

Verstrickte Subjekte in Zeiten multipler Krisen? Über die psychosozialen Herausforderungen des transformativen Lernens im Kontext von Nachhaltigkeit

07.11.25, „Eat the rich“?: Politische Bildung im Kapitalismus. Transformativ – Disruptiv - Assymetrisch

Prof. Dr. Mandy Singer-Brodowski
Professur für Bildung für nachhaltige Entwicklung
Institut für Bildungswissenschaft
FAKULTÄT FÜR HUMANWISSENSCHAFTEN



Universität Regensburg

Disclaimer: Perspektive einer Erziehungswissenschaftlerin und Nachhaltigkeitsforscherin auf disruptive, transformative und asymmetrische Bildung

Interdisziplinäre Einladung zum gemeinsamen Nachdenken, wie sich psychologische Erkenntnisse und lerntheoretische Einsichten aus der Erwachsenenbildung für eine Bildung im Kontext von Nachhaltigkeitstransformation in kapitalismuskritischer Absicht nutzen lassen (ohne zu individualisieren, therapeutisieren ...)

Vorbemerkung 1:

Everything mixed up?! Über transformative Bildung und transformatives Lernen ...

- Notwendigkeit der Präzisierung von Begriffen und Konzepten – trotz sprachlicher Differenzen
- Transformative Bildung als normativer Zielhorizont im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse
- Transformatives Lernen als Hineinzoomen in den Prozess der Auseinandersetzung mit Phänomenen der (Nicht-) Nachhaltigkeit

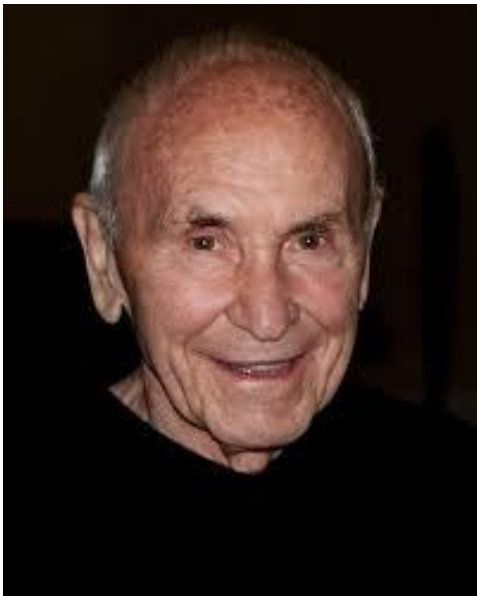
Vorbemerkung 2: Everyone emotionally involved? Über Just Transitions und Transition Pains



Agenda

- 1) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-)Nachhaltigkeit
- 2) Verstrickte Subjekte in Zeiten multipler Krisen
- 3) Psychosoziale Herausforderung transformativen Lernens im Kontext Nachhaltigkeit
- 4) Safe-enough and brave spaces

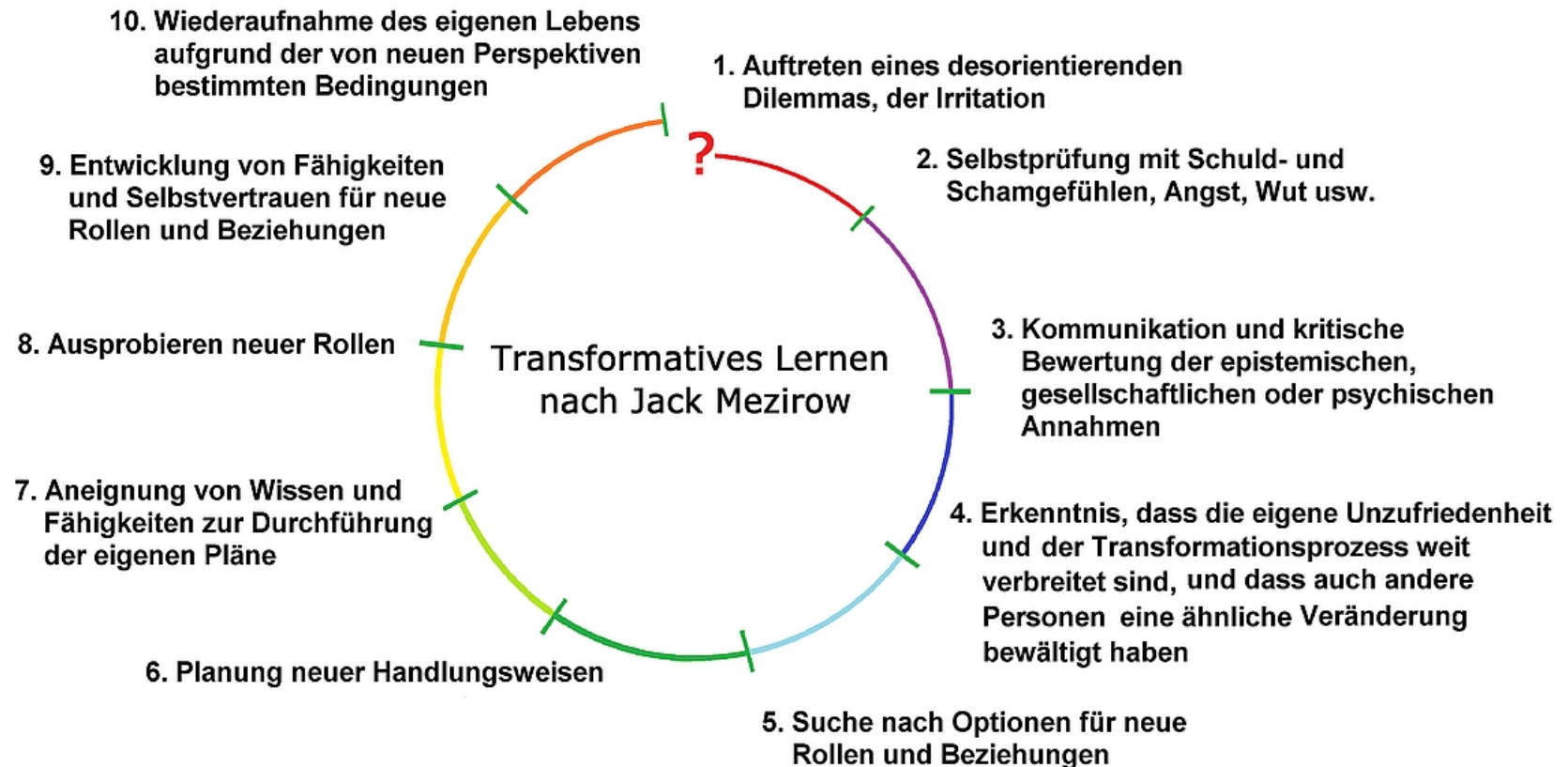
2) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-) Nachhaltigkeit



Quelle: <http://www.alu-c.com/jack-mezirow>

- Ursprünge in der Erwachsenenbildung der USA: Biographische Interviews mit Frauen, die nach Elternzeit ein Studium begannen → Bewusstwerdung über alte und neue Rollen/ Selbstbilder (Mezirow 1978)
- **Zentrale Frage:** Wie können Lernprozesse (ohne sie zunächst mit einem speziellen Inhalt zu verknüpfen) zu einer Transformation von Bedeutungsperspektiven, Vorurteilen und Meinungen führen und kritisches Denken und Urteilen befördern (vgl. Zeuner 2012: 93)?
- **Annahme:** Der Mensch schreibt allem Wahrgenommenen (bewusst oder unbewusst) eine Bedeutung zu – im Rahmen transformativer Lernprozesse wird diese verändert.

2) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-) Nachhaltigkeit



2) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-) Nachhaltigkeit

- Mezirow hält Kommunikationsbedingungen basierend auf Habermas' herrschaftsfreiem Diskurs für entscheidend
- Transformative Lerntheorie im Forschungsfeld von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) intensiv aufgegriffen (z.B. Rodríguez Aboytes/Barth 2020) → (Nicht-) Nachhaltigkeit als Lernanlass (Singer-Brodowski 2025)
- ABER: Transformative Lerntheorie berücksichtigt kaum unterschiedliche Positioniertheiten/ Privilegien von Subjekten
- wissenschaftliche Debatte um transformatives Lernen hat zu stark auf Rationalität und Diskurs gesetzt → embedded cognition und unbewusste Dynamiken wurden ignoriert (Taylor 2001, Boström et al. 2019)

2) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-) Nachhaltigkeit

- Emotionen beeinflussen ein Lernen über politische Nachhaltigkeitsfragen sowohl in Voraussetzungen als auch in Bearbeitung dieser
- Emotionen sind wieder aufkommendes Thema für BNE (Overwien 2019)
- nicht Induktion negativer Emotionen (wie in katastrophenpädagogischen Ansätzen), sondern Adressierung der Emotionen, die junge Menschen mitbringen

[EMESER Group](#)[Who we are](#) [Symposium](#) [What we work on](#) [Research outputs](#) [Contact us](#) [Data protection policy](#) [Site notice](#)

Emotions in Environmental and Sustainability Education Research Group



Who we are

We are 35 researchers working in 10 different countries forming an International Research Network under the World Education Research Association (WERA). We first came together at the European Conference for Educational Research in Glasgow in 2023. We connected over our shared interest in environmental and sustainability education and our perception that still, emotions and affect play too little a role in this research field, even though it is highly relevant for learning and teaching about the climate crisis and environmental destruction and regeneration. We develop joint research for educators and researchers alike, as well as aim to generate a space for emotions-sensitive practices in academia.

(Image credit: Shutterstock/Getty Images)[More about us](#)

IRN Netzwerk der WERA zu Emotions in Environmental and Sustainability Education Research

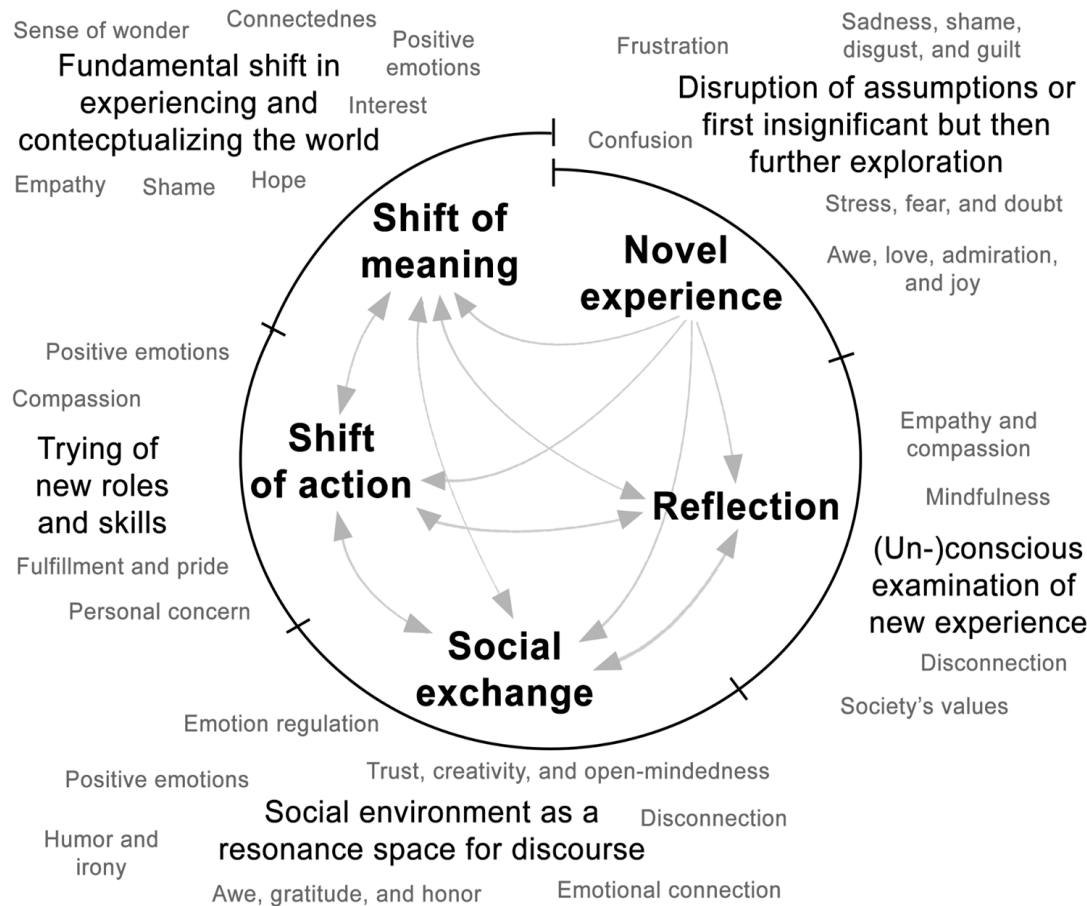
2) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-) Nachhaltigkeit

- 64% der 12- bis 25-Jährigen haben Angst vor Umweltverschmutzung; 63% fürchten Klimakrise (Albert et al. 2024)
- Klimabezogene Emotionen beeinflussen junge Menschen so stark in Wohlbefinden, dass es Einfluss auf ihren Lebensalltag hat (Hickman et al. 2021)
- Häufigste Emotion junger Menschen zu globaler Zukunft: Sorge (Ojala 2016)
- Phänomene der Nachhaltigkeitstransformation würden in päd. Psychologie eher als „topic emotions“ verstanden werden, hängen aber auch sehr stark mit „social emotions“ zusammen (Pekrun/Linnenbrink-Garcia 2012)

2) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-) Nachhaltigkeit

- Junge Menschen fühlen sich durch die Auseinandersetzung mit Klimawandel im Klassenzimmer „disempowered“, wenn neben der kognitiven Wissensebene nicht auch die emotionale Ebene adressiert wird (Jones/ Davidson 2021).
- Lehrkräfte tendieren dazu negative Emotionen im Kontext von BNE abzulehnen/sie als gefährdend darzustellen (Ojala 2021) → „they quickly turn away from negative emotions“ (ebd.: 9).
- Die Schaffung von Räumen, in denen nachhaltigkeitsbezogene negative Emotionen zum Ausdruck gebracht werden können, hilft beim Umgang mit diesen (Jones/ Lucas 2023).

2) Transformatives Lernen im Kontext von (Nicht-) Nachhaltigkeit



- Sys. Literatur-Review zeigt, dass unangenehme Emotionen häufig am Beginn von transformativen Lernprozessen stehen, während angenehme Emotionen vor allem in Phase des sozialen Austauschs beginnen → pädagogischer Takt? (Friedrich Herbart)

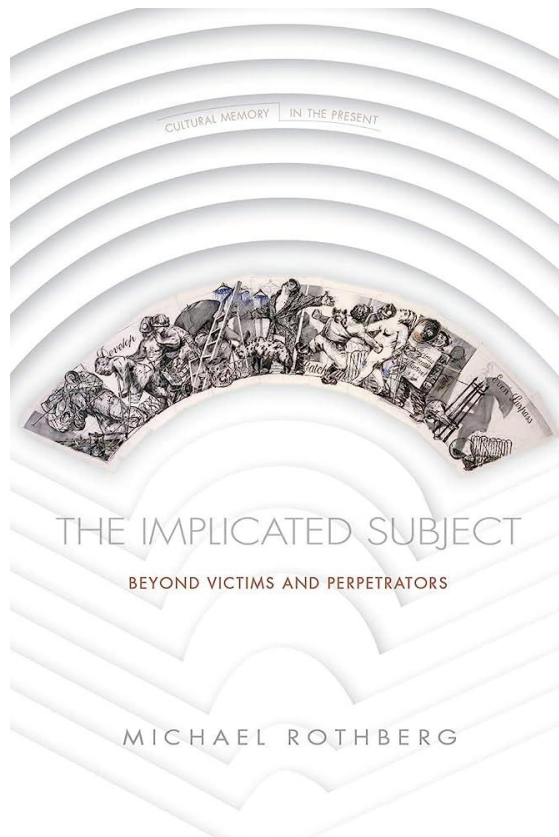
3) Verstrickte Subjekte in Zeiten multipler Krisen

- Starke Emotionen im Nachhaltigkeitskontext sind nicht pathologisch, sondern eine „gesunde“ Antwort auf die Tiefe der Krisen unserer Zeit (Pihkala 2020).
- Wenn Diagnosen der Nachhaltigkeitsforschung ernst genommen werden, stellen diese ein „schwieriges Wissen“ (Britzman 1998, Pitt/Britzman 2003) dar → aus feministischer Theorie kommend: wenn kein Faktenlernen, sondern Lernen im Kontext von normativen Fragen stattfindet (z.B. Gewalt, Unterdrückung), dann ist eine Einmischung von Subjekten in Herrschaftsfragen nötig
- die Anforderung, sich zu diesen normativen Fragen zu positionieren, kann Lernende irritieren, verwirren oder destabilisieren

3) Verstrickte Subjekte in Zeiten multipler Krisen

- im Kontext eskalierender Klimakrise wird zunehmend „schwieriges Wissen“ relevant (Bryan 2020)
- Parallelen zu Gedenkstättenpädagogik, Erinnerungsarbeit oder Friedensbildung zeigen die psychosozialen Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen der (Nicht-) Nachhaltigkeit (ebd.)
- Emotionale Reaktionen (bewusst oder unbewusst) in der Beschäftigung mit Nachhaltigkeitsfragen sind daher sehr wahrscheinlich
- Lernende werden als „implicated subjects“ (in (nicht-) nachhaltige Herrschaftsverhältnisse verstrickte Subjekte) (Rothberg 2019) betrachtet (Bryan 2022)

3) Verstrickte Subjekte in Zeiten multipler Krisen



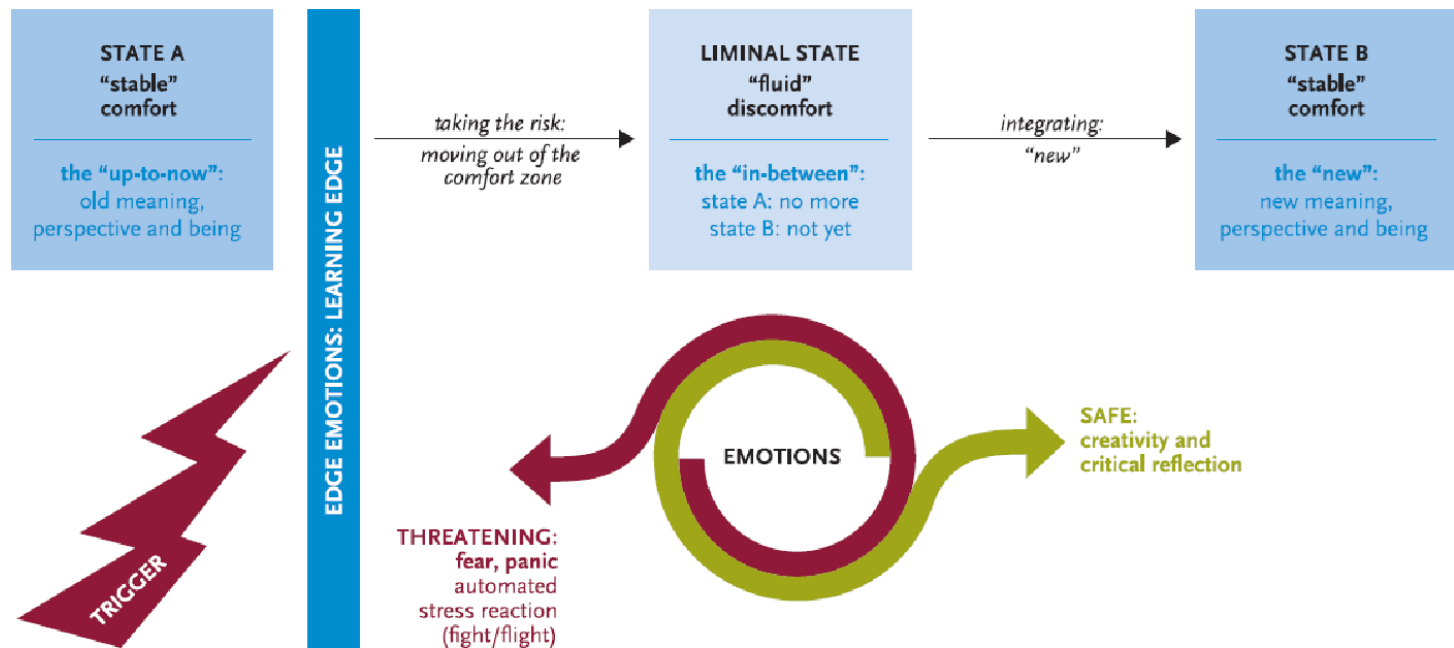
„Verstrickte Subjekte nehmen Positionen ein, die mit Macht und Privilegien verbunden sind ohne selbst direkte Verursacher von Schaden zu sein; sie tragen zu Herrschaftssystemen bei, bewohnen, erben oder profitieren von Herrschaftsregimen, sind aber nicht die Urheber oder solche Regime. Ein verstricktes Subjekt ist weder Opfer noch Täter, sondern vielmehr ein Teilnehmer an Geschichten und sozialen Formationen, die die Positionen von Opfern und Tätern hervorbringen, in denen die meisten Menschen jedoch nicht so klar definierte Rollen haben.“ (Rothberg 2019:1, eigene Übersetzung)

3) Verstrickte Subjekte in Zeiten multipler Krisen

„Verstrickung besteht genau in jenen unangenehmen Formen der Zugehörigkeit zu einem Unrechtskontextes, die nicht unmittelbar oder direkt erfasst werden können. (...) Formen der Verstrickung sind aber nicht nur deshalb schwer fassbar, weil sie komplex sind und sich verschieben, sondern auch, weil sie häufig durch Formen der psychischen und sozialen Verleugnung verdeckt werden. Verstrickte Subjekte müssen sich ihrer Verstrickung nicht bewusst sein“ (Rothberg 2019, S. 9, eigene Übersetzung)

“(...) critically engaging learners with their positioning as implicated in the suffering of others is risky from a pedagogical perspective, not least because it threatens their image of themselves as ‘good’ human being” (Bryan 2020: 19)

4) Psychosoziale Herausforderungen trans-formativen Lernens im Kontext Nachhaltigkeit



focus interconnected emotional & cognitive learning domains (Förster et al. 2019)

4) Psychosoziale Herausforderungen trans-formativen Lernens im Kontext Nachhaltigkeit

- Starke Emotionen als Reaktion auf bestimmte Stimuli können zur Verhinderung von kritischem Denken führen, wenn Erregung des Nervensystems zu stark ist
- „Edge Emotions“ (Mälkki 2019) → “unpleasant emotions that arise when our assumptions are being challenged” (ibid.: 60)
- Hinterfragen von Grundannahmen kann Lernende aus Komfortzone bringen und daher vermieden werden → kritisches Denken wird dann eher verhindert, bevor sich Menschen überhaupt in einen Lernprozess hineinbegeben (Mälkki 2019: 65)



Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development

Mandy Singer-Brodowski^{1*}, Ruth Förster², Saskia Eschenbacher³, Petra Biberhofer² and Sofia Getzin²

¹ Department of Education and Psychology, Institut Futur, Freie Universität Berlin, Berlin, Germany, ² Swiss Academic Society for Environmental Research and Ecology, Basel, Switzerland, ³ Department of Education and Social Work, Altkon University of Applied Human Sciences, Berlin, Germany

OPEN ACCESS

Edited by:
Lili-Ann Wolff
University of Helsinki, Finland

Reviewed by:
Anja Disterheft,
New University of Lisbon, Portugal
Marlene Veltou,
University of Helsinki, Finland

***Correspondence:**
Mandy Singer-Brodowski
s-brodowski@institutfutur.de

Specialty section:
This article was submitted to
Higher Education,
a section of the journal
Frontiers in Education

Received: 30 September 2021
Accepted: 02 February 2022
Published: 09 March 2022

Citation:
Singer-Brodowski M, Förster R,
Eschenbacher S, Biberhofer P and
Getzin S (2022) Facing Crises
of Unsustainability: Creating
and Holding Safe Enough Spaces
for Transformative Learning in Higher
Education for Sustainable
Development. Front. Educ. 7:787490.
doi: 10.3389/feduc.2022.787490

The multiple crises of unsustainability are provoking increasing stress and unpleasant emotions among students. If higher education is to fulfill its mission to support transformation processes toward sustainable development, it must adapt its pedagogical approaches to help students deepen their critical thinking and empower them to engage in these transformation processes. For this reason, emotions – which can also prevent critical thinking – should be carefully addressed within transformative learning journeys. However, these journeys are themselves challenging for learners and educators. They push them to abandon stable meaning perspectives, causing feelings of incoherence and tension. Learners need safe enough spaces to navigate these situations of uncertainty. The central questions of this manuscript are: What is meant by safe enough spaces? How can learners, educators, and higher education institutions create and hold such spaces? These questions are explored on three different levels: (1) the intrapersonal level, (2) the interpersonal level, and (3) the organizational and systemic level of discourses in higher education. For the intrapersonal level, perspectives inspired by neurobiology are used to discuss reaction patterns of our autonomous nervous system and present insights into stress development. Learners should feel bodily safe when engaging in transformative learning processes. This is supported by balancing the challenges learners face with the resources they have. For the interpersonal level, the manuscript argues that focusing solely on rational discourse is insufficient to support safe enough spaces for transformative learning. We call for a culture of edifying conversations supported by respectful relationships among learners, as they are more adequate for regaining self-direction. For the organizational and intertwined systemic level, the ambition is followed to make higher education institutions offer learning environments that feel safe enough for all involved. However, as these institutions are strongly influenced by dynamics of economization and competition, they do not necessarily empower learners to challenge and disrupt unsustainable and neoliberal

4) Safe-enough and brave spaces

	Safe spaces	Brave spaces
Beschreibung	Räume, in denen LGBTQIA+ und BIPOCs sich sicher und wohl in ihrer Identität fühlen (Castro Varela et al. 2025)	Basierend auf 5 Regeln (Aaro/Clemens 2013; Ali 2017): 1. Kontroversität mit Anstand 2. Verantwortung für Intentionen und Auswirkungen 3. Challenge by choice 4. Respekt 5. Keine Attacken
Kritische Fragen	Wie lassen sich unterschiedliche Standpunkte in kontroversen Diskussionen austauschen ohne Diskriminierung zu reproduzieren?	Wie kann die Perspektive derer berücksichtigt werden, die strukturell vom Diskurs ausgeschlossen sind?

„Researchers have noted that this attempt to create safe spaces often does not promote deep dialogue between people of various backgrounds and viewpoints because participants tend to fall back on their assumptions and back off arguments that challenge their social position. Thus, true dialogue and shifts in perspective are rare within such so-called safe spaces when involving a wide range of people.“ (Petrone/Beal 2024)

4) Safe-enough and brave spaces für die Schule

- Emotionskenntnis vertiefen und „Emotionsregulierung“ fördern (Grund, im Erscheinen)
- Räume für Ausdruck nachhaltigkeitsbezogener negativer Emotionen schaffen (Singer-Brodowski et al. 2022, Förster et al. 2024)
- Strategien zur Förderung mentaler Gesundheit unterstützen (Achtsamkeitspraktiken, Bewegung, soziale Beziehungen und Verbindungen stärken, außerschulische Partner einbinden)
- Unterstützung von Coping-Strategien (Lemke et al. 2024) = Selbstwirksamkeit und Handlungsorientierung stärken → Projektorientiertes Lernen entlang von „real-world-learning opportunities“ (Brundiers et al. 2010)

4) Safe-enough and brave spaces



Skyller Walkes, Ruth Förster, Anaïs Sagesser, Mandy Singer-Brodowski (v.r.n.l.)

Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit und Ihre Fragen

Kontakt



mandy.singer-brodowski@ur.de



Universität Regensburg

Institut für Bildungswissenschaft

Lehrstuhl für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sedanstraße 1, Raum 205

93055 Regensburg

Literatur

- Albert, Mathias; Quenzel, Gudrun; Moll, Frederick de; Leven, Ingo; McDonnell, Sophia; Rysina, Anna et al. (2024): Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. 1. Auflage. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3163402>.
- Brundiers, Katja; Wiek, Arnim; Redman, Charles L. (2010): Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education* 11 (4), S. 308–324. DOI: 10.1108/14676371011077540.
- David, Christine Künzli; Bertschy, Franziska (2018): Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? – Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In: Thomas Nielebock, Simon Meisch und Uli Jäger (Hg.): *Erziehung zur Friedensliebe: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG*, S. 289–304.
- Drerup, Johannes (2021): *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam (Bildung und Unterricht).
- Förster, R., Sägesser, A., Singer-Brodowski, M., & Walkes, S. (2024). How to Provide Safe (Enough) Spaces for Transformative Learning to Support Courageous and Decolonial Practices towards Climate Justice. Paper submitted to *ITLC*, Siena, Italy.
- Grund, Julius; Singer-Brodowski, Mandy; Büssing, Alexander Georg (2024): Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. In: *Sustain Sci* (19), S. 307–324. DOI: 10.1007/s11625-023-01439-5.
- Haan, Gerhard de; Harenberg, Dorothea (1998): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm der Bund-Länder-Kommission (BLK) (Heft 72)*. Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf>.
- Heil, Matthias (2021): Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. 97-119 Seiten / heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, Nr. 7 (2021): Schule als Ort von Normativität. Zur Vermittlung von Kompetenzen gelingender Lebensführung. DOI: 10.17885/HEIUP.HEIED.2021.7.24441.
- Hickman, Caroline; Marks, Elizabeth; Pihkala, Panu; Clayton, Susan; Lewandowski, R. Eric; Mayall, Elouise E. et al. (2021): Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. In: *The Lancet Planetary Health* 5 (12), e863-e873. DOI: 10.1016/S2542-5196(21)00278-3.
- Holst, Jorrit; Singer-Brodowski, Mandy; Brock, Antje; Haan, Gerhard de (2024a): Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). In: *Sustainable Development*, Artikel sd.2865, S. 1–16. DOI: 10.1002/sd.2865.
- Holst, Jorrit; Grund, Julius; Brock, Antje (2024b): Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. In: *Sustain Sci*. DOI: 10.1007/s11625-024-01506-5.
- Holst, Jorrit; Brock, Antje; Grund, Julius; Schlieszus, Ann-Kathrin; Singer-Brodowski, Mandy (2025): Whole-school sustainability at the core of quality education: Wished for by principals but requiring collective and structural action. In: *0959-6526* 519, S. 145897. DOI: 10.1016/j.jclepro.2025.145897.
- Jickling, Bob (1992): Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. In: *The Journal of Environmental Education* 23 (4), S. 5–8. DOI: 10.1080/00958964.1992.9942801.
- Jones, Charlotte A.; Davison, Aidan (2021): Disempowering emotions: The role of educational experiences in social responses to climate change. In: *Geoforum* 118, S. 190–200. DOI: 10.1016/j.geoforum.2020.11.006.
- Lemke, Julia; Buddeberg, Magdalena; Henke, Vanessa (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung vor dem Hintergrund dystopischer Zukunftsperspektiven: Zum Umgang mit Klimaemotionen in schulischen Lernprozessen. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* (23), S. 168. DOI: 10.23770/tw0334.
- Oberle, Monika (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbachher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Laura Möllers und Sabine Manzel (Hg.): *Populismus und Politische Bildung*. Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag (Schriftenreihe der GPJE), 53-61.

Literatur

Ojala, Maria (2015): Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. In: *The Journal of Environmental Education* 46 (3), S. 133–148. DOI: 10.1080/00958964.2015.1021662.

Ojala, Maria (2016): Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. In: *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)* 21 (0), S. 41–56. Online verfügbar unter <https://cjee.lakeheadu.ca/article/download/1393/857>.

Ojala, Maria (2021): Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. In: *The Journal of Environmental Education* 52 (1), S. 40–52. DOI: 10.1080/00958964.2020.1845589.

Overwien, Bernd (2019): Umwelt, Klimawandel, Globalisierung - Angst in der politischen Bildung. In: Anja Besand, Bernd Overwien und Peter Zorn (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 305–318.

Pettig, Fabian; Singer-Brodowski, Mandy (2025): Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. In: *Journal of Education for Sustainable*, Artikel 09734082251347383. DOI: 10.1177/09734082251347383.

Pusch, Barbara (2023): Bildung oder Erziehung für nachhaltige Entwicklung? – Grenzbearbeitungen im Schnittfeld von Nachhaltigkeit und Erziehungswissenschaft. In: Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić (Hg.): Grenzen auflösen - Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 183–201.

Rieckmann, Marco (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. In: *merz - Zeitschrift für Medienpädagogik* 65 (4), S. 10–17.

Singer-Brodowski, Mandy; Brock, Antje; Etzkorn, Nadine; Otte, Insa (2019): Monitoring of education for sustainable development in Germany – insights from early childhood education, school and higher education. In: *Environmental Education Research* 25 (4), S. 492–507. DOI: 10.1080/13504622.2018.1440380.

Singer-Brodowski, Mandy; Kminek, Helge (2023): Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. Die Deutsche Schule 115 (2023) 2, S. 94–104. In: *DDS* 115. DOI: 10.25656/01:26983.

Singer-Brodowski, Mandy; Förster, Ruth; Eschenbacher, Saskia; Biberhofer, Petra; Getzin, Sofia (2022): Facing Crises of Unsustainability: Creating and Holding Safe Enough Spaces for Transformative Learning in Higher Education for Sustainable Development. In: *Front. Educ.* 7 (2504–284X), Artikel 787490. DOI: 10.3389/feduc.2022.787490.

Tryggvason, Ásgeir; Öhman, Johan; van Poeck, Katrien (2023): Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review. In: *Environmental Education Research*, S. 1–26. DOI: 10.1080/13504622.2023.2229076.

Vare, Paul; Scott, William (2007): Learning for a Change. In: *Journal of Education for Sustainable* 1 (2), S. 191–198. DOI: 10.1177/097340820700100209.

1) Ziele von BNE

Instrumentelle Bildung FÜR nachhaltige Entwicklung...

- instrumentalisiert, indoktriniert und befördert einfache Lösungen für komplexe Probleme (Jickling 1992)
- ignoriert die Herkunft und Bewertung des relevanten Nachhaltigkeitswissens,
- exkludiert diejenigen, die sich solche Lebensstile nicht leisten können
- und ist im engeren Sinne Erziehung für nachhaltige Entwicklung (Pusch 2023).

BNE 1

(Vare/Scott 2007)

Fördert und ermöglicht Verhaltensänderungen

Fördert informiertes Handeln, dessen Notwendigkeit klar identifiziert und unumstritten ist

Lernen FÜR eine nachhaltige Entwicklung

1) Ziele von BNE

Emanzipatorische Bildung ALS nachhaltige Entwicklung...

- nimmt Zielkonflikte und unterschiedliche Nachhaltigkeitskonzepte als Anlass,
- zielt auf die Befähigung von Individuen in kontroversen politischen Diskursen zu partizipieren & sie zu mitzugestalten (Handabdruck),
- stärkt kritische Reflexion von individuellen und gesellschaftlichen Leitbildern, Normen und Werten (Trygvasson et al. 2023)
- ermöglicht autonome Entscheidungen auch „gegen“ nachhaltigere Handlungsweisen

BNE 2

(Vare/Scott 2007)

Ermöglicht die Fähigkeit zum kritischen Denken über die Meinung von Expert*innen und testet nachhaltige Ideen

Erforscht Widersprüche in nachhaltigen Lebensstilen und Diskussionen

Lernen ALS eine nachhaltige Entwicklung

1) Ziele von BNE – Thinking beyond ESD 1 & ESD 2

1. Sowohl BNE 1 als auch BNE 2 zielen auf Ergebnisse pädagogischer Praxis → Prozesse der individuellen wie gesellschaftlichen Transformation sind durch Unsicherheit, Ambiguität und Unvorhersagbarkeit gekennzeichnet – Involviertheit der Lernenden in gesell. Machstrukturen wird Ausgangspunkt der lernenden Auseinandersetzung
2. BNE 1 und BNE 2 basieren auf westlich geprägten dichotomen Mensch-Natur-Verhältnissen → Integration nicht-dualistischer Epistemologien ermöglicht „ethics of entanglement“

updates



Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3

FABIAN PETTIG  AND MANDY SINGER-BRODOWSKI 

Abstract

This article discusses the widespread distinction between instrumental and emancipatory approaches within ESD, also known as ESD 1 and ESD 2, which was highly influential in our field. Against the backdrop of current discourses in environmental and sustainability education as well as critical sustainability studies and transformation studies we suggest four perspectives to be reconsidered: (a) the processual nature of transformations, (b) the incorporation of non-dualistic epistemologies, (c) the challenge to evaluate what has to be handled controversial and what not and (d) the need to address the emotional dimension within ESD. We argue that the discussion on ESD 1 and ESD 2 has to be conceptually updated in light of ethical requests of current social-ecological crises and argue for ESD 3. Such a transformative approach within ESD describes 'learning in relation with a changing world'. The article concludes by formulating implications for educational praxis and future research.

Keywords: Transformative education for sustainable development, transformative learning, social-ecological transformation, planetary thinking, controversial issues, emotions

Fabian Pettig, University of Graz, Department of Geography and Regional Science, Heinrichstr. 36, 8010 Graz, Austria.
E-mail: fabian.pettig@uni-graz.at
Mandy Singer-Brodowski, University of Regensburg, Institute of Educational Science II, Sedanstr. 1, 93055 Regensburg, Germany.
E-mail: mandy.singer-brodowski@ur.de

1) Ziele von BNE – Thinking beyond ESD 1 & ESD 2

3. Grenzen der Kontroversität in BNE 2 werden nicht thematisiert (Gefahr von Werterelativismus), gesellschaftliche Normen verändern sich → Debatte über Kriterien von Kontroversität ist entscheidend & Aufgreifen von veränderten rechtlichen Entwicklungen
4. BNE 1 und BNE 2 provozieren unterschiedliche Emotionen, diese sind vor, während und nach Bildungssettings relevant → emotionssensible BNE

updates



Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3

FABIAN PETTIG  AND MANDY SINGER-BRODOWSKI 

Abstract

This article discusses the widespread distinction between instrumental and emancipatory approaches within ESD, also known as ESD 1 and ESD 2, which was highly influential in our field. Against the backdrop of current discourses in environmental and sustainability education as well as critical sustainability studies and transformation studies we suggest four perspectives to be reconsidered: (a) the processual nature of transformations, (b) the incorporation of non-dualistic epistemologies, (c) the challenge to evaluate what has to be handled controversial and what not and (d) the need to address the emotional dimension within ESD. We argue that the discussion on ESD 1 and ESD 2 has to be conceptually updated in light of ethical requests of current social-ecological crises and argue for ESD 3. Such a transformative approach within ESD describes 'learning in relation with a changing world'. The article concludes by formulating implications for educational praxis and future research.

Keywords: Transformative education for sustainable development, transformative learning, social-ecological transformation, planetary thinking, controversial issues, emotions

Fabian Pettig, University of Graz, Department of Geography and Regional Science, Heinrichstr. 36, 8010 Graz, Austria.
E-mail: fabian.pettig@uni-graz.at
Mandy Singer-Brodowski, University of Regensburg, Institute of Educational Science II, Sedanstr. 1, 93055 Regensburg, Germany.
E-mail: mandy.singer-brodowski@ur.de

1) Ziele von BNE – Thinking beyond ESD 1 & ESD 2

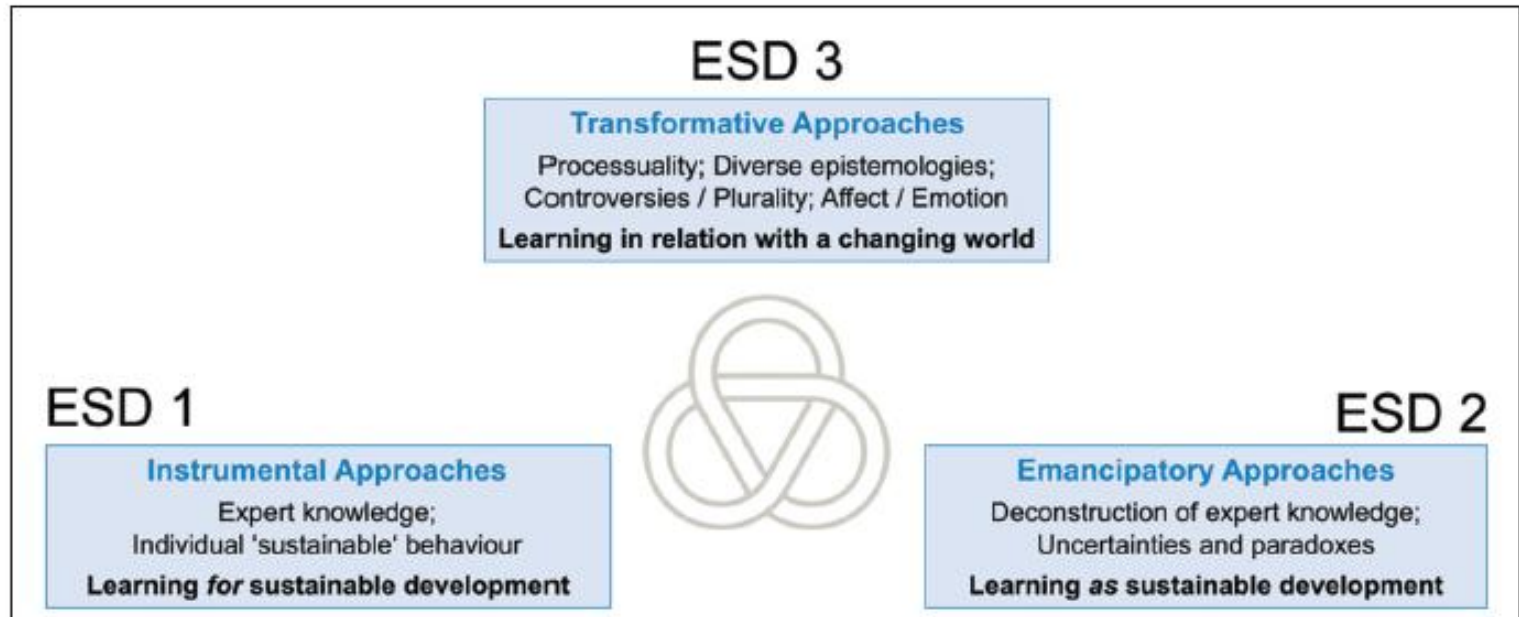


Figure 1. Three Approaches in ESD (adapted from Pettig & Ohl, 2023a, p. 12, based on Vare & Scott, 2007, Vare, 2014).