

Zweitveröffentlichung



Larsen, Yelva; Filser, Claudia; Schreck, Riccardo

Methodenseminar für eine transformierende Lehre : Denken, Fühlen, Handeln, Wandeln

Datum der Zweitveröffentlichung: 22.06.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115670x

Erstveröffentlichung

Larsen, Yelva; Filser, Claudia; Schreck, Riccardo (2025): Methodenseminar für eine transformierende Lehre : Denken, Fühlen, Handeln, Wandeln, in: Timo von Wirth, Thomas Vogel, und Petra Jansen (Hrsg.), Kompass für den Wandel : Mit transformativen Fähigkeiten die Welt von morgen gestalten, München: oekom Verlag, S. 193–211, doi: 10.14512/9783987264351.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

10 Methodenseminar für eine transformierende Lehre – Denken, Fühlen, Handeln, Wandeln

Yelva Larsen, Claudia Filser, Riccardo Schreck

Keywords: Umweltpsychologie, utopisches Denken, Schule der Zukunft, transformative Bildung, Nachhaltigkeits-Challenge

10.1 Einleitung und methodischer Rahmen

Das Methodenseminar richtet sich an Lehramtsstudierende aller Schularten. Im Sommersemester 2024 stand die Frage im Mittelpunkt, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Lernräume schafft, in denen individuelle Veränderung mit gesellschaftlichem Wandel verknüpft wird. Lehrkräfte können hierbei durch ihre Arbeit im Bildungswesen einen großen Einfluss auf die Gesellschaft von heute und morgen nehmen. Sie können eine zentrale Rolle einnehmen, indem sie Lernprozesse anstoßen, die über kognitive Wissensvermittlung hinaus auch Fühlen, Handeln und Reflektieren fördern.

10.1.1 Zielsetzungen des Seminars: Verantwortung übernehmen und gesellschaftlichen Wandel gestalten

Ziel des Seminars ist es, in einem ersten Schritt gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren, auf welchen Ebenen Veränderungen notwendig sind, um eine sozial-ökologische Transformation zu ermöglichen. Dabei soll herausgearbeitet werden, dass nicht nur ein Umdenken im individuellen Verhalten, sondern auch ein umfassender gesellschaftlicher Wandel notwendig ist. In einem zweiten Schritt wird die Wissensvermittlung mit konkreten Methoden verknüpft, um sozial-ökologische Transformationen voranzutreiben und nachhaltiges Handeln im Sinne der Erhaltung

der natürlichen Lebensgrundlagen, der Menschenwürde und der Gerechtigkeit zu fördern.

Die Autorinnen und der Autor, die das Lernformat entwickelt haben, begrüßen dessen Nutzung in weiteren Lehrveranstaltungen. Für das Seminar wurde ein virtueller Campus auf Basis von Moodle eingerichtet. Die Zugangsdaten werden auf Anfrage gerne zur Verfügung gestellt.

10.1.2 Theoretische Grundlagen zum Seminar

Im Seminar erfolgte eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Veränderung von der individuellen zur gesellschaftlichen Ebene. Vare und Scott unterscheiden zwischen zwei Ansätzen¹: Während BNE 1 primär darauf abzielt, Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung zu schaffen, Werte zu vermitteln und nachhaltiges Verhalten zu fördern (z. B. Mülltrennung), verfolgt BNE 2 den Ansatz einer kritischen Reflexion nachhaltiger Entwicklung als offener, kontinuierlicher Lernprozess und die Befähigung zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Lern- und Transformationsprozesse. Für die schulische Bildung bedeutet dies, dass im Kindesalter eher BNE 1 im Vordergrund steht, während für Jugendliche und Erwachsene der Fokus verstärkt auf einer BNE 2 liegen sollte.²

Im Seminar standen unterschiedliche Wissensarten im Mittelpunkt, die in den einzelnen Sitzungen systematisch aufeinander aufbauten. Der umweltpsychologische Ansatz, der zwischen Problem-, System-, Handlungs- und Effizienzwissen unterscheidet, wurde dabei gezielt um eine sozial-ökologische Perspektive erweitert.^{3,4} Dies erfolgte durch einen inter- und transdisziplinären Zugang, der die Studierenden dazu anregte, Umweltprobleme (Problemwissen), deren systemische Zusammenhänge (Systemwissen) sowie Handlungsoptionen (Handlungswissen) im Sinne eines umweltgerechten bzw. sozialverträglichen Verhaltens und deren Wirksamkeit (Effizienzwissen) sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu reflektieren.

10.1.3 Inter- und transdisziplinärer Ansatz

Um die Komplexität einer BNE zu beleuchten, erschien ein transdisziplinärer Ansatz sinnvoll, und es wurden die Perspektiven der Naturwissenschaften, der Umweltpsychologie und des zivilgesellschaftlichen Engagements durch drei Dozierende einbezogen: Denk- und Arbeitsweisen sowie Erkenntnisse der Naturwissenschaften sind für eine nachhaltige Entwicklung von grundlegender Bedeutung. Die Umweltpsychologie hilft zu verstehen, welche Faktoren das Umweltverhalten beeinflussen. Sie zeigt Wege auf, wie wir uns selbst und anderen umweltgerechtes Verhalten erleichtern können. Zivilgesellschaftliches Engagement leistet konkrete Beiträge. Eine zivilgesellschaftliche Perspektive ermöglicht eine erfahrungsbasierte Reflexion der Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse und eine Diskussion darüber, wie Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler zu einem Wandel beitragen können.

Im Folgenden wird das Seminarkonzept entlang des Veranstaltungsplans skizziert. Nach jeder Sitzung erhielten die Studierenden Transferkarten mit Impulsen, welche am Ende des Artikels im Rahmen der Evaluationsergebnisse des Seminars reflektiert werden.

10.1.4 Ablauf der Lehrveranstaltung

Sitzung	Seminarinhalt
1.	Organisation und Kennenlernen
2.	Impulsvortrag: Transformative BNE
3.	Umweltpsychologische Perspektive
4.	Nachhaltigkeits-Challenge
5.	Treibhaustaler
6.	Systeme verstehen I: Planspiel »Globale Arbeitsteilung«
7.	Systeme verstehen II: Imperiale Lebensweise & Mystery »Green Grabbing«
8.	Systeme verstehen III: Transformatives Lernen & Handabdruck
9.	Utopisches Denken I: Interviews & Reflexion
10.	Utopisches Denken II: Zukunftswerkstatt
11.	Evaluation & Abschluss

In der Literatur wird die im Seminar eingesetzte Methode des »Treibhaustalers« beschrieben, die verdeutlicht, welche alltäglichen Verhaltensweisen im Vergleich weniger beziehungsweise mehr Emissionen verursachen (Effizienzwissen) und dies in Bezug zu strukturell bedingten Emissionen setzt.⁵

10.2 Praktische Durchführung des Seminars

10.2.1 Transformative BNE (Sitzung 2)

Impulsvortrag: BNE als Kompass für gesellschaftlichen Wandel oder »Sollte eine transformative BNE dem Wohlstands- und Wachstumsparadigma folgen?«

Bildung wird als »transformativ« verstanden, wenn es um eine grundlegende Veränderung der Selbst- und Weltbilder sowie des Denkens, Handelns und Engagements der Lernenden geht. Eine transformative BNE soll dazu anregen, die eigenen Werte zu reflektieren, den eigenen Wertehorizont zu erweitern und in der Wertedebatte auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung Stellung zu beziehen.⁶ In diesem Sinne sollte der Impulsvortrag einen Beitrag zu einem kritischen Wertediskurs leisten und der Frage nachgehen, inwieweit ökologische Verträglichkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und soziale Gerechtigkeit als Fundament für eine nachhaltige Entwicklung dienen können und sollten.

BNE postuliert, dass gegenwärtiges Handeln nicht zu Lasten zukünftiger Generationen oder benachteiligter Weltregionen gehen darf. Ziel ist es, die Menschen zu befähigen, aktiv an der Gestaltung einer ökologisch verträglichen, ökonomisch tragfähigen und sozial gerechten Umwelt mitzuwirken. Die Realität zeigt jedoch im Gegensatz zum Anspruch einer Green Economy die ökologischen und sozialen Folgen einer auf grenzenlosen Profit und Leistungssteigerung ausgerichteten Wirtschaft.⁷ Die Wirtschaftsstrukturen in den westlichen Industrieländern schaffen einen hohen materiellen Wohlstand, während sich die Kluft zwischen Arm und Reich vertieft und Konflikte zunehmend gewaltsam ausgetragen werden. Die ökologischen Folgen dieser Strukturen zeigen sich unter anderem in

der Verfehlung des 1,5-Grad-Ziels, im Artensterben und in der Belastung der Lebensgrundlagen Luft, Boden und Wasser. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob eine BNE nicht neu ausgerichtet werden müsste, um die für eine zukunftsfähige Welt notwendige »Transformation des individuellen Selbst- und Weltverhältnisses« zu ermöglichen?⁸

Die Förderung einer stärker »systemkritischen« BNE könnte den Diskurs über Alternativen zum Profit- und Wachstumsparadigma befördern. Übergeordnetes Ziel einer »transformierten« BNE sollte die Förderung von Zufriedenheit durch gelingende Beziehungen des Menschen zu sich selbst, zu seinen Mitmenschen und zur Natur sein. Eine nachhaltige Entwicklung, die ökologischen und sozialen Aspekten Vorrang vor ökonomischen einräumt, erfordert eine Reduktion des materiellen Konsums, die Förderung einer Kultur der Genügsamkeit und einen grundlegenden Wandel der Lebensstile hin zu Solidarität und Kooperation, insbesondere in den Industriegesellschaften. So können zum Beispiel lateinamerikanische Diskurse zum Buen Vivir (Gutes Leben) und zu den Rechten der Natur in die Wertediskussion mit einbezogen werden.⁹ Auf diese Weise können eurozentrische Denkweisen erweitert und kritisch reflektiert werden. Den Schulen und Hochschulen kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Dies könnte letztlich zu einer umfassenden gesellschaftlichen Transformation führen, die nicht nur den ökologischen Herausforderungen begegnet, sondern auch die menschliche Zufriedenheit und das individuelle und gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein stärkt.

10.2.2 Nachhaltiges Handeln aus Perspektive der Umweltpsychologie (Sitzung 3)

Die Studierenden erarbeiteten das Modell von Hamann et al. zur Erklärung nachhaltigen Handelns.¹⁰ In Kleingruppen wurden die Einflussfaktoren diskutiert und mit empirischen Studien unterlegt. Anschließend entwickelten die Studierenden Maßnahmen, wie diese Faktoren gezielt in der Schule adressiert werden können, um Handlungskompetenzen und Selbstwirksamkeit zu fördern.

10.2.2.1 Theoretischer Hintergrund

Umweltgerechtes Verhalten von Individuen wird durch eine Vielzahl von Einflussgrößen determiniert.¹¹ Eine grundlegende Differenzierung kann zwischen strukturellen (Kontext-) und personenbezogenen Faktoren vorgenommen werden. Strukturelle Faktoren beeinflussen das tatsächliche Umweltverhalten maßgeblich. Für Einzelpersonen sind diese Faktoren nur begrenzt oder gar nicht modifizierbar.¹² Als Beispiele können der Benzinpreis, die Verfügbarkeit regionaler oder biologischer Produkte sowie die Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel genannt werden. Personenbezogene Faktoren hingegen umfassen psychologische Bedingungen wie Wissen, Einstellungen, Motivation, Werte oder soziale Normen. Diese Faktoren beeinflussen die intentionale Messung erheblich, während ihr Einfluss auf die impaktorientierte Messung geringer ist.¹³

Die Umweltschutzpsychologie beschäftigt sich als Disziplin ausschließlich mit den personenbezogenen Faktoren sowie dem intentionsorientierten Ansatz, ohne die Relevanz der strukturellen Handlungssituation zu negieren. Sie ist ein Teilgebiet der Umweltpsychologie und »wendet psychologische Theorien und Modelle, die menschliches Handeln und Erleben anhand von Einflussfaktoren erklären, auf den Bereich Umweltschutz an.«¹⁴ Sie beschäftigt sich also mit den Fragen: Welche personenbezogenen Faktoren beeinflussen, ob sich Menschen umweltrelevant verhalten oder nicht? Wie können wir persönlich, als Umweltschützerinnen und Umweltschützer oder auch in der Funktion als Lehrkräfte auf diese Faktoren Einfluss nehmen? Das heißt: Wie können wir umweltförderliches Verhalten wahrscheinlicher machen? Die Antworten auf diese Fragen sind im Kampf gegen den Klimawandel und das Artensterben von zentraler Bedeutung. Ein theoretisches Rahmenmodell, welches Antworten auf diese Fragen gibt, ist das psychologische Modell zur Erklärung nachhaltigen Handelns von Hamann et al.¹⁵

Das Modell geht davon aus, dass soziale Normen, die persönliche ökologische Norm (= Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeit und Problembewusstsein) und die (Verhaltens-)Kosten und Nutzen als Motivatoren in einer Entscheidungsphase gegeneinander abgewogen werden. Beispielsweise könnten für meine Entscheidung, ob ich mit dem Rad oder

dem Auto in die Uni fahre, folgende Motivatoren eine Rolle spielen: Fahren viele meiner Kommilitoninnen und Kommilitonen mit dem Rad und gilt das als sozial erwünscht (= soziale Norm)? Weiß ich um die Problematik des erhöhten CO₂-Ausstoßes meines Autos auf den Klimawandel (= Problembewusstsein)? Habe ich das Gefühl, dass meine Entscheidung für das Fahrrad und damit mein Verhalten für die Lösung des Umweltproblems relevant ist (= Verantwortungsgefühl)? Glaube ich, dass ich in der Lage bin, die Strecke mit dem Fahrrad zu bewältigen? Welche Vor- und Nachteile hat das jeweilige Verkehrsmittel (z. B. keine Benzinkosten versus trockenes Ankommen am Zielort bei Regen)?

Die Abwägung all dieser Aspekte führt nach dem Modell anschließend zu einer Intention, sich in einer Situation umweltschützend oder nicht umweltschützend zu verhalten, das heißt in diesem Falle zu der Absicht, das Auto oder das Fahrrad zu verwenden. Oft bleibt es jedoch bei der Absicht: Die Umsetzung in dauerhaftes Verhalten scheitert häufig, was als »Intention-Behavior Gap« bezeichnet wird.¹⁶ Dennoch erhöht eine klare Intention nachweislich die Wahrscheinlichkeit, dass umweltgerechtes Verhalten umgesetzt wird. Das Modell berücksichtigt darüber hinaus, dass unser Verhalten von Routinen geprägt ist. So fällt es einer Person leichter, umweltfreundlich zu handeln, wenn sie bereits gewohnheitsmäßig mit dem Fahrrad unterwegs ist, als wenn sie sich jedes Mal neu gegen die Routine des Autofahrens entscheiden muss. Ergänzend fließen auch emotionale Faktoren in Entscheidungsprozesse ein – zum Beispiel die Freude über ein neues Fahrrad, die unabhängig von rationalen Umweltabwägungen zur Entscheidung für das Fahrrad führen kann. Das Modell versteht nachhaltiges Handeln nicht als linearen Prozess, bei dem Phasen nacheinander durchlaufen werden müssen, sondern als ein Zusammenspiel verschiedener, sich gegenseitig beeinflussender Faktoren.¹⁷

10.2.2.2 Didaktische Umsetzung

Die Studierenden erarbeiteten in Selbstreflexion und Gruppenarbeit die einzelnen Faktoren des Modells. Als Grundlage für die Gruppenarbeit dienten dabei sowohl die Literatur von Hamann et al.¹⁸ als auch die Literatur von Steg und de Groot.¹⁹ Anschließend stellten die Kleingruppen

ihre Ergebnisse in Kurzpräsentationen vor. Neben einer begrifflichen und inhaltlichen Erläuterung der einzelnen Faktoren lag dabei ein besonderer Fokus auf dem Aspekt, wie diese Faktoren verändert werden können. Dazu wurden empirische Befunde beschrieben und anschließend ein Transfer zu konkreten Maßnahmen auf individueller oder schulischer Ebene hergestellt, um konkrete Erfahrungen für nachhaltiges Handeln zu ermöglichen.

10.2.3 Erfahrungsgeleitetes Lernen durch die Nachhaltigkeits-Challenge (Sitzung 4)

Im nächsten Schritt des Seminars sollten die Studierenden die Theorie von Hamann et al. auf das eigene Leben übertragen.²⁰ Als Methodik hierfür wurde die Nachhaltigkeits-Challenge gewählt. Das bedeutet, dass die Studierenden sich etwas aussuchen sollten, was sie im Laufe eines Semesters in ihrem Leben verändern möchten. Die Studierenden haben sich zum Beispiel vorgenommen, öfter mit dem Fahrrad statt mit dem Auto zu fahren, regelmäßig zu meditieren oder mehr Zeit in der Natur zu verbringen. Schon bei der Umsetzung der Challenge berücksichtigten wir Erkenntnisse aus dem psychologischen Modell. So haben wir zum Beispiel darauf geachtet, dass die Studierenden ihre Ziele nach dem »SMART-Prinzip« formulieren und ihre Vorhaben schriftlich festhalten und öffentlich machen (Selbstverpflichtung).

Darüber hinaus wurde angeregt, dass sich Studierende mit ähnlichen Zielen zusammenschließen und sich gegenseitig in ihren Vorhaben unterstützen. Auch sollten die Studierenden sich bereits im Vorhinein überlegen, welche Hindernisse sich bei ihrem Vorhaben ergeben könnten (z. B. schlechtes Wetter beim Fahrradfahren) und wie sie dann mit diesen umgehen können (z. B. an diesem Tag den Bus statt das Fahrrad nutzen). Die Studierenden führten über die Dauer von sechs Wochen ein Tagebuch mit Stichpunkten (z. B. regelmäßige Umsetzung, welche intrinsischen und extrinsischen Faktoren helfen und erschweren mir die Umsetzung).

Jeweils zehn Minuten vor Ende der folgenden Sitzungen wurden die Gründe für die Erfolge und Hindernisse bei der Umsetzung der Challenge in der vergangenen Woche vorgestellt und diskutiert. Obwohl ursprünglich geplant war, die Challenge nur sechs Wochen durchzuführen,

haben viele Studierende ihr Verhalten über das gesamte Semester und darüber hinaus geändert. Mithilfe der Nachhaltigkeits-Challenge konnten die Studierenden das Erklärungsmodell für umweltrelevantes Verhalten selbst bewusst erleben. Sie reflektierten regelmäßig Hindernisse, Unterstützungsfaktoren und Emotionen, was ihnen half, die »Intention-Behavior Gap« nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch zu erleben und vielfach zu überwinden.

10.2.4 Globales Lernen – Systeme verstehen (Sitzungen 6 bis 8)

Das Ziel dieses von CHANGE e. V. gestalteten Teils des Seminars war es, den Schülerinnen und Schülern einerseits die komplexe Interdependenz herrschender Systeme durch eigenes Erleben und Zusammendenken verständlich zu machen und andererseits einen Umgang mit der sich daraus ergebenden überfordernden Komplexität globaler Herausforderungen zu finden. Der thematische Fokus lag auf globalen Nord-Süd-Beziehungen.

10.2.4.1 Planspiel zu globaler Arbeitsteilung

Eine der Voraussetzungen für die Veränderung gesellschaftlicher Systeme ist ein grundlegendes Verständnis der sie prägenden Systemdynamiken – wie etwa der Konkurrenz, die der vorherrschenden globalen Wirtschaftsform, des fossilen Kapitalismus, inhärent ist. Schülerinnen und Schülern werden globale Zusammenhänge in der Schule häufig direkt als Kausalitäten präsentiert, anstatt sie etwa durch Simulation im Plan- und Rollenspiel auf vielfältigere und nachhaltigere Weise erleb- und erlernbar zu machen.

Um ein besseres Verständnis der Weltwirtschaft zu erhalten, führten wir ein Planspiel zu »Globaler Arbeitsteilung« durch. Die Studierenden wurden in Länder mit unterschiedlicher Ressourcenausstattung eingeteilt und erhielten unterschiedliche technische Hilfsmittel, um bestimmte Produkte für den »Weltmarkt« zu produzieren. Diese konnten sie anschließend bei einer »Weltbank« gegen Geld eintauschen. Das Ziel des Spiels war zunächst, möglichst viel Geld für die eigene Bevölkerung zu generieren. Durch die Aufgabenstellung fühlten sich die Studierenden in Konkurrenz gesetzt, schlossen sich, um besser produzieren zu können, zu

Ländergruppen zusammen und waren mit vollem Einsatz dabei, möglichst erfolgreich gegen die Gegenspieler am Weltmarkt zu produzieren. Stellenweise aufkommende Ideen, dass eine globale Kooperation für alle erfolversprechender wäre, wurden nicht umgesetzt.

Anhand des 90-minütigen Planspiels wurden Machtungleichgewichte in der Weltwirtschaft simuliert und Dynamiken, die sich daraus wie aus ihrer konkurrenzhaften Natur für die Handlungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Akteure ergeben. Ein Beispiel: Studierende, die Länder mit wenig technischen Hilfsmitteln für die Produktion spielten, waren häufig frustriert darüber, wie wenig sie von sich aus erreichen konnten und wie sehr sie von anderen abhängig waren, die ihnen Handelsbedingungen »diktieren« konnten.

Nach Abschluss der Simulation wurden Fragen der Gerechtigkeit in den globalen Wirtschaftsbeziehungen diskutiert und darüber nachgedacht, welche kooperativen Alternativen für alle bessere Lösungen bieten könnten. Die Spielsituation wurde auch anhand verschiedener Beispiele auf reale ökonomische Beziehungen übertragen. Dazu wurden Folien zur aktuellen globalen Arbeitsteilung gezeigt: Welche Länder exportieren profitable Produkte (Flugzeuge, Autos, Halbleiter), welche Nationen lediglich Rohstoffe (aus Landwirtschaft/Bergbau)? Dabei wurde deutlich, welche Länder in den letzten Jahrhunderten zur Ressourcenextraktion kolonisiert wurden und wie sich dies bis heute auf die Handlungsmöglichkeiten der Länder auswirkt. Durch das eigene Erleben der Beziehungen konnten die Studierenden ihre jeweilige Position nicht nur rational verstehen, sondern deren Implikationen emotional »nachempfinden« und somit tendenziell besser im Gedächtnis behalten.

10.2.4.2 Imperiale Lebensweise

Im Nachgang des spielerischen Themeneinstiegs wurde das Konzept der imperialen Lebensweise eingeführt.²¹ Das Konzept erklärt, wie die heute in den Industriegesellschaften herrschende Lebens- und Produktionsweise auf verschiedene Weise zu Lasten anderer Menschen und der Umwelt geht. Diese ist tief in die materiellen, mentalen und institutionellen Infrastrukturen unseres Systems eingebettet und führt häufig zu »Schein-

lösungen«. Ein Beispiel: Während wir unsere Schülerinnen und Schüler ermuntern, eine PV-Anlage auf dem Schuldach zu fordern, wird häufig ausgeblendet, wo die Rohstoffe dafür herkommen und wie sich dies auf die teils indigenen Gemeinschaften auswirkt, die durch umweltschädliche Bergbauprojekte betroffen sind. So kann unser grüner Strom zum Beispiel mit der Verunreinigung ihres Wassers einhergehen. Das Konzept der imperialen Lebensweise kann uns helfen, diese Zusammenhänge nicht aus dem Blick zu verlieren und vermeintlich einfachen technischen Konsumalternativen Forderungen nach global gerechter und nachhaltiger Produktions- und solidarischer Lebensweise entgegenzusetzen.²²

10.2.4.3 Machtsensibles Mystery zum Thema »Green Grabbing«

Eine geeignete Methode, um Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich diese Art komplexer Zusammenhänge zu erschließen, ist das Mystery. Bei der Auswahl des Mysterys waren uns die thematische Auswahl sowie eine machtsensible Betrachtung der in Verbindung stehenden Akteure wichtig. Im Mystery von Schröder und Kübler rekonstruieren Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang zwischen Kompensationsprojekten, die in Ländern des Globalen Südens umgesetzt werden, und der damit verbundenen Vertreibung von Menschen, deren Land für Aufforstungs- oder Plantagenprojekte genutzt wird.²³ Solche Projekte werden häufig in Regionen durchgeführt, in denen Land besonders günstig ist. Dieses Phänomen, bekannt als »Green Grabbing«, zeigt ein weiteres Mal, wie Probleme ausgelagert werden und scheinbar gut gemeinte, einfache Lösungen desaströse Konsequenzen für Menschen außerhalb unseres Blickfelds haben können.

10.2.4.4 Transformatives Lernen

Das Beispiel aus dem Mystery lehrt uns, dass das Lösen gesellschaftlicher Probleme häufig schwieriger ist, als auf den ersten Blick erkennbar. Das ist im wahrsten Sinne »ent-täuschend« und frustrierend. Negative Emotionen sind ein wesentlicher Bestandteil transformativer Lernprozesse, und das Klassenzimmer sollte ein Raum sein, in dem man diese zulassen und sich darüber austauschen kann, um kollektiv mit den Gefühlen umgehen zu lernen. Es reicht nicht, die Schülerinnen und Schüler rein kognitiv, wis-

sensvermittelnd als individuelle Konsumentinnen und Konsumenten anzusprechen, die mit den richtigen Konsumententscheidungen und Verzicht die Probleme unserer Gesellschaft lösen können.²⁴ Die Reduktion des individuellen Fußabdrucks ist in einer Gesellschaft, in der die energieintensive Wirtschaft einen Großteil der Emissionen produziert, nicht ausreichend. Stattdessen müssen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, gemeinsam mit anderen gesellschaftliche Strukturen mitzugestalten. Ein praxisnaher erster Schritt auf dem Weg kann der Handabdruck sein, durch den Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit anderen (im Verein, in der Schule, in der Kommune) ein gemeinsames Projekt voranbringen (z. B. nachhaltige Beschaffung im Verein, eine Petition für mehr Jugendbeteiligung in der Stadtentwicklung oder einen Frei Day in der Schule einführen).²⁵ In der projektförmigen Praxis der Veränderung können dann die dafür notwendigen Fähigkeiten erlernt werden (etwa sich gegen Widerstände mit politischen Forderungen einbringen, Gruppenprozesse trotz Konflikten, Frustration und moralischer Dilemmata moderieren und vorantreiben, Verbündete suchen und einbinden etc.). Für die Gestaltung des für die sozial-ökologische Transformation nötigen Wandels sind diese demokratischen Gestaltungskompetenzen unabdingbar, da die sozial-ökologische Transformation insbesondere auch politisch mitgestaltet werden muss.

10.2.5 Utopisches Denken und Zukunftswerkstatt zur Schule der Zukunft (Sitzungen 9 und 10)

Die Fähigkeit des Menschen, sich alternative Zukünfte vorzustellen, spielt eine zentrale Rolle in Bildungsprozessen, die auf gesellschaftliche Transformation abzielen. Utopisches Denken eröffnet Räume für kritische Reflexion über bestehende Strukturen sowie für die Entwicklung neuer Visionen und Handlungsperspektiven.

Zwei Zitate rahmen in der Sitzung diesen methodischen Zugang:

»Achte auf deine Gedanken, denn sie werden deine Worte. Achte auf deine Worte, denn sie werden deine Handlungen. Achte auf deine Handlungen, denn sie werden deine Gewohnheiten. Achte auf deine Gewohnheiten, denn sie werden das Schicksal der Welt beeinflussen.«²⁶

Das Zitat von Frank Outlaw verweist auf die transformative Kraft von Gedanken, die über Handlungen schließlich gesellschaftliche Strukturen beeinflussen. Es unterstreicht die Bedeutung individueller Reflexion als Ausgangspunkt für Veränderung.

»A map of the world that does not include utopia is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which humanity is always landing. And when humanity lands there, it looks out, and, seeing a better country, sets sail. Progress is the realization of utopias.«²⁷

Das Zitat von Oscar Wilde hebt die Unverzichtbarkeit von Utopien hervor, um Fortschritt überhaupt denkbar und gestaltbar zu machen. Beide Zitate verweisen auf die Wechselwirkung zwischen innerem Denken und äußerer Veränderung und fungieren so als Impuls, Utopien nicht als unrealistische Träume, sondern als notwendige Ankerpunkte für Transformationsprozesse zu verstehen.

10.2.5.1 Utopisches Denken als Imagination eines Idealzustandes

Ökologische und soziale Ungleichgewichte sind menschengemacht und veränderbar. Die Einzigartigkeit des Menschen liegt in seiner Vorstellungskraft. Er kann sich gedanklich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft versetzen und Gedanken, Vorstellungen und Visionen Wirklichkeit werden lassen. Ansätze, die sich an einer »transformierten« BNE mit einer »globalen Perspektive« orientieren, können als gemeinsam gelebte Zukunftsvisionen eine »neue« Realität verwirklichen.

Der Begriff »Utopia« wurde von Thomas Morus 1516 in seinem Roman »Vom besten Staat und der neuen Insel Utopia« eingeführt. Utopia stellt eine ideale Gesellschaft dar, die auf einer fiktiven Insel angesiedelt ist, abgeleitet von griechischen Wörtern, die »Nicht-Ort« und »guter Ort« bedeuten. Utopisches Denken beinhaltet die Vorstellung von positiven Alternativen zur gegenwärtigen Realität, die oft in der Zukunft oder an einem weit entfernten Ort angesiedelt sind. Utopien sind fiktive Modelle, die Lösungen für soziale Probleme vorschlagen und konkrete Entwürfe für alternative Gesellschaften anbieten.

Während ursprünglich soziale und politische Fragen im Mittelpunkt standen, erstrecken sich utopische Ideale heute auch auf Themen wie die Gleichstellung der Geschlechter, den Schutz vor Totalitarismus und ökologische Nachhaltigkeit. Utopien dienen als eine Form der Kritik, indem sie den Kontrast zwischen Ideal und Realität hervorheben, politische Reformen anregen und die Schaffung besserer Lebensräume beeinflussen. Sie können auch das Bewusstsein für die persönliche Freiheit fördern und den Einzelnen zu transformativen Handlungen anregen.²⁸ Der Wunschzustand wird zu einem zu erreichenden Ziel, das die Notwendigkeit zu handeln mit sich bringt.²⁹ Daher können Utopien als Instrument zur Kritik am Ist-Zustand sowie als Katalysator für gesellschaftliche Transformationen betrachtet werden.

10.2.5.2 Voraussetzung für die Handlungswirksamkeit von Imaginationsprozessen

Unter folgender Voraussetzung sollte eine Utopie-Imagination eine veränderungsanstoßende Wirkung haben³⁰:

- ♦ Das Vorhandensein von Problembewusstsein: Die Fantasy Realization Theory³¹ postuliert, dass die Gegenüberstellung des gewünschten Zustands mit der aktuellen Realität die Erkenntnis der Notwendigkeit von Maßnahmen und Zielsetzungen fördert.
- ♦ Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des eigenen Handelns, also die Überzeugung, selbst etwas gegen den bestehenden oder für den erwünschten Zustand tun zu können.
- ♦ Hoffnung und Optimismus mit positiven Erwartungen zur Zielerreichung, insbesondere im Hinblick auf persönlich bedeutsame Ziele.

Didaktische Umsetzung

Den Studierenden wurde die Aufgabe gestellt, halbstandardisierte Interviews mit Personen zu führen, die sie in Bezug auf Nachhaltigkeit oder die Schule als besonders inspirierend empfinden. Die Studierenden führten beispielsweise Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, die sie als »role models« besonders geprägt haben, mit Freundinnen und Freunden, die sie dazu gebracht haben, über ihr Umweltverhalten nachzudenken und

es zu verändern, oder auch mit Pionierinnen und Pionieren alternativer Schulformen.

In den Interviews wurden sie gefragt, wie sie sich die Schule der Zukunft vorstellen und welche Aspekte dabei berücksichtigt werden sollten. Dabei ging es um die verschiedensten Facetten von Schule: z. B. bauliche, strukturelle und organisatorische Aspekte, Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer, angestrebte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (was sollen die Schülerinnen und Schüler können, wenn sie die Schule verlassen?) oder wie ein Schultag in dieser Schule konkret aussehen würde. Wie setzt die Schule transformative Bildung in Bezug auf Haltungen, Werte, Paradigmen und Weltbilder um? Im Seminar wurden die Interviews gemeinsam zusammengetragen und um weitere Aspekte, die den Studierenden wichtig erschienen, ergänzt.

Nicht bei der Utopie stehen zu bleiben, sondern konkrete erste Schritte auf dem Weg zu dieser Utopie abzuleiten, war Gegenstand der letzten inhaltlichen Sitzung. Hier ging es darum, dass die Studierenden für sich überlegen, was sie bereits heute bzw. als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer tun können, um dieser Schule der Zukunft ein Stück näher zu kommen.

Diese »ersten Schritte« wurden von den Studierenden in kurzen Statements zusammengefasst. Um die Zielvorstellung noch lebendiger zu gestalten, wurde zusätzlich die Methode des »Briefs aus der Zukunft« eingesetzt. Die Studierenden versetzten sich imaginativ in das Jahr 2031 und schrieben sich selbst rückblickend einen Brief, in dem sie schilderten, wie sie in den vergangenen sieben Jahren ihre Visionen umgesetzt und nach ihren Werten gehandelt haben. Im Rahmen dieser Übung wurden die Studierenden dazu angeleitet, sich mit folgenden Leitfragen auseinanderzusetzen, um ihre Vorstellungen zu konkretisieren und erste Handlungspläne zu entwickeln:

- ♦ Was ist deine Vision für eine gerechtere, nachhaltigere Zukunft? Warum ist diese Vision für dich persönlich bedeutsam?
- ♦ Welche konkreten Schritte sind erforderlich, um diese Vision Wirklichkeit werden zu lassen?
- ♦ Wer kann dich bei der Umsetzung unterstützen? Welche Personen oder Netzwerke spielen dabei eine wichtige Rolle?

- ◆ Welche inneren oder äußeren Widerstände gilt es zu überwinden?
- ◆ Wie fühlt es sich an, deine Vision in die Tat umgesetzt zu haben?

Diese Briefe sollen in sieben Jahren zurückgeschickt und in einem gemeinsamen Online-Meeting reflektiert werden, um die Umsetzung der gesetzten Intentionen zu unterstützen.

10.2.6 Evaluation des Seminars (11. Sitzung)

Zum Abschluss jeder Sitzung wurden *Reflexionskarten* eingesetzt, die die Studierenden anregten, Lernfortschritte, persönliche Erkenntnisse, offene Fragen und die Bedeutung für ihre zukünftige Lehrtätigkeit sowie zur Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsmustern zu reflektieren. In der letzten Sitzung führte die Fachschaft der Fakultät Humanwissenschaften eine moderierte Evaluation im Plenum mit allen Studierenden des Seminars durch. Die Dozierenden waren abwesend, um eine offene Diskussion zu ermöglichen. Die wichtigsten Aspekte werden im Folgenden dargestellt:

- ◆ **Wirksamkeit erfahrungsbasierter Methoden:** Die »Nachhaltigkeits-Challenge« wurde von vielen über das Seminar hinaus weitergeführt. Positiv hervorgehoben wurden die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Förderung von **Selbstwirksamkeit** sowie die emotionale Auseinandersetzung mit Widersprüchen. Gleichzeitig wurde die Konfrontation mit globalen Ungerechtigkeiten sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als herausfordernd erlebt.
- ◆ **Lernerfolg:** Die Studierenden fühlten sich bestärkt, BNE-Inhalte künftig in der eigenen Lehrpraxis zu verankern. Über die Hälfte zeigten Interesse an einer weiterführenden Qualifikation. Bezüglich des eigenen Verhaltens gab es unterschiedliche Rückmeldungen – von kaum Veränderung bis hin zu neuen Alltagsroutinen.
- ◆ **Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern:** Die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren wurde als motivierend erlebt, da sie Ohnmachtsgefühle abbaue.
- ◆ **Methodenvielfalt:** Die Vielfalt an Methoden wurde geschätzt, allerdings wurde mehr Zeit für die Reflexion der schulpraktischen Übertragbar-

keit gewünscht. Zudem bestand der Wunsch, einzelne Methoden vertiefter zu behandeln.

- ♦ **Weiterentwicklung:** Es wird empfohlen, die Kooperation mit Praxispartnern auszubauen, um handlungspraktische Zugänge stärker zu verankern und den Studierenden mehr Raum für die eigenständige Entwicklung von Projekten zu ermöglichen.

10.3 Gesamtfazit und Ausblick

In dem Methodenseminar wird gezeigt, wie transformierende Bildung Lernräume eröffnen kann, in denen kognitive, emotionale und handlungsorientierte Dimensionen miteinander verschränkt werden. Dabei bleibt der Anspruch zentral, nachhaltiges Handeln sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu betrachten. Dies erfordert die Reflexion gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie die Auseinandersetzung mit den strukturellen Ursachen ökologischer Krisen. Um systemisch wirksam zu werden, setzt das Seminar auf die Zusammenarbeit mit dem zivilgesellschaftlichen Partner CHANGE – Chancen.Nachhaltig.Gestalten e.V., der von der Entwicklung bis zur Umsetzung aktiv eingebunden wurde. Für die Weiterentwicklung des Seminars soll die Kooperation vertieft werden, sodass aufbauend auf dem Seminar handlungspraktische Projekte gezielt in schulischen Kontexten umgesetzt werden können.

- 1 Vare, P., Scott, W. (2007)
- 2 Vare, P. (2007)
- 3 Frick, J., Kaiser, F.G., Wilson, M. (2004)
- 4 Roczen, N. et al. (2014)
- 5 Grothaus, J., Heinicke, S., Beisler, F. (2024)
- 6 Rieckmann, M. (2017)
- 7 BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016)
- 8 Koller, H.C. (2023)
- 9 Rieckmann, M. (2017)
- 10 Hamann, K., Baumann, A., Löschinger, D. (2016)
- 11 Schultz, W.P., Kaiser, F.G. (2012)
- 12 Steg, L., Vlek, C. (2008)
- 13 Bleys, B. et al. (2018)
- 14 Hamann, K., Baumann, A., Löschinger, D. (2016), 15

- 15 Hamann, K., Baumann, A., Löschinger, D. (2016), 15
- 16 Sheeran, P., Webb, T.L. (2016)
- 17 Hamann, K., Baumann, A. Löschinger, D. (2016), 15
- 18 Hamann, K., Baumann, A. Löschinger, D. (2016), 15
- 19 Steg, L., de Groot, J.I.M. (2019)
- 20 Hamann, K., Baumann, A. Löschinger, D. (2016), 15
- 21 Brand, U., Wissen, M. (2017)
- 22 I. L. A. Kollektiv (Hrsg.) (2019)
- 23 Schröder, B., Kübler, F. (2023)
- 24 Heitfeld, M., Reif, A. (2021)
- 25 Germanwatch e.V. (2023)
- 26 Outlaw, F. (1977, zitiert nach unbekannter Originalquelle)
- 27 Wilde, O. (2001)
- 28 Levitas, R. (2013)
- 29 Oettingen, G. (1996)
- 30 Kahler, M. (2018)
- 31 Oettingen, G. (1996)

Referenzen

- Bleys, B., Defloor, B., Ootegem, L. Van, Verhofstadt, E. (2018). The Environmental Impact of Individual Behavior: Self- Assessment Versus the Ecological Footprint. *Environment and Behavior*, 50(2), 187–212. <https://doi.org/10.1177/0013916517693046>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). *Forschungsa-genda Green Economy. Leitbild eines innovativen Deutschlands*. Bonn: BMBF
- Brand, U., Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. oekom
- Frick, J., Kaiser, F.G., Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1597–1613
- Germanwatch e.V. (2023). *Transformative Bildung mit dem Handabdruck. 20 Praxismethoden für unterschiedliche Zielgruppen*. Online verfügbar unter: <https://www.germanwatch.org/de/88147> Zugriff: 23.12.2024
- Grothaus, J., Heinicke, S., Beisler, F. (2024). Wie kann ich mir das vorstellen? Veranschaulichungen zur Energiewende. *Unterricht Physik*, 2024, 24–27
- Hamann, K., Baumann, A., Löschinger, D. (2016). *Psychologie im Umweltschutz: Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns*, 15. oekom
- Heitfeld, M., Reif, A. (2021). *Transformation gestalten lernen. Mit Bildung und transformativem Engagement gesellschaftliche Strukturen verändern*. <https://www.germanwatch.org/de/19607>
- I. L. A. Kollektiv (Hrsg.) (2019). *Das gute Leben für alle. Wege in die solidarische Lebensweise*. Oekom. <https://doi.org/10.14512/9783962385378>
- Kahler, M. (2018). *Utopisches Denken als Intervention. Erhöht die Imagination einer idealen Welt die Motivation für umweltgerechtes Verhalten bei Jugendlichen? [Unveröffentlichte Masterarbeit]*. Universität Kassel
- Koller, H. C. (2023). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 16. Kohlhammer Verlag
- Levitas, R. (2013). *Utopia as Method. The Imaginary Reconstitution of Society*. Palgrave Macmillan

- Oettingen, G. (1996). Positive Fantasy and Motivation. In P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford, 236–259
- Oettingen, G., Pak, H. J., Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736
- Outlaw, F. (1977). Watch your thoughts, they become words. *The Charlotte Observer*.
- Rieckmann, M. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen Vivir- und Postwachstumsdiskursen. Mit Bildung die Welt verändern, 147–159
- Rieckmann, M., Schank, C. (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *SOCIENCE – Journal of Science-Society Interfaces*, (1)
- Rozcen, N. et al. (2014). A Competence Model for Environmental Education. *Environment and Behavior*, 46(8), 972–992. <https://doi.org/10.1177/0013916513492416>
- Schröder, B., Kübler, F. (2023). Machtsensible geographische Bildung. In: Gryl, I., Lehner, M., Fleischhauer, T., Hoffmann, K. W. (eds) *Geographiedidaktik*. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65730-0_22
- Schultz, W.P., Kaiser, F.G. (2012). Promoting Pro-Environmental Behavior. In S. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0029>
- Sheeran, P., Webb, T.L. (2016). The intention–behavior gap. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 503–518
- Steg, L., de Groot, J.I.M. (2019). *Environmental Psychology: An Introduction*. Wiley.
- Steg, L., Vlek, C. (2008). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Education*, 29, 309–317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
- Vare, P., Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198
- Wilde, O. (2001). The soul of man under socialism. In O. Wilde, *The soul of man and prison writings* (S. 32). Ware, UK: Wordsworth Editions. (Originalarbeit veröffentlicht 1891)