

HINTERGRUNDPAPIER

Transformation gestalten lernen

Mit Bildung und transformativem Engagement
gesellschaftliche Strukturen verändern

Marie Heitfeld und Alexander Reif



Zusammenfassung

In diesem Hintergrundpapier zu transformativer Bildung und transformativem Engagement erörtern wir, wie Bildung zum notwendigen sozial-ökologischen Wandel in unserer Gesellschaft beitragen kann. Wir diskutieren, wann Bildung eine „transformative“ Wirkung entfaltet – sowohl auf individueller, als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Und wir geben einige Antworten auf die Frage, wie Bildung Menschen dazu befähigen und bestärken kann, Veränderungen selbst wirksam zu gestalten.

Dazu analysieren wir verschiedene Transformationsmodelle und Bildungsansätze sowie ihr Wirkpotential für eine global gerechte und nachhaltige Entwicklung. Wir fassen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Psychologie, Pädagogik und Politikwissenschaft zusammen und arbeiten ihre Relevanz für transformative Bildung heraus. Aus den theoretischen Überlegungen zu transformativer Bildung und transformativem Engagement ziehen wir jeweils Schlussfolgerungen für die praktische Anwendung in der Bildungs- und Empowerment-Arbeit.

Die Publikation lässt sich sowohl am Stück als auch ausschnittsweise lesen. Hauptzielgruppe sind Bildungsmultiplikator*innen und bildungspolitisch Aktive. Auch für Menschen, die Wandel selbst mitgestalten wollen, können insbesondere Kapitel 1 und 4 spannende Impulse bieten. Praktische Materialien und Methoden für die transformative Bildungsarbeit sind verlinkt.

Impressum

Autor*innen: Marie Heitfeld und Alexander Reif

Mit fachlicher Unterstützung von:

Daniela Baum, Stefan Rostock (beide Germanwatch e.V.), Julius Grund (FU Berlin) und Lena Trost

Redaktion und Layout: Janina Longwitz **Illustration:** Benjamin Bertram

Herausgeber:

Germanwatch e.V.

Büro Bonn:

Dr. Werner-Schuster-Haus

Kaiserstr. 201

D-53113 Bonn

Telefon +49 (0)228 / 60 492-0

Büro Berlin:

Stresemannstr. 72

D-10963 Berlin

Telefon +49 (0)30 / 28 88 356-0

Internet: www.germanwatch.org

E-Mail: info@germanwatch.org

August 2020

Bestellnr: 20-6-04

Diese Publikation kann im Internet abgerufen werden unter: www.germanwatch.org/de/19607

Gefördert aus Mitteln des Kirchlichen Entwicklungsdienstes durch Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst und von Engagement Global im Auftrag des



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Sowie gefördert von:



Für den Inhalt dieser Publikation ist allein Germanwatch verantwortlich

Inhalt

Vorwort	4
1 Die Herausforderung: Wer transformiert was und wie?	5
1.1 Wohin soll's gehen?	5
1.2 Wie kommen wir dort hin?	6
1.2.1 Gesellschaftliche Teilsysteme und ihre Codes	7
1.2.2 Smart CSO Lab: Drei-Ebenen-Modell des systemischen Wandels.....	10
1.2.3 Berkana's Theory of Change (Two-Loop-Model)	12
1.2.4 Die Theorie U: von der Zukunft her handeln.....	15
2 Der Türöffner: Transformative Bildung.....	17
2.1 Transformatives Lernen – ein persönlicher, transformativer Prozess.....	17
2.2 BNE, Globales Lernen, politische Bildung und andere Ansätze.....	19
2.3 BNE für 2030 – das neue Ambitionsniveau des UNESCO-Bildungsprogramms.....	20
2.4 Transformative Bildung – Empowerment für wirksames Handeln	22
3 Die Bewegung: Transformatives Engagement	23
3.1 Was ist transformatives Engagement?.....	23
3.2 Das Konzept des Hand Prints: Strukturen nachhaltig verändern.....	25
4 Bildungsimpulse für transformatives Engagement	27
4.1 Psychologische Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln	28
4.1.1 Psychologische Distanz	29
4.1.2 Verantwortungsgefühl	30
4.1.3 Wirksamkeitserwartung	32
4.1.4 Gruppenzugehörigkeiten und soziale Identitäten	34
4.1.5 „Finite Pool of Worry“ und der „Single Action Bias“	36
4.1.6 Externe, situationelle Faktoren.....	39
4.2 Gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln	39
4.3 Gestaltungsbefähigung statt Konsumtipps.....	43
4.3.1 Sorge vor der Überforderung von Lernenden	44
4.3.2 Sorge vor der eigenen Unerfahrenheit in politischem Handeln	45
4.3.3 Sorge vor Verletzung des Beutelsbacher Konsens.....	45
4.4 Lernen durch Engagement.....	48
4.5 Bildung mit Gefühl.....	51
4.6 Transformative Bildung für Entscheidungsträger*innen	53
5 Praktische Anregungen für Transformative Bildung und Engagement	55
5.1 Transformative Bildung strukturell fördern.....	55
5.2 Materialien, Methoden und Ideen für transformative Bildung.....	56
Literaturverzeichnis	58

Vorwort

„In dem Moment, in dem eine Sache unser Engagement weckt, [fokussiert] sich nicht nur unser Denken auf diese Sache, sondern unser ganzes Sein [wird] von dieser Sache ergriffen. In diesen Momenten des Ergriffenseins sind alle unsere Sinne vom Engagement quasi okkupiert. Das Engagement kann dabei jeden, egal ob jung oder alt, reich oder arm, ergreifen. [...]

[Das Engagement zeigt], dass es neben dem Trott des Alltags auch eine andere Form des Lebens gibt, welche unser Denken und Tun voll erfasst. Erst diese Momente entfalten das Ganze Potenzial des Menschen und lassen ihn ahnen, was möglich ist.“¹

Haben Sie Ihr Engagement für eine sozial-ökologische Transformation schon einmal mit ähnlicher Wirkung auf sich erlebt? Wie haben Sie sich engagiert oder wo würden Sie sich gerne engagieren? Was ist Ihre Motivation dahinter? Hat Ihr Engagement Sie in der Annahme bestärkt, dass Sie selbst etwas zur Lösung aktueller globaler Nachhaltigkeitskrisen beitragen können? Haben Sie sich die Fähigkeiten, die Sie für Ihr Engagement gebraucht haben, selbst angeeignet oder haben Sie Unterstützung erfahren? Welche Kenntnisse oder Fähigkeiten waren dafür am wichtigsten oder wären am wichtigsten gewesen?



Was passiert mit uns, wenn wir uns engagieren?

¹ So beschreibt der französische Philosoph Gabriel Marcel (1889-1973), was seiner Meinung nach mit uns passiert, wenn wir uns engagieren. Zitat entnommen aus Gratzl, Roth und Schulmeister (2018)

In diesem Hintergrundpapier möchten wir einigen dieser Fragen auf den Grund gehen. Wir beleuchten, unter welchen Bedingungen wir uns engagieren und wie dieses Engagement einen gesellschaftlichen Unterschied für eine sozial-ökologische Transformation machen kann. Dabei setzen wir an Lernprozessen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene an und schöpfen aus dem Fundus wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Psychologie, der Pädagogik, der Soziologie und den Politikwissenschaften sowie verschiedener praktisch erprobter Ansätze von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Globalem Lernen und politischer Bildung. Wir diskutieren zudem, welche Rolle Bildung insgesamt für die Transformation unserer Gesellschaft spielt. Insbesondere erkunden wir, wie Bildungsakteur*innen auf verschiedenen Ebenen (inner- und außerschulisch, in verschiedenen Altersstufen) ein Lernen unterstützen können, das Bürger*innen dazu ermutigt und befähigt, ihre gesellschaftlichen Handlungsspielräume kennenzulernen und zu nutzen. Wir richten unseren Blick dabei auf ein Lernen, das Menschen dabei unterstützt, eine Grenzen und Zeit überschreitende Verantwortung zu übernehmen und sich wirkungsvoll für den Erhalt unserer Lebensgrundlagen, die Einhaltung von Menschenrechten und ein global gerechtes Zusammenleben einzusetzen.

1. Die Herausforderung: Wer transformiert was und wie?

Vor dem Hintergrund der grundlegenden und existenziellen Frage, wie wir den heutigen globalen Nachhaltigkeitsherausforderungen begegnen können, werden in dieser Broschüre verschiedene Rahmenbedingungen und Wirkungsmöglichkeiten von Lernen, Bildung und Engagement betrachtet. Wer packt es wie an, die globale Klimaerhitzung, den dramatischen Verlust der Artenvielfalt, die Übernutzung von begrenzten oder auch nachwachsenden Ressourcen, aber auch massive ökonomische Ungleichheiten und Menschenrechtsverstöße zu überwinden? Wie können wir diese negativen Entwicklungen durch das Hinterfragen und Verändern von Denkmustern, Strukturen und Regeln bremsen, verhindern und in gegenteilige Prozesse überführen, die in eine zukunftsfähige, solidarische Gesellschaft münden?

1.1 Wohin soll's gehen?

Es soll ein gutes Leben für alle auf diesem Planeten geben – heute und in Zukunft. Das heißt unter anderem ein Leben in Würde, ein Leben in Frieden ohne Unterdrückung und Ausgrenzung, ein selbstbestimmtes Leben mit Meinungs-, Religions- und Bewegungsfreiheit für alle und ein Leben, in dem das gesamte Paket der Menschenrechte geschützt wird; in dem etwa keiner Hunger oder Armut leiden muss und alle Menschen Zugang zu sauberem Wasser, Energie, Gesundheitsversorgung und Bildung haben. Und ein Leben, in dem die Biodiversität nicht weiter bedroht wird und abnimmt, sondern wir alle Lebewesen an Land und im Wasser schützen. Um diesen Weg zu gestalten, gibt es bereits verschiedene internationale Abkommen – allen voran die Menschenrechte, die 2015 von allen Ländern der Vereinten Nationen verabschiedete Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) und das Pariser Klimaabkommen aus demselben Jahr. Diese enthalten zwar noch einige Widersprüche, geben aber an vielen Stellen bereits einen sehr klaren Zielhorizont für die globale Staatengemeinschaft bis 2030 vor.

Dabei sind Umwelt- und Klimaschutz untrennbar mit Fragen sozialer Gerechtigkeit verbunden. Von Kommunalverwaltungen bis hin zu internationalen Akteur*innen müssen sich alle die Frage stellen, ob ihre Handlungen damit vereinbar sind. Ein „neuer Gesellschaftsvertrag“, wie er aktuell auf europäischer Ebene mit dem Europäischen Green Deal ansatzweise diskutiert wird, versucht zum Beispiel diesen Bogenschlag – auch wenn das Ambitionsniveau aktuell noch zu schwach erscheint und sich erst in seiner Umsetzung messen lassen wird. Ein solcher neuer Gesellschaftsvertrag beziehungsweise verschiedene Gesetze und

Abkommen, die zusammengenommen dazu beitragen, müssen den Anspruch haben, eine global nachhaltige Entwicklung und eine global zukunftsfähige Wirtschaftsweise durch, regionale, nationale, aber vor allem auch internationale Rahmensetzung so zusammenzudenken und zu gestalten, dass sie nicht mehr auf der Ausbeutung von Mensch oder ökologischer Lebensgrundlagen heute oder in Zukunft beruhen. Ein neuer Gesellschaftsvertrag muss sich etwa daran messen lassen, ob er Geschäftsmodelle oder politische Instrumente wie Subventionen, die die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zerstören oder Menschenrechte verletzen, systematisch verhindert. Der Begriff des Wohlstands muss darin hinterfragt und so umdefiniert werden, dass es kein Wohlstand eines Einzelnen sein kann, wenn dieser Lebensgrundlagen eines anderen zerstört.

„Umweltfragen sind immer Verteilungsfragen und Verteilungsfragen sind immer Gerechtigkeitsfragen.“

Maja Göpel in „Unsere Welt neu denken.“ (2020), S.161

Ein neuer Gesellschaftsvertrag sollte auf verschiedenen Ebenen einen Mechanismus strukturell verankern, der den sogenannten „Schleier des Nichtwissens“ aufgreift, den der Philosoph John Rawls wie folgt beschreibt: Obwohl unsere Welt heute wirtschaftlich und kommunikativ sehr vernetzt ist, werden die meisten Entscheidungen auf nationaler Ebene getroffen, auch wenn sie weltweite Konsequenzen haben und/oder zukünftige Generationen betreffen. Die Menschen, die von diesen Entscheidungen gegebenenfalls (am stärksten) betroffen sind, werden dabei nicht (weder über Wahlen, noch über andere demokratische Mechanismen) einbezogen (Rawls, 1975). Rawls entwickelte basierend auf diesem Gerechtigkeitsdilemma in den 1970er Jahren ein Gedankenspiel. Demnach sollten sich Entscheidungsträger*innen bei großen Entscheidungen immer die Frage stellen: Wie würden Sie Regeln und Gesetze in Ihrem Land sowie internationale Abkommen und Verträge beschließen, wenn Sie sich am nächsten Tag an jedem Ort, zu jeder Zeit, in jedweden Milieu/gesellschaftlicher Position wiederfinden könnten – auch als besonders negativ von diesen Entscheidungen Betroffene*r?

Dieses Gedankenspiel ist so relevant, dass es mithilfe von Regeln, Gesetzen, Rahmenbedingungen und internationalen Abkommen verankert werden sollte, um der Idee eines neuen Gesellschaftsvertrags Schritt für Schritt auf verschiedenen Ebenen näher zu kommen. Denn die Beteiligungsrechte an nationalen Entscheidungen mit globaler Auswirkung sehen prozedural nicht die Beteiligung möglicher Betroffener vor und es ist unwahrscheinlich, dass die Mehrheit unserer Entscheidungsträger*innen sich diese Frage täglich stellt. Wie könnte dieser Gedanke auf andere Art und Weise in der Governance-Struktur eines neuen Gesellschaftsvertrags lokal vor Ort und global in unserer Weltgemeinschaft verankert werden, um das eingangs erwähnte gute Leben für alle – heute und in Zukunft – möglich oder zumindest wahrscheinlicher zu machen?

1.2 Wie kommen wir dort hin?

Aus Sicht der Transformationsforschung „besteht die ‘Große Transformation‘ unserer Gesellschaften hin zu einem sozial und ökologisch global gerechten Zusammenleben nicht aus *einer* großen Transformation, sondern aus vielen kleinen sequenziell und parallel verlaufenden Transformationsprozessen in verschiedenen Subsystemen, die zu einem Wandel der gesellschaftlichen Entwicklung oder der Systemdynamik führen“ (Göpel und Remig, 2014; S. 70). Dabei kommt es zu Ungleichzeitigkeiten und Brüchen.

Im Folgenden werden vier Modelle vorgestellt, die jeweils auf ihre eigene Weise zentrale Aspekte, Akteur*innen und Prozesse einer Großen Transformation beleuchten. Alle beinhalten wichtige Perspektiven für zivilgesellschaftliches Engagement. Sie zeigen spannende Andockstellen für die Bildungsarbeit und helfen dabei, wichtige Knackpunkte einer transformativen Bildung zu identifizieren.

1.2.1 Gesellschaftliche Teilsysteme und ihre Codes

Eine Grundlage für die Arbeit von Germanwatch ist das Verständnis von und über unterschiedliche gesellschaftliche Akteur*innen und der sie treibenden Interessen und Systemlogiken. Es gibt nicht nur eine Entscheidungsinstanz für die Gesellschaft. In der Neuzeit haben verschiedene Teilsysteme eine eigene Logik mit eigenem Code, der ihre Entscheidungen vorstrukturiert. Das politische Teilsystem hat allerdings nach wie vor eine rahmensetzende Sonderrolle, wenn die anderen Teilsysteme (vor allem Wirtschaft, Finanzmarkt, Technologie) mit den gemeinwohlorientierten gesellschaftlichen Zielen in Konflikt geraten. Wie die vom Soziologen Niklas Luhmann maßgeblich inspirierte Systemtheorie herausgearbeitet hat, wäre es naiv, diese Selbstorganisation der Teilsysteme in einer komplexen Gesellschaft nicht zu berücksichtigen (Luhmann, 1997). Anders als Luhmann, verstehen wir bei Germanwatch Öffentlichkeit zusätzlich als deliberativ – mit einer lebendigen Zivilgesellschaft, einer starken Rolle der Wissenschaft und normativen Debatten. Von der Öffentlichkeit gehen dementsprechend die zentralen Impulse für die notwendige Rahmensetzung beziehungsweise Regulierung der Teilsysteme aus (vgl. auch Habermas, 1994).

Die Logik, auf die die unterschiedlichen Teilsysteme ansprechbar sind, werden nach Luhmann auch Codes genannt. Beispielsweise können Akteur*innen aus der Politik (Code: Macht) nicht allein mit moralischen Argumenten überzeugt werden, sondern benötigen vielmehr solche Argumente, die ihrem Code entsprechen. Einer Politikerin zu sagen, es wäre gut das Klima zu schützen, um den Planeten zu retten, ist zwar richtig, aber nicht unbedingt wirkungsvoll. Ihr muss mindestens auch gezeigt werden, weshalb ihre Klimaschutz-Entscheidungen zur Wiederwahl führen werden. Genauso ist es bei Akteur*innen anderer Teilsysteme, beispielsweise in der Wirtschaft (Code: Profit). Ein börsennotiertes Unternehmen wird sich nur zu mehr Klimaschutz verpflichten, wenn es davon überzeugt ist, dass Klimaschutz ein profitables Geschäftsmodell ist. Für Vorreiterunternehmen in Sachen Klimaschutz ist dies durchaus der Fall, wenn sie dadurch eine bessere oder zumindest ausreichende Marktposition ergattern – sei es durch zukunftsfähige und wettbewerbsfähige Technologie oder durch einen relevanten Imagegewinn der für höhere Absätze sorgt oder weil es erlaubt, höher qualifizierte Mitarbeiter*innen für sich zu gewinnen.

Durch den Klimawandel ist die Existenz vieler Millionen Menschen gefährdet. Ein Verständnis der systemimmanenten Blindheit kann dabei helfen, Strategien zu entwickeln, wie diese Existenzgefährdung wenigstens teilweise überwunden werden (Bals, 2002). Es zeigt auf, wo es Möglichkeiten für Transformationsprozesse gibt, und wo (derzeit) nicht. Das Unternehmen, das freiwillig keinen Klimaschutz betreibt, wenn es glaubt, dadurch den Profit zu schmälern, wird ohne die entsprechenden Argumente nicht überzeugt werden. Stattdessen können Unternehmen indirekt über das Teilsystem Politik erreicht werden, etwa über zusätzliche politische Rahmensetzungen oder Regulierungen. Politiker*innen können Gesetze beschließen, die es Wirtschaftsunternehmen verbieten oder unmöglich machen, das Klima zu zerstören. Das werden Politiker*innen aber in aller Regel nur tun, wenn es ihre Wahlchancen nicht deutlich verschlechtert.

Sind nun auch die Regierungen und regierenden Parteien aus ideologischen oder eben wahltaktischen Gründen zu langsam, zaghaft oder blockieren gar ambitionierten Klimaschutz, können durchaus auch Entwicklungen in den anderen Teilsystemen die Transformation beschleunigen oder verlangsamen. Beispielsweise führen neue Innovationen im Teilsystem Technologie dazu, dass Erneuerbare Energien auch kombiniert mit Netz und Speicher nun vielerorts günstiger sind als die Verbrennung von Kohle. Damit verbessern sich, selbst wenn die Politik bremst, die Wettbewerbsbedingungen für Erneuerbare Energien gegenüber Kohle deutlich – wie etwa in den USA während (und trotz) der Regierung Trump zu beobachten war. Im Teilsystem Justiz (Systemcode: Recht) ist aufgrund der Passivität von Politik und Wirtschaft derzeit ebenfalls sehr viel Bewegung zu sehen. Während Betroffene des Klimawandels bei vielen politischen Entscheidungsträger*innen und Wirtschaftsakteur*innen nicht ernsthaft Gehör finden, werden sie zurzeit in verschiedenen Gerichten angehört. Einzelne grundlegende Urteile – etwa in den Niederlanden, wo die Kläger*innen erfolgreich für mehr Klimaschutz gegen ihre Regierung vorgingen – haben ihre Anliegen und damit die Transformation unterstützt. Die Betroffenen argumentieren beispielsweise auf nationaler oder europäischer Ebene, dass ihre Rechte verletzt werden und Recht gebrochen wird, wodurch die Justiz im Rahmen ihres Codes (Recht) reagieren kann. Die Justiz kann durch Rechtsprechung wiederum die Rahmenbedingungen der anderen Teilbereiche verändern, in dem sie Gesetze überprüft, über die Einhaltung der Grundrechte wacht und den Rahmen absteckt, innerhalb dessen Gesetze verfasst oder Wirtschaft betrieben werden kann.

Für die gesellschaftlichen Teilsysteme gelten neben den Codes auch unterschiedliche Zeithorizonte. In der Politik bestimmen das Ende der Legislaturperiode und die Neuwahlen den entscheidenden Zeithorizont. Daher ist das Argument „die nachkommende Generation wird es Ihnen danken“ kein entscheidendes Argument für viele Politiker*innen, die bei der kommenden Wahl wiedergewählt werden möchten. Auch werden Finanzmarktakteur*innen nicht unmittelbar aus allen fossilen Wirtschaftszweigen aussteigen, auch wenn sie wissen, dass die fossile Spekulationsblase mittelfristig platzen wird. Es reicht aus, dass die Chancen für Profit in diesem Bereich auch nur kurzfristig – angetrieben vom Druck der Quartalsberichte der Unternehmen – ausreichend gegeben sind.

Der kurze Zeithorizont in den Teilsystemen Politik, Finanzwirtschaft und Wirtschaft ist tragisch, weil er nicht erlaubt gegenzusteuern, selbst wenn das kurzfristig rentable oder sich in Wahlen belohnte Handeln mittelfristig zur Selbsterstörung führt. So konnte man etwa in den vergangenen Jahrzehnten beobachten, dass wir uns trotz einer zunehmenden Präsenz von Themen nachhaltiger Entwicklung und ihrer Dringlichkeit, in vielen Kontexten in eine negative Richtung oder zumindest nicht ausreichend schnell dorthin bewegen. So werden auch die existenziellsten Herausforderungen der Menschheit, wie zum Beispiel die Zerstörung unserer Lebensgrundlagen durch die Klimakrise, das Artensterben, wachsende gesellschaftliche Ungleichheit oder die Missachtung von Menschenrechten im aktuellen Handeln von Akteur*innen in Politik, Finanzwirtschaft und Wirtschaft nur unzureichend berücksichtigt.

In der breiten Öffentlichkeit gibt es nach diesem Modell zumindest die Möglichkeit eines längeren Zeithorizonts für die gemeinwohlorientierten Ziele. Zwar haben auch Einzelpersonen eine begrenzte Lebenszeit, aber sie schauen nicht nur – wie aktuell der Finanzmarkt – auf das nächste Vierteljahr oder – wie viele Politiker*innen – vor allem auf die nächste Wahl. Durch persönliche Beziehungen sind sie meist emotional mit nachfolgenden Generationen verbunden und können außerhalb der oben beschriebenen Codes agieren.

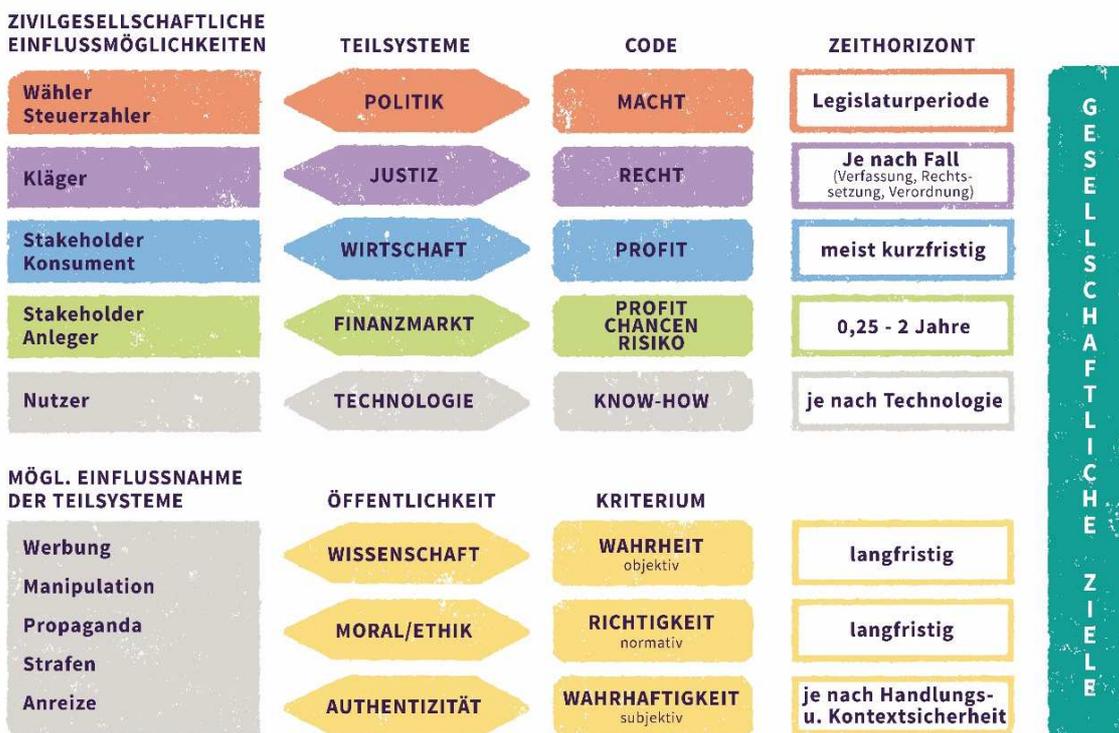


Abbildung 1: Teilsysteme mit ihren jeweiligen Codes und Zeithorizonten sowie Einflussmöglichkeiten für Zivilgesellschaft (eigene Darstellung basierend auf Luhmann, 1997 und Habermas, 1994).

Der Klimaökonom Hermann Held formulierte dies in einem Interview mit der taz so: „Die Zivilgesellschaft ist die einzige Akteurin, die langfristiges Interesse, im Sinne einer Zeitspanne von ein bis zwei Generationen, am Klimaschutz hat. Alle anderen Akteur*innen sind abhängig: Politiker*innen von Wahlen, Unternehmen von Regulation“ (van Bronswijk in der taz, 2020).

In diesem Modell kann nicht nur ein guter öffentlicher Diskurs viele gute Argumente auf den Tisch bringen, sondern die Zivilgesellschaft kann auch, in unterschiedlichen Rollen, gezielt oder einfach durch ihr Verhalten, Einfluss auf die Teilsysteme nehmen: Beispielsweise als Wähler*in oder Demonstrant*in auf die Politik, als Kläger*in innovative Justizentscheidungen provozieren, als Konsument*in oder durch Organisation in Gewerkschaften auf die Wirtschaft oder durch die Geldanlagen auf die Finanzwirtschaft. Gleichzeitig nehmen Akteur*innen der Teilsysteme mit ihren Strategien auch Einfluss auf die Öffentlichkeit, versuchen diese zum Beispiel durch Propaganda, Strafen, Werbung, Manipulation oder Anreize zu kolonialisieren (Habermas, 1994).

Normalerweise sind die Codes der Teilsysteme sehr stabil, es können dann nur Programme innerhalb des Codes innovativ gestaltet werden. Systemtheoretische Überlegungen legen nahe, dass in Phasen großer Fluktuationen, Krisen und Meinungsbrüche auch der Code dieser Teilsysteme modifiziert werden kann. Allerdings ist in solchen „nicht normalen Zeiten“, in denen die Politik „flüssig“ wird, mit Verzweigungspunkten zu rechnen: der Code könnte in entgegengesetzte Richtungen grundlegend verändert werden. Die Krisen und Fluktuationen der letzten Dekade sprechen dafür, dass wir uns in solchen unnormalen Zeiten befinden, oder uns diesen annähern könnten. Damit werden sowohl die Chancen als auch die Risiken größer. Einerseits könnten grundlegendere Umgestaltungen – etwa eine grundlegende Neudefinition von Wachstum – und Paradigmenwechsel für das Handels- oder Finanzsystem denkbar werden, die bisher nur als „Rauschen“ vom politischen System wahrgenommen wurden. Andererseits könnten auch ganz andere grundlegende Umbrüche denkbar werden, etwa in Richtung eines autoritären Systems.

Noch stärker wird dieses Modell in Kombination mit weiteren Ansätzen, die durch soziale Bewegungen mit Protest und zivilem Ungehorsam gekennzeichnet sind und versuchen, die gegenwärtige Funktionsweise der Systeme und Codes zu hinterfragen und zu unterbrechen. Es ergänzt solche Protestformen, um „die klimapolitisch notwendigen radikalen Ziele nicht nur zu fordern, sondern die Wahrscheinlichkeit ihrer Umsetzung zu steigern (Bals, 2002; S.11).“

Take-Aways:

Was gibt uns das Modell mit?

- + Verständnis von systemischen Rationalitäten: Ziele, Codes, Zeithorizonte
- + Erklärungsansätze, warum viele wichtige Anliegen nicht ausreichend Gehör finden
- + Blick für Möglichkeitsräume, wenn Türen in manchen Teilsystemen verschlossen sind
- + Grundlage für eigene Argumentation und Strategieentwicklung

Was gibt es uns nicht?

- Niederschwellige oder einfache Zugänge für transformatives Engagement
- Obwohl Bildung in diesem Modell eine wichtige Rolle spielen könnte, wird sie im Modell nicht explizit diskutiert
- bietet wenig Ansatzpunkte für die Überwindung von systeminhärenten Logiken, weil die Codes in politisch stabilen Zeiten als gesetzt gelten

Literaturtipp:

Bals, C. (2002). Zukunftsfähige Gestaltung der Globalisierung: Am Beispiel einer Strategie für eine nachhaltige Klimapolitik. Erschienen in: Zur Lage der Welt, Herausgeber: Worldwatch Institute in Kooperation mit Germanwatch

1.2.2 Smart CSO Lab: Drei-Ebenen-Modell des systemischen Wandels

Das Drei-Ebenen-Modell des Wandels wurde vom *Smart CSO Lab* aufbauend auf dem Mehr-Ebenen-Modell (Geels und Schot, 2010) entwickelt und zeigt ganz andere Ansatzpunkte für zivilgesellschaftliche Akteur*innen auf. Dabei werden drei Ebenen unterschieden, in denen Wandelprozesse stattfinden, die sich gegenseitig dynamisch beeinflussen und die nur gemeinsam einen systemischen Wandel ermöglichen.

Nischen (Mikro-Ebene): In den sogenannten Nischen probieren Menschen neue, nachhaltige Arbeits-, Wirtschafts- und Lebensformen aus. Es sind Keimzellen für soziale Innovationen, in denen nachhaltige Formen des Zusammenlebens und –wirtschaftens und Werte wie Solidarität und Gemeinschaft im Kleinen bereits gelebt werden (zum Beispiel Repair Cafés, solidarisch-ökologische Landwirtschaftsmo- dellen, Tauschläden oder Nachbarschaftsgärten). Damit diese sozialen Innovationen aus den Nischen heraus in das gesamte gesellschaftliche System wachsen können, müssen diese Vorreiterprojekte zunächst entdeckt werden, miteinander in Kontakt und in den Erfahrungsaus- tausch gebracht werden, sich so gemeinsam lernend weiterentwickeln und schließlich als gute, inspirie- rende Beispiele mehr und mehr Menschen bekannt und von einer breiten Öffentlichkeit als erstrebens- werte Lebensweisen akzeptiert werden. So entwickelten die Photovoltaik-Bastler*innen und Pionier*innen vom Solarförderverein Aachen einen Vorläufer zum bundesweiten Erneuerbare Energien Gesetz (EEG, 2000), der durch Stadtratsbeschluss 1994 als Aachener Modell zur kostendeckenden Vergütung Erneuerba- rer Energien Erfahrungen sammelte.

Das **Smart CSO Lab** bezeichnet sich selbst als *Think Tank* und *Labor* für soziale Innovationen. Sie entwickeln und bringen Strategien in die Praxis, die kulturelle und systemische Ursachen hinter den sozialen und ökologischen Krisen unserer Zeit adressieren:
www.smart-csos.org

Hier finden sich mehr Informationen zu ihrem Wandelmodell:

Lernreise zur Großen Transformation:
www.smart-csos.org/images/Berlin_SmartCSOs_Lab-Reisebericht.pdf

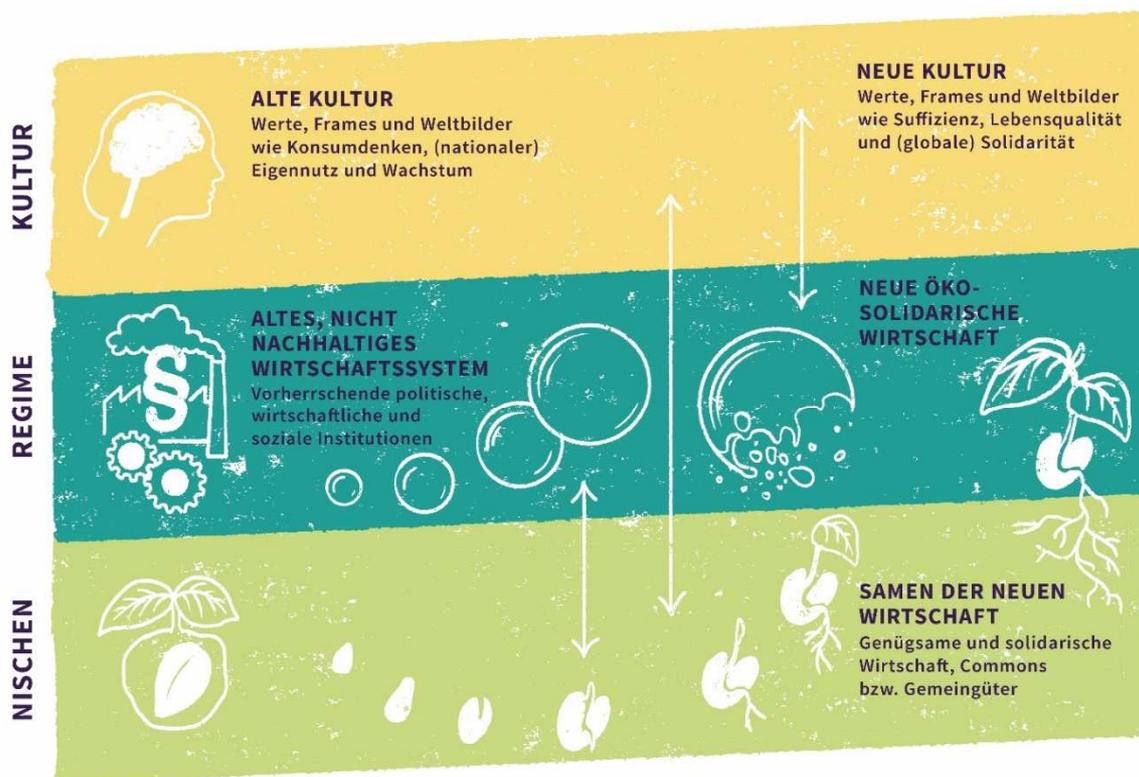


Abbildung 2: Drei-Ebenen-Modell des systemischen Wandels (eigene Darstellung basierend auf Krause, Kirch und Narberhaus, 2015 sowie einer grafischen Überarbeitung von reh)produkt für den Deutschen Naturschutzring).

Regime (Meso-Ebene): Auf der institutionellen Ebene geht es darum, strukturelle Veränderungen langfristig als neue Rahmenbedingungen voranzubringen, indem aktuelle Annahmen und Regelungen systemisch hinterfragt und durch neue ersetzt werden. Veränderungsprozesse auf dieser Ebene werden durch die gelebten Alternativen in den Nischen inspiriert. Hierbei gilt es vor allem für zivilgesellschaftliche Akteur*innen, nicht das „Spiel“ der Wirtschaft und Politik mit ihren eigenen Systemlogiken mitzuspielen und im eigenen Engagement für die Transformation daher auch nicht die alten Glaubenssätze und Werte wie Wachstum, Konsumdenken oder Eigennutz zu reproduzieren und die kurzfristigen Ziele von Politik und Wirtschaft weiter zu stärken. Stattdessen sollten politische Forderungen in sinnstiftende Narrative eingebettet sein.

Kultur (Makro-Ebene): Auf der kulturellen Ebene wird ein grundlegender Wertewandel in den Blick genommen, der über einen längeren Zeitraum stattfindet. Da unsere Werte von den uns umgebenden Strukturen und Lebensweisen beeinflusst werden, betont das Modell die Sichtbarmachung der Keimzellen, in denen nicht nur andere Arbeits- oder Lebensweisen, sondern auch Werte und Narrative wie Gemeinschaftlichkeit, Suffizienz und Solidarität gelebt und zum Ausdruck gebracht werden. Um diese Werte zu stärken und als neue „Kulturperspektive“ über Wachstum und Konsumdenken zu stellen, sollten zivilgesellschaftliche Organisationen und Personen, die sich für einen sozial-ökologischen Wandel engagieren, diese „nicht-eigennütigen“ Werte auch selbst in ihrem Umgang miteinander und in ihren Organisationsstrukturen (vor)leben.

Die drei Ebenen sind stark miteinander verbunden. So bedingen sich strukturelle Rahmensetzungen, die zum Beispiel eine solidarische Wirtschaftsweise ermöglichen (Meso-Ebene), und ein Kulturwandel, der den Wunsch nach beziehungsweise die Akzeptanz für solche strukturellen Veränderungen überhaupt erst entstehen lässt (Makro-Ebene), gegenseitig. Das Modell soll helfen, aus einer systemischen Denkperspektive heraus zu analysieren, auf welcher Ebene die eigene Aktivität oder Strategie als zivilgesellschaftliche*r Akteur*in verortet ist, welche Ebenen insgesamt mehr oder weniger aktiv bespielt werden, ob die eigene Arbeit mit den anderen Ebenen verknüpft ist oder wie diese Verschränkungen verstärkt werden können, um den sozial-ökologischen Wandel noch wirkungsvoller voranzubringen (Krause, Kirch und Narberhaus, 2015).

In ihrem Handbuch *Re.imagining activism* stellt das Smart CSO Lab vier unterschiedliche Rollen für systemischen Aktivismus vor, die sie sinnbildlich im Englischen Acupuncturist, Questioner, Gardener und Broker nennen. Diese Rollen können von zivilgesellschaftlichen Organisationen oder Netzwerken eingenommen werden. Sie sind weniger für Individuen gedacht. Die Rolle der Pioniere, die wichtige Arbeit in den Nischen machen, wird hier nicht als strategische Rolle für den Wandel angesehen.

- **Akupunkteur*in (Acupuncturist):** Ähnlich wie bei der Akupunktur geht es darum, die richtigen Ansatzpunkte zu finden. Akupunkteur*innen identifizieren günstige Gelegenheiten und entscheidende Momente, um einen Politikwechsel einzuleiten, Debatten zu wenden und Denkmuster zu verändern.
- **Fragesteller*in (Questioner):** Es geht darum Paradigmen zu hinterfragen, notwendige neue Debatten zu entfachen und deliberative Räume zu eröffnen. Fragesteller*innen müssen Dialogräume eröffnen und stellen beispielsweise die Rolle des Markts und seine Grenzen in Bezug zu Commons und sozialer Gerechtigkeit in Frage. Dabei nutzen sie auch künstlerische Dialogformen wie Theater oder Musik.
- **Gärtner*in (Gardener):** Spielt eine zentrale Rolle dabei, die Nischen des neuen Systems sichtbar zu machen, sie untereinander zu vernetzen, sie zu stärken. Dadurch soll die Chance erhöht werden, dass die neuen Ideen aus den Nischen transformatives Potenzial erreichen (zum Beispiel Open Source oder Kooperativen).
- **Vermittler*in (Broker):** Bewegungen, informelle Netzwerke, Graswurzel-Organisationen tendieren genauso wie Menschen aus anderen Kontexten dazu, Cluster zu bilden, in denen sie ihre eigene Sprache entwickeln, Überzeugungen teilen und eigene Echokammern bilden. Vermittler*innen haben die Rolle, sinnhafte Verknüpfungen zwischen diesen Clustern zu bilden, ihre Informationen so aufzuarbeiten und zu übersetzen, dass sie auch in anderen Clustern verstanden werden und schließlich auch Lernprozesse zu schaffen, damit unterschiedliche Strategien und Denkweisen zusammengeführt werden können.

Take-Aways:

Was gibt uns das Modell mit?

- Blick auf die grundsätzlichen Ursachen globaler Krisen statt nur auf ihre Symptome
- Möglichkeit in Alternativen zu bestehenden systemischen Rationalitäten und Denkmustern zu denken
- Verknüpfung unterschiedlicher Formen des Engagements: Zusammenhang von Nischen-Projekten, Wertewandel und Transformation von Institutionen erkennen
- konkrete Rollen für zivilgesellschaftliche Akteur*innen
- Eine Einordnung der Nischen, die im Bildungsbereich als Handlungsoptionen für Aktive sehr gern angeboten werden: Nischen wie „Urban Gardening“ erhalten eine Rolle und stehen im Zusammenhang mit dem Transformationsprozess, werden aber auch nicht überbewertet, denn sie werden nur dann Erfolg haben, wenn auch auf den anderen beiden Ebenen Fortschritte erzielt werden

Was gibt es uns nicht?

- Braucht sehr viel Zeit, wenn erst ein gesellschaftlicher Wertewandel erreicht werden soll
- bleibt vage wenn es darum geht, wie und ob sich Institutionen durch Veränderung ihrer eigenen Systemlogik beziehungsweise Wertevorstellungen transformieren lassen, baut eher darauf, dass sich durch die Stärkung der Nischen Systemwandelprozesse von selbst entfalten
- keine Ansatzpunkte für Umgang mit Akteur*innenn, die die „neuen“ Werte ablehnen

Literaturtipp:

Narberhaus, M. und Sheppard, A. (2015). Re.imagining Activism: A practical guide for the Great Transition. Berlin: Smart CSO Lab.

1.2.3 Berkana's Theory of Change (Two-Loop-Model)

Zivilgesellschaftliche Akteur*innen können diverse Rollen einnehmen, um durch ihr Engagement Wandel voranzubringen. Während das Modell des *Smart CSO Labs* diese auf drei Ebenen verortet, nimmt das „Zwei-Schlaufen-Modell“ des *Berkana Institutes* eine Einordnung mit Blick auf die Teilprozesse des Wandels vor und beschreibt dabei verschiedene Rollen, die Menschen in resilienten und wandelfähigen Gemeinschaften einnehmen können, um von einer Organisations- oder Lebensweise zu einer anderen zu kommen.

Die erste der beiden Schleifen im Modell steht für ein altes System, das sein maximales Entwicklungsstadium erreicht hat und an seinem Höhepunkt angekommen ist. Ab hier beginnt der Niedergang des Systems. Zum gleichen Zeitpunkt beginnt sich ein neues, alternatives System – die zweite Schlaufe – zu entwickeln, das früher oder später das alte System ersetzen wird. Die sozial-ökologische Transformation stellt den Übergang eines nicht nachhaltigen Gesellschaftsmodells hin zu einem zukunftsfähigen dar. Dabei gibt es unterschiedliche Rollen, die wir in dieser Transformationsphase einnehmen können, um sie zu unterstützen.

*Das **Berkana Institute** begleitet Gemeinschaften, die sich gemeinsam auf den Weg in Veränderungsprozesse machen und dabei gesunde, resiliente und positive Verbindungen zwischen Menschen sowie zwischen Mensch und globalem Ökosystem in den Mittelpunkt stellen.*
www.berkana.org

Leitende Idee: *“Whatever the problem, community is the answer“*

- **Innovator*innen** (auch „Pionier*innen des Wandels“ genannt): Wie auch im Drei-Ebenen-Modell braucht ein Wandelprozess Menschen, die bereits während das alte System noch der Standard ist, in lokalen Nischen *an* und *in* neuen Organisations-, Wirtschafts- und Lebensweisen arbeiten, als Pionier*innen Neues erproben und vorangehen.
- **Pfadfinder*innen**: Die Pfadfinder*innen suchen Wege, wie die neuen Innovationen durch Veränderungen in den Rahmenbedingungen und Strukturen zum neuen, einfacheren, standardmäßigen und naheliegenden „Normal“ und somit zu begehbaren Pfaden für die Mehrheit werden können. Es geht auch darum, Verknüpfungen zu schaffen zwischen Innovator*innen vor Ort und an unterschiedlichen Orten, damit die Nischen stärker werden und zusammenwachsen.
- **Illuminator*innen**: Die Illuminator*innen machen Städte/Kommunen oder einzelne Veränderungen bekannt, in denen bereits ein neuer nachhaltigerer und friedlicherer Standard Realität geworden ist. Sie halten die Vision, die den Wandel leitet, hoch, um sowohl die Menschen, die gerade in Veränderungsprozessen auf energieraubende Hindernisse stoßen, als auch jene, die sich noch nicht trauen, das Alte loszulassen, zu ermutigen.
- **Bewahrer*innen**: Die Bewahrer*innen gehen in den Dialog mit Menschen, die sich die Alternativen zum aktuellen System noch nicht vorstellen können, die Angst davor haben, Bekanntes loszulassen oder besorgt sind, durch Veränderungen vor allem etwas zu verlieren und diese Veränderungen daher eher aufhalten wollen. Sie helfen dabei, Altes loszulassen, aber zeigen auch auf, dass es auch positive Aspekte der alten Lebensform geben kann, die es lohnt, ins neue System zu übertragen und zu bewahren.
- **Begleiter*innen des Strukturwandels**: Die Begleiter*innen des Strukturwandels widmen sich den Teilen des alten Systems, die nicht ins neue System überführt werden können, weil sie dort keinen Platz mehr haben. Sie honorieren die Leistungen dieser Teilsysteme, die in der Vergangenheit sinnvoll waren, aber nun im neuen System nicht mehr passen. Eine wichtige Aufgabe der Begleiter*innen des Strukturwandels ist es, das würdevolle Abschiednehmen von diesen Teilsystemen zu gestalten und ein angemessenes Gedenken zu ermöglichen, wie zum Beispiel die Einrichtung eines zeitgeschichtlichen Museums.
- **Brückenbauer*innen**: Die Brückenbauer*innen sind ebenfalls mit Nachzügler*innen in Kontakt und zeigen ihnen, dass sie und ihre Sorgen gehört werden. Sie zeigen ihnen außerdem auf, was der Wandel alles an Positivem bereithält und wie sie auch in den neuen Organisations-, Wirtschafts- und Lebensweisen glücklich sein und ihre Bedürfnisse vielleicht noch besser (und ohne anderes zu zerstören) erfüllen können. Sie helfen Nachzügler*innen beim „Umzug“ in das neue System, indem sie neue Wege, Abkürzungen und Brücken dorthin schaffen.



Abbildung 3: Two-Loop-Modell (eigene Darstellung basierend auf der Theory of Change des Berkana Institutes sowie einer grafischen Überarbeitung von Eva Schmid)

Wie auch im vorangegangenen Modell ist es auch hier wichtig, dass insgesamt keine Ebene/Rolle vernachlässigt wird. Wenn alle zivilgesellschaftlichen Akteur*innen sich zum Beispiel auf das Pfadfinden und Ausprobieren neuer Innovationen für eine sozial-ökologische Transformation konzentrieren würden und keine*r sich in der Rolle sähe, die Nachzügler*innen und Zweifelnden abzuholen und Menschen in dem Prozess des Abschiednehmens von Altem und der Angst vor Neuem zu begleiten, wäre eher Widerstand als Verständnis wahrscheinlich. Genauso stockt ein Transformationsprozess, wenn zum Beispiel die Ebene des kulturellen Wandels vernachlässigt wird oder wenn sich die meisten Akteur*innen auf Protest und das Einfordern von Alternativen konzentrieren und sich nicht genügend Akteur*innen in einen Dialog mit den Entscheidungstragenden des aktuellen Systems begeben (vgl. S. 8-10 zur Diskussion der gesellschaftlichen Teilsystemen und ihren Codes).

Take-Aways:

Was gibt uns das Modell mit?

- + Anwendbarkeit auf große und kleine Systeme, zum Beispiel von der Erneuerung des Schulsystems bis hin zur großen Transformation
- + Konkrete Rollen mit unterschiedlichen Aufgaben zur Unterstützung des Transformationsprozesses
- + Strategie und Lösungswege beziehen alle gesellschaftlichen Gruppen ein – von Transformationsgegner*innen über Zweifler*innen und neutral Positionierte bis hin zu den Pionier*innen des Wandels

Was gibt es uns nicht?

- keinen differenzierten Blick auf unterschiedliche Systemlogiken der Akteur*innen im bestehenden System (Politik, Wirtschaft,...)
- keine Anpassungsmöglichkeiten im alten System (außer dem Übertragen noch zeitgemäßer, sinnvoller Teile durch die Bewahrer*innen ins neue System), ein unausweichlicher Übergang in ein komplett neues System

Literaturtipp:

Webseite des Berkana Instituts, insbesondere diese Publikations- und Videoliste:
www.berkana.org/resources/pioneering-a-new-paradigm/

1.2.4 Die Theorie U: von der Zukunft her handeln

Das Konzept der „Theorie U“ wurde von dem Ökonomen Prof. Dr. Otto Scharmer und seinem Team am Massachusetts Institute for Technology (MIT) entwickelt. Seit mehr als 15 Jahren forschen die Wissenschaftler*innen am eigens dafür gegründeten „Presencing Institute“ zu unternehmerischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.

Im Wesentlichen geht es bei der Theorie U darum, ein Bewusstsein und eine Haltung zu entwickeln, mit der ein Individuum oder eine Gruppe Veränderungsprozesse zunächst erkennen und letztlich gut gestalten kann. Der Blick in eine Zukunft, die erst entstehen möchte („Presencing“), öffnet dabei den Zugang zu wirklich neuen Handlungsmöglichkeiten. Der Veränderungsprozess umfasst dabei sieben Schritte auf vier Ebenen (s. Abb. 4):

1. Downloading (herunterladen, bewerten und beurteilen): Bevor der Veränderungsprozess beginnt, wird die Welt mit gewohnheitsmäßigen Denkmustern betrachtet, die sich stetig wiederholen.

2. Seeing (hinsehen und faktisch zuhören): Ein klarer Blick auf die gegenwärtige Situation und Zuhören – sich selbst und den anderen – ohne Wertung; Welche Aufgabe liegt vor mir/uns?

3. Sensing (hinsehen und empathisch zuhören): Voneinander lernen, verschiedene Perspektiven betrachten und innovative Ansätze kennenlernen: Was ist schon alles da?

4. Presencing (mit der Quelle verbinden, anwesend werden): Spüren, was zu tun ist. Wer bin ich und was ist meine Aufgabe?

5. Crystallizing (verdichten): Eine Vision und neues Denken, Ideen und Konzepte auftauchen und wachsen lassen: Wie möchte ich die Zukunft gestalten?

6. Prototyping (erproben und ausprobieren): Die Ideen testen und weiterentwickeln und so neue Prototypen und Prozesse schaffen.

7. Performing (in die Welt bringen): Lernen und Professionalisieren – neue Strukturen und Praktiken, die sich bewährt haben, verstetigen und weiter verfeinern.

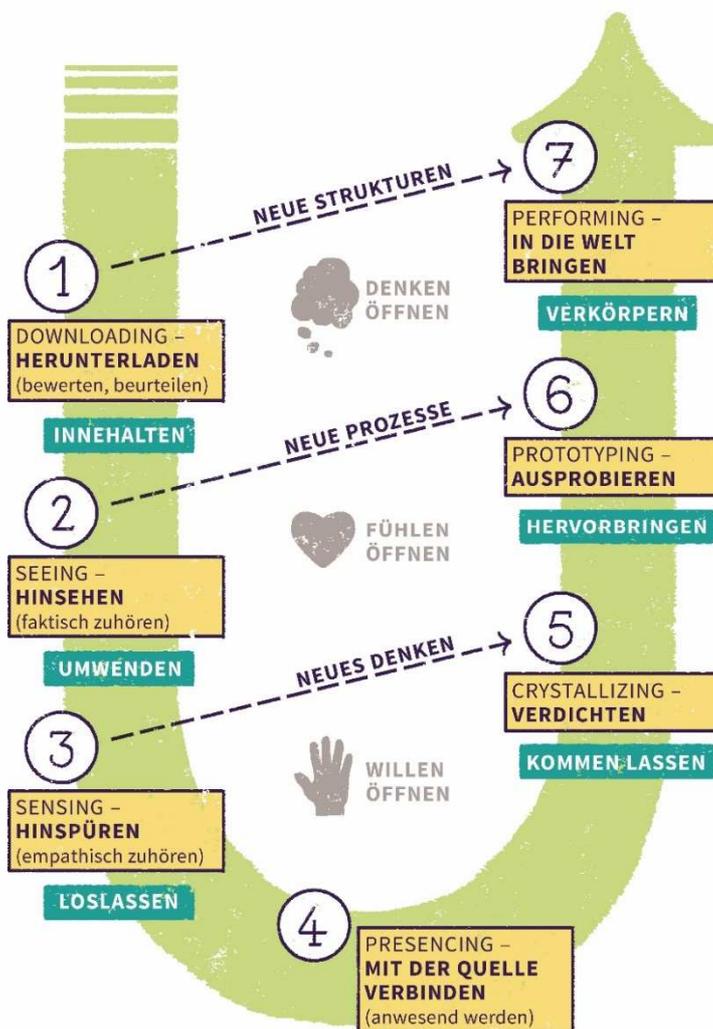


Abbildung 4: Theorie U (eigene Darstellung basierend auf Grafiken des Presencing Institutes von Otto Scharmer sowie einer Darstellung von change4success (2018).)

Vier Ebenen:

- **Handeln/praktische Intelligenz:** Vertraute Handlungsmuster werden im Laufe des Prozesses ersetzt und so neue Strukturen geschaffen.
- **Denken/rationale Intelligenz (IQ):** Hier geht es um ein Innehalten und Reflektieren über das eigene Denken und Handeln: Welche Annahmen oder Motive stecken dahinter? Was möchten wir im Sinne des Ganzen in die Welt bringen?
- **Fühlen emotionale Intelligenz (EQ):** Bewusstes Nachdenken über die eigenen Gefühle und empathisches Hineinspüren in andere, um die Perspektive zu weiten und Neues hervorbringen zu können: Wie geht es mir/anderen in der aktuellen Situation? Was beflügelt mich/uns bei dieser Projektidee?
- **Sein/spirituelle Intelligenz (SQ):** Durch die tiefe Reflexion über die eigene Identität und den Sinn des Lebens oder auch die Verbindung mit den eigenen spirituellen Quellen gelingt es, alte Denk- und Handlungsmuster loszulassen und Raum zu schaffen für Neues, das entstehen möchte.

Das Besondere an der Theorie U ist, dass sie so stark in die Tiefe geht und emotionale und spirituelle Intelligenz, die in anderen Veränderungsmodellen in der Regel kaum eine Rolle spielen, als wesentliche Elemente des Prozesses einschließt.

Um Menschen und Gruppen beim Durchlaufen der Schritte und Ebenen in einem Veränderungsprozess zu unterstützen, haben Otto Scharmer und sein Team zusammen mit Kooperationspartner*innen unter anderem aus der Achtsamkeitsforschung und der Körperarbeit viele Methoden und Praktiken entwickelt beziehungsweise zusammengetragen. Dem Presencing Institute gelang es, mit „Massive Open Online Courses“ (MOOCs) seit 2015 über 150.000 Menschen aus 185 Ländern die Theorie U und einen umfangreichen Methodenkoffer zu vermitteln und so eine weltumspannende Community of Practice für bewusstseinsbasierten Systemwandel aufzubauen.

Presencing – learning from the emerging future

„Presencing (Gegenwärtigung oder Anwesendwerden) ist die Verbindung von zwei Begriffen: presence (Anwesenheit) und sensing (spüren). Presencing heißt, sein eigenes höchstes Zukunfts-Potenzial zu erspüren, sich hineinziehen zu lassen und dann von diesem Ort aus zu handeln – d.h. Anwesendwerden im Sinne unserer höchsten zukünftigen Möglichkeit.“
(O. Scharmer)

Take-Aways:

Was gibt uns das Modell mit?

- + Anwendbarkeit auf große und kleine Systeme, zum Beispiel von der Erneuerung des Schulsystems bis hin zur großen Transformation
- + Tiefe innere Reflexion und ein verändertes Bewusstsein ermöglichen es, kollektive und co-kreative Lösungen für gesellschaftliche Herausforderungen zu entwickeln
- + Bringt rationale und emotionale Ebene zusammen

Was gibt es uns nicht?

- Keinen differenzierten Blick auf unterschiedliche Systemlogiken der Akteur*innen im bestehenden System (Politik, Wirtschaft,...)
- Keine konkreten Rollen, die für einen gesellschaftlichen Transformationsprozess notwendig sind

Literaturtipps:

Website des Presencing Institute: www.presencing.org

Scharmer, C. Otto (2009): Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik.

Zugang zu Transformationsprozessen

Die oben beschriebenen Modelle helfen auf einer übergeordneten Ebene zu verstehen, wie transformative Prozesse ablaufen. Sie geben Hinweise auf unterschiedliche Rollen, die wir einnehmen können, um Transformationsprozesse zu unterstützen und mitzugestalten. Dennoch bleiben viele Fragen, wie zum Beispiel „Wo kann ich anfangen?“, „Wie kann ich lernen, eine transformative Rolle wirksam auszufüllen?“ oder „An welcher Stelle kann ich die Transformation oder ihre Teilprozesse am besten unterstützen?“. Transformative Bildung bietet eine Hilfestellung, um diesen Fragen nachzugehen. Sie ist in der Lage, Lernräume für und innerhalb von Transformationsprozessen zu eröffnen, die erst den Zugang für transformatives Handeln und Wirken schaffen.

2 Der Türöffner: Transformative Bildung

Die Erkenntnis, dass die Vermittlung von Wissen zum Beispiel über die Ursachen und Folgen der Klimakrise zwar ein notwendiger Bestandteil, aber ganz klar keine hinreichende Bedingung für Bildung im Transformationsprozess ist (WBGU, 2011), hat sich zumindest in der Theorie schon länger durchgesetzt: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Globales Lernen oder politische Bildung können und müssen zusätzlich zur Werte- und Handlungskompetenzentwicklung beitragen. Bildung hat in einem Transformationsprozess außerdem die Aufgabe, das systemische Zusammenspiel verschiedener gesellschaftlicher Akteur*innen im Status Quo und bei Veränderungen zu beschreiben. Denn „nur über ein dynamisches Weltbild lässt sich Veränderung denken und die Möglichkeit positiver Mitgestaltung laufender Prozesse vermitteln“ (WBGU, 2011; S375). Systemisches Denken sowie die Vermittlung von Handlungskompetenzen ermöglichen es Lernenden zu entscheiden, welche Rolle sie in der sozial-ökologischen Transformation einnehmen wollen.

Die Zivilgesellschaft nimmt durch ihr Engagement in Wandelprozessen im Allgemeinen und in der sozial-ökologischen Transformation im Speziellen, eine besonders wichtige Rolle ein. **Wie kann Bildung Menschen bestärken und befähigen, sich wirkungsvoll und nachhaltig für ihre Werte und Visionen zu engagieren?** Diese Frage ist ein Knackpunkt für transformative Bildung. Einige theoretische und praktische Antworten darauf werden in den folgenden Kapiteln erörtert.

Da es verschiedene Begrifflichkeiten und Interpretationen im Kontext transformativer Bildung gibt, sollen zunächst einige dieser Konzepte vorgestellt werden. Anschließend wird die Idee von transformativem Engagement kurz umrissen und es werden exemplarisch Ansätze vorgestellt, wie dieses durch eine transformative Bildung unterstützt werden kann.

2.1 Transformatives Lernen – ein persönlicher, transformativer Prozess

Grundsätzlich wird der Begriff des **transformativen Lernens** (in Abgrenzung zu transformativer Bildung) häufig im Zusammenhang mit der Betrachtung eines **persönlichen transformativen Lernprozesses** – also Veränderungen im Denken, Wahrnehmen, Einordnen und Fühlen – verwendet. Anstoß dafür ist häufig ein Irritationsmoment bei dem uns bewusst wird, dass unsere bisherigen Annahmen über ein Zusammenspiel von Faktoren nicht ganz aufzugehen scheinen (u.a. Förster et al., 2019). Solche Irritationsmomente können durch zufällige Begegnungen, Gespräche, eigene Erfahrungen oder auch durch das Lesen eines Buchs oder Anschauen eines Films entstehen. Sie können aber auch auftreten, wenn wir uns ganz bewusst bestimmte Fragen stellen, zum Beispiel „wie es passieren konnte, dass die Menschheit den Planeten – den einzigen, den sie zur Verfügung hat – in der Lebensspanne zweier Generationen an den Rand des Kollapses gebracht hat“. Denn dann müssen wir uns die „Ideen, Strukturen und Regeln bewusst machen“, nach denen die Welt, wie wir sie aktuell kennen, funktioniert. Der Prozess des *Bewusstmachens* bedeutet „zu erkennen, was man tut und zu fragen, warum man es tut“. Denn „wer nicht hinterfragt, was und warum er etwas tut, kann sich nicht entscheiden, anders zu handeln“ (Göpel, 2020; S. 17).

Diese aktive, reflexive Vorgehensweise macht den Kern transformativen Lernens in globalem Lernen oder BNE aus. Ähnlich beschreiben es auch O'Sullivan et al. (2002) in einem Essay: „Transformatives Lernen beinhaltet einen tiefen strukturellen Wandel der Grundannahmen des Denkens, Fühlens und Handelns. [...] Es beinhaltet unser Selbstverständnis und unsere Selbstverortung: unsere Beziehung zu anderen menschlichen Wesen und zur natürlichen Welt, unser Verständnis von Machtbeziehungen in verschränkten Strukturen [...], unsere Visionen alternativer Lebensentwürfe und unseren Sinn für Möglichkeiten für das Erreichen sozialer Gerechtigkeit und persönlicher Erfüllung.“ (Übersetzung durch Singer-Brodowski, 2016; S. 6).

Ein solches Hinterfragen des Bekannten löst zunächst meist negative Gefühle, Verunsicherung oder Anspannung aus. Daher ist es höchst relevant, dass in der Bildungsarbeit auch ein Austausch über Gefühle ermöglicht wird. Dieser Austausch kann tröstlich sein, da Lernende erkennen, dass sie mit ihrer Trauer, Angst oder Wut nicht allein dastehen. Er hilft dabei, (neu erkannte) Probleme nicht wieder direkt beiseite zu schieben (mehr zu Emotionen in der BNE in Kapitel 4.5). Darüber hinaus führen solche Austauschräume häufig dazu, dass Gruppen kollektiv den Schritt ins Handeln beschließen. Sie entscheiden sich beispielsweise gemeinsam Bürgerdialoge zu kontroversen Themen in ihrer Gemeinde ins Leben zu rufen oder sich für eine Dachbegrünung in ihrem Viertel einzusetzen. In so einem Fall kann die wahrgenommene Hilflosigkeit einer gemeinsamen Wirksamkeitserwartung weichen (s. Kapitel 4.1.3).

Singer-Brodowski (2016) betont, dass solche disruptiven Momente und daran anschließende Lernprozesse häufiger innerhalb von informellen Bildungsprozessen entstehen. BNE in non-formalen Kontexten spielt eine besondere Rolle, da sie häufiger Freiräume bietet, in denen bisherige Weltbilder hinterfragt, disruptive Erfahrungen im realen Handeln gemacht und in gemeinsamen Reflexionsrunden diskutiert werden. Auf die Rolle von „Freiräumen“ in Bildungskontexten wird in Kapitel 4.4 genauer eingegangen.

Das Einnehmen neuer Perspektiven kann nicht losgelöst von der eigenen (sozialen) Identität betrachtet werden. Gerade die eigene Einstellung zu Nachhaltigkeitsfragen ist häufig eng mit unserem Selbstbild verknüpft, welches wir durch Neubewertungen – zum Beispiel der Ursprünge und aufrechterhaltender Faktoren globaler Ungleichheiten – gegebenenfalls anpassen müssen. Je nachdem, welche Ansichten unser soziales Umfeld hat, kann ein individueller, transformativer Lernprozess erschwert oder erleichtert werden (Singer-Brodowski, 2016). Das selbstständige Erkennen von Problemen und Zusammenhängen genauso wie das intrinsisch motivierte Entwickeln von eigenen Handlungs-ideen als Reaktion darauf ist im Sinne einer emanzipatorischen Bildung ein ungemein wichtiger Prozess, den Globales Lernen, BNE oder politische Bildung ermöglichen können und sollten. Je mehr eigenes Entdecken, Ausprobieren und Erfahren einem Lernprozess zugrunde liegt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person ein Thema zu ihrem eigenen macht, langfristig dranbleibt und sich aus dem persönlichen Transformationsprozess auch eine gesellschaftlich transformative Wirkung entfaltet.

Ein **transformativer Lernprozess auf dieser persönlichen Ebene ist zwar eine Voraussetzung für transformatives Engagement** und somit auch eine gesellschaftliche Transformation. Diese gelingt jedoch nur, wenn auf individuelle Reflexions- und Lernprozesse auch die Auseinandersetzung mit **Handlungsoptionen mit gesellschaftlich transformativem Potenzial** folgt.

Formale Bildung findet im institutionellen Rahmen statt, hat vorgegebene Lernziele und -zeiten, wird mit Zertifikaten bestätigt und ist häufig verpflichtend (Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem).

Non-formale Bildung ist planvoll an Lernzielen orientiert, freiwillig (Angebotscharakter) und wird von sehr diversen Akteur*innenn organisiert (zum Beispiel Sprachkurse, BNE-Angebote von zivilges. Organisationen, betriebliche Weiterbildungen).

Informelles Lernen bezieht sich auf ungeplante Lernprozesse, die in der Freizeit, am Arbeitsplatz, im Engagement entstehen und durch die neue Fähigkeiten, Wissen und Werte erworben werden.

2.2 BNE, Globales Lernen, politische Bildung und andere Ansätze

Viele Aspekte des transformativen Lernens für eine nachhaltige Entwicklung werden in verschiedenen Bildungsbereichen bereits umgesetzt. Drei Konzepte sind dabei im deutschsprachigen Raum am weitesten verbreitet: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Globales Lernen und politische Bildung. Während alle drei Bildungsbereiche ihre jeweiligen besonderen Stärken und Schwerpunkte haben, liefert selten ein Bildungskonzept allein alle Elemente einer transformativen Bildung. Stärken der einzelnen Bereiche dafür sind u.a.:

- der machtkritische Blick auf Grundursachen globaler Ungerechtigkeiten, eine globale Perspektive der Einen Welt und die sensible Reflexion persönlicher Bedürfnisse, Gefühle und Werte aus dem **Globalen Lernen**
- die systemische Betrachtungsweise von Ursachen und Folgen von Nachhaltigkeitsherausforderungen, der Blick in die Institutionen und ihre politischen Prozesse sowie daraus resultierende Lösungsansätze und Handlungsoptionen aus der **BNE**
- das Aufzeigen von Partizipationsmöglichkeiten und Positionen in politischen Prozessen sowie die demokratische Auseinandersetzung mit Wandelprozessen und politischem Handeln in der **politischen Bildung**

Diese Elemente helfen dabei, Wirkpotenziale von Bildung für die sozial-ökologische Transformation freizusetzen. Eine stärkere Verknüpfung der transformativen Teile von jedem der drei Bildungsprogramme und das Aufzeigen von wirkungsvollen Handlungsmöglichkeiten für die Bewältigung der (von den Bildungsakteur*innen sehr gut beschriebenen) Herausforderungen, würde das Wirkpotenzial transformativer Bildung jedoch deutlich vergrößern.

Genauso wichtig, wie die Einführung von wirksamen Mitgestaltungsoptionen für die Transformation wären mehr Angebote zur Begleitung dieser Handlungen durch Bildungsakteur*innen und daran angepasste neue Formate. Wenn Bildung transformativ wirken soll, reicht es – sehr zugespitzt gesagt – nicht aus, die Agrarindustrie aus postkolonialer Perspektive in Frage zu stellen, eine Solidarische Landwirtschaft zu besuchen und die Lernenden dann mit einer gemeinsamen Sammlung von persönlichen Handlungstipps zurück zu lassen. Diese Schritte sind zwar wichtig, aber sollten ergänzt werden: Die Lernenden müssen auch ihre Aktivitäten für die Transformation in passenden Lernräumen rückkoppeln, von Erfahrungen anderer lernen und ihre Wirkung überprüfen, sich neue und für ihr Engagement relevante Kompetenzen aneignen und gemeinsame Reflexionsprozesse über ihr Handeln wahrnehmen können.

Eine transformative Bildung nutzt also erst dann ihr volles transformatives Potenzial, wenn transformative Handlungsoptionen auch längerfristig begleitet werden können. Dass dies in der Praxis aufgrund der gängigen Bildungsformate (Seminare, Workshops, Werkstätten), der dahinterliegenden Bildungsprogramme und der Förderlandschaft für Bildung oft nicht oder nur sehr umständlich möglich ist, stellt eine zentrale Herausforderung dar, die Bildungsakteur*innen thematisieren und angehen sollten (siehe Kapitel 5.3).

Verwandte Begriffe, die im Kontext transformativer Bildung verwendet werden und jeweils weitere Schwerpunkte und Stärken mitbringen, sind zum Beispiel:

- **Transformative Literacy:** Nach Schneidewind (2013) „die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen. Sie hat eine technologische, ökonomische, institutionelle und kulturelle Dimension“ (S. 83),
- **Environmental Literacy:** Nach Scholz (2011) „die Fähigkeit, Umweltinformationen adäquat aufzunehmen, zu verstehen und in geeigneter Form in individuelles Handeln, aber auch in das Handeln von Unternehmen oder der Politik einfließen zu lassen“ (Übersetzung von Schneidewind, 2013; S. 82),
- **Citizenship Education:** Nach Kenner und Lange (2018) „die Idee, dass Demokratie-Lernen vor allem Mündigkeit als Ziel postuliert. Mündige Bürgerinnen und Bürger sind nicht nur in der Lage, sich in bestehende politische, ökonomische und gesellschaftliche Systeme einzugliedern und zu funktionieren, sondern auch Herrschafts- und Machtstrukturen zu analysieren, sich ein kritisch-reflektiertes Urteil zu

bilden und mögliche Handlungsstrategien zu kennen, *um selbst aktiv politische Prozesse nachhaltig beeinflussen zu können*“ (S. 9),

- **Transformationsbildung**, die Erkenntnisse aus der Transformationsforschung zur Verfügung stellen soll: Sie reflektiert „kritisch die notwendigen Grundlagen, wie ein fundiertes Verständnis des Handlungsdruckes und globales Verantwortungsbewusstsein, fördert systemisches Denken und generiert ein systemisches Verständnis der Handlungsoptionen (Colucci-Gray et al., 2006). Außerdem vermittelt sie Wissen über die Umweltprobleme, welche die Transformation notwendig machen, und deren wissenschaftliche Erforschung. Gleichzeitig generiert sie Ziele, Werte und Visionen, um dem Handeln Einzelner die notwendige Richtung zu geben. Transformationsbildung sollte auch das Ziel haben, zu gesellschaftlicher Partizipation und politischem Handeln anzuregen, da beide Voraussetzungen für eine demokratisch legitimierte Transformation sind.“ (WBGU, 2011, S.374),
- **Transformative Bildung**, die ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze generiert: “Dazu gehört zum Beispiel Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, Wissen zu nachhaltiger Ernährung oder Wissen zu generationenübergreifender Verantwortung. Entsprechende Bildungsinhalte betreffen zum Beispiel Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist.“ (WBGU, 2011, S.374).

2.3 BNE für 2030 – das neue Ambitionsniveau des UNESCO-Bildungsprogramms

Im November 2019 wurde von der UNESCO-Generalkonferenz ein BNE-Programm für den Zeitraum 2020-2030 verabschiedet („ESD for 2030“, also „BNE für 2030“, oder kurz: BNE 2030²), das es als strategisches Ziel begreift, BNE *für* die Umsetzung der 17 nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) zu gestalten. In dem Programm liegt ein besonderer Fokus auf drei Feldern:

- individuelle Transformation und transformative Handlungen
- gesellschaftliche Transformation und strukturelle Veränderungen
- technologische Neuerungen

Der Schwerpunkt auf den **individuellen, persönlichen Transformationsprozessen** deckt sich in vielen Teilen mit einem bereits recht verbreiteten Verständnis von transformativem Lernen (vgl. Kapitel 2.1). Die ausführliche Berücksichtigung von Emotionen, Werten und Bedürfnissen ist dabei begrüßenswert, da sie grundlegend ist, um persönliche Bezüge zu großen Themen herzustellen.

Innovativer sind die ausdrücklichen Schwerpunkte auf **transformativem Handeln, gesellschaftlicher Transformation und strukturellen Veränderungen**. Im Vergleich zu den vorangegangenen UNESCO-BNE-Programmen weisen diese Schwerpunkte auf ein ambitioniert weiterentwickeltes, ganzheitlicheres, politischeres und stärker auf die gesellschaftliche Wirkung bedachtes Verständnis einer transformativen BNE hin. Der erweiterte und konkretisierte Auftrag des Programms an eine transformative BNE wird an einigen Stellen sehr klar formuliert, zum Beispiel:

² Siehe auch: www.bne-portal.de/de/education-for-sustainable-development-towards-achieving-the-sdgs-1729.html

„BNE in Aktion ist Bürger-sein in Aktion“ (4.7)

„Strukturelle Veränderungen: Mindestens genauso viel Aufmerksamkeit, wie BNE auf transformative Prozesse auf individueller Ebene richtet, brauchen wir in Bezug auf die tiefgreifenden strukturellen Ursachen für nicht-nachhaltige Entwicklung.“ (4.8.)

„BNE muss auch die nicht-nachhaltigen Produktionsweisen der derzeitigen Wirtschaftsstrukturen direkter beeinflussen. Das bedeutet, dass Menschen befähigt und empowered werden müssen, sich direkt am politischen Prozess zu beteiligen und sich beispielsweise für angemessene Umweltvorschriften für Unternehmen einzusetzen“ (4.10.).

„Alle BNE-Aktivitäten tragen zur Umsetzung der SDGs bei“ (5.3).³

Die UNESCO formuliert also den Anspruch an eine transformative BNE, dass sie Lernenden nicht nur Wissen über globale Zusammenhänge, Herausforderungen und Lösungsansätze vermittelt und zur Reflexion über die eigenen Werte, Verantwortung und Rolle anregt. BNE soll darüber hinaus aufzeigen, wo tiefgreifende **strukturelle Ursachen** für aktuelle Krisen liegen, **welche Handlungsoptionen an diesen Ursachen ansetzen** und vor allem auch, **wie** Lernende diese Handlungsoptionen als Bürger*innen wirksam für eine gesellschaftliche Transformation nutzen können.

Dieses erweiterte und konkretisierte Verständnis einer transformativen Bildung kann neue Möglichkeiten für Bildungs-Institutionen und Schulministerien öffnen. Es erfordert außerdem eine stärkere Einbindung und Adressierung von Entscheidungsträger*innen (vgl. Kapitel 4.6). Sicherlich hängt sein Erfolg aber auch von der Bereitschaft der Bildungsakteur*innen ab, das volle transformative Potenzial zu nutzen und mit Leben zu füllen.

In Bezug auf den dritten Schwerpunkt – **technologische Neuerungen** – ist darauf hinzuweisen, dass diese sowohl für die Bildungsarbeit als auch in Bezug auf Nachhaltigkeitsherausforderungen nicht nur Chancen, sondern auch Gefahren mit sich bringen und in Bezug auf soziale, ökologische, ökonomische und demokratische Folgen in der Bildungsarbeit kritisch reflektiert werden müssen.

Die Entwicklung von BNE durch die UNESCO

2002 wurde BNE durch Ausrufung der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 20014) auf dem Weltgipfel Rio + 10 weltweit auf die bildungspolitische Agenda gesetzt

2012 beim globalen Nachhaltigkeitsgipfel (Rio+20) wurde BNE als wesentlicher Bestandteil einer qualitätsorientierten Bildung und als Schlüsselfaktor für eine nachhaltige Entwicklung anerkannt

Ab 2014 wurde die erste BNE-Dekade das UN-Weltaktionsprogramm BNE (2014-2019) mit konkreten Aktionen, Verbreitung und Weiterentwicklung von BNE umgesetzt

2019 wurde ein Entwurf für das neue Programm „BNE 2030“ vorgelegt, das u.a. in einem weltweiten Online-Konsultationsprozess kommentiert wurde

2021: Der offizielle Start von „ESD for 2030 / BNE 2030“ ist die UNESCO-Konferenz vom 2.-4. Juni 2021 in Berlin (wegen Covid-19 um ein Jahr verschoben)

³ eigene Übersetzungen, da Stand 12/2020 nur englische Fassung vorliegt

2.4 Transformative Bildung – Empowerment für wirksames Handeln

Bildungsakteur*innen können nicht nur systemische Zusammenhänge der Transformation und die unterschiedlichen Möglichkeiten und Rollen des Handelns vermitteln, sondern sollten auch das Handeln für die Transformation kompetenzorientiert begleiten können. Um Menschen darin zu bestärken, ihre gesellschaftlichen Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, muss eine transformative Bildung für unterschiedliche Zielgruppen und Wirkungsebenen angepasste Zugänge zum Handeln anbieten und passende Türen für transformatives Engagement öffnen. Es geht außerdem darum, jene Fähigkeiten zu vermitteln, die Menschen benötigen, um die in Kapitel 1 genannten oder andere Rollen spielen zu können und den zivilgesellschaftlichen Handlungsspielraum auszuweiten. Dazu zählt zum Beispiel die Orte der Transformation zu besuchen und in die eigene Bildungsarbeit einzubetten, die Ideen der Innovator*innen als gelebte Transformation sichtbar und erlebbar zu machen und andere dazu zu empowern, ihre eigenen Ideen auszuprobieren, Brückenbauer*innen mit Kompetenzen für den gewaltfreien Austausch von Argumenten bei gegensätzlichen Meinungen zu stärken, Zweifelnden Mut zu machen und Handlungsalternativen anzubieten, Pfadfinder*innen und Vermittler*innen durch Bildungsangebote dabei zu unterstützen, die existierenden alternativen Ideen durch Gespräche mit Entscheidungsträger*innen und das Entwickeln von neuen Rahmenbedingungen zum Standard zu machen oder die Logik gesellschaftlicher Teilsysteme (zum Beispiel Wirtschaft, Politik, Finanzmarkt) und ihre ständigen Versuche die kritische Öffentlichkeit zu vereinnahmen zu reflektieren. Entscheidend dabei ist auch, dass Bildung Engagierte in ihrem Handeln über längere Zeiträume kompetenzorientiert begleiten kann. Denn im Prozess des Ausprobierens, Handelns und einer echten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen werden immer wieder neue Bedarfe nach Reflexion, Inputs, Austausch und methodischer Hilfestellung aufkommen.

Der in Kapitel 2.1 beschriebene transformative Lernprozess auf persönlicher Ebene ist eine Voraussetzung für transformatives Engagement und somit auch für eine gesellschaftliche Transformation. Wenn transformative Bildung einen wirksamen Beitrag zur Umsetzung der nachhaltigen Entwicklungsziele leisten möchte, müssen in Angeboten **transformativer Bildung** auf einen persönlichen Reflexions- und Lernprozess jedoch nicht nur Hinweise auf persönliche Verhaltensänderungen, sondern auch Angebote für den Schritt hinaus in die realen Strukturen sowie die Befähigung von Lernenden zu langfristig wirksamem, politischem und gesellschaftlichem Engagement folgen.

In diesem Sinne sollte unter dem Begriff der **transformativen Bildung** das Beste aus den Bereichen Globales Lernen, BNE., politischer Bildung und systemischen Transformationsmodellen verbunden und mit dem neuen Anspruch des UNESCO-Programms verknüpft werden:

Die Befähigung zum wirksamem, politischen Handeln auf verschiedenen Ebenen – das Handeln selber wird hier nicht hintenangestellt, sondern ist letztlich der grundlegende Inhalt transformativer Bildung.

Handlungsoptionen müssen zwar ein Spektrum von niedrigschwelligen bis hin zu komplexen Handlungen abdecken, damit Menschen in verschiedenen Lebensphasen, mit unterschiedlichen Kapazitäten, Interessen und Fähigkeiten abgeholt und aktiv werden können und dadurch eine bestärkende Selbstwirksamkeitserfahrung machen können. Es sollte aber der Eindruck vermieden werden, dass die Handlungsoptionen eines Individuums *ausschließlich bei individuellen* Verhaltensänderungen (im Sinne des ökologischen Fußabdrucks zum Beispiel auf das Fliegen verzichten, vegetarisch oder vegan ernähren, faire Mode kaufen etc.) liegen. Ganz im Gegenteil, liegen erst jenseits von indivi-

„Politisches Handeln“ ist nicht als parteipolitisches Engagement zu verstehen, auch wenn es dieses nicht ausschließt. Auch die parteiunabhängige Beteiligung an der Gestaltung der Rahmenbedingungen unseres Zusammenlebens ist politisch. Dies kann ein Engagement für gerechtere Mitbestimmungsmöglichkeiten in der eigenen Schule oder im Verein, der Einsatz für nachhaltige Beschaffungsrichtlinien im Unternehmen genauso wie der Einsatz für den Ausstieg der Kommune aus der Strom- oder Wärmeproduktion mit fossilen Energien sein.

duellen Konsummustern jene Stellschrauben, mit denen transformative Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen in unterschiedliche Strukturen getragen werden können.

Denn die Wirkung der Handlungsoptionen, die wir als Konsument*innen haben, ist begrenzt. Zudem sorgen viele strukturelle Rahmenbedingungen dafür, nachhaltiges Verhalten für viele Menschen zu erschweren (s. Kapitel 4.3). So ist die Flugreise meist immer noch billiger als die Fahrt mit dem Zug. Oder das nicht nachhaltig produzierte Fleisch ist überall und günstiger verfügbar. An diesen Schieflagen anzusetzen, sie zu hinterfragen und zu überlegen, ob es andere Spielregeln geben könnte, die nachhaltiges Verhalten zur Standardoption machen, kann und muss Inhalt einer transformativen Bildung sein, die gesellschaftlich transformative Wirkung entfalten möchte. Ein zentrales Ziel von transformativem Engagement wäre demnach Menschen zu befähigen neue Spielregeln mitzugestalten, die es den Mitbürger*innen ermöglichen, sich bei der nächsten Alltags-Entscheidung für die nachhaltigere Alternative zu entscheiden, weil sie dann naheliegender, billiger, attraktiver, sozial akzeptierter oder bequemer geworden ist. Wie transformative Bildung dazu ermutigen und befähigen kann, die eigenen gesellschaftlichen Handlungsspielräume zu erkennen und zu nutzen, wird im Kapitel 3.2 zum Konzept des Hand Prints vorgestellt.

Wissenschaftliche Studien bestätigen auch aus anderen Gründen die Anforderung von ambitionierten und wirkungsvollen Handlungsoptionen: Sie zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung, also die Erwartung, durch das eigene Handeln etwas verändern zu können, größer ist, wenn Menschen das Gefühl haben, dass die Größe der Handlungsoptionen, die Ihnen zur Verfügung stehen, annähernd zur Problemgröße passen (einige Wissenschaftler*innen bezeichnen diese Passung als „Epistemic Fit“, vgl. Grund und Brock, 2019) (siehe dazu ab Kapitel 4.1). Da Menschen eher ins Handeln kommen, wenn ihre Selbstwirksamkeitserwartung höher ist, spricht auch auf der individuellen Ebene einiges dafür, verstärkt größere und politischere Handlungsoptionen in einer transformativen Bildung zu thematisieren.

3 Die Bewegung: Transformatives Engagement

3.1 Was ist transformatives Engagement?

Der Begriff und die Idee des ehrenamtlichen oder des bürgerschaftlichen Engagements ist stark in unserer Gesellschaft verankert. Über 17 Mio Menschen in Deutschland engagieren sich ehrenamtlich, v.a. in Sportvereinen, Kirchen und Hilfsorganisationen (Statista, 2020). Die Enquete-Kommission des Bundestags definiert in Ihrem Bericht zu „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Enquete-Kommission, 2002) ein solches Engagement als eine freiwillige Tätigkeit, die unentgeltlich, gemeinschaftlich, im öffentlichen Raum und gemeinwohlorientiert ist (siehe Abbildung 5). Dadurch beinhaltet es ein enormes Spektrum an Themen und Bereichen, die unsere Gesellschaft bereichern und das wichtige Miteinander stärken.

Wenn in dieser Publikation jedoch von transformativem Engagement die Rede ist, dann ist damit ein ehrenamtliches Engagement gemeint, das zusätzlich zu den oben genannten Kriterien eine transformative Zielrichtung beinhaltet. Wer sich dafür engagiert, nachhaltige Rahmenbedingungen und Strukturen in unserer Gesellschaft zu verankern, handelt transformativ. Auch hier gibt es unterschiedliche Aktivitäten, Rollen und Ebenen des Engagements, die zur Transformation beitragen. Besonders in Zeiten, in denen das Vertrauen in demokratische Institutionen wankt und demokratiefeindliche Kräfte sichtbar werden, politische Partizipationsmöglichkeiten unattraktiv erscheinen und politisches Engagement oftmals durch Kon-

versationen in der eigenen sozialen Echokammer beziehungsweise Filterblase ersetzt wird, muss der Zugang zu demokratischen Aushandlungsprozessen, deliberativen Debatten sowie gesellschaftlicher Partizipations- und Handlungsspielräume weiter ausgebaut und gestärkt werden.

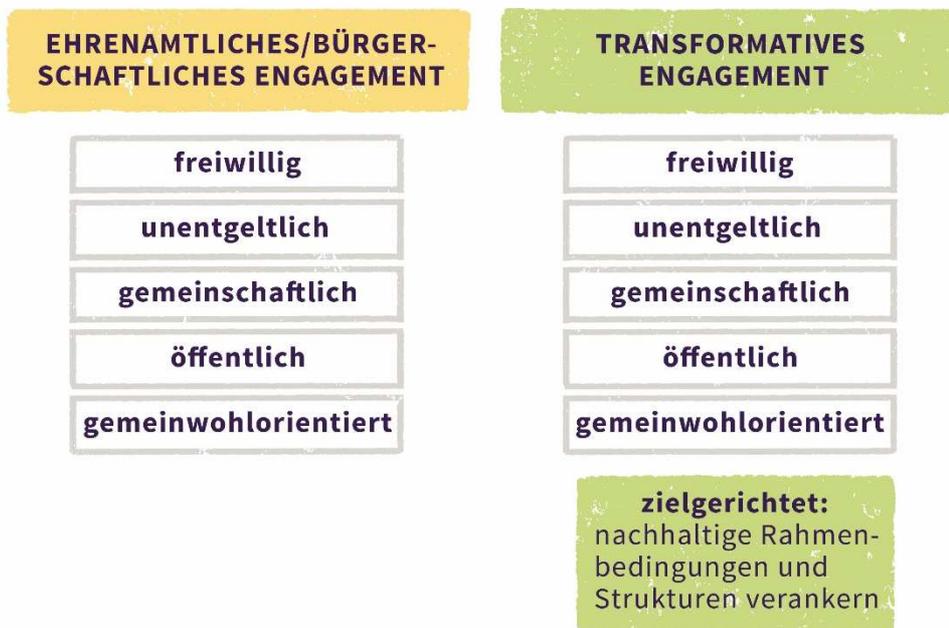


Abbildung 5: Erweiterungen im transformativen Engagement (eigene Darstellung)

Ein handlungsorientiertes Konzept, das sich ausschließlich Handlungsoptionen des transformativen Engagements widmet, ist der Hand Print, der von Germanwatch stetig weiterentwickelt und in der eigenen Bildungsarbeit angewandt wird. Im Kern geht es dabei darum, Handlungsoptionen zu entwickeln, um Transformationsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen in Gang zu setzen. Menschen, die sich in ihrem Alltag grundsätzlich nachhaltig Verhalten möchten, haben es in vielerlei Hinsicht schwerer als Menschen, die sich nicht darum bemühen. Es ist ein Weg auf einer **schiefen Ebene**, gegen die man angehen muss, denn nachhaltiges Verhalten ist oft...

- ... **teurer** und bietet einen Kostennachteil
- ... **komplexer**, denn den richtigen Durchblick über die nachhaltigste Alternative zu bekommen erfordert Aufwand, ist manchmal widersprüchlich und oft nicht immer einfach;
- ... eine manchmal deprimierende Suche, denn es **fehlen teilweise Zugänge zu guten Alternativen**;
- ... **unsichtbar oder wenig offensichtlich**, denn viele Möglichkeiten werden durch früher festgelegte nicht-nachhaltige Standardoptionen verdeckt
- ... **nicht einfach zu kommunizieren**: es ist herausfordernd, andere davon zu überzeugen.

Mit dem Hand Print unterstützt Germanwatch Menschen, die die schiefen Ebenen in ihrem Umfeld oder auf anderen Wirkungsebenen kippen möchten, mit Handlungsansätzen, Kompetenzen und Mut machenden Ideen. In Kapitel 4.2 wird näher auf die strukturellen Faktoren der schiefen Ebene und Impulse für die Bildungsarbeit dazu eingegangen.



Von der Idee zur politischen Entscheidung. Mögliche Schritte im transformativen Engagement.

3.2 Das Konzept des Hand Prints: Strukturen nachhaltig verändern

Der Hand Print ist ein Konzept mit dem Anspruch der oben definierten „transformativen Bildung“ und die Grundlage für die Germanwatch-Bildungsarbeit, die transformatives Engagement inspirieren, empowern, begleiten und unterstützen soll.

Der Hand Print bietet drei grundsätzliche Einstiegsebenen, um die Transformation voranzubringen:

1. Gesellschaftliches transformatives Engagement: selbst gesellschaftliche Strukturen nachhaltig zu transformieren (Beispiele finden sich in der Auflistung unten)
2. Politisches transformatives Engagement: Entscheidungsträger*innen dazu auffordern und bewegen, gesellschaftliche Strukturen nachhaltig zu transformieren
3. Transformativa Bildungsarbeit: andere Menschen dazu befähigen, gesellschaftliche Strukturen nachhaltig zu transformieren (für Impulse siehe Kapitel 4.)



Bei jedem dieser Ansätze geht es darum den Handabdruck des Handelns zu vergrößern, also jene positiven Spuren, die wir auf der Erde hinterlassen, zu vergrößern. In diesem Kontext steht der Handabdruck für die bleibende Wirkung unseres Handelns für die Transformation und für das Ziel nachhaltige Strukturen als gesellschaftlichen Standard zu verankern. Die transformativa Bildungsarbeit kann an allen drei Ebenen andocken und Menschen darin unterstützen. Es geht im Kern darum, mit Lernenden Handlungsoptionen zu reflektieren und zu entwickeln, die an strukturellen Rahmenbedingungen ansetzen und Fähigkeiten und Ideen aufzubauen, um die eigenen gesellschaftlichen Gestaltungsspielräume kennenzulernen und zu nutzen. Das Handeln selbst und das Lernen im Engagement sind dabei zentral. Das Konzept des Hand Prints resultiert aus den in dieser Publikation dargestellten theoretischen Überlegungen sowie praktischen Erfahrungen verschiedener Akteur*innen aus der BNE, politischer Bildung und globalem Lernen.

Acht zentrale Aspekte, die das Konzept ausmachen:

- **positive Perspektive** auf Handlungsoptionen: Was kann ich vergrößern? Wo kann ich etwas Gutes hinterlassen? (Gegensatz zur Perspektive des ökologischen Fußabdrucks)
- **Befähigung** zur aktiven **politischen Mitgestaltung** unserer Gesellschaft hin zur Nachhaltigkeit
- Lernende nicht als reine Konsument*innen, sondern als Gestalter*innen ihrer Gesellschaft ernst nehmen
- Handlungsoptionen passend **zur Problemgröße** („Epistemic-Fit“)
- Größeres **transformatives Wirkpotenzial** um nachhaltiges Verhalten für viele Menschen einfacher zu machen und in der Gesellschaft zu verankern: strategisches und systemisches Handeln
- Lernende fühlen sich ernst genommen, entwickeln **größere (Selbst-)Wirksamkeitserwartung und -erfahrung**
- **Handlungsorientierte Andockmöglichkeiten an Transformationsmodelle** (wie unter Kapitel 1 beschrieben)
- **Stärkung demokratischer Grundpfeiler** (Lernen am Aushandlungsprozess, Mitgestaltungs- und Partizipationszugänge, Repolitisierung nicht nur junger Menschen, Bezüge zu politisch legitimierten Rahmenwerken, Revitalisierung von Debattenkultur, Zukunftsvisionen)

Beispiele für Projekte, in denen Gruppen einen bleibenden Handabdruck hinterlassen würden:

- Initiativen in Städten schließen sich strategisch zusammen, um den örtlichen Stromanbieter davon zu überzeugen, die „Standardoption“ (oft der sogenannte Grundtarif) für Kunden von einer fossilen oder gemischten Option auf eine rein aus erneuerbaren Energien zusammengesetzten, klimafreundlichen Option umzustellen.
- Schüler*innen oder Student*innen engagieren sich an ihrer (Hoch)Schule dafür, dass in ihren Mensen/ Kantinen nur noch saisonales und biologisches Essen angeboten wird und dass die fleischfreie Option die preiswertere Standardoption ist.
- Auf Landesebene stärken sie eine Agrar- und Ernährungswende weiter, indem sie sich zusammen mit anderen Gruppen für eine Quote von Nahrungsmitteln aus biologischem und regionalen Anbau in öffentlichen Einrichtungen (Schulen, Krankenhäuser, Altenheime, Kitas...) stark machen.
- Mitglieder von Religionsgemeinschaften setzen sich dafür ein, dass die Geldanlagen ihrer Gemeinden und Landesverbände aus fossilen Projekten abgezogen und strengere Beschaffungsrichtlinien, zum Beispiel für elektronische Geräte, eingeführt werden.
- Mitarbeitende eines Unternehmens fordern ihren Arbeitgeber dazu auf, Dienstwägen abzuschaffen und alternative Mobilitätsangebote, wie Bahncard 100, Dienstfahrräder oder voll bezahlte Jobtickets zu schaffen. Gleichzeitig engagieren sie sich dafür, dass ihr Unternehmen sich auch öffentlich für stärkere Anreize für nachhaltige Mobilität und gegen das Dienstwagenprivileg positioniert und diese Forderung in lokale, regionale und überregionale Gewerbe- und Handelsverbände trägt.
- Die Bewohner*innen eines Landkreises setzen die lokale Agrarwende und den Schutz der Artenvielfalt auf die Agenda des Wahlkampfes im Landkreis. Sie fordern zusammen mit den ansässigen Landwirt*innen von ihren Landrät*innen die Transformation zu einem pestizidfreien Landkreis und entsprechende Regelungen dafür zu verankern. Damit wollen Sie Öffentlichkeit für das Thema und ein starkes Qualitätskriterium der regionalen landwirtschaftlichen Produkte schaffen.

Viele dieser Ansätze können, wenn sie in kleinem Maßstab erfolgreich umgesetzt wurden, im weiteren Prozess auf die nächst-höhere Ebene übertragen werden. Dabei lernen wir auch von Beispielen aus dem Globalen Süden.

In der Bildungsarbeit zum Hand Print geht es nicht nur darum, diese Handlungsoptionen für sich zu entdecken und eigene Ansatzpunkte zu finden, sondern auch darum, die strategischen Schritte auf dem Weg zur Umsetzung zu entwickeln und mit der nötigen Ausdauer und den nötigen Kompetenzen anzugehen. Transformative Bildung sollte daher auch eine kompetenzorientierte Begleitung transformativen Engagements im konkreten Lern- und Handlungsprozess beinhalten. Für weitere Anregungen für die eigene Bildungsarbeit, konkrete Handlungsbeispiele, Methoden oder Grundlagen zum Hand-Print-Konzept weisen wir in Kapitel 5 auf die zahlreichen bestehenden und neuen kommenden Materialien von Germanwatch hin.

4 Bildungsimpulse für transformatives Engagement

Im Folgenden werden einige psychologische Hintergründe, sowie Ansätze und Aspekte transformativer Bildung vorgestellt, die relevant sind, um Menschen dazu zu befähigen und zu empowern, ins Handeln zu kommen und sich transformativ zu engagieren.

4.1 Psychologische Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln

Innerhalb der Psychologie gibt es mit der sogenannten „Umweltpsychologie“ einen wachsenden, anwendungsorientierten Forschungsbereich, der die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt untersucht. Neben der Erforschung von Auswirkungen natürlicher oder gebauter Umwelt auf die menschliche Gesundheit oder das Zusammenleben (Anwendung zum Beispiel in der Stadtplanung) ist in der Umweltpsychologie die Frage zentral, unter welchen Umständen Menschen sich umwelt-/ klimafreundlich verhalten oder engagieren und was sie auch davon abhalten kann.

Auch in der BNE, der politischen Bildung und im Globalem Lernen ist der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln eine viel diskutierte Herausforderung, die die transformative Wirkung von Bildung stark begrenzen oder aber beflügeln kann. Im Folgenden werden Faktoren dargestellt, die Menschen daran hindern, individuell oder kollektiv nachhaltig zu handeln und reflektiert, ob und wenn ja welche Rolle eine transformative Bildung spielen kann, um ermutigende Impulse für tatsächlich verändertes Handeln oder Engagement zu geben.

Warum Appelle an individuelle Verhaltensänderungen transformatives Engagement bremsen können

Eine Perspektive, die einer gesellschaftlich transformativen Bildung im Weg stehen kann, soll hier schon vorab auf den Punkt gebracht werden: **In der (Umwelt-)Psychologie, häufig aber auch in der BNE sowie auch in öffentlichen Kampagnen, Medienberichten und Sammlungen und Apps mit Verhaltenstipps werden psychologische Hindernisse für individuelles nachhaltiges Verhalten in den Mittelpunkt gestellt.** Das kann auf zwei Ebenen problematisch sein:

- Es wird häufig der Eindruck vermittelt, dass bisher nicht umgesetzte, aber notwendige Veränderungen (zum Beispiel eine stärkere absolute Reduktion der CO₂-Emissionen) vor allem durch die Natur des Menschen/die menschliche Psyche erklärbar seien. Die Analyse von sogenannten „psychological barriers“ kann zwar helfen zu verstehen, warum einem selbst Verhaltensänderungen schwerfallen. Sie kann aber gleichzeitig auch den Eindruck vermitteln, der Mensch sei „eben nicht in der Lage“ oder „nicht dafür gemacht“, große Transformationsprozesse mitunter mit eigenen Einschränkungen mitzugestalten: **Alternativen erscheinen weniger wahrscheinlich, wenn der aktuelle Status Quo das Ergebnis menschlicher Defizite ist** (Schmitt et al., 2020). Dies verringert natürlich die Zuversicht, etwas verändern zu können und kann auch dazu führen, dass Menschen sich *eher nicht* für Klimagerechtigkeit engagieren (Hamann und Reese, 2020; Ginn und Lickel, 2020).

Anstatt psychologische Verhaltensforschung nur dazu zu nutzen, einen unveränderlich erscheinenden negativen Status Quo zu beschreiben, könnte sich die Forschung selbst und der in der Kommunikation der Forschungsergebnisse sowie in der Bildung gesetzte Fokus **stärker darauf richten, welche psychologischen Faktoren Wandelprozessen einen positiven Anstoß geben können – was uns also zu Engagement motiviert und Verhaltensänderungen ermöglicht.**

- Das Verhalten von Individuen wird sowohl in der BNE, als auch in der dieses Verhalten erforschenden Psychologie häufig zu losgelöst von sozialen und gesetzlichen verankerten Rahmenbedingungen betrachtet. Der Fokus auf die Frage „Wie können wir Menschen motivieren, sich (innerhalb der gegebenen Strukturen) nachhaltiger zu verhalten?“ impliziert (wenn auch nicht immer bewusst) eine **Individualisierung der Verantwortung für Veränderung**. Wir gehen nicht davon aus, dass alltägliche Konsumentscheidungen – obwohl sie auch wichtig sind – ausreichen, um Menschenrechte in globalen Lieferketten sicherzustellen oder die CO₂-Emissionen ausreichend schnell zu reduzieren. Der trotzdem weit verbreitete Fokus auf individuelles Verhalten negiert die Hindernisse für nachhaltiges Verhalten, die sich in Strukturen (zum Beispiel durch Subventionen in nicht nach-

haltige Landwirtschaft, Mobilität oder Energie) manifestieren und **verdeckt somit die Verantwortung, die bei Entscheidungsträger*innen und in Politik und Wirtschaft liegt**. Darüber hinaus hat dies zur Folge, dass auch die Möglichkeiten für Zivilgesellschaft, sich in die **Gestaltung dieser Strukturen einzumischen und diese durch kollektives Engagement zu beeinflussen** in der Forschung, in der Bildungspraxis und im Journalismus sowie in Kampagnen **weniger stark in den Fokus genommen werden**, obwohl sie ein viel größeres Wirkpotenzial für eine sozial-ökologische Transformation mit sich bringen.

Aus diesem Grund werden Analysen und Praxisempfehlungen für transformative Bildungsarbeit im Folgenden immer in einen gesellschaftlich eingebetteten Kontext gesetzt.

4.1.1 Psychologische Distanz

Viele negative globale Entwicklungen, wie die Klimakrise aber auch die Biodiversitätskrise, Ressourcenraubbau und Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten sind im Globalen Norden nicht direkt sichtbar oder spürbar. Auch wenn sich jede*r theoretisch gründlich und ausführlich informieren könnte, sind die Auswirkungen unserer Konsumententscheidungen im Moment des Konsums weit von uns entfernt. Elektronische Geräte oder auch das Rindfleisch im Supermarkt zeigen uns nicht direkt beim Kauf, wie viele Ressourcen verbraucht, wie viel CO₂ ausgestoßen, unter welchen Bedingungen Menschen angestellt oder die Rinder gehalten wurden. Daher können wir diese Informationen – selbst wenn sie uns grundsätzlich bekannt sind – leicht verdrängen. Die Folgen, die der Kauf von Smartphone oder Steak an anderen Orten der Erde hat, sind für uns nicht direkt spürbar. Die Tatsache, dass die Folgen der aktuellen Krisen meist räumlich

“Responding quickly and adequately to threats that are not immediate nor local is difficult, but humans’ ability to rise to this challenge depends not on some inherent inability to think and act long-term, but on whether humans can successfully create contexts that enable people to think carefully about the future, and to care about others who are distant in time or space.”
(Schmitt et al., 2020; S. 126)

und insbesondere im Fall der Klimakrise auch als zeitlich entfernt von den Hauptverursacher*innen wahrgenommen werden, führt zu einer psychologischen Distanz. Ein direktes (negatives) Feedback zu unserem Verhalten ist in den meisten Fällen nicht möglich und es entsteht kein Leidensdruck.

Diese räumliche und zeitliche Distanz hält nicht nur Individuen von nachhaltigem Verhalten ab, sondern beeinflusst auch das Handeln von Politiker*innen. Wie im Transformationsmodell anhand von Systemen und Codes (s. Kapitel 1.2.1) dargestellt, findet deren Handeln in einem zeitlich begrenzten Zeithorizont (zum Beispiel einer Wahlperiode) statt und ist selten unabhängig von der Hoffnung auf Wiederwahl. Die Wähler*innen spüren die Folgen des Biodiversitätsverlusts oder von Menschenrechtsverletzungen in ihrem eigenen Alltag in der Regel jedoch kaum. Mögliche Gesetzesänderungen oder Richtlinien, die durch Kosteninternalisierung die wenig nachhaltigen Produkte teurer oder unkäuflich machen, würden sich hingegen direkt auf ihren Alltag auswirken.

Deutlich wird die psychologische Distanz von Klimakrise und anderen Herausforderungen auch im Vergleich mit der COVID-19-Pandemie: COVID-19 ist auch im Globalen Norden eine stärker greifbare Bedrohung, denn eine Erkrankung mit schweren Folgen kann jede Person in Lübeck, Köln oder Regensburg treffen – die Pandemie findet also nicht räumlich entfernt statt. Darüber hinaus sind die Folgen des Verhaltens der Menschen in ihrer Region (führt es zu Eindämmung oder Verbreitung des Virus?) zeitlich direkt sichtbar und spürbar. Sie bekommen ein direktes Feedback dazu, wie sich die Fallzahlen oder die Kapazität der Intensivbetten in Deutschland oder der jeweiligen Region entwickeln. Die Corona-App hilft zusätzlich dabei, die psychologische Distanz zu verringern, indem sie den Nutzer*innen ein unmittelbares Feedback zu ihrem eigenen Verhalten gibt. Wahrscheinlich sind die direkt und vor Ort sichtbaren und spürbaren Konsequenzen ein wesentlicher Grund, weshalb Politiker*innen im Vergleich zur Klimakrise schnell entschlossenere Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie getroffen haben und diese auch durchsetzen konnten. Dabei leugnen wenige Menschen,

dass die Folgen der Klimakrise noch gefährlicher sein werden und politisches Handeln im selben Maße gefordert wäre.

Wirksame Instrumente, die Politiker*innen sowie Entscheidungsträger*innen in Unternehmen ein direktes Feedback zu den zeitlich und räumlich entfernt stattfindenden Folgen ihrer Entscheidungen auf Mensch und Umwelt anzeigen würden, wäre zum Beispiel die Position einer „Ombudsperson für zukünftige Generationen“, die bei jedem Gesetzgebungsverfahren und größeren (unternehmens-)politischen Entscheidungen die Folgen für zukünftige Generationen prüft und einbringt. Eine solche Position wurde zum Beispiel in Wales eingerichtet und wird dort „Commissioner for Future Generations“ genannt (www.futuregenerations.wales). Auch die zu Beginn des Jahres 2020 eingeführte EU-Taxonomie, die eine verpflichtende Einordnung von Finanzanlagen nach Nachhaltigkeitskriterien vorsieht, weist in eine ähnliche Richtung: Als nachhaltig gelten dabei Anlagen in Geschäfte, die einen positiven Beitrag zum Klimaschutz leisten, ohne dabei anderen Bereichen der Umwelt zu schaden („Do-No-Harm“-Prinzip).

Mehr Informationen zur nachhaltigen EU-Taxonomie gibt es im Factsheet zu „Sustainable Finance“ von E3G und Germanwatch, online abrufbar unter: www.germanwatch.org/de/18298.

4.1.2 Verantwortungsgefühl

Ein Faktor, der in vielen psychologischen Modellen zur Erklärung von nachhaltigem Verhalten und Engagement vorkommt, ist das persönlich wahrgenommene Verantwortungsgefühl. Dabei geht es um die Frage, ob ein Mensch sich dafür verantwortlich fühlt, wenn sein nicht-nachhaltiges Verhalten negative Konsequenzen für Mensch und Umwelt hat (vgl. Schwartz 1977, Steg und De Groot, 2010). Oder mit anderen Worten:

Wie können wir der zeitlichen und räumlichen Distanz aktueller Krisen mit einer transformativen Bildung begegnen?

Vier Take-Aways:

- Die psychologische Distanz zu globalen Phänomenen kann durch stärkeres Thematisieren und Erarbeiten von aktuellen und lokalen Folgen des Klimawandels wie zum Beispiel Ernteausfälle wegen Trockenheit auf Ackerböden, Waldsterben aufgrund besserer Bedingungen für Borkenkäfer oder Frischwasserprobleme auf Nordseeinseln verringert werden.
- Die Förderung einer „globalen Identität“ (sich also als Person der ganzen Welt zugehörig fühlen) kann die wahrgenommene Distanz zu globalen Krisen verringern, zum Beispiel durch globale, digitale Austauschprogramme mit Gleichaltrigen von anderen Kontinenten wie etwa im „Chat der Welten“ von Engagement Global (vgl. Loy und Spence, 2020).
- Ein größerer Hebel ist das Engagement für institutionalisierte Maßnahmen, die die Distanz der globalen Folgen für Entscheidungsträger*innen reduzieren – wie zum Beispiel die oben genannten Ombudspersonen für zukünftige Generationen. Teil einer transformativen Bildung sollte daher auch die Auseinandersetzung mit konkreten politischen Instrumenten und Rahmenbedingungen sein. Es steigert das Verständnis über ihrer Wirkungsweise, Zusammenhänge, Auswirkungen sowie Alternativen und fördert systemisches Denken.
- Mit der Befähigung zum politischen Engagement für entsprechende Mechanismen, wie zum Beispiel für ein europäisches Lieferkettengesetz, kann transformative Bildung an dieser Stelle eine größere transformative Wirkung entfalten.

Wann fühlt sich eine Person verantwortlich, sich im Alltag sozial und ökologisch nachhaltig zu verhalten und zum Beispiel auf Menschenrechtskriterien beim Kleidungskauf zu achten?⁴ Noch spannender im Zusammenhang mit transformativem Engagement: Wann fühlt eine Person sich verantwortlich, sich aktiv zum Beispiel gegen Menschenrechtsverletzungen zu engagieren?

Auf der einen Seite hängt das Verantwortungsgefühl mit unseren persönlichen Werten und deren Entwicklung zusammen. Auf der anderen Seite ist das Verantwortungsgefühl nicht losgelöst von den Menschen und Gruppen um uns herum zu betrachten und hängt mit unserer sozialen Identität zusammen: Ob wir uns überhaupt verantwortlich fühlen, etwas gegen globale Ungerechtigkeiten wie die ungleiche Verteilung von Ursachen und Folgen der Klimakrise zu tun, steht in Zusammenhang mit unserem Zugehörigkeitsgefühl zu bestimmten Gruppen. Wir können uns Gruppen auf mehreren Ebenen zugehörig fühlen, und das auch gleichzeitig. Zum Beispiel kann sich ein Mensch als Teil seiner Familie, seiner Nachbarschaft, seines Sportvereins, seiner Stadt, seiner Region, seines Landes sowie darüber hinaus auch als Europäer*in oder Weltbürger*in – das heißt der ganzen Weltgemeinschaft zugehörig – fühlen. Diese verschiedenen Zugehörigkeiten können je nach Situation unterschiedlich stark präsent sein, zum Beispiel abhängig davon, welche Mitglieder welcher Gruppe uns gerade umgeben oder ob eine Situation bestimmte Gruppenzugehörigkeiten gerade besonders präsent macht. Die Zugehörigkeit zu einem Sportverein wäre bei einem Volleyballspiel gegen eine andere Mannschaft besonders präsent, die Zugehörigkeit zu einer Partei in einem Wahlkampf oder die Zugehörigkeit zu einer Umweltgruppe bei einer Demonstration.

Wie können wir das (globale) Verantwortungsgefühl mit einer transformativen Bildung bestärken?

Vier Take-Aways:

- Die Förderung einer „globalen Identität“ kann zu einem globalen Verantwortungsgefühl führen. Viele Studien deuten darauf hin, dass sie durch positive Kontakte mit Menschen aus anderen Ländern gefördert werden kann (u.a. Römpke et al., 2017). Interkulturelle Begegnungsräume – ob virtuell oder real – zum Beispiel mit Jugendaustauschprogrammen oder lokalen Nachbarschaftsbegegnungen, sind also auch im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung sehr relevant und sollten weiterhin Teil einer transformativen Bildung sein.
- Weitere Studien zeigen, dass allein schon Hinweise, die unsere Verbundenheit mit der gesamten Menschheit hervorheben, einen Einfluss auf unsere Identifikation mit anderen Menschen auf globaler Ebene haben können (Reese et al. 2015). Für die Förderung eines globalen Verantwortungsgefühls kann es also auch hilfreich sein, positive Beispiele von Menschen zu erzählen, die sich zum Beispiel mit einer globalen Perspektive für Klimagerechtigkeit oder für die Rechte indigener Bevölkerungsgruppen einsetzen.
- Auch Filme, die gute Geschichten aus verschiedenen Orten der Erde erzählen, und in denen man sich in die Figuren hineinversetzen kann, können globale Identitätserfahrungen hervorrufen.
- Bisher weniger verbreitet kann es zur Förderung des Verantwortungsgefühls außerdem hilfreich sein, sich dafür einzusetzen, dass Betroffene – auch beziehungsweise gerade wenn sie an anderen Orten der Erde leben oder sehr jung sind – mit Entscheidungsträger*innen zusammengebracht werden, zum Beispiel:
 - auf eigenen Veranstaltungen wie Podiumsdiskussionen oder in geschützteren Dialogformaten, in denen zum Beispiel Vertreter*innen fossiler Energieunternehmen mit Betroffenen zusammengebracht werden.

⁴ Klar ist, dass in Bezug auf den persönlichen Konsum auch weitere Faktoren einen Einfluss haben, zum Beispiel das verfügbare Angebot, die gegebene Transparenz und die eigenen (finanziellen) Kapazitäten. Dass bei der Veränderung des Angebots oder der Preise der größere Hebel liegt (Menschenrechte müssten zum Beispiel Standard und nicht abhängig von der Kundenentscheidung sein), diskutieren wir im Kapitel 4.2 zu gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln sowie in Kapitel 3.2 zum Hand Print

- Akteur*innen verschiedenen Alters (von Kindern bis hin zu Senior*innen), zum Beispiel an einen Tisch mit der Bürgermeisterin laden, um unterschiedliche Ansichten zur Verkehrswende in der Stadt zusammen zu bringen.
- Solche Formate – digital oder analog – können Lernende auch selbst zu Themen organisieren, die sie bewegen – und dabei zum Beispiel von Bildungsakteur*innen unterstützt werden.
- Entsprechende Dialogformate oder sogar umfassendere Bürgerdialoge können aber auch selbst als transformative Bildung für die Bevölkerung und Entscheidungsträger*innen angesehen werden (vgl. Kapitel 4.6).

Wenn wir uns einer Gruppe zugehörig fühlen, handeln wir auch eher in ihrem Interesse, da wir uns auch für die anderen Gruppenmitglieder verantwortlich fühlen (Tajfel und Turner, 1979). In Bezug auf das Verantwortungsgefühl bei aktuellen globalen Krisen wie der Klima- oder Biodiversitätskrise ist daher auch relevant, ob wir uns insgesamt „der Menschheit“ zugehörig fühlen, uns also über Ländergrenzen hinweg als „Weltbürger*innen“ sehen. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass sich Menschen, die sich der „globalen Gruppe“ aller Menschen zugehörig fühlen, eine größere Bereitschaft zeigten, an globale Hilfsorganisationen und Umweltorganisationen zu spenden, faire Produkte einzukaufen oder sich für die Einhaltung von Menschenrechten zu engagieren (zum Beispiel McFarland et al. 2012; Reese et al. 2015., Rosenmann et al. 2016).

4.1.3 Wirksamkeitserwartung

Unter Selbstwirksamkeitserwartung verstehen Pädagog*innen und Psycholog*innen die Annahme einer Person, selbst etwas zur Veränderung eines Status Quo beizutragen. Dem voran geht die Annahme, dass eine Situation überhaupt veränderbar ist. Je höher die persönliche Selbstwirksamkeitserwartung ausfällt, desto eher wird ein Verhalten angestoßen, desto mehr Energie wird in seine Umsetzung gesteckt und desto eher wird es bei möglichen Hindernissen oder negativen Erfahrungen aufrechterhalten (Bandura, 1978).

Die Selbstwirksamkeitserwartung bekommt sowohl im Feld der Lernpsychologie als auch im Kontext der angewandten Sozialpsychologie beziehungsweise der Umweltpsychologie viel Aufmerksamkeit. In der Bildungsarbeit inner- und außerhalb von Schule spielt die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen ebenfalls schon lange eine große Rolle, da das Erleben der eigenen Wirksamkeit die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten stärkt und weitere Anstrengungen, Dinge zu erlernen (aus denen in der Folge wieder Erfolgserlebnisse resultieren können) befördert. Genauso wie eine solche Positiv-Spirale können negative Erfahrungen die eigene Selbstwirksamkeitserwartung auch verringern und Personen davon abhalten, sich weiteren (Lern-)Erfahrungen oder Herausforderungen zu stellen und ins Handeln zu kommen. Die Sozial- und Umweltpsychologie hat diese Erkenntnisse auf individuelles Klimaschutzverhalten (zum Beispiel die Erwartung durch das Wählen von Zug und Fahrrad anstatt eines Autos einen Beitrag zum Klimaschutz leisten zu können) sowie kollektivem Klimaschutzverhalten angewandt (zum Beispiel die Erwartung, als Gruppe durch ein Bürgerbegehren das Divestment kommunaler Geldanlagen aus fossilen Unternehmen vorantreiben zu können).

Es kann also zwischen *individueller* Selbstwirksamkeitserwartung (inwiefern kann ich persönlich etwas dazu beitragen, dass wir Menschen in Zukunft nicht mehr über die planetaren Grenzen leben?) und *kollektiver* Wirksamkeitserwartung (inwiefern können wir als Gruppe oder als Bewegung gemeinsam dazu beitragen, dass wir Menschen in Zukunft nicht mehr über die planetaren Grenzen leben?) unterschieden werden. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die kollektive Wirksamkeitserwartung im Rahmen einer transformativen Bildung von besonderer Bedeutung ist: Grund und Brock (2019) argumentieren zum Beispiel, dass die Hoffnung, etwas gegen nicht-nachhaltige Entwicklungen zu tun, nicht „privatisiert“ und damit auf kleine Handlungsoptionen wie das Licht ausschalten oder Wassersparen reduziert werden darf. Sonst könnte die fehlende Passung der Größe von Handlungsoptionen zur Größe der Herausforderungen wie eine „sedative pill“ – also beruhigend und einschläfernd – aber eben nicht weiter aktivierend wirken. Sind die Handlungsoptionen in Anbetracht großer Krisen zu klein, kann das Gefühl entstehen, das eigene

Handeln sei ohnehin nur ein Tropfen auf dem heißen Stein. In diesem Fall wäre also die Selbstwirksamkeitserwartung und in der Folge auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein verändertes Verhalten initiiert wird, sehr gering (vgl. Kapitel 4.1.3 und 4.3.1). Stattdessen, so Grund und Brock, sollte in der Bildungsarbeit die kollektive Dimension von Handlungsoptionen gegen nicht-nachhaltige Entwicklungen stärker betont werden. Denn kollektives Engagement für nachhaltige Strukturen scheint zum Beispiel der Problemgröße des zunehmenden Biodiversitätsverlustes angemessener, sodass die Wirksamkeitserwartung steigt (Grund und Brock, 2019). Darüber hinaus stärkt das sozial-ökologische Engagement in Gruppen die eigenen Gestaltungs- sowie Sozialkompetenzen.

Die Ergebnisse von Homburg und Stolberg (2006) zeigen ebenfalls, dass kollektive Wirksamkeitserwartung einen stärkeren Einfluss auf nachhaltiges Verhalten hat als individuelle Selbstwirksamkeitserwartung. Dies ist auch deswegen einleuchtend, weil es sich bei Klimakrise oder Biodiversitätskrise um kollektive Krisen handelt, die insgesamt auch einer kollektiven Anstrengung für gesellschaftliche Veränderungsprozesse bedürfen. Jedoch hängen individuelle und kollektive Wirksamkeitserwartungen auch zusammen.

Reese und Junge (2017) postulieren, „dass kollektive Wirksamkeit erst in *Selbstwirksamkeit* übersetzt werden muss, damit sie sich auf individuelles Verhalten auswirken kann“ (Reese et al., 2018; S. 52). Dass also das Wirksamkeitserleben in der Gruppe erst dazu führt, dass auch der eigene Beitrag zum Engagement der Gruppe als relevant empfunden wird und so ein individuelles Selbstwirksamkeitserleben eintritt.

Das könnte auch zur Folge haben, dass eine Person durch das Wirksamkeitserleben mit ihrer lokalen Umweltinitiative bei der Vorbereitung und Durchführung eines Gesprächs mit der Bürgermeisterin zum kommunalen Divestment oder zum Ausbau der örtlichen Fahrradinfrastruktur im Anschluss auch im eigenen Mobilitätsverhalten noch nachhaltiger handelt. Dies hängt auch damit zusammen, wie kollektives Engagement und die damit verbundene erlebte Zugehörigkeit zu einer Gruppe die Werte und Normen beeinflusst, die wir uns selbst zuschreiben. Die kollektive Wirksamkeitserwartung hängt insgesamt stark von den Gruppen ab, denen wir uns zugehörig fühlen und kann dadurch gestärkt, aber auch geschwächt werden (mehr dazu in Kapitel 4.1.4).

Wie können wir die individuelle und kollektive Wirksamkeitserwartung durch transformative Bildung fördern?

Vier Take-Aways:

- In Anbetracht globaler Problemgrößen wie Menschenrechtslage und Klimakrise, ist es wenig ratsam nur auf Konsumänderungen als Handlungsoptionen zu setzen. Sie lassen Menschen häufig mit einer geringen Zuversicht und Wirksamkeitserwartung und dem ungenügenden Gefühl des Tropfens auf dem heißen Stein zurück.
- Um die Wirksamkeitserwartung zu fördern, sollten die angebotenen Handlungsoptionen besser zur Problemgröße passen. Das kann bedeuten, Strukturen im eigenen Wirkungskreis direkt zu adressieren (an der eigenen (Hoch-)Schule, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft...) oder sich darüber hinaus politisch zu engagieren (vgl. Kapitel 3.2)
- Ein kollektives Engagement in Gruppen sollte ermöglicht, begleitet und unterstützt werden, sodass Lernende stärkende kollektive Wirksamkeitserfahrungen machen können (vgl. Kapitel 5 zum Konzept des Hand Prints und weiteren praktischen Anregungen)
- Den Zielhorizont des Problems auf unterschiedlich handhabbare Ebenen herunterbrechen. Dabei spielt der Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Lernenden eine große Rolle. Bildungsangebote sollten dabei helfen, diesen Spielraum kennenzulernen und mit Leben zu füllen. Lösungen für den Erhalt der Artenvielfalt können beispielsweise auf globaler Ebene angesetzt werden (weltweit Agrarkonzerne zur Verantwortung ziehen) oder auch auf lokaler Ebene (pestizidfreie Kommune werden), die wiederum auf höhere Ebenen und in wichtige Debatten getragen werden können.

4.1.4 Gruppenzugehörigkeiten und soziale Identitäten

In der aktuellen umweltsychologischen Forschung verschiebt sich der Fokus zunehmend von der Erforschung individueller Verhaltensweisen hin zur **Erforschung von Gruppenprozessen und kollektivem Verhalten** – zum Beispiel im Rahmen von politischem oder sozialem Engagement (vgl. zum Beispiel Reese et al., 2018; Landmann und Rohmann, 2020; Van Zomeren et al., 2008).

Diese Entwicklung war bereits überfällig, da Umweltkrisen wie die Klimakrise oder die Biodiversitätskrise ebenfalls durch und durch kollektive Krisen sind: Sie werden nicht von einem Individuum, sondern von vielen Menschen zusammengenommen verursacht und erlebt. Wie sie wahrgenommen werden ist ebenfalls von geteilten Werten und sozialen Normen in bestimmten Gruppen abhängig. Auch die Sorge vor den Folgen von Klima- und Biodiversitätskrise bezieht sich nicht nur auf die eigene Person, sondern eben auf die Konsequenzen für die gesamte Menschheit inklusiver zukünftiger Generationen oder eben die Tier- und Pflanzenwelt (Fritsche et al., 2018). Nicht zuletzt muss die Reaktion auf diese aktuellen Krisen ebenfalls eine kollektive Antwort sein, in der Menschen miteinander kooperieren – auf Nachbarschaftsebene, in und zwischen Schulen, Gemeinden, Unternehmen, Städten und Kommunen, zivilgesellschaftlichen Organisationen, Wissenschaft und politischen Akteur*innen auf kommunaler, regionaler, nationaler und unbedingt auch internationaler Ebene.

In verschiedenen psychologischen Studien hat sich ein besonders starker Einfluss von Gruppenzugehörigkeiten und sozialen Normen auf unsere Wahrnehmung von und Reaktion auf aktuelle Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung gezeigt. Das Ergebnis eines breiten Reviews zu Sozialen Identitäts-Prozessen von Fritsche und seinen Kollegen (2018) bringt im **Modell der Sozialen Identität im Umweltschutz-Engagement** („Social Identity Model of Pro-Environmental Action“, kurz: SIMPEA) verschiedene Faktoren anschaulich zusammen:

Unsere Soziale Identität entsteht dadurch, dass wir uns als Teil einer Gruppe wahrnehmen (Freundes-, Familien- oder Kolleg*innenkreise, besonders meinungstragende Gruppen wie eine Partei/ Bewegung, Ver

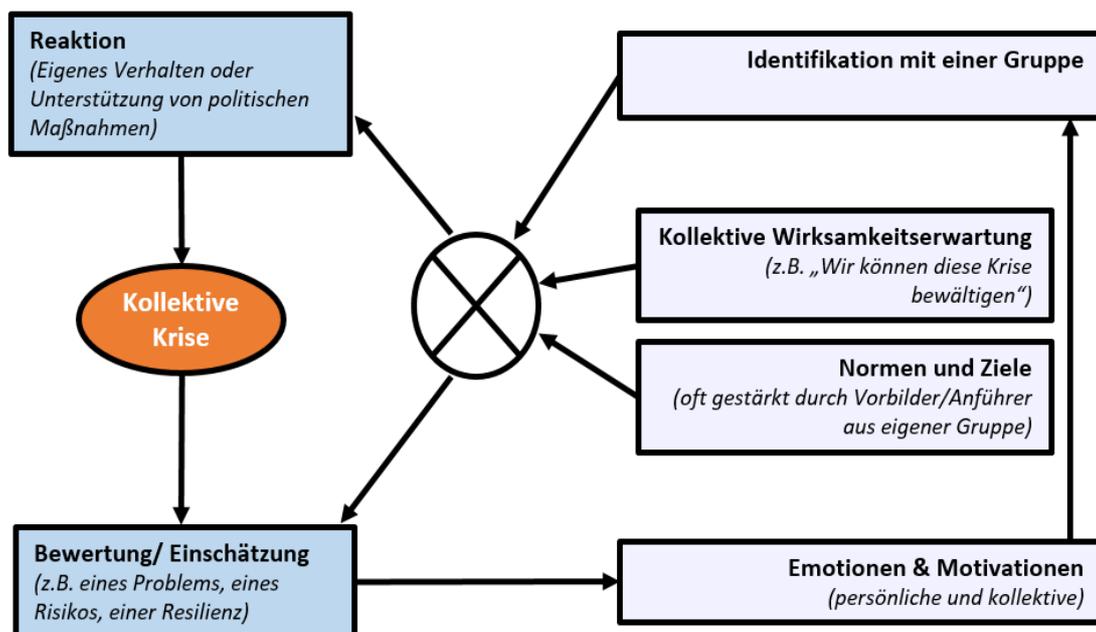


Abbildung 6: Zusammenhänge zwischen verschiedenen Faktoren im „Modell der Sozialen Identität im Umweltschutz-Engagement“ (SIMPEA). (Eigene Übersetzung des Modells basierend auf Fritsche et al. 2018)

Die Klimakrise ist kollektiv verursacht, aber von wenigen, ungleich mit Kapital und Macht ausgestatteten Menschen und großen Unternehmen stärker, als von anderen, insbesondere von Menschen im globalen Süden, vgl. Oxfam Media Briefing vom 21 September 2020): „Das reichste 1 Prozent schädigt das Klima doppelt so stark wie die ärmere Hälfte der Menschheit“

eine aber z.T. auch eher „zufällige“ Gruppen wie eine Stadt und ihre Bewohner*innen), mit der wir Normen, Werte und Ziele teilen (vgl. zum Beispiel Reese et al., 2018).

Dem SIMPEA-Modell zufolge wird unsere Wahrnehmung und Einschätzung einer Krise (zum Beispiel Klimakrise) und die Reaktion darauf von unserer sozialen Identität beeinflusst. Dabei wird weiter differenziert zwischen der Stärke unserer Identifikation mit einer Gruppe, der Präsenz/Deutlichkeit, die die sozialen Normen dieser Gruppe (implizite Regeln, die das Verhalten in Gruppen leiten) für uns haben, und der kollektiven Wirksamkeitserwartung (das heißt der Annahme, dass wir als Gruppe zum Beispiel eine Krise bewältigen können, vgl. Kapitel 4.1.3). Des Weiteren bildet das Modell Emotionen und Motivationen ab, die von der Gruppe, mit der sich eine Person identifiziert und der Bewertung einer Krise durch diese Gruppe, beeinflusst werden. Zum Beispiel: Wie dramatisch ist die Covid-19-Pandemie? Wie reagieren andere Personen in meiner Gruppe? Sollte ich Angst haben? Welche Handlungsmotivation entsteht daraus (vgl. Abbildung 6)? Zwei Beispiele sollen illustrieren, wie die im Modell dargestellten Wechselwirkungen der sozialen Identität eine so große Relevanz verleihen – sowohl für das Vorrangbringen gesellschaftlicher Transformationsprozesse als auch für den Widerstand dagegen (Rosenmann et al., 2016).

Beispiel 1: Josi und ihre Gruppe:

Als Josi in ihrer Jugend mehr und mehr über die Klimakrise erfährt, macht sie sich Sorgen und beschließt, sich in einer Klimaschutzgruppe zu engagieren. Zusammen mit ihrer Gruppe informiert sie sich regelmäßig über neue wissenschaftliche Erkenntnisse. In der Folge schätzen sie und die Gruppe das Risiko als alarmierend ein. Auf der einen Seite nimmt durch ihre Gruppenzugehörigkeit ihre Sorge zu, auf der anderen Seite wächst aber auch ihre Motivation, mit der Gruppe zusammen etwas gegen die Krise zu tun. Sie sich zusammen für mehr Klimaschutz in ihrer Stadt einzusetzen, schweißt die Gruppe zusammen und verstärkt die emotionale und kognitive Bindung zu der Gruppe. Geteilte Vorbilder wie Greta Thunberg oder Carola Rackete und Werte verbinden die Gruppenmitglieder; erste Erfolgserlebnisse und das Gefühl, gemeinsame Ziele zu verfolgen stärken die kollektive Wirksamkeitserwartung: „Wir als Gruppe und als Teil einer größeren Bewegung können etwas verändern und zu mehr Klimagerechtigkeit beitragen.“

Die Zugehörigkeit zu der Gruppe hat sowohl Josis Einschätzung der Klimakrise, als auch ihre Reaktion darauf beeinflusst: Sie hat dazu geführt, dass sie sich engagiert und politisch einmischt. Das hilft ihr auch bei anderen Krisen, da sie sich insgesamt resilienter fühlt und erfahren konnte, dass sie nicht hilflos ausgeliefert ist, sondern aktiv werden und Gesellschaft mitgestalten kann.

Beispiel 2: Ralph und seine Gruppe:

Ralph macht sich ebenfalls Sorgen über die Klimakrise und seine Zukunft und entschließt sich im Jugendalter, sich politisch zu engagieren. Seiner Familie politisch folgend beschließt Ralph, in eine neo-liberale Jugendgruppe einzutreten. Dort rückt das Thema der Klimakrise erst einmal in den Hintergrund und andere Themen bestimmen die Tagesordnung. Die Diskussionen über eine drohende „Verbotskultur“, die die deutsche Wirtschaft schwächt, sind sehr raumeinnehmend und auch Ralphs Einschätzung aktueller Krisen verändert sich.

Gemeinsam den lokalen Wahlkampf für die Kommunalwahlen zu unterstützen schweißt die Gruppe zusammen. Die Gruppe eint zunehmend die gemeinsame Ablehnung von staatlichen Regulierungen – sei es im Kontext von klimapolitischen Maßnahmen oder von Unternehmensrechten – und die Freude an Wirtschaftsinnovationsförderung. Ralph teilt zunehmend die Emotionen und Einschätzungen der Vordenker der Gruppe, die Klimaschutz mit persönlichen Einschränkungen verknüpfen und diesem nicht zu viel Raum geben wollen. Klimapolitik steht nun auch bei Ralph auf der Bedrohungsskala nicht mehr an oberster Stelle und wird gerne relativiert und verdrängt.

Welche Schlüsse können wir aus diesen Überlegungen für transformative Bildung und die Begleitung von transformativem Engagement ziehen?

Sieben Take-Aways:

- Gruppendynamiken und sozialen Normen dürfen nicht unterschätzt werden: Wir sind soziale Wesen und nehmen Krisen und Bewältigungsoptionen aus der Perspektive unserer sozialen Identität wahr.
- Für die meisten Menschen sind die gemeinschaftlichen Momente und positiven Erlebnisse in Gruppen die stärksten Motivatoren, um sich dauerhaft – auch über punktuellen Protest hinaus – zu engagieren, zum Beispiel in Klima- und Umweltgruppen/-bewegungen.
- Menschen, die sich sehr stark mit einer Gruppe und deren Zielen (zum Beispiel Menschenrechte in Lieferketten) identifizieren, geben auch bei Rückschlägen weniger schnell auf.
- Daher ist für ein transformatives Engagement, das häufig Ausdauer über mehrere Monate bis Jahre erfordert, die Pflege eines guten Gruppengefühls und positiver Gruppendynamiken extrem relevant: Eine wertschätzende Kommunikationskultur, das gemeinsame Feiern von kleinen Erfolgen und spaßige Momente mit der Gruppe sind daher genauso relevant, wie eine gute politische Strategie.
- Kollektive Wirksamkeitserwartung lässt sich durch das Setzen gemeinsamer Ziele und das Erleben gemeinsamer Aktionen stärken. Die Ziele sollten nicht zu klein sein – es sollen ja wirksame Effekte entstehen – aber auch nicht zu groß. Denn wenn Ziele nicht erreichbar sind, setzt Frustration ein.
- Stattdessen können langfristige Gesamtziele und kurz- beziehungsweise mittelfristige Zwischenziele gesetzt werden. Auch ein zu langes verharren in der Planungsphase, bevor man ins Handeln kommt und erste Zwischenziele erreichen kann, verhindert relevante Gruppenerlebnisse.
- Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass wir alle in soziale Gruppen eingebettet sind und aus diesen heraus unsere Mitwelt wahrnehmen und einschätzen: Um Menschen mit anderen Ansichten besser verstehen und besser mit ihnen in einen Dialog treten zu können, hilft es, sich deren angenommene soziale Normen und dahinterliegende Bedürfnisse vor Augen zu führen.

4.1.5 „Finite Pool of Worry“ und der „Single Action Bias“

Die Wahrnehmung von globalen Problemen im ersten Schritt und unser Verantwortungsgefühl im zweiten Schritt wird auch davon beeinflusst, wie es um unseren „finite pool of worry“ – auf Deutsch in etwa „begrenzter Sorgenraum“ – steht (Linville und Fischer, 1991). Damit wird in der Psychologie die begrenzte Kapazität bezeichnet, sich über mehrere Probleme gleichzeitig Sorgen zu machen. Wenn die Sorgen über ein bestimmtes Problem zunehmen, nimmt die verbleibende Kapazität, sich über ein anderes Problem Gedanken zu machen, meist ab. Dabei ist in Bezug auf die in Kapitel 4.1.1 erwähnte psychologische Distanz vieler globaler Herausforderungen problematisch, dass Menschen häufig dazu tendieren, sich stärker mit den in ihrer Wahrnehmung näherliegenden Problemen zu beschäftigen (Weber, 2006). Wenn Menschen sich gerade Sorgen über die Jobsuche oder kranke Familienmitglieder machen, sinkt häufig die Kapazität für sorgenvolle Gedanken zur Klimakrise, Biodiversitätskrise oder globale Ungerechtigkeiten. Und wer sich kaum Gedanken über ein Problem macht, wird nur sehr unwahrscheinlich ins aktive Handeln zur Problemlösung kommen. Auch die COVID-19-Pandemie war und ist für viele Menschen die im Alltag greifbarere Problematik, sodass das Auftreten der Pandemie die Klimakrise von Nachrichtenseiten und Talkshows zurückgedrängt hat. Und das nicht, weil es insgesamt das Problem mit den schwerwiegenderen Folgen wäre, sondern weil die psychologische Distanz geringer ist.

Wie können wir dem „finite pool of worry“ mit einer transformativen Bildung begegnen?

Vier Take-Aways:

- Lernende sollten nicht mit einem riesigen Berg an Nachhaltigkeitsherausforderungen kognitiv und emotional (!) überfrachtet werden und lebensnah und bei bestehenden Bedürfnissen ansetzen.
- Systemische Zusammenhänge sollten nicht vernachlässigt und das systemische Denken auf diese Weise gefördert werden.
- Positive Antworten auf Probleme sollten in den Mittelpunkt gestellt werden: Wenn wir uns direkt auf Lösungsansätze fokussieren, die im besten Fall verschiedene Herausforderungen auf einmal adressieren, fördern wir Hoffnung und Wirksamkeitserwartung (vgl. Kapitel zu Emotionen in der BNE, S. 39) und können uns mit positiven Emotionen Richtung Handeln orientieren.
- Letzteres gilt für BNE, genauso aber für Medien und Nachrichten. Die Verzerrung in Richtung negativer Nachrichten beeinflusst unsere Wahrnehmung von der Welt: sie erscheint uns negativer, als sie ist. Dies beansprucht unseren pool of worry, nimmt Hoffnung und verstärkt sogar Depressionen und Stress (vgl. Urner, 2019). Diese Verzerrung gilt es zu thematisieren und gemeinsam Strategien zum Umgang mit Nachrichten zu diskutieren (zum Beispiel keine Nachrichten kurz nach dem Aufwachen beziehungsweise vor dem Einschlafen lesen, täglichen Nachrichtenkonsum insgesamt zeitlich begrenzen, nach Quellen für positive Nachrichten suchen).

Gerade wenn sie mit komplexeren Problemen konfrontiert sind, tendieren viele Menschen außerdem dazu, Entscheidungen stark zu vereinfachen. Sie neigen dazu, sich eine Antwort herauszusuchen und sich auf diese zu fokussieren, selbst wenn diese nur einen ganz kleinen Anteil an der Lösung ausmacht. Dieser „single action bias“ ist problematisch, wenn Menschen beispielsweise in Anbetracht der Klimakrise mögliche Handlungsoptionen betrachten und sich ohne Kenntnis über das jeweilige CO₂-Einsparungspotenzial auf das Recycling und das Austauschen alter Glühbirnen gegen energieeffizientere konzentrieren. Die Folge kann nämlich sein, dass sie aufgrund des single action bias nun das Gefühl haben, ihren Anteil zum Klimaschutz beigetragen zu haben und damit dann vor sich selbst zum Beispiel nicht nachhaltiges Mobilitätsverhalten leichter rechtfertigen können. Ähnlich wirkt der psychologische Rebound-Effekt, der zum Beispiel dazu führt, dass Menschen nach dem Kauf einer energieeffizienteren Waschmaschine häufig mehr Strom verbrauchen als vorher, da sie diese dann häufiger nutzen.

Die Triebfedern für diese Probleme liegen jedoch weniger in einer „defizitären Natur“ des Menschen, als in der Tradition klassischer Umweltkampagnen von Unternehmen, Regierungen aber auch von NGOs sowie der Bildungsarbeit, die über Jahrzehnte Handlungsoptionen in den Vordergrund gestellt haben, die zwar nicht irrelevant, aber in ihrer Wirkung sehr begrenzt sind (wie zum Beispiel das Licht-Ausschalten), wenn sie nicht gleichzeitig strukturelle, viel weitreichendere Handlungsoptionen benennen (wie zum Beispiel zur Abschaffung von Subventionen fossiler Energieproduktion).

Wie können wir dem „single action bias“ mit einer transformativen Bildung begegnen?

Vier Take-Aways:

Hier besteht eine besonders große Verantwortung, aber auch Chance für Bildungsakteur*innen, Wirkpotenziale zu thematisieren und Handlungsoptionen mit Lernenden zu entdecken, die über den individuellen Fußabdruck hinausgehen:

- Bei Handlungsoptionen, die sich auf den individuellen CO₂-Fußabdruck beziehen, sollte immer dargestellt werden, was die sogenannten „Big Points“ mit größtem Einsparungspotenzial sind
- Hierfür gibt es mittlerweile viele Vergleiche, Quellen und Tools. Diese Darstellung ermöglicht einen niedrigschwelligen Abgleich mit den eigenen Verhaltensweisen:

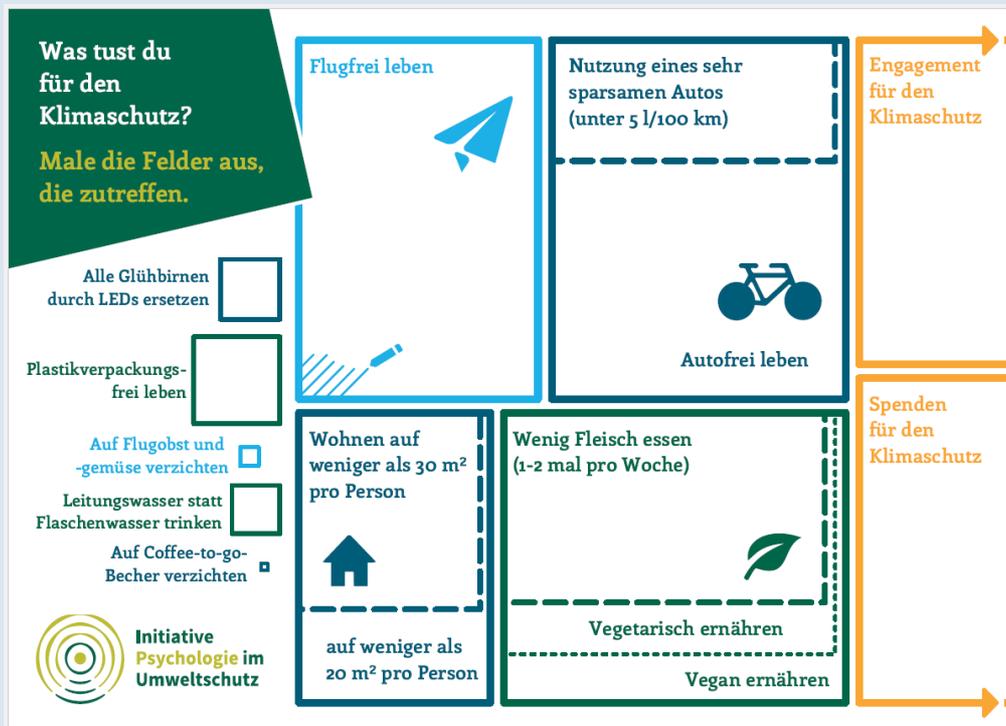


Abbildung 7: Big Points im Klimaschutz. Postkarte der Initiative Psychologie im Umweltschutz (2018): „Die Größe der Felder entspricht dem Sparpotenzial an klimaschädlichen Treibhausgas-Emissionen pro Jahr. [...] Das Potenzial der orangenen Felder lässt sich nicht genau berechnen, ist aber unter Umständen deutlich größer als das der anderen Verhaltensweisen.“ Abrufbar unter: www.ipu-ev.de/postkarte

- Gerade wegen der vielen Hindernisse, die umfassenden individuellen Verhaltensänderungen im Weg stehen, muss Bildungsarbeit mit einem transformativen Anspruch über den persönlichen Fußabdruck hinausreichen und auch mit Blick auf den „single action bias“ politische Handlungsoptionen in den Blick nehmen. Wie auch in der Postkarte deutlich wird, kann die Wirkung von transformativem Engagement um ein enorm Vielfaches größer sein und dies sollte Lernenden bewusst sein.
- Das kann sowohl bedeuten, mit Lernenden zu reflektieren, wie nachhaltiges Verhalten durch andere Rahmenbedingungen zur Standardoption werden könnte, als auch welche demokratischen Einflussmöglichkeiten sie darauf haben (vgl. Tabelle in Kapitel 4.2). Es kann aber auch bedeuten, Bildungsangebote für Entscheidungsträger*innen in Politik, Verwaltung und Wirtschaft stärker auszubauen (s. Kapitel 4.6)

In der Kommunikation dieser zwei psychologischen Phänomene ist Vorsicht geboten, da sie nicht als „Entschuldigung“ für nicht-nachhaltiges Verhalten oder unverrückbares menschliches Defizit gesehen werden sollten (s. S 28). Stattdessen machen sie deutlich, weshalb es so wichtig ist, in der Bildungsarbeit aber auch in Kampagnen und im täglichen Journalismus das Wirkpotenzial einzelner Verhaltensänderungen und Engagement-Ideen realistisch aufzuzeigen (Fuß- versus Handabdruck) und politisch Rahmenbedingungen zu gestalten, die es ermöglichen, verschiedene Krisen gleichzeitig zu adressieren (zum Beispiel strenge Nachhaltigkeitskriterien für Subventionen oder Konjunkturprogramme in der Covid-19-Pandemie).

4.1.6 Externe, situationelle Faktoren

Externe oder auch situationelle Faktoren beziehen sich auf das, was uns in einem bestimmten Moment, in dem wir uns für oder gegen eine Handlung entscheiden, umgibt und was uns neben unseren Werten, unserem Verantwortungsgefühl, unserer Wirksamkeitserwartung oder unserer sozialen Identität beeinflussen kann. Wenn sich eine Person zum Beispiel vorgenommen hat, an einer Demonstration für eine europäische Agrarwende teilzunehmen und es am Demonstrationstag dann aber -2°C kalt ist und regnet, kann es natürlich sein, dass diese Person sich aufgrund der (natürlichen) antizipierten unangenehmen Folgen – trotz ihres starken Verantwortungs- und Zugehörigkeitsgefühls zur Agrarwende-Bewegung – gegen die Teilnahme an der Demonstration entscheidet.

4.2 Gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln

Neben den natürlichen „Kosten“, die ein Verhalten mit sich bringen kann, haben verschiedene Verhaltensweisen aber auch menschengemachte Kosten. Es liegt auf der Hand, dass wir bei unseren Alltagsentscheidungen auch Verhaltenskosten und -Nutzen abwägen und wenn ein nicht-nachhaltiges Angebot schwerer verfügbar, kompliziert oder sehr viel teurer ist, kann dies ein externer Faktor sein, der uns trotz oben beschriebener positiver Absichten eben zum Kauf des Flug- statt Zugtickets oder zum Kauf des hübschen, aber nicht fairen Pullis bewegt.

Frappierend ist, dass die nicht-nachhaltige Handlungsoption in den allermeisten Lebensbereichen immer noch die Standardoption ist. Die Mehrkosten (finanziell oder durch zeitlichen Aufwand, fehlende Akzeptanz oder Unbequemlichkeit der nachhaltigen Handlungsoption) sowie die Verantwortung zum nachhaltigen Handeln werden an die Verbraucher*innen abgegeben. Die Tatsache, dass die nachhaltige Handlungsoption oft noch nicht die Standardoption, sondern eben seltener verfügbar, teurer oder schwieriger erreichbar ist, hat Ernst Ulrich von Weizsäcker einmal als „schiefe Ebene“ bezeichnet (vgl. Hoffmann und Scherhorn, 2009). Diese in Kapitel 3.2 beschriebene „schiefe Ebene“ zeichnet sich durch strukturelle Nachteile für nachhaltiges Verhalten aus, auf die die Bildungsarbeit mit anderen Handlungsoptionen reagieren können sollte als durch bewussteren Konsum. Im Gegensatz zu den natürlichen, externen Faktoren wie dem Wetter, können die menschengemachten Kosten unserer Lebensstile angepasst werden.

Dies hat Maja Göpel am Beispiel der ökologischen Landwirtschaft anschaulich herausgearbeitet:

*„Der Marktanteil von Bio-Lebensmitteln liegt in Deutschland trotz all der neu eröffneten Bio-Märkte [...] noch immer deutlich unter zehn Prozent. Bei Bio-Fleisch sieht es noch trauriger aus, dort liegt er bei höchstens zwei Prozent [...]. Liegt das daran, dass sich in einer der reichsten Industrienationen der Erde nur weniger als zehn Prozent der Menschen Bio-Produkte leisten können [...]? Ich glaube nicht. Es liegt daran, dass der Agrarmarkt, so wie er heute organisiert ist, nicht nachhaltiges Verhalten belohnt und nachhaltiges Verhalten eher erschwert. [Und zwar sowohl für die Landwirt*innen, deren Subventionen sehr maßgeblich an Flächen und nur zu vernachlässigbaren Teilen an Nachhaltigkeitskriterien gebunden sind, als auch für die Verbraucher*innen, für die dadurch das Angebot an nicht-nachhaltig produzierten Lebensmitteln viel größer und preiswerter ist].*

[...] Die Preise vieler Produkte [spiegeln] ihre wahren Herstellungskosten nicht wider, das ist auch bei Lebensmitteln so. Ahnen Sie, was das bedeutet? Genau. Nachhaltig produzierte Lebensmittel sind also nicht zu teuer. Industriell produzierte Lebensmittel sind zu billig. [...] Und wissen Sie, was das helfen könnte? Eine Reform der Landwirtschafts-Subventionen. Das würde die Preisdifferenz zwischen industriellen und nachhaltig produzierten Lebensmitteln sofort verringern.“

(Göpel, 2020; S. 149f).

Die folgende Tabelle stellt eine Auswahl von gesellschaftlichen Strukturen vor, die unsere täglichen Entscheidungen und Verhalten stark mitbeeinflussen, weil unser tägliches Handeln auf unterschiedlichen Ebenen darin eingebettet ist. Neben den psychologischen Zusammenhängen bestimmen diese Strukturen in einem relevanten Maße mit, ob Menschen sich im Alltag für eine nachhaltige oder nicht-nachhaltige Verhaltensweise entscheiden. Transformative Bildungsarbeit kann Lernende dazu befähigen, diese Strukturen zu reflektieren und entsprechende Handlungsoptionen zu entwickeln, um diese zu transformieren.

Gesellschaftlich-strukturelle Faktoren der schiefen Ebene

Beschreibung	Beispiel	Inhalte und Fragen für transformative Bildungsarbeit
Fehlende Infrastruktur		
Wo nachhaltige Alternativen nicht oder nur sehr mangelhaft vorhanden sind, stellen sie keine echte Option dar.	Die Forderung nach einer stärkeren Nutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln statt von Autos ist bekannt. In vielen ländlichen Regionen gibt es jedoch kein ausreichendes ÖPNV-Angebot (Zugang, Linien, Taktung, Reisedauer).	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über politische Entscheidungsprozesse (Zeitpunkt/Möglichkeitenfenster, Akteur*innen/Verbündete, Gremien) und Prozesse (Haushaltsplanung, Infrastrukturplanung) sowie Zugang zu ihnen. • Skalierbare Alternativen und Besuch von Good Practice Lösungen. • Austausch und Vernetzung mit Expert*innen dazu.
Infrastrukturelle Lock-ins		
Wenn bestimmte Infrastrukturen einmal gesetzt sind, stehen sie noch lange zur Verfügung, auch wenn ihre Nachteile überwiegen. In vielen Fällen stehen sie neuen, nachhaltigen Infrastrukturen im Weg – sowohl argumentativ durch die hohen Kosten eines Umbaus als auch durch den Raum, den sie einnehmen.	Das Leitbild der autogerechten Stadt aus den 1960ern prägt bis heute die Infrastruktur vieler Städte. Argumente der Verkehrswende und Debatten zur Flächengerechtigkeit zeigen deutlich, wie gestrig die autogerechte Stadt heute ist. Dennoch leben wir heute vielerorts damit: weil sie eben da sind und ein Umbau sehr aufwändig und nur in kleinen Schritten möglich ist. Auch relevant: die dadurch etablierten und festgefahrenen (Mobilitäts-) Gewohnheiten in der Bevölkerung.	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind Pfadabhängigkeiten/Lock-ins? • Aus welcher Motivation heraus wurde wann etwas entschieden? • Was war der historische Kontext einer Infrastruktur? Welche Infrastruktur benötigt der heutige Kontext? • Wie könnte man eine Debatte dazu in der eigenen Stadt oder sogar bundesweit entfachen? Erste Schritte dazu bereits in den Bildungsangeboten gehen. • Welche politischen Instrumente sind hilfreich? (zum Beispiel Radentscheide, Ernährungsräte)
Produktionskosten		
Wo entstehen Kosten bei der Produktion von Gütern und Dienstleistungen und wer bezahlt diese? Viele Kosten in einem Produktionsprozess werden nicht internalisiert, sondern auf andere Menschen, zukünftige Generationen oder die Umwelt abgewälzt, also externalisiert.	Das „Abladen“ von CO ₂ in die Atmosphäre verursacht enorme Schäden – laut Umweltbundesamt rund 640 € pro Tonne CO ₂ für heutige und zukünftige Generationen. Dies hält den Preis für klimaschädliche Produkte auf Kosten der Gerechtigkeit künstlich niedrig und sorgt so für nicht wünschenswerte Kaufanreize. Die CO ₂ -Bepreisung versucht diese Kosten zumindest teilweise zu internalisieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Globale Perspektiven einnehmen • Gerechtigkeitsfragen stellen • Konkrete Lösungsansätze wie Kreislaufwirtschaft und Divestment thematisieren • Politische Ökonomie, Neue Ökonomie • Instrumente der Bepreisung kennenlernen • Wie funktionieren Herangehensweisen wie (Klima-)

		<p>Klagen zum Einklagen des Schadens?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sind Formen des „Widerstands“? • Ansprache von Entscheidungsträger*innen
<p>Preise für Verbraucher*innen</p>		
<p>Neben den Produktionskosten entscheiden auch andere Faktoren über den Preis von Gütern und Dienstleistungen. Zum Beispiel, welche Interessen ein Anbieter verfolgt oder welche finanziellen Anreize politisch für einen Kauf geboten werden. Nicht-nachhaltige Subventionen sollten überwunden werden</p>	<p>Dienstwägen und Pendlerpauschale machen das Autofahren bereits vom Grundsatz her für viele Angestellte durch die Möglichkeit der Steuereinsparungen günstig und attraktiv. Nachhaltigere Mobilitätsformen könnten stattdessen gefördert werden und klimaschädliche Anreize gestrichen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • politische Instrumente für finanzielle Anreize und Förderinstrumente verstehen • Formen solidarischer Ökonomie, zum Beispiel Genossenschaften kennenlernen • Good-practice Beispiele besuchen • Mikroexperimente mit Förderinstrumenten an der Schule oder Uni durchführen: <ul style="list-style-type: none"> o Erste Schritte mit Akteursanalyse und Entscheidungsebenen durchgehen o Gespräche mit (Schul-/Mensa-...) Leitung führen o Intervention bei der Preisgestaltung bei Angeboten planen (zum Beispiel Vergünstigungen in Mensa nur auf nachhaltige Menüs).
<p>Transparenz und Information</p>		
<p>Wenn bei einer Kaufentscheidung keine Informationen zur Nachhaltigkeit vorliegen/ leicht erreichbar sind oder mehrere Nachhaltigkeitsfaktoren widersprüchlich zueinander sind, stellt dies eine große Hürde für nachhaltiges Verhalten dar. Das kategorische Ausschließen nicht nachhaltiger Produkte wäre das Ideal, um diese Hürde zu beseitigen.</p>	<p>Idealerweise dürfte es keine Produkte im Regal geben, in denen Menschenrechtsverletzungen oder Umweltzerstörung stecken. Leider sind sie dennoch verfügbar. Auf zig tausenden Produkten fehlen dazu passende Informationen. Tierwohlsiegel auf Fleisch sind ein Beispiel für einen Versuch, dem entgegenzuwirken. Gleichzeitig gibt es oft Entscheidungskonflikte. Was ist besser: Bio-Äpfel in Plastik aus Übersee oder unverpackte konventionelle Äpfel aus der Region?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auswege aus den Konsumdilemmata ansprechen • Von der Kaufentscheidung auf die politischen Rahmenbedingungen kommen • In Wirkungsebenen, zu denen man Zugang hat (Verein, Schule, Arbeitsplatz, Verwaltung), Änderungsmöglichkeiten thematisieren (zum Beispiel Ausschluss bestimmter Angebote, sodass es keine Abwägungen geben muss)
<p>Bestehende Standardoptionen</p>		
<p>Für viele Entscheidungen, seien es Kaufentscheidungen oder die Art wie wir Dinge konsumieren oder tun, sind Standardoptionen voreingestellt. Sie definieren den Standard und sorgen allein durch ihre Existenz dafür, dass Abweichungen von diesem</p>	<p>Wer in eine neue Stadt zieht und in der neuen Wohnung Strom beziehen will, erhält in der Regel erstmal einen Standardanschluss über den örtlichen Anbieter, den man später noch wechseln kann. Der Standardvertrag liefert meist standardmäßig keinen grünen Strom, auch wenn die Mehrheit der Bürger*innen höhere Preise zahlen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden zum Erkennen und Hinterfragen von Standardoptionen • „Macht der Gewohnheit“ und „Trägheit der Masse“ diskutieren • Analyse des eigenen Umfelds: wer findet wie viele Standardoptionen an der Schule / beim In-den-Urlaub-Fahren, beim Computer nutzen usw... • Good-Practice-Beispiele gelungener Veränderungen hin zur nachhaltigen

<p>Standard aufwändiger sind und damit ein Hindernis darstellen. Viele Standardoptionen sind gesellschaftlich gewachsen und entstanden.</p>	<p>würde, wenn sie sich dadurch umweltschonend verhalten könnten. Die Folge ist, dass die meisten Haushalte einer Kommune keinen grünen Strom beziehen. Einzelne Kommunen wie zum Beispiel St. Gallen in der Schweiz, haben den Spieß umgedreht und die Standardoption auf grünen Strom gestellt. Mit der Folge, dass die überwältigende Mehrheit dabei geblieben ist und nach ihren Werten Strom konsumiert.</p>	<p>Standardoption und deren Vorgehen recherchieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirkungsanalyse verschiedener Maßnahmen (Informationskampagne für Erneuerbare Energien vs. Standardoption der Strom-Hausanschlüsse in St. Gallen)
<p>Bestehende (institutionelle) Regeln und Rahmenbedingungen</p>		
<p>In Regelwerken, wie bspw. die Bauordnung einer Kommune, die Schulordnung eines Gymnasiums oder Leitlinien für die Beschaffung in der Stadtverwaltung stehen Dinge, die bei Entscheidungen berücksichtigt werden müssen, verboten oder verpflichtet sind. Es ist aber auch interessant was dort nicht steht und welche Auswirkungen es hätte, wenn nachhaltige Verhaltensweisen dort stärker verankert wären oder zumindest einfacher ermöglicht werden würden.</p>	<p>In Schulen sind Flugreisen für Abschlussklassen oder als Exkursionen nicht unüblich. Gleichzeitig verpflichten sich viele Schulen zu Klimaschutz und Nachhaltigkeitszielen. Es könnte in der Schulordnung verankert werden, dass Klassenfahrten nur in Ausnahmefällen mit ausführlicher Begründung und nur bei Fehlen von Alternativen durchgeführt werden können. Außerdem könnte es eine Selbstverpflichtung der Schule zum Kompensieren der CO₂-Emissionen der Flüge geben. Genauso wie Beschaffungsrichtlinien der Schule vorschreiben, dass bei Ausgaben auf Wirtschaftlichkeit geachtet werden muss, könnte die Schulordnung alle zu Klima- und Umweltschutz verpflichten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsebenen und ihre Interaktionen (EU-Gesetzgebung gibt teilweise Rahmenbedingungen für kommunale Entscheidungen vor) analysieren und Freiräume auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen herausarbeiten • Umgang und Verständnis von Gesetzesbeschlüssen besprechen • Positive Beispiele suchen • Mitspracherecht für Lernende einfordern (das Beispiel links fand so ähnlich an einer Berliner Schule statt, vorangetrieben von einer Schülerin, die sich weigerte an einer Exkursion mit dem Flugzeug teilzunehmen) • Formulieren von nachhaltigen Regelwerken für bestimmte Themen und Ebenen • Erste Schritte im eigenen Umfeld gehen

Die „schiefe Ebene“ der nicht-nachhaltigen Rahmenbedingungen

Die schiefe Ebene mit ihren nicht nachhaltigen Rahmenbedingungen für alltägliche Entscheidungen weist auf wichtige Themen und Inhalte einer transformativen Bildung hin.

Sechs Take-Aways für die praktische Arbeit:

- Die **schiefe Ebene sollte für einzelne Themen und Ebenen herausgearbeitet, hinterfragt** werden: Es kann reflektiert werden, wo jede*r als Bürger*in **Möglichkeiten zum Kippen der Ebene in Richtung Nachhaltigkeit** hat. Ansatzpunkte sind Übungen für das „**Strukturen lesen**“, die zum Beispiel die Rahmenbedingungen des eigenen Arbeitsplatzes/Vereins/Lernorts unter die Lupe nehmen, oder an bestimmten Lebensbereichen wie zum Beispiel Ernährung und Landwirtschaft, elektronische Geräte, Mobilität, Bauen ansetzen.
- Das Verständnis über **systemische Zusammenhänge und Pfadabhängigkeiten** in und zwischen Systemen sollte gefördert werden.

- Das Verständnis über **politische Instrumente** und Ansätze, mit denen die Rahmenbedingungen einer schiefen Ebene transformiert werden können (vgl. Kapitel 2 zu den Transformationsmodellen), kann ebenfalls Teil transformativer Bildung sein. Um im Sinne einer Transformation „Neues zu denken“, ist es wichtig, die gegebenen **Rahmenbedingungen nicht als unverrückbar wahrzunehmen**. Szenario-Methoden und die Methode des Backcasting können hilfreich sein.
- Eigene Einflussmöglichkeiten auf Strukturen und Pfadabhängigkeiten können in den Fokus genommen werden
- Empowernde Wirkung erzielen: Beispiele erfolgreicher Transformationsprozesse und zivilgesellschaftlicher Interventionen sollten sicht- und wenn möglich erlebbar gemacht werden

Weitere methodische Anregungen für die oben genannten Punkte finden sich in zahlreichen Germanwatch-Materialien (s. Kapitel 5.2)

4.3 Gestaltungsbefähigung statt Konsumtipps

In einer Befragung von 632 Bildungsakteur*innen aus der non-formalen BNE, dem Globalen Lernen und der Umweltbildung, die das Institut Futur der FU Berlin 2020 veröffentlicht hat, werden zwei etwas widersprüchliche Tendenzen gleichzeitig deutlich: Auf der einen Seite scheinen recht viele Bildungsakteur*innen in den nächsten zehn Jahren an den Ihnen bekannten Bereichen Konsum und „alltagstaugliche[n] Handlungsalternativen für die breite Masse“ festhalten wollen. Auf der anderen Seite jedoch wird in der Befragung deutlich, dass die Bildungsakteur*innen die Dringlichkeit eines sozial-ökologischen Wandels verstärkt wahrnehmen, und daher eine „Verschiebung [...] von Informationsvermittlung und Bewusstseins-schaffung stärker hin zu einer konkreteren Gestaltungsbefähigung der Bildungsadressat*innen [erwarten]. Diese BNE würde Ihre Adressat*innen dann noch unmittelbarer befähigen, den strukturell-politisch und individuell den Umbau hin zu tragfähigen und gerechteren Mensch-Umweltverhältnissen voranzutreiben. Solch eine zukünftige BNE hätte womöglich eine (noch) größere praktisch-politische Relevanz“ (Brock und Grund 2020, S. 20).

Fast alle bisher in dieser Broschüre erörterten lern- umwelt-, und sozialpsychologischen Aspekte, die den Schritt vom Wissen zum Handeln erschweren, sprechen ebenfalls dafür, in einer transformativen Bildung weniger darüber nachzudenken, wie man das Konsumverhalten von und mit Lernenden reflektieren und verändern kann und stattdessen mehr mit Lernenden (und Lehrenden) darüber zu diskutieren, wie Angebote und Rahmenbedingungen verändert werden können.

Es wird also deutlich: **Sowohl die Dringlichkeit der globalen Krisen, als auch die Betrachtung der individuellen Emotions- und Motivationsprozesse sprechen für größere, politischere Handlungsoptionen in der Bildungsarbeit.** Dies erscheint uns deswegen relevant, da neben journalistischen Beiträgen zu den aktuellen Krisen auch viele Bildungsakteur*innen – wie auch in der Studie des Instituts Futur deutlich wurde – weiter an einem Fokus auf Konsum(-tipps) festhalten. Gründe dafür sind (1) die Sorge, dass Lernende von größeren Handlungsoptionen überfordert sein könnten, (2) wenig eigene Erfahrung im politischen Engagement und verbundene Unsicherheit, dies in den Mittelpunkt zu stellen sowie (3) insbesondere an Schulen die Sorge, den Schüler*innen eine Meinung aufzuzwingen und damit entgegen dem Beutelsbacher Konsens zu handeln.

Wenn auch die Ursachen dieser drei Sorgen berechtigt sind, so sollten sie nicht als Alibi genutzt werden, um einer mutigeren, politischeren und transformativen Bildung im Weg zu stehen. Im Folgenden wird dies begründet und deutlich gemacht: Transformativa Bildung beginnt dort, wo Konsumtipps aufhören.

4.3.1 Sorge vor der Überforderung von Lernenden

Sind Lernende durch eine Auseinandersetzung mit oder einem Engagement für Handlungsoptionen überfordert, die an den Rahmenbedingungen ihrer Schule, Hochschule, oder ihrem Arbeitsplatz ansetzen? Erstens hängt dies sicherlich davon ab, wie das Hinterfragen aktueller Rahmenbedingungen oder Anreizsysteme, vor allem aber das Entwickeln eigener Projekte und schließlich das Handeln selbst durch Bildungsakteur*innen begleitet wird. Zweitens ist an dieser Stelle relevant, an jenen Strukturen anzusetzen, die eine Person umgeben und in die ihre Alltagshandlungen am stärksten eingebettet sind. Dass also Schüler*innen hinterfragen, welcher Strom an ihrer Schule bezogen wird oder wie bio, fleischhaltig oder regional das Essen ist, das in ihrer Kantine auf den Tisch kommt. Dass Kolleg*innen hinterfragen, ob die Dienstwagensubvention in ihrem Unternehmen nicht falsche Anreize bietet. Dass Jugendliche sich für Divestment ihrer Religionsgemeinschaft oder junge Erwachsene sich für ein besseres Radnetz in ihrer Stadt einsetzen. Dabei werden weder Themen und Aktionsräume vorgegeben, noch direkt zum Handeln aufgefordert, sondern Schüler*innen entscheiden selbst, was sie bewegt.

Dafür müssen sie jedoch die Möglichkeit erhalten, ihre Gestaltungsspielräume kennenzulernen. Dazu ist in der Schule jedoch selten Raum - obwohl dies zentral für den Erhalt lebendiger Demokratien wäre, wie der Rechtswissenschaftler, Autor und Unternehmer Alemanno sehr kritisch zugespitzt formuliert: „However, at school, hardly anybody prepares you for informed, engaged participation in public life. Most of the time we don't have the chance to experience what it is like to participate in the political process, in our community or in wider society [...]. Yet the evidence suggests that no country has managed to give its citizens enough understanding and awareness of their rights and responsibilities to adequately preserve democracy“ (Alemanno 2017, S. 46f). Transformative Bildung nimmt Lernende als Expert*innen in ihrem Aktionsraum ernst. Wie transformative Bildung zu einem solchen transformativen Engagement befähigen und dieses begleiten kann, dazu geben wir in verschiedenen Materialien und Methodensammlungen praktische Anregungen (s. Übersicht in Kapitel 5.2).

In einer Zeit, in der vielen Personen das Ausmaß verschiedener Krisen zunehmend bewusst wird, lösen die als Tropfen auf dem heißen Stein empfundenen kleinen Tipps zum Energie- oder Wassersparen viel eher ein Gefühl der Überforderung aus. Gerade unter jungen Menschen, bei denen die Klimakrise nicht selten Zukunftsängste verursacht (vgl. R+V Langzeitstudie, 2019; Sinus Markt- und Sozialforschung, 2019; Shell-Jugendstudie, 2019), liegt hier eine Gefahr: Wer keine Handlungsmöglichkeiten in Anbetracht einer Krise für sich sieht, droht eher zu verzweifeln, zu resignieren und den Status Quo zu akzeptieren oder auch das Problem klein zu reden und damit dann auch eigenes nicht-nachhaltiges Handeln zu rechtfertigen.

Ein Begriff, den Grund und Brock (2019) in diesem Zusammenhang ins Spiel gebracht haben, ist der „**Epistemic Fit**“, der für die annähernde Passung der Größe von Handlungsoptionen zur Problemgröße steht. Sie argumentieren:

Wenn eine Person weiß, dass der eigene Lebensstil zur Klimakrise beiträgt, aber gleichzeitig davon überzeugt ist, das eigene Verhalten mache dabei ohnehin keinen Unterschied, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Person ins Handeln kommt. Eine Möglichkeit, die Selbstwirksamkeits-

*Als **kognitive Dissonanz** wird in der Psychologie ein unangenehmer Gefühlszustand beschrieben, der entsteht, wenn zum Beispiel unsere Handlungen nicht zu unseren Überzeugungen/ Werten / Annahmen passen (zum Beispiel sind wir überzeugt, dass der Klimawandel eine große Bedrohung ist, gegen die gehandelt werden muss, beziehen jedoch die fossile Standardoption bei unserem Stromanbieter).*

Um den daraus entstehenden unangenehmen Spannungszustand aufzulösen, können wir entweder unser Verhalten an unsere Annahmen anpassen (zum Beispiel zu einem Stromtarif mit erneuerbaren Energien wechseln) oder unsere Annahmen anpassen, um unser Verhalten beibehalten zu können (zum Beispiel „Mein Beitrag macht ohnehin keinen Unterschied“; „Andere Menschen emittieren noch viel mehr CO₂“, oder „Es ist ohnehin zu spät“) (vgl. zum Beispiel Hamann et al., 2016). Unsere These ist, dass die wahrgenommenen Handlungsoptionen und ihre Wirksamkeit einen Einfluss darauf haben, in welche der zwei beschriebenen Richtung wir die kognitive Dissonanz auflösen.

erwartung zu stärken, ist es, Handlungsmöglichkeiten mit größerem Wirkpotenzial aufzuzeigen. Das könnte zum Beispiel bedeuten, eine Person darin zu unterstützen, sich an ihrem Arbeitsplatz gemeinsam mit anderen dafür einzusetzen, dass das ganze Unternehmen zu Ökostromversorgung wechselt und sich für einen früheren Kohleausstieg stark macht. Weil in der Gesellschaft das Bewusstsein zum Beispiel über das Ausmaß der Klimakrise steigt, wächst auch der Bedarf an solchen strukturellen Veränderungen und Handlungsmöglichkeiten, die zur wahrgenommenen Problemgröße passen. Je besser diese Passung ist, desto eher entwickeln wir in Anbetracht der Klimakrise und anderen globalen Herausforderungen eine Wirksamkeitserwartung und desto eher kommen wir ins Handeln.

Andere Wissenschaftler*innen kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Das Setzen von Zielen, die spezifisch, messbar, attraktiv, terminierbar und anspruchsvoll und realistisch zur Herausforderung passen, ist sehr relevant für die Handlungsmotivation. Die langjährige Forschung aus dem Bereich der Lernpsychologie zeigt jedoch auch, dass zu ehrgeizige Ziele, die eine geringe Erfolgswahrscheinlichkeit aufweisen, selbstredend zu Frustration führen können. Im Zusammenhang mit transformativen Handlungsoptionen in der Bildungsarbeit spielen jedoch gerade auch die großen positiven Visionen eine wichtige Rolle. Daher ist es sehr ratsam, zwischen übergeordneten Visionen (bigger picture), Gesamtzielen eines spezifischen Projekts und realistisch erreichbaren Zwischenzielen zu unterscheiden.

Eine aktuelle Studie mit einer US-amerikanischen Stichprobe von Palm, Bolsen und Kingsland (2020) schlägt noch viel deutlichere Töne an: Hinweise auf die Reduktion des eigenen ökologischen Fußabdrucks riefen im Gegensatz zu Hinweisen auf politische Handlungsmöglichkeiten sogar eine sehr starke Reaktanz hervor. Die Folge war, dass die Personen nicht nur *nicht* planten, ihren Fußabdruck zu reduzieren, sondern auch eine geringere Unterstützung für Klimapolitik zeigten.

4.3.2 Sorge vor der eigenen Unerfahrenheit in politischem Handeln

Ein weiterer Aspekt, der manche Bildungsakteur*innen von einem stärkeren Fokus auf politischen Handlungsoptionen in ihren Angeboten abhält, ist fehlende eigene Erfahrung in politischem Handeln und die daraus resultierende Sorge, in diesem Feld nicht kompetent genug zu sein. Dies kann bedeuten, dass ein Bedarf an Weiterbildungen für Bildungsakteur*innen besteht, dem bisher noch nicht ausreichend nachgekommen wird.

Darüber hinaus ist in der Begleitung von transformativem Engagement häufig vor allem ein kontinuierlicher Rahmen relevant, der Strategieentwicklung, regelmäßige Evaluation des Status Quo und der nächsten Schritte ermöglicht. Mindestens genauso wertvoll für Gruppen, die sich größere Projekte vornehmen, ist das Schaffen eines Raumes zum Austausch über Herausforderungen und Frustration, aber auch für das gemeinsame Feiern erster Erfolge. Allein diesen (Frei-)Raum zu schaffen und das Handeln im realen Leben durch eine Gruppen- und Prozessbegleitung zu stärken und zu strukturieren, kann transformatives Engagement überhaupt erst ermöglichen und langfristig aufrechterhalten.

Die Einbindung von Akteur*innen, die zusätzliche Expertise im politischen Engagement in bestimmten Themenfeldern (zum Beispiel Verkehrswende oder Ressourcenwende) oder zu Entscheidungsstrukturen auf bestimmten Ebenen (zum Beispiel Kommunalpolitik oder Schulpolitik) mitbringen, ergänzt die transformative Bildung zu wirksameren Handlungsoptionen um wertvolle Impulse. Darüber hinaus können auch Materialien mit Handlungstipps und Beispielen zu transformativem Engagement eine gute Hilfestellung für Bildungsakteur*innen sein (zum Beispiel Do-It-Guides und Aktionshandbuch, verlinkt in Kapitel 5.2).

4.3.3 Sorge vor Verletzung des Beutelsbacher Konsens

Die Sorge vor Verletzung des Beutelsbacher Konsens, der für den (politischen) Schulunterricht als Standard gilt, hält manche Bildungsakteur*innen und insbesondere Lehrer*innen davon ab, wirksamere oder politischere Handlungsoptionen, die an Strukturen ansetzen, in den Mittelpunkt zu stellen.

Der Beutelsbacher Konsens existiert aus gutem Grund: Er soll verhindern, dass Schulen als Orte missbraucht werden, die durch manipulative Indoktrination bestimmter Ansichten das Menschenrecht auf Meinungsfreiheit untergraben und die Demokratie gefährden.

Auch aus lerntheoretischer Sicht ist es ratsam, dass sich Schüler*innen wie auch Lernende im außerschulischen Kontext vor dem Hintergrund einer Problemlage, unterschiedliche Positionen verschiedener Akteur*innen anschauen, diese hinterfragen und eine eigene Meinung dazu entwickeln. Dieser eigene, reflexive Prozess ist auch Kern transformativen Lernens, wird von vielen Angeboten aus der BNE, dem Globalen Lernen und der politischen Bildung abgedeckt und weist in die gleiche Richtung wie der Beutelsbacher Konsens.

Beutelsbacher Konsens:

Überwältigungsverbot – „*verbietet Überrumpelung und Indoktrination der Adressat/innen*“

Kontroversitätsgebot – „*verlangt, wissenschaftlich und politisch Kontroverses auch in der Bildungsarbeit als kontrovers darzustellen.*“

Befähigungsgebot – „*gebietet, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, eine politische Situation zu analysieren und ihr Eigeninteresse in dieser Situation zu erfassen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen*“

Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (2020).

Des Weiteren soll Bildung die Werteentwicklung in einem normativen Rahmen der Achtung von Demokratie und Menschenrechte fördern (vgl. im Grundgesetz stehende Werte). Darüber hinaus wird in den Schulgesetzen der verschiedenen Bundesländer jeweils der Auftrag der Schulen festgehalten. Neben Punkten wie der Gleichberechtigung von Mann und Frau, der Achtung der Würde des Menschen und der Bereitschaft zum sozialen Handeln wird in den Schulgesetzen die „Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen“ (NRW) erwähnt. Einzelne Schulgesetze beziehen sich hier bereits explizit auf die Ziele für nachhaltige Entwicklung („Sustainable Development Goals, kurz SDGs) der Vereinten Nationen: „Verantwortungsbewusstsein für Natur, Umwelt und die globalen Nachhaltigkeitsziele zu fördern sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen“ (Rheinland-Pfalz). Das heißt, die Vermittlung einer grundlegenden Wertebasis, die dem friedlichen Fortbestehen von Mensch und Mitwelt auf diesem Planeten dienen, ist Auftrag und expliziter Zielrahmen von (nicht nur schulischer) Bildung. Diese grundlegenden Werte *nicht* deutlich und vehement zu vertreten, wäre also ein Missverständnis des Beutelsbacher Konsens.

Darüber hinaus können und sollen Lehrer*innen und Bildungsmultiplikator*innen durchaus eine politische Meinung haben (wenn auch die *Schule* ein *parteilich* neutraler Ort sein muss) – sie dürfen ihre Ansichten niemandem indoktrinieren und müssen andere Positionen genauso thematisieren. Denn gerade am *Diskurs über verschiedene politische Strategien* wird dann deutlich, wie Demokratie funktioniert: Im Argumenten-basierten, fairen Austausch unterschiedlicher Meinungen, bei dem Kritik- und Konfliktkompetenz gestärkt werden. Lehrer*innen sollen dabei explizit *nicht neutral* sein, sondern grundlegende pluralistische, demokratische und menschenrechtsbasierte Haltungen und Werte (siehe oben) vermitteln und verteidigen.

In Bezug auf politische Handlungsoptionen, macht eine transformative Bildung mit der oben beschriebenen, über das eigenen Konsumverhalten hinausgehenden Perspektive auf Handlungsoptionen mindestens das, was auch von politischer Bildung erwartet wird: Sie zeigt auf, wie Lernende sich als Bürger*innen aktiv und wirksam für ihre Ziele, Werte und Ansichten einsetzen können. Sie befähigt sie, sich in die Gestaltung von gesell-

„Neutralität hätte hier die gleiche fatale Wirkung wie die uneingeschränkte Toleranz, von der Karl Popper in seinem ‚Paradoxon der Toleranz‘ spricht: ‚Uneingeschränkte Toleranz führt mit Notwendigkeit zum Verschwinden der Toleranz. Denn [...] wenn wir nicht bereit sind, eine tolerante Gesellschaftsordnung gegen die Angriffe der Intoleranz zu verteidigen, dann werden die Toleranten vernichtet werden und die Toleranz mit ihnen.‘“

Aus einer Rede von Thomas Krüger (Präsident der bpb), am 31.1.2020, veröffentlicht auf www.bpb.de

schaftlichen Rahmenbedingungen einzumischen. Wie die Lernenden das vermittelte Wissen beispielsweise über die Klimakrise und Kippunkte, die Reflexion über ihre eigenen Werte und die Befähigung zum Handeln am Ende zusammenbringen, und ob und wie sie sich entscheiden, sich transformativ zu engagieren, muss ihnen selbst überlassen sein. Das heißt sowohl bei der Frage, welche politischen Herangehensweisen an ein Problem sie als sinnvoll erachten, als auch bei der Frage, ob und wie sie sich aktiv in Prozesse einbringen wollen, muss die Entscheidung bei den Lernenden liegen und sie dürfen sich nicht gedrängt fühlen.

Der Beutelsbacher Konsens wird auch heute aus Sorge und Angst vor der Normativität von Nachhaltigkeitszielen immer noch als argumentative Bremse gegen wichtige Zukunftsthemen genutzt – trotz starker Verankerung dieser Ziele im Grundgesetz, in den Menschenrechten oder anderen globalen Abkommen. Doch sogar in den Bildungsaufträgen der Schulgesetze sowie im neuen UNESCO-Programm BNE2030 findet sich eine sehr starke Werte-Orientierung. Auch enthalten der Grundauftrag des Politikunterrichts in Deutschland sowie BNE2030 eine starke Handlungsorientierung, die nicht überwältigt, sondern befähigt, aus freiem Willen basierend auf Wissen und Werten zu handeln, wenn eine Person dies möchte. Es ist auch zu berücksichtigen, dass Lehrer*innen und außerschulische Bildungsakteur*innen selbstverständlich in unterschiedlichen Kontexten agieren. So unterliegen formale Bildungsangebote im Unterricht anderen Rahmenbedingungen als freiwillig gewählte Angebote im non-formalen Bereich. Außerschulische Bildung hat hier andere Freiräume, die gerade für transformatives Engagement sehr wertvoll sind.

Das Plädoyer für größere Handlungsoptionen für eine transformative Bildung bedeutet nicht, dass jeder Workshop und jedes Material *nur* der politischen Handlungsbefähigung dienen soll. Es muss Raum für Emotionen und Reflexion von eigenen Zielen, Werten, Bedürfnissen und auch Privilegien geben, genauso wie die Möglichkeit, anstatt Dinge mit dem Kopf, Dinge mit den Händen (selber) zu machen – sei es beim Anlegen eines Gemüsegartens oder beim gemeinsamen Werkeln in der Reparaturwerkstatt. Denn transformative Bildung braucht Herz, Hirn und Hand und nicht nur eines davon. Wenn es allerdings um die Frage „Was kann ich tun?“ geht, fokussieren bisherige Antworten zu wenig auf wirkungsvolle Hebel für die Transformation. **Dabei gilt es heute mehr denn je die Rolle der Bürger*in als Gestalter*in zu stärken und nicht in der entpolitisierten Rolle der Konsument*in oder gar der Verbraucher*in zu verweilen.**

Was können Bildungsakteur*innen aus diesen Überlegungen für ihre Arbeit mitnehmen?

Eine kurze Zusammenfassung mit drei Take-Aways:

- Nachhaltige Konsumtipps können ein Gefühl der Überforderung angesichts großer Herausforderungen auslösen. **Wirkungsvollere, transformative Handlungsoptionen stärken dagegen eher die Wirksamkeitserwartung und somit die Handlungsmotivation.** Um Frustration zu vermeiden, ist es hilfreich, **im eigenen Umfeld anzusetzen** und zwischen übergeordneter Visionen, Gesamtzielen eines Vorhabens und **realistisch erreichbaren Zwischenzielen** zu unterscheiden.
- Um transformatives politisches Engagement als Bildungsakteur*in zu begleiten, muss man keine Lobby-Expert*in sein. Eine **längerfristige Begleitung eines Prozesses** von der Strategieentwicklung über Gruppenprozesse, erste Aktionen, Zwischenevaluationen, Mut machen bei Durststrecken, Hinzuziehen von Expert*innen, bis hin zum Moderieren von Konflikten und Feiern von Erfolgen ist mindestens genauso wichtig.
- Der Beutelsbacher Konsens sollte keinesfalls als Neutralitätsgebot gegenüber einer nachhaltigen versus nicht-nachhaltigen Entwicklung missverstanden werden. Im Gegenteil: Die **Vermittlung einer grundlegenden Wertebasis, die dem friedlichen Fortbestehen von Mensch und Umwelt auf diesem Planeten dient, ist Auftrag und expliziter Zielrahmen von (nicht nur) schulischer Bildung.** Und die Befähigung, nach „Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische

Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“, ist sogar Teil des Beutelsbacher Konsens (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020) und Kern des Politikunterrichts. Sowohl die Vermittlung grundlegender Werte einer nachhaltigen Entwicklung, als auch die Fähigkeit zur politischen Mitgestaltung sind also ausdrücklich gefragt. Ob und wie die Lernenden diese beiden Elemente zusammenbringt und aktiv wird, ist dann natürlich ihnen überlassen.

4.4 Lernen durch Engagement

Ehrenamtliches Engagement – sei es im sozialen, ökologischen oder kulturellen Kontext – entfaltet seine positiven Effekte sowohl auf der gesellschaftlichen Wirkungsebene des Engagements, zum Beispiel durch Begegnungsräume in der Nachbarschaft, als auch bei den Engagierten selbst – zum Beispiel durch ein erhöhtes Selbstwertgefühl, verbesserte soziale Kompetenzen, ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und bessere Kommunikationsfähigkeiten. Fähigkeiten also, die sowohl die persönliche Zufriedenheit einer Person mit sich selbst beeinflussen können, aber wiederum auch eine Gesellschaft insgesamt stärken und resilienter machen können.

Vor diesem Hintergrund wurde in Nordamerika ein Konzept entwickelt, das sich „Service Learning“ nennt und Engagement-Angebote auf Stadtebene in die Schule oder Hochschule einbettet. Service Learning ist im Gegensatz zu individuellem Engagement in einem Projekt organisiert, das an schulischen Unterricht oder ein Hochschulseminar angebunden ist: Dort werden Projekte im Team gemeinsam geplant, in Kooperation mit außerschulischen Partner*in aus der Kommune durchgeführt und regelmäßig systematisch reflektiert. Darüber hinaus sind die Projekte auch inhaltlich meist an bestimmte Fächer angedockt:

Ablauf eines Service-Learning-Projekts

Planung

In der Planung ihres Arbeitsprozesses wenden Schüler*innen und Lehrer*innen professionelle Instrumente des Projektmanagements an. Im Unterricht erlernen sie Wissen und Kompetenzen, die zur Umsetzung des Projekts notwendig sind und wenden dieses Wissen im konkreten Kontext an. Fachliche Inhalte werden so direkt in einem authentischen Problemkontext eingesetzt, „ausprobiert“ und auf ihre Anwendbarkeit überprüft. Den Schüler*innen erschließt sich der „soziale Sinn“ erlernten Fachwissens.

Reflexion

In regelmäßigen Abständen reflektieren die Schüler*innen im Unterricht systematisch ihre Erfahrungen und ihren Lernprozess. Die Erfahrung außerhalb der Schule wird also in die Schule zurückgebunden. Was ist getan worden und was wurde erreicht? Wie haben die Schüler*innen dies erlebt, und wie interpretieren sie ihre Erfahrungen? Was haben sie über sich selbst, die anderen, die Inhalte gelernt? Haben sie erreicht, was sie erreichen wollten? Wenn nein, warum? Wo könnten sie die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sonst noch anwenden? Was sollten sie als Nächstes tun? Reflexionen dieser Art machen Schüler*innen ihren Lernprozess bewusst und lassen sie eigene Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erkennen.

Feedback

Unterstützt wird dieser Prozess durch formatives Feedback, das sie von ihren Mitschüler*innen, Lehrer*innen, den externen Partnerorganisationen und den Menschen, für die sie arbeiten, erhalten. So können sie ihr Selbstbild konkretisieren, lernen sich selbst einzuschätzen und erlangen dadurch Handlungsfähigkeit. Bedürfnisse anderer Menschen wahrnehmen zu können, mit dem erlernten Wissen und den eigenen Fähigkeiten darauf eingehen zu können, im Team für andere Menschen zu arbeiten und durch die Kenntnis eigener Stärken und Schwächen Handlungsfähigkeit zu erlangen – das sind wichtige Aspekte der Fähigkeit, unsere Gesellschaft verantwortungsbewusst mitzugestalten.

Ablauf eines Service-Learning-Projekts, Phase 3-5. Beschreibung der Phasen entnommen aus Sliwka, A. (2004). Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde., S.5

Auch in Deutschland findet dieses Konzept, das hier als „Lernen durch Engagement“ bezeichnet wird, zunehmend mehr Unterstützer*innen und wird an vielen Schulen zusammen mit außerschulischen Partner*innen umgesetzt. Dabei steht das Netzwerk und die Stiftung „Lernen durch Engagement“ für Beratung und Austausch zur Verfügung. Eine weitere Möglichkeit, ähnliche Effekte zu erzielen, könnten Schüler*innenfirmen sein. Diese schlagen jedoch nicht zwangsläufig auch transformative Zielrichtungen ein und dienen häufig insbesondere einer Berufsvorbereitung und Gewöhnung an Marktmechanismen und Geschäftsabläufen. Einige Schüler*innenfirmen konzentrieren sich dabei jedoch explizit auf nachhaltige und zukunftsfähige Geschäftsmodelle.⁵

Netzwerk Lernen durch Engagement

*„Im Netzwerk aktiv sind Schulen, deren Schüler*innen mit LdE lernen, LdE-Schulbegleiter*innen und Partner*innen aus Zivilgesellschaft und Bildungsverwaltung. Sie unterstützen einander und tauschen Erfahrungen, Materialien und Ideen aus. Gemeinsam setzen sich die Mitwirkenden des Netzwerkes dafür ein, Lernen durch Engagement pädagogisch weiterzuentwickeln, bildungspolitisch zu verankern und in Fachwelt und Öffentlichkeit bekannt zu machen.“*

Mehr dazu: www.servicelearning.de/praxis/netzwerk-lernen-durch-engagement

Was bedeuten die Erkenntnisse über Lernen durch Engagement für den non-formalen Kontext?

Die sogenannten **Freiräume**, in denen Lernende einen Gestaltungs- und Ausprobierraum für ihr eigenes Handeln und Engagement vorfinden, sind im non-formalen Bildungskontext häufiger zu finden als in formalen Bildungsstrukturen. Non-formale Lernkontexte sind nicht bereits durch Curricula vordefiniert und können sich stärker nach den Ideen, Wünschen und Bedürfnissen der Lernenden richten. Darüber hinaus sind die Lernenden freiwillig dort und bringen so häufig eine stärkere intrinsische Motivation mit, Dinge auszuprobieren oder umzusetzen. Lernende können sich im non-formalen Kontext vom Leistungsprinzip im sonstigen Lern- oder Arbeitsumfeld losgelöst entfalten und trauen sich gegebenenfalls mehr zu. Nicht zuletzt sind non-formale Bildungsakteur*innen häufig bereits auf bestimmte Themen einer nachhaltigen Entwicklung spezialisiert und können Lernende in ihrem Engagement mit ihren Erfahrungen spezifischer unterstützen. Es gibt jedoch selbstverständlich auch Schwächen der Engagement-Begleitung im non-formalen Bildungsbereich, zum Beispiel, dass es für Bildungsakteur*innen hier oft schwieriger ist, Lernende aus vielen verschiedenen sozialen Milieus zu erreichen.

Lernen durch Engagement und transformative Bildung

Zwischen Lernen durch Engagement (kurz: LdE) und transformativer Bildung gibt es bereits Überschneidungen, es könnten noch mehr Synergien genutzt werden:

➔ **Bildungsakteur*innen aus dem außerschulischen Kontext** können sich verstärkt mit Akteur*innen aus **Kommunen** sowie **Lehrenden in Schulen und Hochschulen** zusammenschließen, um Projekte nachhaltiger Entwicklung im Rahmen von LdE gemeinsam umzusetzen. Es geht darum, dass sie an echten Möglichkeiten arbeiten können, bestimmte Strukturen in ihrer Gesellschaft nachhaltiger zu machen. Das können zum Beispiel Projekte sein, in denen Schüler*innen gemeinsam mit einem Jugendzentrum, einem großen Seniorenzentrum und der Kommunalverwaltung Konzepte für eine nachhaltigere und sichere Mobilität für Jung und Alt entwickeln. Oder Projekte, in denen Studierende zusammen mit den örtlichen Hotel- und Gastgewerbevertreter*innen, den lokalen Biolandwirt*innen sowie der Stadtverwaltung einen Ernährungsrat für die Stadt einrichten. Diese Projekte werden dann wie in der Tabelle oben strukturiert begleitet und reflektiert.

⁵ Auf dieses Konzept kann an dieser Stelle aus Platzmangel leider nicht näher eingegangen werden.

Durch die Verknüpfung der Themen einer transformativen Bildung mit LdE können sehr viele Aspekte gleichzeitig adressiert und Mehrwerte auf Seiten der Lernenden, der (Hoch)Schulen, der Städte/Kommune, der zivilgesellschaftlichen Akteur*innen aber auch auf Seiten von Menschen, die am anderen Ende der Erde oder in der Zukunft leben, geschaffen werden (vgl. auch Sliwka, 2004). Folgende Synergien ergeben sich:

- Angebot konkreter Engagement-Möglichkeiten an junge Menschen, die in Anbetracht globaler Herausforderungen resigniert/hilflos sind, und Stärkung ihrer **Selbstwirksamkeitserwartung** durch gemeinsame Projekte und Erfolgserlebnisse
- **Verknüpfung des Wissens über Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung mit Handlungsoptionen**, die über das eigenen Konsumverhalten hinausgehen und größere Wirkung entfalten können
- **Verantwortungsbewusstsein** und Verantwortungsübernahme für eine sozial und ökologisch nachhaltige Gesellschaft sowie Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen stärken
- **Soziale und demokratische Kompetenzen** junger Menschen für politische Mitgestaltung im eigenen Handeln entwickeln und stärken
- **Gestärkte Identifikation Lernender als Bürger*innen** (anstatt passiven Nutzer*innen/Verbraucher*innen) ihrer Städte/Kommunen
- **Zusätzliche Ressourcen für Städte/Kommunen** in ihrem Veränderungsprozess hin zu Orten, die ein gutes Leben für alle vor Ort, global und in Zukunft ermöglichen
- **Gestärkter Zusammenhalt** zwischen öffentlichen Einrichtungen, zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und Bildungsinstitutionen vor Ort
- **Gestärkte Resilienz** für den Umgang mit weiteren Krisen auf individueller und gemeinschaftlicher Ebene

...und viele weitere positive Effekte

Trotzdem bietet der non-formale Bildungskontext mit seinen Stärken und Freiräumen viele Möglichkeiten, ein „Lernen durch Engagement“ anhand der thematischen Säulen einer transformativen Bildung und der didaktischen Säulen des Service Learning strukturiert zu fördern und zu begleiten.

Begleitung von transformativem Engagement in der Bildungsarbeit

Gerade in Bezug auf das in Kapitel 3 definierte, transformative Engagement, welches strukturverändernde Handlungsoptionen verstärkt in den Blick nimmt, ist eine gut **strukturierte Begleitung** relevant. Da es sich bei transformativem Engagement häufig um recht **langfristige und politisch sehr zielgerichtete Projekte** handelt (zum Beispiel das Divestment einer Kommune), entstehen diese Projekte häufig eher im **non-formalen Lernkontext** und beruhen auf einer **gemeinsamen intrinsischen Motivation der Engagierten** (keine Überwältigung der Lernenden). An dieser Stelle besteht in der bisherigen non-formalen Bildungs-Landschaft zu nachhaltiger Entwicklung jedoch noch eine Lücke:

- Die Rolle von Freiräumen wird zwar bereits von vielen Bildungsakteur*innen gerade im non-formalen/ informellen BNE-/Globales Lernen-Sektor sowie auch im Nationalen Aktionsplan BNE betont
- Angebote und Programme, die Gruppen in ihrem transformativen Engagement durch die **Vermittlung von „Fähigkeiten für den Wandel“** (zum Beispiel strategische Planung eines Vorhabens, Akteur*innen-Analysen, Entwicklung von Kommunikationsstrategie, Skills für das Sprechen mit Entscheidungsträger*innen) stärken und durch **bedarfsorientierte Angebote** und **strategische Beratung** unterstützen, **sind jedoch höchst selten**
- Die Relevanz und Ganzheitlichkeit von einem transformativen Lernen durch (transformatives) Engagement muss von Fördergeber*innen non-formaler Bildungsakteur*innen anerkannt werden und hierfür notwendige Mittel müssen zur Verfügung gestellt werden

4.5 Bildung mit Gefühl

Angst und andere negative Emotionen

Gerade in Bezug auf die Klimakrise zeigen verschiedene Studien, dass die Sorge vor den aus der Klimaerhitzung folgenden Konsequenzen zunehmend Angst bis hin zu Depressionen – vor allem unter jungen Menschen – auslöst (R+V Langzeitstudie, 2019; Sinus Markt- und Sozialforschung, 2019; Shell-Jugendstudie, 2019). Eine Befragung von Personen zwischen 14 und 24 Jahren zeigt außerdem, dass 75 Prozent der jungen Menschen pessimistisch in die Zukunft blicken (Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2019). Daher müssen sich alle Bildungsakteur*innen aktiv mit dieser Frage beschäftigen: Wie gehen wir in einer transformativen Bildungsarbeit und in transformativem Engagement mit Emotionen um?

Der in den letzten Jahren neu aufgekommene Begriff der „Klimaangst“ ist mit Vorsicht zu verwenden, da er den Eindruck vermitteln kann, bei der „Klimaangst“ handele es sich um ein persönliches psychisches Problem, ähnlich den in der klinischen Psychologie definierten Angststörungen. Diese Pathologisierung der Sorgen, die viele Menschen aufgrund einer realen globalen Bedrohung haben, verstärkt die Vorstellung, es handele sich um ein „individuelles Anpassungsproblem“ (Psychologists for Future, 2020). Doch um die Klimakrise aufzuhalten, so bringt es die Journalistin Katharina Schmidt auf den Punkt, „müssen wir nicht unsere Ängste bekämpfen, sondern die Ursachen. Und zwar nicht nur die Verbraucher*innen, die sich mit Sorgen plagen, sondern auch die Politik“ (Utopia, 2020).

Angst als Emotion also ist erst einmal eine natürliche Reaktion auf eine Bedrohung und somit sehr legitim, wenn wir uns zum Beispiel über Kipppunkte der Klimakrise oder Folgen des Biodiversitätsverlustes informieren. Wichtig ist es, diesen Emotionen in der Bildungsarbeit Raum zu geben: Allein der Austausch mit anderen Menschen, denen die aktuellen Nachhaltigkeitsherausforderungen ähnliche Sorgen bereiten, kann befreiend und erleichternd wirken. Vor allem kann der Austausch über die eigenen negativen Emotionen (Wut, Ärger oder Trauer) sowie auch positiven Emotionen (Hoffnung oder Begeisterung für eine positive Zukunftsvision) einen transformativen Moment entstehen lassen, in dem aus unseren Gefühlen eine Handlungsmotivation entsteht. Denn Ängste, Wut und Sorgen können einen Katalysator für Lernen darstellen sowie auch Energie für Veränderung liefern, wenn wir sie zulassen, uns über ihren Ursprung Gedanken machen und versuchen, ihnen etwas entgegenzusetzen.



Hoffnung durch Handeln oder Handeln durch Hoffnung?

Grund und Brock (2018) heben insbesondere die Rolle der Hoffnung hervor, wenn es darum geht, wie aus negativen Emotionen eine Handlungsmotivation entstehen kann. Ihre Daten zeigen nämlich, dass viele Personen, die ein hohes Bewusstsein über Nachhaltigkeitsherausforderungen haben und ein starkes Verantwortungsgefühl sowie ausgeprägte Emotionen hierzu verspüren, nicht häufiger ins Handeln kommen, als Personen, die weniger hohe Werte auf diesen Skalen zeigen. Ihre Erklärung dazu ist, dass „Handlungen tatsächlich an Nachhaltigkeit auszurichten [...] in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Glauben daran [steht], dass eine nachhaltige Zukunft überhaupt erreichbar ist.“ (Andere Psycholog*innen sprechen hier auch von Wirksamkeitserwartung.)

Sowohl die Studie der Wissenschaftler*innen Grund und Brock (2018), als auch ein Beitrag der Psychologists for Future (2020) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Hoffnung mit der Größe beziehungsweise Art der in Bildungskontexten angebotenen Handlungsoptionen zusammenhänge:

„Eine bloße Individualisierung der Verantwortung stellt [...] keine gute Lösung dar, da sie (a) den Leidensdruck erhöhen sowie das Wohlbefinden beeinträchtigen kann und in der Folge (b) die individuelle Funktionsfähigkeit und somit die Handlungsfähigkeit einzuschränken droht. Das Erleben von politischer Wirksamkeit in der Gruppe kann hingegen Ängste und Sorgen eindämmen und Hoffnung fördern.“ (Psychologists for Future, 2020)

„[Es] sollte einem möglichen Zynismus vorgebeugt werden der entstehen kann, wenn das Ausmaß der vermittelten Herausforderungen in einem großen Missverhältnis zu den angebotenen Handlungsmöglichkeiten steht, vor allem, wenn diese sich nur auf die sogenannten „low hanging fruits“, also leicht zu erreichende individuelle Handlungen wie etwa Müll trennen und Licht ausschalten, beschränken.“ (Grund und Brock, 2018; S. 3)

Wie können wir in einer transformativen Bildung mit Emotionen umgehen?

Sieben Take-Aways:

- **Mut machen:** Erfolgsgeschichten und positive Beispiele aufzeigen, in denen Menschen durch ihr Engagement einen Unterschied gemacht haben
- **Perspektivwechselübungen durchführen,** in denen man die Lernenden anleitet, sich auf die Suche nach eigenen Visionen und positiven Zukunftsbildern zu machen (s. Anregungen in der Germanwatch Publikation „Zukunftsbilder in der Bildung“, siehe Kapitel 5.2)
- Kenne deine Zielgruppe:
 - Personen, für die das Themenfeld eher neu ist, fehlen manchmal grundlegende Informationen. Sie sollten mit schwierigen Realitäten wie zum Beispiel Kipppunkten in der Klimakrise oder Zusammenhängen zwischen ihrem eigenen Lebensstil und Menschenrechtsverletzungen im globalen Süden vertraut gemacht werden. Hippe (2018) warnt in diesem Sinne vor ausschließlich positiven Zukunftsszenarien, da es in einer kritischen Bildung auch um ein Erkennen von Möglichkeiten sowie der Notwendigkeit von Veränderungen geht.
 - Bei Gruppen, die sich bereits umfassend mit Nachhaltigkeitsherausforderungen beschäftigt haben, sollten alarmierende Beschreibungen des Status Quo übersprungen oder zumindest sehr kurz gehalten werden und die Zeit besser genutzt werden, um sich über Handlungsideen und ihre Wirksamkeit auszutauschen (Hamann et al., 2016).
- **Über Emotionen zu sprechen, Sorgen und Ängste ernst zu nehmen** und ihnen einen geschützten Raum in der transformativen Bildung zu geben ist wichtig: Es gilt dafür Zeit einzuplanen und vertrauensvolle Räume zu schaffen, um sich über Gefühle und Bedürfnisse auszutauschen - ohne Angst vor Bewertung durch andere

- Besonders bei zunehmenden Zukunftsängsten ist ein **sorgsamer und wohldosierter Umgang mit dem eigenen Nachrichtenkonsum wichtig**. Maren Urner (Neuropsychologin und Gründern des positiven Nachrichtenmagazins Perspective Daily) zeigt, dass gerade politisch interessierte Menschen dazu neigen, übermäßig häufig Zeitungen, Twitter und andere Newsfeeds zu checken, auf denen es eine Verzerrung hin zu negativen Nachrichten gibt. Dies führt zu einem erhöhten persönlichen Stresslevel, der auf Dauer sehr ungesund ist.
- Auch die **Auseinandersetzung mit den Emotionen, Sorgen und Ängsten derer, die in Bezug auf nachhaltige Entwicklung andere Meinungen haben**, kann Augen öffnen und eine wichtige Rolle für die Transformation spielen: Das empathische Hineinversetzen in die Ansichten und dahinterstehenden Bedürfnisse anderer Menschen ermöglicht es uns, bessere Gespräche mit ihnen zu führen und das gegenseitige Verständnis zu fördern.
- Um mit negativen Emotionen umzugehen, aber auch, um im Rahmen einer transformativen Bildung und in gemeinsamen kollektiven Aktionen positive Emotionen zu erleben, empfiehlt sich: **Lernenden aufzeigen, wo strukturelle Ursachen für eine nicht-nachhaltige Entwicklung liegen, mit ihnen gemeinsam eigene Handlungsoptionen und Projektideen entwickeln**, die über das individuelle Konsumverhalten hinausgehen und **die ihnen Hoffnung für die Zukunft geben**. Dazu gehört auch das gemeinsame **Einüben von Fähigkeiten** für ein transformatives Engagement, das ebenfalls die Zuversicht und auch die Möglichkeiten vergrößert, tatsächlich eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten.

Links zum Weiterlesen:

- Wie wir mit negativen und positiven Emotionen im Engagement umgehen (können): Karen Hamann in „Psychologie im Umweltschutz: Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns“ (2016)
- Empathie fördern und Bedürfnisse als Antrieb des Handelns von sich selbst und anderen verstehen: Marshall Rosenberg in „Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens“
- Mit den eigenen Emotionen in Anbetracht der menschengemachten Umweltzerstörung umgehen: Joana Macy zum Beispiel in “Active Hope: How to Face the Mess We’re In Without Going Crazy“ (2011)
- Die Macht der Medien, wie sie ein negatives Weltbild transportieren und wie dies unsere eigene Wahrnehmung, Hoffnung und Gesundheit beeinträchtigt: Maren Urner in „Schluss mit dem täglichen Weltuntergang. Wie wir uns gegen die digitale Vermüllung unserer Gehirne wehren“ (2019)

4.6 Transformative Bildung für Entscheidungsträger*innen

Viele Bildungsakteur*innen sehen vor allem Jugendliche und junge Erwachsene als Zielgruppen ihrer Arbeit. Im Sinne des zunehmend verbreiteten Ansatzes „lebenslanges Lernen“ und vor dem Hintergrund der Dringlichkeit eines Umschwenkens zu nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsformen wird jedoch deutlich, dass wir nicht darauf warten können, dass die heute junge Generation, hineingeboren in alte, oft wenig nachhaltige Wirtschafts- und Infrastrukturen, mit einem neuen Verständnis einer nachhaltigen Gesellschaft in einem oder zwei Jahrzehnten in Entscheidungspositionen sitzt, um diese zu ändern. Stattdessen müssen die heutigen Entscheidungsträger*innen in Politik, Wirtschaft, Verwaltung, Kultur etc. stärker in den Fokus von transformativer Bildung genommen werden.

Auch im bereits erwähnten neuen UNESCO-Programm BNE2030 werden Forderungen an Bildung erhoben, die in vielen Bereichen einen neuen Zugang, neue Lern- und Lehrumgebungen und neue Akteurspartnerschaften brauchen, um den Wandel hin zu Zukunftsfähigkeit in den nächsten Jahren zu schaffen: BNE soll

- zeitlich und inhaltlich an die Umsetzung der SDGs gekoppelt sein – also zum Erreichen dieser Ziele bis 2030 beitragen,
- auf die multiplen Krisen (Klima-, Biodiversität, soziale Ungleichheiten, Demokratie) reagieren und konkrete kurz- und mittelfristig wirksame Handlungsoptionen zeigen
- die notwendige Veränderung der strukturellen Ursachen des aktuellen nicht-nachhaltigen Wirtschafts- und Politiksystems in den Fokus rücken.

Daraus folgt, dass in BNE2030 transformative Bildung auch darauf abzielt, Entscheidungsträger*innen in ganz unterschiedlichen Funktionen und Ebenen anzusprechen.

Auf der einen Seite können Entscheidungsträger*innen durch Lernende im Rahmen ihres transformativen Engagements angesprochen werden. Dies kann zum Beispiel durch Einladung an den Bildungsort (Schule, Vereinsheim...) oder als gut vorbereiteter Besuch bei Entscheidungsträger*innen erfolgen. Entscheidungsträger*innen können zum Beispiel als Empfänger*innen von Veränderungsvorschlägen, als Mediator*innen in einem zu gestaltenden Veränderungsprozess oder als Personen, die sich in ihrer Position selbst für Transformation einsetzen, adressiert werden. Dabei ist es natürlich zentral, den jeweiligen Prozess der Entscheidungsfindung (zum Beispiel öffentliche Debatte, Entwurf einer Vorlage für den Ausschuss, Beschlussvorlage, Ratssitzung mit Entscheidung) gut zu kennen, um im politischen Prozess passende Vorschläge einzubringen, die genau zu diesem Zeitpunkt und genau an diesem Ort ihre Wirkung entfalten können.

Die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung des Dialogs mit Entscheidungsträger*innen, die Einbettung in eine größere Strategie aber auch das Einüben von passenden Kommunikationsweisen kann so Teil einer transformativen Bildung sein. Dazu gehört auch, dass Lernende sich die Rollen/Identitäten, Positionen, Möglichkeiten und Begrenzungen von Entscheidungsträger*innen erarbeiten und reflektieren und vorab zum Beispiel in Rollen- und Planspielen das Gespräch mit Entscheider*innen üben und dabei ihr Anliegen konkretisieren.

Auf der anderen Seite können Entscheidungsträger*innen auch als direkte Zielgruppe von transformativer Bildung adressiert werden. Dann stellt sich natürlich die Frage, in welchen Formaten Angebote den Entscheidungsträger*innen in ihren jeweiligen Positionen und mit ihren jeweiligen Aufgaben gerecht werden und am besten angenommen werden. Ein Ansatzpunkt sind sicherlich Fort- und Weiterbildungsprogramme, an denen auch viele Entscheidungsträger*innen gewohnt sind teilzunehmen. In Zusammenarbeit mit klassischen Anbietern solcher Programme und Coachings sollten Inhalte nachhaltiger Entwicklung im Zusammenhang mit dem jeweiligen Tätigkeitsfeld noch stärker in den Blick genommen werden. Ein Ziel sollte dabei neben der Wissensauffrischung zu einigen dramatischen Entwicklungen wie zum Beispiel des Biodiversitätsverlusts vor allem ein Austausch über die Möglichkeiten, Prozesse im jeweiligen Handlungsspielraum in Politik, Wirtschaft, Verwaltung und anderswo doch neu und anders zu denken und zu organisieren.

Transformative Bildung für Entscheidungsträger*innen sollte dazu beitragen, dass diese im Anschluss neue und größere Möglichkeiten sehen, ihr Handeln stärker an sozialen und ökologischen Kriterien auszurichten. Neben klassischen Weiterbildungs- oder Coaching-Formaten sind auch Dialogformen mit zivilgesellschaftlichen Akteur*innenn sowie mit Betroffenen von Entscheidungen an anderen Orten der Erde oder in Zukunft (junge Generationen) als Formate denkbar. Dabei sollten auch die in Kapitel 1.2.1 angesprochenen Codes einzelner Systeme thematisiert werden. Austauschplattformen, in denen Entscheidungsträger*innen in ähnlichen Positionen aus verschiedenen Regionen oder Ländern (zum Beispiel Bürgermeister*innen, Landwirtschaftsminister*innen, CEOs, Schuldirektor*innen) zusammenkommen, positive Beispiele (zum Beispiel von partizipativen nachhaltigen Bürgerhaushalten oder Ernährungsräten) vorstellen und sich zur Übertragbarkeit, Hindernissen und Chancen austauschen, kann ein weiteres sinnvolles Format der transformativen Bildung für Entscheidungsträger*innen darstellen.

5 Praktische Anregungen für Transformative Bildung und Engagement

5.1 Transformative Bildung strukturell fördern

Neben den Möglichkeiten, die eigene Bildungsarbeit transformativ zu gestalten, ist es im Sinne der Handabdruck-Perspektive auch wichtig zu überlegen, wie eine transformative Bildung und transformatives Engagement strukturell gefördert werden können. Hier werden Handlungsoptionen für zwei Bildungsbereiche vorgestellt:

Im **non-formalen/ informellen Bildungsbereich** steht die Ansprache von Fördergeber*innen im Mittelpunkt. Je nachdem, welches Verständnis Stiftungen, Bundesländer und zum Beispiel das BMBF oder das BMZ von BNE/ globalem Lernen/ politischer Bildung und der Rolle von zivilgesellschaftlichem Engagement in der sozial-ökologischen Transformation haben, stellen sie auch ihre Förderschwerpunkte und Richtlinien auf. Deswegen ist es wichtig, die Debatte über Verständnis von und Anspruch an eine transformative Bildung zu führen. Eine gute Legitimationsgrundlage für eine transformative Bildung, die an strukturellen Ursachen für eine nicht-nachhaltige Gesellschaft ansetzt, diese hinterfragt und zum Mitgestalten befähigt und ermutigt, hat die UNESCO mit dem neuen Programm „BNE für 2030“ vorgelegt (s. Kapitel 2.3). Diese zu nutzen und in ebenfalls ambitioniertere Förderprogramme und ein erweitertes Projektverständnis zu übersetzen, liegt nun auch an uns Bildungsakteur*innen. Um als deutlichere Stimme wahrgenommen zu werden, empfiehlt es sich natürlich, sich mit verschiedenen Personen aus Praxis, Wissenschaft und Politik zusammenzutun. Eine Plattform für diesen Dialog besteht bereits in der Nationalen Plattform BNE⁶, die 2017 den Nationalen Aktionsplan BNE⁷ verabschiedet hat. Innerhalb und zwischen den Fachforen und Partnernetzwerken der Plattform muss die Debatte über eine noch ambitioniertere auf den Erhalt von Lebensgrundlagen und einer sozial gerechten und guten Zukunft für heutige und zukünftige Generationen ausgerichtete Rolle von transformativer Bildung geführt werden.

Im **Kontext von Schule und Hochschule** sind Prozesse der inhaltlichen Weiterentwicklung von Lerninhalten meist besonders langwierig, haben aber – sobald strukturelle Veränderungen umgesetzt werden können – eine sehr breite und nachhaltige Wirkung. Notwendige Ansatzpunkte für eine Integration einer transformativen Bildung in die Schulbildung sind u.a. die Entwicklung von Lernmaterialien, die Reflexion über „nicht-nachhaltige“ Lerninhalte, die Befähigung der Schulen zur Umsetzung von transformativer Bildung, die Integration von transformativer Bildung in die Lehreraus- und Fortbildung, die Erhöhung der Kapazitäten für transformative Bildung in Landes und Bezirksregierungen, aber schlussendlich auch die Verankerung in den Schulgesetzen und Curricula erforderlich. Dies erfordert eine langfristige Strategie und natürlich finanzielle Mittel. Zu den Kosten der umfassenden Integration von transformativer Bildung an Schulen sowie auch Hochschulen hat das Bündnis Zukunftsbildung 2018 zwei Studien veröffentlicht⁸, die auch in der Ansprache von Schulministerien verwendet werden können. Es gibt natürlich niedrigschwelligere Ansatzpunkte, wie die Mitarbeit an BNE-Leitlinien in einzelnen Bundesländern oder punktuellen Lehrerfortbildungen. Um transformative Bildung jedoch ganzheitlich in der formalen Bildung zu verankern, braucht es entschlossene Bündnisse in den einzelnen Bundesländern, die mit Ausdauer und umfassenden Strategien die Verankerung einer ambitionierten, transformativen Bildung an Schulen einfordern und mitentwickeln.

⁶ Mehr zur Nationalen Plattform BNE: www.bmbf.de/de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-535.html

⁷ Mehr zum Nationalen Aktionsplan BNE: www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan-1702.html

⁸ Studien Bündnis Zukunftsbildung:

(A) In zukunftsfähige Schulen investieren: Warum redet niemand über Geld? Vorschläge zur Finanzierung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen (2018): www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/Zusammenfassung_BNE_Schule.pdf;

(B) BNE an Hochschulen: BNE benötigt Geld - Vorschläge zur Finanzierung von ausgewählten Maßnahmen an Hochschulen (2018): www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/BNE_Hochschule_Vorschlaege_Finanzierung.pdf

5.2 Materialien, Methoden und Ideen für transformative Bildung

Auf den folgenden zwei Seiten stellen wir einige Publikationen und Bildungsmaterialien von Germanwatch für transformative Bildung und transformatives Engagement vor. Alle Materialien finden sich nach ihrer Veröffentlichung auch über die Germanwatch-Seite www.handprint.de.

- **Hintergrund zum Hand Print: Wandel mit Hand und Fuß:** Das illustrierte Hintergrundpapier richtet sich v.a. an Bildungsakteur*innen, stellt aber auch für Menschen, die selbst aktiv werden möchten, eine grundlegende Einführung in den Hand Print und die Notwendigkeit von Strukturveränderungen für eine sozial-ökologische Transformation: www.germanwatch.org/de/12040
- **Ideen finden – Handel-O-Mat:** Der Handel-O-Mat hilft spielerisch, eine neue Perspektive auf eigene Handlungsmöglichkeiten zu entdecken. Durch das Kombinieren der einzelnen Klappen/Felder können mehr als eine Million Ideen zur Vergrößerung des eigenen Handabdrucks zusammengestellt werden, die nachhaltiges und sozial verantwortliches Verhalten zum Standard machen. Online als digitale Litfaßsäule der Ideen: www.germanwatch.org/de/handel-o-mat
Printversion als Klappenheft: www.germanwatch.org/de/17401
- **Handlungsschritte: Do-It-Guides zur Ressourcenwende und Ernährungswende:** Die Do-It-Guides bereiten konkrete Ideen zur Vergrößerung des eigenen Handabdrucks für die Themen Ressourcenwende und Agrarwende auf. Sie enthalten praktische Beispiele, eine Zusammenstellung von Fakten zum jeweiligen Thema, strategische Tipps, methodische Ideen und Links zum Weiterlesen. Die Do-It-Guides werden jeweils durch ein Aktionsposter ergänzt, das Gruppen zur eigenen Projektplanung nutzen können.
Do-It-Guide zum Themenfeld Ressourcenwende: www.germanwatch.org/de/20023
(Do-It-Guide zur Agrar- und Ernährungswende ab Herbst 2021: www.germanwatch.org/de/20048).
- **Aktionshandbuch zum Hand Print:** Dieses Aktionshandbuch richtet sich an Menschen, die sich engagieren und die Rahmenbedingungen in ihrem Umfeld nachhaltiger gestalten wollen. Schwerpunkt sind praktische Tipps für das transformative Engagement – mit Hinweisen zur strategischen Projektplanung, Ansätze zur Förderung des Gruppenzusammenhalts und zur Rollenaufteilung, praktische Tricks und Übungen für Skills wie zum Beispiel dem Sprechen mit Entscheidungsträger*innen: www.germanwatch.org/de/16304 (voraussichtlich ab Mitte 2021)
- **Ein Werkzeug für Veranstaltungen: das Hand Print-Tool:** Dieses Tool dient mit vier gezielten Fragen als Hilfestellung, Ansatzpunkte zur Vergrößerung des eigenen Handabdrucks mit anderen zu diskutieren, anzupassen und weiterzuentwickeln. Ideal für den Einstieg in Seminare, als Icebreaker bei Veranstaltungen oder für das Brainstorming in Aktionsgruppen. Das Tool lässt sich mit einem Bastelbogen selbst bauen: www.germanwatch.org/de/17687. Ergänzt wird es durch methodischen Anregungen und Anwendungsbeispiele für Bildungsakteur*innen und Möglichkeiten der Individualisierung.
- **Transformationsblog zu Bildung und Engagement:** In diesem Jahr starten wir eine neue Webseite zu transformativem Engagement und Bildung mit Fachbeiträgen und Praxistipps zur Arbeit mit dem Hand Print (die Domain wird noch bekanntgegeben).

- **Methodensammlung:** Diese Sammlung enthält Methodenbeschreibungen für die Arbeit mit Lernenden zum Hand Print und transformativem Engagement. Sie setzen an unterschiedlichen Reflektions- und Handlungsphasen an, an denen auch Gruppen in ihrem Engagement stehen könnten: um Beispiel Verständnis von systemischen gesellschaftlichen Zusammenhängen, Wirkkraft von strukturellen Hebeln, Visions- und Ideenentwicklung, Projektplanung, Handlungseinstiege, Akteur*innen-Analysen. (voraussichtlich ab Mitte 2021: www.germanwatch.org/de/20049)
- **Handabdruck-Website:** Die Website www.handabdruck.eu ist ein Kooperationsprojekt von Germanwatch mit Brot für die Welt, das Mitte 2021 online gehen wird. Anhand eines digitalen „Fragebogens“ und basierend auf den Antworten und Interessen der Nutzer*innen bietet die Website für die jeweilige Person passende, möglichst konkrete Handlungsideen. Durch die große Ideensammlung wird aufgezeigt, dass jede*r durch sein Engagement auf irgendeiner Ebene strukturelle Veränderungen mitgestalten kann.
- **Visionen entwickeln: Zukunftsbilder und Wimmelbildposter:** Das große Wimmelbild (A0 und A1-Poster) deckt die gesamte Themen-Bandbreite der 17 SDGs ab. Es inspiriert zur Auseinandersetzung mit Zukunftsvisionen und kann kreativen Ideenfindungsprozesse in Gruppen anregen. Betrachtende können einzelne Ideen aufgreifen und weiterentwickeln, kritisch bewerten oder völlig neue Zukunftsbilder diskutieren: www.germanwatch.org/de/16542
Die Broschüre „Zukunftsbilder in der Bildung“ ergänzt das Wimmelbild um weitere Ideen und konkrete Methoden zur Arbeit mit Zukunftsbildern: www.germanwatch.org/de/16300.
- **Ein von zwei Seiten lesbares Buch:** Zukunftsgeschichten zum Klimawandel: Die Zukunftsgeschichten bieten einen kreativen und emotionsbasierten Zugang zum Thema Klimakrise. Sie erzählen in einem von zwei Seiten lesbaren Buch von zwei möglichen Zukunftsszenarien. Während die Geschichten fiktiv und leicht zugänglich sein sollen, basieren die Informationen auf den neuesten Erkenntnissen des IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). Zwischen den beiden Geschichten gibt es einen dritten Teil zu Handlungsoptionen im Klimaschutz, der positive sowie negative Emotionen aus den Geschichten auffängt und aufzeigt, was jede*r tun kann: www.germanwatch.org/de/17333.

Germanwatch Abo-Liste „Transformative Bildung“

Sie wollen über weitere Veröffentlichungen oder Veranstaltungen rund um transformative Bildung und den Hand Print informiert bleiben?

Schreiben Sie jetzt eine Mail an handprint@germanwatch.org mit der Bitte um Aufnahmen in die Abo-Liste oder auch mit eigenen Ideen, Fragen oder zum Austausch zu dieser Publikation

In **unregelmäßigen Abständen** schicken wir Ihnen **Hinweise auf neue Materialien, Seminare, Workshops** und mehr rund um das Themenfeld **transformative Bildung und transformatives Engagement**.

Literaturverzeichnis

- Alemanno, A. (2017). *Lobbying for Chance. Find your voice to create a better society*. London: Icon Books Ltd.
- Bals, C. (2002). *Zukunftsfähige Gestaltung der Globalisierung. Am Beispiel einer Strategie für eine nachhaltige Klimapolitik*. In: Worldwatch Institute (Hrsg.), *Zur Lage der Welt 2002*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215
- Brock, A., und Grund, J. (2020). *Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation*. Berlin
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020). Zwischen Konflikt und Konsens – Anforderungen an die politische Bildung in der komplexen Demokratie. Rede von Thomas Krüger online erschienen auf bpb. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/presse/305596/rede-zwischen-konflikt-und-konsens-anforderungen-an-die-politische-bildung-in-der-komplexen-demokratie> (zuletzt abgerufen am 2.12.2020)
- Colucci-Gray, L., Camino, E., Barbiero, G., und Gray, D. (2006). From scientific literacy to sustainability literacy: An ecological framework for education. *Science Education* 90 (2), 227–252
- Enquete-Kommission (2002). *Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Förster, R., Zimmermann, A., und Mader, C. (2019). Transformative teaching in Higher Education for Sustainable Development: facing the challenges. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society* 28(3), 324–326
- Fritsche, I., Barth, M., Jugert, P., Masson, T., und Reese, G. (2018). A Social Identity Model of Pro-Environmental Action (SIMPEA). *Psychological Review*, 125, 245–269
- Geels, F.W., und Schot, J. (2010). *The Dynamics of Transitions. A Socio-Technical Perspective*. In: Grin, J., Rotmans, J., Schot, J. (Hrsg.), *Transitions to Sustainable Development: New Directions in the Study of Long Term Transformative Change*. New York: Routledge
- Ginn, J., und Lickel, B. (2020). A motivated defense of meat: Biased perceptions of meat's environmental impact. *Journal of Social Issues*, 76, 54–69
- Göpel, M., und Remig, M. (2014). Mastermind of System Change. Karl Polanyi and the "Great Transformation". *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 23, 1, 70-72
- Göpel, M. (2020). *Unsere Welt neu denken. Eine Einladung*. Berlin: Ullstein
- Gratzl, W., Roth, J., und Schulmeister, P. (2018). *Der Philosophie-Kalender*. Berlin: Athesia Kalenderverlag GmbH
- Grund, J., und Brock, A. (2018). *Hoffnung und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Schlafende Riesen wecken*. Berlin
- Grund, J., und Brock, A. (2019). Why We Should Empty Pandora's Box to Create a Sustainable Future: Hope, Sustainability and Its Implications for Education. *Sustainability* 11(3), 893
- Habermas, J. (1994). *Faktizität und Geltung – Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Hamann, K., Baumann, A., und Löschinger, D. (2016). *Psychologie im Umweltschutz – Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns*. München: oekom verlag
- Hamann, K. R. S., und Reese, G. (2020). My influence on the world (of others): Goal efficacy beliefs and efficacy affect predict private, public, and activist pro-environmental behavior. *Journal of Social Issues*, 76, 35–53
- Hippe, T. (2018). Kritik der gesellschaftlichen Lebenslüge. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2, 21-42
- Hoffmann, J. & Scherhorn, G. (Hrsg.) (2009). *Eine Politik für Nachhaltigkeit. Neuordnung der Kapital- und Gütermärkte*. Erkelenz: Altius
- Homburg, A., und Stolberg, A. (2006). Explaining pro-environmental behavior with a cognitive theory of stress. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 1–14
- Krause, J., Kirch, L., und Narberhaus, M. (2015). *Eine Lernreise zur Großen Transformation. Reisebericht*. Berlin: Smart CSOs Lab
- Kenner, S. und Lange, D. (2018) *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag, Politik und Bildung
- Landmann, H. und Rohmann, A. (2020). Being moved by protest: Collective efficacy beliefs and injustice appraisals enhance collective action intentions for forest protection via positive and negative emotions. *Journal of Environmental Psychology*, 71
- Linville, P.W., Fischer, G.W. (1991). Preferences for separating and combining events: a social application of prospect theory and the mental accounting model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 5–23
- Loy, L. S. und Spence, A. (2020). Reducing, and bridging, the psychological distance of climate change. *Journal of Environmental Psychology*, 67
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Band II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- McFarland, S., Webb, M., und Brown, D. (2012). All humanity is my ingroup: A measure and studies of identification with all humanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 830–853
- Narberhaus, M. *Das Transformationsmodell des Smart CSOs LAB*. Artikel und Grafik von (reh)produkt online erschienen auf der Seite des Deutschen Naturschutzrings. Abrufbar unter: <https://www.dnr.de/sozial-oekologische-transformation/info-quellen/transaktionsmodelle/smart-csos/> (zuletzt abgerufen am 13.12.2020)
- O'Sullivan, E., Morrell, A., und O'Connor, M. (Hrsg.) (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice*. New York: Palgrave

- Psychologists for Future (2020). *Klimaangst – Anmerkungen zu einem aktuellen Schlagwort der Klimakrise*. Artikel online abrufbar unter: <https://www.psychologistsforfuture.org/psychologie-der-klimakrise/klimaangst-anmerkungen-zu-einem-aktuellen-schlagwort-der-klimakrise/> (zuletzt abgerufen am 13.11.2020)
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Reese, G., Proch, J., und Finn, C. (2015). Identification with all humanity: The role of self-investment and self-definition. *European Journal of Social Psychology, 45*, 426–440
- Reese, G., und Junge, E. A. (2017). Keep on rockin' in a (plastic-)free world: Collective efficacy and pro-environmental intentions as a function of task difficulty. *Sustainability, 9* (2), 200
- Reese, G., Hamann, K., Menzel, C., und Drews, S. (2018). *Soziale Identität und nachhaltiges Verhalten*. In: Schmitt und Bamberg (Hrsg.). *Psychologie und Nachhaltigkeit. Konzeptionelle Grundlagen, Anwendungsbeispiele und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: Springer
- Rosenmann, A., Reese, G., und Cameron, J. (2016). Social identities in a globalized world: Challenges and opportunities for collective action. *Perspectives on Psychological Science, 11*, 202–221
- Römpke, A.-K., Fritsche, I., und Reese, G. (2018). Get together, feel together, act together: International personal contact increases identification with humanity and global collective action. *Journal of Theoretical Social Psychology, 1-14*
- Rueder, I. (2018). *Theorie U – die Kunst des zukunftsorientierten Denkens*. Artikel und Grafik online erschienen auf change4success. Abrufbar unter: <https://www.change4success.de/blog-news/theorie-u-die-kunst-des-zukunftsorientierten-denkens.html> (zuletzt abgerufen am 22.12.2020)
- R+V (2019). Die Ängste der Deutschen. Langzeitstudie. Abrufbar unter: www.die-aengste-der-deutschen.de (zuletzt abgerufen am 08.11.2020)
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag
- Schmitt, M., Neufeld, S., Mackay, C. und Dys-Steenbergen, O. (2020). The perils of explaining climate inaction in terms of psychological barriers. *Journal of Social Issues, 76*, 123–135
- Schmitt, T. (2020). *Wie mit „Klimaangst“ umgehen? Das sagt ein Psychologe*. Artikel online erschienen auf Utopia am 26.08.2020. Abrufbar unter: <https://utopia.de/ratgeber/klimaangst-richtiger-umgang-psychologe/> (zuletzt abgerufen am 13.11.2020)
- Schneidewind, U. (2013). Transformative Literacy – ein Bezugsrahmen für den wissensbasierten Umgang mit der „großen Transformation“. *GAIÄ, 22*(2), 82–86
- Scholz, R. (2011). *Environmental literacy in science and society. From knowledge to decisions*. New York: Cambridge University Press
- Schwartz, S. (1977). *Normative influences on altruism*. In: Berkowitz, L. (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology, 10*, (222-280). New York: Academic Press
- Shell (2019). Zusammenfassung der Shell-Jugendstudie 2019. Erschienen auf der Seite des Shell-Konzerns. Abrufbar unter: <https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie.html> (zuletzt abgerufen am 3.12.2020)
- Singer-Brodowski, M. (2016). *Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE*. In: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Im Wandel (130–139)*. Wien
- Sinus Markt- und Sozialforschung (2019). *Die Jugend in Deutschland ist wütend: Sie fühlt sich beim Klimaschutz im Stich gelassen*. Sinus-Institut- Pressemitteilung online erschienen. Abrufbar unter: <https://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/meldungen/detail/news/klimaschutz-umfrage-die-jugend-fuehlt-sich-im-stich-gelassen/> (zuletzt abgerufen am 29.11.2020)
- Sliwka, A. (2004). Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In: Edelstein, W. und Fauser, P. (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*.
- Statista (2020). *Umfrage in Deutschland zu ehrenamtlicher Tätigkeit bis 2020*. Online erschienen auf Statista. Abrufbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/173632/umfrage/verbreitung-ehrenamtlicher-arbeit/> (zuletzt abgerufen am 21.11.2020)
- Steg, L. und De Groot, J. (2010). Explaining prosocial intentions: Testing causal relationships in the norm activation model. *British Journal of Social Psychology, 49*, 725-743
- Tajfel, H., und Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In: Austin, J. und Worchel, S. (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations (33–48)*. Monterey: Brooks/Cole
- Van Bronswijk, K. (2020). *Zivilgesellschaft in der Klimakrise: Wandel ohne Panikmodus*. Artikel online erschienen in der taz am 25.09.2020. Abrufbar unter: <https://taz.de/Zivilgesellschaft-in-der-Klimakrise/15712263/> (zuletzt abgerufen am 13.11.2020)
- Van Zomeren, M., Postmes, T., und Spears, R. (2008). Toward an integrative social identity model of collective action: A quantitative research synthesis of three socio-psychological perspectives. *Psychological Bulletin, 34*, 504–535
- Weber, E. U. (2006). Experience-based and description-based perceptions of long-term risk: why global warming does not scare us (yet). *Climatic Change, 77*(1-2), 103-120
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU

Germanwatch

„Hinsehen, Analysieren, Einmischen“ – unter diesem Motto engagiert sich Germanwatch für globale Gerechtigkeit und den Erhalt der Lebensgrundlagen und konzentriert sich dabei auf die Politik und Wirtschaft des Nordens mit ihren weltweiten Auswirkungen. Die Lage der besonders benachteiligten Menschen im Süden bildet den Ausgangspunkt unseres Einsatzes für eine nachhaltige Entwicklung.

Unsere Arbeitsschwerpunkte sind Klimaschutz und Anpassung, Welternährung, Unternehmensverantwortung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung sowie Finanzierung für Klima und Entwicklung/Ernährung. Zentrale Elemente unserer Arbeitsweise sind der gezielte Dialog mit Politik und Wirtschaft, wissenschaftsbasierte Analysen, Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Kampagnen.

Germanwatch finanziert sich aus Mitgliedsbeiträgen, Spenden und Zuschüssen der Stiftung Zukunftsfähigkeit sowie aus Projektmitteln öffentlicher und privater Zuschussgeber.

Möchten Sie die Arbeit von Germanwatch unterstützen? Wir sind hierfür auf Spenden und Beiträge von Mitgliedern und Förderern angewiesen. Spenden und Mitgliedsbeiträge sind steuerlich absetzbar.

Bankverbindung / Spendenkonto:

Bank für Sozialwirtschaft AG,
IBAN: DE33 1002 0500 0003 2123 00,
BIC/Swift: BFSWDE33BER

Weitere Informationen erhalten Sie unter **www.germanwatch.org** oder bei einem unserer beiden Büros:

Germanwatch – Büro Bonn

Dr. Werner-Schuster-Haus
Kaiserstr. 201, D-53113 Bonn
Telefon +49 (0)228 / 60492-0, Fax -19

Germanwatch – Büro Berlin

Stresemannstr. 72, D-10963 Berlin
Telefon +49 (0)30 / 2888 356-0, Fax -1

E-Mail: info@germanwatch.org

Internet: www.germanwatch.org



Hinsehen. Analysieren. Einmischen.

Für globale Gerechtigkeit und den Erhalt der Lebensgrundlagen.