

Mandy Singer-Brodowski

Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee

Zusammenfassung

Transformative Bildung wird in den vergangenen Jahren zunehmend als neues Konzept innerhalb der Debatten um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert. Die Idee einer transformativen Bildung, wie sie unter anderem vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Global Umweltveränderungen (WBGU) geprägt wurde, baut dabei zwar auf einem starken Transformationsverständnis auf, ist jedoch erziehungswissenschaftlich kaum theoretisch fundiert. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zunächst Perspektiven des transformativen Lernens aus der Erwachsenenbildung eingeführt. Sie fokussieren einerseits auf den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und andererseits auf kollektive Emanzipationsprozesse. Anschließend wird reflektiert, inwiefern diese Ansätze des transformativen Lernens das Konzept der transformativen Bildung um erziehungswissenschaftliche Perspektiven bereichern können.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, transformative Bildung, transformatives Lernen*

Abstract

In the past few years, transformative education was increasingly discussed as a new concept within the debates on global learning and education for sustainable development. Although the idea of transformative education is based on a deep understanding of transformation, it has little theoretical basis from a pedagogical point of view. Against this background, this article will firstly introduce perspectives of transformative learning which derive from adult education. On the one hand, these perspectives focus on the change of individual perspectives of meaning; on the other hand, they focus on collective processes of emancipation. Secondly, it will be reflected, how far these approaches of transformative learning can considerably enrich the idea of transformative education by adding pedagogical perspectives.

Keywords: *Education for Sustainable Development, Transformative Education, Transformative Learning*

Bildung für nachhaltige Entwicklung – erfolgreich, aber Business as usual?

Mit der Verabschiedung der Agenda 2030 im September 2015 in New York und des Klimaabkommens im Dezember 2015 in

Paris sind wichtige Meilensteine einer globalen Nachhaltigkeitsagenda erreicht worden, die auch für die Bildungslandschaft hohe Bedeutung haben. Die Agenda 2030 umfasst 17 Ziele für eine global nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), die vielfach Bildungsfragen adressieren. So wurden im Ziel 4 zu „Quality Education“ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und ein Lernen für „global citizenship“ als zentrale Zielstellungen festgehalten: „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“¹. Diese engere Verschränkung von BNE und allgemeiner Nachhaltigkeitsagenda (vgl. UNESCO 2014, S. 9) belegt, dass die mittlerweile abgelaufene UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014) international zu einem erheblichen Bedeutungszuwachs von BNE geführt hat. Allein die knapp 2000 ausgezeichneten UN-Dekade-Projekte in Deutschland und die vielfältigen Maßnahmen oder kommunalen BNE-Aktivitäten haben ermöglicht, dass BNE als Konzept heute in vielen Bildungseinrichtungen praktisch umgesetzt wird.

Doch parallel zu diesen Erfolgen wird auch kritisch gefragt, ob die BNE-Dekade zuletzt nur „business as usual in the end“ (vgl. Huckle und Wals 2015) darstellt, weil es nur unzureichend gelungen sei, neoliberale Diskurse zu hinterfragen, entwicklungskritische Perspektiven zu fördern oder den Schutz der Natur aufgrund ihres Eigenwertes zu vertreten (vgl. Kopnina und Meijers 2012). Viele der Bildungsangebote im Kontext BNE thematisieren zwar unterschiedliche 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. So wurde von Selby und Kagawa (2010) festgestellt, dass 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. Dazu zählen:

- eine unkritische und stillschweigende Annahme von Wirtschaftswachstum als einzigem Paradigma,

- ein instrumenteller und utilitaristischer Blick auf Natur und Ökosysteme,
- eine Widerspiegelung der technologie-orientierten Ansätze des globalen Marktes sowie
- eine starke Fokussierung auf Standardisierung und Messbarkeit (vgl. ebd., S. 40).

Selby und Kagawa erklären diese Tendenz mit einem typischen Dilemma, mit dem sich Pädagoginnen und Pädagogen im Feld des Globalen Lernens und der BNE konfrontiert sehen: zwischen Mäßigung ihrer eigenen Kritik, um anschlussfähig (und nicht zuletzt von Regierungen förder- und unterstützungswürdig) zu bleiben auf der einen, und einer radikalen Kritik des aktuellen Status Quo, insbesondere in der Frage des Wachstumszwangs, auf der anderen Seite.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Suche nach neuen Konzepten in der BNE und dem Globalen Lernen verstehen, zu denen auch die Perspektive der transformativen Bildung gehört. So hat der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) die transformativ Bildung in einer Veranstaltung im Vorfeld der nationalen Abschlusskonferenz zur UN-Dekade BNE im Jahr 2014 aufgegriffen (vgl. VENRO 2014) und ein Diskussionspapier „Globales Lernen als transformativ Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ herausgegeben. In diesem Positionspapier wird betont, dass Globales Lernen und BNE ihre eigentliche Transformationswirkung erst dann entfalten, wenn nicht nur neue Inhalte integriert werden, sondern auch die didaktischen Methoden partizipatorischer, inklusiver und multiperspektivischer gestaltet sind (vgl. VENRO 2014, S. 34). Zivilgesellschaftliche Organisationen fordern damit, dass im Rahmen einer transformativen Bildung herkömmliche Bildungsprozesse und -institutionen auch kritisch auf ihren Beitrag zu einer nicht nachhaltigen Werteentwicklung hinterfragt werden müssen (ebd., S. 10f.): „Transformative Bildung beginnt daher mit Bildungskritik. Die Lern- und Bildungsprozesse, die die mentalen Voraussetzungen für eine nicht-nachhaltige Entwicklung schaffen, gilt es zu überwinden“ (Seitz 2015, S. 13f.).

Transformative Bildung aus Sicht des WBGU

Die Konzeption einer transformativen Bildung wurde vor allem durch das Gutachten „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011) bekannt. In diesem Gutachten plädiert der WBGU für eine komplette Dekarbonisierung der Wirtschaft und ein damit einhergehendes umfassendes Zivilisationsprojekt der Menschheit: „Die historisch einmalige Herausforderung bei der nun anstehenden Transformation zur klimaverträglichen Gesellschaft besteht darin, *einen umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht voranzutreiben*“ (ebd., S. 5, kursiv im Original). In diesem gesellschaftlichen Umbau kommt der Bildung eine zentrale Rolle zu. Eine transformative Bildung wird dabei als eine Form der Bildung beschrieben, „die ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze ermöglicht. Dazu gehört zum Beispiel Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, Wissen zu nachhaltiger Ernährung

oder Wissen zu generationenübergreifender Verantwortung. Entsprechende Bildungsinhalte betreffen z. B. Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist“ (ebd., S. 374). Eng verknüpft mit der transformativen Bildung beschreibt der WBGU eine „Transformationsbildung“, die auf Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Transformationsforschung eine Bildung zur Teilhabe ermöglicht. Sie reflektiert „kritisch die notwendigen Grundlagen, wie ein fundiertes Verständnis des Handlungsdruckes und globales Verantwortungsbewusstsein (...). Gleichzeitig generiert sie Ziele, Werte und Visionen, um dem Handeln Einzelner die notwendige Richtung zu geben“ (ebd.).

Das Verständnis von transformativer Bildung, das im Gutachten des WBGU angelegt ist, wird zwar durch ein weitgehendes Transformationsverständnis insgesamt gestützt und knüpft an die inhaltlichen Themenfelder und Diskurse im Rahmen einer BNE oder des Globalen Lernens an, aber die Perspektive der Bildung bleibt verhältnismäßig wenig theoretisch rückgebunden. Dem Bildungsverständnis des WBGU fehlt eine theoretische Untersetzung der Konzeption der transformativen Bildung.

Dies bringt ein zentrales erziehungswissenschaftliches Problem mit sich. Der WBGU schlägt vor, dass transformative Bildung „eine transformative Wirkung“ entfalten soll und eine Transformationsbildung dem Handeln der Lernenden „die notwendige Richtung“ geben soll. Mit dieser klaren Ausrichtung geht die Gefahr einer Instrumentalisierung der Lernenden im Dienst der gesellschaftlichen Transformation einher (vgl. dazu Singer-Brodowski, 2016). Lernende für politische Zwecke zu instrumentalisieren und sie dementsprechend zu indoktrinieren, gilt in der politischen Bildung im Anschluss an den Beutelsbacher Konsens als unzulässig (vgl. Wehling 1977). Lernende haben das Recht auf eine neutrale und unabhängige politische Meinungsbildung. Darüber hinaus fördert eine so verstandene Bildung gerade nicht, dass von den Lernenden selbst kritisch über die Herkunft bestimmter Diskurse und der im Lehr-Lern-Setting dargebotenen Nachhaltigkeitsexpertise reflektiert wird (vgl. Parker 2008, S. 55f.). Die Gefahren, die mit einer solchen Instrumentalisierung von Lernenden einhergehen, sind in der bildungstheoretischen Debatte der BNE umfangreich beschrieben worden (vgl. bspw. Jickling 1992, Sterling 2010, Vare und Scott 2007). Eine transformative Bildung als Begründung und Zielbestimmung von Lernangeboten im Kontext Nachhaltigkeit läuft daher – auch wenn vom WBGU sicherlich nicht so angedacht – Gefahr, die Lernenden zu überwältigen und verschenkt ihr Potenzial, Lernende in der Entwicklung eines kritischen Denkens zu unterstützen. Nicht zuletzt bleibt im WBGU Gutachten offen, wie eine transformative Bildung stattfindet und wie sie didaktisch gefördert werden kann.

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion der vergangenen Jahrzehnte hat jedoch einige Perspektiven hervorgebracht, die einen fruchtbaren Unterbau für ein Lernen im Zeichen der großen Transformation bilden könnten. Dazu zählt die Theorie des transformativen Lernens, die im Folgenden skizziert werden soll. Im Zentrum der Ansätze des transformativen Lernens „steht die Frage, auf welche Weise Lernprozesse (ohne diese zunächst mit bestimmten Inhalten zu verknüpfen) bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstel-

lungen, (Vor-)urteile und Meinungen und damit zu autonomen und kritischem Denken und Urteilsfähigkeit führen“ (Zeuner 2012, S. 93). Insgesamt können grob zwei Richtungen des transformativen Lernens unterschieden werden: die Ansätze des transformativen Lernens als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und die Konzepte des transformativen Lernens als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess. Beide Richtungen haben Ansätze der kritischen Theorie und der sozial-konstruktivistischen Lerntheorien integriert und auf beide soll nachfolgend eingegangen werden.²

Transformatives Lernen als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven

Einer der bekanntesten Theoretiker des transformativen Lernens war der Erwachsenenbildungs-Theoretiker Mezirow. Ausgangspunkt seiner Untersuchung transformativer Lernprozesse waren Frauen, die nach langjähriger Pause einen Wiedereinstieg in Bildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf das Berufsleben fanden und damit zusammenhängend tiefgreifende Veränderungen in ihrer individuellen Wahrnehmung des eigenen Selbst und ihrer Umwelt erlebten (vgl. Mezirow 1978). Die entwicklungspsychologisch verankerte Theorie Mezirows baut dabei auf dem Konzept von Bedeutungsperspektiven (meaning perspectives) als wahrnehmungs- und interpretationsleitende Schablonen der Strukturierung individueller Wirklichkeit auf. „Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als [gewöhnlich stillschweigendes] System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“ (Mezirow 1997, S. 35). Bedeutungsperspektiven haben also drei Funktionen: Sie wirken 1. wahrnehmungsleitend für die Interpretation von Wirklichkeit, damit 2. orientierungsgebend für das individuelle Handeln und letztlich 3. identitätsprägend für das Individuum.

Im Prozess des transformativen Lernens werden nun diese Bedeutungsperspektiven durch krisenhafte Erfahrungen verunsichert oder erschüttert und damit einer Veränderung zugänglich gemacht. Mezirow beschreibt diesen Prozess als Geschehen mit verschiedenen Phasen (vgl. Mezirow 2000, S. 22; auch Zeuner 2007, S. 8). Diese Phasen beginnen mit einem desorientierenden Dilemma und einer emotionsbehafteten Einschätzung der eigenen Bedeutungsperspektiven. Anschließend wird mit anderen diese kritische Reflexion geteilt und es werden gemeinsam Möglichkeiten des Aufbaus neuer Bedeutungsperspektiven erörtert und ausprobiert. Die neuen Bedeutungsperspektiven und die damit einhergehenden neuen Kompetenzen werden abschließend in das eigene Leben integriert.³

Für die Erkundung und Verinnerlichung neuer Bedeutungsperspektiven ist ein herrschaftsfreier Diskurs im Sinne von Habermas im Kreis von Mitlernenden maßgeblich (vgl. Mezirow 1997). Das Ziel und Ergebnis transformativer Lernprozesse besteht in der Stärkung von Reflexionsfähigkeit als Ausgangspunkt für rationales Handeln. Damit verweist Mezirow auf ein Ziel der Entwicklung Erwachsener: die kontinuierliche Fähigkeit, „das früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren und nach den gewonnenen, tieferen Einsichten zu handeln“ (ebd., S. 6), was nicht zuletzt eine „rigorose Kritik aller entmenschlichenden sozialen, politischen

und wirtschaftlichen Strukturen zur Folge“ (ebd., S. 115) hat und die Lernenden bei der Herbeiführung eines sozialen Wandels unterstützt.

Die Theorie transformativen Lernens nach Mezirow wurde durch verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (vgl. z.B. Taylor und Cranton 2012) weiterentwickelt. Eine entscheidende Bereicherung erfuhr sie durch Brookfield (2000), der vor allem die individualistische Konzeption der Reflexion bei Mezirow erweiterte und aus einer Perspektive der kritischen Erwachsenenbildung die gesellschaftlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen von Bedeutungsperspektiven fokussierte (vgl. ebd., S. 131ff.). Sie prägen als implizite und subtile Alltagsideologien die individuellen Wahrnehmungen und Aushandlungsprozesse in Gesellschaften, werden jedoch nur selten explizit gemacht (vgl. auch Zeuner 2012, S. 100). Alltagsideologien wirken nicht nur auf Glaubenssätze über soziale, politische und ökonomische Systeme, sondern rahmen unsere moralischen Überlegungen, unsere Beziehungen und unsere Art und Weise des Wissens, des Erfahrens und des Bewertens (vgl. Brookfield 2000, S. 130). 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. Letztlich zielt transformatives Lernen in der Tradition der kritischen Theorie darauf, subtil wirkende kapitalistische Wertorientierungen aufzudecken und Initiativen, Strukturen und Systeme zu erschaffen, die einen gleichberechtigten Zugang zu öffentlichen Gütern, Bildung und Interessen ermöglichen (vgl. Brookfield 2012, S. 134ff.).

Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess

Die südamerikanischen und kanadischen Ansätze des transformativen Lernens untersetzen diese Ideologiekritik und sehen das Ziel transformativer Lernprozesse in einer kollektiven Emanzipation von gesellschaftlichen und politischen Strukturen, die auf Ausbeutung und Unterdrückung basieren. Paulo Freire, Hauptvertreter dieser Richtung, beschreibt in seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971), wie Lernende in einem Wechselspiel von Reflexion auf gesellschaftliche Verhältnisse, dialogischem Austausch mit Gleichgesinnten und gemeinsamer Aktion zur Veränderung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse kontinuierliche Bewusstwerdungsprozesse entwickeln. Diese Bewusstwerdungsprozesse beziehen sich sowohl auf die Wirkung der gesellschaftlichen Strukturen auf die lernenden Individuen als auch auf den Einfluss der Individuen hinsichtlich der Veränderung politischer und sozialer Gegebenheiten.

Das Wechselspiel von Aktion und Reflexion im Rahmen einer „problemformulierenden Bildungsarbeit“ (vgl. Freire 1971, S. 67ff.) bildet dabei den Kern des transformativen Lernens bei Freire, denn es fordert Lernende heraus, sich mit gesellschaftlichen Missständen auseinander zu setzen, die Konstruktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu reflektieren und die Veränderbarkeit der eigenen Rolle darin zu verstehen. Freires Bildungsarbeit in Brasilien zielte dabei vor allem auf die Alphabetisierung des „Volkes“ und die damit einhergehende

Möglichkeit zur Selbstorganisation und politischen Beteiligung. Durch ein kontinuierliches und dialogisch-fragendes Vorgehen zwischen Lehrenden und Lernenden sollte eine kollektive Emanzipation der Lernenden von subtilen Unterdrückungsmechanismen ermöglicht werden und der Prozess des transformativen Lernens sowohl auf einer individuellen als auch auf einer sozialen Ebene befreiend wirken (vgl. Dirx 1998, S. 3).

Eine Veränderung des kollektiven Bewusstseins durch Kritik steht auch bei O'Sullivan (2002) im Mittelpunkt. Er zielt mit seinem Ansatz des transformativen Lernens auf die Einsicht in die Notwendigkeit einer globalen (politischen) Bewusstwerdung über die ökologischen und sozialen Krisen dieser Zeit. Diese kollektive Einsicht setzt eine klare Kritik der dominanten Kultur in der Vergangenheit voraus, befördert die Entwicklung von Visionen über alternative Konzepte in Kultur und Gesellschaft und versucht nicht zuletzt konkrete Strategien zur Transformation in Richtung Nachhaltigkeit zu entwickeln. In diese Tradition reihen sich nicht zuletzt die internationalen Veröffentlichungen ein, die in den vergangenen Jahren zunehmend den Brückenschlag zwischen dem transformativen Lernen und BNE begründet haben (vgl. Sterling 2001; Bonnett 2004; 2006; Huckle 2006; Sipos et al. 2008; Sterling 2010; Pavlova 2013). In diesem Diskurs wird davon ausgegangen, dass ein Nachdenken über und Handeln für Nachhaltigkeit kulturell und biographisch in den Identitäten von Lernenden stark verankert ist und Lernende daher von Methoden profitieren, die sie dazu befähigen, einen selbstorganisierten Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, Werten und Emotionen im Kontext der Nachhaltigkeit aufzunehmen (vgl. Singer-Brodowski 2016). Die kulturellen Prämissen, die zu nicht nachhaltigen Handlungen von lernenden Individuen führen, werden im Prozess des transformativen Lernens für Nachhaltigkeit hinterfragt und durch einen kritischen Diskurs mit Mitlernenden verändert. Transformatives Lernen in diesem Sinne bedeutet eine Veränderung der subjektiven Bedeutungsperspektiven ohne eine vorgegebene Richtung durch Lehrende. Sie ermöglicht jedoch einen umfassenden (Ideologie-kritischen) Reflexionsprozess über die Beziehungen, die Lernende zu ihrer natürlichen und sozialen Umwelt haben, und ihre eigene Entwicklung in Richtung einer aktiven, konstruktiven und nachhaltigen Bürgerschaft (vgl. Sterling 2001, S. 65).

Transformative Bildung durch transformatives Lernen

Mit dem Zivilisationsprojekt durch einen „umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (WBGU 2011, S. 5) hat der WBGU eine weitreichende Zielvorgabe für das Ergebnis von Bildungsprozessen formuliert. Der transformativen Bildung, die er zur Erreichung dieses Ziels vorschlägt, mangelt es jedoch an einer erziehungswissenschaftlichen Fundierung und sie läuft Gefahr, Lernende zu instrumentalisieren. Dagegen können die Perspektiven des transformativen Lernens zusammen genommen maßgeblich bereichernd wirken und ein Lernen im Zeitalter der großen Transformation befördern:

1. Sie lenken den Blick auf die tief verankerten individuellen Bedeutungsperspektiven im Kontext Nachhaltigkeit, die, weil sie so identitätsprägend sind, nur schwer verändert werden können,

2. sie thematisieren die Kritik an neoliberalen und kapitalistischen Alltagsideologien und schaffen damit Anschluss an kritische Debatten, bspw. im Kontext des aufkommenden Postwachstumsdiskurses,
3. sie fokussieren auf kollektive Bewusstwerdungsprozesse über die mentalen Infrastrukturen (vgl. Welzer 2011) und die Möglichkeit der Befreiung durch eine dialogisch und partizipativ orientierte Bildungsarbeit in konkreten Projekten und
4. sie sehen das Ziel von Lernprozessen in einer gemeinschaftlichen Emanzipation von Strukturen, die auf der Ausbeutung von Mensch und Natur begründet sind.

Nicht zuletzt werden damit die Fragen nach den geeigneten Methoden für die Initiierung transformativer Lernprozesse aufgeworfen (vgl. ausführlicher dazu Singer-Brodowski 2016). Denn direkt gesteuert werden können diese Lernprozesse nicht, folgen sie doch in einem hohem Maße einem Prinzip der Selbstorganisation (vgl. Gremmler-Fuhr 2006, S. 20). Allerdings können sie in didaktischen Arrangements befördert werden, die auf der selbstständigen Planung und Durchführung von Projekten im Kontext Nachhaltigkeit basieren. Sie begünstigen damit ein permanentes Wechselspiel zwischen konkreter Aktion und Reflexion der gemachten Erfahrungen (vgl. Taylor 2007, S. 182) und können Gruppen von Lernenden darin unterstützen, Alltagsideologien zu entlarven und herrschaftsfreie Diskurse zu führen.

Literatur

- Ball, G. D. S. (1999). Building a sustainable future through transformation. *Futures* 31(3-4), 251-270.
- Bonnett, M. (2004). *Retrieving Nature: education in a post-humanist age*. Oxford: Blackwell.
- Bonnett, M. (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research* 12(3-4), 265-276.
- Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 125-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. In E. W. Taylor, P. Cranton & Associates (Hrsg.), *The Handbook of Transformative Learning: theory, research, practice* (S. 131-146). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7, 1-14.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Gremmler-Fuhr, M. (2006). *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse*. Kassel: Kassel university press.
- Huckle, J. (2006). *Education for sustainable development: A briefing paper for the Training and Development Agency for Schools*. <http://john.huckle.org.uk/download/2708/Education+for+Sustainable+Development>. Zugegriffen: 30.01.2016.
- Huckle, J. & Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research* 21(3), 491-505.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education* 23(4), 5-8.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kopnina, H. & Meijers, F. (2012). Education for sustainable development (ESD). Exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 15(2), 188-207.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Center for Adult Education, Teachers College. New York: Columbia University.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3–34). San Francisco: Jossey-Bass.

O'Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. In E. O'Sullivan, A. Morrell & A. O'Connor (Hrsg.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis* (S. 1–10). New York: Palgrave.

Parker, J. (2008). Situating education for sustainability: A framework approach. In J. Parker & R. Wade (Hrsg.), *Journeys around education for sustainability* (S. 33–63). London: London South Bank University.

Pavlova, M. (2013). Education for Sustainable Development and the Transformation of Self. How the World Can Become a Better Place to Live for All. In H. E. Middleton & L. K. J. Baartman (Hrsg.), *Transfer, Transitions and Transformations of Learning* (S. 123–132). Rotterdam: Sense Publishers.

Selby, D. & Kagawa, F. (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 4(1), 37–50.

Seitz, K. (2015): Transformation als Bildungsaufgabe. *Forum Loccum* 34(3), 9–15.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel*. (S. 130–139). Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.

Singer-Brodowski, M. (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Selbstorganisierte und problembasierte Nachhaltigkeitskurse und ihr Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

Sipos, Y., Battisi, B. & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 9(1), 68–86.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education. Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings 6. Foxhole, Dartington, Totnes: Green Books

Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research* 16(5–6), 511–528.

Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education* 26(2), 173–191.

Taylor, E. W., Cranton, P. & Associates (Hrsg.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning: theory, research, practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final report*. UNESCO: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>. Zugegriffen: 30.01.2016.

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *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)“. http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf. Zugegriffen: 30.01.2016.

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Hauptgutachten*. Berlin: WBGU.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Welzer, H. (2011). *Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam*. Schriften zur Ökologie 14. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. www.boell.de/sites/default/files/Endf_Mentale_Infrastrukturen.pdf. Zugegriffen: 30.01.2016.

Zeuner, C. (2007). *Welche Potenziale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld?* Vortrag, gehalten im Rahmen der Fachtagung „Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse“ am 5. und 6. November 2007 im Rahmen des Projekts „LEWUS“. www.lewus.de/download/ZeunerPerspektiven_derWB.pdf. Zugegriffen: 11.03.2015.

Zeuner, C. (2012): „Transformative Learning“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. September 2011* (S. 93–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anmerkungen

- 1 United Nations (o.J.). Goal 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> Zugegriffen: 12.05.2016.
- 2 Für den deutschsprachigen Raum hat Koller (2012) eine umfassende Theorie transformatorischer Bildungsprozesse als eine Veränderung grundlegender Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse von Individuen vorgelegt. Sie weist in ihren Grundzügen wesentliche Überschneidungspunkte vor allem mit der Perspektive Mezirows auf (vgl. Singer-Brodowski i. E.).
- 3 Diese Phasen müssen nach Mezirow nicht immer in der Form verlaufen, eine ähnliche Abfolge findet sich jedoch auch in vielen Untersuchungen wieder (bspw. in der Studie von Ball 1999).

Dr. Mandy Singer-Brodowski

ist wissenschaftliche Koordinatorin des Zentrums für Transformationsforschung und Nachhaltigkeit (TransZent) an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie hat an der Leuphana Universität Lüneburg zum Thema „Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung“ promoviert und war von 2012 bis 2015 Referentin für nachhaltige Wissenschaft am Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie. Neben ihrem Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Erfurt engagierte sie sich in verschiedenen studentischen Nachhaltigkeitsinitiativen und den Gremien der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind BNE, selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung von Studierenden und transformatives Lernen.