

# Transformatives Lernen und Emotionen

## Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Um die 17 globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung gemeinsam zu erreichen, bedarf es eines Wandels auf allen Ebenen der Gesellschaft sowie tiefgreifende individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse. Basierend auf der Theorie des transformativen Lernens wird in diesem Artikel die Notwendigkeit einer emotionssensiblen Bildung für nachhaltige Entwicklung unterstrichen und Vorschläge für eine praktische Umsetzung gegeben. Diese bewegen sich auf der Ebene des Wissens über die Relevanz von Emotionen sowie auf der Ebene des Schaffens von Räumen für Emotionswahrnehmung und -ausdruck.**

von Julius Grund und Mandy Singer-Brodowski

### **Bildung für nachhaltige Entwicklung und transformatives Lernen**

Die globale Situation im Hinblick auf Nachhaltigkeitsprobleme verschärft sich zunehmend: Einerseits beschleunigen sich komplexe Nachhaltigkeitsprobleme massiv und führen zu unkontrollierbaren und unumkehrbaren Rückkopplungseffekten (Tipping Points; vgl. Lenton et al. 2019). Andererseits hat die globale Klimabewegung, vor allem durch die Demonstrationen junger Menschen im Kontext von *Fridays for Future*, eine nie gekannte öffentliche Aufmerksamkeit und politischen Einfluss erfahren (vgl. von Wehrden et al. 2019). Die jahrzehntelangen Bemühungen zur Stärkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) haben hierzu wahrscheinlich ihren Beitrag geleistet.

Bildung spielt für die Erreichung der 2015 verabschiedeten globalen Nachhaltigkeitsziele, der 17 Sustainable Development Goals (SDGs), eine wesentliche Rolle. Auch aus diesem Grund ist das neue UNESCO-Programm „ESD for 2030“ (2020–2030) am Beitrag von BNE für die SDGs ausgerichtet. Für Deutschland existieren seit der UN-Dekade BNE (2005–2014) und dem UNESCO-Weltaktionsprogramm (2015–2019) differenzierte Strukturen, um BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen – von der frühkindlichen

Bildung bis hin zum Lernen in lokalen Bildungslandschaften – zu stärken. In einem partizipativen Prozess und unter Federführung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* wurde ein Nationaler Aktionsplan mit Zielen und Maßnahmen bis zum Jahr 2030 entwickelt und 2017 verabschiedet (vgl. Nationale Plattform 2017). Im Jahr 2020 wurde zu den formulierten Handlungsfeldern und Zielen eine erste Zwischenbilanz veröffentlicht (vgl. Nationale Plattform 2020) und damit der Auftakt für die nationale Umsetzung des neuen UNESCO-Programms geschaffen.

**Das neue UNESCO-Programm „ESD for 2030“ (2020–2030) führt die bereits während des UNESCO-Weltaktionsprogramms BNE geltenden fünf prioritären Handlungsfelder (1. Politische Unterstützung, 2. Ganzheitliche Transformation von Lehr- und Lernumgebungen, 3. Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren, 4. Stärkung und Mobilisierung der Jugend und 5. Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene) weiter. Daneben nennt es drei Schwerpunkte: 1. Transformative Handlungen, 2. Strukturelle Veränderungen und 3. Die technologische Zukunft.**

Insgesamt ist eine zunehmende Verankerung von BNE im deutschen Bildungssystem auf Ebene der formalen Dokumente zu beobachten (vgl. Holst et al. 2020). Gleichzeitig besteht ein wesentliches Desiderat der Verankerung von BNE in weiten Teilen der Lehrkräftebildung (vgl. ebd.; Brock/Grund 2018), obwohl ein deutlicher Wunsch – sowohl bei Multiplikator\*innen als auch bei Lernenden – nach mehr BNE besteht (vgl. Grund/Brock 2020). Dieses Desiderat ist besonders im Feld der BNE gravierend, denn Bildungspraktiker\*innen stehen kontinuierlich vor der Herausforderung, mit ihrer Bildungsarbeit auf die aktuellen Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen der Lernenden bei ihrer Auseinandersetzung mit komplexen Nachhaltigkeitsthemen einzugehen. Das UNESCO-Programm „ESD for 2030“ hat dafür die Zielstellung von BNE im Sinne eines transformativen Handelns aktualisiert und konkretisiert: „BNE sollte mehr Aufmerksamkeit auf die individuellen Transformationsprozesse der einzelnen Lernenden legen und wie diese ablaufen.“ (UNESCO Executive Board 2019, S. 2, eigene Übersetzung) Für umfassende Transformationsprozesse braucht es aus Sicht der UNESCO eine Kombination aus Disruption, Mut und Entschlossenheit. BNE sollte dabei „kognitives und sozio-emotionales Lernen, Gemeinschaft und politische Bildung“ (ebd.) einschließen.

## **Bildung spielt für die Erreichung der 2015 verabschiedeten globalen Nachhaltigkeitsziele, der 17 Sustainable Development Goals (SDGs), eine wesentliche Rolle.**

Im Rahmen der Bemühungen für eine nachhaltigkeitsorientierte Bildungsarbeit wurden Ansätze transformativen Lernens in den vergangenen Jahren bereits verstärkt aufgegriffen (vgl. Lingenfelder 2020; Singer-Brodowski 2016a). In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, wie die individuellen Transformationsprozesse der Lernenden verlaufen können und welche Rolle Emotionen darin spielen. Theoretiker\*innen des transformativen Lernens gehen davon aus, dass Menschen im Laufe ihrer Sozialisation spezifische Bedeutungsperspektiven entwickeln. Diese Bedeutungsperspektiven stellen ein „Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen (dar, das) (...) als (gewöhnlich stillschweigendes) System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung

der Bedeutung von Erfahrung dient“ (Mezirow 1997, S. 35). Bedeutungsperspektiven funktionieren folglich wie Brillen in der Wahrnehmung und Interpretation von Selbst und Welt. Sie sind nicht nur durch individuelle Sozialisation geprägt, sondern auch durch kulturelle und gesellschaftliche Erzählungen oder Ideologien (vgl. Brookfield 2000).

Ein Beispiel für solch eine (kollektive) Brille aus dem Kontext der internationalen Nachhaltigkeitsdebatte ist die herkömmliche Sichtweise auf das Konzept der „Entwicklung“ (Sachs 2010), welches häufig mit einem westlich geprägten Verständnis des Wachstums vom Bruttoinlandsprodukt (BIP) gleichgesetzt wird und uneingeschränkt positiv bewertet wird. Mit solch einem Entwicklungsbegriff wird einerseits ausgeblendet, dass der materielle Wohlstand und die Höhe des BIP westlicher „Industriestaaten“ auf einer Geschichte der kolonialen und klimaschädlichen Ausbeutung basiert. Andererseits werden alternative Verständnisse gesellschaftlicher Entwicklung in ihrer Bedeutung geringgeschätzt (vgl. Escobar 1992).

Da die Bedeutungsperspektiven dem Menschen in der Welt fundamentale Orientierung und dadurch ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, sind diese relativ beharrlich und nur schwer veränderbar. Es braucht ein „desorientierendes Dilemma“ (Mezirow 2000), also Situationen, in denen die bisherige Interpretation der Geschehnisse in der Welt – die bisherige Brille – nicht mehr auf die aktuelle Wahrnehmung und Interpretation durch die Lernenden passt, um diese Beharrungskräfte zu überwinden. Solch ein desorientierendes Dilemma könnte dann entstehen, wenn beispielsweise Lernende besser verstehen, dass sie aufgrund ihrer Sozialisation in einer Industrienation wachstumsorientierte Entwicklungskonzeptionen internalisiert haben und unhinterfragt auch zur Bewertung der „Entwicklungsprozesse“ in anderen Ländern anlegen.

Mezirow beschreibt einen mehrstufigen Prozess, der durch diese desorientierenden Dilemmata angestoßen wird und in dem sich Lernende in einer kleinen hierarchiefreien Gruppe darüber austauschen, welche Gedanken und Gefühle mit den Dilemmata einhergehen und darüber kritisch ihre Vorannahmen prüfen und weiterentwickeln. In diesem Austauschprozess erkennen die Lernenden ebenfalls, dass sie mit den eigenen Erfahrungen nicht allein sind. Wichtig dafür sind (nach Mezirow 2012, S. 80) verschiedene Bedingungen in der Gruppe, wie z. B. der vollständige Zugang aller Gruppenmitglieder zu Informationen, die Offenheit für verschiedene Standpunkte und der Wille, zu einem reflektierten Ergebnis zu kommen. Basierend auf diesem Austausch mit anderen können Lernende sukzessive →

neue Bedeutungsperspektiven aufbauen, erproben und in ihr Leben integrieren. Sie nehmen dann die Welt durch eine andere Brille wahr, wobei diese Veränderung der Sichtweise in der Regel unumkehrbar ist.

So kann im Anschluss an das oben beschriebene Beispiel des Entwicklungskonzeptes in Bildungssettings diskutiert werden, inwiefern Wohlstand im „entwickelten“ Deutschland ausschließlich als Ergebnis der eigenen unabhängigen wirtschaftlichen Aktivitäten und Leistungen und nicht basierend auf einem kolonialen Erbe betrachtet wird. Die eigene Brille, also die bisherige (implizite) Interpretation im Hinblick auf ein spezifisches „Entwicklungsparadigma“, könnte beispielsweise durch eine Auseinandersetzung mit dem postkolonialen Diskurs geschärft werden.

### Die Rolle von Emotionen in transformativen Lernprozessen

Letztlich widmet sich die oben dargelegte Theorie *Mezirows* der grundlegenden Frage, wie tiefgreifende Veränderungsprozesse in Menschen ablaufen. Emotionen spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Nehmen Sie sich gerne einige Minuten Zeit, um darüber zu reflektieren, an welchen Stellen Ihres Lebens Sie die Art und Weise, wie Sie in die Welt und auf sich selbst blickten, verändert haben. Wie verlief dieser Veränderungsprozess ab? Welche Rolle hat Reflexion dabei gespielt? Wie wichtig waren andere Menschen dafür? Was hat Sie in der damaligen Zeit bewegt?

## Da die Bedeutungsperspektiven dem Menschen in der Welt fundamentale Orientierung und dadurch ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, sind diese relativ beharrlich und nur schwer veränderbar.

Vielleicht haben Sie soeben festgestellt, dass in Ihrem Veränderungsprozess nicht lediglich rationales Überlegen und Nachdenken eine Rolle gespielt haben, sondern die Veränderung überdies mit deutlichen Gefühlen einherging. Womöglich gab es zeitweise sogar einen Widerstreit zwischen dem, was sie dachten, und dem, was sie fühlten.

Emotionen wurden über Jahrhunderte lang eher deskriptiv betrachtet; als etwas, das es zu kontrollieren

und das als überkommen gilt, was Menschen lediglich davon abhält, vernünftige Entscheidungen zu treffen. Mittlerweile ist aus wissenschaftlicher Perspektive eindeutig belegt, dass Emotionen und Kognitionen tief miteinander verwoben sind und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Immordino-Yang/Damasio 2007). Selbst wenn Emotionen nicht bewusst wahrgenommen werden, steuern sie moralische Urteile und unser Verhalten fundamental (vgl. Haidt 2001). Die zentrale Rolle von Emotionen für das Verhalten findet sich dementsprechend auch im Kontext von Nachhaltigkeit (vgl. Grund/Brock 2020) und in politischen Prozessen, in denen z. B. das Wahlverhalten gezielt durch emotionalisierte Wahlkämpfe beeinflusst wird (vgl. Harari 2018). Nachhaltigkeitsprobleme sind aufgrund ihrer Komplexität, der verschiedenen Interessensgruppen und der inhärenten Zielkonflikte in besonderer Weise von Emotionen durchdrungen. Dieser Umstand wird in der Bildungspraxis einer politischen Bildung (für nachhaltige Entwicklung) bisher nur vorsichtig aufgegriffen (vgl. Overwien 2019).



Die thematische Auseinandersetzung mit den großen Nachhaltigkeits Herausforderungen löst vielfältige Emotionen aus. Foto: AdB

Auch im Hinblick auf die Theorie des transformativen Lernens wurde lange kritisiert, dass sie wichtige emotionale Facetten in Veränderungsprozessen nahezu gänzlich außer Acht ließ (vgl. Taylor 2010). Jedoch gehen fast alle tiefgreifenden Veränderungen des Selbst- und Weltbildes mit emotionalen Unbequemlichkeiten wie Stress, Zweifel, Angst, Panik oder Ärger einher (vgl. Taylor 2017; Mälkki 2019), da eine kritische Reflexion eine Gefahr für die bisherigen Brillen bedeutet, mit der wir die Welt wahrnehmen und dies den menschlichen Grundbedürfnissen nach Kontrolle, Sicherheit und Orientierung entgegensteht. Aus diesem Grund sind Emotionen unabdingbarer Bestandteil transformativer Lernprozesse (vgl. Förster et al. 2019).

Zusätzlich löst die thematische Auseinandersetzung mit den großen Nachhaltigkeits Herausforderungen und einer unsicheren Zukunft bereits vielfältige Emotionen aus: So sind z. B. Sorgen, Hilflosigkeit, Trauer, Frustration und Ärger häufige Emotionen junger Menschen hinsichtlich der globalen Zukunft (vgl. Ojala 2016; Verlie 2019). Zudem zeigt sich bei vielen jungen Menschen in Deutschland Hoffnungslosigkeit: Viele sind zwar nachhaltigkeitsaffin, wünschen sich eine nachhaltige Zukunft und wollen sich für diese einsetzen, glauben jedoch gleichzeitig zu wenig daran, dass die gewünschte Zukunft erreichbar ist (vgl. Grund/Brock 2019). Eine emotionssensible BNE wird vor diesem Hintergrund umso bedeutsamer. So provoziert z. B. auch die Frage nach der kolonialen Ausbeutungsgeschichte westlichen Wohlstands möglicherweise ein vages Gefühl des „Mitverantwortlich-Seins“, der Hilflosigkeit oder der Überforderung.

In Puncto Umgang mit Emotionen stellt es – kurzfristig betrachtet – einen schnelleren und einfacheren Weg dar, die Erfahrung eines desorientierenden Dilemmas zu vermeiden, zu verdrängen oder z. B. Informationen zu leugnen, damit das eigene Weltbild nicht in Frage gestellt wird (vgl. Mälkki 2019). Anstatt sich in das Ungewisse zu begeben, erscheint das Zurückkehren in die Komfortzone als die attraktivere Alternative. Daher spielen Emotionen auch am Anfang oder sogar VOR der Phase des kritischen Hinterfragens der Bedeutungsperspektiven eine bedeutende Rolle, weil sie den Start eines Prozesses des kritischen Reflektierens verhindern können (vgl. ebd.).

Der Weg des transformativen Lernprozesses kann demnach erst dann beschritten werden, wenn die Lernenden es zulassen, die eigenen Bedeutungsperspektiven in Frage zu stellen. Daher ist es essenziell, im Rahmen von jeglicher Bildung und speziell in der BNE Räume zu kreieren, in denen Emotionen aufkommen können sowie gefühlt und ausgedrückt werden dürfen. Dies ist sowohl ein individueller als auch ein gemeinschaftlicher Prozess. Nur so können Lernende die vielfältigen emotionalen Herausforderungen, die sie etwa im Kontext des immer offensichtlicher werdenden Klimawandels spüren, auch bewältigen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass, „wenn wir als Pädagog\*innen es nicht schaffen, die Bedeutung der Emotionen von Lernenden anzuerkennen, wir eine essenzielle Kraft des Lernprozesses nicht wertschätzen“ (Immordino-Yang/Damasio 2007, S. 9, eigene Übersetzung).

### Implikationen für die Bildungspraxis

Für die Praxis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung haben diese Erkenntnisse über die Bedeutsamkeit von

Emotionen wichtige Implikationen. Ein hilfreicher Orientierungspunkt für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Professionalität kann das sozial-emotionale Lernen sein (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2018). Es stärkt das Verständnis und den Umgang mit den eigenen Emotionen und den Emotionen anderer, sodass empathische und prosoziale zwischenmenschliche Verbindungen – ein Grundpfeiler der BNE – vertieft werden können. Dabei werden sozial-emotionale Kompetenzen auch zur Stärkung demokratischer Prozesse in einer zunehmend digitalisierten Welt immer wichtiger, denn eine unbemerkte Einflussnahme auf individuelle Entscheidungen wird durch das Ansprechen emotionaler Kanäle zunehmend leichter (vgl. Harari 2018).

## Nachhaltigkeitsprobleme sind aufgrund ihrer Komplexität, der verschiedenen Interessensgruppen und der inhärenten Zielkonflikte in besonderer Weise von Emotionen durchdrungen.

Folgend werden erste Anhaltspunkte zum Umgang mit Emotionen in der Bildungspraxis und demnach für eine „emotionssensible BNE“ skizziert. Dafür werden zwei spezifische Wege – das Wissen über Emotionen und die pädagogische Arbeit mit Emotionen – vorgeschlagen.

### *Wissen über die Bedeutsamkeit von Emotionen vertiefen*

Vielfältige Möglichkeiten für eine emotionssensible Bildungsarbeit liegen in der Information und Aufklärung ÜBER die Wirkung von Emotionen in Prozessen nachhaltigkeitsorientierter Bildungsarbeit. Dafür können Erkenntnisse darüber herangezogen werden, was Emotionen sind, wie sie das Lernen z. B. über intrinsische Motivation beeinflussen (vgl. Schmidt 2019) oder welche essenzielle Rolle sie für den Transfer des Gelernten in alltägliche und neue komplexe Situationen spielen (vgl. Immordino-Yang/Damasio 2007). Gleichzeitig können Strategien für den individuellen und gemeinsamen Umgang mit Emotionen erläutert werden. Für die Nachhaltigkeitsdebatte kann die zunehmende Emotionalisierung politischer Diskurse etwa auf Seiten der Befürworter\*innen und Gegner\*innen ambitionierterer Klimaschutzbemühungen thematisiert wer- →



Eckpfeiler gelingender zwischenmenschlicher Interaktion, die für jeden Bildungskontext unabdingbar sind, zeigen sich in Empathie, Echtheit und unbedingter Wertschätzung.

Foto: Vonecia Carswell / Unsplash

den. So ist es für die Ausbildung eines kritischen Denkens entscheidend, mit Lernenden gemeinsam zu erkunden, wie in politischen Debatten von den verschiedenen Beteiligten spezifische Emotionen und Entscheidungen erzeugt, legitimiert und für ihre Zwecke genutzt werden (vgl. Anwaruddin 2016).

Bezüglich transformativer Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit erscheint es besonders interessant, auf theoretischer Ebene diejenigen großteils „unbeliebten“ Emotionen zu erforschen, die VOR einem kritischen Reflektieren liegen und damit ein transformatives Lernen unwahrscheinlicher machen: z. B. Zukunftsangst, die mit einer Anerkennung des menschengemachten Klimawandels einhergehen könnte, oder der Stress und die Überforderung, die auftauchen könnten, wenn postkoloniale Perspektiven das eigene Wohlstands-, Gesellschafts- und Konsummodell erschüttern. Mit einem ausgeprägten Wissen über nachhaltigkeitsrelevante Emotionen könnten die Lernenden selbstständig Situationen reflektieren oder gar verhindern, in denen Strategien des Verdrängens, des Vermeidens oder der Beschuldigung anderer dazu führen, dass ein grundlegendes Hinterfragen von Bedeutungsperspektiven überhaupt erst stattfinden kann.

#### *Dem Ausdruck von Emotionen Raum geben*

Ein zweites Bündel von Möglichkeiten umfasst die direkte Benennung von und die Arbeit mit den Emotionen der Lernenden. Hierzu benötigt es eine gute Beziehungs-

qualität zwischen den Multiplikator\*innen und den Lernenden und entsprechende Räume des Austauschs. Diese Räume müssen sich für die Lernenden sicher und vertrauensvoll genug anfühlen, um eigene Emotionen im Kontext von Nachhaltigkeits Herausforderungen zu erforschen und zum Ausdruck zu bringen. Dabei kann es für die Lernenden hilfreich sein, wenn Multiplikator\*innen frühzeitig auf Gefühle verweisen, die im Lernprozess entstehen können und deutlich machen, wie mit diesen umgegangen werden kann und welche Form des Austausches darüber stattfinden wird. Dies kann einer impliziten sozialen Norm, die Emotionsausdruck unerwünscht erscheinen lässt, entgegenwirken. Bedeutsam sind dabei ebenfalls Fragen, die darauf abzielen zu erkunden, welche politischen und strukturellen Umstände die emotionalen Reaktionen der Lernenden hervorbringen (vgl. Zembylas 2016). Um an dem oben genannten Beispiel anzuknüpfen, könnte reflektiert und diskutiert werden, welche politischen und strukturellen Bedingungen, aber auch welche Tabus, Deutschlands koloniales Erbe betreffend, vorherrschen und wie sich diese auf die individuellen Bedeutungsperspektiven und möglichen Emotionen im Kontext eines transformativen Lernens widerspiegeln.

Individuellere Formen des Ausdrucks, wie zum Beispiel das Erkunden von Emotionen im Schreiben eines Lerntagebuchs über eigene Gefühle, sind eine niedrigschwellige Form des Raum-Gebens für Emotionen, besonders dann, wenn Pädagog\*innen nicht einschätzen können, wie si-

cher sich der geteilte Raum des Miteinander-über-Emotionen-Sprechens für die Lernenden anfühlt. Somit gibt es verschiedene Möglichkeiten, einen Emotionsfokus auf individueller, introspektiver Ebene zu kultivieren, in welchem es Lernenden gelingen kann, Signale für herausfordernde Emotionen zu identifizieren, ihren Wert anzuerkennen und sie – obgleich sie unangenehm sind – wertschätzend zu akzeptieren („zu umarmen“) (vgl. Mälkki 2019).

Ein weiterer Ansatz, der zwar auf die Gefühlebene eingeht, aber dennoch eine Distanz zu den eigenen Emotionen aufrechterhält, wäre, dass Pädagog\*innen Lernende anregen zu erkunden, wie sich z. B. Menschen fühlen, die bereits akut von den Folgen des Klimawandels oder anderen Nachhaltigkeitsproblematiken betroffen sind. Entscheidend hierbei ist, dass keine unreflektierten Rollenbilder reproduziert werden (vgl. Anwarrudin 2016), z. B. über die hilfsbedürftigen „Opfer“ historischer und wirtschaftlicher Ungleichheiten in den „unterentwickelten“ Ländern des Globalen Südens, sondern eine Beziehung der Gleichwertigkeit hergestellt wird, die Fürsorge und Verantwortung statt Mitleid ins Zentrum stellt (ebd.).

## **Der Weg des transformativen Lernprozesses kann erst dann besritten werden, wenn die Lernenden es zulassen, die eigenen Bedeutungsperspektiven in Frage zu stellen.**

Dabei – wie bei allen emotionssensiblen Bildungsangeboten – sollte darauf geachtet werden, dass neben dem Ausdruck von als negativ besetzten Emotionen wie Schuld, Trauer, Ohnmacht, auch nach Emotionen geforscht wird, die positiv konnotiert sind: Die Freude am gemeinsamen Projekt zur nächsten Klimademonstration oder die Hoffnung, dass durch politische Entscheidungen und ein zunehmendes Bewusstsein innerhalb der Bevölkerung die Verlangsamung des Klimawandels doch gelingen kann. Auch der Einsatz von Humor kann die überwältigende Dramatik der Problemlagen möglicherweise anders emotional einfangen lassen, indem er an mancher Stelle dem Austausch darüber die Schwere nimmt. Die Verbalisierung von Emotionen kann zu einer bewussteren Wahrnehmung, einem reflektierten Umgang und der befreienden Feststellung, dass man mit den eigenen Emotionen nicht allein ist, führen.

### **Relevante Fähigkeiten von Multiplikator\*innen der außerschulischen Bildung**

Für die Gestaltung einer emotionssensiblen BNE sind neben den fachlich-inhaltlichen besonders auch die persönlich-kommunikativen Fähigkeiten der Multiplikator\*innen entscheidend. Diese basieren zwar auf einem theoretischen Wissen über Emotionen, ihrer Bedeutsamkeit für den Lernprozess und Methoden zur Begleitung transformativer Lernprozesse, sie umfassen jedoch vor allem soziale und emotionale Fähigkeiten in der Gestaltung von vertrauensvollen Beziehungen zwischen ihnen selbst und den Lernenden sowie zwischen den Lernenden untereinander.

Entscheidend für die pädagogische Begleitung transformativer Lernprozesse ist zunächst, dass sie nicht von den Pädagog\*innen gesteuert oder gar forciert werden können. Ihre Rolle besteht vielmehr darin, Lernende anzuregen, sich mit den eigenen Emotionen im Hinblick auf Nachhaltigkeitsherausforderungen auseinanderzusetzen, im Zuge dessen die eigenen Komfortzonen zu verlassen, ohne überwältigt zu werden und weitestgehend sichere Reflexionsräume zu eröffnen. „Einer der stärksten Ansätze zur Förderung transformativen Lernens liegt darin, Lernenden Erfahrungen zu ermöglichen, die direkt und persönlich berührend (engaging) sind sowie Reflexionen über konkrete Erfahrungen ermöglichen.“ (Taylor 2007, S. 182, eigene Übersetzung) Pädagog\*innen können besonders dann transformative Lernprozesse unterstützen, wenn sie die Lernenden befähigen, einen hierarchiefreien Diskursraum miteinander zu schaffen (vgl. Singer-Brodowski 2016b, S. 100).

Dabei kommt den Multiplikator\*innen die Rolle des Gestaltens und Haltens von Räumen zu, in denen sich Lernende sicher genug fühlen, um diejenigen Emotionen zum Ausdruck bringen zu können, die sie in der Auseinandersetzung mit Problemstellungen der Nachhaltigkeit erleben. Die potenziell gestaltbaren emotionalen Räume sind dabei abhängig von dem Kontext und der Gruppe der Lernenden. So wird eine emotionssensible BNE in der außerschulischen Bildung möglicherweise leichter umzusetzen sein als im schulischen Kontext aufgrund der größeren Freiheitsgrade, der Freiwilligkeit der Teilnehmer\*innen und des leichteren Zugangs.

Die Eckpfeiler erfüllender und gelingender zwischenmenschlicher Interaktion, die für jeden Bildungskontext unabdingbar sind, lassen sich z. B. aus der humanistischen Psychologie entnehmen: Hierbei können die Grundsätze Empathie, Echtheit und unbedingte Wertschätzung (vgl. Rogers 2006) kultiviert werden. Mithilfe von Empathie →

wird dabei eine Einfühlung in die Lernenden praktiziert. Es bedeutet, den anderen zu verstehen, ohne sofort die eigene Perspektive aufzugeben, was maßgeblich für demokratische Prozesse ist. Echtheit meint, dass sich auch die Lehrenden als Menschen in den Bildungsprozess einbringen und demnach greifbar und gegenwärtig sind. Unbedingte Wertschätzung zielt auf eine Haltung des Respektes und der Achtung für die Lernenden ab, gepaart mit einem neugierigen Interesse an den individuellen Persönlichkeiten.

Die Auseinandersetzung mit Gefühlen geht mit Herausforderungen und Unsicherheiten einher, insbesondere da eine emotionsensible Bildung bislang nicht Teil der regulären pädagogischen Ausbildung darstellt. Dennoch besteht aufgrund der engen Verknüpfung von Emotionen mit Lernen und Nachhaltigkeit ein großes Potenzial zur Vertiefung von Lehr-/Lernerfahrungen.



**Komplexe Nachhaltigkeitsprobleme verschärfen sich massiv und führen zu unkontrollierbaren und unumkehrbaren Rückkopplungseffekten.** Foto: AdB

In einer im Rahmen des nationalen BNE-Monitorings durchgeführten Studie mit BNE-affinen Kooperationspartnern aus dem non-formalen Bildungsbereich zeigte sich neben der von Praktiker\*innen bestätigten Relevanz von Emotionen für den Bildungsprozess, dass vorwiegend positive Emotionen bei den Lernenden von den Multiplikator\*innen wahrgenommen werden (vgl. Brock/Grund 2021). Dies könnte darauf hinweisen, dass viele Elemente einer gedeihlichen und motivierenden Lernumgebung vorhanden sind. Jedoch könnten negative Emotionen, die laut adressatenbezogener Studien sehr präsent und bedeutsam sind (vgl. z. B. Ojala 2016), noch zu wenig Beachtung und didaktische Berücksichtigung finden. Die Weiterbildung von Multiplikator\*innen für BNE im Sinne einer „Stärkung und Anerkennung von Change Agents“ ist

auch im Nationalen Aktionsplan BNE ein zentrales Handlungsfeld im Rahmen des non-formalen und informellen Lernens. Daher wären Schulungen für eine emotionsensible BNE und die Begleitung transformativer Lernprozesse ein wichtiger Beitrag für das UNESCO-Programm „ESD for 2030“ und die Erreichung der SDGs.

AUSSERSCHULISCHE BILDUNG 3/2020

### Zum Autor / zur Autorin



**Julius Grund**, M. Sc. Psychologie, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Futur der Freien Universität Berlin. Dort ist er an der quantitativen Beforschung der Implementierung von BNE in Deutschland beteiligt.

grund@institutfutur.de



**Dr. Mandy Singer-Brodowski**, Erziehungswissenschaftlerin, hat an der Leuphana Universität Lüneburg zu Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung promoviert und arbeitet seit 2016 an der Freien Universität Berlin.

s-brodowski@institutfutur.de

### Literatur

**Anwaruddin, Sardar M. (2016):** Why critical literacy should turn to 'the affective turn': making a case for critical affective literacy. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37 (3), pp. 381–396. DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429

**Brock, Antje / Grund, Julius (2018):** Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von LehrerInnen; [www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive\\_summary\\_lehrerinnen.pdf](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_lehrerinnen.pdf) (Zugriff: 28.07.2020)

**Brock, Antje / Grund, Julius (2021):** Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation (erscheint demnächst); [www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP\\_BNE/index.html](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/WAP_BNE/index.html) (Zugriff: 03.08.2020)

**Brookfield, Stephen (2000):** Transformative learning as ideology critique. In: Mezirow, Jack (Ed.): *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 125–148

**Escobar, Arturo (1992):** Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements. In: *Social Text* (31/32), p. 20. DOI: 10.2307/466217

**Förster, Ruth / Zimmermann, Anne B. / Mader, Clemens (2019):**

Transformative teaching in Higher Education for Sustainable Development: facing the challenges. In: GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society 28 (3), pp. 324–326. DOI: 10.14512/gaia.28.3.18

**Grund, Julius / Brock, Antje (2019):** Why We Should Empty Pandora's Box to Create a Sustainable Future: Hope, Sustainability and Its Implications for Education. In: Sustainability 11 (3), pp. 893–913. DOI: 10.3390/su11030893

**Grund, Julius / Brock, Antje (2020):** Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action. In: Sustainability 12 (7), pp. 2838. DOI: 10.3390/su12072838

**Haidt, Jonathan (2001):** The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. In: Psychological Review 108 (4), pp. 814–834. DOI: 10.1037/0033-295x.108.4.814

**Harari, Yuval Noah (2018):** 21 Lektionen für das 21. Jahrhundert. München: C.H. Beck

**Holst, Jorrit / Brock, Antje / Singer-Brodowski, Mandy / Haan, Gerhard de (2020):** Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System. In: Sustainability 12 (10), p. 4306. DOI: 10.3390/su12104306

**Immordino-Yang, Mary Helen / Damasio, Antonio (2007):** We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. In: Mind, Brain, and Education 1 (1), pp. 3–10. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

**Lenton, Timothy M. / Rockström, Johan / Gaffney, Owen / Rahmstorf, Stefan / Richardson, Katherine / Steffen, Will / Schellnhuber, Hans Joachim (2019):** Climate tipping points – too risky to bet against. In: Nature 575 (7784), pp. 592–595. DOI: 10.1038/d41586-019-03595-0

**Lingenfelder, Julia (2020):** Transformative Bildung. Was bedeutet Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen? In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Heft 1/2020, S. 52–57

**Mälkki, Kaisu (2019):** Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In: Fleming, Ted / Kokkos, Alexis / Finnegan, Fergal (Eds.): European Perspectives on Transformation Theory. Cham: Springer International Publishing, pp. 59–73

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

**Mezirow, Jack (2012):** Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Taylor, Edward W. / Cranton, Patricia (Eds.): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 73–95

**Mezirow, Jack (Ed.) (2000):** Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

**Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2017):** Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Deutsche Beitrag zum Weltaktionsprogramm. Berlin: BMBF; www.bmbf.de/files/Nationaler\_Aktionsplan\_Bildung\_f%C3%BCr\_nachhaltige\_Entwicklung.pdf (Zugriff: 28.07.2020)

**Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2020):** Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: BMBF; www.bmbf.de/files/Zwischenbilanz\_NAP\_BNE\_1.pdf (Zugriff: 28.07.2020)

**Ojala, Maria (2016):** Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. In: Canadian Journal of Environmental Education 21, pp. 41–56

**Overwien, Bernd (2019):** Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In: Besand, Anja / Overwien, Bernd / Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB, S. 304–318

**Reicher, Hannelore / Maticsek-Jauk, Marlies (2018):** Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In: Huber, Matthias (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 249–268

**Rogers, Carl R. (2006):** Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta (16. Auflage)

**Sachs, Wolfgang (2010):** The development dictionary. A guide to knowledge as power. Second edition. London / New York: Zed Books

**Schmidt, Shelly J. (2019):** Embracing and Harnessing the Intimate Connection Between Emotion and Cognition to Help Students Learn. In: Journal of Food Science Education 18 (4), pp. 87–96. DOI: 10.1111/1541-4329.12167

**Singer-Brodowski, Mandy (2016a):** Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (1), S. 13–17; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-154432> (Zugriff: 28.07.2020)

**Singer-Brodowski, Mandy (2016b):** Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH

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

**Taylor, Edward W. (2010):** Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. In: International Journal of Lifelong Education 20 (3), pp. 218–236. DOI: 10.1080/02601370110036064

→

**Taylor, Edward W. (2017):** Transformative learning theory. In: Laros, Anna / Fuhr, Thomas / Taylor, Edward W. (Eds.): Transformative learning meets Bildung. An international exchange. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers (International issues in adult education, Volume 21), pp. 17–29

**UNESCO Executive Board (2019):** SDG 4 – EDUCATION 2030. Paris: UNESCO; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797> (Zugriff: 06.08.2020)

**Verlie, Blanche (2019):** Bearing worlds: learning to live-with climate change. In: Environmental Education Research 25 (5), pp. 751–766. DOI: 10.1080/13504622.2019.1637823

**Wehrden, Henrik von / Kater-Wettstädt, Lydia / Schneidewind, Uwe (2019):** Fridays for Future aus nachhaltigkeitswissenschaftlicher Perspektive. In: GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society, 28(3), S. 307–309

**Zembylas, Michalinos (2016):** The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. In: Journal of Professional Capital and Community. DOI: 10.1108/JPC-05-2016-0015

*Was bedeutet für Sie Klimagerechtigkeit und welches sind die größten Herausforderungen, um diese herstellen zu können?*

Der Klimawandel stellt die zentrale globale politische Herausforderung dar und Climate Justice (Klimagerechtigkeit) bezeichnet ein normatives Konzept um den Klimawandel im Kontext gesellschaftlicher und globaler Machtverhältnisse zu deuten.

Wir verstehen den Klimawandel als historisch gewachsen im Kontext des europäischen Imperialismus und Kolonialismus. Mit der Kolonisierung Amerikas 1492 beginnt die Freisetzung immer größerer Treibhausgasemissionen, die gegenwärtig einen Höhepunkt erreicht haben. Der Begriff Klima(un)gerechtigkeit beschreibt die Diskrepanz zwischen der Verantwortung für den Klimawandel und der Betroffenheit gegenüber den daraus resultierenden Folgen.

Auf allen Ebenen nehmen Konflikte im Zuge des Klimawandels zu. Hierzu zählen steigende Armut, zunehmende kriegerische Auseinandersetzungen, knapper werdende Ressourcen wie Trinkwasser, die zunehmende Marginalisierung bestimmter Lebensweisen und Personengruppen und das Erstarken konservativer bis rechter Strömungen weltweit als Antwort auf diese Veränderungen. Der globale Norden ist für mehr als  $\frac{3}{4}$  der historischen Treibhausgasemissionen verantwortlich und somit Hauptverursacher, aber auch innerhalb von Gesellschaften bestehen große Unterschiede, im Verbrauch von Treibhausgasemissionen.

Das größte Hindernis auf dem Weg zu einer klimagerechten Gesellschaft besteht in der andauernden kapitalistischen Produktionsweise auf Basis fossiler Energien, die soziale Ungleichheiten (re-)produziert.

Wer die Klimakrise bekämpfen will, muss daher Unterdrückungs-, Macht- und Gewaltverhältnisse in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Denn die Klimakrise ist vor allem eine gesamtgesellschaftliche Krise, deren Kern die extrem ungleiche Verteilung von Ressourcen ausmacht und die vor dem geschichtlichen Hintergrund von 500 Jahre lang andauernder kolonialer Ausbeutung zu betrachten ist.

Die Grenzen und der (Un-)Nutzen kapitalistischer Verwertungslogik sind evident. Die Klimakrise kann aber auch als Chance genutzt werden, notwendige gesellschaftliche Transformationsprozesse voranzutreiben, hin zu einer solidarischen Gesellschaftsordnung, die unterdrückerische Ausbeutungsverhältnisse von Mensch und Natur sowie solche Dichotomien selbst überwindet.



**Nene Opoku** ist Mitglied im BIPOC Climate & Environmental Justice Kollektiv Berlin. Sie studiert im MA Interdisziplinäre Antisemitismus- und Rassismusforschung und setzt sich schwerpunktmäßig mit Themen wie intersektionale Perspektiven auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, sowie Rechtsextremismus und (Anti-)feminismus auseinander.