

Nachhaltigkeit als transformatorischer Bildungsprozess

Wie wäre die Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf den Problemkomplex der nachhaltigen Entwicklung anzuwenden?

James Ian Simon Loparics¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1209>

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert entlang der Theorie transformatorischer Bildung, wie das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bildungstheoretisch integriert werden könnte. Während einerseits Programme und Interventionen der BNE Kompetenzsteigerungen bewirken, muss gleichzeitig festgestellt werden, dass es zu wenig gesellschaftlicher Transformation kam. Daher wird für einen bildungstheoretischen Diskurs plädiert, der sich diesem Thema abseits von Kompetenzzaneignung annimmt. Dafür werden analog zu Koller die Theorien von Bourdieu, Ricœur, Lacan und Butler befragt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich der Anlass der Transformation als ausreichend widersprüchlich zum aktuellen (konsumorientierten) Habitus erweisen muss – unter anderem, indem damit einhergehende Ängste nicht abgewehrt werden. Eine solche Abwehr kann durch selbstgesteuerte soziale Prozesse und auch durch die selbstbestimmte und stetige Veränderung performativer Sprechakte vermindert werden. Eine solche Perspektive auf die Bildungsprozesse ermöglicht eine erziehungswissenschaftliche Beschreibung von nachhaltiger Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, welche nicht selbst Subjektivation oder Indoktrinierung ist.

Stichwörter: Transformatorische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Emanzipation

¹ james.loparics@gmail.com

1 **Forschung und Praxis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (und verwandter Ansätze) fehlt die bildungstheoretische Grundlegung**

International gibt es zahlreiche Programme, um Menschen für Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren und ihnen Fähigkeiten zur Mitwirkung an einer nachhaltigen Transformation zu vermitteln. Beispiele für solche Bildungsprogramme sind das Kapitel 36 der AGENDA21 oder die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (bspw. Deutsche UNESCO Kommission, 2005). Die seit 2016 gültigen Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen benennen den Bildungsbereich als wesentlichen Faktor zur Erreichung dieser Ziele. So wird im Unterziel 4.7 formuliert:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (Bundeskanzleramt, 2019)

In dieser Zielsetzung wird auf das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) referenziert.

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll Menschen befähigen, sich verantwortlich und kreativ auf der Grundlage eines fundierten Wissens über komplexe Zukunftsfragen an der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen.“ (Stoltenberg & Burandt 2014, S. 573)

Ziel ist, global-gesellschaftliche Probleme in ihrer Komplexität in sozialer, ökonomischer und ökologischer Dimension zu verstehen und aus diesem Verständnis heraus auch entsprechende Handlungen resultieren zu lassen, weshalb die Förderung von „action competence“ (Olsson et al., 2022) eine zentrale Zieldimension darstellt. Review-Studien, die solche Bildungsprozesse evaluieren, zeigen Effekte in Bezug auf den Output, also die Messung von Leistungen, Einstellungen und Haltungen (bspw. Taylor et al., 2019; Goller & Rieckmann, 2022; O’Flaherty und Liddy, 2018; Algurén, 2021). Allerdings scheint es global im Outcome selten zu Verhaltensänderungen zu kommen, denn trotz der Bemühungen zur Implementation steigen Faktoren wie der CO₂-Ausstoß und die globale soziale Ungleichheit weiter. Die Handlungskompetenz und das konkrete Setzen von Aktionen – wichtige Merkmale im Konzept der BNE – werden explizit

als Leerstelle beschrieben (bspw. O’Flaherty & Liddy, 2018). Algurén (2021) betont fehlende Bildungsangebote, die transformatorisches Potenzial entfalten und damit Verhaltensveränderungen bewirken könnten. An dieser Diskussion zeigt sich, dass in der (internationalen) Bildungsforschung in Bezug auf BNE womöglich unzureichend formuliert und reflektiert wird, wie Bildungsprozesse der Adressat*innen von BNE ablaufen.

Dieser Problemstellung – also klar messbare Kompetenzsteigerung bei wenig Veränderung – soll als Anregung für weitere Forschungen und Diskurse eine theoretische Grundlegung angeboten werden. Ziel dieses Beitrags ist es, Überlegungen anzustellen, was genau denn passieren müsste, damit ein entsprechender Outcome überhaupt entstehen könnte – dass Wissen also angewandt, in Verhalten übersetzt und letztlich zu (emanzipatorischen und transformatorischen) Handlungen führt. Es scheint, als handle es sich hier nicht um eine Addition von verschiedenen Kompetenzen, sondern um Bildungsprozesse als höherstufige Lernprozesse, die auch das Selbst- und Weltverhältnis von Personen und Gruppen grundsätzlich verändern (Marotzki, 1990, S. 32–54). Wir suchen also nach transformatorischen Bildungsprozessen.

2 Nachhaltigkeit als transformatorischer Bildungsprozess

Als Referenz für den transformatorischen Bildungsbegriff wird auf die Arbeit von Koller (2018) verwiesen. Ein solcher Bildungsprozess ist von einem klassischen Lernprozess insofern zu unterscheiden, als dass es durch ihn zu einer Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse, also zu einer tiefgreifenden Veränderung des Umgangs mit sich selbst und der umgebenden Welt kommt.

In den politischen Agenden um BNE ist sinngemäß stets die Rede von der Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft hin zu einer nachhaltigen Lebensweise, welche die natürlichen Ressourcen unter der Wahrung sozialer Gerechtigkeit und Menschenrechte so nutzt, dass die Bedürfnisse der aktuellen und kommenden Generationen gedeckt werden können. Von einer solchen ist die Weltgemeinschaft zu Beginn des Jahres 2023 weit entfernt, wie zahlreiche Quellen belegen (bspw. Armstrong McKay et al., 2022; WEGC, 2022), das 1,5-Grad-Ziel der Pariser Klimakonferenz erscheint nicht mehr erreichbar (Engels et al., 2023). Eine solche Transformation kann weder durch technische Anpassungsschritte noch durch administrativen Zwang erreicht werden, sondern es braucht vielmehr das kreative Potenzial der Individuen – ebenso wie deren Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit, woraus eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung wird. Es braucht also eine (kollektive) selbstbestimmte Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse der Individuen sowie eine Transformation der individuellen und kollektiven Verhaltensweisen. Änderungen von Einstellungen und Wissensbeständen allein scheinen nicht auszureichen. Dementsprechend muss also überlegt werden, wie Themen der nachhaltigen Entwicklung wie die Klimakrise und soziale Gerechtigkeit in die Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse zu integrieren wären. Daher soll im Rahmen dieses Papiers diskutiert werden, wie der Diskurs um nachhaltige Entwicklung in die Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse zu integrieren wäre. Die nachfolgende Untersuchung soll daher von

folgender Frage geleitet werden: Wie wäre die Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf den Problemkomplex der nachhaltigen Entwicklung anzuwenden?

Zur Behandlung dieser Frage soll sollen die von Koller (2018) referierten theoretischen Bezüge untersucht werden. Jeweils nach einer kurzen Wiedergabe von Kollers zentralen theoretischen Bezugspunkten sollen die Denker*innen und/oder Theorien, die in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse Eingang fanden, nach global-gesellschaftlichen Problemlagen wie dem Klimawandel oder sozialer Ungleichheit befragt werden. Ziel ist, der Diskussion um die Prozesse und Ziele einer BNE eine anschlussfähige bildungstheoretische Grundlegung zu verschaffen, welche emanzipatorischen Prinzipien folgt und nicht auf der Ebene politischer Willensbekundungen oder Informationsvermittlung verbleibt.

Der hier verfolgte Ansatz hat dabei durchaus Ähnlichkeiten zu den Arbeiten von Singer-Brodowski (bspw. 2016), deren theoretische Bezüge sich ebenfalls mit kollektiven Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozessen im Anschluss an krisenhafte Erlebnisse (bspw. Unterdrückung) beziehen. Im Unterschied dazu fokussiert Koller (2018) in der Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse im Vorfeld der Beschreibung der Transformationsprozesse Widerstandphänomene, die eine Transformation verhindert. Im Zuge einer sich weiter zuspitzenden Klimakrise erscheint dies eine wichtige Perspektive.

3 Wie wäre die Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse im Angesicht der Herausforderungen in Bezug auf Klimawandel und Menschenrechte beschaffen?

In der Theorie der „Struktur von Selbst- und Weltverhältnissen“ zieht Koller (2018) Bourdieus (bspw. 2003) Begriffe Habitus, Kapital und sozialer Raum, das Konzept der narrativen Identität (bspw. Ricœur, 2005) und Lacans (bspw. 1975, S. 15–55) Konstitution und Infragestellung des Ichs sowie die Arbeiten Butlers (vgl. 2001/2021) zur Subjektivierung heran.

3.1 Ökologisches Kapital, Habitustransformation, sozialer Raum

Die Theorie der Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse eröffnet Koller (2018) mit Bourdieu (1993, S. 97–121) und zunächst dem Habituskonzept. Der Habitus stelle dabei ein „ein System relativ stabiler Dispositionen des Denkens („Vorstellungen“) und des Handelns („Praktiken“) dar, die das Selbst- und Weltverhältnis der Akteure in einer grundlegenden Weise strukturieren.“ (Koller, 2018, S. 24) Der Habitus sei dabei objektiv an bestimmte Ziele angepasst; er folge bestimmten Regeln und werde kollektiv verstanden. Er sei gewissermaßen einverleibt und weise durch seine laufende Aktualisierung eine bestimmte Trägheit im Hinblick auf Veränderungen auf. Änderbar sei er nur durch eine starke Diskrepanz zwischen aktuellen Bedingungen

und dem performten Habitus – an dieser Stelle markiert Koller die Möglichkeit transformatorischer Bildungsprozesse (bei einer prinzipiell niedrigen Wahrscheinlichkeit der Transformation). Im Anschluss greift Koller noch auf die Kapitalsorten (ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital) zurück (Bourdieu, 2005, S. 49–79), um einen transformatorischen Bildungsprozess als Transformation von Inhalt und Struktur des kulturellen Kapitals zu denken. Kapital besitzt eine symbolische Wirksamkeit; es werden je nach Habitus unterschiedliche Kapitalstrukturen als unterschiedlich wertvoll erlebt. Schließlich führt Koller noch das Konzept des sozialen Raumes ein (Bourdieu, 1998/2016), worunter ein mehrdimensionales Kräftefeld zu verstehen sei, worin Menschen auf Basis ihrer Kapitalstruktur eine Position einnehmen. Menschen mit ähnlichem Habitus würden daher eine ähnliche soziale Position einnehmen. Im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse müsse daher die gesellschaftliche Auseinandersetzung und Durchsetzung der Welt- und Selbstverhältnisse berücksichtigt werden; in der relativen Unbestimmtheit der Objekte des sozialen Feldes erkennt Koller Potential zur Habitustransformation (2018, S. 32 f.).

Für unsere Fragestellung, ob Klimakrise oder soziale Ungleichheit Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse darstellen könnten, lässt sich an allen drei Schritten von Koller ansetzen: In Bezug auf das Habituskonzept erklärt Bourdieu (1993, S. 118-121) die Trägheit des Habitus am Beispiel einer Wirtschaftstheorie des sogenannten rationalen Handelns im unternehmerischen Sinne, also auf Basis von Informationen rationale ökonomische Entscheidungen zu treffen. Dieser sei selbst ein Habitus.

„Sie verschleiert damit, daß der ‚rationale‘ Habitus als Bedingung einer angemessenen ökonomischen Praxis von einer besonderen ökonomischen Bedingung erzeugt wird, nämlich von der, welche festlegt, über wieviel ökonomisches und kulturelles Kapital man verfügen muß, um die formal allen gebotenen ‚potentiellen Gelegenheiten‘ beim Schopfe packen zu können.“ (Bourdieu, 1993, S. 119)

Die aktuelle Form, auf Kosten zukünftiger Generationen im Sinne der Profitmaximierung zu wirtschaften, als Habitus zu verstehen, kann dabei helfen zu verstehen, warum sogenannte Entscheidungsträger*innen den Anlass, die Wirtschaftsweise zu transformieren, nicht erkennen – da sie diesen womöglich in ihrem (politischen oder unternehmerischen) Habitus nicht sehen und daher auf keine entsprechende Praxis zurückgreifen können. Ein Potential zur Veränderung kann hier nur in einer starken Diskrepanz zwischen Habitus und gesellschaftlichen Anforderungen bestehen; dies wird aber durch die Kapitalstruktur (Anerkennung erfolgt überwiegend durch ökonomisches Kapital, nicht durch ökologische Werte) verdeckt. Nachdem durch nicht-nachhaltiges Wirtschaften (ökonomisches und soziales) Kapital akkumuliert werden kann, die ökologischen Kosten aber nicht sichtbar sind, wäre es auch nicht „rational“, eine Habitustransformation (und damit einhergehend eine Kapitaltransformation) einzuleiten.

Dafür müsste in die Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse eine ökologische Kapitalform ergänzt werden wie es Schroeder (2002, S. 233–239) vorgeschlagen hat – also eine Kapitalform, welche die Verfügbarkeit einer intakten Umwelt zur Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse berücksichtigt. In die Analyse der derzeitigen nicht-nachhaltigen Selbst- und Weltverhältnisse als Ausgangspunkt müsste auch die symbolische Wirksamkeit des Kapitals berücksichtigt werden. Hier sind durchaus Transformationen im Alltag zu beobachten, vergegenwärtigen wir uns beispielsweise der Second-Hand-Ästhetik junger Menschen oder Trends in Social Media, nicht mit dem Flugzeug zu reisen. Im sozialen Feld, wo die Repräsentationsarbeit sozialer Akteure (Bourdieu, 1985, S. 16) stattfindet, also „die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Welt- und Selbstsicht“ (Koller, 2018, S. 32), zeigen beispielsweise die viel diskutierten Klima-Kleber*innen, dass durch veränderte Alltagspraktiken (hier die Protestform samt einer ungewöhnlich-provokativen Aneignung des für motorisierten Verkehr reservierten öffentlichen Raumes) Momente der Unbestimmtheit eröffnen – ob das gesetzesübertretende Verhalten gerechtfertigt und sympathisch ist, wird zum Gegenstand der öffentlichen Auseinandersetzung. Während Koller (ebd., S. 32–33) in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse viele Aspekte sieht, die in Bourdieus Konzeptionen unbeantwortet bleiben würden, erscheinen sowohl Habitus und dessen Trägheit, Kapitalformen und sozialer Raum tragfähige Kategorien zu sein, um Selbst- wie Weltverhältnisse in Bezug auf Nachhaltigkeit zu erklären.

Die Analyse der aktuellen Ausgangspunkte der Selbst- und Weltverhältnisse müsste dementsprechend beim geteilten nicht-nachhaltigen Habitus der meisten Gruppen anfangen und diese anhand von Kapitalstruktur und -volumen betrachten: So geht allen Menschen nach und nach ökologisches Kapital verloren; allerdings haben durch die Verfügbarkeit anderer Kapitalsorten manche Menschen die Möglichkeit, ihr Kapital zu konvertieren und sich so beispielsweise Wasserreservoir einzukaufen, während global viele Menschen nicht über ausreichend sauberes Wasser verfügen. Eine solche Betrachtungsweise lässt kaum zu, pädagogische Programme bspw. in der Schule überwiegend am einzelnen Subjekt verbleiben zu lassen, also die einzelnen Konsumententscheidungen (oder je nach Kapitalvolumen auch -zwänge) in den Mittelpunkt zu rücken, sondern sie thematisiert Gerechtigkeitsfragen ebenso wie die Tatsache, dass ökologisches Kapital als einzige Kapitalsorte nicht beliebig steigerbar ist. Gleichzeitig wird durch die Heranziehung dieser Theorien deutlich, dass der Habitus und damit der soziale Raum aufgrund der Trägheit nur durch eine starke Diskrepanz des Habitus und der umgebenden Bedingungen transformiert werden kann. Dementsprechend ist es notwendig, die Klimakrise und andere Umweltrisiken sowie die soziale Ungleichheit als umgebende Bedingungen aufzunehmen.

3.2 Narrative Identität – jede Lebensgeschichte ist eine Klimageschichte

Den überwiegend auf die gesellschaftliche Implikation der Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse gerichteten Blick lässt Koller (2018, S. 34–44) Überlegungen zum Begriff der narrativen Identität (Ricoeur, 2005, S. 209–225) folgen. Narrative Identität meine demnach die Selbstheit eines Individuums (im Unterschied zur Selbigkeit im Sinne von Beständigkeit); es geht um die Übereinstimmung mit sich selbst, die gewissermaßen eine eigene Qualität oder Instanz darstellt. Diese würde im Erzählen von Geschichten entstehen, in denen Erlebnisse und Geschehnisse in eine Kohärenz mit sich selbst gebracht werden – ohne dabei eine gewisse Brüchigkeit zu verlieren. Dies sei jedoch kein ausschließlich individueller Vorgang, da erstens eine Geschichte von anderen als eine solche erkannt werden müsse und dabei soziale Aushandlungsprozesse stattfinden. Insofern scheinen solche Erzählungen oft Transformationen zum Gegenstand zu haben:

„Bildungsprozesse wären demnach zu rekonstruieren, indem man Geschichten, die über das Leben eines Menschen erzählt werden, daraufhin prüft, ob und in welcher Weise darin von Transformationen der grundlegenden Figuren seines Welt- und Selbstverhältnisses die Rede ist.“ (Koller, 2018, S. 44)

Für vorliegende Fragestellung ist relevant, dass es erstens eine gewisse Kanonik der Narrationen gibt, welche Identität konstruiert (bspw. Arbeit oder Reisen), die im sozialen Akt der Erzählung als identitätsbildend gelten könnten. Dementsprechend ist eine soziale Aushandlung (bspw. in Form von Erzählungen) notwendig, um die Klimakrise und andere Probleme der nachhaltigen Entwicklung als Teil der eigenen Lebensgeschichte zu begreifen. Ein Ort dieser Erzählungen können formale Bildungsinstitutionen wie die Schule, aber auch informelle Bildungsprozesse sein. Folglich besteht in der Abweichung von diesen Erzählungen aber das Potenzial, Geschichten neu zu erzählen, wodurch auch Transformationen im Sinne der nachhaltigen Entwicklung verortet werden könnten. Solche Transformationen sind jedoch begleitet von oft unangenehmen Empfindungen und Abwehrmechanismen, die nachfolgend betrachtet werden sollen.

3.3 Psychoanalytische Zugänge – Entfremdung und Zynismus

Als nächsten Bezugspunkt zur Theorie der Selbst- und Weltverhältnisse und damit zum Identitätsbegriff wählt Koller (2018, S. 45–54) Lacans Arbeiten zur Konstitution und Infragestellung des Ichs aus (bspw. Lacan, 1966, 1975). Dabei wird zunächst auf das Spiegelstadium Bezug genommen, also jene Zeit, in der Kleinkinder sich selbst im Spiegel erkennen und die sonst als hilfsbedürftig erlebte Körperlichkeit durch eine vorgetäuschte Idee zukünftiger Ganzheit

antizipieren. Das Ich mache dadurch eine doppelte Verkennung durch – nämlich einerseits durch die Identifikation mit anderen und ihr überlegenen Personen (Anderen-Verhältnis) und die Verkennung der Andersartigkeit, wodurch Identifikation erst möglich werde. Dadurch werde eine grundlegende Aggressivität bedingt. Dadurch, dass der (absolute) Anspruch nach Liebe von anderen (durch deren prinzipielle Begrenztheit) nie vollständig erfüllt werden könne, entstehe ein Begehren, das über das Spiegelbild hinausreiche. Die Verwirklichung des Begehrens könne im Unbewussten nur entfaltet werden, indem die im Unbewussten immanente Sprachlichkeit durch Metaphern und Metonymien ausgedrückt werde. Koller (2018, S. 53–54) folgert daraus, dass für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse erstens Hinweise über die Konstitution der Selbst- und Weltverhältnisse erkannt werden können, nämlich dass Individuen zur Bildung ihres Selbstverhältnisses den Umweg über das Erkennen im Anderen gehen müssten.

In Bezug auf vorliegende Fragestellung ermöglicht dieser theoretische Bezug einige Implikationen. Ein (chronisches) Verhaftetsein an der eigenen Identität würde womöglich einen Rückzug aus den Anderenverhältnissen bedeuten, was sich womöglich in der Abwendung vom Kollektiv zeigen könnte – also in der Entscheidung, das Wohl der Anderen hinter das Wohl der eigenen narzisstischen Überhöhung zu stellen. So arbeitet beispielsweise Habibi-Kohlen (2020) heraus, dass es in Bezug auf die Befassung mit der Klimakrise häufig zu Spaltungsprozessen komme. Diese Spaltung erkläre sich daraus, dass mit dem Zweck der Angstlinderung in der Konfrontation mit einer drohenden Überwältigung jener Teil eines Sachverhalts abgestoßen werde, der einem Weiterleben wie bisher entgegensteht. Bei derart bedrohlichen Szenarien wie der Klimakrise, komme es somit zu einer ganzen Reihe von Abwehrmechanismen, wodurch eine Entweder-oder-Haltung entstehe – also bspw. *entweder wir müssen auf der Stelle etwas unternehmen oder es ist schon zu spät und somit egal*. Hierdurch komme es zu Schwarz-Weiß-Denken, wodurch dann aufgrund der Spaltungsprozesse die Haltung meist in jene Richtung kippe, für welche keine Veränderung des eigenen Lebens stattfinden müsste. Durch Abwertung oder Verleugnung entstehe Entlastung. Ein typisches Beispiel wäre der häufig vorgetragene Vorwand, man könne sich in Mitteleuropa noch so viel um den Klimawandel bemühen – solange China nichts unternehme, wäre alles zwecklos. Das Kippen in jene Richtung, die keine Veränderung impliziert, wehrt unangenehme psychische Zustände wie Aggression oder Scham ab. „Wir bewahren also unsere ‚positive‘ Identität, indem wir die Notwendigkeit grundlegender Veränderung verleugnen“ (ebd., S. 25). Aus dieser Perspektive sei der Neoliberalismus als Ergebnis dieser Prozesse zu verstehen: eine eingefahrene Gewohnheit, welche zur Entfremdung führe. Als eine Gegenbewegung zu dieser Entfremdung sieht die Autorin entsprechende politische Gruppierungen (wie FridaysForFuture), die nach innen und außen wirken, und somit ein Kippen in die eine oder andere Richtung unterlaufen. So wie Lacan den Bildungsprozess in der nie einlösbaren vollständigen Liebe sieht, wird hier die Transformation im Aushalten der Mehrdeutigkeit verstanden, um ein Kippen und damit die Abwehr zu verhindern (und in weiterer Folge womöglich in Aktion zu treten). Auch Richter (2020) sieht verschiedene psychische Abwehrmechanismen als Ursache für die aktuelle zynische

Lebensweise. Aus dieser Perspektive würde somit ein Bildungsprozess im Aushalten der entsprechenden psychischen Zustände liegen, wodurch Bewältigungsmechanismen vermieden werden und in weiterer Folge in Gemeinschaft und Gesellschaft über Werte und Utopien verhandelt werden könnte – um damit den transformatorischen Bildungsprozess anzustoßen und zu nähren.

3.4 Butler – Subjektivation als Gegenprozess zur nachhaltigen Lebensweise

Im letzten Kapitel der Theorie der Struktur der Selbst- und Weltverhältnisse befasst sich Koller mit dem Konzept der Subjektivation von Butler (2001/2021, S. 7–34). Dabei soll die „Struktur und Genese des Verhältnisses, in dem Subjekte zur Welt, zu anderen und zu sich selbst stehen“ (Koller, 2018, S. 55) herausgearbeitet werden. „Subjektivation‘ bezeichne den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung.“ (Butler, 2001/2021, S. 7) Dabei seien für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vor allem drei Schritte relevant: Erstens gehe es um die psychoanalytische Deutung der Subjektconstitution, nämlich dass die Subjekte einerseits eine leidenschaftliche Verhaftung zu jenen haben, die Macht auf sie ausüben, dies aber gleichzeitig partiell leugnen. Dieser Vorgang müsse laufend wiederholt werden, damit er sich aktualisieren kann. Dadurch bestehe zweitens ein ambivalentes Verhältnis von Subjekt und Macht, da die Unterwerfung wiederholt werden müsse, eine Wiederholung aber keine exakte Kopie darstelle. Durch die immanente Wiederholung entstehe ein potentieller Raum für Auflehnung oder Widerstand gegenüber der machtausübenden Instanz. Dieser Sachverhalt ermögliche nach Koller Potential für Transformationsprozesse. Drittens bestehe eine Angst vor der Verweigerung von sozialer Anerkennung, falls die Machtausübung nicht angenommen wird. Dadurch müsse ein Begehren negiert werden, wodurch im psychoanalytischen Sinne eine Melancholie entstehe. Diese Melancholie markiere die Grenze der Subjektivation. Dadurch kommt Koller zu folgendem Schluss: „Während die Struktur der Wiederholung aufgrund der Unmöglichkeit einer identischen Reproduktion das Potential der Veränderung bereitstellt, liefert die melancholische Struktur der Subjektivität den Anlass zum transformatorischen Geschehen.“ (Koller, 2018, S. 67) Mit den Überlegungen im vorigen Kapitel gesprochen, würde die Abwehr dieser Melancholie den Bildungsprozess verhindern. Für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse müsse daher die Analyse gesellschaftlicher Normen einbezogen werden, die erklären, ob ein Subjekt gesellschaftliche Anerkennung erfährt, wie es auf diese Erfahrung reagiert und welche Bedingungen zum Widerstand führen (ebd. S. 67–68).

In Bezug auf die Fragestellung von Bildungsprozessen im Sinne der BNE ist aus dieser Perspektive zunächst auf die leidenschaftliche Verhaftung im Rahmen der Subjektconstitution einzugehen: Neben der von Butler beschriebenen Unterwerfung vor unseren primären Bezugspersonen müsste ebenso eine (implizite) Unterwerfung vor den Bedingungen stattfinden, welche die Gesellschaft konstatieren, der unsere Bezugspersonen angehören. In sozial-

marktwirtschaftlichen Gesellschaften, wo zwar für viele (zahlenmäßig mehrfach in Europa und Nordamerika beheimatet) ein gewisser ökonomischer Standard gesichert scheint, wird schon früh gelernt (oder subjektiviert), dass Besitz und Konsum wesentliche Werte seien und für diese entweder eigener Besitz oder (Arbeits-)Leistung eingetauscht werden muss. Dieses Lernen passiert im Zuge der Beobachtung performter Praktiken – Bezugspersonen arbeiten, essen, gehen einkaufen und belohnen später für Leistungen. Es wird schulische Leistung, die Arbeit und der Konsumstil in ambivalenter Weise geliebt. Schon recht jungen Kindern ist bewusst, dass bestimmte Produktions- und Konsumpraktiken als Nebenprodukt Probleme mit-erzeugen. Um aber jene gesellschaftlichen Praktiken, die mit Anerkennung einhergehen (Besitztümer, Freizeitverhalten etc.) nicht zu verlieren, wird die Praxis wiederholt performt – wohlwissend, dass damit natürliche Lebensgrundlagen und schließlich in paradoxer Weise das ökologische Substrat, das Voraussetzung für marktwirtschaftliche Praxen ist (bspw. die Verfügbarkeit von Wasser), nach und nach verloren gehen. Die paradoxe Negierung desselben Sachverhalts lässt uns Melancholie erleben – das Gefühl, das zu verlieren, was uns am wichtigsten wäre: eine intakte Lebensgrundlage, die uns und unsere Lieben ernährt. Die Sorge aber, unsere gesellschaftliche Anerkennung durch unser Konsumverhalten zu verlieren, gleichzeitig aber unsere Melancholie zu befrieden, lässt uns bei der performativen Wiederholung der Subjektivation kleine Veränderungen – wie die Verwendung von Papier- statt Plastiktragetaschen – vornehmen, wohlwissend, dass dies keine hinreichende Lösung für unsere prinzipielle Angst und das prinzipielle Problem ist. Die Subjektivation durch die gesellschaftlich-wirtschaftlichen Lebensverhältnisse unter dem sozial-marktwirtschaftlichen Prinzip des Wachstums (vgl. bspw. Daly, 1999) lässt uns aus Angst vor Verlust der sozialen Anerkennung nur kleine Schritte gehen und damit unsere Subjektivation als sozial-marktwirtschaftliche Subjekte wiederholen, welche die natürlichen Lebensgrundlagen vermutlich nicht zu bewahren vermag.

Zum Verständnis der aktuellen Welt- und Selbstverhältnisse, weswegen trotz vieler wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Klimawandel sowie zu sozialer Ungleichheit und trotz so vieler technischer Möglichkeiten nicht ansatzweise eine Trendwende eingeleitet wurde, kann die Theorie der Subjektivation insofern beitragen, als dass sie einerseits zur Erklärung herangezogen werden kann, weshalb sich nicht-nachhaltige Produktions- und Konsumpraktiken weiterhin durchsetzen; andererseits, indem sie durch den Akt der Wiederholung der Subjektivation auf Veränderungspotenzial hinweist. Den möglichen Startpunkt solcher Transformation soll nachfolgendes Kapitel nachzeichnen.

4 Bildung als Transformation der (nicht-nachhaltigen) Selbst- und Weltverhältnisse

Die bisherigen Bezüge reflektierend, ließen sich die Problemstellungen entlang des Komplexes der Nachhaltigkeit sinnvoll in das Gebäude der Theorie transformatorischer Bildung integrieren. Folgende Aspekte erscheinen dabei vor allem relevant:

- Begreifen wir nicht-nachhaltiges Verhalten (als aktuelles Selbst- und Weltverhältnis) als Habitus, der (zur Vergrößerung bzw. der nicht-Einschränkung persönlicher Freiheit durch die Klimakrise oder soziale Verwerfungen) transformiert werden müsste, dann wäre dies unter den aktuellen sozialen Bedingungen, die sehr auf eine Trägheit hinweisen, wohl nur denkbar, wenn die Diskrepanz zwischen Habitus und Umwelanforderungen sicht- und erlebbar werden. Im Zuge dessen wäre es notwendig, ökologisches Kapital (Schroeder, 2002) an sich und vor allem dessen Bewertung im sozialen Raum zu thematisieren.
- Die Narrationen – oder performativen Sprechakte – welche Identität, Habitus und das Subjekt konstituieren, wären insofern (bspw. durch pädagogische Interventionen im weitesten Sinne) derart zu „irritieren“, dass ein Verhaftetsein an bisherigen Selbst- und Weltverhältnissen nicht mehr zu rechtfertigen wäre, die (unbewussten) Mechanismen des zynisch-narzisstischen Verhaftetseins nicht mehr aufrechterhalten werden können, und es somit in weiterer Folge zu einer Transformation kommt. Diese Transformation wäre aber – um sie als Bildungsprozess zu charakterisieren – nicht im Sinne einer neuerlichen Subjektivation (oder Machtausübung) zu einem erwünschten Zielzustand zu denken, sondern vielmehr als Ermächtigung: „Der Transformationsprozess selbst schließlich besteht im (Er-)Finden neuer sprachlicher Figuren, in denen der Widerstreit offengehalten bzw. allererst artikuliert werden kann.“ (Koller, 2016, S. 159) Das erscheint insofern sinnvoll, als dass zwar die Ziele der nachhaltigen Entwicklung klar sind, eine humane und gerechte Lösung aber nicht einfach „verordnet“ werden kann und noch nicht gefunden wurde.
- Diese Lösungen müssten in einem sozialen Akt gesucht werden, da dieser ein Kippen in die zynisch-narzisstische Lebensweise (und damit das Unterbleiben eines Bildungsprozesses) erschwert. Vielmehr könnten in solchen Zusammenhängen geteilte Werte und erzählte Utopien entstehen, welche durch eine veränderte performative Sprach- und Lebenspraxis transformatorische Bildungsprozesse anregen.

Insofern scheint sich die Frage der nachhaltigen Entwicklung sinnvoll in das Theoriegebäude der transformatorischen Bildung integrieren zu lassen. In pädagogischen Prozessen wie bspw. Schule, Ausbildung, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung wäre demnach zunächst eine Konfrontation mit der Klimakrise, sozialer Ungerechtigkeit oder dem Artensterben zu suchen, die derart irritiert, dass sie sich nicht mit dem aktuellen Habitus vereinbaren lässt, sondern vielmehr eine Anpassung der Narration der eigenen Identität verlangt. In Gesellschaft mit anderen – da dieses Thema schließlich die Menschheit als Ganzes, aber auch das Leben jedes einzelnen Menschen betrifft – müssten Antworten auf die erwartbaren zukünftigen Lebensbedingungen gefunden werden, was dem Kippen in die zynische Verharrung entgegenwirken kann. Letztlich müssten Sprechakte (des Konsums, des Freizeitverhaltens, der imperialen Lebensweise etc.) angeeignet werden, um so bei der Wiederaufführung nicht die selben Muster zu reproduzieren, sondern eine Transformation beginnen zu können.

5 Diskussion

Der Diskurs über BNE erscheint insofern komplex, als dass einige schwerwiegende Faktoren zusammenkommen. Erstens ist hier die Dringlichkeit zu nennen: Die wenig diskutierbaren Problemdefinitionen setzen unter Druck und zwingen (vermeintlich) zu raschen Handlungen. Es ist kaum möglich, etwas entgegenzusetzen, auch wenn berechtigte Kritik daran formuliert werden kann, Kinder intensiv in die Problemlösung miteinbeziehen. Denn zweitens, gerade für die Erziehungswissenschaft, der oft die Aufgabe der Wahrung der Interessen des Individuums zukommt, wird es schnell problematisch, wenn das von ihr beschriebene und mitkonstituierte Bildungswesen für ein politisches Ziel (wie bspw. die Erreichung der UN-Nachhaltigkeitsziele) in Anspruch genommen wird. Ist tatsächlich ein bestimmtes Verhalten die Zielsetzung, muss auf das Spannungsverhältnis zwischen Subjektivation und Bildung hingewiesen werden. Drittens: Wird aber Bildung nicht als Zustand oder Status, sondern als Prozess begriffen, der auch Neues hervorbringt, erscheint der transformatorische Bildungsbegriff für dieses Thema wieder hochaktuell. Vor allem wenn die soziale Dimension der Nachhaltigkeit ernst genommen wird, ist bis heute ohne Zweifel ergebnisoffen, wie tragfähige Lösungen gefunden werden können. Dementsprechend wäre es ein Prozess und ein Ergebnis transformatorischer Bildungsprozesse, solche potenziellen Lösungen zu entwickeln und in die alltägliche Lebensweise zu überführen.

Jedenfalls zeigen obige Überlegungen, dass es keinesfalls um von außen (oder oben) gesteuerte Prozesse oder um radikale, augenöffnende Appelle gehen kann. Vielmehr kann nur von Bildungsprozessen gesprochen werden wenn der Widerstreit offengehalten wird und es zu Verschiebungen in der performativen Sprachpraxis kommt. Insofern scheinen Themen der nachhaltigen Entwicklung wie die Klimakrise, soziale Ungleichheit oder Artensterben geeignete objektive Gegenstände zu sein, die zu einer subjektiven Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse von Individuen ergebnisoffenen im Vollzug performativer Diskurse beitragen und somit als (kollektive) transformatorische Bildungsprozesse klassifiziert werden könnten. Dies ermöglicht eine Beschreibung dessen, was im Hinblick auf (transformatorische) BNE abseits von skalierbaren Kompetenzen und Subjektivation erreicht werden könnte.

Literatur

- Algurén, B. (2021). How to Bring About Change – A Literature Review About Education and Learning Activities for Sustainable Development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 5–21. <https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0002>
- Armstrong McKay, D. I. et al. (2022). Exceeding 1.5°C global warming could trigger multiple climate tipping points. *Science*, 377 (6611), eabn7950. <https://doi.org/10.1126/science.abn7950>
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen: mit einer Bibliographie der Schriften Pierre Bourdieus von Yvette Delsaut* (4. Auflage). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA: Verlag Hamburg.
- Bundeskanzleramt (2019). *Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Bundeskanzleramt. Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Bundeskanzleramt. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Externer_Link
- Butler, J. (1998). *Haß spricht: Zur Politik des Performativen* (Dt. Ausg.). Berlin-Verl.
- Butler, J. (2021). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung* (R. Ansén, Übers.; Originalausgabe, 11. Auflage). Suhrkamp.
- Daly, H. E. (1999). *Wirtschaft jenseits von Wachstum: Die Volkswirtschaftslehre nachhaltiger Entwicklung*. Pustet.
- Deutsche UNESCO Kommission. (2005). *UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/un-dekade-bildung-fuer-nachhaltige>
- Engels, A. 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. <https://doi.org/10.25592/UHHFDM.11230>
- Goller, A., & Rieckmann, M. (2022). What do We Know About Teacher Educators’ Perceptions of Education for Sustainable Development? A Systematic Literature Review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 19–34. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003>
- Habibi-Kohlen, D. (2020). Fünf nach zwölf?: Psychoanalytische Überlegungen zur Klimakrise, alten Gewohnheiten und der Schwierigkeit, Neues zu denken. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 32(1), 9–31. <https://doi.org/10.30820/0941-5378-2020-1-9>
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Beltz Verlag.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149–161). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Lacan, J. (1966). *Schriften / Jacques Lacan. Band 2* (H.-D. Gondek, Übers.). Verlag Turia + Kant.
- Lacan, J. (1975). *Schriften. 1* (N. Haas, Hrsg.; 1. Aufl.). Suhrkamp.
- Ley, W. (2001). Die ökologische Dimension der Psychoanalyse und das Konzept der inneren Nachhaltigkeit. *Forum der Psychoanalyse*, 17(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s004510100079>

- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.
- Singer-Brodowski, Mandy. (2018). *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*.
<https://doi.org/10.25656/01:15443>
- O’Flaherty, J., & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: A synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>
- Olsson, D., Gericke, N., & Boeve-de Pauw, J. (2022). The effectiveness of education for sustainable development revisited – a longitudinal study on secondary students’ action competence for sustainability. *Environmental Education Research*, 28(3), 405–429.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2033170>
- Richter, M. (2020). Kritik unserer zynischen Lebensweise. Warum handeln wir wider besseres Wissen?: Ein Essay. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 32(1), 47–63.
<https://doi.org/10.30820/0941-5378-2020-1-47>
- Ricœur, P. (2005). *Vom Text zur Person: Hermeneutische Aufsätze (1970-1999)* (P. Welsen, Hrsg.). Meiner.
- Schröder, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum: Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Waxmann.
- Stoltenberg, U., & Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 567–594). Imprint: Springer Spektrum.
- Taylor, N. et al. (2019). Education for Sustainability in the Secondary Sector—A Review. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 102–122.
<https://doi.org/10.1177/0973408219846675>
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW). (2021). *Nachhaltigkeit im Bildungswesen - was jetzt getan werden muss: Gutachten*. Waxmann.
- Wegener Center for Climate and Global Change (WEGC), University of Graz. (2022). *MEMO Monitoring der österreichischen Treibhausgas-Emissionen bis 2021 und Ausblick bis 2030 im Rahmen der europäischen Klimaziele*. <https://wegccloud.uni-graz.at/s/65GyKoKtq3zeRea>