

DAS AKTUELLE THEMA

James Loparics

Klimakrise und Transformation – zu den Sollbruchstellen der „Pädagogisierung“ globaler Krisen

I

Im Rahmen der Nachhaltigkeitsentwicklungsziele (SDGs-Sustainable Development Goals) wird der Bildung und dem Bildungsbereich eine Schlüsselposition zugesprochen, da sie als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE)¹ nicht nur das Verständnis für nachhaltige Entwicklung fördere, sondern auch zum Handeln aufrufe (UNESCO 2021, S. 22). Hierdurch soll es zu einer Transformation kommen:

„BNE muss sich auf die große Transformation konzentrieren, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig ist, und entsprechende Bildungsmaßnahmen anbieten. Die Idee der großen Transformation impliziert Veränderungen im individuellen Handeln, die mit der Reorganisation gesellschaftlicher Strukturen verflochten sind, und sie braucht BNE, um die Transformation in eine gerechtere und nachhaltigere Richtung zu lenken.“ (ebd., S. 24)

Vergegenwärtigt man sich die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien, so zeigt sich, dass diese große Transformation derzeit nicht sichtbar ist: Obwohl Review-Studien prinzipiell die Effektivität von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne des Wissens- und Kompetenzerwerbs darlegen (bspw. Algurén 2021; O’Flaherty/Liddy 2018; Taylor et al. 2019), verweisen sie gleichzeitig auf einen Forschungsmangel im Hinblick auf politische Aktivitäten, Handlungskompetenz und Verhaltensänderungen. Die Klima- und Nachhaltigkeitsforschung weist noch viel klarer darauf hin, dass es bisher eher zu einer Verschärfung als zu einer *großen Transformation* gekommen ist. Das 1,5 Grad-Ziel der Pariser Klimakonferenz von 2015 erscheint bereits Ende 2022 nicht mehr erreichbar (bspw. Engels et al. 2023; WEGC 2022). Der von der UNESCO vorgeschlagene Weg, einzelne Individuen mit Kompetenzen, also definierten Fähigkeiten und Handlungen auszustatten, scheint nicht die erhofften Wirkungen zu zeigen. In folgenden Ausführungen offenbart sich ein Verständnis von

1 BNE wird zumeist als Programm für alle Lebensalter und verschiedene Institutionen betrachtet, als Prozess des formalen, aber auch informellen Lernens (siehe bspw. Stoltenberg / Burandt 2014). Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich demnach auch, aber nicht ausschließlich auf schulisches Lernen.

Transformation, als wäre der Transformationspfad bereits klar und damit andererseits vermittelbar:

„Grundlegende Veränderungen, die für eine nachhaltige Zukunft erforderlich sind, beginnen bei einzelnen Individuen. BNE muss die Art und Weise, wie jede und jeder Lernende transformatives Handeln für Nachhaltigkeit umsetzt, stärker hervorheben. Dabei ist es wichtig, Gelegenheiten zu schaffen, durch die Lernende mit bestimmten Realitäten konfrontiert werden, sowie zu betonen, wie Individuen gesellschaftliche Transformation in Richtung einer nachhaltigen Zukunft beeinflussen. BNE in Aktion ist bürgerschaftliches Engagement in Aktion.“ (UNESCO 2021, S. 22)

Es wird ein Verständnis fortgeschrieben, das den Vermittlungsweg (bspw. in Institutionen wie der Schule) beim Individuum beginnt, dieses mit den erforderlichen Kenntnissen und Haltungen ausstattet, um es dann bürgerschaftlich Handeln zu lassen. Wie diese Handlungen konkret aussehen, bleibt dabei offen, es scheint aber so zu sein, als wäre klar, worauf diese Handlungen abzielen sollen. Die eben beschriebenen Evidenzen weisen allerdings darauf hin, dass die Kompetenzen zwar ausgebildet wurden, sich der globale Trend hinsichtlich nicht-nachhaltiger Entwicklung dennoch weiter verschärft hat. Trotz vielfältiger Bemühungen wie bspw. einer Dekade BNE 2005-2014, einer Integration in Lehrpläne und zahlreicher Projektvorhaben scheinen die angezielten Subjekte weiter unverfügbar zu bleiben.

Über dieses Wirkungsproblem² hinaus lässt sich in verschiedenen Diskursen fundierte Kritik an der BNE identifizieren: Kehren (2017) beschreibt unter Heranziehung von Heydorn beispielsweise die Pädagogisierung globaler Krisen durch BNE, welche widersprüchlich einerseits die Menschen zu erwünschten, ökologisch schonenden Verhaltensweisen motivieren und andererseits emanzipatorisch wirken soll, also auf Selbstbestimmtheit zielt: „Sie [die Pädagogik, Anm. JL] soll die Widersprüche globalisierter Weltverhältnisse harmonisieren, indem sie den Nachwuchs zum Umgang mit diesen Widersprüchen befähigt. Sie soll radikale Veränderungen vorbereiten, ohne grundlegend die Bedingungen gesellschaftlichen Handelns verändern zu können.“ (ebd., S. 65) Damit gehe eine Individualisierung der Nachhaltigkeitsfrage einher. Kehren folgert, dass Nachhaltigkeit „eine längst überfällige Re-Vision des Wissenschafts- sowie des Bildungsverständnisses“ (ebd., S. 67) verlange: „Die Entwicklung und Gestaltung einer nachhaltigen Weltgesellschaft wird entscheidend davon abhängig sein, inwieweit nachfolgenden Generationen ermöglicht wird, Einsicht in die tiefliegenden Widersprüche globaler Vergesellschaftung zu nehmen und das Bedürfnis zu entwickeln, menschheitliche Lösungen anzustreben.“ (ebd., S. 69)

- 2 Dass die Wirkung von BNE-Angeboten nicht im Sinne eines linearen Prozesses auf bspw. den CO₂-Ausstoß wirken kann, ergibt sich logisch aus der Komplexität der Problemstellungen. Allerdings werden – bspw. in der einleitenden UNESCO-Formulierung – durchaus Wirkungsziele formuliert, weswegen diese als Anstoß dieser Analysen herangezogen werden sollen.

Die Kritik, dass BNE eher nach Anpassungen bestehender sozialer Verhältnisse suche als grundlegende Transformationen anzustreben, findet sich weiters in zahlreichen Arbeiten aus einer postkolonialen Perspektive (bspw. Bendix 2018; Bylund 2024).

Homborg (2023) diagnostiziert der BNE ein „Zuviel des Guten“, sie sei thematisch überladen, normativ aufgeladen und stark wirkungsoptimistisch. Er plädiert in der Forschung für eine rekonstruktive Sicht im Sinne einer Reflexion, welche Eigenlogiken Bildungsprozesse im Hinblick auf nachhaltige Entwicklungen aufweisen. Für die pädagogische Praxis empfiehlt er pragmatisch in den Blick zu nehmen, welche krisendiagnostisch hergeleiteten Kompetenzen notwendig sind und wie diese vermittelt werden könnten.

„Wie und entlang welcher Werte wollen wir Menschen in ihrem Werden angesichts von Krisen und Transformationen pädagogisch begleiten? Welche (alltäglichen) Praxis- und gesellschaftlichen Verkehrsformen bringen wir dabei hervor? Und welche Räume menschlichen Seins, Tuns und Sagens eröffnen und verschließen wir dabei?“ (ebd., S. 159)

Alle beschriebenen Kritikperspektiven – sei es die mangelnde Wirksamkeit im Hinblick auf den (materiellen) Outcome (bei gegebenen Kompetenz-Output), Kehrens Kritik der Pädagogisierung, welche zur Individualisierung führe, die postkoloniale Kritik an der Aufrechterhaltung der globalen Ungleichheitsordnung wie auch die Überladungskritik von Homborg – haben gemeinsam, dass sie der BNE eine starke Orientierung an gegebenen Verhältnissen und deren Optimierung attestieren und sich weniger an (Bildungs-) Prozessen der Transformation orientieren. Der Begriff der Transformation richtet sich dabei überwiegend auf die Veränderung der Wirtschafts- und Lebensweise, die Transformation der Subjekte sowie deren Bedingungen und Unverfügbarkeiten bleiben unterbelichtet. Folgerichtig enden die referierten kritischen Arbeiten mit der Diagnose, dass am Bildungsbegriff sowie den damit verbundenen Zielen und Methoden gearbeitet werden müsse. Daran anknüpfend soll im Rahmen dieses Textes exemplarisch anhand Kollers Theorie transformatorischer Bildung (2018) und illustriert an einem Romanbeispiel beleuchtet werden, wie sich Beginn und Verlauf entsprechender Bildungsprozesse im Rahmen der Transformation ausgestalten und wie in weiterer Folge (auch didaktisch) mit dem augenscheinlichen Umstand umgegangen werden kann, dass der Bildungsprozess selbst letztlich keiner Pädagogisierung zugänglich ist.

II

Die nachfolgenden bildungsbegrifflichen Reflexionen sollen mit der Schilderung eines (möglichen) Bildungsprozesses begleitet werden, wie sie im Roman/Essay „Landkrank“ von Nikolaj Schultz (2023) vorliegt. Der Ich-Erzähler erlebt in einer heißen Pariser Sommernacht eine Krisenerfahrung:

„It seems the anthropocene is not a nice place to sleep. Even if I am exhausted, I suppose I could make the most of it and work, as I normally do when sleepless, but as I roll over and prepare to get up, I remember that this part of my life too has become haunted. Yesterday morning, I realized that what I always wished for – having my name on the cover of a book, displayed in some Parisian bookstore – send me hundreds of miles away and plants my feet straight in some ancient woods, contributing to deforestation. [...] maybe just a little, but enough to be an active participant in the unfolding of a planetary emergency.”

In dieser schlaflosen Nacht erkennt der Erzähler, dass jede Handlung, die ihm Erleichterung bringen könnte, gleichzeitig die Ursache seiner Probleme weiter anheizt. Die Dusche verursacht CO₂ und verbraucht die knappe Ressource Wasser, die Klimaanlage verbraucht Energie, welche wieder CO₂ verursacht. Er beschließt – wissentlich der Folgen – einen Freund auf einer Reise zu einer Insel zu begleiten. Dort vertieft sich seine Krisenerfahrung, als er feststellt, dass ihn diese Probleme selbst auf diese Insel verfolgen, da ihn eine Einheimische darauf hinweist, dass er ihr den Raum nehme – sowohl durch seine Anwesenheit als auch durch seine Reise, da durch den steigenden Wasserspiegel und durch den Schiffstourismus nach und nach Küstenfläche verlorengehe. Er beobachtet, wie auf der Insel unterschiedliche Konfliktlinien verhandelt werden, jene zwischen Profiteur*innen des Tourismus und jenen, welche die Insel erhalten wollen und die Kosten tragen. Insgesamt erzählt die Geschichte eine Transformation der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse des Proponenten – einen transformatorischen Bildungsprozess.

Koller (2018) entwickelt in Anknüpfung an Humboldt eine Reformulierung des Bildungsbegriffs als „Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen Weltansicht“ (ebd., S. 14), in welcher er unter anderem nach den Anstößen von Bildungsprozessen fragt. Legen wir diese Theorie transformatorischer Bildungsprozesse³ zugrunde, um zu beschreiben, was mit der sogenannten großen Transformation als Prozess und mögliches Ergebnis von Bildungsprozessen gemeint sein könnte, überrascht der eingangs vorgetragene Befund der Wirkungsproblematik wenig, da dort von einer relativen Stabilität der Selbst- und Weltverhältnisse ausgegangen wird:

„So war mit Bourdieu von der Trägheit der Habitusformen bzw. von deren ‚Tendenz zum Verharren in ihrem Sosein‘ die Rede [...], während mit Lacan und Butler die Angewiesenheit auf andere für das sich konstituierende Subjekt so bedrohlich ist, dass sie ins Unbewusste abgedrängt werden muss, was ebenfalls zu einer Verhärtung der Welt- und Selbstbezüge beiträgt“ (ebd., S. 71).

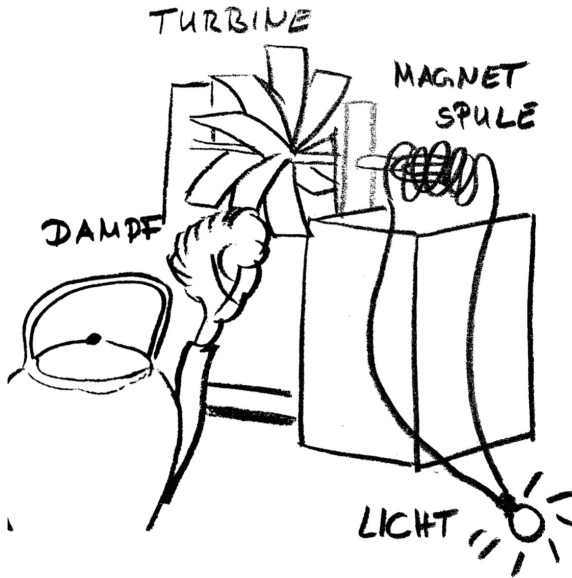
- 3 Kollers Bildungstheorie (bspw. 2018) erscheint für die vorliegenden Betrachtungen besonders geeignet, da sie die Ursache für Bildungsprozesse in Krisenerfahrungen sieht und auch untersucht, weswegen es nicht zu entsprechenden Transformationen kommt. Zudem ist sie anschlussfähig an internationale Diskurse im Rahmen des Begriffs *transformative learning* (Nohl 2015; 2016).

Werden nicht-nachhaltige Verhaltens- und gesellschaftliche Lebensweisen als Habitus begriffen, heißt das, dass eine Veränderung bspw. hin zu weniger CO₂-Ausstoß und mehr sozialer Gerechtigkeit aufgrund der Trägheit des Habitus unwahrscheinlich wird. Nehmen wir die Annahmen von (psychoanalytischen) Prozessen der Subjektkonstitution (Butler 2021, S. 7-34; Lacan 1975, S. 171-239) hinzu, so entstehen bei der Konfrontation mit der Klimakrise oder Armut derartige Bedrohungsgefühle, dass Abwehrmechanismen aktiviert werden, die zu einer Entweder-Oder-Haltung führen, welche zuletzt in jene Position kippt, die keine Verhaltensveränderung verlangt (Habibi-Kohlen 2020).

Unter Rückgriff auf Kokemohr (2007) geht Koller (2018, S. 71-72) daher davon aus, dass es besonderer Anlässe in Form von Krisen bedürfe, um die eben beschriebenen Beharrungsfaktoren zu destabilisieren. Diese Krisen können gesellschaftlicher oder individueller Natur sein. Die erlebte Hitze und die damit einhergehende Machtlosigkeit, sich Erleichterung zu verschaffen, führen beim Ich-Erzähler von „Land-Sickness“ zur Infragestellung seines bisherigen Bewältigungsmechanismus – seiner Arbeit als Autor – da er erkannt hat, dass auch seine Arbeit das Problem weiter vergrößert. Im nächsten Schritt versucht er, den Problemen mit einer Reise auf eine Urlaubsinsel zu entkommen – vermutlich ein solcher Abwehrmechanismus – er erkennt aber, dass die Probleme auch dort fortbestehen. Im Anschluss an diese Erkenntnis beginnt sich seine Perspektive auf die Problemlage zu verändern – seine Krisenerfahrung scheint also Spezifika aufzuweisen, welche ein Kippen hin zum Gewohnten nicht mehr erlauben.

Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gibt Anhaltspunkte in Bezug auf auslösende Ereignisse, Hindernisse und Verlaufsformen, denen in weiterer Folge nachgegangen werden soll. Als ersten Bezugspunkt der „Theorie der Krisenerfahrungen“ verwendet Koller (2018) das Konzept der negativen Erfahrung von Buck (1981, S. 71-94). Während Bildungsprozesse in zahlreichen Diskursen als kontinuierlicher Schritt-für-Schritt-Prozess gedacht werden, gebe es immer wieder Anzeichen für ein eruptives, plötzliches Auftreten. Aus Husserls Konzeption der lebensweltlichen Erfahrung (bspw. Husserl 1977) führt Buck den Begriff der Horizontstruktur ein. „Immer steht das Unbekannte im Horizont einer Vorbekanntheit, d. h. es ist Unbekanntes in gewisser Hinsicht, es ist relativ Unbekanntes und darum auch immer schon relativ Bekanntes.“ (Buck 1981, S. 90) Daraus ergeben sich folglich zwei Fälle für die Erfahrungs- bzw. Erwartungshorizonte: Entweder werden vorhandene Erwartungen erfüllt, und es kommt daher zur Ausgestaltung der Horizonte. Oder aber es kommt zur Enttäuschung der Erwartung, zu einer negativen Erfahrung. Hinter diesem negativen Horizont tauche dann ein neuer Horizont auf, wobei der alte aufgehoben werde. Für eine Theorie der Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse folgert Koller (2018, S. 77-78), dass die doppelte Negativität von Erfahrungen ein potentieller Vollzugsmodus von Bildungsprozessen sei, sofern der Horizont als Selbst-, Anderen- und Weltverhältnis verstanden werde:

„So könnte man sagen, dass das Welt- und Selbstverhältnis der Subjekte, die einen transformatorischen Bildungsprozess durchlaufen, durch bestimmte Problemlagen negiert, d.h. in Frage gestellt, destabilisiert oder gar völlig außer Kraft gesetzt wird. Und der Transformationsprozess, aus dem neue, zur Problembearbeitung besser geeignete Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgehen, ließe sich mit Buck als Horizontwandel bzw. als zweite, absolute Negation begreifen.“ (Koller 2018, S. 77, Herv. entf.)



Zeichnung: Sieglinde Jornitz

Krisen seien demnach als Anlass für transformatorische Bildungsprozesse zu verstehen, als radikale Infragestellung bisheriger Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse.

Als zweiten Bezugspunkt wählt Koller Waldenfels' (1997) Konzept des Fremden, da dieses „eine bildungstheoretisch fruchtbare Beschreibung der Irritation“ (Koller 2018, S. 79) liefere, die ja konzeptionell als auslösend für transformatorische Bildungsprozesse beschrieben wird. Seit der Neuzeit, in welcher keine umfassende und allgemeingültige Ordnung mehr festgemacht werden könne, trete die Fremdheit in radikaler und mannigfaltiger Weise zutage. Fremdheit sei dabei kein Objekt, das per se existiere, sondern es gehe ein eigener Anspruch aus ihr hervor (Waldenfels 1997, S. 18). Dies lasse sich an drei Bestimmungen festmachen: Erstens sei das Fremde keine Konstruktion, sondern ein Geschehen, das von den Subjekten durchgemacht werde. Sie konstruieren das Fremde also nicht selbst, sondern es überkommt sie und ver-

langt eine Antwort. Zweitens sei eine Intentionalität auszumachen, das Fremde erscheine in einer bestimmten Struktur (und in keiner anderen). Und drittens weise die Fremdheit eine kontingente Ordnung auf, sie sei so, wie sie sich darstelle, und nicht anders. Somit entziehe sich das Fremde einer gegebenen Ordnung, es sei daher mehr als die bloße Andersheit im Sinne einer Negation. Das Fremde habe also eine eigene Qualität, es sei nicht das Gegebene und nicht dessen Negation, sondern eine paradoxe Struktur (Koller 2018, S. 81). Besonders widmet sich Waldenfels unter Rückgriff auf Husserl dabei der Verortung, der Topographie des Fremden bzw. dessen Zugänglichkeit. Mit der von Husserl übernommenen Formulierungen „bewährbaren Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Husserl o. J., S. 144, zit. nach Waldenfels 1997, S. 25) beschreibt Koller: „Fremd ist für Waldenfels bzw. Husserl mithin dasjenige, was nur insofern zugänglich ist, als es sich ‚original‘, d. h. ursprünglich oder eigentlich durch Unzugänglichkeit auszeichnet.“ (Koller 2018, S. 82). „Das Fremde zeigt sich, indem es sich uns entzieht“ (Waldenfels 1997, S. 42), es sei von einer aktiven Bewegung des Fremden auszugehen. Koller verweist in diesem Zusammenhang mit Husserl darauf, dass das Fremde demnach nicht um eine spekulative Form des Zugangs handle, „sondern vielmehr um eine Zugänglichkeit, die einer Bewährungsprobe ausgesetzt und dabei scheitern kann.“ (Koller 2018, S. 82) Koller fragt weiter nach dem Kriterium oder dem Maßstab einer solchen Bewährung. Jedenfalls komme es zu einer Beunruhigung oder Irritation durch das Fremde.

Als Reaktion auf das Fremde erkennt Koller (2018, S. 84) bei Waldenfels (1997, S. 45-53) drei Formen: Bei der ersten Form könne es zur Gleichsetzung von Fremden und Feind kommen, das Fremde werde abgewehrt. Eine solche Abwehr könnte in unserem Fall bspw. entweder eine Deligitimierung bzw. Verleugnung der Klimakrise oder eine Moralisierung bestimmter Verhaltensweisen bedeuten. In der zweiten Form komme es nach Waldenfels zur Aneignung des Fremden,

„Kennzeichen dieser Reaktion auf das Fremde sind zum einen die Affirmation des Eigenen, das fraglos als Norm vorausgesetzt wird, und zum anderen die Subsumtion des Fremden unter diese Norm, was dazu führt, dass das Fremde seiner Fremdheit beraubt und dem Eigenen assimiliert wird.“ (Koller 2018, S. 84)

Ein Beispiel hierfür wäre eine naive Handlung mit dem primären Ziel der Selbstberuhigung, also beispielsweise das Selbstversprechen, mehr auf die Mülltrennung zu achten oder die rasche Aufräumaktion im Naherholungsgebiet. In einer dritten Form der Reaktion werde eine responsive Antwort auf den Anspruch des Fremden gegeben, die in einem Zwischen von Subjekt und dem Fremden entstehe. Dies könne reproduktiv – indem bereits existierende Sinndeutungen wiedergegeben werden – oder in einem kreativen Prozess produktiv erfolgen, wobei potentiell Neues hervorgebracht werde. Hier ein passendes Beispiel zu finden, erscheint schwierig, ohne jene Aneignung des zweiten Falles zu voll-

ziehen. Im Rahmen dieser Form können potentiell „neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverständnisses als kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen.“ (ebd., S. 85) Es zeigt sich hier das „Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was nicht nicht haben“ (Waldenfels 1997, S. 53). Für Koller eigne sich die Konzeption des Fremden von Waldenfels (1997) vor allem deswegen, weil sich das Fremde als (ein) Anlass für transformatorische Bildungsprozesse betrachten lässt:

„Die Erfahrung dessen, was sich zeigt, indem es sich dem Zugriff einer je herrschenden Ordnung entzieht, kann insofern als eine Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden, als dieses Sich-Entziehen die Ordnung in Frage stellt, die dem Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit dem Welt- und Selbstverständnis eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zugrunde liegt.“ (Koller 2018, S. 85)

Es zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass der Ausgang bzw. der Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse unverfügbar bleibt, bestimmte Inhalte im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung also eine Grundlage oder Sprache bestimmter Phänomene vermitteln können, die Transformation aber nicht durch pädagogische Intervention *erzeugt* werden könne. Was Bildungsangebote aber bewerkstelligen könnten, wäre die Schaffung entsprechender Räume, in welcher solche Fremdheitserfahrungen thematisiert werden und mögliche Antworten entstehen könnten. „Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns.“ (Waldenfels 1997, S. 53)

Um zu beschreiben, wie sich transformatorische Bildungsprozesse im gesellschaftlichen Zusammenhang vollziehen, arbeitet Koller (2018) mit Lyotards (1989) Konzeption des Widerstreits und den inkommensurablen Diskursarten. Lyotard (1993) geht prinzipiell davon aus, dass in postmodernen Gesellschaften keine „großen Erzählungen“ (wie bspw. die Aufklärung oder allgemeingültige religiöse Lehren) bestünden. Dementsprechend existieren zahlreiche konkurrierende Begründungsweisen, die Lyotard als Sprachspiele bezeichnet (bspw. unter Rückgriff auf Wittgenstein 1980). Nachdem kein Meta-Diskurs existiere, kommt Lyotard (1989, S. 34) zum Schluss, dass eine Vielzahl von Sätzen bestehe, deren unterschiedliche Satz-Regelsysteme Familien von Sätzen begründen, welche nicht miteinander verknüpft werden können. Passendere werden in weiterer Folge als Diskursarten bezeichnet (bspw. wissenschaftliche, ökonomische, philosophische etc.). Beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Diskursarten komme es zum Widerstreit:

„Zwischen zwei Parteien entspinnt sich ein Widerstreit, wenn sich die ‚Beilegung‘ des Konflikts, der sie miteinander konfrontiert, im Idiom der einen vollzieht, während das Unrecht, das die andere erleidet, in diesem Idiom nicht figuriert.“ (ebd., S. 27)

Laut Koller (2018, S. 93-94) sei es notwendig, die radikale Heterogenität der Diskursarten anzuerkennen, woraus sich die Forderung ergebe, den Widerstreit offen zu halten, damit es nicht zur Verwandlung in einen Rechtsstreit komme – eine ähnliche Figur, wie sie oben bei Waldenfels zu finden war, wonach das Neue schließlich im Zwischen von Eigenen und Fremden entstehe. Während unter Widerstreit ein prinzipiell nicht zu lösender Konflikt zweier Diskursarten verstanden wird, betont der Rechtsstreit⁴, dass die dominierende Diskursart auf die andere übertragen werde. Widerstreit sei daher der Anlass für die Transformation, die ethischen Forderungen des Offenhaltens eine wichtige Verlaufsbedingung solcher Bildungsprozesse:

„Auf eine Formel gebracht, lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.“ (Koller 2018, S. 97)

Aus dieser Argumentation heraus markiert Koller (2016) auch die normativen Implikationen des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse bzw. ein Abgrenzungskriterium, um nicht jede Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen als Bildungsprozess zu klassifizieren: Der Widerstreit sei offen zu halten, es müsse zu einer Steigerung der Reflexivität und Komplexität der Selbst-, Anderen- und Weltbezüge kommen und schließlich müsse Offenheit für weitere transformatorische Bildungsprozesse möglich sein.

Der Ich-Erzähler aus dem Bildungsroman hält beispielsweise bei seiner Interpretation der Menschenmassen auf der Insel den Widerstreit offen: „Colonists. Strangers. Settlers. Pirates. Or just ordinary people on holidays, average families with common lives, regular folks with typical jobs. They all look polite. They all look normal. They all look like I do.“ (Schultz 2023, S. 118) Auf dem Heimweg von seiner Reise gelangt das Segelboot des Ich-Erzählers und seiner Begleitung in heftigere Seeverhältnisse:

„Here I feel the waves, I *see* the dangers that surround me, I experience directly the winds and the waters that threaten to throw me overboard, and whose changing moods I will have to consider carefully if I do not wish to crash, sink and drown. Here I am with the problems.

Beware: surviving in this boat is by no means about ‚controlling‘ or mastering a surrounding ‚Nature‘. If we are to make it out here, we need to engage in an ongoing, discontinuous negotiation between multiple forces. There is no such thing as ‚harmony at the sea‘, but there is more or less well-processed cooperation between all these elements, corresponding to more or less painful sailing endeavours or prosperous journeys.“ (ebd., S. 121-122)

4 Gemeint ist hier weniger der kodifizierte Rechtsstreit vor Gericht (wobei ein solcher ein Rechtsstreit im Sinne Lyotards sein könnte, aber nicht muss), sondern eine Form des Aufeinandertreffens, bei dem (mindestens) eine Diskursart die Möglichkeit hat, ihre Diskurslogik auf die andere zu übertragen.

Der Ich-Erzähler teilt mit seiner Begleitung, „that sailing might not be a bad metaphor for what we are facing“ (ebd., S. 124), und dass er womöglich darüber schreiben werde. Die Krise hat seine Perspektive auf die Problemlage und er hat eine neue Art darüber zu sprechen entwickelt, welche nicht eine bestimmte Interpretationsweise verlangt. Er hat seine Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse transformiert, er sieht nicht mehr sich selbst als Problem („I realize that the problem is me.“; ebd., S. 7), wodurch es das Thema in Konkurrenz zu anderen Problemen und Bedürfnissen abgewehrt hat, sondern erlebt die Probleme und fühlt sie, indem er eine neue Antwort auf die Fremdheitserfahrung sucht. Er entwickelt eine komplexere Perspektive auf die Zusammenhänge, teilt sie mit anderen und lässt sich von anderen inspirieren – und entwickelt eine Problemdefinition, welche den Widerstreit offenlässt.

Die bisherigen bildungstheoretischen Überlegungen von Koller (2018) zeigten auf, dass transformatorische Bildungsprozesse eine grundlegende(re) Veränderung der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse bezeichnen. Diese Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse fasst Koller konzeptionell als Habitus im bourdieuschen Sinne, der prinzipiell träge ist und sich nur verändert, so er in ausreichend starken Widersprüchen zur Umwelt steht. Mit Hilfe von Lacan und Butler konzeptionalisiert Koller mögliche Abwehrprozesse, da die Infragestellung der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse bedrohlich erlebt wird. Der transformatorische Bildungsprozess werde daher durch Krisenerfahrungen ausgelöst, welche die aktuellen Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse infrage stellen. Mit Buck (1987) ist von einem *diskontinuierlichen*, plötzlichen *Auftreten* von Bildungsprozessen bei der Begegnung beispielsweise mit dem Diskurs über die menschengemachte Klimaerhitzung zu rechnen. Aus dem Konzept der Erfahrungshorizonte spielt dabei das *Vorverständnis* eine große Rolle, da der neue Erfahrungshorizont einer starken *Diskrepanz* aus dem Alten hervorgeht. Diese Begegnung müsste nach Waldenfels (1997) als eine *Fremdheitserfahrung* verstanden werden. Aus diesem Fremden – das sich bspw. in der Feststellung manifestiert, dass ein Wirtschaftssystem einer Steigerungslogik folgt, die sich bei endlichen natürlichen Ressourcen nicht aufrechterhalten lässt (bspw. Daly, 1999) – geht ein *Anspruch* hervor, der mit den aktuellen Selbst- und Weltverhältnissen nicht in Einklang zu bringen ist. Um transformatorische Wirkung zu enthalten, ergibt sich aus den bisherigen Ausführungen, dass als Reaktion auf diese Fremdheit eine Verleugnung oder Aneignung des Fremden vermieden werden müsste, stattdessen müsste eine Antwort gefunden werden, die im Zwischen von Subjekt (oder Subjektgruppe) und Fremden liegt, aus der potentiell Neues hervorgehen könnte. Mit Lyotard (1989) müsste dieses Neue als *Hervorbringung neuer Diskursarten* verstanden werden, welche durch das Offenhalten des *Widerstreits* gewonnen werden können (im Unterschied zum Rechtsstreit).

III

Die bis hierher beschriebenen Ansätze betonen, dass Bildungsprozesse immer mit den Lebensweisen und Erfahrungen anderer Menschen und der Umwelt (im weiteren Sinne) verbunden ist (Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse). Der Habitus bei Bourdieu ist immer schon ein gruppenbezogenes Phänomen, der überwiegend durch die Umwelt (im sozialen Sinne, womöglich aber auch im materiellen Sinne, eine Umweltkatastrophe könnte vermutlich große Auswirkungen auf den Habitus haben) eine Transformation erfahren kann. Die von Lacan beschriebene Infragestellung des Ichs erfolgt durch die Identifikation mit anderen, und Butlers Subjektivation verlangt ebenso den Bezug auf andere. Bucks und Waldenfels' Konzeptionen verweisen auf Irritationen durch Erfahrungen – auch hier zeigt sich eine Bezogenheit auf andere Menschen, die bspw. im Fremden durchaus durch Lebensweisen bedingt sein können, die auch geographischen und ökologischen Bedingungen entspringen. Schließlich konzeptualisiert Koller mit Lyotard den transformatorischen Bildungsprozess als Hervorbringung neuer Diskursarten, wobei er den Widerstreit zweier Diskursarten als auslösende Krisenerfahrung beschreibt – erneut wird auf eine *Verwobenheit* von Individuen, Gesellschaft und Welt (Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse) referenziert.

Die Erkenntnis dieser Verwobenheit erlebt auch der Ich-Erzähler aus „Land Sickness“ (Schultz 2023). In seiner unerträglich heißen Pariser Nacht, die ihm seinen Schlaf raubt, erkennt er, dass jede seiner Handlungen, die ihm Erleichterung bringen könnte, zu einer langfristigen Verschlechterung seiner Lage im ökologischen Sinne führt. Und nicht nur das,

„I still do not have language that captures the experience of me breathing heavily in my bedroom while my boots are buried deep in someone else's livelihoods. In Highschool, I learned that when meeting a person, a bit of their destiny was in my hands. [...] Somebody seems to have installed Chateaubriand's Chinese Mandarin button underneath my feet, and it is triggered by each step I take.“⁵ (ebd., S. 12-13)

Der Ich-Erzähler erkennt also nicht nur, dass seine Handlungen zur Abkühlung sein eigenes Problem vergrößern, sondern dass er damit das Leben anderer Personen in anderen Teilen der Welt ungleich mehr erschwert. In seiner Flucht auf die Insel erkennt er, wie sehr der Tourismus, der Landverlust auf der Insel und das soziale Leben der Personen miteinander verwoben sind:

„Human aspirations, tourist marketing strategies, social organizations, climatic processes and geo-physical activities, all woven together; a web of dynamic encounters between CO₂ emissions, heat, travelers, holiday schedules, ships,

- 5 Der Autor referenziert hier auf das Mandarin Paradox, welches besagt, dass Entscheidungen zum Schaden anderer eher stattfinden, wenn eine Bestrafung (im weiteren Sinne, also auch Imageverluste etc.) unwahrscheinlich ist, weil die Akteur*innen durch physische oder kulturelle Distanz getrennt sind (vgl. Ginzburg 1994).

soils and oils, waters and sand, with the result that the woman's land is vanishing.“ (ebd., S. 54)

Diese Krisenerfahrung⁶ bringt ihn schließlich dazu, die Insel und seine Rolle darauf mit neuen Augen zu betrachten und in Gesprächen zu erkunden, wie auf der Insel mit diesen Problemen umgegangen wird. Der Ich-Erzähler identifiziert eine zentrale Konfliktlinie zwischen jenen, die eher vom Tourismus profitieren, und jenen, welche eher dessen schädliche Folgen tragen müssen (ebd., S. 87-94).

In Lyotards Sinne kommt es hier zum Widerstreit, der nur transformativ wirken kann, wenn er nicht zum Rechtsstreit wird, also nicht der eine Diskurs (bspw. der tourismus-ökonomische) dominiert und dann auf den anderen (den ökologischen) übertragen wird (oder umgekehrt).

„Eine Antwort auf die Frage nach den Problemlagen, die zur Herausforderung für Bildungsprozesse werden können, bietet Lyotards Philosophie deshalb, weil der Begriff des Widerstreits es erlaubt, politische, gesellschaftliche oder kulturelle Auseinandersetzungen als Fälle von Widerstreit, und d.h. als Konflikte aufzufassen, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Sprachspiele oder Diskursarten auszeichnen.“ (Koller 2018, S. 96)

Oder kürzer: „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1985/2007, S. 49).

Doch wie soll nun auf verschiedenen Stufen und Formen der pädagogischen Arbeit mit den Problemen wie der Klimakrise umgegangen werden, wenn eine gezielte Herstellung nicht möglich erscheint? Einen möglichen Ansatz bietet Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik (1985/2007), da Kollers Bildungstheorie zwar immer wieder (im weiteren Sinne) didaktische Implikationen enthält, diese aber nicht im Sinne eines didaktischen Modells gearbeitet sind. Mit dem Begriff der epochaltypischen Schlüsselprobleme (wie die Umweltfrage), die in polarer Ergänzung mit der Kultivierung menschlicher Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (bspw. kognitive Leistungen oder auch politische Handlungsfähigkeit) zur Allgemeinbildung führen sollen, erscheint Klafkis Didaktik als eine sinnvolle wechselseitige Ergänzung. Klafki schreibt:

„Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen [...], aber auch jedes Erwachsenen, deren Interesse an Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten.“ (ebd., S. 50-51)

6 Passenderweise bezeichnet er sich selbst als „The stranger“ (Schultz 2023, S. 54).

Zur Arbeit mit diesen epochaltypischen Schlüsselproblemen entwickeln Münzinger und Klafki (1995) das Konzept des Problemunterrichts⁷. Zentrale konstituierende Merkmale sind in diesem Zusammenhang die fächerübergreifende Behandlung der Schlüsselprobleme sowie ein Handlungselement, das in drei didaktischen Grundformen vollzogen werden soll: Probehandeln, Ausstellung bzw. Aufklärungsaktion und gesellschaftlich-politische Aktion. Daneben betont Klafki die Bedeutung, im didaktischen Setting Sozialformen sowie Unterrichtsmethoden zu wechseln (Klafki 1995, S. 44). Es handelt sich hierbei um ähnliche Arbeitsweisen, wie sie aktuell in der Bildungspraxis der BNE eine Rolle spielen (Stoltenberg/Burandt 2014, S. 580-581).

Damit schließt sich der Kreis zu den eingangs beschriebenen Kritikpunkten an BNE wie dem Wirkungsoptimismus, der inhaltlichen Überfrachtung, der Fortschreibung der bestehenden Verhältnisse sowie der offensichtlichen Wirkbarkeitsproblematik. Mit Verweis auf Klafki zeigt sich, dass die BNE zahlreicher bekannter didaktischer Arbeitsweisen bedient und schreibt damit ähnliche Schwierigkeiten fort. Darüber hinaus erscheint es wenig machbar, im Sinne von Kompetenzentwicklung abrufbare Kompetenzen von Personen nach dem Durchlaufen verschiedener Bildungsangebote zu identifizieren, deren Wirkung sich wohl auf einer ganz anderen (politischen) Ebene zeigen müsste, womit der Kritik von Kehren (2017) beigegeben wird. Hinzu kommt eine Problematik, die sich aus den Überlegungen Kollers (2018) ergibt, dass transformatorische Bildungsprozesse generell schwer ausgelöst werden und eher spontan, informell in der je eigenen Lebenswelt entstehen (Nohl 2015). Das Subjekt in diesem Verständnis also bewusster pädagogischer Intention anderer unverfügbar bleibt.

Aus den bisherigen Überlegungen zu Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2018) lassen sich einige Überlegungen ableiten, um die eingangs formulierten Probleme zu behandeln: Pädagogische Aufgabe wäre demnach, Einblicke in die Diskursarten zu verschiedenen Problemen der nachhaltigen Entwicklung bereitzustellen. Bei dieser *Krisenbegegnung* kann es zu Fremdheitserfahrungen kommen, die eine ausreichend deutliche Diskrepanz zu aktuellen Selbst- und Weltverhältnissen aufweisen. Dies könnte bei verschiedenen Problemen der nachhaltigen Entwicklung der Fall sein, denken wir an Naturkatastrophen, an Ausbeutung von Kindern und Erwachsenen im globalen Süden, an Tierleid, an den Verlust von Artenvielfalt und wertvollen Ökosystemen. Pädagogische Aufgabe ist hier womöglich, den Boden für die produktive Krisenerfahrung zu bereiten, indem „jeder junge Mensch und jeder Erwachsene mindestens in einige solcher Zentralprobleme – im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens – eingedrungen“

7 Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass es hierbei niemals darum geht, die Schlüsselprobleme in Bildungsinstitutionen selbst zu lösen, sondern vielmehr die (menschgemachten und damit potenziell veränderbaren) Ursachen und Bedingungen der Schlüsselprobleme kennenzulernen, exemplarische Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und diese zu erproben.

(Klafki 1985/2007, S. 62) ist, sodass die Klimakrise oder soziale Notlagen zu einem biographischen Zeitpunkt überhaupt als Krise wahrgenommen werden, dabei aber gleichzeitig nicht abgewehrt werden, und damit einer Bearbeitung zugeführt werden können. Neben der Einführung in verschiedene Diskursarten hinsichtlich nachhaltiger Probleme wäre hier die zweite pädagogische Aufgabe, Räume für den Widerstreit anzubieten, um so womöglich neue Diskursarten entstehen zu lassen. Aus dieser Perspektive erscheint eine Orientierung an unmittelbar nach der Bildungsmaßnahme erworbenen Kompetenzen wenig sinnvoll, womit an die eingangs vorgetragene Kritik angeknüpft wird.

Im Zuge der Behandlung mit BNE-Themen (oder epochaltypischen Schlüsselproblemen) erscheint es notwendig, an das *Vorverständnis* (den aktuellen Horizont) und die aktuellen Selbst- und Weltverhältnis (oder: die Lebenswelten) der jeweiligen Personen anzuknüpfen. Ebenso wird es wichtig sein, mit den sich bildenden Personen über Ideen und Befürchtungen bezüglich Lösbarkeit⁸ oder einer befürchteten Unlösbarkeit zu sprechen, da auch dies erneut zu Abwehrphänomenen führen könnte.

Ziel der Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen wie der Klimakrise oder der sozialen Ungleichheit wäre in weiterer Folge die Entwicklung neuer Diskursarten im *Widerstreit*, bspw. durch die Entwicklung von (verschiedenen) *möglichen Pfaden* samt konkreter *Handlungsschritte*. Durch die Analyse der Bedingungen, die zu den Problemen geführt haben, lassen sich Gegenmaßnahmen formulieren.

IV

Der Artikel begann mit der Feststellung, dass Bemühungen im Rahmen der nachhaltigen Entwicklung und damit auch der BNE auf eine sogenannte „große Transformation“ der gesellschaftlichen und ökonomischen und damit letztlich ökologischen Selbst- und Weltverhältnisse abzielen. Eine große Transformation erscheint aus Perspektive der Klimaforschung weit entfernt. Eingang beschriebene Review-Studien aus dem Bereich BNE zeigen zwar eine deutliche *Wirkung* auf Kompetenzen, jedoch erscheint die Handlungsperspektive wenig beleuchtet zu werden. Neben diesen Wirkungsproblemen eröffnet sich eine umfassende Kritik an BNE-Ansätzen, die sich grob zusammengefasst an der Fortschreibung der gegenwärtigen Verhältnisse (ökonomisch wie kolonialistisch), thematischen Aufgeladenheit, Wirkungsoptimismus und Normativität aufspannt.

Überlegungen entlang eines transformatorischen Bildungsverständnisses – exemplarisch bei Koller (2018) – können dabei helfen, besser zu verstehen, ob und unter welchen Voraussetzungen Problemlagen der nachhaltigen Entwicklung Transformationen auslösen könnten. Zunächst ist darauf hinzuwei-

8 Zur Vollständigkeit: Prinzipielle Lösbarkeit, nicht Lösbarkeit durch das Bildungswesen

sen, dass solche Bildungsprozesse schwer auszulösen sind – werden sie als Habitus aufgefasst, ist dieser als träge zu kennzeichnen, zusätzlich sorgen Abwehrprozesse für eine Beharrung des Soseins, was auf die Unverfügbarkeit des Subjekts und dessen Bildungsprozesse verweist. Krisenerfahrungen müssten – so Kollers Bezugsquellen folgend – ausreichend existentiell sein, dass sie den aktuellen Erfahrungshorizont übersteigen, eine Fremdheitserfahrung darstellen und letztlich einen Widerstreit unterschiedlicher Diskurs ermöglichen. Eine solche Situation pädagogisch herzustellen, ist vermutlich nicht möglich – in Übereinstimmung mit der Rezeption transformatorischer Bildungsprozesse sind diese etwas, das einem Subjekt eher spontan begegnet. Insofern ist – vor dem Hintergrund der Kritik an BNE – zu hinterfragen, welche Rolle pädagogische Begleitung im weiteren Sinne hier spielen kann.

Anknüpfend an Klafkis Konzeption der epochaltypischen Schlüsselprobleme scheint es im Sinne der Allgemeinbildung notwendig, junge Menschen und Erwachsene exemplarisch in einige solcher Schlüsselprobleme einzuführen, die historische Gewordenheit dieser zu rekonstruieren und einige Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Die Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse weisen uns darauf hin, dass hierbei der Widerstreit zwischen verschiedenen Perspektiven stets offen gehalten werden muss, also keine Perspektive einseitig behandelt werden sollte, da ansonsten ein Rechtsstreit entsteht. Die eingangs zitierte Roadmap zeigt an einigen Stellen, dass ein solches Offenhalten des Widerstreits durchaus versucht wird:

„4.9 Die Beziehung zwischen wirtschaftlichem Wachstum und nachhaltiger Entwicklung ist eine der einschlägigen Herausforderungen in diesem Zusammenhang. Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass es schwierig ist, Wirtschaftswachstum mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in Einklang zu bringen, solange aktuelle Wirtschafts- und Produktionsmuster fortbestehen.“ (UNESCO 2021, S. 58)

Alternativ zu den Kompetenzmodellen folgt aus den hier vorgestellten Überlegungen, sich auf wesentliche Ziele zu beschränken, die auch tatsächlich durch pädagogische Arbeit erreicht werden können: die jungen Menschen und Erwachsenen über die Ursachen und Wirkungen von Klimakrise, Umweltproblemen und damit verbundene sozialen Problemlagen aufzuklären, Raum für den Widerstreit der Diskurse über die gegenwärtigen Verhältnisse anzubieten und erste Schritte zur Problembehandlung auszuprobieren.

Literatur

- Algurén, Beatrix (2021): How to Bring About Change – A Literature Review About Education and Learning Activities for Sustainable Development. In: Discourse and Communication for Sustainable Education, Heft 12, S. 5-21.
- Bendix, Daniel (2018): Decolonizing development education policy: The case of Germany. In: International Journal of Development Education and Global Learning, Jg. 10, Heft 2, S. 147-162.
- Boehm, Sophie et al. (2022): State of Climate Action 2022. Berlin u.a.: World Resources Institute.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen. 4. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag.
- Buck, Günter (1981): Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Butler, Judith (2021): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 11. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bylund, Linus (2024): Education for sustainable development among rich and poor. Didactical responses to biopolitical differentiation. In: Environmental Education Research, Jg. 30, Heft 3, S. 419-431.
- Daly, Herman (1999): Wirtschaft jenseits von Wachstum. Die Volkswirtschaftslehre nachhaltiger Entwicklung. Salzburg: Pustet.
- Engels, Anita et al. (2023): Hamburg Climate Futures Outlook. The plausibility of a 1.5°C limit to global warming – social drivers and physical processes (Version 2/2023). Universität Hamburg.
- Ginzburg, Carlo (1994): Killing a Chinese Mandarin. The Moral Implications of Distance. In: Critical Inquiry, Jg. 21, Heft 1, S. 46-60.
- Habibi-Kohlen, Delaram (2020): Fünf nach zwölf? Psychoanalytische Überlegungen zur Klimakrise, alten Gewohnheiten und der Schwierigkeit, Neues zu denken. In: Psychoanalyse im Widerspruch, Jg. 32 H. 1, S. 9-31.
- Hamburg, Steffen (2023): Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: Die Deutsche Schule, Jg. 115, H. 2, S. 153-161.
- Husserl, Edmund/Ströker, Elisabeth (1977): Cartesianische Meditationen. Hamburg: Meiner.
- 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, Heft 55, S. 59-71.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In:

- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 35-48.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer, S. 149-161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lacan, Jacques (1975): Schriften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. 2. Auflage. München: Fink.
- Liotard, Jean-François (1993). Das postmoderne Wissen: Ein Bericht. 2. Auflage. Wien: Passagen-Verlag.
- Münzinger, Wolfgang/Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1995): Schlüsselprobleme im Unterricht: thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Weinheim: Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2015): Typical Phases of Transformative Learning: A Practice-Based Model. *Adult Education Quarterly*, Jg. 65, Heft 1, S. 35-49.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Bildung und transformative learning. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer, S. 163-177.
- O’Flaherty, Joanne/Liddy, Mags (2018): The impact of development education and education for sustainable development interventions. A synthesis of the research. In: *Environmental Education Research*, Jg. 24, Heft 7, S. 1031-1049.
- Olsson, Daniel/Gericke, Niklas/Boeve-de Pauw, Jelle (2022): The effectiveness of education for sustainable development revisited – a longitudinal study on secondary students’ action competence for sustainability. In: *Environmental Education Research*, Jg. 28, Heft 3, S. 405-429.
- Stoltenberg, Ute/Burandt, Simon (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, Harald/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin: Springer Spektrum, S. 567-594.
- Taylor, Neil et al. (2019): Education for Sustainability in the Secondary Sector. A Review. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, Jg. 13, Heft 1, S. 102-122.
- UNESCO (Hrsg.) (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Roadmap. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>; 17.05.2024
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (1980): Philosophische Untersuchungen. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.