

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?

**Werner Wintersteiner, Christiana Glettler,
Heidi Grobbauer, Hans Karl Peterlini, Franz Rauch
und Regina Steiner**

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



Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?

**Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer,
Hans Karl Peterlini, Franz Rauch und Regina Steiner**

Zitation Wintersteiner, Werner/Glettler, Christiana/Grobbauer, Heidi/Peterlini, Hans Karl/Rauch, Franz/Steiner, Regina (2023): Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 49, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49>.

Schlagworte: Nachhaltigkeit, Transformative Bildung, nachhaltiger Lebensstil, gesellschaftliche Transformation, pädagogisches Handeln, politische Bildung, Mezirow



Abstract

„Transformation“ (auch „social change“ oder „global cultural change“) bezeichnet eine Umgestaltung des Bestehenden im Sinne eines tiefgreifenden kulturellen und strukturellen Wandels. Was kann pädagogisches Handeln für den gesellschaftlichen Wandel, für die Transformation in eine nachhaltige Weltgesellschaft leisten? Und welches Veränderungspotenzial haben Lernen und Bildung für den einzelnen Menschen? Diese Fragen stehen hinter den Begriffen „Transformative Bildung“ oder „Transformatives Lernen“, die auf Jack Mezirow zurückgehen, über dessen Lerntheorie aus den 1970er Jahren aber hinausgehen. Beide Begriffe werden oft als Zauberformeln für gesellschaftliche Transformation missverstanden. Tatsächlich implizieren sie aber kritische Fragen. Zum Beispiel: Wie kann sich Pädagogik im Spannungsfeld zwischen normativen gesellschaftlichen Zielen und dem Ziel der Autonomie der Lernenden bewegen? Ein Ansatz wäre, statt normativer Vorgaben für einen nachhaltigen Lebensstil die Menschen aufzufordern, sich mit ihren konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen auseinanderzusetzen. Auch Pädagog*innen und Erwachsenenbildner*innen müssen sich selbst immer wieder kritisch hinterfragen und in Kontakt und Austausch mit politischen Bewegungen treten, die an sozial-ökologischer Transformation arbeiten. Ansatzpunkte, wie dies gelingen kann, finden sich in den Traditionen des Globalen Lernens und von Global Citizenship Education, in der Entwicklungspädagogik und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). (Red.)

02

Thema

Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit?

**Werner Wintersteiner, Christiana Glettler, Heidi Grobbauer,
Hans Karl Peterlini, Franz Rauch und Regina Steiner**

**„Transformatives Lernen für Mensch und Erde ist überlebens-
notwendig 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**

Transformative Bildung ist eine neue Form, alte Fragen zu stellen – die Frage nach dem Veränderungspotenzial von Lernen und Bildung für den einzelnen Menschen und die Frage nach der Wirksamkeit pädagogischen Handelns für einen gesellschaftlichen Wandel. Gesellschaftlicher Wandel wird vorwiegend als Antwort auf die gegenwärtige globale Polykrise begriffen und als Arbeit an einer Nachhaltigkeit, die eine sozial-ökologische Transformation zur Voraussetzung hat.¹ „*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). Transformation zu bewirken, bedarf eben auch pädagogischer Anstrengungen.

Aus diesem Anspruch ergeben sich grundlegende Fragen und einige pädagogische Dilemmata: Wie

wirken personale Lern- und Bildungsprozesse mit gesellschaftlichen Ansprüchen und Bedingtheiten zusammen? Welche Rolle nehmen pädagogische Angebote und pädagogische Intervention 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? Wie kann ein Balanceakt zwischen diesen Polen gelingen? Sind Lernen und Bildung als autonome Leistungen des*der Einzelnen oder als gesellschaftliche Steuerungen des Individuums zu verstehen?

Transformative Bildung und Transformatives Lernen benennen diese Problematiken auf ihre Weise und eröffnen dadurch einen Diskussionsraum. Sie können aber auch, sofern sie als Zauberformeln (miss-)verstanden werden, die Problematiken hinter den Begriffen verdecken und diese der ständig nötigen kritischen Auseinandersetzung entziehen.

¹ Der vorliegende Beitrag beruht auf einem zum Zeitpunkt der Einreichung noch unveröffentlichten Dokument einer Arbeitsgruppe des von der österreichischen UNESCO-Kommission eingerichteten Fachbeirates „Transformative Bildung/ Global Citizenship Education.“

Gesellschaftliche Transformation als Aufgabe und Herausforderung unserer Zeit

Transformation setzt sich von anderen Vorstellungen des Wandels – vor allem von Reform und Revolution – deutlich ab. Reform evoziert die Möglichkeit von Veränderungen ohne die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels, die Veränderungen bleiben dabei innerhalb der bestehenden Strukturen. Revolution wiederum will als radikale und meist schnelle gewaltsame Veränderung mit dem Bestehenden tabula rasa machen und unterscheidet in der Regel nicht zwischen dem, was erhalten werden, und dem, was verändert werden muss. Sie enthält auch nicht die Idee eines vorausgehenden oder begleitenden gesellschaftlich-kulturellen Wandels. Dem steht 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 (2012) als sozialwissenschaftlichen Term ins Spiel brachte. Die Metamorphose, wörtlich „Gestaltsumwandlung“, ermöglichte es beispielsweise Pflanzen in unterschiedliche Lebensräume vorzudringen und die heutige Artenvielfalt hervorzubringen, indem ihre Grundorgane gänzlich neue Funktionen übernahmen.

Mittlerweile ist im öffentlichen Diskurs der Begriff „Große Transformation“ (seltener: Transition bzw. Metamorphose) mit seiner Zielvorstellung der sozial-ökologischen Wende angekommen. Damit ist auch die Idee eines tiefgreifenden kulturellen Bewusstseinswandels verbunden. Allerdings bietet die genaue Bedeutung der „Großen Transformation“ einen weiten Interpretationsspielraum, d.h., es findet sich eine große Bandbreite an Vorstellungen, was wie transformiert werden soll. Die Diskussion bzw. der politische Streit darüber sind unvermeidbar und unabschließbar. Konkrete Vorschläge wie die Sustainable Development Goals (SDGs), die 17 Nachhaltigkeitsziele der UNO, werden von den einen als viel zu weitreichend und von den anderen als völlig ungenügend eingeschätzt.

Diese 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 als Gegensatz von „soft“ und „critical“ Global Citizenship Education (GCED) wieder (siehe Andreotti 2006), bei Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Gegensatz von der traditionellen und der „*emanzipatorischen Form der BNE*“ (Singer-Brodowski 2016, S. 132).

Eine sozial-ökologische Transformation kann nicht ohne die kritische Analyse der Ursachen der gegenwärtigen Polykrise und nicht ohne den Blick auf Fragen der Gerechtigkeit erfolgen. Das Zusammendenken von Transformation und Postkolonialismus ist daher ein zentraler Aspekt (siehe Ashcroft 2017; Chakrabarty 2012; Dürbeck 2020; Ferdinand 2019). Unter Stichworten wie dekoloniale Ökologie (*écologie décoloniale*) oder postcolonial ecocriticism werden der westliche Universalismus und Eurozentrismus vieler Transformationskonzepte kritisiert. Diese Positionen in bestehende transformative Pädagogiken zu integrieren, bleibt ein Desiderat.

Pädagogik zwischen gesellschaftlichen Zielvorgaben und Autonomie der Lernenden

Eine „Übersetzung“ der Ansprüche von Ökonomie, Politik, Religion, Ethik und Ästhetik in pädagogisch legitime Ansprüche (siehe Benner 2015) wirft die Frage auf, wie diese pädagogische Legitimität begründet wird. Normative Soll-Vorgaben für Lern- und Bildungsziele sind deshalb problematisch, weil die bestimmende Instanz auch innerhalb der Pädagogik – und damit auch in der Erwachsenenpädagogik – nicht von vornherein feststeht und Pädagogik nicht davor gefeit ist, das Subjekt unter manipulative Zwänge zu stellen.

Mit Pädagogik kann nach Benner sowohl das Erziehungshandeln als auch dessen wissenschaftliche Reflexion und theoretische Systematisierung gemeint sein, ebenso wie mit der Praxis der Politik sowohl Bürger*innen, Zivilgesellschaft, Parteien, Institutionen gemeint sind. Somit finden Aushandlungsprozesse sowohl innerhalb der Praxen als auch zwischen den Praxen statt; wer die jeweiligen normativen Setzungen vornehmen kann, bleibt immer offen. Dem kann, zumindest teilweise, mit einem Perspektivenwechsel von der Zielvorgabe für Lernen

und Bildung hin zu den Lern- und Bildungsprozessen selbst begegnet werden. Zwar kann Pädagogik Politik nicht ersetzen, das bedeutet aber nicht, dass sich die pädagogische Verantwortung verringert.

Franz Hamburger (2010) betont, dass Politik nicht die Pädagogik ersetzen dürfe, diese dürfe sich nicht ihrer Spielräume berauben lassen und müsse ihre Aufgaben innerhalb ihrer Begrenzungen wahrnehmen und gegenüber den Praxen vertreten. Dadurch wird Pädagogik als Praxis von Lernen und Bildung zwangsläufig auch politisch.

Lernen und Bildung können in einem Verständnis von Lernen als bildende Erfahrung zusammen gedacht 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. Transformative Bildung ermöglicht es, die Grenzen der pädagogischen Kunst anzunehmen und eröffnet Perspektiven jenseits normativer Vorgaben und didaktischer Selbstüberschätzung.

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).

Damit wird gewissermaßen die Empathie selbst zur normativen Setzung. Dies kann als eine diesem Ansatz innewohnende Ambivalenz wahrgenommen

werden. Das Ermöglichen von Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Wissensinhalten, zwischen Mensch und Welt wäre damit eine normative Vorgabe. Was in diesem Zwischen geschieht, entzieht sich allerdings dem pädagogischen Zugriff. Vertraut werden muss darauf, dass die Herstellung von Beziehung jene Indifferenz – von Adorno (1970) „Kälte“ genannt – überwindet, die Zerstörung zulässt und Änderung erschwert.

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 bei „politischen Pädagogiken“ in konkreter Form wiederkehren.

Gesellschaftliche Transformation und Pädagogik

Transformation und verwandte Begriffe wie „social change“ und „global cultural change“ u.Ä. beziehen sich aus der Perspektive der sich als emanzipatorisch verstehenden Pädagogiken vor allem auf einen 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, S. 45).

Der kulturelle Wandel wird als elementar und von historischer Tragweite verstanden. 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, andererseits die Fähigkeiten ausbildet, am gesellschaftlichen Wandel praktisch-politisch mitzuarbeiten. Die Verbindung zwischen der pädagogischen Aufgabe – Bildung – und der politischen Aufgabe – Transformation – ist dabei stets im Blickfeld. Gesucht wird ein Scharnier, das den Zusammenhang von persönlicher und gesellschaftlicher Veränderung theoretisch modelliert.

Auf die Frage, wie Bildung Transformation pädagogisch bewerkstelligen soll, gibt es verschiedene Antworten, die meist im Bereich des Programmatischen bleiben, sich wenig auf etablierte Lerntheorien beziehen und kaum empirisch abgestützt sind. 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).

Transformative Bildung: Mezirow und die Folgen

Es war der US-amerikanische Erwachsenenbildner Jack Mezirow, der in den 1970er Jahren ein theoretisch fundiertes Konzept des „Transformative Learning“ entwickelte. Mit Bezug auf Freire, Habermas und Gould definierte Mezirow Transformatives Lernen als ein Lernen, das qualitative Veränderungen im Weltbild, in den „meaning perspectives“, „frames of reference“ und „habits of mind“ der Lernenden nach sich zieht (siehe Mezirow 1990). Sein Konzept des Transformativen Lernens schärfte den Blick auf die psychologischen Grundlagen für menschliche Veränderungen und damit auch für pädagogische Interventionsmöglichkeiten. Es war Anstoß zu zahlreichen Aktivitäten praktischer Natur wie auch zu Forschungsarbeiten, die unser Wissen über das Wie pädagogischer Transformationen generiert haben.

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. Denn bei Mezirow steht 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 fruchtbar gemacht werden (vgl. Seitz 2017, S. 11).

Fragen an transformative, politische Pädagogiken

Bei allen politischen Pädagogiken (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education, politische Erwachsenenbildung) besteht, wie ausgeführt, ein grundlegender 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. Auch muss sie ihre über die Bildung hinausreichenden Ziele mitbedenken.

Das bedeutet Kritik am bestehenden Bildungssystem und als Konsequenz auch die Arbeit mit allen pädagogischen Initiativen außerhalb des Systems, da diese oft Innovationen einbringen. Das bedeutet also eine Arbeit von den Nischen her, aber nicht, um sich in den Nischen einzurichten. Das bedeutet kritische Selbstreflexion als Pädagoge oder Pädagogin im Bewusstsein der Notwendigkeit, sich selbst zu „transformieren“. Und das 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 Beitrag 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 auch die Kritik traditioneller Wissensvermittlung. Es geht nicht einfach um Vermittlung von Wissen, sondern auch von Wissen über Wissen.

Systematisch wurde dieser Gedanke vom französischen Philosophen Edgar Morin (2001) aufgegriffen. Aus unserer Sicht sind vor allem folgende Gedanken Morins 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 vermittelt 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 (vgl. ebd., S. 77ff.), die mehr ist als die kosmopolitische Solidarität unter den Menschen, da sie auch das ökologische Bewusstsein von der Schicksalsgemeinschaft mit allen Lebewesen der Biosphäre einschließt (vgl. ebd., S. 92ff.). Auch in diesem Sinne ist Transformatives Lernen ein Lernen mit erhöhter Komplexität.

Abschließend sollen, ausgehend von den hier skizzierten pädagogischen, bildungspolitischen und politischen Überlegungen, eine Reihe von kritischen Fragen an politische Pädagogiken gestellt werden. Sie können als Gradmesser für deren transformative Qualität dienen.

- (1) Werden Lernen und Bildung ausschließlich geleitet von normativen Vorgaben entwickelt oder wird Lernen als Prozess der Lernenden verstanden, der pädagogisch begleitet wird?
- (2) Machen sich die Lehrenden die Ambivalenz zwischen den dem Bildungssystem inhärenten und schon deswegen unvermeidlich 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?
- (3) Werden für Lernen und Bildung möglichst enthierarchisierte und partizipative Wissensverständnisse und Bildungsangebote entwickelt, in denen Menschen zu ihren konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen in Beziehung treten können?
- (4) Wird die Verbindung von transformativem Lehren und Lernen für eine sozialökologische Transformation konzeptionell bewusst gemacht und praktisch gewahrt?
- (5) Wird das eigene pädagogische Konzept 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?
- (6) Wird die Verbindung zwischen dem speziellen pädagogischen Ansatz und dem Gesamtzusammenhang aller transformativer Pädagogiken bewusst wahrgenommen und praktisch hergestellt?
- (7) Nimmt die jeweilige Pädagogik einen reflexiv-kritischen Standpunkt gegenüber den strukturellen Voraussetzungen ihrer eigenen Arbeit ein?
- (8) Versteht sich der jeweilige pädagogische Ansatz auch als transformativ, was die Haltung und die Praxis seiner Pädagog*innen betrifft?
- (9) 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 (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 92-109.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira (2006):** Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review, 3/Autumn, S. 40-51.
- Ashcroft, Bill (2017):** A Climate of Hope. In: Le Simplegadi, Vol. XV, No. 17, November, S. 19-34.
- Benner, Dietrich (2015):** Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8., überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Chakrabarty, Dipesh (2012):** Postcolonial Studies and the Challenge of Climate Change. In: New Literary History, Volume 43, Number 1, Winter 2012, S. 1-18.
- Dürbeck, Gabriele (2020):** Narratives of the Anthropocene. From the perspective of postcolonial ecocriticism and environmental humanities. In: Albrecht, Monika (Hrsg.): Postcolonialism Cross-Examined. Multidirectional Perspectives on Imperial and Colonial Pasts and the Neocolonial Present. Milton Park: Routledge, S. 271-288.
- Ferdinand, Malcolm (2019):** Une écologie décoloniale. Paris: Éditions du Seuil.
- Hamburger, Franz (2010):** „Über die Unmöglichkeit, Pädagogik durch Politik zu ersetzen“. In: Marianne Krüger-Potratz/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 16-23.
- Kehren, Yvonne (2017):** Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. In: Pädagogische Korrespondenz, (55), S. 59-71.
- Mayo, Peter (2003):** A rationale for a transformative approach to education. In: Journal of transformative education, 1, S. 38-57.
- Mezirow, Jack (1990):** How critical reflection triggers transformative learning. In: Mezirow, Jack and Associates (Hrsg.): Fostering critical reflection in adulthood. San Francisco, CA: JosseyBass. Online: <https://www.bradfordvts.co.uk/wp-content/onlineresources/teaching-learning/reflection/how%20critical%20reflection%20triggers%20transformative%20learning%20-%20Mezirow.pdf> [2023-05-18].
- 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.
- Peterlini, Hans Karl (2018):** Prämissen einer Erziehung „zum Guten“. In: Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus BMNT (Hrsg.): Perspektive wechseln. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2018, S. 94-101.
- Seitz, Klaus (2014):** Vortrag: Transformation als Bildungsaufgabe – neue Herausforderungen für das Globale Lernen. In: VENRO (Hrsg.): Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Kongressdokumentation: Vorkongress zur Abschlussveranstaltung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 19.-20.09.2014, Berlin. Wiesbaden/Berlin, S. 14-20. Online: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Dokumentationen/Abschlussdokumentation_BNE-Konferenz_2014.pdf [2023-05-18].
- Seitz, Klaus (2017):** Was bedeutet die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung? In: Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Online: https://www.engagement-global.de/files/print/Vortrag_Transformation_und_Bildung.pdf [2023-05-18].
- Singer-Brodowski, Mandy (2016):** Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: Umweltdachverband GmbH (Hrsg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband: Wien, S. 130-139.



Foto: K.K.

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Werner Wintersteiner

werner.wintersteiner@aau.at

Werner Wintersteiner absolvierte ein Lehramtsstudium an der Universität Wien (Deutsch und Französisch), promovierte und habilitierte an der Universität Klagenfurt. Bis zu seiner Pensionierung 2016 war er als Professor für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt und als Friedenspädagoge tätig. Als dessen Gründer war er langjähriger Leiter des dortigen Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik. Auch war er Gastlektor (Universität Marburg/Lahn; European Peace University Stadtschlaining; Teachers College, Columbia University, New York und East China Normal University, Shanghai), Mitglied des Leitungsteams des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education, board member des Herbert C. Kelman Institute for Interactive Conflict Transformation sowie des Editorial Board des Journal of Peace Education und der Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung (ZefKo). Seine Forschungsschwerpunkte sind: Literatur, Politik und Frieden; Kulturwissenschaftliche Friedensforschung, Fokus Alpen-Adria-Region; Friedenspädagogik und Global Citizenship Education; (transkulturelle) literarische Bildung.



Foto: Gerd Neuhold

HS-Prof. in Mag. a Dr. in Christiana Glettler

christiana.glettler@pph-augustinum.at

Christiana Glettler lehrt und forscht an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz. Sie studierte Biologie und Englisch auf Lehramt und arbeitete einige Jahre in der außerschulischen Jugendarbeit sowie an Grazer Gymnasien. Ihr Doktoratsstudium absolvierte sie an der Universität Graz im Bereich Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Forschungs-, Lehr- und Publikationsschwerpunkte sind Sachunterricht, Outdoorpädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung.



Foto: K.K.

Dr. in Heidi Grobbauer

heidi.grobbauer@komment.at

Nach dem Doktoratsstudium der Politikwissenschaft und Publizistik (Universität Salzburg) war Heidi Grobbauer als Bildungsreferentin im Afro-Asiatischen Institut (Wien), Zweigstellenleiterin an der VHS Großjedlersdorf und Bildungsbereichsleiterin bei Südwind tätig. Seit 2014 ist sie Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Fortbildungsprogramme für Pädagog*innen und die Konzeption von Bildungsmaterialien. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte (Interkulturelle Pädagogik, Politische Bildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung) integriert sie seit 2012 in die Entwicklung und Stärkung des pädagogischen Forschungs- und Praxisfeldes Global Citizenship Education. Sie ist Projektleiterin des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education (Universität Klagenfurt), Vorsitzende der Strategieguppe Globales Lernen/ Global Citizenship Education und Redaktionsmitglied der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und Internationale Bildungsforschung (ZEP).



Foto: Christina Suppanz

Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini

HansKarl.Peterlini@aau.at

Hans Karl Peterlini arbeitet am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IfEB) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Nach dem Diplomstudium in psychoanalytischer Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck schloss er das Doktoratsstudium an der Universität Bozen (Italien/Südtirol) in Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik ab und habilitierte an der Universität Innsbruck in Bildungswissenschaften und Lernforschung. An der Universität Klagenfurt ist er Sprecher des Arbeitsbereichs Allgemeine Erziehungswissenschaft und Diversitätsbewusste Bildung und Mitglied des Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung. Seit 2020 ist er Inhaber des neu eingerichteten UNESCO Lehrstuhls „Global Citizenship Education – Culture of Diversity and Peace“. Seine Forschungsschwerpunkte sind Phänomene des personalen und gesellschaftlichen Lernens, Zusammenleben in ethnisierten geprägten Gesellschaften, Diversität, Friedensbildung und Global Citizenship Education.



Foto: Opem Foto

Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Rauch

franz.rauch@aau.at

Franz Rauch arbeitet am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er hat einen Masterabschluss in Naturwissenschaften (Lehramt), promovierte an der Universität Graz und habilitierte (mit Schwerpunkt Umweltbildung) an der Universität Klagenfurt. Er ist seit vielen Jahren in Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf nationaler und internationaler Ebene tätig. Er war als Gastwissenschaftler in Newcastle upon Thyne, England, und als Fulbright-Stipendiat in St. Louis, USA, tätig. Er ist einer der Herausgeber des Educational Action Research Journal und des Journals ARISE und arbeitet in Redaktionsausschüssen anderer Zeitschriften (The Journal of Environmental Education und The Journal of Work-Applied Management) mit. Seine Forschungs-, Lehr- und Publikationsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Netzwerke in der Bildung, Schulentwicklung, wissenschaftliche Bildung, Lehrer*innenfortbildung und Aktionsforschung.



Foto: Josef Philipp

Mag.a Dr.in Regina Steiner

regina.steiner@ph-ooe.at

Regina Steiner arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, ist ausgebildete Grundschullehrerin, hat einen Master in Biologie und Umweltkunde (Lehramt) (Universität Salzburg), ein Doktoratsstudium in Pädagogik (Universität Klagenfurt). Nach ihrer Tätigkeit im Schuldienst war sie 20 Jahre lang Leiterin der Geschäftsstelle Salzburg des FORUM Umweltbildung. Sie war Projektleiterin bzw. -mitarbeiterin in zahlreichen nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu den Themen Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Schwerpunkte in Forschung, Entwicklung und Lehre sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gender, Curriculums- und Unterrichtsevaluation.

Transformative Education – One Way to Sustainability?

Abstract

“Transformation” (also “social change” or “global cultural change”) refers to a reorganization of what currently exists in the sense of far-reaching cultural and structural change. What can educational action accomplish for societal change, for the transformation to a sustainable global society? And what potential for change do learning and education offer the individual? These questions are associated with the terms “transformative education” or “transformative learning,” which date back to Jack Mezirow but go beyond his theory of learning from the 1970s. The two concepts are often misunderstood as a magic formula for societal transformation. In fact, they imply critical questions. For example: How can pedagogy change given the conflict between the priorities of normative societal goals and the goal of learner autonomy? One approach would be to demand that people examine their specific living conditions and their impacts instead of providing normative guidelines for a sustainable lifestyle. Educators and adult educators must also critically analyse themselves and come into contact and exchange with political movements working on socio-ecological transformation. Points of departure for how this can be achieved are found in the traditions of global learning and global citizenship education, in developmental education and in education for sustainable development (ESD). (Ed.)



Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

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

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

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

Medieninhaber



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



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

Redaktion



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

Herausgeber*innen der Ausgabe 49, 2023

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

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

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

Redaktion

Mag.ª Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.ª Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.ª Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

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

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

Urheberrecht und Lizenzierung

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



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

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

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

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

Kontakt und Hersteller

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