu diesem Wandel befähigen, indem sie einerseits selbst auf eine Änderung des Bewusstseins abzielt und andererseits die Fähigkeiten ausbildet, am gesellschaftlichen Wandel praktisch-politisch zu arbeiten. Die Verbindung zwischen der *pädagogischen Aufgabe* – Bildung – und der *politischen Aufgabe* – Transformation – ist stets im Blickfeld, indem (etwa mit dem Begriff Kultur des Friedens) ein Scharnier gesucht wird, das den Zusammenhang von persönlicher und gesellschaftlicher Veränderung theoretisch modelliert. Freilich bleibt dieser Zusammenhang immer nur im Grundsätzlichen bzw. im Kausalen. Die Frage, „wie Gesellschaften lernen“, wird gestellt, aber nicht ausreichend beantwortet, oder präziser: Sie wird meist nicht einmal ausreichend konkret gestellt.

Wie Bildung diese Aufgabe konkret pädagogisch bewerkstelligen soll, dazu gibt es verschiedene Antworten, die meist im Bereich des Programmatischen bleiben, sich wenig auf etablierte Lerntheorien beziehen und kaum empirisch abgestützt sind. Eine Theorie Transformativen Lernens wird nicht entwickelt. Allerdings lässt sich festhalten: „Für die Idee einer transformativen Bildung [...] gibt es in den Traditionslinien des Globalen Lernens, der Entwicklungspädagogik und der ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ genügend Ausgangspunkte und Vorerfahrungen, an die wir anknüpfen können“ (Seitz 2014, S. 15).

3.2 Transformative Bildung: Mezirow und die Folgen

Wie das vorherige Kapitel zeigt, wurde die *Idee einer Transformativen Bildung* schon länger in dieser und ähnlichen Formulierungen verwendet und auch mit einer relativ klaren gesellschaftspolitischen Ausrichtung ausgestattet, ohne sie allerdings ausreichend theoretisch zu fundieren und ohne daraus auch eine allgemeine pädagogische Theorie abzuleiten.

Es war der US-amerikanische Erwachsenenbildner Jack Mezirow, der in den 1970ern ein theoretisch fundiertes Konzept des *Transformative Learning* (TL) entwickelt hat. Mit Bezug auf Freire, Habermas und Gould definiert Mezirow TL als ein Lernen, das qualitative Veränderung im Weltbild, in den 'meaning perspectives', 'frames of reference' and 'habits of mind' der Lernenden nach sich zieht (Mezirow 1990). Hier eine zusammenfassende Darstellung der Pädagogin Daniela Lehner:

Jack Mezirow, Entwicklungspsychologe und Erwachsenenbildner, beschreibt Transformatives Lernen als die Bewusstwerdung, Reflexion, Erweiterung und Veränderung eigener Bedeutungsperspektiven (meaning perspectives) und habitualisierter Rahmungen (frames of references). Diese Rahmungen oder Perspektiven können persönlich, psychologisch, sozial, kulturell, linguistisch, epistemisch oder ontologisch sein. [...] Besonders Erfahrungen, die bereits Bekanntes übersteigen oder durchkreuzen und nicht in unsere gegebenen Bedeutungsperspektiven passen, beinhalten transformatives Potenzial. Zu einer Transformation von Perspektiven kann es durch krisenhafte Erfahrungen, ‚disorienting dilemmas‘ [...] kommen. Dilemmata-Erfahrungen können die bisherigen Rahmungen des Selbst- und Weltverständnisses ins Wanken bringen, und die Wirkung von gesellschaftlichen Strukturen ins eigene Leben erkennen lassen. (Lehner 2020)

Mezirow fokussiert also auf ein Lernen, welches nicht nur einen Wissenszuwachs beschert, sondern (a) das

Denken nachhaltig in neue Bahnen lenkt, und das (b) eine Transformation unserer kognitiven mentalen Strukturen bewirkt, womit wir (c) zu einem neuen Verständnis von uns selbst und unserer Lebenswelt kommen, welches (d) sich oft auch in einer neuen Art unserer Praxis manifestiert. Im Gegensatz zu dem oft geäußerten Vorwurf, er habe die politische Dimension des TL nicht im Blick, betonen andere Autor*innen, dass er dies zumindest in seinen Anfängen sehr wohl getan habe, worauf auch seine Berufung auf Freire und Habermas hindeutet (Cranton/Taylor 2012).

In der Fassung durch Mezirow hat der Begriff *Transformatives Lernen* Karriere gemacht und ist zu einem einflussreichen Leitbegriff der Pädagogik geworden, nicht nur in den USA, sondern auch in Europa (vgl. Hoggan 2016). Seine klare, auf persönliche Veränderung der Lernenden ausgerichtete Orientierung, die in praktisch jedem pädagogischen Feld angewandt werden kann, machte den Begriff schnell sehr attraktiv. Die Literatur dazu ist längst unüberschaubar, es gibt Handbücher, Sammelbände, eine eigene Zeitschrift und unzählige Diskussionsbeiträge. Wir beschränken uns hier vor allem auf Mezirow selbst und einige seiner Kritiker*innen, die sein Konzept konstruktiv weitergedacht haben.

Mezirows Grundidee wird heute allgemein geteilt, zugleich ist an seinem konkreten Konzept aber auch bald Kritik aufgekommen. Vor allem die Beschränkung auf kognitive Veränderungen der Lernenden wird als einseitig problematisiert. Theresa Millman (2013) hat in diesem Sinne den u. E. sehr produktiven Vorschlag gemacht, Mezirows Theorie mit der Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu zu kombinieren: Der Habitus, als Internalisierung und Inkorporierung von Weltsichten und Regeln unserer sozialen Welt, steuert unser Verhalten, ohne dass wir uns dessen im Allgemeinen bewusst sind, er kann aber durch bewusste Reflexion geändert und modifiziert werden. Ein Transformatives Lernen, das auch den Habitus einbezieht, ist daher in einem viel volleren Maße transformativ.⁵

⁵ Es gibt viel mehr Literatur zu diesem Zusammenhang, z. B. Nairn/Chambers/Thompson/McGarry/Chambers 2012, wie auch Hinweise bei Mayo 2003.

Hier sei nur auf ein paar weitere unseres Erachtens besonders wichtige Argumentationslinien eingegangen. Knud Illeris kritisiert, nicht nur an Mezirow, sondern am gesamten TL Diskurs, einen Mangel an Verbindung zu Lerntheorien (Illeris 2014b). Er selbst trifft, in Anlehnung an Piaget, die Unterscheidung zwischen „learning as the addition of new knowledge, skills and other possibilities, and learning as change or restructuring of already acquired content or structures“ (ebd., S. 579), auch **accommodation** genannt. TL unterscheidet sich vom „learning by addition (assimilation)“ und sei daher eine Art von **accommodation**, weil nicht bloß neues Wissen hinzufügend; zugleich aber ist es mehr und anderes, weil es eine qualitative Veränderung der Weltansicht der Lernenden anstrebt, die über die kognitive Ebene hinausgeht. Er gelangt somit zu einer Differenzierung in **ordinary accommodation** (jemand versteht Dinge auf neue Weise) und **transformative accommodation** (jemand ändert sein Grundverständnis und seine Verhaltensweisen in bestimmten Situationen) (ebd.). In seiner kritischen Weiterführung des Konzepts von Mezirow, an dem er auch die Beschränkung auf „the mainly cognitive mental structures which fundamentally organize our understanding of ourselves and our life world“ (ebd., S. 573-574) bemängelt, gelangt Illeris somit zu folgender erweiterter Definition:

The concept of transformative learning comprises all learning which implies changes in the identity of the learner. (Illeris 2014a, S. 40)

Er begründet den für ihn zentralen Begriff der **Identität** damit, dass dies ein Term sei, „which includes all mental dimensions (the cognitive, the emotional and the social)“ (Illeris 2014b, S. 576), und hiermit eine Brücke zwischen dem Individuellen und Sozialen geschlagen werde, ohne die Lernen ebenso wie gesellschaftliches Leben unmöglich zu denken sei: „[...] psychologically the individual is nothing on his or her own, but only by virtue of the social relations in which she or he is involved. [...] The psycho-social identity has become the central connection between the individual and the social, and it is constantly challenged.“ (Illeris 2014b, S. 578 und S. 579).

However, by defining TL in relation to identity, the individuality of TL is maintained at the same time as the social and collective influences on identity are taken into account: they are strongly emphasized, described and discussed in contemporary sociological approaches to the development and understanding of identity. So this proposed definition of TL certainly opens the path to a deeper understanding of today's interaction between the individual and the social and collective. (ebd., S. 583)

Diese Ausdehnung der Transformation auf die gesamte Persönlichkeit der Lernenden ist eine wichtige Erweiterung des Begriffs. Chad Hoggan (2016) geht noch einen Schritt weiter. Basierend auf einer empirischen Studie über den Gebrauch des Begriffs in der US-amerikanischen Academia zeigt er, dass das, was als Transformatives Lernen verstanden wird und wie es von statten geht, äußerst stark differiert und keineswegs auf neue intellektuelle Einsichten limitiert ist. Es reicht von worldviews bis zu complex thinking, von social action bis zu spirituality. Wie Illeris kritisiert er, dass Mezirows TL kognitiv verengt sei und erinnert daran, dass der Autor ursprünglich den Begriff **perspective transformation** für die von ihm beschriebenen Phänomene verwendet hat. Er schlägt vor, für Mezirows Verständnis von TL weiterhin den ursprünglichen Term zu verwenden, TL selbst aber als Metatheorie aufzufassen, unter der verschiedene Zugänge unterzubringen sind. Sein Definitionsvorschlag lautet:

I propose that transformative learning refers to processes that result in significant and irreversible changes in the way a person experiences, conceptualises and interacts with the world. (Hoggan 2016, S. 77)

Damit trifft er sich weitgehend mit Illeris, auch wenn er eine andere Terminologie verwendet. Auffällig ist, dass beide Autoren, die doch die gesellschaftliche Rolle des Lernens hervorheben, der Frage, wie umgekehrt solches Lernen auf die Gesellschaft zurückwirkt, keine Aufmerksamkeit schenken. Transformatives Lernen für gesellschaftliche Transformation scheint für sie nur eine Option unter vielen anderen

zu sein. Insofern ist auch der Ansatz von Brookfield einzubeziehen, der die von Mezirow als individuell verstandenen „Bedeutungsperspektiven“ in ihrem kulturell-gesellschaftlichen Kontext verstanden wissen will (Brookfield 2000). TL ist damit ein viel weniger individuelles Unterfangen als angenommen. „Daher

ist es im Rahmen transformativer Lernprozesse entscheidend, die impliziten Macht- und Deutungsstrukturen in Gesellschaften, aber auch in dem jeweiligen institutionellen Setting der aktuellen Lernumgebung zum Gegenstand der Reflexion zu machen.“ (Singer-Brodowski 2016b, S. 15)

CONCLUSIO:

Das Konzept des Transformativen Lernens hat den Blick auf die psychologischen Grundlagen für menschliche Veränderungen und damit auch für pädagogische Interventionsmöglichkeiten sehr geschärft und den Anstoß zu zahlreichen Aktivitäten praktischer Natur wie auch zu Forschungsarbeiten gegeben, die unser Wissen über das Wie von pädagogischen Transformationen sehr erhöht haben. Der inzwischen allseits akzeptierte weite Begriff von Transformation definiert TL als ein qualitativ besonderes Lernen, das eine signifikante Änderung der Persönlichkeit in ihrem sozialen Kontext nach sich zieht. Dies ermöglicht den unterschiedlichsten Pädagogiken, an das Konzept anzudocken und es mit eigenen Zugängen zu bereichern. Der in den emanzipatorischen Pädagogiken postulierte Zusammenhang zwischen persönlichem und gesellschaftlichem Wandel gerät dabei jedoch häufig aus dem Blickfeld:

„Hier [bei Mezirow] steht jedoch nicht die Transformation von Gesellschaften, sondern die Transformation von individuellen Bedeutungsschemata im Mittelpunkt. Doch auch eine solche Theorie biographischen Lernens kann für eine transformative Bildung im hier skizzierten Sinne fruchtbar gemacht werden.“ (Seitz 2017, S. 11)

Das bedeutet nicht, dass der Begriff Transformatives Lernen deswegen für eine radikal emanzipatorische Pädagogik unbrauchbar wäre, vielmehr gilt es, ihn in diesem Sinne zu schärfen.

Es ist wichtig festzuhalten, dass das Konzept von TL explizit für die Erwachsenenbildung entwickelt wurde, wobei der Unterschied zu einer Schulpädagogik von vielen Autor*innen betont wird (z. B. Cranton/Taylor 2012). Ungeachtet dessen wird, zumindest im deutschen Sprachraum, das TL Konzept ohne weitere Diskussion auf Bildung von Kindern und Jugendlichen innerhalb der staatlichen Schulsysteme angewandt, ohne dies weiter zu kommentieren, d. h. ohne weiter darüber nachzudenken, welche Adaptierungen vorgenommen werden müssten.

4. TRANSFORMATIVES LERNEN ALS EMANZIPATORISCHES LERNEN: BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE) UND GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION (GCED)

Transformatives Lernen hat inzwischen in viele Pädagogiken Eingang gefunden, im deutschsprachigen Raum besonders in Globales Lernen/Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung, aber auch in die Friedenspädagogik (neben Reardon z. B. auch Wintersteiner 2010a und Jenkins 2016) und andere (vgl. Lang-Wojtasik 2019). Das schafft bessere Voraussetzungen, TL insgesamt in den politischen Pädagogiken umzusetzen. Es ist eine der Grundannahmen dieses Textes, dass dies insgesamt nur gelingen kann, wenn sich die einzelnen Pädagogiken als Bestandteil einer emanzipatorischen Pädagogik insgesamt verstehen. Das gemeinsame Ziel eines **umfassend verstandenen** Transformativen Lernens kann dabei als Bindeglied dienen.

Denn, ausgehend von obiger Bilanz, besteht die Aufgabe u. E. darin, die Errungenschaften von TL aufzunehmen und sie mit den Intentionen der emanzipatorischen Pädagogiken zu verbinden. Das bedeutet zum einen die Fortführung der Theoriearbeit, die vor allem auf die Erhellung des Zusammenhangs von politischer und pädagogischer Transformation zielt. Zum anderen bedeutet es, auf den jeweiligen Bildungskontext, z. B. schulische Bildung, spezifisch einzugehen, ohne den Gesamtzusammenhang aus den Augen zu verlieren.

Dazu sollen die Begriffe GCED und BNE diskutiert werden, wobei auf ihre Genese und die wichtigsten Inhalte sowie auf wesentliche Kontroversen eingegangen wird. Angesichts der umfangreichen und längst kaum mehr überblickbaren breiten Debatte über bei-

de Begriffe – ein Zeichen für die Lebendigkeit dieser Konzepte – kann diese Charakteristik nur knapp und vielleicht etwas holzschnittartig erfolgen. In einem weiteren Schritt wird auf Unterschiede wie auch auf Konvergenzen und Überschneidungen der beiden Leitbegriffe eingegangen. Von diesen letzteren gibt es mehr, als man vermuten könnte, denn sowohl Bildung für Nachhaltige Entwicklung als auch Globales Lernen und Global Citizenship Education orientieren sich, in unterschiedlichem Ausmaß, am Leitbild Nachhaltigkeit – sowohl als Gegenstand als auch als Ziel des Bildungskonzepts. Da die akademische Diskussion einerseits und die bildungspolitische Implementierung andererseits allerdings durchaus recht unterschiedliche Richtungen einschlagen können, wird auch auf die Verankerung von BNE und GCED im österreichischen Bildungswesen eingegangen. In einem weiteren Unterkapitel werden BNE und GCED miteinander und mit den im theoretischen Teil erarbeiteten Gesichtspunkten und Kriterien verglichen und dabei auf ihr transformatives Potential untersucht.

Alle diese politischen Pädagogiken sind in vielfachen Kontexten entstanden bzw. weiterentwickelt worden – in akademischen Debatten, in pädagogischen Bemühungen von zivilgesellschaftlichen Organisationen sowie in transnationalen bildungspolitischen Institutionen wie UN, UNESCO, UNICEF usw., sowie, offenbar in einem geringeren Ausmaß und erst als Reaktion auf all diese Initiativen, in der Arbeit von nationalen Bildungsbehörden. Somit spielen vielfältigste Interessen mit, wenn es um Definitionen und vor allem

um konkrete Bildungsprogramme geht. Das bedeutet Aushandlungsprozesse, die teilweise heftige Kontroversen auslösen. Denn internationale Dokumente wie die SDGs (und etliche andere) haben letztlich einen großen Einfluss auf nationalstaatliche Bildungspolitiken. Über den Pluralismus akademischer Diskussionen hinaus fließen somit Einflüsse von Lobbygruppen, nationalstaatliche Zielsetzungen, aber auch die Ergebnisse internationaler Aushandlungen in die endgültigen Formulierungen ein.

4.1 BNE: Geschichte, Definitionen und Diskurse, Implementierung und Bewertung

ENTSTEHUNG

Wie manche verwandte Pädagogik ist auch BNE/ESD in einem politischen Kontext entstanden oder zumindest popularisiert worden. 1987 legt die von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der UNO eingesetzte Brundtland-Kommission ihren Bericht *Our common future*⁶ vor, in dem erstmals das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung herausgearbeitet wird. Die bereits damals vertretene Sicht, dass es sowohl um Bekämpfung der Armut in den sog. Entwicklungsländern und um deren Entwicklungschancen als auch um die Gestaltung von Weltwirtschaft und Wohlstandsmodellen im Einklang mit den ökologischen Grenzen geht, ist aufgrund dieser Verknüpfung von Umwelt- und Entwicklungsfragen eine „historische Zäsur“, einerseits, weil die „Überwindung der verheerenden sozialen und ökologischen Krisen einer asymmetrischen Weltordnung explizit als weltpolitische Gemeinschaftsaufgabe“ (Kehren 2017, S. 61) definiert wird. Andererseits war mit der Propagierung der intra- und intergenerativen Gerechtigkeit die Hoffnung verbunden, die „andauernde Zerstörung der Lebensgrundlagen aufhalten und zu einem größeren Wohlstand für alle beitragen“ (ebd.) zu können. Der Bericht hat eine Fortsetzung in der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro

(1992) gefunden, in der die *Agenda 21*⁷ verabschiedet wurde. Mit der Veröffentlichung der *Agenda 21* (UN, 1992) verschob sich der Fokus von der Umweltbildung hin zum breiter angelegten Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und damit weg von Umweltschutz hin zu einer Balance zwischen ökologischen und sozialen Aspekten (McKeown/Hopkins, 2003). BNE stützt sich im Gegensatz zur Umweltbildung auf das Dreisäulenmodell – Ökologie, Ökonomie, Soziales. In manchen Publikationen wird die Kultur als vierte Dimension ergänzt (vgl. u. a. Stoltenberg 2009, 2011, 2013).

DEFINITIONEN UND DISKURSE

Die Definition von Leicht, Heiss und Byun (2018, S. 7) bringt dieses Verständnis von BNE/ESD auf den Punkt:

Education for Sustainable Development (ESD) is commonly understood as education that encourages changes in knowledge, skills, values and attitudes to enable a more sustainable and just society for all. ESD aims to empower and equip current and future generations to meet their needs using a balanced and integrated approach to the economic, social and environmental dimensions of sustainable development.

Während seit 1992 international Schritte in Richtung BNE gesetzt werden, wird der Diskurs durchaus nicht unkritisch geführt. Dabei stehen sowohl der Begriff der Nachhaltigkeit wie auch das Konzept der nachhaltigen Entwicklung in der Kritik.

Eine der grundlegenden Problematiken des Konzeptes liegt in dem unterschiedlichen Verständnis von *Nachhaltigkeit*. So erstreckt sich das Kontinuum von Nachhaltigkeit als einem eindeutig fixierten Ziel mit konkreten Maßnahmen bis zu Nachhaltigkeit als regulativer Idee, die stärker als Leitgedanke für Bildungsprozesse fungieren kann (vgl. Rauch 2004; Rauch/Steiner 2013a und 2013b).

Die Idee *Nachhaltiger Entwicklung* wurde aus mehreren Gründen kritisiert. Stables und Scott argumentie-

⁶ https://en.wikisource.org/wiki/Brundtland_Report

⁷ <http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/>

ren, dass dies ein „paradoxe[r] zusammengesetzter politischer Slogan“ sei (Stables und Scott 2002, S. 42), der zwei umstrittene Prinzipien vereint, nämlich endloses Wirtschaftswachstum und nachhaltige Nutzung natürlicher Ressourcen (z. B. Jabareen 2008; Washington 2015), wodurch nachhaltige Entwicklung zu einem „Oxymoron“ werde (Kopnina 2012 und Washington 2015). Die aktuellen Muster der wirtschaftlichen Entwicklung gingen die Wurzel sozialer Ungleichheiten nicht an, führten zu weiterer Umweltzerstörung (z. B. Rees 2010; Washington 2015), statt das gemeinsame Wohlergehen von Mensch und Ökosystem als den Kern der Nachhaltigkeit zu begreifen (z. B. Crist 2008; Kopnina 2012; Washington 2015).

„Auch wenn Nachhaltigkeit in den vergangenen 30 Jahren somit einen hegemonialen Stellenwert als gesellschaftliches Leitbild und neues Rechtfertigungsregime erlangt hat, so hat sich das, was darunter verstanden und handlungsrelevant wird, in Reaktion auf veränderte Erfahrungs- und Problemlagen doch beständig verändert“ (Brand 2021, S. 194). Trotz all der Veränderungen bestehe laut Karl-Werner Brand „ein breiter Konsens darüber, dass in zentralen Problemfeldern, im Bereich des Klimawandels, des Biodiversitätsverlusts, der Bodendegradation, der Verknappung von Trinkwasser oder der fortschreitenden Verschmutzung der Meere, aber auch im Bereich sozialer Ungleichheiten oder der Bedrohung von Freiheits- und Menschenrechten problemverschärfende Entwicklungstrends nahezu ungebrochen fortwirken. Das nährt in ökologisch und sozial engagierten Kreisen eine vehemente Kritik an der ‚Nachhaltige(n) Nicht-Nachhaltigkeit‘ und verstärkt die Forderung nach einer ‚Großen Transformation.‘“ (ebd., S. 195). Brand verweist auf Forderungen, den Begriff der Nachhaltigkeit oder der Nachhaltigen Entwicklung als gesellschaftliches Leitbild aufzugeben, weil das Leitbild zu sehr mit überholten ökologischen Stabilitätsvorstellungen und überkommenen wirtschaftlichen Wachstumskonzepten verknüpft sei oder, so die vehemente Kritik Blühdorns (u. a. Blühdorn 2020), nur eine „gesellschaftliche Selbstillusionierung“ (Brand 2021, S. 195) nähere, man würde Nachhaltigkeit verfolgen, obwohl

sich alle Nachhaltigkeitsaktivitäten in reiner Simulation erschöpften. Ähnlich auch Jickling und Wals:

Education reflects, amongst other things, an acquisition of knowledge and understanding – whether received and/or socially constructed, critical and imaginative reflection, and an impulse to act on the seemingly impossible. It also means thinking and doing things that haven't been done before. When seen this way, why should we be satisfied with aiming for the perceived, and by now somewhat tired, 'wisdom' of sustainable development when more powerful ideas are needed? (Jickling/Wals 2012, S. 51)

Folgt man diesen Überlegungen, würde sich als alternativer Begriff etwa **Education for Planetary Citizenship** (PCED) anbieten. Zugleich ist festzuhalten, dass es auch innerhalb dessen, was hier als ESD/BNE bezeichnet wird, eine große Bandbreite von Zugängen mit jeweils eigenen Traditionen gibt. Neuerdings wird versucht, unter dem Leitbegriff **Environmental and Sustainability Education** (ESE) dieser Vielfalt gerecht zu werden und zugleich doch auch eine Terminologie zu entwickeln, die alle Ansätze zusammenfasst.⁸

Ein weiterer Kritikpunkt, der alle politischen Pädagogiken trifft, ist der in Kapitel II diskutierte Widerspruch zwischen normativem Gehalt und emanzipatorischem Anspruch von BNE. Vare und Scott (2007) unterscheiden diesbezüglich zwei Zugänge zur BNE, die sie als BNE 1 und BNE 2 bezeichnen. Während BNE 1 ein stärker normativ geprägtes Konzept verfolgt, mit klaren Lernzielen und der Betonung des Lernens für Nachhaltige Entwicklung, versteht sich BNE 2 als ein emanzipatorischer Ansatz, bei dem kritisches Denken und die Auseinandersetzung mit Dilemmata im Vordergrund stehen. Lernen an sich wird zur Nachhaltigen Entwicklung, wie Scott und Gough (2003) es formulieren: „By learning throughout our lives we equip ourselves to choose most advantageously as the future unfolds. This would not bring about sustainable development. Rather, it would be evidence that sustainable development was happening“ (S. 147).

⁸ Für eine knappe Darstellung dieser Vielfalt siehe: <https://www.oise.utoronto.ca/ese/About/Definitions.html>. Vgl. auch Sauvé 2005.

Ungeachtet all dieser Kritikpunkte ist BNE/ESD bildungspolitisch stark verankert – in UN-Dokumenten ebenso wie in nationalen Bildungsprogrammen, auch in Österreich. Schließlich handelt es sich dabei um die pädagogische Bearbeitung eines der dringendsten globalen Probleme überhaupt. Daher, so das Argument, gibt es viele gute Gründe, den gut eingeführten Begriff der Nachhaltigkeit beizubehalten, die Vorteile seiner Verankerung in internationalen Dokumenten zu nutzen und ihn zugleich kritisch zu erneuern.

VERANKERUNG IM BILDUNGSSYSTEM

BNE/ESD ist seit langem in die Bildungspolitik der UNO bzw. UNESCO eingeschrieben.⁹ Ein Ausdruck davon ist die **UN Decade of ESD** (2005-2014) unter der Leadership von UNESCO, die mit der 2014 **World Conference on ESD** abgeschlossen wurde. Dem folgte als Nachfolgeprogramm das Weltaktionsprogramm **Bildung für nachhaltige Entwicklung (Global Action Programme on Education for Sustainable Development)** für die Jahre 2015 bis 2019¹⁰ und schließlich das gegenwärtige Programm **ESD for 2030** (UNESCO 2020). Dieses betont den Zusammenhang von Klimakrise und Biodiversitätsverlust mit dem Konzept der BNE. So heißt es in der Einleitung: „Education for Sustainable Development (ESD) was born from the need for education to address growing sustainability challenges“ (ebd., S. iii). Besonders relevant ist schließlich die **Agenda 2030**, die Sustainable Development Goals der UNO. Die Bedeutung von ESD/BNE wird auch dadurch hervorgehoben, dass in Target 4.7 der **Agenda 2030** Nachhaltige Entwicklung bzw. Bildung für Nachhaltige Entwicklung durch mehrfachen Bezug in besonderer Weise hervorgehoben wird:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education

for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (unsere Hervorhebung) (UN 2015)

Auch in Österreich ist BNE im Bildungssystem relativ gut verankert.¹¹ Neben den Aktivitäten des Bildungsministeriums tragen die Wissenschaft, zahlreiche NGOs und natürlich auch die Arbeit der Österreichischen UNESCO-Kommission dazu bei. Bereits 1995 wurde auf Basis der **UN-Agenda 21** in Österreich das sogenannte ÖKOLOG-Schulprogramm eingerichtet, als Grundlage für Bildung für Nachhaltigkeit und Schulentwicklung an österreichischen Schulen. 2004 wurde die Interministerielle BNE-Plattform im BMBWF zur gegenseitigen Information und Abstimmung zwischen Schulbereich, Universitätsbereich und Forschungsbereich geschaffen. 2008 wurde die **Österreichische Bildungsstrategie für Nachhaltige Entwicklung** nach einem breit angelegten Konsultationsprozess verfasst und dem Ministerrat zur Beschlussfassung vorgelegt.¹² Seither wurden zahlreiche empirische Studien und Forschungen beauftragt sowie Handreichungen, Kompetenzmodelle und Qualitätskriterien entwickelt, darunter ein **Grundsatzpapier zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der PädagogInnenbildung Neu** (Steiner/Rauch 2013). 2014 folgte der **Grundsatzklass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung** (BMBF 2014). Auch das universitäre Netzwerk **UniNetZ**, gegründet zur Umsetzung der 17 Entwicklungsziele der **Agenda 2030** im akademischen Bereich, widmet sich im Bildungsbereich vor allem der BNE. Deren Stellenwert lässt sich auch daran ermessen, dass in den neuen Lehrplänen zu Volks- und Mittelschulen sowie AHS BNE als **übergreifendes Thema** (Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung), wie die bisherigen Unterrichtsprinzipien heute heißen, genannt wird. Darüber

⁹ <https://www.unesco.org/en/education/sustainable-development>

¹⁰ https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2015_Roadmap_deutsch.pdf

¹¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>

¹² https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/bine_strategie_18299-1.pdf

hinaus werden als wesentliches Bildungsziel „Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung“ genannt, zu deren Förderung Bildung für nachhaltige Entwicklung, Politische Bildung mit Global Citizenship Education, Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung angeführt werden (BMBWF 2022, S. 16).¹³ Somit kommt eine klare Hierarchisierung mit BNE als Leitbegriff, dem andere politische Pädagogiken eher untergeordnet sind, zum Ausdruck. Es erhebt sich die Frage, ob dies nicht auch zu einer Verengung des Konzepts von BNE selbst führt.

In der didaktischen Ausgestaltung findet man bei BNE die Übernahme vieler pädagogischer Prinzipien, die wohl in allen politischen Pädagogiken in ähnlicher Weise enthalten sind: Selbsttätigkeit, Partizipation, kritisches Denken, whole institution approach, Aktionsforschung u. ä.

KRITISCHE BEWERTUNG

Die Begriffe Nachhaltigkeit und Nachhaltige Entwicklung sind, trotz oder vielleicht sogar wegen ihrer großen Popularität, zugleich auch starker Kritik ausgesetzt. ESD/BNE versuchen auf diese Kritik zu reagieren und Einwände und neue Aspekte in ihr Konzept aufzunehmen, ohne freilich die Leitbegriffe zu verändern. Dadurch entstehen allerdings gewisse Ambivalenzen, die im Abschnitt „Kritik der Nachhaltigkeit – Planetary Citizenship“ wieder aufgegriffen werden.

Somit hat sich, nicht erst mit dem Beschluss der Globalen **Agenda 2030**, der Nachhaltigkeitsdiskurs teilweise zu einem „Transformations“-Diskurs verschoben. Angetrieben wurde diese Verschiebung durch die Dynamik der Auseinandersetzung mit dem Klimawandel (Jugend, Wissenschaft) und sicher auch durch die Wahrnehmung mehrfacher, miteinander verbundener Krisenphänomene. Wobei mit der Bezeichnung allein noch keine Veränderung einhergeht. Wie die Kritik an den SDGs und deren Zielkonflikten rund um das

Wachstumsparadigma und die Wachstumsdynamik zeigt, bleiben die Grundfragen die gleichen. Allerdings verweist der Transformationsbegriff stärker auf die Notwendigkeit von Veränderung und Wandel. Das bringt Bewegung in die BNE-Community und damit steigen auch die Möglichkeiten, dass BNE und GCED einander stärker näher rücken. (s. u., Abschnitt 4.3)

4.2 GCED: Geschichte, Definitionen und Diskurse, Implementierung und Bewertung

ENTSTEHUNG

Der Begriff *Global Citizenship Education (GCED)* oder *Education for Global Citizenship*, im englischen Sprachraum schon lange in Gebrauch, wird im deutschen Sprachraum erst in den letzten Jahren als eigenständiges pädagogisches Anliegen verstanden. Der Terminus ist hierzulande seit der Initiative des damaligen UN-Generalsekretärs (Ban Ki-moon 2012) und dem im gleichen Jahr beginnenden Universitätslehrgang Global Citizenship Education an der Universität Klagenfurt im Vormarsch. Dabei verschmilzt GCED immer mehr mit dem in der wissenschaftlichen und pädagogischen Community besser eingeführten Begriff Globales Lernen.

Angesichts der Globalisierung, die alle Lebensbereiche betrifft und umgestaltet, ist es das Anliegen von GCED, nicht nur so genannte globale Themen (Klimawandel, Hunger, Kriege) anzusprechen, sondern auch die globale Dimension *aller* Themen zu entdecken (z. B. Weltliteratur, Global History, Global Ethics, usw.). Es geht um einen Perspektivenwechsel, also in erster Linie nicht darum, GCED als zusätzlichen Lehrinhalt aufzunehmen, sondern darum, mithilfe von GCED ein neues Paradigma für Politische Bildung und Bildung an sich zu schaffen.

¹³ Vgl. auch die Endfassungen der Lehrpläne unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_begut/lp_vs_ss_ms_ahs_ua.html

DEFINITIONEN UND DISKURSE

Global Citizenship Education wird – ähnlich wie Politische Bildung – als Sammelbegriff (**umbrella term**) verwendet, der eine Vielzahl von pädagogischen Aufmerksamkeitsrichtungen umfassen kann (etwa Oxley/Morris 2013 oder Gaudelli 2016). In dieser Hinsicht einflussreich ist die **Maastricht Erklärung** des Nord-Süd-Zentrum des Europarats, der **Global Education** de facto als **Global Citizenship Education** definiert:

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship. (O'Loughlin/Wegimont 2003)

Das im November 2022 in Dublin verabschiedete Nachfolgedokument, **European Declaration on Global Education to 2050**, formuliert folgendermaßen:

Global Education is education that enables people to reflect critically on the world and their place in it; to open their eyes, hearts and minds to the reality of the world at local and global level. It empowers people to understand, imagine, hope and act to bring about a world of social and climate justice, peace, solidarity, equity and equality, planetary sustainability, and international understanding. It involves respect for human rights and diversity, inclusion, and a decent life for all, now and into the future.

Global Education encompasses a broad range of educational provision: formal, non-formal and informal; life-long and life-wide. We consider it essential to the transformative power of, and the transformation of, education. (GENE 2022)

In weiterer Folge werden, ähnlich wie in der Maastricht Erklärung, nur viel umfassender, verwandte oder deckungsgleiche Konzepte aufgezählt. Stärker als im

Dokument von 2002 werden kritisches Denken und aktives Handeln betont, was die Pädagogik betrifft, und planetarische Nachhaltigkeit, was die Inhalte betrifft.

Kleinster gemeinsamer Nenner ist wohl die Definition eines/einer global citizen durch die britische NGO Oxfam, nämlich „an understanding of how the world works economically, politically, socially, culturally, technologically and environmentally“, sowie „willing to act to make the world a more equitable and sustainable place“ (Oxfam 1997). Grob gesprochen, meint das ein Wissen und Bewusstsein von der Komplexität einer sich globalisierenden Welt und eine ethische Haltung, die soziale Gerechtigkeit zu ihrer Leitlinie macht. Diese allgemeine Umschreibung ist allerdings noch offen für die verschiedensten politischen und ideologischen Richtungen innerhalb von GCED wie auch für verschiedenste thematische Schwerpunktsetzungen.

Die Differenzen innerhalb von GCED lassen sich vor allem darauf zurückführen, (a) welche Implikation mit dem Begriff des Globalen verbunden sind, (b) was unter citizenship verstanden wird und schließlich (c) welches Verständnis von Pädagogik dem zugrunde liegt. Davon ausgehend lassen sich zumindest drei Ausprägungen von GCED unterscheiden, zunächst eine unkritische, de facto **neo-imperiale GCED**, die einen „Cosmopolitanism of the fittest“ (Mignolo 2011, S. 256) propagiert. Darüber hinaus differenziert Vanessa Andreotti (2006) zwischen „soft“ and „critical“ GCED. Es ist eine Differenzierung innerhalb des Spektrums, das den Anspruch auf globale Gerechtigkeit erhebt. Die beiden Ansätze unterscheiden sich dadurch, dass sich der eine eher als **Education of the global citizen** versteht und der andere eher als **Education for global citizenship**, d. h. dass der erste Zugang den Fokus auf das Individuum legt, das die moralischen Eigenschaften einer verantwortlichen Weltbürger*in entwickeln soll („individueller Kosmopolitismus“), während der zweite den Fokus auf die gesellschaftlichen Strukturen legt, die verändert werden müssen, damit Weltbürgertum überhaupt eine reale Option werden kann („struktureller Kosmopolitismus“ oder

„thick cosmopolitanism“ (Dobson 2006). Man wäre vielleicht zunächst geneigt, einfach für eine Synthese beider Ansätze zu plädieren, da jede Politische Bildung zwar auf die Entwicklung und Entfaltung jeder Einzelperson einwirken möchte, zugleich aber die Rahmenbedingungen niemals außer Acht lassen darf, die diese Entfaltung begünstigen oder behindern. Allerdings ist die Gegenüberstellung individuell – strukturell nicht zufällig, sondern drückt meist unterschiedliche ideologische und politische Konzepte, divergierende Annahmen über die Ursachen und Charakteristika einer ungerechten Weltordnung und über Strategien sie zu überwinden aus. Der erste Ansatz appelliert, so Andreotti, unter Berufung auf die Interdependenz und weltweite Verbundenheit der Menschheit, an die Moral der Individuen im Globalen Norden, doch fairere Beziehungen zum Globalen Süden zu entwickeln. Damit aber würden die ungleichen (paternalistischen) Machtbeziehungen nicht infrage gestellt und der Mythos westlicher Überlegenheit werde sogar gestärkt, so Andreottis Kritik (die auch in der deutschsprachigen Szene ihr Echo findet, siehe etwa Aktion Dritte Welt 2012). Der zweite Ansatz berufe sich hingegen nicht auf die subjektive Moral, sondern auf Gerechtigkeit als eine normative Instanz, die es politisch durchzusetzen gelte. Dazu müssten die ungleichen Machtverhältnisse thematisiert, der Mythos der westlichen Überlegenheit dekonstruiert und neue politische Strukturen entwickelt werden. Wenn auch beide Ansätze für sich in Anspruch nehmen, **transformativ** zu sein, so entwickle der erste eher Strategien zur persönlichen Veränderung, während der zweite auch die Transformation der gesamten Gesellschaft im Auge habe. Inzwischen hat Andreotti, über die kritische Variante hinaus, noch eine post-koloniale und indigene Version von GCED entwickelt (Andreotti/de Souza 2012 und Andreotti/Stein et al. 2019).¹⁴

Einige allgemeine Charakteristika einer kritischen GCED zeigen gewisse Ambivalenzen:

- GCED setzt sich nicht bloß mit globalen Tatsachen und der Tatsache des Globalen auseinander, sondern sie ist bestrebt, den „methodologischen Nationalismus“ (Beck 1997, S. 115) zu überwinden, ein Denken, das die Nation zum Maßstab und Ausgangspunkt jeder Untersuchung und jeder Pädagogik macht.
- Das Ziel von GCED ist nicht bloß, „die Welt besser zu verstehen“, sondern Globale Gerechtigkeit als Norm politischen Handelns zu etablieren und den Bereich des Politischen und des Demokratischen auf den Weltmaßstab auszudehnen. Doch es muss ihr bewusst sein, dass das, was jeweils als Globale Gerechtigkeit verstanden wird, dem permanenten demokratischen Streit unterliegt.
- GCED betrachtet global citizenship als einen „Status“, der allen Menschen kraft ihres Menschseins zusteht, und muss doch mit der Tatsache leben, dass bislang kein „Weltbürgertum“ als Anspruch und Rechtsform realisiert wurde. Sie möchte global citizens ausbilden, die sich aber erst voll entfalten können, sobald es global citizenship als Status gibt. GCED enthält somit eine Utopie, aber eine, die zugleich ein Instrument ist, die sozialen, ökonomischen und politischen Ungleichheiten im Weltmaßstab als Skandal zu denunzieren und damit ihren Zielen näher zu kommen. Das Weltbürgertum realisiert sich im politischen Handeln.
- GCED wirft nicht nur einen kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Ungleichheiten im Weltmaßstab, sondern beschäftigt sich ebenso mit der globalen Dimension aller Probleme. Ohne zum Beispiel die Schwierigkeiten der westlichen Staaten beim Umgang mit Massenmigration zu leugnen, spricht sie doch auch die oft übersehene globale Dimension der Problematik an.

¹⁴ <https://decolonialfutures.net/portfolio/global-citizenship-education-otherwise/>

- GCED sieht es als ihre Aufgabe, jeweils mit der Kritik an der (national) eigenen Denkweise, Wissensproduktion und Gesellschaftsstruktur zu beginnen. Sie kann mit Fug und Recht nur dann eine globale Sichtweise beanspruchen, wenn sie Impulse aus dekolonialen Diskursen aufnimmt, die selbst allerdings oft nicht global argumentieren. GCED muss also damit beginnen, die wissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen, auf die sich stützt, in ihrer Relativität wahrzunehmen und infrage zu stellen.

Die Kritik an GCED wendet sich einerseits gegen bestimmte Versionen des Konzepts (in Verteidigung anderer), aber andererseits auch gegen gewisse Fundamente von GCED insgesamt. Da gibt es den schon weiter oben diskutierten Vorwurf, zu normativ zu sein und damit die Emanzipation der Lernenden zu behindern. Schwerer wiegt der Einwand, das Konzept sei (im schlechten Sinne) utopisch. Vor allem setze es sich über die Tatsache hinweg, dass es global citizenship im engeren, juristisch-politischen Sinne, in der Realität gar nicht gäbe, da Demokratien immer noch und bis in die absehbare Zukunft national verfasst seien. Und ohne Demokratie gäbe es eben keine (global) citizenship. Auch der Vorwurf, der manchmal auch BNE trifft, man schicke sich an, Kindern die Rettung der Welt aufzuhalten, wird laut.

Global Citizenship Education versteht sich vor diesem Hintergrund auch als lokaler und konkreter Bildungsansatz. Dies bedeutet, die einer Global Citizenship als Weltverantwortung gegenüberstehenden strukturellen nationalen und regionalen Problematiken zu thematisieren und damit bewusst zu machen. Lernende sollen die Möglichkeit erhalten, die globalen Dimensionen des individuellen und politischen Handelns vor Ort zu verstehen und im Sinne eines Erfahrungslernens auch nachzuvollziehen. Normativ sind schließlich auch die dominierenden nationalen Definitionen (Begrenzungen) von Citizenship, von Lebenspraxen, von Solidarität und Empathie. In diesem Sinne könnte die Kritik am normativen Ansatz von Global Citizenship auch zurückgespiegelt werden auf jene nationalen

Rahmungen von Denken, Handeln und Fühlen, die die derzeitigen existenziellen Krisen für die Menschheit mit bewirken.

GCED versteht sich, in einer „starken“ Interpretation, als ein „umbrella term“, der in der Lage ist, auch andere politische Pädagogiken zu integrieren. Sie sieht sich nicht bloß als die globale Dimension jeder Politischen Bildung, sondern als die zeitgemäße Formulierung für Politische Bildung schlechthin. Denn jede Politische Bildung, auch wenn sie sich vorrangig auf die Demokratie eines Nationalstaates bezieht, muss unvermeidlich die globale bzw. die globale Dimension ihres Handelns mit einbeziehen.

GCED behauptet nicht bloß einen sachlogischen Zusammenhang der verschiedenen „politischen Pädagogiken“, sondern arbeitet auch an der Verzahnung von Globalem Lernen, Politischer und Interkultureller Bildung, Friedenspädagogik, Menschenrechtsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung usw. Bei allem Respekt für die Spezifik des jeweiligen Zugangs bietet GCED sich dennoch als Katalysator für die Entwicklung einer integrativen Sichtweise an.

Daraus resultieren Bemühungen um eine Integration von GCED und BNE, vor allem im englischsprachigen Raum (siehe unten), wobei allerdings anzumerken ist, dass GCED ungleich weniger in den Bildungssystemen Rückhalt findet als BNE.

VERANKERUNG IM BILDUNGSSYSTEM

Ein Meilenstein für die internationale Aufmerksamkeit für Global Citizenship Education – über den englischen Sprachraum hinaus – war die Übernahme des Konzepts durch UN und UNESCO. Angeregt durch die Global Education First Initiative des damaligen Generalsekretärs der Vereinten Nationen, Ban Ki-moon (2012), hat die UNESCO das Thema zu einer „strategic area“ ihrer Bildungsarbeit gemacht, hat Konzepte (UNESCO 2014) und Materialien herausgebracht und veranstaltet seit 2013 im zweijährigen Rhythmus ein UNESCO Forum on Global Citizenship Education. Sie betrachtet GCED als einen „conceptual shift“ ihrer Arbeit und situiert sie im Zusammenhang

mit den Schwerpunkten Menschenrechtserziehung, Friedenspädagogik und Nachhaltige Entwicklung (<https://en.unesco.org/themes/gced>). Den Anstrengungen des UN-Generalsekretärs und der UNESCO ist es wohl auch zu verdanken, dass GCED in die Sustainable Development Goals (SDGs) aufgenommen und in Target 4.7 explizit genannt wurde (UN 2015). Das wiederum konditioniert die Arbeit der UNESCO, die nun sehr stark auf die Testbarkeit von GCED fokussiert, um Sichtbarkeit und einen Platz in den SDG-Monitorings und -Evaluationen zu erhalten. Unvermeidlicherweise geht dies auch mit einer gewissen Verengung der Definition von GCED einher.

Im deutschsprachigen Raum hat GCED hingegen erst langsam und in Ansätzen Eingang in das Bildungssystem gefunden, vor allem im Gefolge der SDGs. Im länderübergreifenden bundesdeutschen **Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung** (Schreiber/Siege 2016) wird global citizenship an einzelnen Stellen erwähnt, Global Citizenship Education findet sich als Term aber nicht. In Österreich ist es in den letzten Jahren zu einem Aufschwung gekommen, dank der Bemühungen der Österreichischen UNESCO Kommission und des seit 2012 an der Universität Klagenfurt organisierten dreijährigen Masterstudiengangs (Fortbildung) Global Citizenship Education (Wintersteiner/Grobbauer 2019) wie auch des kürzlich etablierten UNESCO Chairs on Global Citizenship Education, Culture of Diversity and Peace (ebenfalls an der Universität Klagenfurt). Im Bildungsverbund Südost ist GCED für die Ausbildung von Lehrkräften als „Bildungsprinzip“ verankert. Schließlich trägt die Präsenz des Ban Ki-moon Centers for Global Citizens in Wien zur breiteren Akzeptanz des Konzepts – über den pädagogischen Bereich hinaus – bei.

KRITISCHE BEWERTUNG

GCED fokussiert, im Gegensatz zu Menschenrechtsbildung, Friedenspädagogik oder BNE, nicht auf ein bestimmtes soziales Problem oder Themenfeld, sondern bringt in alle Themen die globale Perspektive bzw. die Perspektive der globalen Gerechtigkeit ein. GCED fokussiert also auf die Dimension der (global- wie lokal-)politischen Umsetzung sozialer Probleme. Des-

wegen ist GCED anpassungsfähig an alle politischen Pädagogiken. Damit ist die Brücke zu Transformativer Bildung gegeben, wobei allerdings die oben genannten unterschiedlichen politischen Philosophien und die daraus resultierenden unterschiedlichen politischen Strategien innerhalb des Spektrums von GCED zu beachten sind.

4.3 Der transformative Gehalt von GCED und BNE

In diesem abschließenden Unterkapitel geht es zunächst um den Vergleich von GCED und BNE, um Konvergenzen und Differenzen. Bevor auf deren Potential für Transformatives Lernen eingegangen werden kann, ist nochmals eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Nachhaltigkeit und alternativen Ansätzen nötig. Den Abschluss bildet ein Kriterienkatalog, der nicht nur auf BNE und GCED, sondern auf alle transformativen politischen Pädagogiken angewandt werden kann.

KONVERGENZEN UND DIFFERENZEN VON GCED UND BNE

Schon die obige kursorische Gegenüberstellung von BNE und GCED zeigt, dass die beiden Konzepte viele Gemeinsamkeiten und Überschneidungen haben. Dennoch werden sie häufig als getrennte oder gar einander entgegengesetzte Anliegen wahrgenommen. Mit dieser isolierten Betrachtungsweise lässt sich aber das transformative Potential beider Pädagogiken nicht ausschöpfen. Hier soll daher der Versuch unternommen werden, auf ihre Konvergenzen zu fokussieren und die beiden Pädagogiken als komplementär zu verstehen, ohne deswegen ihre Differenzen zu vernachlässigen.

Manche Differenzen haben keine inhaltlichen oder wissenschaftlichen Gründe. So haben Annette Scheunpflug und Barbara Asbrand bereits 2006 in einem Artikel zur bundesdeutschen Diskussion gezeigt, dass die beiden Pädagogiken sich von Anfang an gegenseitig die Vernachlässigung der Nachhaltigkeit bzw. der globalen Gerechtigkeit vorgeworfen haben, dass hinter dem Streit aber auch ein Konkurrenzkampf

um Fördermittel steht (Scheunpflug/Asbrand 2006). Zugleich stellen sie fest, dass die beiden Konzepte einander stimuliert und zu ihrer jeweiligen Weiterentwicklung geführt haben. Sie plädieren im Gegensatz zu einer Konkurrenzhaltung für eine Kooperation bei empirischer Forschung und für einen intensiveren intellektuellen Austausch. So argumentieren auch die deutschen Bildungsforscher*innen Gregor Lang-Wojtasik und Selina Schönborn:

GCED bietet mit seinen Wurzeln in der weltbürgerlichen Erziehung (Trembl 2011) und systematischen Bezügen bis hin zu politischer Bildungsarbeit (Wintersteiner et al. 2015) nachhaltige Anknüpfungspunkte an zukunftsfähige BNE (Lang-Wojtasik 2020a). (Lang-Wojtasik/Schönborn 2020, S. 4)

Damit wird die Einsicht ausgesprochen, dass für eine tatsächlich transformative Bildung das Spektrum von BNE zu eng ist, und dass die gesamte Bandbreite der transformativ verstandenen politischen Pädagogiken benötigt wird (wie sie etwa in Target 4.7 der SDGs dargestellt wird). Auch Singer-Brodowski (2016b, S. 13) lenkt den Blick auf die Zusammengehörigkeit von BNE und GCED, wenn sie „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und ein Lernen für ‚global citizenship‘ als zentrale Zielstellungen“ der UN-**Agenda 2030** diskutiert.

Dieser Geist der Zusammenarbeit scheint im englischsprachigen Raum viel stärker entwickelt zu sein, denn hier gibt es eine breite Forschungsliteratur, die beide Anliegen zu vereinen trachtet (z. B. Bourn 2005; Sund/Öhman 2011; Sarabhai 2013; Bennell 2015; Dower 2015; Ellis 2015; Bamber et al. 2016). Auch die UNESCO sieht beide Konzepte als miteinander verbunden, wenn man ihre gemeinsamen Konferenzen und ihre programmatischen Aussagen heranzieht: „Both ESD and GCED empower learners to develop the knowledge, skills, values and attitudes they need to contribute to a more inclusive, just, peaceful and sustainable world.“ (UNESCO 2019, S. 3). Allerdings bleibt es in den UNESCO Dokumenten meist bei einem

Postulat der Gemeinsamkeiten, ohne analytisch in die Tiefe zu gehen.

Wie lässt sich die Komplementarität von BNE und GCED verstehen? Die Stärke von BNE, in einer kritischen Version, besteht darin, das Potential für ein Gesamtkonzept sozial-ökologischer Transformation (die selbstverständlich Ökonomie, Politik und Kultur einschließt) zu haben. Der Begriff Nachhaltigkeit mahnt, so verstanden, radikale Veränderungen ein. Allerdings verbleiben viele Ansätze beim ursprünglichen, wachstumsorientierten Konzept der Nachhaltigen Entwicklung im engeren Sinne, ganz auf einer Linie mit neoliberalen politischen Strategien. Die Stärke von GCED wiederum besteht darin, den Blick auf die Notwendigkeit politischer Veränderungen und politischen Engagements zu lenken, und das über die nationale Ebene hinaus bis hin zur weltgesellschaftlichen Ebene. Allerdings gibt es innerhalb des Spektrums von GCED auch Positionen, die eher auf moralisches als auf politisches Engagement setzen und radikale Transformationen nicht vor Augen haben. Es ist daher naheliegend, dass sich kritische Ansätze innerhalb von BNE und GCED unter Einbeziehung anderer kritischer Ansätze miteinander verbinden. Slogans wie **Education for environmental citizenship**¹⁵ bzw. **ecological citizenship** (Dobson 2003) zeigen diese Richtung an. Dass diese Kooperation durchaus gut funktionieren kann, beweisen zum Beispiel die regelmäßigen bundesweiten Kongresse „WeltWeitWissen“ in Deutschland, die seit 2014 als „Kongress für Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ geführt werden.¹⁶ Die Verbindung wird vielleicht noch klarer, wenn man bedenkt, dass nicht nur wohlverstandene Nachhaltigkeit zu ihrer Umsetzung (global) citizenship braucht, sondern dass auch umgekehrt (global) citizenship durch den Nachhaltigkeitsdiskurs konkretisiert und in der Relevanz erhöht wird:

Green thinking has impacted on our understandings of citizenship in at least three different ways. First, environmental concerns have entered our understanding of the rights we enjoy as citizens. Second,

¹⁵ <https://enec-cost.eu/our-approach/education-for-environmental-citizenship/>

¹⁶ <https://www.weltweitwissen.net/>

the enhanced level of global awareness associated with ecological thinking has helped to broaden our understanding of the potential scope of citizenship. Third, emergent ecological concerns have added fuel to a complex debate about the responsibilities that attach to citizenship. (Dean 2001, S. 491)

Transformatives Lernen, verstanden als Verbindung von individueller und gesellschaftlicher Transformation, wäre wohl die Voraussetzung für wie auch die Konsequenz aus einem Zusammendenken von BNE und GCED. So ist es nur konsequent, wenn die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) in ihrem Themenheft zu Transformativer Bildung sowohl auf Nachhaltigkeit wie auch auf GCED eingeht (ZEP 2016). Sobald Bildung für Nachhaltige Entwicklung als gesellschaftlich transformativ aufgefasst wird, ist es naheliegend, Global Citizenship als der BNE inhärentes Bildungsziel aufzufassen, das die politischen Kompetenzen für die Arbeit an der gesellschaftlichen Transformation entwickeln hilft. Umgekehrt ist Nachhaltigkeit im Sinne von Zukunftsfähigkeit immer schon eine wichtige Triebfeder und eines der zentralen Ziele von Global Citizenship Education. Damit kommt auch BNE ins Spiel. Die Formulierung des VENRO Diskussionspapiers (2014) **Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung** bringt diesen Zusammenhang zum Ausdruck. Freilich ist Nachhaltigkeit nicht das einzige Ziel von GCED, es umfasst eine Reihe von Anliegen, die von einzelnen politischen Pädagogiken vertreten werden, und zumindest all diejenigen, die auch in Target 4.7 der UN-**Agenda 2030** genannt werden.

KRITIK DER NACHHALTIGKEIT – PLANETARY CITIZENSHIP

Der Diskurs der Nachhaltigkeit hat unser Denken nachhaltig verändert. „Just ten years ago, sustainability was seen as fanatical green thinking, but now we understand that it is a necessity“, meint der finnische Sozialpädagoge Arto O. Salonen (Löf 2021). Die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation steht uns heute viel deutlicher vor Augen. Allerdings ist der Begriff schillernd und offen, und vor allem in

der Formulierung der **Nachhaltigen Entwicklung** begünstigt er auch systemerhaltende Interpretationen, die auf echte Transformationen verzichten zu können meinen. Ihre Vieldeutigkeit hat Nachhaltigkeit populär gemacht, oft wohl auch auf Kosten eines kritischen Gehalts. Daher reiben sich Debatten über eine sozial-ökologische Transformation immer wieder an diesem Begriff. Die deutsche Pädagogin Yvonne Kehren bringt diese Problematik des Leitbilds Nachhaltigkeit auf den Punkt:

Was als grundsätzliche Kritik an den Ursachen der Krisenerscheinungen eines auf permanentem Wachstum basierenden Wirtschaftssystems ansetzt, macht genau diese Kritik in einem systemkonformen Modernisierungsprozess jedoch unkenntlich. Die mit Nachhaltigkeit geforderte Neuausrichtung wirtschaftlichen Handelns auf die Bekämpfung weltweiter Armut erschöpft sich unter dem Eindruck der Globalisierung in einer positiv appellativen – einseitig auf technologische Innovationen ausgerichteten – Modernisierungsideologie. Die sozialen Krisen werden in der gesellschaftspolitischen und ökonomischen Auseinandersetzung damit an den Rand gedrängt. Als Resultat internationaler konsensueller politischer Prozesse erhält Nachhaltigkeit einen Kompromisscharakter, der aufgrund der unterschiedlichen politischen und ökonomischen Interessen und Machtverhältnisse nicht nur verschiedene Kritikpositionen aus entwicklungspolitischen, indigenen und feministischen Perspektiven zum Verschwinden gebracht hat, sondern auch die Widersprüche globaler Kapitalisierung selbst. Als Reflexionsergebnis und zugleich rettende Leitidee angesichts der Widersprüche des globalen Kapitalismus zielt Nachhaltigkeit als Leitbild auf eine widerspruchsfreie Verhältnisbestimmung ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Aspekte und Belange. (Kehren 2017, S. 62f.).

Dies lässt sich deutlich an zentralen Dokumenten der Nachhaltigkeitsdebatte festmachen – zum einen am Gutachten von 2011 **Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation** des bundesdeutschen Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011), zum anderen an der **Agenda 2030** der

UNO, die den Titel *Transforming our world* trägt (UNO 2015). Die Bedeutung dieser Dokumente liegt darin, dass von autoritativer Seite – der deutschen Regierung bzw. der in der UNO vereinigten Staaten – die Richtung hin zu einer nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensweise vorgegeben wird. Das ist von enormer Bedeutung und eröffnet einem kritischen Diskurs große Chancen. Was beide Dokumente allerdings nicht leisten können, ist ein umfassendes, kohärentes Konzept eines radikalen Wandels zu bieten. Das WBGU-Gutachten fasst den Transformationsbegriff ökologisch weit, aber ökonomisch und politisch eng. Die UNO Agenda bleibt in Vielem vage, möchte aber insgesamt ebenfalls eine ökologische Orientierung und das Paradigma einer Ökonomie, die auf permanentem Wirtschaftswachstum beruht, unter einen Hut bringen.

Diese Problematik färbt natürlich auch auf die Pädagogik bzw. vor allem auf **Bildung für Nachhaltige Entwicklung** ab. Die Strategie kritischer Pädagog*innen besteht darin, dem Begriff wieder einen kritischen Gehalt zu erschließen, indem sie ihn mit Transformativem Lernen in Verbindung bringen. Anlässlich des Beginns der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 – 2014“ hat der Dachverband der entwicklungspolitischen Zivilgesellschaft in Deutschland, VENRO, den Zusammenhang von Bildung und Transformation angesprochen:

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann sich nicht in der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über Nachhaltigkeit erschöpfen, sie ist vielmehr Bildung, die auf gesellschaftlichen Wandel zielt, sie ist Bildung zur Transformation, die individuelle Einstellungs- und Verhaltensänderungen ebenso im Blick hat wie strukturelle und institutionelle Reformen (VENRO 2005, zitiert nach Seitz 2017, S. 9).

Diese Transformation kann nicht bloß national erfolgen, sondern muss global in Angriff genommen werden. In einer weiteren VENRO Publikation (2014) geht es daher explizit um „Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“, wie der Titel lautet. In seinem Aufsatz **Transformation und**

Bildung ist es Klaus Seitz, einem führenden VENRO-Exponenten, darum zu tun, die Diskursstränge von UNESCO und UN-Organisationen, die den Begriff der Transformation in Anspruch nehmen, mit dem Transformativem Lernen à la Mezirow in Verbindung zu bringen. Er stellt fest, dass TL wie jede pädagogische Praxis zunächst der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden verpflichtet ist. Dennoch, so Seitz,

müssen auch die Akteure einer transformativen Bildung in den Blick nehmen, wie individuelle Lernerfahrungen sich in kollektiven sozialen Lernprozessen niederschlagen, die letztendlich für die epochalen Weichenstellungen den Ausschlag geben. Die historische Transformationsforschung kann deutlich machen, welche zentrale Rolle unkonventionelle, alternative Lernerfahrungen, die in den Nischen der Gesellschaft entstehen, für einen konstruktiven gesellschaftlichen Umbruch spielen. (Seitz 2017, S. 9)

Die Bilanz dieser Dekade fällt allerdings, laut Singer-Brodowski, eher ambivalent aus. Die Erfolge der UN-Dekade „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) seien häufig mit einem Substanzverlust erkauft worden:

Viele der Bildungsangebote im Kontext BNE thematisieren zwar Nachhaltigkeitsaspekte in ihrer ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimension wie auch deren Wechselwirkung, zielen aber in der Essenz zu wenig auf die Reflektion dominanter nicht nachhaltiger Alltagsideologien [...], sodass] mit der zunehmenden politischen Institutionalisierung von BNE gleichzeitig radikal-kritische Elemente innerhalb der BNE Debatte geschwunden sind und sich eine Tendenz zur Adaption neo-liberaler Bildungs- und Nachhaltigkeitsdiskurse beobachten lässt. (Singer-Brodowski 2016b, S. 13)

Sie versteht, unter Berufung auf Freire, „Transformative Bildung als Bildung zur Emanzipation“ (Singer-Brodowski 2016a, S. 133). Sie erblickt darin ein mögliches Korrektiv gegen die von ihr konstatierte Verflachung des Diskurses über BNE.

Unabhängig davon, ob man deshalb den Begriff Nachhaltigkeit fallen lassen möchte oder versucht, ihn tatsächlich transformativ zu denken und damit zu einem anderen Ausdruck für eine wohlverstandene globale Gerechtigkeit zu machen – entscheidend ist die Einsicht, dass Gerechtigkeit heute unbedingt auch die nicht-menschlichen Lebewesen und die Biosphäre insgesamt einschließen muss. Der französische Philosoph Michel Serres hat diese Idee mit einem schönen Bild beschrieben:

Aimer nos deux pères, naturel et humain, le sol et le prochain ; aimer l'humanité, notre mère humaine, et notre naturelle mère, la Terre. Impossible de séparer ces deux fois deux lois sous peine de haine. (Serres 1992, S. 83)¹⁷

Wenn nun die Transformation, die als Aufgabe vor uns liegt, sowohl umfassend statt anthropozentrisch als auch politisch statt nur technokratisch gedacht wird, liegen Begriffe wie *ecological citizenship* (Dobson 2003) bzw. *planetary citizenship* (Gadotti 2017) und als Bildungsziel *Education for Ecological Citizenship* oder *Education for Planetary Citizenship* (PCED) nahe.

Besonders der Begriff des Planetaren ist, nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Diskurs über das Anthropozän, allseitig im Vormarsch, wie neue Publikationen, etwa *Planetary Politics* (Marsili 2021) und *Planetar Denken* (Hanusch/Leggewie/Meyer 2021), zeigen. In diesem Kontext wird auch *Education for Planetary Citizenship* immer stärker lanciert (Thompson 2001; Henderson/Ikeda 2004; Ednir/Macedo 2011; Walker 2016). Arto O. Salonen, Mitglied des Finnish Expert Panel for Sustainable Development, erläutert den planetaren Ansatz:

More than ever before, the stability of the foundation of life depends on humans. Mass consumption,

increasingly individualistic lifestyles and population growth have turned the planetary approach into a necessity. The sphere of impact people have today is not only global, but also brings together human and non-human aspects of reality. (Zitiert nach Löff 2021)

Education for Planetary Citizenship hat es inzwischen in Brasilien als eine Synthese der ökologisch-politischen Pädagogik Edgar Morins, von postkolonialem Denken und einer Neuformulierung von Global Citizenship bereits in akademische Curricula geschafft (Moraes 2017 und Moraes/E. Moraes Arraut/J. Moraes Arraut 2021). Im deutschen Sprachraum wird der Begriff im *Manifest Heimatland Erde* (2021) des Friedensforschungsinstituts ASPR (neuerdings: ACP) in Stadtschlaining benutzt, um zwischen „Globalisierung der Solidarität, die auf globaler Verantwortung beruht und sich in global *citizenship* manifestiert“ und „*planetary citizenship*“ zu unterscheiden, worunter „die Ausdehnung der Solidarität auf das nichtmenschliche Leben, ohne das auch das menschliche Leben undenkbar wäre“ verstanden wird.¹⁸

Die Frage, ob es angemessener ist, *Education for Planetary Citizenship* als eine Neuformulierung von *Education for Sustainable Development* zu verstehen und somit zu einem Doppelbegriff *Education for Planetary Citizenship/Education for Global Citizenship* zu gelangen, oder *Education for Planetary Citizenship* als Überbegriff zu verstehen, der sowohl ESD/BNE und GCED umfasst, soll hier jedoch nicht entschieden werden.

In jedem Fall ist mit dem Begriff *Education for Planetary Citizenship* der transformative Charakter von Bildung auch im gesellschaftspolitischen Sinn in einer Deutlichkeit angesprochen, die anderen Termini vielleicht fehlt.

¹⁷ „Lieben wir unsere beiden Väter, den natürlichen und den menschlichen, den Boden und den Nächsten; lieben wir die Menschheit, unsere menschliche Mutter und unsere natürliche Mutter, die Erde. Unmöglich, bei Strafe des Hasses, diese zweimal zwei Gesetze zu trennen.“

¹⁸ <https://www.aspr.ac.at/bildung-training/aspr-kampagnen/heimatland-erde/heimatland-erde-neu/manifest-heimatland-erde/#/>

CONCLUSIO: BNE und GCED sind zwei wichtige Konzepte, die pädagogische Antworten auf große gesellschaftliche Fragen geben. Um sie im Sinne Transformativen Lernens einzusetzen, sollten sie als komplementär verstanden werden, wobei eine grundsätzliche kritische Beschäftigung mit dem Begriff der Nachhaltigkeit unerlässlich ist. In diesem Kontext bietet sich auch das Konzept von Planetary Citizenship an. Die Anwendung des Transformativen Lernens auf GCED und BNE sollte allerdings nicht als ein bereits gelöstes Problem angesehen werden, sondern als Aufgabe, die vor uns liegt. Weit davon entfernt, für alle Fragen eine Antwort zu haben, besteht doch der Wert von Transformativem Lernen als Konzept darin, die richtigen Fragen zu stellen und, zumindest in der Weise, wie es von den politischen Pädagogiken aufgegriffen wird, auf die Notwendigkeit einer vielfachen Transformation aufmerksam zu machen.

Wie bei allen politischen Pädagogiken besteht der in Kapitel 2 diskutierte grundlegende Widerspruch zwischen der Offenheit als pädagogischem Anspruch und der Normorientierung als politischem Anspruch – ein Widerspruch, der nur durch möglichst breite Partizipation immer wieder neu zu bearbeiten ist.

Dabei kann sich die Arbeit der Pädagog*innen nicht auf die pädagogische Arbeit im engeren Sinne beschränken, sie muss auch die objektiven und subjektiven Voraussetzungen ihrer Arbeit mit reflektieren; und sie muss ihre über die Bildung hinausreichenden Ziele ebenfalls mitbedenken. Das bedeutet eine Kritik am bestehenden Bildungssystem, und als Konsequenz auch die Arbeit mit allen pädagogischen Initiativen außerhalb des Systems, da diese oft Innovationen einbringen; also eine Arbeit auch von den Nischen her, aber nicht, um sich in den Nischen einzurichten. Das bedeutet ferner eine kritische Selbstreflexion als Pädagoge oder Pädagogin, im Bewusstsein der Notwendigkeit, sich selbst zu „transformieren“; und es bedeutet schließlich auch den Kontakt zu und Austausch mit politischen Bewegungen, die am Ziel der sozial-ökologischen Transformation arbeiten.

Ein sehr wichtiger Aspekt, der in diesem Text nur angedeutet, aber nicht ausreichend dargestellt werden kann, ist die Transformation des Lernens selbst, die kritische Reflexion der Wissensvermittlung und Wissensinhalte. Ein Ausgangspunkt für Transformatives Lernen und Transformative Bildung ist eben auch die Kritik traditioneller Wissensvermittlung. Es geht nicht einfach um Vermittlung von Wissen, sondern auch von Wissen über Wissen. Annette Scheunpflug zum Beispiel weist darauf hin, wie elementar die Unterscheidungsfähigkeit zwischen einer „empirisch gesättigten Theorie gegenüber einer individuellen Annahme“ (Scheunpflug 2019, S. 70) ist. In ähnlicher Absicht hat die französische Initiative *Collectif École changer de cap*¹⁹ unter ihren *Treize transformations nécessaires et possibles...*²⁰, den 13 Vorschlägen zu einer Transformation der Schule, auch einen Punkt „Éduquer au sens de la complexité et à l’esprit de la science“, also den Geist der Komplexität und der Wissenschaft ausbilden, aufgenommen. Noch viel systematischer ist dieser Gedanke in Edgar Morins für die UNESCO verfasstem Buch *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft* (Morin 2001) ausgeführt. Für unseren Zusammenhang sind vor allem die folgenden Gedanken wichtig: Erkenntnis sollte nicht „als fertiges Werkzeug“ (Morin 2001, S. 16) betrachtet werden, sondern die Wege und Irrwege der Erkenntnis müssten gelehrt werden; die Irrtümer der Vernunft wie auch paradigmatische Blindheiten (durch unhinterfragte Axiome und Ideologien) müssten bei der Wissensvermittlung mitberücksichtigt und ihre Existenz gelehrt werden. Inhaltlich gehe es um eine umfassende Erkenntnis, „die fähig ist, die globalen und fundamentalen Probleme zu erfassen und die partiellen und lokalen Erkenntnisse darin zu integrieren“ (ebd.). Der Zersplitterung des Wissens in einzelne Disziplinen müsse eine integrative Sichtweise, eine Verbindung aller Wissensbereiche zu einem Gesamtbild, entgegengesetzt werden. Letztlich sei es ein Ziel, „die irdische Identität“ zu lehren (ebd., S. 77 ff.), die mehr ist als die kosmopolitische Solidarität, da sie auch das ökologische Bewusstsein von der Schicksalsgemeinschaft mit den Lebewesen der Biosphäre einschlieÙe (ebd., S. 92 ff.). Auch in diesem Sinne ist Transformatives Lernen ein Lernen mit erhöhter Komplexität.

¹⁹ <http://www.ecolechangerdecap.net/>

²⁰ <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article301>

KRITERIEN FÜR TRANSFORMATIVE POLITISCHE PÄDAGOGIKEN

Es ist nicht das Ziel des vorliegenden Papiers, eine Didaktik von Transformativem Lernen bzw. BNE und GCED darzustellen. Abschließend sollen jedoch, ausgehend von den pädagogischen, bildungspolitischen und politischen Überlegungen, die in diesem Dossier angestellt wurden, eine Reihe von kritischen Fragen an BNE, GCED und andere politische Pädagogiken gestellt werden. Sie können als Gradmesser für deren transformative Qualität dienen:

- Werden Lernen und Bildung ausschließlich von normativen Vorgaben entwickelt oder wird Lernen als Prozess der Lernenden verstanden, der pädagogisch begleitet wird?
- Machen sich die Lehrenden die Ambivalenz zwischen dem Bildungssystem inhärenten und schon deswegen unvermeidlichen normativen Ansätzen und der Ergebnisoffenheit von Lern- und Bildungsprozessen (sowohl als Ideal wie auch als Realität) selbst bewusst und transparent, wird dies kritisch reflektiert und dadurch das Lehren selbst transformiert?
- Werden für Lernen und Bildung in ihrem Widerfahrnischarakter möglichst enthierarchisierte und partizipative Wissensverständnisse und Bildungsangebote entwickelt, in denen Menschen zu ihren konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen in Beziehung treten können?
- Wird die Verbindung von Transformativem Lernen und Lernen für eine sozial-ökologische Transformation konzeptionell bewusst gemacht und praktisch gewahrt?
- Wird das eigene pädagogische Konzept, sei es BNE, GCED oder ein anderes, als in Entwicklung begriffen verstanden, das sich neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, kritischen Einwänden und postkolonialen und herrschaftskritischen Argumenten gegenüber westlicher Pädagogik öffnet und somit ständig an Komplexität, Klarheit, und Konkretheit zulegt?
- Wird die Verbindung zwischen dem speziellen pädagogischen Ansatz und dem Gesamtzusammenhang aller transformativer Pädagogiken bewusst wahrgenommen und praktisch hergestellt?
- Nimmt die jeweilige Pädagogik einen reflexiv-kritischen Standpunkt gegenüber den strukturellen Voraussetzungen ihrer eigenen Arbeit ein?
- Versteht sich der jeweilige pädagogische Ansatz auch als transformativ, was die Haltung und die Praxis ihrer Pädagog*innen betrifft?
- Sind nicht nur die Zielkataloge, sondern auch die jeweiligen didaktischen Methoden auf Emanzipation und Agency ausgerichtet – eben auf die Voraussetzungen, dass Transformatives Lernen stattfinden kann?

LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 92–109.

Aktion Dritte Welt E. V. Informationszentrum (Hg.) (2012): Alles so schön bunt hier – Globales Lernen mit Defiziten. iz3w: informationszentrum 3.Welt, Nr. 329. Freiburg.

Andreotti, Vanessa de Oliveira (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review, 3/Autumn, 40–51.

Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M. (eds.) (2012): Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education. London: Routledge.

Andreotti, Vanessa de Oliveira/Stein, Sharon/Suša, Rene/Čajkova, Tereza/d'Emilia, Dani/Jimmy, Elwood/Calhoun, Bill/Amsler, Sarah/Cardoso, Camilla/Siwiek, Dino and Fay, Kyra (2019): Gesturing Towards Decolonial Futures. Global Citizenship Otherwise Study Program. Online: www.decolonialfutures.net [05.03.2020].

Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung. In: Hannah Arendt: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, 255–276.

Ashcroft, Bill (2017): A Climate of Hope. In: Le Simplegadi, Vol. XV, No. 17, November, 19–34.

Bamber, Philip/Bullivant, Andrea/Glover, Alison/King, Betsy/McCann, Gerard (2016): A comparative review of policy and practice for education for sustainable development/education for global citizenship (ESD/GC) in teacher education across the four nations of the UK. In: Management in Education, Vol. 30(3) 1–9.

Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bennell, Sheila J. (2015): Education for sustainable development and global citizenship: Leadership, collaboration, and networking in primary schools. In: International Journal of Development Education and Global Learning 7 (1), 5–32.

Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. überarbeitete Auflage. Weinheim-Basel: Beltz.

Bernfeld, Siegfried (2000): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp.

Betto, Frei (1999, October 17): Liberation theology: No longer a ghetto in the church. The Sunday Times (Malta), 44–45.

BMBF (2014): Grundsatzverordnung Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung (GZ BMBF-37.888/0062-1/6c/2014; Rundschreiben Nr. 20/2014) Siehe: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>

BMBWF (2022): Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule. (Entwurf) https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_begut/lp_vs_ss_ms_ahs_ua.html

Blühdorn, Ingolfur, et al. (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit : Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript, 2., aktualisierte Auflage.

Bourn, Douglas (2005): Education for Sustainable Development and Global Citizenship – The UK Perspective. In: Applied Environmental Education and Communication. An International Journal 4(3), 233–237. <https://doi.org/10.1080/15330150591004670>

Brand, Karl-Werner (2021): „Große Transformation“ oder „Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit“? Wider die Beliebigkeit sozialwissenschaftlicher Nachhaltigkeits- und Transformationstheorien. In: Leviathan, 49(2), 189–214.

- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom.
- Brookfield, Stephen D. (2000): Transformative learning as ideology critique. In: Jack Mezirow (Hg.): *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 125–148.
- Chakrabarty, Dipesh (2009): The Climate of History. Four Theses. In: *Critical Inquiry* Vol. 35, no. 2, 197–222.
- Chakrabarty, Dipesh (2012): Postcolonial Studies and the Challenge of Climate Change. In: *New Literary History*, Volume 43, Number 1, Winter 2012, 1–18.
- Coben, Diana (1998): *Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*. New York: Garland.
- Cranton, Patricia/Taylor, Edward W. (2012): Transformative Learning Theory. Seeking a More Unified Theory. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (eds.): *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Hoboken: John Wiley & Sons, 3–20.
- Crist, Eileen (2008): Against the social construction of nature and wilderness. In: Michael Nelson/Baird Callicott (Eds.), *The wilderness debate rages on* (Vol. 2, pp. 500–525). Athens: University of Georgia Press.
- Dean, H. (2001): 'Green Citizenship', *Social Policy and Administration*, 35/5, 490–505. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.t01-1-00249>
- De Nardis, Fabio/Caruso, Loris (2011): Political Crisis and Social Transformation in Antonio Gramsci. Elements for a Sociology of Political Praxis. In: *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 1 No. 6; June.
- Dobson, Andrew (2003): *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, Andrew (2006): Thick Cosmopolitanism. In: *Political Studies*, 54/1, 165–184.
- Dower, Nigel (2015): The Earth Charter and Global Citizenship: A Way Forward. In: Corcoran, Peter Blaze, (ed): *The Earth Charter. Toward a Sustainable World*. The Royal Tropical Institute (KIT), Amsterdam, 178–179.
- Dürbeck, Gabriele (2020): Narratives of the Anthropocene. From the perspective of postcolonial ecocriticism and environmental humanities. In: Albrecht, Monika (ed) (2020): *Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present*. Milton Park: Routledge, 271–288.
- Ednir, Madza/Macedo, Débora Maria (2011): Planetary citizenship and curriculum: Schools from three continents learn through diversity. *Field Actions Science Reports*. In: *The journal of field actions*. Special Issue 3.
- Ellis, Maureen (2015): *The Critical Global Educator. Global Citizenship Education as Sustainable Development*. London: Routledge.
- Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (2017): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Emery, Merrelyn/Purser, Ronald E. (1996): *The Search Conference: A Powerful Method for Planning Organizational Change and Community Action*, San Francisco, B.A.: Jossey-Bass.
- Ferdinand, Malcolm (2019): *Une écologie décoloniale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Befreiung*. Reinbek: Rowohlt.
- Gadotti, Moacir (2017): To educate for planetary citizenship: a Latin-American perspective. In: *Global Commons Review* 1, 39–42.

- Gärtner, Claudia (2020): Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript Verlag.
- Gaudelli, William (2016): Global Citizenship Education. Everyday Transcendence. New York/London: Routledge.
- GENE (2022): The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration. A Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to 2050. <https://www.gene.eu/ge2050-congress>
- Gerhardt, Heinz-Peter (2004): Befreiende Pädagogik. Ein multiparadigmatischer Ansatz. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27 (2004) 4, 18–22.
- Giroux, Henry (1983): Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1983.
- Hamburger, Franz (2010): Über die Unmöglichkeit, Pädagogik durch Politik zu ersetzen. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans (Hg.), Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung, Münster: Waxmann, 16–23.
- Hanusch, Frederic/Leggewie, Claus/Meyer, Erik (2021): Planetar denken. Bielefeld: transcript.
- Henderson, Hazel/Ikeda, Daisaku (2004): Planetary Citizenship: Your Values, Beliefs and Actions Can Shape A Sustainable World. Chicago: Middleway Press.
- Hoggan, Chad (2016): A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. In: Studies in the Education of Adults, 48:1, 65–82, <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
- Hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York/London: Routledge.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (Hg.): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (128–176). Frankfurt am Main: Fischer [New York 1944].
- Humboldt, Wilhelm von (1980 [1913]): Theorie der Bildung des Menschen. In Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. 1, hg. von A. Flitner und K. Giel, 56–233. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Illeris, Knud (2014a): Transformative learning and identity. London: Routledge.
- Illeris, Knud (2014b): Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity. In: International Journal of Lifelong Education, 33:5, 573–586, <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.917128>
- Illich, Ivan (1973): Tools for Conviviality. London Calder & Boyars.
- Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) GmbH/Hessische Landesstiftung der Heinrich-Böll-Stiftung e.V. (Hg.): Great Transition. Umbrüche und Übergänge auf dem Weg zu einer planetarischen Gesellschaft. Frankfurt 2003.
- Jabareen, Yosef (2008): A new conceptual framework for sustainable development. In: Environment, Development and Sustainability, 10, 179–192.
- Jickling, Bob/Wals, Arjen E. J. (2008): Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. In: Journal of Curriculum Studies, 40(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Jenkins, Tony (2016): Transformative Peace Pedagogy: a Reflective, Critical, and Inclusive Praxis for Peace Studies. In: In Factis Pax, 10 (1), 1–7. <http://www.infactispax.org/journal>

- Kehren, Yvonne (2017): Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. In: Pädagogische Korrespondenz, (55), 59–71.
- Ki-moon, Ban (2012): Statement des UNO Generalsekretärs, 26. September 2012, Global Education First Initiative (GEFI). Online: <http://www.globaleducation-first.org/289.htm> [05.03.2020].
- Kopnina, Helen (2012): Education for sustainable development (ESD): The turn away from ‘environment’ in environmental education? In: Environmental Education Research, 18(5), 699–717.
- Kuckartz, Udo (1998): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Kupffer, Heinrich (1984): Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt am Mai: Fischer.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2019) (Hg.): Bildung für eine Welt in Transformation. Opladen: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Schönborn, Selina: Development Education – Globales Lernen – Global Citizenship Education. Bleibende Aporien und strategische Offerten im Weltkollektiv. In: ZEP 4/2020, 4–12.
- Lehner, Daniela (2020): Transformatives Lernen – ein Überblick. In: Das Anthropozän lernen und lehren, 14. April 2020. <https://anthropozan.hypothesos.org/313>
- Leicht, Alexander/Heiss, Julia/Byun, Won (2018): Issues and trends in Education for Sustainable Development. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Löf, Risto (2021): Planetary citizenship provides a scale for the sustainability transformation. <https://www.uef.fi/en/article/planetary-citizenship-provides-a-scale-for-the-sustainability-transformation> [10. 8. 2022]
- Luhmann, Niklas (1993/4): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marsili, Lorenzo (2021): Planetary Politics: A Manifesto. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Mayo, Peter (2003): A rationale for a transformative approach to education. In: Journal of transformative education, 1, 38–57.
- McKeown, Rosalyn/Hopkins, Charles (2003): EE p ESD: Defusing the worry. In: Environmental Education Research, 9:1, 117–128, <https://doi.org/10.1080/1350462030303469>
- Meyer-Drawe, Käte (1986): Lernen als Umlernen – Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. 3. Auflage. Königstein/Ts.: Cornelsen, 19–45.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: *Filosofija* 18 (3): 6–17.
- Meyer-Drawe, Käte (2018): Die Welt als Kulisse. Übertreibungen in Richtung Wahrheit. Hg. von der Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften und der Künste. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Mezirow, Jack (1990): How critical reflection triggers transformative learning. In: Mezirow, Jack, et al. (Eds.): Fostering critical reflection in adulthood. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Millman, Theresa (2013): The complementarity of Mezirow and Bourdieu. Paper at the TASA Conference, Queensland University of Technology.

- Mignolo, Walter D. (2011): *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options.* Durham: Duke University Press.
- Moraes, Silvia Elisabeth/Freire, L. A. (2017): Planetary citizenship and the ecology of knowledges in Brazilian university. In: *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(3), March, 25- 42(18).
- Moraes, Silvia Elisabeth/Moraes Arraut, Eduardo/Moraes Arraut, Josefina (2021): *From Global to Planetary Citizenship. A Proposal for Evolving Brazil University Curriculum.* In: *Conversations on Global Citizenship Education - Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education.* Edited by Emiliano Bosio. New York/London: Routledge/Taylor and Francis, 2021, 45-61.
- Morin, Edgar (2001): *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft.* Hamburg: Krämer.
- Morin, Edgar (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit.* Hamburg: Krämer.
- Morin, Edgar/Kern, Anne Brigitte (1999): *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik.* Wien: Pro-media.
- Nairn, Stuart/Chambers, Derek/Thompson, Susan/McGarry, Julie/Chambers, Kristian (2012): Reflexivity and habitus: opportunities and constraints on transformative learning. In: *Nurs Philos*;13(3):189-201. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2011.00530.x>
- O'Loughlin, Eddie/Wegimont, Liam (Hg.): *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives.* Lisbon: North South Centre of the Council of Europe 2003. Online: <http://rm.coe.int/090000168074676e> [27.04.2020].
- Novy, Andreas/Bärnthaler, Richard/Heimerl, Veronika (2020): *Zukunftsfähiges Wirtschaften.* Weinheim: Beltz/Juventa.
- Oxfam (1997): *A curriculum for global citizenship.* Oxford.
- Oxley, Laura/Morris, Paul (2013): *Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions.* In: *British Journal of Educational Studies*, 61/3, 301-325.
- Parin, Paul (1999): „Die Weißen denken zuviel“. Über das Eigene und das Fremde – im Gespräch mit Paul Parin. In: Heinrichs, Hans-Jürgen (Hg.): *Die Geschichte ist nicht zu Ende! Gespräche über die Zukunft des Menschen und Europas.* Wien: Passagen, 163-179.
- Peterlini, Hans Karl (2016a): *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit.* Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Peterlini, Hans Karl (2016b): *Fenster zum Lernen. Forschungserfahrungen im Unterrichtsgeschehen - Einführung und Einblicke in die Suche nach einem neuen Verständnis von Lernen.* In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht.* Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe. *Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 2,* Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 21-30.
- Peterlini, Hans Karl (2018): *Prämissen einer Erziehung „zum Guten“.* In: *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung (Perspektive wechseln), Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus BMNT,* 94-101.
- Polanyi, Karl (1973): *The Great Transformation: Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen.* Frankfurt: Suhrkamp stw.
- Rauch, Franz (2004): *Nachhaltige Entwicklung und Bildung.* In: Mikula, R. (Ed.): *Bildung im Diskurs* (pp. 35-49). München, Wien: Profil.
- Rauch, Franz/Steiner, Regina (2013a): *Competences for education for sustainable development in teacher education.* In: *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(1), 9.

- Rauch, Franz/Steiner, Regina (2013b): Welche Kompetenzen braucht Bildung für nachhaltige Entwicklung? In: Höttecke, D./Menthe, J./Eilks, I./Höföle, C. (Eds.): Handeln in Zeiten des Klimawandels – Bewerten Lernen als Bildungsaufgabe (65–78). Münster: Waxmann.
- Reardon, Betty A. (1985): *Sexism and the War System*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, Betty A. (1988): *Comprehensive Peace Education*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, Betty A./Snauwaert, Dale T. (2014): *Betty A. Reardon: Key Texts in Gender and Peace*. Cham: Springer.
- Rees, William (2010): What's blocking sustainability? Human nature, cognition, and denial. In: *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 6(2), 13–25.
- Reheis, Fritz (2016): „Friede den Hütten, Krieg den Palästen!“. Herausforderungen für die Friedenspädagogik im 21. Jahrhundert“. In: Rademacher, Helmut/Wintersteiner, Werner (Hg.), *Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 2016/17*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 31–43.
- Sarabhai, Kartikeya V. (2013): *ESD and Global Citizenship Education*. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 7:2, 137–139.
- Sauvé, Lucie (2005): *Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field*. In: *Canadian Journal of Environmental Education* 10: 11–37.
- Scheunpflug, Annette/Asbrand, Barbara (2006): *Global education and education for sustainability*. In: *Environmental Education Research*, 12:1, 33–46. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620500526446>
- Schratz, Michael (2012): „Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Losungen“. In: *Lernende Schule*, 15 (58), 17–20.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna/Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung, mit einem Vorwort von KäteMeyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose et al.* Innsbruck-Wien: StudienVerlag.
- Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Bonn/Berlin: Cornelsen.
- Scott, William A. H./Gough, Stephen R. (2003): *Sustainable Development and Learning: Framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Seitz, Klaus (2014): *Transformation als Bildungsaufgabe – Neue Herausforderungen für das Globale Lernen*. In: Venro (Hg.): *Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung – Kongressdokumentation*. Wiesbaden/Berlin, 14–20.
- Seitz, Klaus (2015): *Transformation als Bildungsaufgabe*. In: *Forum Loccum* 34 (3), 9–15.
- Seitz, Klaus (2017): *Was bedeutet die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung?* In: *Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung*.
- Serres, Michel (1992): *Le contrat naturel*. Paris : Champs/Flammarion.
- Shor, Ira (1992): *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016a): *Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen*. In: *Umweltdachverband GmbH (Hg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband: Wien, 130–139*.

- Singer-Brodowski, Mandy (2016b): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP 1/2016, 13–17.
- Sinhart-Pallin, Dieter/Stahlmann, Martin (2000): Illusionen der Pädagogik. In: Kupffer, Heinrich/Schiedeck, Jürgen/Sinhart-Pallin, Dieter/Stahlmann, Martin (Hg.): Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 7–13.
- Stables, Andrew/Scott, William (2002): The quest for holism in education for sustainable development. In: Environmental Education Research, 8(1), 53–61.
- Steiner, Regina/Rauch, Franz (2013): Grundsatzpapier zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der PädagogInnenbildung Neu im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Siehe: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>
- Stoltenberg, Ute (2009): Mensch und Wald – Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald. München: Oekom.
- Stoltenberg, Ute (2011): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als orientierendes Konzept für die Arbeit in Kitas. In: Stoltenberg, Ute/Thielebein-Pohl, R. (Eds.), KITA21 – Die Zukunftsgestalter – Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten (21–26). München: Oekom.
- Stoltenberg, Ute (2013): Sachunterricht für das 21. Jahrhundert – Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Stoltenberg, Ute (Ed.): Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule (13–45). Bad Homburg: VAS.
- Sund, Louise/Öhman, Johan (2011): Cosmopolitan Perspectives on Education and Sustainable Development – Between Universal Ideals and Particular Values. In: Utbildning Och Demokrati [Education and Democracy] 20 (1), 13–34.
- Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (2012): The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, Janna (2001): Planetary Citizenship: the Definition and Defence of an Ideal. In: Gleeson, B./Low, N. (Eds.): Governing for the Environment. Global Issues Series. London: Palgrave Macmillan, 135–146.
- Treml, Alfred K. (2011): Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In: Sander, Wolfgang/Scheunpflug, Annette (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 190–203.
- UN (1992): Agenda 21. Retrieved from http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf
- UN (2015): Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Retrieved from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris.
- UNESCO (2019): Educational Content Up Close: Examining the Learning Dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327?posInSet=1&queryId=c22af3a8-df4c-4253-a0d0-ca1a8fe2fdc7>

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development – A roadmap. Paris: UNESCO.

UNESCO (2021a): Reimagining Our Futures Together. A New Social Contract for Education. Report from the International Commission on the Futures of Education. Paris.

UNESCO (2021b): Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. <https://unesco.us8.list-manage.com/track/click?u=ed96882dc5043627b08300be8&id=9063aa7e05&e=b36944d759>

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), 191–198.

Venro (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“, Download unter: http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf.

Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2008): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Röhr, Henning/Ricken, Norbert/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (23–33). Paderborn: Wilhelm Fink.

Walker, Aidan (2016): The Ecology of the Soul: A Manual of Peace, Power and Personal Growth for Real People in the Real World. Alresford: O-Books/John Hunt Publishing.

Washington, Haydn (2015): Demystifying sustainability: Towards real solutions. London: Routledge.

Wintersteiner, Werner (2010a): Friedenspädagogik als transformative Bildung. In: Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization, Bd. 85, Heft 3, 11–27.

Wintersteiner, Werner (2010b): Educational Sciences and Peace Education: Mainstreaming Peace Education Into (Western) Academia? In: Salomon, Gavriel/Cairns, Ed (Eds.): Handbook on Peace Education, New York: (Psychology Press), 45–59.

Wintersteiner, Werner (2011): Von der „internationalen Verständigung“ zur „Erziehung für eine Kultur des Friedens“. Etappen und Diskurse der Friedenspädagogik seit 1945. In: Schlotter, Peter/Wisotzki, Simone (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos, S. 345–380.

Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2015²): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft, Wien.

Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi (2019): Universitätslehrgang Global Citizenship Education. Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten. Salzburg/Klagenfurt.

WBGU (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin: WBGU.

Xu, Xiahong (2009): Lernen, Negativität und Fremdheit. Analysen zur Theorie der Negativität und zur didaktischen Bedeutung negativer Erfahrungen. Dissertation. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Verfügbar unter <http://www.diss.fuberlin>.

ZEP 2016: Transformative Bildung angesichts der Post-2015-Debatte. ZEP 39. Jahrgang, Heft 1.



unesco

Österreichische
Nationalkommission

www.unesco.at