Julia Lingenfelder

Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation

Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Julia Lingenfelder

Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation

Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Julia Lingenfelder

Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation

Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Diese Dissertation wurde unter dem Titel „Transformative Bildung. Politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation am Beispiel der Klimagerechtigkeitsbewegung“ von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im September 2023 angenommen.

Diese Publikation ist an der Universität zu Köln entstanden und wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität zu Köln finanziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Lizenz-Text: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025
Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN 978-3-7344-1691-0
PDF-ISBN 978-3-7566-1691-6
https://doi.org/10.46499/2338

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Inhalt

Danksagung 11

1. Einleitung 14

2. Der Diskurs um gesellschaftliche Transformation 24
2.1 „Grüne" Transformation 26
2.1.1 Transformationsszenarien 33
2.1.1.1 Autoritärer Neoliberalismus 34
2.1.1.2 Grüne Modernisierung 36
2.1.1.3 Green New Deal 38
2.1.1.4 Sozial-ökologische Transformation 40
2.1.2 Reichweiten der Transformationsszenarien 42
2.2 Sozial-ökologische Transformation 45
2.2.1 Gesellschaftstheoretische Krisenanalysen 45
2.2.1.1 Krisenhafte gesellschaftliche Naturverhältnisse 45
2.2.1.2 Das zugrunde liegende dualistische Weltbild der Moderne . 47
2.2.1.3 Verankerung der sozial-ökologischen Krisen in Kolonialismus und dessen Kontinuitäten 50
2.2.1.4 Verankerung der sozial-ökologischen Krisen im Kapitalismus 52
2.2.1.5 Verschärfung und Aufrechterhaltung der sozial-ökologischen Krisen durch die hegemoniale imperiale Produktions- und Lebensweise 57
2.2.1.6 Die widersprüchliche Rolle des Staats bei der Regulierung der bestehenden Produktions- und Lebensweise 60
2.2.1.7 Warum ein grün modernisierter Kapitalismus Teil der Krise ist 62
2.2.1.8 Das Spezifische der gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen 63
2.2.2 Transformationsperspektiven 66
2.2.3 Transformationspfade 68

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.2.3.1 Transformation als Zusammenspiel von Bewegung und Gegenbewegung. 68
2.2.3.2 Transformation als spezifischer Typus des Wandels 71

3. Der Diskurs um (politische) Bildung und Transformation 75
3.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen 76
3.1.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung 76
3.1.2 Globales Lernen 78
3.1.3 Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung 80
3.1.4 Kritische Einordnung von BNE und GL 82
3.2 Transformative Bildung 89
3.2.1 Transformative Bildung im Kontext von BNE und GL: der WBGU-Bericht 89
3.2.2 Transformative Bildung in den Erziehungswissenschaften . 93
3.2.2.1 Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses 94
3.2.2.2 Transformation der Lernzugänge 100
3.2.2.3 Transformative Bildung im Kontext von Rassismus und ökologischer Zerstörung 102
3.2.2.4 Reflexion von Ideologien und hegemonialen Deutungsmustern 106
3.2.2.5 Kollektive Transformation der Gesellschaft 109
3.2.3 Kritische Einordnung von transformativer Bildung 112
3.3 BNE, GL und transformative Bildung in Hinblick auf politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation 114

4. Soziale Bewegungen im Kontext sozial-ökologischer Transformation 119
4.1 Was sind soziale Bewegungen? 120
4.1.1 Ansätze der Bewegungsforschung und eigene Perspektive 121
4.1.2 Bildung und Wissensproduktion in und durch soziale Bewegungen 128
4.2 Gegenwärtige soziale Bewegungen. 132
4.2.1 Die globale Klimagerechtigkeitsbewegung 134
4.2.1.1 Von der Umweltgerechtigkeitsbewegung zum Konzept der Klimagerechtigkeit 134

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4.2.1.2 Die Klimagerechtigkeitsbewegung im Kontext der UN-Klimakonferenzen 137
4.2.1.3 Handlungsansätze der Klimagerechtigkeitsbewegung 139
4.2.2 Die Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland 139
4.2.2.1 Die Vorläufer: Umweltbewegung und Anti-Atom-Bewegung 139
4.2.2.2 Entstehungsphase: Klima- & Antiracamp und Klimakonferenz in Kopenhagen. 140
4.2.2.3 Wachstum und Aufschwung: Kristallisationsort Braunkohlereviere 142
4.2.2.4 Ausweitung der Bewegung: Fridays for Future und Extinction Rebellion 147
4.2.2.5 Rückschläge: Corona und Gegenwind 150
4.2.2.6 Die Anti-Kohlebewegung als Fokus dieser Arbeit 154

5. Forschungsdesign. 155
5.1 Forschungsdesiderate, Fragestellungen und Gegenstand der empirischen Erhebung 155
5.2 Qualitative Sozialforschung und reflexive Grounded Theory Methodologie 156
5.2.1 Theoriegenerierung und Entdeckung von Neuem: Grounded Theory 157
5.2.2 Sinnverstehen: Hermeneutik. 158
5.2.3 Zwischen Vorverständnis und Offenheit: Theoretische Sensibilität 160
5.2.4 Situierte Forschung: Selbstreflexivität 161
5.2.5 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung 164
5.3 Reflexionen und (forschungsethische) Spannungsfelder 164
5.3.1 Methodologische und wissenschaftstheoretische Grundannahmen. 164
5.3.2 Die Position der Forscherin 169
5.3.3 Die Gesprächspartner*innen als Expert*innen 172
5.3.4 Spannungsfeld Forschung in sozialen Bewegungen 177
5.4 Methodisches Vorgehen und Ablauf des Forschungsprozesses 179
5.4.1 Fokussierung des Themas, Sampling und Feldzugang. 180
5.4.2 Datenerhebung 183
5.4.2.1 Expert*inneninterviews. 183
5.4.2.2 Gruppen-Diskussion. 184

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5.4.2.3 Problemzentrierte Leitfadeninterviews 186
5.4.2.4 Teilnehmende Beobachtung und Forschungstagebuch 192
5.4.3 Datenauswertung 196
5.4.3.1 Transkription. 196
5.4.3.2 Kodier-Prozess 198
5.4.3.3 Verfassen von Memos und Diagrammen 202

6. Ergebnisse und Interpretation: Bewegungsbezogene politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation 204
6.1 Transformationsverständnis der Bildungsakteur*innen 206
6.1.1 Gesellschaftsanalyse (Das *Warum* der Transformation): „So wie es ist kann es nicht bleiben“ 206
6.1.2 Transformationsszenario (*Reichweite* der Transformation): „Mehr als so bisschen Reförmchen hier und da“. 211
6.1.3 Transformationsperspektive (das *Wohin* der Transformation): „Eine gerechtere und langfristig mögliche Art des Zusammenlebens“. 212
6.1.3.1 Orientierung für sozial-ökologische Utopien durch Werte: „Ein Kompass, der eine Richtung anzeigt“ 215
6.1.3.2 Utopische Momente aus Gesellschaftskritik und konkreten Möglichkeiten: Degrowth, Commons und Care. 217
6.1.4 Transformationspfade (das *Wie* der Transformation): „Zusammenspiel von verschiedenen Strategien“ 225
6.1.4.1 „Nicht-reformistische“ Reformen 225
6.1.4.2 Widerstand, Druck und Gegenmacht durch soziale Bewegungen (block) 227
6.1.4.3 Nowtopias, präfigurative Politik, Freiraumpraxen (build) . . 229
6.1.4.4 Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen (be) . . . 233
6.1.4.5 Zusammenfassung und Systematisierung: Mehrdimensionale Transformationstheorie 236
6.2 Politische Bildung im Kontext der Klimagerechtigkeitsbewegung. . 239
6.2.1 Bildung und Wissensproduktion in der Klimagerechtigkeitsbewegung. 239
6.2.1.1 Klimagerechtigkeitsbewegung als Ort von Bildung und Wissensproduktion. 240
6.2.1.2 Bildungserfahrungen in der Klimagerechtigkeitsbewegung 244
6.2.2 Arbeitsweise und Verortung der Bildungsakteur*innen. . . . 246
6.2.2.1 Verortung als bewegungsbezogene Bildungsakteur*innen. . 247

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.2.2.2 Arbeitsweise als selbstorganisierte Bildungskollektive: „Wir sind als Kollektiv und basisdemokratisch organisiert“ 255
6.2.2.3 Sozialstrukturelle Positionierungen der Bildner*innen: „Wir sind ein weißes Kollektiv“ 261
6.2.2.4 Bildungskollektiv als Lernort: „Wir lernen miteinander“ . . 266
6.3 Die Bildungsarbeit der Bildungskollektive 268
6.3.1 Gestaltungsprinzipien der Bildungsarbeit 269
6.3.1.1 (Gegenhegemoniales) Wissen und kritische Analyse: „Wissen verfügbar machen“ 270
6.3.1.2 Emanzipation: „Verstehen was Transformation entgegen steht“ 274
6.3.1.3 Kollektives Handeln in sozialen Bewegungen eröffnen, anregen, unterstützen: „Inspiriert werden etwas zu verändern“ 278
6.3.1.4 Alternativen und Utopien eröffnen: „‘ne solidarische Lebensweise kann total schön sein“ 291
6.3.1.5 Dekonstruktion von Welt- & Selbstverhältnis: „Normalitäten hinterfragen“ 296
6.3.1.6 Vielfalt, Parteilichkeit und Empowerment: „Kritik bekannt machen, die wenig bekannt ist“ 301
6.3.1.7 Rekonstruktion und Regeneration: „Verbundenheit, Heilung und Verantwortungsübernahme“. 308
6.3.1.8 Ganzheitlich lernen: „Zugänge, die nicht nur kognitiv sind“ 314
6.3.2 Grundhaltung als Bildner*in: Präfigurative Politik im Bildungsraum 329
6.3.2.1 Hierarchienarm und partizipativ: „Bildung auf Augenhöhe“ oder „leiten und begleiten“ 329
6.3.2.2 Positioniertheit transparent machen: „Es gibt keine objektive Bildung“. 334
6.3.2.3 Interessanter Erwachsener: „Ich will, dass sie mich als Rollenmodell sehen“. 336
6.3.3 Bildungsverständnis 339
6.4 Bildungspolitik oder Verhältnis zu Staatlichkeit. 345
6.4.1 Abgrenzung von institutionalisierter Bildung: „Wir machen es anders als in Schule“. 345
6.4.2 Gegenhegemoniale Bildung: „Ein Mini-Bereich gegen krasse Strukturen“. 346

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.4.3 Umgang mit Einschränkungserfahrungen durch Beutelsbacher Konsens und Extremismusvorwurf: „So wie der Beutelsbacher Konsens verwendet wird, halte ich es für Quatsch“ 348
6.4.4 Umgang mit Einschränkungserfahrungen durch strukturelle Rahmenbedingungen: „Das ist auch ’ne Aneignung von Strukturen“ 349
6.4.5 Zusammenfassende Einordnung 353
6.5 Zwischenfazit: Bildung in sozial-ökologischer Transformation 354
6.5.1 Transformation durch Bildungspolitik 354
6.5.1.1 Reformen: „Gremienarbeit in den Rahmendokumenten-prozessen“ 355
6.5.1.2 Nowtopias und präfigurative Politik: „Wir machen Pionier*innenarbeit“ 355
6.5.1.3 Soziale Bewegungen: „Wir sind eine soziale Bewegung für Bildungsarbeit“ 356
6.5.2 Transformation durch gegenhegemoniale Bildung 356
6.5.2.1 Reformen: Bildungspolitik gestalten 359
6.5.2.2 Nowtopias und präfigurative Politik: Alternativen eröffnen und anders lernen 359
6.5.2.3 Welt- und Selbstverhältnisse: Dekonstruktion, Perspektivenvielfalt, Regeneration 359
6.5.2.4 Soziale Bewegungen: Handeln in sozialen Bewegungen anregen 360
6.5.3 Zusammenfassende Systematisierung 360

7. Fazit und Ausblick 363
7.1 Politische Bildungs- und Lernprozesse in der Klimagerechtigkeitsbewegung 363
7.2 Politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation 368
7.3 Forschungsdesiderate und Ausblick 377

Literatur 384

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Danksagung

Eine Dissertation zu verfassen ist ein einsamer Prozess. Das Schreiben selbst erfordert einen Modus des In-der-Welt-Seins, der auf eben jener Logik von Trennungen der modernen westlichen Welt- und Naturverhältnissen beruht, die ich als Teil der gegenwärtigen Krisendynamik kritisiere. Zugleich ist die Einsamkeit immer schon auch eine Illusion. Denn eine solche Arbeit entsteht nicht alleine am Schreibtisch oder in Bibliotheken und auch das Denken selbst ist immer schon geprägt durch Austausch mit anderen und durch gemeinsames Handeln und Wirken in der Welt. Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne zahlreiche Unterstützung und sie wäre nicht die gleiche ohne all die Menschen, die mich in den letzten Jahren begleitet, inspiriert und zum Denken angeregt haben. In diesem Sinne danke ich all den wundervollen Menschen, die auf die eine oder andere Art und Weise zu dieser Arbeit und meinem Blick auf Welt beigetragen haben.

Mein allergrößter Dank gilt Marlene und Fabian, Lisa und Gesa, Isa und Hanna, Jonas und Janne, Charlotte und Niklas[1] und den Bildungskollektiven, in denen sie aktiv sind. Ebenso Wilm für das Probeinterview und Jana und Karin für ihre Beiträge in der Gruppendiskussion, auch wenn sie letztlich keinen Eingang gefunden haben. Ohne euch alle würde es diese Arbeit nicht geben. Danke euch für eure Energie und Kreativität, Welt zu verändern und eine kritische, emanzipatorische, transformative, politische Bildung zu gestalten (auch wenn ihr es vielleicht anders nennen würdet). Danke euch, dass ihr euch die Zeit genommen habt, einige eurer Reflexionen und Erfahrungen mit mir zu teilen. Am Ende bleibt ihr anonym und mein Name steht über dieser Arbeit, am Ende profitiere wahrscheinlich ich mehr davon als ihr. Aus diesem Dilemma habe ich nicht herausgefunden. Ich hoffe dennoch, dass diese Arbeit auch für euch hilfreich und unterstützend ist – und euch dazu anregt, sie wiederum zu überschreiten.

Meiner Doktormutter Prof.in Dr. Gudrun Hentges danke ich für ihr unerschütterliches Vertrauen in mich, das mich durch viele Zeiten des eigenen Zweifels getragen hat. Danke dir, dass du mir die Freiheit gelassen hast, meinen eigenen Weg zu gehen und immer für mich da warst, wenn ich mal nicht weiter kam. Danke dir für deine Unterstützung an vielen entscheidenden Wegstellen dieser Arbeit und für deine große Wertschätzung, die mich in all dem gehal-

1 Alle Namen sind Pseudonyme

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ten hat. Meiner Zweitgutachterin Prof.in Dr. Bettina Lösch danke ich für ihre kontinuierliche fachliche und persönliche Begleitung in all den Jahren. Deine Anmerkungen haben diese Arbeit immer wieder bereichert, ich habe unendlich viel von dir gelernt und du warst immer unterstützend für mich da. Es ist wundervoll, eine Mentorin wie dich zu haben. Prof. Dr. Jörg Reitzig danke ich für das tolle Drittgutachten und die Bereitschaft, dies so kurzfristig möglich zu machen. Prof. Dr. Jörg Zirfas und Dr.in Anke Clasen danke ich für ihr Mitwirken in der Prüfungskommission. Dr.in Tessa Debus, Silke Schneider und dem Wochenschau Verlag danke ich für die Möglichkeit der Veröffentlichung.

Ich danke den vielen Weggefährt*innen dieser Zeit, die den Promotionsprozess etwas weniger einsam gemacht haben. Ganz besonders Nilda Inkermann und Hanna Butterer für den fachlichen und persönlichen Austausch, die wertvollen Anregungen und Gedanken, die gegenseitige Stärkung und das Gegenlesen. Mein Dank gilt auch den Mitpromovierenden aus Köln, insbesondere Alena Plietker, Lisa Tölle, Georg Gläser und Axel Anlauf. Mirjana Jandik danke ich für die vielen Stunden gemeinsamen Co-Workens.

Ich danke dem Lehrbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung in Köln für die tolle Arbeitsatmosphäre und den Raum zum Wachsen. Dem Doktorand*innenkolloquium von Gudrun Hentges und dem Promotionskolleg Rechtspopulismus, dem Doktorand*innenkolloquium von Bettina Lösch und dem Graduiertenkolleg sozial-ökologische Krisen und Transformation der RLS-Stiftung verdanke ich wertvolle Räume gemeinsamen Lernens und die Möglichkeit, mein Projekt vorzustellen und kritisch zu diskutieren. Dem Forum kritische politische Bildung und dem Arbeitskreis politische Bildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln danke ich für den Austausch und das akademische Zuhause. Ganz besonderer Dank gilt dem „informellen" Promovierendentreff und der Interpretationswerkstatt mit Alena Plietker, Verena Männer, Jana Ziel und Marie-Luise Mühe. Danke euch für die vielen, vielen Stunden gemeinsamen Interpretierens, euren frischen Blick und die immer noch mal neuen Perspektiven auf mein Material, ebenso wie für den Austausch über qualitatives Forschen.

Ich danke auch meinen Freund*innen und den politischen Weggefährt*innen der letzten Jahre, ohne sie alle namentlich nennen zu können. Ganz besonders danke ich all den wunderbaren Menschen von ausgeco2hlt für ihr wohlüberlegtes, engagiertes und resolutes Handeln zur Veränderung der Welt. Ich durfte viel von euch lernen im Streben nach einer besseren Welt. Erst kollektive Handlungsfähigkeit erlaubt es, der Unerbittlichkeit der Verhältnisse ins Angesicht blicken zu können und dabei den Mut und die Hoffnung nicht zu verlieren.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ich danke auch Phase5 für die vielen Stunden gemeinsamen Nachdenkens und Welterschließens. Ihr habt mich gelehrt, das Verbindende zu suchen statt das Trennende zu betonen, und mit euch habe ich gelernt, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen und einen eigenständigen Umgang mit Theorie zu wagen.

Ganz besonders danke ich Jojo. Fürs gemeinsame Welt Erschließen und Verändern. Für die emotionale Unterstützung und den Halt in Zeiten von Zweifeln und Krisen, für deine Beratung an vielen entscheidenden Wegpunkten dieser Arbeit. Fürs Rücken Freihalten, Raum Geben und Aushalten all dessen in der Abschlussphase. Fürs Gegenlesen, die graphische und technische Unterstützung und deinen Blick für eine solidarische Grundhaltung. Danke dir fürs Da-Sein und für einfach alles. Ganz besonderer Dank gilt auch meinen Eltern Beate und Matthias für die unglaubliche Unterstützung in der Abschlussphase und die vielen Stunden, die ihr mit Gegenlesen, Korrigieren und Layouten zugebracht habt. Aber weit darüber hinaus für euer unbedingtes Vertrauen in mich, eure bedingungslose Unterstützung und euren Halt. Dafür, dass ihr mich immer ermutigt habt, meinen eigenen Weg zu gehen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Warum sollte ich für eine Zukunft lernen,
die es vielleicht schon bald gar nicht mehr geben wird"
(Greta Thunberg 2018a, 35)[2]

1. Einleitung

Wir befinden uns in Zeiten multipler Krisen (vgl. Demirović et al. 2011) und sich beschleunigender Transformationsprozesse. Die Folgen der Klimakrise wie Hitzewellen, Dürren, Überschwemmungen – in vielen Ländern des Globalen Südens längst Realität – sind mittlerweile auch in Europa angekommen. Inzwischen wird deutlich, dass sich die Klimaerwärmung schneller vollzieht und die Folgen sich als noch gravierender herausstellen als bisher angenommen (vgl. IPCC 2023). Hinzu kommt die häufig vernachlässigte Biodiversitätskrise, die Resilienzen einer Anpassung an die Klimawandelfolgen weiter reduziert. Sozial-ökologische Krisen bedrohen so das Leben auf diesem Planeten in bisher unbekanntem Ausmaß. Die Corona-Krise und ihre Unterbrechung des gewohnten Alltags offenbarte die Veränderbarkeit, aber auch die Fragilität von Gesellschaften (vgl. Hentges et al. 2021). Und technologische Entwicklungen der Digitalisierung, insbesondere im Bereich künstliche Intelligenz, sowie Lieferengpässe, Energiekrise und Inflation im Zuge des Ukraine-Kriegs führen zu bislang noch unabsehbaren ökonomischen und geopolitischen Umwälzungen (vgl. Butollo/Staritz 2022).

Solche gesellschaftlichen Veränderungen gehen auch an Bildungsprozessen nicht vorbei. Zum einen ist das Feld der Bildung selbst Transformationsprozessen unterworfen, zum anderen ist jede gesellschaftliche Transformation immer zugleich mit Bildungsprozessen verbunden und eine umfassende gesellschaftliche Transformation schwer ohne eine begleitende Bildung denkbar. Bildungsakteur*innen stehen also vor der Herausforderung, einen Umgang mit und eine Rolle in Transformationsprozessen zu finden. Hat Bildung überhaupt noch einen Sinn, wenn angesichts der existenziellen Krisen Zukunft fraglich wird, wie das Eingangszitat Greta Thunbergs aufwirft? Oder wird sie gerade

2 Die vorliegende Arbeit wurde vor dem Massaker am 07.10.2023 und dem darauf folgenden Krieg verfasst. Dass Greta Thunberg hier und vor den kommenden Kapiteln zitiert wird bedeutet keine Zustimmung zu ihren Positionen zum Nahostkonflikt. Dieser Arbeit liegt eine rassismus- und antisemitismuskritische Haltung zugrunde. Sie richtet sich gegen alle Formen von Diskriminierung.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

deshalb gebraucht? Welche neuen Anforderungen stellen dann die existenziellen Krisen an Bildung, und wie lässt sich Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse denken?

Angesichts der multiplen Krisendynamiken und der sich bereits vollziehenden Transformationsprozesse wird immer deutlicher, dass es so wie es ist, aller Voraussicht nach weder bleiben wird, noch weitergehen kann. Daher wird zunehmend die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation und ein möglicher Beitrag von Bildung darin diskutiert. Während zu Beginn der vorliegenden Dissertation eine solche Auseinandersetzung eher noch ein akademischer (Nischen-)Diskurs war, hat die Debatte inzwischen in Wissenschaft und Gesellschaft an Fahrt aufgenommen.

In der gesellschaftlichen Öffentlichkeit wird, spätestens seit dem langen Hitzesommer 2018 und den auch hierzulande spürbarer werdenden Folgen der Klimakrise einerseits, sowie dem Erstarken der Klimagerechtigkeitsbewegung andererseits (mit der verhinderten Räumung im Hambacher Forst und Demonstrationen mit bis zu 1,4 Millionen Menschen im Jahr 2019) die Klimakrise von einer Mehrheit der Bevölkerung als größtes Problem anerkannt – temporär unterbrochen nur durch die Corona-Krise und den Ausbruch des Kriegs in der Ukraine (vgl. Forschungsgruppe Wahlen 2023).

Mit dem Entstehen von *Fridays for Future* und den Schulstreiks wird zugleich auch neu über die Rolle (politischer) Bildung diskutiert. Es findet eine breitere und teilweise auch kritischere Auseinandersetzung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) statt, die bereits seit längerem ein zentrales Element der UN-Nachhaltigkeitsstrategie darstellt (vgl. UNESCO 2021). Zunehmend wird in diesem Zusammenhang auch von transformativer Bildung gesprochen als einer Bildung, die zu Transformation beitragen bzw. transformieren soll (vgl. WBGU 2011). Während die damit verbundenen Fragen anfangs noch eher als theoretisches wissenschaftliches Problem mit geringer Praxisrelevanz erschienen, reicht die Auseinandersetzung im Bildungsbereich inzwischen von Teachers for Future über Bildungsverbände wie VENRO (2014, 2018) bis zu staatlichen Behörden und Ministerien.

Im Feld der Wissenschaft entstehen zahlreiche neue Publikationen, Tagungen, Forschungszusammenhänge und Promotionskollege zu Bildung in Transformation, aber auch zum Themenfeld sozial-ökologische Transformation, das Gegenstand der vorliegenden Dissertation ist. Während die erste große Konferenz „Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?“ 2019 mit dem Konzeptwerk Neue Ökonomie und dem Forum kritische politische Bildung noch von eher kleineren Akteur*innen getragen wurde oder

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Kongress „Klimawandel und Gesellschaftskritik“ 2022 an der Universität Oldenburg vom AstA organisiert wurde, haben inzwischen auch fast alle großen Fachgesellschaften entsprechende Sektionen z. B. zu „Umwelt- und Nachhaltigkeitssoziologie“ (DGS) oder „Mensch, Klima, Nachhaltigkeit“ (DGPs). Es werden Jahrestagungen geplant etwa zum Thema „Transformationssoziologie“ (DGS 2023) oder „Politik in der Polykrise“ (DVPW 2024). Und im Bildungsbereich befassen sich etwa der Kongress „Krisen und Transformation“ (DGfE 2024), die Jahrestagung „Ökonomische Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (DeGöB 2022) und das Forum „Krisen überwinden – Zukunft gestalten. Beiträge sozioökonomischer Bildung und Wissenschaft zu einer sozial-ökologischen Transformation“ (GSOEBW 2021) mit dem Themenfeld. Auch in der politischen Bildung findet etwa in der GPJE die Nachwuchstagung zu „Gesellschaftlicher Transformation und politischer Bildung“ (GPJE 2022) oder die Tagung einer Arbeitsgruppe zum Thema „Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt – Perspektiven für die politische Bildung“ (GPJE 2022) statt. Einige Stiftungen haben inzwischen Promotionskollegs oder Förderschwerpunkt eingerichtet, so etwa das Graduiertenkolleg „Krise und sozial-ökologische Transformation“ (RLS-Stiftung), den Förderschwerpunkt „Transformationsforschung“ (Böll-Stiftung) oder die Förderlinie „Transformation“ (Böckler-Stiftung).

Doch trotz des inzwischen großen öffentlichen Problembewusstseins und aller wissenschaftlichen Bemühungen wirkt das politische Handeln auf staatlicher Ebene widersprüchlich – was angesichts der sich verschärfenden Krisenphänomene immer dramatischere Folgen hat. Während nach Frankreich nun auch Spanien eine Dürre erlebt, der mit Rationierung von Trinkwasser begegnet wird (vgl. Joeres 2023) und in Malawi ein Zyklon weite Teile des Landes verwüstet (vgl. Banda/Domingos 2023) diskutiert die deutsche Regierungskoalition die Entschärfung der Klimaziele durch die Aufhebung der Sektorziele (vgl. Expertenrat für Klimafragen 2023, 9) und die UN-Klimakonferenz wird vom CEO einer Ölfirma geleitet (vgl. Kiel 2023).

In Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft wird sehr kontrovers diskutiert, auf welche Art und Weise die Krisen angemessen bearbeitet werden können und sollen. Mit zunehmender Geschwindigkeit der Krisenereignisse und Transformationsprozesse, ebenso wie der Präsenz der Auseinandersetzung verschärft sich zugleich die Konflikthaftigkeit dieser bzw. polarisiert sich die Debatte immer stärker. Längst nicht ausgemacht ist also, *wie* die Veränderungen letztendlich aussehen werden bzw. welche Wege politisch eingeschlagen werden. Die einen setzen auf marktbasierte Mechanismen, die anderen sehen staatliche Regulierung stärker am Zuge und wieder andere leugnen die Krisen gänzlich.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Verschwörungserzählungen insbesondere im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie (vgl. Hentges/Bozay 2021), Desinformation und Klimawandelleugnungsnetzwerke, teilweise unterstützt von der fossilen Lobby (vgl. Haupt 2020), sowie unverhältnismäßige Angriffe auf Klimaaktivist*innen etwa durch Diffamierung als Terrorist*innen (vgl. Spieß 2023), hohe juristische Strafen und gewaltsame Angriffe von Passant*innen zeugen davon, dass reaktionäre bis rechte Kräfte, die die Krisen leugnen und versuchen, einen exklusiven und imperialen *Status quo* aufrecht zu erhalten, zunehmend aggressiver und autoritärer auftreten. Teilweise verschränkt sich eine solche Perspektive auch mit marktradikalen Positionen.

Ansätze einer (neoliberalen) *grünen Modernisierung* stellen dem zwar Alternativen entgegen, ihre Versuche, die Krisen mittels technologischer und marktbasierter (Anreiz-)strategien zu bearbeiten, erweisen sich jedoch seit Jahrzehnten als unzureichend und in sozialer Hinsicht problematisch. Maßnahmen werden durch den Fokus auf ökonomisches Wachstum immer wieder abgeschwächt und zunehmend offenkundig durch die fossile Lobby ausgebremst. Vorschläge eines *Green New Deals* setzen stärker auf staatliche Investitionen und Umverteilungsmaßnahmen und versuchen so, ökologische und zumindest partiell soziale Fragen zu bearbeiten, halten jedoch ebenfalls an ökonomischem Wachstum fest (zur Systematisierung vgl. Candeias 2014).

Demgegenüber stehen emanzipative Ansätze, die angesichts der Dringlichkeit der Krisen von der Notwendigkeit einer umfassenden *sozial-ökologischen Transformation* ausgehen und für die auch grüne Modernisierungsstrategien als Teil des Problems erscheinen. Obwohl diese Positionen mit weit weniger (ökonomischen und politischen) Ressourcen ausgestattet sind, erfahren sie durch die Klimagerechtigkeitsbewegung der letzten Jahre zunehmend Gehör – übersetzen sich jedoch weiterhin bislang kaum in reale Politiken (eine ausführliche Systematisierung des Transformationsdiskurses siehe Kapitel 2).

Analog dazu lässt sich auch im Bereich der politischen Bildung beobachten, dass Bildung immer wieder in Anschlag gebracht wird, um zu einer Stabilisierung des *Status quo* beizutragen bzw. autoritäre Tendenzen abzusichern. So etwa, wenn sie im Kontext der Extremismusprävention dazu beiträgt, Jugendliche in Bildungs- und Demokratieprojekten mit der Absicht der Prävention als potenzielle „Gefährder der Demokratie" anzusprechen (vgl. Bürgin 2021) anstatt strukturelle Probleme zu thematisieren und zu problematisieren.

In Auseinandersetzungen um *BNE* und *transformative Bildung* dominiert eine emphatische Bezugnahme auf Bildung als dem zentralen Schlüssel für gesellschaftliche Veränderung. Transformative Bildung erscheint als ein Instru-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ment, um über die Vermittlung normativer Nachhaltigkeitswerte eine individuelle Verhaltensänderung in eine gewünschte Richtung zu erwirken (vgl. WBGU 2011). Richtung und Ziel werden dabei expertokratisch von außen festgelegt und bestehen meist aus einer als (neoliberalen) grünen Modernisierung verstandenen Nachhaltigkeit.

Aus Kritik am instrumentellen Charakter eines solchen (expertokratischen) Verständnisses transformativer Bildung wird mit Bezug auf den angelsächsischen Diskurs der Erwachsenenbildung um *transformative learning* bzw. auf die Theorie transformatorischer Bildung von Hans-Christoph Koller (2018) eine Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses als Alternative angeführt (vgl. Singer-Brodowski 2016a). In dieser rückt jedoch wiederum die Transformation von Gesellschaft in den Hintergrund, und der Fokus liegt auf einem individuellen Transformationsprozess.

Bislang kaum wissenschaftlich beleuchtet ist hingegen eine transformative Bildung als *politische Bildung*, insbesondere als kritisch-emanzipatorische politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformationsprozesse. In der Bildungspraxis, insbesondere in den Nischen außerschulischer politischer Bildung und sozialer Bewegungen, werden jedoch zahlreiche Formen von Bildung als Selbstaneignung bzw. selbstorganisierte Bildung praktiziert, und es werden kritische und emanzipatorische Bildungsansätze entwickelt und erprobt, die sozial-ökologische Fragen in den Blick nehmen.

Eine Bezugnahme auf Bildung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Krisen und Transformationsprozessen kann also einerseits einen einhegenden oder vereinnahmenden Charakter haben. Während tatsächliche politische und gesellschaftliche Veränderungen (auch mit Hilfe von Bildung) verhindert werden oder nicht stattfinden, wird gleichzeitig die Bedeutung von Bildung überhöht, die jedoch auf einer individuellen Ebene und damit zahnlos bleibt. Andererseits ist eine gesellschaftliche Transformation ohne eine Bildung, die Menschen ermutigt und befähigt, Veränderungen zu gestalten oder sich zumindest darin zurecht zu finden, kaum denkbar.

Eine Auseinandersetzung mit Krisen und Transformation, sowie der Rolle von Bildung darin, ist also von großer gesellschaftspolitischer wie pädagogischer Relevanz und Aktualität. Die anfangs noch überschaubare Auseinandersetzung kann dabei inzwischen kaum noch in Gänze überblickt werden.

Forschungsdesiderate und Erkenntnisinteresse

Der spezifische Beitrag dieser Dissertation besteht zunächst darin, die Rolle emanzipatorischer sozialer Bewegungen und hier insbesondere der Klimage-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

rechtigkeitsbewegung nicht nur für gesellschaftliche Transformationsprozesse, sondern auch für (politische) Bildung in den Blick zu nehmen. Da (historisch) meist emanzipatorische soziale Bewegungen ausschlaggebend für grundlegendere gesellschaftliche Veränderungen und soziale Errungenschaften waren, ist davon auszugehen, dass sie auch bei einer gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformation eine wichtige Rolle spielen (werden). So hat beispielsweise die Klimagerechtigkeitsbewegung bereits zu einer breiten (gesellschaftlichen) Anerkennung des Problems der Klimakrise beigetragen, und die massiven Angriffe, die dieser derzeit entgegenschlagen, lassen sich durchaus auch als Abwehr ihres Veränderungspotenzials begreifen. Eine grundlegende gesellschaftliche Transformation ist aufgrund der Machtverhältnisse und Beharrungskräfte zumindest ohne emanzipatorische soziale Bewegungen kaum vorstellbar. Gleichzeitig – und weit weniger sichtbar – sind soziale Bewegungen ein Ort sowohl der Wissensproduktion als auch zahlreicher informeller und selbstorganisierter non-formaler Bildungs- und Lernprozesse. Statt einer Bildung, die über staatliche Instanzen *top-down* implementiert und von einem Bildungsverständnis einer bloßen Vermittlung von Problemdeutungen, Zielen und Wegen einer Transformation geprägt ist, findet Bildung hier *bottom-up* in Form kollektiver Selbstaneignung statt. Während die herkömmliche Bildungsarbeit zunächst etwas unbeholfen vor vermeintlich neuen Phänomenen wie existenziellen Krisen, Klimaangst und Transformationsprozessen steht, angesichts derer die individualisierte Perspektive von BNE zunehmend als unzureichend erlebt wird, findet in der Klimagerechtigkeitsbewegung bereits eine jahrelange (kritisch-reflexive) Auseinandersetzung mit sozial-ökologischen Krisen, ermutigendem kollektivem Handeln und der Gestaltung politischer Bildungsprozesse im Kontext von Krisen und Transformation statt. Die Erfahrungen der (non-formalen und informellen) Bildungspraxen insbesondere in sozialen Bewegungen finden bislang jedoch kaum Eingang – weder in wissenschaftliche Diskurse der politischen Bildung noch in Bildungsprogramme wie BNE oder Diskurse um transformative Bildung. Die Bewegungsforschung beschäftigt sich zwar mit sozialen Bewegungen aber vergleichsweise wenig mit Bildung innerhalb sozialer Bewegungen. Erst allmählich entsteht vor allem im angelsächsischen Raum eine erste Auseinandersetzung damit (vgl. z. B. Choudry 2015; Cox 2019; Miethe/Roth 2016). Die politische Bildung wiederum beleuchtet zwar non-formale Bildung(sprozesse), jedoch kaum bewegungsnahe Bildung. Wo Bildung in sozialen Bewegungen in den Blick kommt, stehen tendenziell informelle biographische Bildungs- und Lernerfahrungen im Vordergrund (vgl. Kenner 2021; Trumann 2013) und weniger non-formale selbstorganisierte Bildungsformate. Eine Ausnahme stellt hier

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

etwa die Studie von Oliver Emde (2022) zu politischen Stadtrundgängen dar. Auch der 16. Kinder- und Jugendbericht bezieht soziale Bewegungen als Räume politischer Bildung mit ein, verweist dabei jedoch zugleich auf einen hohen Forschungsbedarf in diesem Bereich (vgl. BMFSFJ 2020, 268ff.; 564). Die vorliegende Explorationsstudie möchte daher einen ersten Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten, indem die Bildungs- und Lernprozesse der Klimagerechtigkeitsbewegung und dabei insbesondere die non-formalen Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland beleuchtet werden.

Ein weiterer Beitrag dieser Arbeit besteht darin, Anknüpfungspunkte für eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation zu skizzieren. Denn obwohl sozial-ökologische Krisen in der breiten Öffentlichkeit zunehmend als Problem wahrgenommen werden und es gesellschaftstheoretisch eine verstärkte Forschung zu Transformation(sprozessen) gibt, steht eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit politischer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation bislang erst in den Anfängen (erste Veröffentlichungen siehe z. B. Eicker et al. 2020; Emde et al. 2024; Kierot et al. 2023). Es wird zwar inzwischen breiter über transformative Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung gesprochen und davon ausgegangen, dass Bildung eine wichtige Rolle in gesellschaftlicher Transformation spielt, aber das dabei dominierende „zahme" Verständnis von Transformation und Bildung passt nicht zur Emphase der Ansprüche und wird den gesellschaftlichen Krisen und Konflikten nicht gerecht. Veränderungen primär über Bildung und Einsicht erreichen zu wollen übersieht gesellschaftliche Kräfteverhältnisse, Macht- und Herrschaftskonstellationen. Bildung, die sich auf Akzeptanzbeschaffung reduziert oder darauf, das Selbst- und Weltverhältnis der einzelnen Individuen zu verändern, läuft zudem Gefahr, indoktrinär zu werden. Auf diese Leerstelle antwortet die vorliegende Studie, indem sie durch die Erfahrungen bewegungsbezogener Bildungsakteur*innen ein mögliches Verständnis transformativer Bildung als (kritisch-emanzipatorischer) politischer Bildung in sozial-ökologischen Krisen und Transformation herausarbeitet. Denn die Stärke der politischen Bildung liegt gerade darin, die politischen Verhältnisse mit zu denken, Widersprüche verstehen zu lernen und zu eigenständigem Handeln auf Basis von Verstehen zu ermutigen.

Verortet ist die vorliegende Arbeit entsprechend in kritischer Gesellschaftsforschung und der Perspektive einer sozial-ökologischen Transformation. Angesichts der tiefen Verankerung der multiplen Krisen in der gegenwärtigen Wirtschafts- und Lebensweise erscheint eine tatsächlich grundlegende Transformation von Gesellschaft erforderlich. Die Arbeit bezieht sich zudem auf kri-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tische Bildungstheorien sowie die kritische politische Bildung. Bildung wird also in ihrer ambivalenten Rolle betrachtet, einerseits immer wieder auch zur Stabilisierung bestehender Verhältnisse beizutragen, zugleich jedoch überschreitendes und emanzipatorisches Potenzial zu haben. Statt Bildung für eine gesellschaftliche Transformation in den Dienst zu nehmen, deren Ziele *top-down* gesetzt werden, wird hier nach einer Bildung als (kritisch-reflexiver) Selbstaneignung gefragt, die zu Emanzipation und der Gestaltung von demokratischen Transformationsprozessen anregen kann bzw. diese zu unterstützten versucht.

Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen werden also folgende Fragen untersucht:

1. Wo finden in der Klimagerechtigkeitsbewegung Bildungs- und Lernprozesse statt? Inwiefern handelt es sich dabei um politische Bildung?
2. Welche Praxen einer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation verfolgen bewegungsnahe Bildungsakteur*innen und wie begründen sie diese? Welches praxisrelevante Wissen haben die Bildner*innen?
3. (Wo) kann die politische Bildung in der Klimagerechtigkeitsbewegung bzw. die Bildungsarbeit bewegungsnaher Bildungsakteur*innen Inspirations- und Anknüpfungspunkte bieten für eine transformative Bildung im Sinne einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation. Was lässt sich aus diesen Bildungspraxen möglicherweise ableiten, worauf eine kritische politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation aufbauen kann?

Das Forschungsdesign der empirischen Erhebung basiert dabei auf der Annahme kritischer Gesellschaftstheorien (insbesondere seit dem poststrukturalistischen *turn*), dass Wissensproduktion nicht nur im akademischen, sondern auch im außeruniversitären Raum stattfindet – insbesondere in gegenhegemonialen Räumen sozialer Bewegungen. Auch wenn diese Annahme innerhalb kritischer Gesellschaftsforschung breit geteilt wird, fehlt doch meist die Konsequenz, das außeruniversitär produzierte Wissen, als einem wissenschaftlichen Wissen gleichwertiges, systematisch in die Theoriebildung und -analyse mit einzubeziehen. Diesen Versuch wagt die vorliegende Arbeit (zur Reflexion der Spannungsfelder und Herausforderungen siehe Kapitel 5.3).

Aufgrund des geringen Forschungsstandes wird eine qualitativ-explorative Herangehensweise gewählt. Konkret wird der Forschungsfrage mittels einer qualitativen empirischen Studie, in Anlehnung an die reflexive *Grounded*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Theory Methodologie (vgl. Breuer et al. 2019), nachgegangen. Mittels leitfadengestützter problemzentrierter Expert*inneninterviews werden die Überlegungen bewegungsnaher Bildungsakteur*innen zu ihrer Bildungspraxis erhoben. Eine ergänzende teilnehmende Beobachtung nimmt die Bildungspraxen selbst in den Blick, und das begleitende fortlaufende Führen eines Forschungstagebuchs dient der Explikation und Reflexion des eigenen Vorwissens über das Feld. So wird eine gegenstandsbegründete Theorie zu bewegungsnaher Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation entwickelt.

Aufbau der Arbeit

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit stellt den Stand der Forschung sowie die gesellschafts- und bildungstheoretischen Grundlegungen dar. Kapitel 2 widmet sich dabei einer theoretischen Auseinandersetzung gegenwärtiger Krisendynamiken und Transformationsprozesse. Kapitel 2.1 systematisiert den vielfältigen Diskurs um grüne Transformation und arbeitet verschiedene Transformationsverständnisse heraus. In Kapitel 2.2 wird die dieser Arbeit zugrunde liegende (theoretische) Gesellschafts- und Krisenanalyse dargestellt. Dabei wird zugleich deutlich, worin das Spezifische der derzeitigen Krisen liegt, und warum die gegenwärtig dominierenden Krisenbearbeitungsansätze eher als Teil des Problems denn der Lösung zu begreifen sind. Es wird folglich begründet, warum sich in der vorliegenden Arbeit auf den Ansatz sozial-ökologischer Transformation bezogen wird. Kapitel 3 befasst sich spezifisch mit dem Verhältnis von (politischer) Bildung und Transformation. Kapitel 3.1 systematisiert dahingehend den Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen und Kapitel 3.2. den Diskurs um transformative Bildung. Hier werden verschiedene Verständnisse transformativer Bildung dargelegt und in Kapitel 3.3 aufgezeigt, warum sich darin die Leerstelle einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation aus (kritischer) gesellschaftstheoretischer Perspektive ergibt, der mit der vorliegenden Arbeit begegnet werden soll. In Kapitel 4 wird die Klimagerechtigkeitsbewegung vorgestellt und über die Darstellung der besonderen Rolle sozialer Bewegungen für Wissensproduktion und politische Bildung begründet, warum sich aus den Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung inspirierende Anknüpfungspunkte erhofft werden.

Der zweite Teil der Arbeit stellt die empirische Erhebung dar. Kapitel 5 widmet sich dem methodischen Vorgehen und methodologischen Grundüberlegungen. Kapitel 5.1 greift die aus dem theoretischen Teil abgeleiteten Leerstellen auf und fasst die sich daraus ergebenden Fragestellungen zusammen. Anschließend werden in Kapitel 5.2 zunächst die Grundlagen qualitativer em-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

pirischer Sozialforschung sowie des Forschungsstils der reflexiven Grounded Theory Methodologie dargestellt und die Wahl dessen für die empirische Studie begründet. In Kapitel 5.3. werden methodologische und wissenschaftstheoretische Grundannahmen und die Rolle der Forscherin reflektiert. Zudem wird das Verständnis der Gesprächspartner*innen als Expert*innen begründet, sowie zentrale forschungsethische Fragestellungen einer Forschung im Kontext sozialer Bewegungen diskutiert. Anschließend wird in Kapitel 5.4. das methodische Vorgehen und der Forschungsprozess vorgestellt. In Kapitel 6 werden schließlich die Ergebnisse der empirischen Erhebung dargestellt und interpretiert. Hier wird eine bewegungsbezogene politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation dargestellt. Dabei wird das Transformationsverständnis der befragten Bildner*innen vorgestellt, die Klimagerechtigkeitsbewegung als Lernort in den Blick genommen und die befragten Bildungsakteur*innen vorgestellt. Ihre Bildungsarbeit wird anhand von Gestaltungsprinzipien, der Rolle der Bildner*innen und ihrem Bildungsverständnis dargelegt. Das Verhältnis zu Staatlichkeit wird ermittelt und das Verhältnis der bewegungsbezogenen politischen Bildung zu sozial-ökologischer Transformation. Im Fazit (Kapitel 7) werden die Hauptergebnisse der Untersuchung erläutert und in einem Ausblick weitere Forschungsdesiderate benannt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Und wenn es so unmöglich ist, in diesem System Lösungen zu finden, dann sollten wir vielleicht das System ändern" (Thunberg 2018a, 39)

2. Der Diskurs um gesellschaftliche Transformation

Angesichts vielfältiger Krisenphänomene – insbesondere der Klimakrise und zuletzt der Corona-Krise – wird zunehmend über eine grundlegende gesellschaftliche Umgestaltung diskutiert. In diesem Kontext erfährt der Begriff der Transformation neuen Aufwind in der politischen und wissenschaftlichen Debatte.

Der *Begriff* der Transformation leitet sich ab aus dem lateinischen Wort „transformare" und bedeutet übersetzt etwa „umformen" oder „verwandeln". In den Sozialwissenschaften werden damit grundlegende Umwandlung(sprozesse) von Gesellschaften bezeichnet. Es werden einerseits gegenwärtige und historische gesellschaftliche Transformationsprozesse wissenschaftlich analysiert. Andererseits wird mit dem Begriff auch politisch-strategisch um die jeweilige Ausgestaltung, Richtung, sowie Art und Weise der Transformation gerungen. Somit fungiert er auch als politischer Leitbegriff (vgl. Brand et al. 2013, 480f.).

Transformation stellt einen *spezifischen Typus sozialen Wandels* dar. Durch seine Reichweite unterscheidet er sich vom Begriff des sozialen Wandels, der zumeist einen Wandel innerhalb eines sozialen Systems und nicht des Systems an sich bezeichnet. Durch die Art des Wandels unterscheidet er sich vom Begriff der *Revolution*, der meist einen plötzlichen Bruch mit dem alten System und ein zeitliches Nacheinander von Altem und Neuem beschreibt. Der Begriff Transformation ist auch zu unterscheiden von dem der *Evolution*, der „gesellschaftlichen Wandel nicht so sehr mit einem Gestaltungswillen verbindet sondern stärker die Selbsttransformation des Systems reflektiert" (Reißig 2014, 52). Sowohl hinsichtlich der Reichweite, wie auch hinsichtlich der Art des Wandels lässt sich Transformation abgrenzen vom sehr eng verwandten Begriff der *Transition* (von lat. transitio, d.h. Übergang). In der politikwissenschaftlichen Forschung wird unter Transition eher der Wechsel von politischen Regimen verstanden, unter Transformation eine tiefgreifende Veränderung von Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Werten etc. Transition lässt sich daher als eine politisch-inten-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tionale Steuerung, Transformation hingegen als einen umfassenden Prozess des Wandels fassen, der intentionale Strategien ebenso wie ungesteuerte Prozesse beinhaltet (vgl. Brand 2014, 249f.). In der aktuellen Debatte werden die Begriffe Transformation und Transition häufig synonym verwendet bzw. ist eine klare Abgrenzung schwierig. Die vorliegende Studie verwendet den Begriff der Transformation, um zu markieren, dass umfassende gesellschaftliche Umwandlungsprozesse in den Blick genommen werden sollen. Einbezogen werden jedoch auch Publikationen zum Themenfeld der Transition, in denen die Begriffe synonym verwendet werden.

In der *Transformationsforschung* wird der Begriff in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Als erste große Transformation der Neuzeit gelten die industriell-gesellschaftlichen *Umwälzungen im 19. und 20. Jahrhundert*, die zur Herausbildung und Entwicklung der (kapitalistischen) Marktwirtschaft und der bürgerlichen Gesellschaft führten. Diese analysiert Karl Polanyi unter dem Titel „Große Transformation". Dabei geht er der „Doppelbewegung" einer Entbettung der Ökonomie und Kommodizifierung von Land einerseits und den gesellschaftlichen Gegenbewegungen (reaktionären wie progressiven) andererseits nach (vgl. Polanyi 1944/2019). Auf Polanyi wird im aktuellen Transformationsdiskurs vielfach Bezug genommen (vgl. Brand et al. 2020; Schneidewind 2018; WBGU 2011). In den *1980er Jahren* befasste sich die Transformationsforschung primär mit dem Übergang von autoritären Regimen zu demokratischen Staaten. Nach dem Zusammenbruch des Staatssozialismus in den *1990er Jahren* stand der Übergang sozialistischer Planwirtschaften zu kapitalistischen Marktwirtschaften im Fokus (vgl. Kollmorgen et al. 2015; Merkel 2010). Dieses Verständnis findet sich auch heute noch in einer der gängigen politikwissenschaftlichen Definitionen, in der Transformation als „Übergang von einer politischen Ordnung zu einer grundlegend anderen, der Übergang von Diktaturen zu Demokratien, der Plan- und Kommando- zur Marktwirtschaft, sowie der Wandel von geschlossenen zu offenen Gesellschaften" (Merkel 2010, 15) bezeichnet wird. Auf ähnliche Art und Weise verwendet ihn die Bertelsmann-Stiftung, wenn sie in ihrem Transformations-Index 137 sogenannte Transformationsstaaten nach dem Raster Annäherung bzw. Angleichung an „marktwirtschaftliche Demokratien" westlichen Typs bewertet (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2023). In diesem Verständnis gelten die westlichen Staaten mit ihren parlamentarischen Demokratien und kapitalistischen Wirtschaftssystemen als Vorbilder. Transformation bedeutet hier – durchaus in normativer Absicht – eine marktwirtschaftliche Ordnung nach dem Vorbild westlicher Staaten herzustellen (vgl. Ptak 2015).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.1 „Grüne" Transformation

Der *aktuelle Transformationsdiskurs* hingegen, der Gegenstand dieser Untersuchung sein soll, ist anders gelagert. Im Fokus stehen hier die Defizite und die Krisenhaftigkeit sowie die Transformationsprozesse in den westlichen Ländern. Es finden sich hierfür auch die Bezeichnungen grüne Transformation, Nachhaltigkeitstransformation, Große Transformation oder sozial-ökologische Transformation. Ausgangspunkt sind zumeist die ökologischen Krisen wie die Klima- oder die Biodiversitätskrise. Die aktuelle Transformationsdebatte steht somit in gewisser Hinsicht im Kontext früherer Debatten um Nachhaltige Entwicklung. Gleichzeitig hat sich die Situation seither verschärft, und die ökologische Krise verschränkt sich zunehmend mit weiteren multiplen Krisendynamiken (vgl. Demirović et al. 2011) wie ökonomischen Krisen oder der COVID-19-Krise. Auch diese werden im aktuellen Transformationsdiskurs teilweise aufgegriffen.

Der Transformationsdiskurs im Kontext ökologischer Krisen

Basierend auf den *naturwissenschaftlichen Grundlagen* erscheinen die ökologischen Krisen zunächst als solche begrenzter Ressourcen und Senken (d.h. Fähigkeiten der Absorption von Schadstoffen). Fossile Rohstoffe (wie Kohle, Öl und Gas) sind endlich, und nachwachsende Ressourcen werden schneller verbraucht als sie sich regenerieren können. Durch die Verbrennung fossiler Rohstoffe zur Energieerzeugung, Fortbewegung und Produktion, sowie durch Methanausstoß z.B. in der Landwirtschaft erhöht sich die Konzentration von Treibhausgasen in der Atmosphäre und verstärkt den natürlichen Treibhauseffekt. Dadurch ist die globale Temperatur bereits um 1,1°C gegenüber vorindustriellen Zeiten angestiegen. Die Folgen dieses menschengemachten Klimawandels sind unter anderem der Anstieg des Meeresspiegels und in Folge dessen die Überflutung von Küstengebieten, eine Zunahme von Extremwetterereignissen wie Dürren, Stürmen, Hitzeperioden, Starkregen und Überschwemmungen, Artensterben, Hunger und klimabedingte Migration (vgl. IPCC 2023). Das Zeitfenster, in dem sich das Eintreten von Kipppunkten und unkontrollierbaren Rückkopplungseffekten (vgl. Rahmstorf et al. 2019) abwenden, und eine lebenswerte Zukunft für alle sichern lässt, schließt sich rasch (vgl. IPCC 2023, 56). Auch in anderen Bereichen werden „planetare Grenzen" ausgemacht, die entscheidend sind, damit Menschen auf der Erde sicher existieren können: Neben dem Klimawandel sind dies die Übersäuerung der Ozeane, der stratosphärische Ozonmangel, die Stickstoff- und Phosphorkreisläufe, der weltweite Frischwasserverbrauch, die veränderte Landnutzung, der Verlust an Biodiversität, die atmosphärische Aerosolaufladung und die chemische Verschmutzung. Derzeit gibt es Hinweise

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

darauf, dass wir uns in mindestens drei der neun Belastungsgrenzen bereits im Bereich hohen Risikos befinden (vgl. Rockström et al. 2009; Steffen et al. 2015).

Der Transformationsdiskurs in der Historie von Klima- und Umweltpolitik

Die aktuelle Auseinandersetzung mit Transformation geht von eben jenen ökologischen Krisenphänomenen aus und steht daher in Zusammenhang mit der langen *Historie von Klima- und Umweltpolitik* und den Debatten um nachhaltige Entwicklung. Denn Klimakrise und ökologische Krisen sind keine neuen Phänomene: Bereits seit den 1970er Jahren wurde das Thema öffentlich und politisch breit debattiert – aufgrund einer Verschärfung der Krisen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, aber auch weil stärker werdende soziale Bewegungen in der industrialisierten Welt dieses Thema auf die Agenda setzten. Zunächst standen dabei vor allem die endlichen Ressourcen im Fokus. So veröffentlichte 1972 der Club of Rome den berühmten Bericht, in dem er vor den Grenzen des Wachstums und der Endlichkeit natürlicher Ressourcen warnte (vgl. Meadows et al. 1972). Zudem befeuerte die erste Weltwirtschaftskrise der Nachkriegszeit, ausgelöst durch geopolitisch bedingte Ölknappheit in den westlichen Ländern (1973-1979), die Debatte. 1972 fand in Stockholm die erste UN-Umweltkonferenz statt. 1987 wurde der sogenannte Brundtland-Bericht veröffentlicht, der das Konzept der nachhaltigen Entwicklung etablierte. Nachhaltige Entwicklung wird darin gefasst als „eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält“ (vgl. Hauff 1987). Gegen Ende der 1980er Jahre erfuhr auch die Klimakrise breitere Aufmerksamkeit. So hielt 1988 der NASA Wissenschaftler James Hansen eine vielbeachtete Rede, in der er den Zusammenhang zwischen Erderwärmung und Treibhauseffekt bestätigte und Modellierungen vorstellte, die sich seither als erstaunlich zutreffend erwiesen haben (vgl. Chivers 2010, 132). In Folge fand eine große Klimakonferenz in Toronto statt. Aus dieser ging der Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) hervor, der 1990 seinen ersten Bericht veröffentlichte, in dem die wissenschaftlichen Grundlagen des Klimawandels bestätigt wurden. 1992 fand der UN-Umweltgipfel (UNCED) in Rio de Janeiro statt. Dort wurde unter anderem die Agenda 21 verabschiedet, ein Aktionsprogramm, das Leitlinien zur nachhaltigen Entwicklung setzt (UNCED 1992), und 190 Nationen unterzeichneten dort die Klimarahmenkonvention (UNFCC), d.h. ein Verfahren, mit dem eine Antwort auf den Klimawandel in den kommenden Jahrzehnten gefunden werden sollte (United Nations 1992). Aus der Klimarahmenkonvention gingen die seither regelmäßig tagenden Konferenzen der

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Vertragsstaaten (COP), sowie das Kyoto-Protokoll von 1997 zur Reduktion des Klimawandels und dessen Nachfolgeabkommen hervor.

In den *1970er bis 1990er Jahren* gab es also bereits eine breite umweltpolitische Sensibilität in der Bevölkerung, sowie eine Auseinandersetzung mit den ökologischen Krisen im Feld der internationalen Politik. Vor allem unter dem politischen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wurde zu der Zeit versucht, die doppelte Krise von Umwelt und Entwicklung zu bearbeiten, d.h. Entwicklungspolitik und Umweltpolitik miteinander in Verbindung zu bringen (vgl. Brand/Wissen 2017, 22f.). Zeitgleich kam es zur *neoliberalen Globalisierung*, d.h. einer Ausweitung des globalen Handels, sowie Deregulierung, Liberalisierung, Privatisierung, Flexibilisierung und Freihandel (vgl. Butterwegge et al. 2007). Dadurch entstand eine weitere weltweite Wachstumsdynamik, in deren Folge sich die ökologischen Krisen weiter verschärften und sich mit weiteren Krisendynamiken verschränkten (vgl. Brand/Wissen 2017, 99ff.). Neoliberale Instrumente prägen seither auch die Klima- und Umweltabkommen. Zur Bearbeitung der Krise wird auf die Strategie des „globalen Umweltmanagements" (Görg/Brand 2002) bzw. der *Global Governance* gesetzt. Dominierend ist also die Vorstellung, dass sich die Probleme lösen lassen, wenn die richtigen politischen Rahmenbedingungen und Anreize geschaffen werden. Dabei wird auf Marktmechanismen zur Bekämpfung der ökologischen Krisen gesetzt (vgl. Brand/Wissen 2017, 23). So wurden in der Klimarahmenkonvention von 1992 und dem Kyoto-Protokoll sogenannte ‚flexible Mechanismen' wie der Emissionszertifikate-Handel und *Clean Development Mechanisms (CDM)* bzw. *Offset-Mechanismen* zur Erreichung der Reduktionsziele beschlossen. Im Emissionszertifikate-Handel werden Zertifikate für Verschmutzungsrechte mit einer festgesetzten Obergrenze erstellt, mit denen gehandelt werden kann (*cap-and-trade-Systeme*). *Offset-Mechanismen* erlauben Investition in Maßnahmen zur CO_2-Reduktion andernorts (vgl. Fatheuer et al. 2015, 76ff.).

In den *2000er Jahren* fand einerseits eine Repolitisierung von Umweltfragen statt und Klimaproteste erstarkten (siehe auch Kapitel 4.2). Andererseits verdrängte 2007/08 die Wirtschafts- und Finanzkrise zunächst umweltpolitische Anliegen aus der öffentlichen Wahrnehmung. So scheiterte die Klimakonferenz 2009 in Kopenhagen mit dem Versuch, ein Nachfolgeabkommen für das auslaufende Kyoto-Protokoll zu beschließen (vgl. Brand/Wissen 2017, 23f.). Erst 2015 auf der Klimakonferenz in Paris wurde ein neues Abkommen ratifiziert (vgl. United Nations 2015a). Im selben Jahr lösten auch die Sustainable Development Goals (SDG's) die Millenium Development Goals (MDG's) ab. Anders als ihr Vorläufer gelten die SDG's nun explizit für alle Länder und um-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

fassen sowohl ökologische Anliegen als auch soziale Fragen (vgl. United Nations 2015b).

Gegenüber den ersten Bemühungen der 1990er Jahre, die ökologischen und sozialen Probleme mit dem politischen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu verbinden und die Krisen über internationale Diplomatie zu lösen, hat sich die Situation inzwischen deutlich verändert (vgl. Brand et al. 2020, 161). So beschleunigt sich die ökologische Zerstörung seither immer weiter. Die Globalisierung der Wirtschaft sowie die Industrialisierung des Globalen Südens[3] geht mit der weiteren Zunahme der Nutzung natürlicher Ressourcen und mit steigenden Treibhausgasemissionen einher. Seit 1970 hat sich der globale Ressourcenverbrauch verdreifacht (vgl. UNEP 2016, 5), der CO_2-Anstieg hat sich weiter beschleunigt und die Externalisierung der Folgekosten funktioniert für die frühindustrialisierten westlichen Länder immer weniger. Die sozial-ökologischen Krisendynamiken haben sich also weiter massiv verschärft. Inzwischen ist auch die Dringlichkeit des Handelns breit anerkannt. Soziale Bewegungen, die die Krisen problematisieren, sind stärker geworden. Es wird deutlich, dass die Fortdauer des Lebens, wie wir es kennen, in Frage steht. Seit der Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/08 und der Corona-Krise wurde zunehmend anerkannt, dass sich die ökologische Krise mit weiteren Krisendynamiken verschränkt (vgl. Brand/Wissen 2017, 25). So verweist der Begriff der *„multiplen Krise"* (Demirović et al. 2011) neben der ökologischen und ökonomischen Krise auch auf die Krise politischer Repräsentation bzw. auf Krisen der Demokratie, auf das Erstarken von Rassismus und Rechtsextremismus, auf soziale Krisen und Krisen der Reproduktion (Care-Krisen). Inzwischen wird also immer offensichtlicher, dass es kaum weiter gehen kann wie bisher und grundlegende Veränderungen erfolgen müssen bzw. werden. Gegenstand von Auseinandersetzungen ist also kaum noch die Frage, *ob* eine Veränderung nötig ist bzw. bereits stattfindet, sondern vielmehr die Frage, *wie* diese aussieht. In diesem Kontext steht nun die aktuelle Auseinandersetzung um Transformation.

3 Globaler Süden bezeichnet eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position, Globaler Norden hingegen eine privilegierte Position. Die Einteilung in Süd und Nord ist zwar auch geographisch gedacht, aber nicht ausschließlich. Sie verweist vielmehr auf unterschiedliche Erfahrungen mit Kolonialismus und Ausbeutung (vgl. Danielzik et al. 2013, 11)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der gegenwärtige „grüne" Transformationsdiskurs

Eine zentrale Rolle spielt der Transformationsbegriff in *flagship reports*, d.h. in Leitberichten großer internationaler Organisationen (vgl. z.B. DESA 2011; ESCAP 2016; NEF 2010; OECD 2011; UNEP 2011, 2021; United Nations 2015b; WBGU 2011). Insbesondere die Berichte der Vereinten Nationen und deren Umfeld schließen dabei an die Diskussionen um nachhaltige Entwicklung an. So ist beispielsweise die Vereinbarung zu den Sustainable Development Goals (SDG's) überschrieben mit „Transforming Our World – the 2030 Agenda for Sustainable Development" (United Nations 2015b). Im deutschsprachigen Kontext, der hier im Fokus steht, wurde die Debatte vor allem durch den Bericht des Wissenschaftlichen Beirats Gesellschaftliche Umweltveränderung zur „Großen Transformation" (vgl. WBGU 2011) angestoßen, der das Thema auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht hat. Der Bericht des WBGU geht von den ökologischen Krisen aus, insbesondere dem anthropogenen Klimawandel und fordert eine weitgehende Dekarbonisierung der Energiesysteme bis Mitte des Jahrhunderts. Um diese zu erreichen sei eine grundlegende und weitreichende Transformation notwendig (vgl. WBGU 2011, 2 ff.). Der Bericht des United Nation Environmental Program „making peace with nature" greift auch die COVID Krise auf, indem die Pandemie als Teil der ökologischen Krisen und zugleich als Impuls für gesellschaftliche Transformation gefasst wird (vgl. UNEP 2021, 15). Andere nehmen auch die Wirtschafts- und Finanzkrise zum Ausgangspunkt. So verspricht beispielsweise der UNEP report „towards a green economy" als Antwort auf die „vielen Krisen und Marktversagen im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends, insbesondere die Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008 […] ein neues wirtschaftliches Paradigma – eines, in dem materieller Wohlstand nicht zwangsläufig auf Kosten wachsender Umweltrisiken, ökologischer Knappheit und sozialer Ungleichheit geht" (UNEP 2011, 1). Auch der Bericht „Great Green technological transformation" des Departement for Social and Ecological Affairs der Vereinten Nationen sieht eine grüne Ökonomie als das „Versprechen eines neuen Entwicklungsparadigmas, dessen Anwendung das Potenzial hat, die Erhaltung des Ökosystems der Erde entlang neuer wirtschaftlicher Wachstumspfade sicherzustellen und gleichzeitig zur Armutsbekämpfung beizutragen" (DESA 2011, 1). Neben UN-Gremien hat beispielsweise die Europäische Kommission einen Plan für nachhaltiges Wachstum entwickelt, mit dem der Ressourcenverbrauch reduziert und gleichzeitig die europäische Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden soll (vgl. Europäische Kommission 2019). Eine ganz ähnliche Stoßrichtung hat der Bericht „Towards Green Growth" der OECD (2011). Dieser propagiert grünes Wachstum und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Transformationsprozesse und will das Marktversagen korrigieren. Die britische, keynesianisch ausgerichtete Stiftung New Economics Foundation (NEF 2010) möchte mit dem Begriff der „Great Transition" zur Debatte über Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer neuen Wirtschaftsweise beitragen. Dazu schlägt sie vor, Wohlstand neu zu bewerten, dem Staat eine größere Rolle zuzuweisen und die lokale Produktion aufzuwerten.

Neben zahlreichen *flagship reports*, von denen hier einige erwähnt worden sind, gibt es auch eine wissenschaftliche *Transformationsforschung*, insbesondere anknüpfend an den Bericht des WBGU (2011). Diese stellt noch kein etabliertes Forschungsfeld dar, sondern versucht vielmehr, verschiedene Forschungsrichtungen zusammen zu bringen, die gesellschaftlichen Wandel in Richtung Nachhaltigkeit erforschen (vgl. Umweltbundesamt 2017, 5). Dazu greift sie unter anderem Überlegungen aus Nachhaltigkeitsforschung, Forschung über soziale Innovationen, Resilienzforschung und Transitionsforschung auf. *Nachhaltigkeitsforschung* versucht, Nachhaltigkeitsprobleme zu beschreiben und zu analysieren, aber auch handlungsorientiertes Wissen zu generieren, das zur Lösung von Problemen beitragen kann (vgl. Wiek et al. 2012) Sie bringt dabei insbesondere eine ökologische Perspektive ein, bezieht sich jedoch nicht unbedingt auf einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel. *Forschung über soziale Innovationen* fragt danach, wie soziale Innovationen, die häufig in gesellschaftlichen Nischen entstehen, zu grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen beitragen können (vgl. u.a. Franz et al. 2012; Moulaert et al. 2013). Die *Resilienzforschung* will Dynamiken in Ökosystemen und deren Widerstandsfähigkeit gegen Veränderungsdynamiken verstehen. Transformativer Wandel wird mit Hilfe eines heuristischen Modells eines adaptiven Zyklus (vgl. Holling et al. 2002) als fundamentale Veränderung von sozialen und ökologischen Interaktionen und Feedbacks verstanden (vgl. Olsson et al. 2014; Walker/Meyers 2004). *Transitionsforschung* erforscht radikale Umwandlungsprozesse und will zur Unterstützung von Nachhaltigkeitstransitionen beitragen (Grin et al. 2010; vgl. Rotmans et al. 2001). Untersucht werden dabei etwa strukturelle Pfadabhängigkeiten (vgl. Rotmans/Loorbach 2010) sowie das Zusammenspiel von Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen, wie der Landschaft (d.h. der globalen Lage), der Nischen (d.h. geschützte Räumen, in denen Innovationen entstehen können) und den dominanten Regimen. Dabei wird angenommen, dass Innovationen die dominanten Regime unter Druck setzen können, wenn sie sich als effizienter erweisen (vgl. Geels/Schot 2007). Transformation wird verstanden als langfristiger Prozess, der in verschiedenen Phasen verläuft: Einer Vorentwicklungsphase, einer Take-off-Phase, einer Durchbruchsphase und einer Stabilisierungsphase

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(vgl. Rotmans et al. 2001). Teilweise wird in Bezug auf soziale Transformationsprozesse auch die Bedeutung von Kipppunkten diskutiert, das sind Schwellenwerte, ab denen ein System den Gleichgewichtszustand verliert (vgl. Rotmans/Loorbach 2010). In Bezug auf ökologische und planetare Grenzen werden solche Kipppunkte als Bedrohung artikuliert, in Bezug auf angestrebten Wandel teils auch als Chance verstanden (vgl. Olsson et al. 2014; Walker/Meyers 2004). Als Akteur*innen des Wandels werden etwa Vorreiter*innen oder Pionier*innen betrachtet (vgl. Olsson et al. 2014; Rotmans et al. 2001). In den Blick kommen aber ebenso Akteur*innen, die gegen einen Wandel ankämpfen (vgl. Loorbach 2014; Olsson et al. 2014; Rotmans/Loorbach 2010).

Kritisiert wird an Ansätzen der Transformationsforschung die fehlende Einbeziehung von politischen Intentionen und Machtverhältnissen, die Vorstellung einer Steuerbarkeit von Transitionen bzw. Transformationen (vgl. Shove/Walker 2007), ebenso wie die Annahme, dass staatliche oder an Governance beteiligte Akteur*innen ein Interesse an der Bearbeitung der Probleme haben (vgl. Brand 2014). Eine Transformationsforschung, die nicht mehr als offener gesamtgesellschaftlicher Lern- und Suchprozess aufgefasst wird (vgl. Grin et al. 2010), sondern an der Umsetzung eines normativ gesetzten Ziels orientiert ist, führt potenziell in eine de-politisierte Expertokratie, die demokratische Entscheidungsprozesse aushebelt (vgl. Strohschneider 2014).

Neben der Transformationsforschung gibt es also auch eine rege sozialwissenschaftliche Forschung aus Perspektive kritischer Theorien, insbesondere unter dem Begriff der *sozial-ökologischen Transformation* (vgl. Brie 2014; Demirović 2012; Dörre et al. 2019; Klein 2013; Ptak 2015; Tauss 2016; Welzer/Sommer 2014). Zuletzt wurde dabei vielfach auf die Erkenntnisse von Polanyi zurückgegriffen (vgl. Brand et al. 2020; Dörre et al. 2019). Verschiedene *zivilgesellschaftliche Akteur*innen* greifen diese Debatte auf, so beispielsweise die Nichtregierungsorganisationen Brot für die Welt, Attac, das DGB Bildungswerk, der Deutsche Naturschutzring, kirchliche Träger und Weltläden.

Jenseits des allgemeinen Konsenses, dass ein grundlegender Systemwandel erforderlich ist, ist das Feld also sehr breit und spiegelt unterschiedliche Weltanschauungen und Ansätze, Interessen und Einschätzungen über mögliche Einstiegs- und Ansatzpunkte wider (vgl. Brand 2016, 24). Transformationsansätze unterscheiden sich hinsichtlich der Problemanalyse und insbesondere der Frage nach den gesellschaftlichen Dynamiken, die die Krisenphänomene verursachen: Steht die Klimakrise im Vordergrund (vgl. UNEP 2011, 2011; United Nations 2015b; WBGU 2011), werden ökologische und ökonomische Fragen als Doppelkrise verhandelt (vgl. NEF 2010; OECD 2011) oder werden ökologische

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Krisen als Teil multipler Krisen begriffen (vgl. Dörre et al. 2019; Tauss 2016)? Werden die Krisen lediglich konstatiert, wie in den meisten *flagship reports*, oder aber auf ihre zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen und Dynamiken hin analysiert, wie in den kritischen Ansätzen? Unterschiede bestehen zudem in der Frage, welchen Akteur*innen zugesprochen wird, die Transformation anzustoßen: Wird dem Staat eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. WBGU 2011) oder erscheinen private Unternehmen (vgl. OECD 2011; WBCSD 2010), technologischer Wandel (vgl. DESA 2011) oder Innovationsakteure (vgl. Olsson et al. 2014; Rotmans et al. 2001; WBGU 2011) als zentrale Akteur*innen? Besteht die Zielperspektive in einer grünen Modernisierung der bestehenden Ökonomie, wie in den meisten *flagship reports*, in einer Dekarbonisierung (vgl. WBGU 2011) oder in einer grundlegenden Transformation, wie in den kritischen Ansätzen?

2.1.1 Transformationsszenarien

Grundsätzlich lassen sich vier verschiedene Transformationsszenarien herausarbeiten, denen unterschiedliche *Krisendiagnosen* (d.h. die Frage nach dem *warum*), *Transformationsperspektiven* (d.h. die Frage nach dem *wohin*) sowie *Transformationspfade* (d.h. die Frage nach dem *wie*) zugrunde liegen. Für alle diese Szenarien lassen sich bereits jetzt Tendenzen erkennen. Sie stellen also unterschiedliche Möglichkeiten dar, wie sich die Gesellschaft angesichts der derzeitigen Krisendynamiken weiter entwickeln *könnte* (vgl. Klein 2013, 34f.). Zugleich beschreiben sie politische Auseinandersetzungen, insofern sie mit der Frage verbunden sind, welche Transformationen eigentlich erstrebens- und wünschenswert sind. Aus hegemonietheoretischer Perspektive lassen sie sich dementsprechend auch als „Hegemonieprojekte" (Buckel 2015, 17ff.) begreifen oder als vier „im Entstehen begriffene, konkurrierende strategische Projekte" (Candeias 2014, 304).

Grundannahme von *Hegemonietheorien* in Anschluss an Antonio Gramsci ist, dass Gesellschaften immer widersprüchlich und umkämpft sind. Phasen einer vermeintlich stabilen gesellschaftlichen Situation können verstanden werden als Zeiten einer erfolgreich etablierten Hegemonie. Hegemonie bedeutet in dem Kontext eine Form von Herrschaft, die „sich wesentlich über die Herstellung von Zustimmung und Einverständnis konstituiert und erhält" (Merkens 2010, 194). Eine solche Zustimmung muss jedoch aktiv hergestellt werden und beinhaltet daher meist partielle Zugeständnisse und Kompromisse mit

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Subalternen“[4] (vgl. Opratko 2022, 37ff.). Zeiten der Krisen lassen sich demnach als *Interregnum* fassen, das heißt als Zeiten, in denen die bestehende Gesellschaftsformation immer weniger in der Lage ist, Zustimmung herzustellen und verstärkte Auseinandersetzungen um Hegemonie stattfinden. Transformation stellt in diesem Sinne also einen umkämpften Prozess dar. Dabei entwickeln verschiedene gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche Absetz- und Suchbewegungen. Diese diversen Projekte beeinflussen sich wechselseitig, ergänzen sich zum Teil, konkurrieren jedoch auch (vgl. Candeias 2014, 303ff.). Sonja Buckel fasst dies als Hegemonieprojekte und begreift darunter „die Verkettung einer Vielzahl unterschiedlicher Taktiken und Strategien, mittels derer Myriaden von Akteur*innen versuchen, ihre partikularen Interessen in allgemeine zu transformieren, um hegemonial zu werden. Strategien, die jeweils der gleichen Rationalität folgen, lassen sich in Hegemonieprojekten bündeln“ (Buckel 2013, 19). Gesellschaftliche Transformationsprozesse sind also einerseits Folge von Krisen, zugleich ringen verschiedene Akteur*innen und Projekte strategisch um die Gestaltung (vgl. Candeias 2014, 304ff.).

Als Transformationsszenarien oder Hegemonieprojekte lassen sich erstens ein autoritärer Neoliberalismus, zweitens eine grüne Modernisierung, drittens ein *Green New Deal*, sowie viertens eine sozial-ökologische Transformation herausarbeiten.

2.1.1.1 Autoritärer Neoliberalismus

Gemeinsam ist allen Ansätzen grüner Transformation, dass sie einem fossilen Neoliberalismus und einem tendenziell autoritärer werdenden ‚*Weiter-wie-bisher*‘ Alternativen entgegenstellen.

Denn aktuell lässt sich eine globale autoritäre Transformation von Gesellschaft und staatlicher Politik ausmachen (vgl. Schaffar 2019). Es dominiert eine Reaktion auf die Krisen, die in einer Fortsetzung und Intensivierung der bisherigen Politik besteht – eben jener Politik, die erst in die gegenwärtigen Krisen

4 „Subalterne“, „subalterne Klassen“ oder „subalterne Gruppen“ werden bei Gramsci als Gegenbegriffe zu „herrschend“ verwendet. In diesem Sinne bezeichnen sie eine gesellschaftliche Klasse oder Gruppe, die „beherrscht“ oder „untergeordnet“ ist. Was sie subaltern macht ist zugleich ihr zunächst fragmentierter und desorganisierter Charakter, was jedoch nicht bedeutet, dass sie passiv oder unfähig zur Selbstorganisation ist (vgl. Opratko 2022, 32). Hier wird der Begriff in einem weiten Sinne verwendet um diejenigen gesellschaftlichen Gruppen zu bezeichnen, die in einer hegemonialen Ordnung nicht eingeschlossen sind, das heißt also, die entweder in die gesellschaftlichen Kompromisse nicht einbezogen sind oder die gegenhegemoniale Positionen vertreten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hineingeführt hat und daher zur Lösung nicht geeignet ist. Dabei werden die Krisen entweder geleugnet, verharmlost oder lediglich rhetorisch aufgegriffen.

Ein autoritärer Modus des Neoliberalismus versucht, eine sozial und ökologisch zerstörerische Produktions- und Lebensweise vor den Auswirkungen der Krise zu schützen, indem er nationale Territorien gegen Geflüchtete abschottet und den Zugang zu immer knapper werdenden Ressourcen durch politischen Druck oder gar militärische Gewalt sichert (vgl. Brand et al. 2020, 166). Im Vordergrund steht dabei das Anliegen, die eigene nationale Position innerhalb einer krisenhaften Welt zu stabilisieren. Die Kosten werden noch massiver in andere Weltregionen externalisiert, es kommt zu einer verstärkten imperialen Außenpolitik, die soziale Spaltung vertieft sich und Rassismus und Rechtspopulismus erstarken (vgl. Klein 2013, 39ff.).

Die Zustimmung zu dieser Politik sinkt zunehmend, unter anderem durch wachsende soziale Ungleichheiten und offenkundiger werdende ökologische Widersprüche. So finden etwa 55 Prozent der für das Edelman Trust Barometer 2020 befragten Menschen in Deutschland, dass Kapitalismus der Welt mehr schadet als nützt (vgl. Edelman Trust 2020). Daher geht der Versuch eines ‚Weiter-wie-bisher' einher mit einer stärker autoritären Durchsetzung anstelle von konsensualer Einbindung (vgl. Candeias 2014, S.308). Auf die aktuellen Krisen wird also mit Leugnung, Abschottung und autoritärer Durchsetzung geantwortet.

Dieser autoritäre fossile Neoliberalismus ist zur Zeit durchaus (noch) das dominante Projekt. Es wird z.B. von der fossilen Industrie und Teilen der Finanzbranche verfolgt und wird ideologisch flankiert von rechtspopulistischen Akteur*innen (vgl. Candeias 2014, 307ff.). So gibt es inzwischen Berichte über die Verbindung eines radikalen autoritären Neoliberalismus mit der Alt-Right-Bewegung in den USA oder den Brexiteers in Großbritannien. Beispielsweise unterstützten große Teile der „zweiten Finanzialisierung" wie Private-Equity-Unternehmen und Hedgefonds die Kampagne zum Austritt Großbritanniens aus der EU (vgl. Benquet/Bourgeron 2021).

Hegemonietheoretisch betrachtet lässt sich also sagen, dass angesichts der sozial-ökologischen Krise in erster Linie zwei Projekte um Hegemonie ringen: Auf der einen Seite ein autoritärer fossiler Neoliberalismus, der allerdings nicht primär auf Konsens und Hegemonie, sondern auch auf autoritäre Durchsetzung setzt. Auf der anderen Seite eine grüne gesellschaftliche Transformation, die versucht, Antworten auf die ökologischen, sowie zum Teil auch ökonomischen und sozialen Krisen zu finden und eine neue Hegemonie herzustellen (vgl. Candeias 2014, 305).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.1.1.2 Grüne Modernisierung

Auch eine grüne Transformation ist dabei jedoch kein einheitliches Projekt. Eine dominante Perspektive, insbesondere in den internationalen *flagship reports*, skizziert Transformation vor allem als ökologisches Umbauprojekt hin zu einer grünen Ökonomie (auch grüner Kapitalismus oder grüne Modernisierung genannt). Diese Perspektive steht damit in gewisser Hinsicht in Kontinuität zu Diskursen um nachhaltige Entwicklung bzw. zu den neoliberalen Versuchen der Krisenbearbeitung der 1990er Jahre.

Ausgehend von den *ökologischen und ökonomischen Krisen*, wird danach gefragt, wie ein ökonomisches Wachstum mit ökologischer Nachhaltigkeit verbunden werden kann und wie die Länder des Globalen Südens mehr Wohlstand erreichen können (vgl. z.B. United Nations 2015b). Dies gilt in erster Linie als Problem der ‚Entwicklung' bzw. ‚Entwicklungshilfe'. Hier sollen dann ökonomisches Wachstum, ‚Entwicklung' der Länder des Globalen Südens und ökologische Nachhaltigkeit versöhnt werden.

Die *Transformationsperspektive* einer grün modernisierten Ökonomie besteht darin, Investitionen in ‚grüne' Wirtschaftsbereiche zu verschieben und diese zu stärken. Das bedeutet z.B. einen Ausbau der erneuerbaren Energien, die Förderung von Elektromobilität, von Biosprit und Forschungen zu Wasserstoff als künftigem Energieträger. Es werden insbesondere auch großtechnologische Projekte wie Desertec oder große Wasserkraft-Staudamm-Bauten propagiert, die gleichzeitig den alten Industrieländern global betrachtet zu neuen Wettbewerbsvorteilen verhelfen sollen. Die meisten Vorschläge grüner Modernisierung beinhalten auch Geo-Engineering, das heißt Versuche, der Atmosphäre CO_2 zu entziehen oder Sonneneinstrahlung zu reduzieren. Es wird also primär auf *technologische Antworten* gesetzt. Außerdem werden *marktbasierte Lösungen* wie z.B. Emissionszertifikate-Handel inklusive Offsettings (d.h. der Möglichkeit CO_2-Einsparungen an andere Orte zu verlagern) präferiert. Hier wird versucht, über Marktmechanismen ökonomische Anreize für eine Reduktion von Treibhausgasen zu schaffen. Das angestrebte Ziel wird meist als Netto-Null oder Treibhausgasneutralität formuliert, d.h. ausgestoßene Treibhausgase können kompensiert und an anderer Stelle eingespart werden. Eine Ausweitung der Marktlogik auf Natur'leistungen' und eine marktförmige Bearbeitung der ökologischen Krise schafft dabei zugleich neue Instrumente der Finanzialisierung. Die Strategie grüner Modernisierung zielt auf eine *Entkopplung* von Wirtschaftswachstum und Naturverbrauch bzw. den Ausstoß von Treibhausgasen. Sie soll jedoch möglichst ohne Veränderung der Produktionslogik erfolgen (zur Kritik vgl. z.B. Brand/Wissen 2017, 147ff.; Fatheuer et al. 2015).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Solche Ansätze gehen zumeist einher mit Vorstellungen einer Ordnungs- und Managementperspektive, d.h. mit einem *Transformationspfad*, der *Transformation als Governance* denkt. Der Staat soll veränderte politisch-institutionelle Rahmenbedingungen für gesellschaftliche Akteur*innen und Prozesse schaffen. Er soll Anreize in Form von Investitions- und Förderprogrammen schaffen, damit Unternehmen in grüne Wirtschaftsbereiche investieren. Veränderung wird in erster Linie durch technologische Innovationen erwartet, d.h. durch die Innovationskraft von Unternehmen, für die der Staat ökonomische Anreize setzt. Daneben werden vor allem die Individuen als Konsument*innen adressiert. Verantwortung für Umweltprobleme wird also tendenziell individualisiert. Ansätze grüner Transformation sind keineswegs einheitlich, insgesamt verfolgen die meisten jedoch einen neoliberalen Kurs.

Vorschläge einer grün modernisierten Ökonomie werden von vielen Akteur*innen aus nicht-fossilen Wirtschaftsbereichen unterstützt. *Akteur*innen* sind unter anderem die Branche der regenerativen Energien, große Versicherungskonzerne, Bio- und Gentech, sowie Nanotech- und Chemieunternehmen. Der Stern-Report (vgl. Stern 2007) im Auftrag der britischen Regierung hat weiteren Aufwind gegeben, aber auch der IPCC und die UN propagieren diese Krisenbearbeitungsstrategie (vgl. Candeias 2014, 309). So verfolgen trotz aller Unterschiede beinahe alle großen *flagship reports* in der grünen Transformationsdebatte eine grüne Ökonomie als Transformationsperspektive und Governance als Transformationsstrategie. Beim Department of Economic and Social Affairs der Vereinten Nationen (2011) etwa liegt der Schwerpunkt auf technologischen Innovationen. Die OECD (2011) möchte grünes Wachstum vorantreiben und erachtet Rahmenbedingungen als entscheidend. Der Bericht des WBGU geht zum Teil deutlich über die anderen Berichte hinaus. Er benennt vielschichtige Akteur*innen wie beispielsweise „Pioniere des Wandels" oder „Change Agents" (vgl. WBGU 2011, 255ff.). Ansatzpunkte sieht er in einem „Wertewandel" (ebd., 71ff.); um diesen zu fördern, sei ein neuer „globaler Gesellschaftsvertrag" (ebd., 8.; 293ff.) nötig. Doch auch er weist dem Staat eine zentrale Rolle zu. Ein „gestaltender Staat" soll die als notwendig erachteten Innovationen fördern. Die Gestaltung reduziert sich dann jedoch auf das Schaffen von Anreizen. Auch der WBGU teilt also die Vorstellung einer Transformation durch Governance (vgl. ebd., 215ff.). Für einen Umbau der Wirtschaft setzt er primär auf Anreize, marktbasierte Mechanismen und Investitionen, wie eine CO_2-Bepreisung oder einen CO_2-Emmissionszertifikate-Handel (vgl. ebd., 190). Der WBGU schlägt einen Policy-Mix vor, bestehend aus „Innovationen fördern, Investitions-, Produktions- und Konsumentscheidungen lenken und das Angebot öffentlicher

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Güter sicherstellen“ (ebd., 199). Trotz Verweis auf die Wachstumsdebatte geht der Bericht davon aus, dass eine „Dekarbonisierung mit wenngleich moderatem Wirtschaftswachstum zu vereinbaren ist“ (ebd., 188) und will weiter an Wirtschaftswachstum festhalten. Alles in allem werden trotz der großen Rhetorik eher moderate Handlungsschritte vorgeschlagen.

Es ist umstritten, inwieweit eine grüne Modernisierung dazu in der Lage sein wird, sich konzeptionell durchzusetzen. Es stellt keine Lösung für die sozial-ökologischen Krisen im eigentlichen Sinne dar, könnte diese aber möglicherweise räumlich und zeitlich weiter verschieben. Es stellt jedoch eine Bearbeitung der Krise „im Sinne der Wiederherstellung von erweiterter kapitalistischer Akkumulation und Hegemonie unter Einbeziehung ökologischer Interessen“ (Candeias 2014, 312) dar.

Immerhin wird insgesamt eine größere Dringlichkeit angenommen und zumindest rhetorisch auf die Notwendigkeit einer grundlegenderen gesellschaftlichen Umgestaltung gezielt. So spricht der WBGU von einer „großen Transformation“ in Anlehnung an Polanyi als „vergleichbar mit den beiden fundamentalen Transformationen der Weltgeschichte: der Neolithischen Revolution […] sowie der industriellen Revolution“ (WBGU 2011, 5). Diese radikale Diagnose geht jedoch meist mit eher zahmen Strategien einher, die auf der Annahme basieren, dass Transformationsprozesse besser innerhalb des gegenwärtigen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Institutionensystems, der dominanten Akteur*innen und der damit verbundenen Rationalitäten durchgeführt werden können. Ulrich Brand bezeichnet grüne Modernisierung als „neue kritische Orthodoxie“. Grüne Modernisierung stellt insofern einen kritischen Ansatz dar, als sie in deutlicher Spannung mit dem fossilistischen Kapital steht und den gegenwärtig dominanten Tendenzen eines fossilen autoritären Neoliberalismus Alternativen entgegensetzt. Innerhalb der Transformationsdebatte ist sie jedoch so dominant geworden, dass weiter reichende Perspektiven kaum noch Gehör finden (vgl. Brand 2016, 24).

2.1.1.3 Green New Deal

Vorschläge für einen *Green New Deal* befassen sich mit ähnlichen Fragen unter einem anderen Begriff, insofern liegen sie quer zur Transformationsdebatte. Angelehnt an den historischen *New Deal* von Roosevelt soll die Wirtschaft durch ein keynesianistisches Investitionsprogramm angekurbelt werden, das zugleich soziale und ökologische Fragen bearbeitet.

Die ersten Vorschläge für einen *Green New Deal* entstanden im Zusammenhang mit der *Wirtschafts- und Finanzkrise* 2007/08 (vgl. Green New Deal

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Group 2008). Weitere Ausgangspunkte waren die ökologischen Krisen wie die Klimakrise und die Corona-Pandemie. Tendenziell berücksichtigen Ansätze eines *Green New Deals* dabei soziale Fragen stärker als Vorschläge einer grünen Modernisierung.

Die *Transformationsperspektive* besteht in einer Umorientierung hin zu ökologischen Wirtschaftsbereichen, verbunden mit einer partiellen Bearbeitung sozialer Fragen. Doch die Vorschläge reichen auch hier – beinahe analog zur Transformationsdebatte – von solchen für eine grüne Ökonomie (vgl. Europäische Kommission 2019; OECD 2011; Rifkin 2019) über öko-keynesianistische Ansätze (vgl. Green New Deal Group 2008) bis zu sozial-ökologischen Reformen (vgl. Adler et al. 2019; Aronoff/Battistoni 2019; Chomsky/Pollin 2020; EuroMemo Group 2020; Labour for a Green New Deal 2019; Ocasio-Cortéz 2019; Pettifor 2020; Riexinger 2020; Sanders 2019). Einige Vorschläge eines *Green New Deals* stellen also vor allem Umsetzungsstrategien für eine oben skizzierte (neoliberale) grüne Modernisierungsperspektive dar. Die progressiveren Vorschläge beziehen soziale Fragen stärker mit ein. Dabei fokussieren sie unterschiedliche Aspekte. Der US-amerikanische Vorschlag beispielsweise orientiert sich an Perspektiven von *environmental justice*, d.h. er bezieht die Frage mit ein, wo und wie ökologische Krisen marginalisierte Gemeinschaften wie Indigene oder People of Colour besonders treffen und versucht, dieser ökologischen Ungleichheit entgegenzuwirken (vgl. Ocasio-Cortéz 2019). Der Vorschlag von Labour for a Green New Deal hingegen orientiert sich an der Perspektive einer *just Transition*, d.h. einer gerechten Transformation der Industrie. Er geht also der Frage nach, wie eine Veränderung der Wirtschaft so gestaltet werden kann, dass diese Veränderung nicht auf Kosten der Arbeiter*innen insbesondere im Globalen Norden stattfindet (vgl. Labour for a Green New Deal 2019).

Vorschläge für einen *Green New Deal* sind tendenziell eher von einer keynesianistischen als einer neoliberalen Wirtschaftspolitik geprägt. Sie verfolgen in erster Linie den *Transformationspfad* öko- keynesianistischer Reformen. Der Staat spielt hier eine zentrale Rolle. Staatliche Investitionspolitiken sollen zugleich die Wirtschaft ankurbeln, die Wirtschaftstätigkeit in ökologische Bereiche verschieben, und partiell tragen sie auch sozialen Fragen Rechnung, z.B. durch eine Ausweitung des Öffentlichen und Umverteilungspolitiken.

Der *Green New Deal* ist deutlich stärker zivilgesellschaftlich getragen. So geht er zurück auf einen Vorschlag der Green New Deal Group (einem Zeusammenschluss von Publizist*innen, Partei- und NGO-Funktionär*innen), Weitere *Akteur*innen* sind europäische Grüne Parteien, NGO's wie der WWF, die New Economic Foundation. In den USA erfährt er neuen Aufwind durch das

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sunrise Movement. Anders als bei der grünen Modernisierung bieten Vorschläge eines *Green New Deals* auch ein sinnstiftendes Element – eine ökologische Lebensweise, mehr demokratische Mitbestimmung ohne Verlust von Eigenverantwortung und bürgerlichen Freiheitsrechten – und bieten somit Potenziale für einen neuen gesellschaftlichen Konsens und eine Relegitimierung der Marktwirtschaft (vgl. Candeias 2014, S.314). Kontrovers diskutiert wird, ob ein *Green New Deal* ebenso wie eine grüne Ökonomie in erster Linie eine weitere Variante der Behauptung kapitalistischer Herrschaft darstellt (vgl. z.B. Zeller 2021) oder ob Ansätze eines *Green New Deals* erste Schritte in Richtung eines umfassenderen Transformationsprojektes darstellen könnten (vgl. z.B. Klein 2013, 46ff.; Morgenthaler/Thiele 2021).

Ansätze eines *Green New Deals* berücksichtigen zwar partiell Gerechtigkeitsaspekte, vernachlässigen jedoch die Ebene globaler Ungleichheit und basieren auf Aneignung im Globalen Süden (zur Kritik vgl. u.a. Claar 2021; Smith 2021; Zeller 2021). Sie sind weiterhin an einem Wachstumsmodell orientiert. Zudem setzen sie auf den Staat, der jedoch anders als in Ansätzen grüner Modernisierung nicht nur Anreize setzen soll, sondern auch selbst Investitionen tätigen und zu Umverteilung beitragen soll.

2.1.1.4 Sozial-ökologische Transformation

Aus Perspektive kritischer Theorien werden diese Ansätze als unzureichend *kritisiert*. Es findet *erstens* keine angemessene Reflexion über das zu bearbeitende *Problem* statt. „Die zerstörerischen gesellschaftlichen Dynamiken werden konstatiert […] aber nicht als solche analysiert" (Brand 2014, 247). Insbesondere der gesellschaftliche Gehalt der Probleme wird nicht bestimmt. Ökologische Krisen werden als „Menschheitsprobleme" gefasst, d.h. als eine Gefährdung durch eine äußere Natur, für die alle Menschen gleichermaßen verantwortlich sind und die alle Menschen gleichermaßen trifft. Soziale Fragen werden ebenso wenig thematisiert wie die Art und Weise, wie Gesellschaften ihren Umgang mit Natur gestalten (vgl. ebd., 255). Die unterschiedliche Verantwortung für die Entstehung und das unterschiedliche Ausmaß der Betroffenheit, d.h. die Verschränkung des Klimawandels mit sozialen Fragen, wird dabei kaum thematisiert oder allenfalls konstatiert und nicht auf die zugrunde liegenden Ursachen befragt. Es dominiert ein Verständnis von ökologischen Problemen als isolierten Problemlagen einer der Menschheit äußeren und entgegenstehenden Natur (vgl. Brunnengräber/Dietz 2011, 94).

Zweitens überzeugen die angebotenen *Lösungen* nicht. Allen Lösungsansätzen liegen Vorstellungen von technologischer Innovation zugrunde, die zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Entkopplung von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch führen sollen. Doch Effizienzgewinne alleine werden nicht reichen, um die ökologische Krise zu bewältigen. Grüne Modernisierung basiert nach wie vor auf einem ökonomischen Wachstumsmodell, das jedoch mit ökologischer Nachhaltigkeit nicht vereinbar ist.

Drittens findet eine unzureichende Reflexion über den Staat bzw. ein unterkomplexes Verständnis des *Steuerungs-"Subjekts" Staat* statt. Denn der Staat ist nicht einfach nur Repräsentant des Allgemeinwohls und auch nicht einfach nur dem Markt entgegengestellt. Stattdessen ist er eng mit kapitalistischen Strukturen verschränkt. Den radikalen Problemdiagnosen folgen in diesen Transformationsansätzen meist recht kleinschrittige politische Strategien. Eine Analyse der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Strukturen, die einer Transformation im Weg stehen, fehlt weitgehend (vgl. Brand 2014, 246ff.).

Dem entgegengestellt wird entsprechend eine Perspektive sozial-ökologischer Transformation (vgl. u.a. Tauss 2016; Dörre et al. 2019; Brie 2014; Klein 2013). Teilweise werden dabei auch die Begriffe Ökosozialismus, Neosozialismus oder grüner Sozialismus verwendet (vgl. Dörre/Schickert 2019; Zeller 2020; Zelik 2020; Candeias 2014). Auch wenn dies von den jeweiligen Autor*innen in der Regel nicht intendiert ist, legt der Begriff Analogien zum real existierenden Sozialismus nahe. Dieser basierte jedoch ebenfalls auf ökologischer Zerstörung. Außerdem könnte der Begriff Ökosozialismus potenziell autoritär verstanden werden, und er legt zudem nahe, dem Staat ebenfalls eine sehr zentrale Rolle zuzuweisen. Aus diesen Gründen erscheint der Begriff der sozial-ökologischen Transformation zutreffender. Zudem bezieht er emanzipative Perspektiven ‚von unten', d.h. aus der Zivilgesellschaft und sozialen Bewegungen, stärker mit ein.

Ausgangspunkt für eine sozial-ökologische Transformation stellen ebenfalls die ökologischen *Krisen* dar. Diese werden jedoch nicht verstanden als isolierte Umweltkrise, sondern als eine tiefgreifenden Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse, das heißt der Art und Weise, wie moderne kapitalistische Gesellschaften ihren Umgang mit Natur gestalten. Die ökologischen Krisen werden also hinsichtlich ihrer tiefer liegenden gesellschaftlichen Ursachen analysiert, d.h. Wachstumszwang, eine kapitalistische Wirtschaftsweise, das Fortwirken kolonialer Strukturen in einer imperialen Lebensweise und das Naturverhältnis der Moderne. Außerdem werden sie hinsichtlich ihrer Verschränkung mit vielfältigen sozialen Fragen betrachtet.

Ansätze sozial-ökologischer Transformation gehen aufgrund der tiefen Verankerung der ökologischen Krise mit der derzeitigen Wirtschafts- und Lebensweise davon aus, dass eine grundlegende Umgestaltung der Gesellschaft

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

notwendig sein wird, um die Klimakrise aufzuhalten. Zudem liegt der Fokus auf einer sozial gerechten Bearbeitung der Krisen. Die *Transformationsperspektive* besteht also in einer „solidarischen Gesellschaft im Einklang mit der Natur" (Klein 2013, 12). Betont wird jedoch auch, dass die Frage ‚wie wollen wir leben' offen bleibt und gemeinsam demokratisch ausgehandelt werden muss.

Kritische Perspektiven sozial-ökologischer Transformation orientieren sich an dem Werk Polanyis und analysieren Transformation analog dazu als Verhältnis von Bewegungen und Gegenbewegungen (vgl. z.B. Brand et al. 2020). Transformation wird auch als spezifischer Typus des Wandels (vgl. z.B. Klein 2014) gefasst oder entlang verschiedener *Transformationspfade* skizziert (vgl. z.B. Wright 2017).

2.1.2 Reichweiten der Transformationsszenarien

Ulrich Brand, Markus Wissen und Christoph Görg (2020) systematisieren in Anlehnung an die Regulationstheorie Transformationsperspektiven unterschiedlicher Reichweite.

„Inkrementelle" Transformationen in und nach kleineren Krisen sind erstens dem Kapitalismus inhärent und finden permanent statt. Das heißt, beispielsweise durch technologische Innovationen kann es dazu kommen, dass Wirtschaftszweige schrumpfen oder verschwinden und neue entstehen. Dabei bleiben jedoch die allgemeinen Logiken und Machtverhältnisse bestehen. Oder in den Worten von Karl Marx und Friedrich Engels: „Die Bourgeoisie kann nicht existieren, ohne ständig die Produktionsmittel und damit die Produktionsverhältnisse und mit ihnen die gesamten gesellschaftlichen Verhältnisse zu revolutionieren. […] Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeoisepoche vor allen anderen aus" (Marx/Engels 1848/1967, 45). Damit wird klar, dass es in der aktuellen Transformationsdebatte nicht lediglich um eine Veränderung geht „sondern um die Logik des Wandels beziehungsweise der Transformation" (Brand/Wissen 2017, 38).

„Größere Krisen" (vgl. Aglietta 1979; Boyer 1990) können zweitens zu einer Transformation hin zu einer neuen Phase des Kapitalismus bzw. einem *neuen Akkumulationsregime* führen. Der Übergang vom Wirtschaftsliberalismus zum Fordismus etwa stellt einen solchen Wandel des Akkumulationsregimes dar. Im Zuge dieser Krisen finden Kämpfe um Hegemonie statt, zeitweise können sogar anti- und postkapitalistische Vorschläge an Bedeutung gewinnen, diese werden jedoch im weiteren Verlauf eingedämmt oder umgewandelt. Schließlich kommt es zwar zu einer tiefgreifenderen Umstrukturierung der kapitalistischen Pro-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

duktionsweise, der Lebensweisen, Technologien, Staatsformen, vorherrschenden Verständnisse, institutionellen Arrangements etc., die Grundstrukturen des Kapitalismus bleiben jedoch bestehen. Gramsci hat dies eine *„passive Revolution"* genannt (vgl. Gramsci 1991ff., GH 1: 102), d.h. eine Umstrukturierung des Machtblocks und eine Transformation von oben. Nicht notwendigerweise, aber oft geht dies einher mit dem, was er *„trasformismo"* genannt hat, d.h. einer Kooptation und Integration oppositioneller Kräfte unter der Hegemonie der dominanten Kapitalfraktionen. Heute lässt sich argumentieren, dass ein Übergang von einem fossilen Kapitalismus zu einem grünen Kapitalismus einen solchen Übergang in ein neues Akkumulationsregime darstellen könnte. Wie oben aufgezeigt, ist selbst dieser moderate Versuch, den Kapitalismus zu stabilisieren, stark umstritten und konkurriert mit einem autoritären Modus des Neoliberalismus.

Ein dritter Typus von Transformation zielt auf grundlegend andere Formen der Vergesellschaftung und gesellschaftlicher Naturverhältnisse, d.h. auf eine große *Transformation jenseits der kapitalistischen Produktionsweise*. Auf eine solche Transformation beziehen sich Ansätze sozial-ökologischer Transformation (vgl. Brand et al. 2020, 165ff.).

In Anlehnung an eine Kartographie von Vanessa Andreotti ließe sich der Transformationspfad der ökologischen Modernisierung auch im „soft reform space" oder „radical reform space" verorten. Im *„soft reform space"* werden Krisenphänomene als Versagen innerhalb des bestehenden Systems betrachtet, die grundlegenden Strukturlogiken selbst jedoch sind jenseits von Kritik oder Sichtbarkeit. Rechte und Verantwortung von Individuen werden betont, es gibt wenig oder keine Referenz zu strukturellen Machtverhältnissen. Angestrebte Änderungen sollen keine wesentlichen Änderungen in Strukturen, Subjektivitäten oder Machtverhältnissen beinhalten. Im *„radical reform space"* werden die Krisenphänomene als systemisch anerkannt, meist wird jedoch eine Dimension (hier die ökologische Krisendimension) gegenüber anderen priorisiert, und Strategien richten sich darauf, korrigierend in das System einzugreifen. Ansätze der sozial-ökologischen Transformation lassen sich im „radical reform space" oder *„beyond reform space"* verorten (vgl. Andreotti et al. 2015).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Szenarien	1. Autoritärer Neoliberalismus	2. Grüne Modernisierung	3. Green New Deal	4. Sozial-ökologische Transformation
Krisenanalyse	Es gibt keine Krise	Ökologische Krise besteht in zu wenig Markt (fehlende Einpreisung ökologischer Kosten)	Ökologische und soziale Krise stehen tendenziell im Widerspruch und müssen vermittelt werden	Krise resultiert aus modernen gesellschaftlichen Naturverhältnissen, Kapitalismus, Kolonialismus und Macht- und Ungleichheitsverhältnissen
Transformationsperspektive	Weiter wie bisher mit verstärkter Abschottung	Weiter wie bisher mit grünen Elementen	Verbindung von ökologischen und sozialen Elementen	Solidarische, demokratische und ökologische Gesellschaft
Transformationspfade	Autoritäre Durchsetzung	Green Governance	Öko-Keynesianismus	Große Transformation (Polanyi); mehrdimensionale Transformationsstrategie
Erfolgsaussichten und Kräfteverhältnisse	Dominantestes Projekt; löst ökologische Krise nicht; beantwortet soziale Krisen autoritär; ist instabil und explosiv	Stärkt „grünen" ggü. fossilem Block des Kapitals; löst ökologische Krise nicht, verschiebt sie ggf. nach hinten; basiert weiter auf Auslagerung & sozialer Ungleichheit; unwahrscheinlich, dass es längerfristig stabil ist	Stärkt „grünen" ggü. fossilem Block des Kapitals; löst ökologische Krise nicht, verschiebt sie ggf. nach hinten; löst soziale Ungleichheit nicht, mildert sie aber ggf. ab; kann stabilisierend wirken	Gegenhegemoniales Projekt
Typus des Wandels	Inkrementeller Wandel	Inkrementeller Wandel oder Wandel des Akkumulationsregimes	Wandel des Akkumulationsregimes	Wandel über Kapitalismus hinaus

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.2 Sozial-ökologische Transformation

Die vorliegende Dissertation basiert auf kritischen Ansätzen sozial-ökologischer Transformation. Diese greifen auf unterschiedliche theoretische Grundlagen zurück, wie etwa die politische Ökologie und den Ansatz der gesellschaftlichen Naturverhältnisse, Postwachstumsansätze, materialistische Kapitalismusanalysen in Anschluss an und in Erweiterung von Marx und Gramsci, Regulations- und Hegemonietheorien, sowie feministische und postkoloniale Theorien. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie sich – jenseits der reinen Krisendiagnose – mit den tiefer liegenden strukturellen Ursachen der derzeitigen Krisendynamiken befassen (Kapitel 2.2.1). Sie zeichnen, ausgehend von der Krisenanalyse, mögliche alternative Zukünfte und Utopien (Kapitel 2.2.2) und zeigen emanzipatorische Handlungsperspektiven auf (Kapitel 2.2.3). Im folgenden wird ein Überblick gegeben und der Versuch unternommen, die wesentlichen Aspekte der verschiedenen Theorien zu synthetisieren.

2.2.1 Gesellschaftstheoretische Krisenanalysen

Kritische Gesellschaftstheorien begreifen die ökologischen Krisen als immer schon verbunden mit sozialen Fragen und sprechen daher von „sozial-ökologischen Krisen". Diese stellen zugleich „eine Dimension multipler, ineinander greifender Krisenerscheinungen" (Brunnengräber/Dietz 2011, 95) dar, sind also Teil einer „multiplen Krise" (Demirović et al. 2011). Darin verschränken sich eine ökologische Krise, eine ökonomische Krise, eine Krise der Demokratie, eine Krise der Reproduktion etc. miteinander zu einer multiplen Krisenkonstellation (vgl. ebd.).

2.2.1.1 Krisenhafte gesellschaftliche Naturverhältnisse

Die ökologischen Krisen werden „als ein umfassendes gesellschaftliches Krisenphänomen und als eine «multiple Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse» verstanden" (Brunnengräber/Dietz 2011, 95). Das Problem besteht demnach nicht in isolierten Umweltproblemen oder ökologischen Risiken, d.h. nicht in einer Natur, die uns äußerlich ist oder einer Krise, die von außen über uns kommt (vgl. ebd., 97). Es handelt sich vielmehr um eine Krise der Art und Weise, wie wir uns als Gesellschaft zu Natur ins Verhältnis setzen. Krisenhaft gestört ist demnach nicht die Natur, sondern die gesellschaftlichen Naturverhältnisse insgesamt, also die gesamten „wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und wissenschaftlich-technischen Formen, in denen insbesondere die hochindustrialisierten Gesellschaften ihren Umgang mit der natürlichen Umwelt gestalten" (Jahn/Wehling 1998, 81). Das gesellschaftliche Naturverhältnis umfasst

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dabei sowohl Vorstellungen davon, was unter Natur zu verstehen ist und wie das Verhältnis zwischen Natur und Gesellschaft zu begreifen ist, als auch die Form, wie die Gesellschaft mit Natur umgeht. Die vorherrschenden Lösungsansätze werden dabei als Teil des Problems bzw. als Teil der ökologischen Krise thematisiert (vgl. Köhler/Wissen 2010, 217ff.).

Während ein *naturalistisches Naturverständnis* von einer Determinierung sozialer Phänomene durch natürliche Ursachen ausgeht und die soziale Vermittlung des menschlichen Umgangs mit der Natur ausblendet (ein solches Verständnis ist in seiner starken Form kaum noch verbreitet, findet sich in schwacher Form jedoch noch im Tragfähigkeits-Argument oder im Überbevölkerungs-Diskurs) und ein *soziozentrisches Naturverständnis* den Einfluss von Natur auf Gesellschaft weitgehend negiert (ein solches Verständnis findet sich bspw. in technologischen Machbarkeitsvorstellungen etwa des Geo-Engineerings), will der Ansatz der gesellschaftlichen Naturverhältnisse diesen Gegensatz überwinden. Er betont die „konstitutive Vermitteltheit von Gesellschaft und Natur" (Görg 2003a, 119). Demnach besteht *ein unaufhebbarer Zusammenhang zwischen Natur und Gesellschaft* d.h. Menschen können nicht existieren, ohne sich Natur anzueignen, und Natur bekommt erst in Bezug auf Konzepte und Deutungen eine gesellschaftliche Bedeutung (z.B. werden Ressourcen erst in Bezug auf menschliche Bedürfnisse und Interessen zu Ressourcen). Es besteht zugleich eine *Differenz zwischen Natur und Gesellschaft.* Natur ist keine geschichtsfremde, der Gesellschaft äußere Größe, aber sie verfügt zugleich über eine Eigenständigkeit bzw. eine Materialität, d.h. man kann nicht beliebig von ihr abstrahieren (vgl. Köhler/Wissen 2010, 218ff.).

Die gegenwärtigen kapitalistischen Naturverhältnisse sind dadurch geprägt, dass sie hochgradig abhängig sind von Natur, während sie zugleich von den jeweiligen stofflichen Besonderheiten abstrahieren und die Eigenständigkeit von Natur ignorieren. Sie sind zudem herrschaftsförmig. „Jegliche Formen der Naturaneignung und -produktion sind immer auch geprägt vom jeweiligen Verhältnis zwischen Klassen und Geschlechtern, sowie von rassistischen Diskriminierungen. Umgekehrt stellt die Kontrolle der Naturverhältnisse ein wichtiges Medium sozialer Herrschaft dar" (Köhler/Wissen 2010, 223). Wenn bspw. ein von indigenen Gemeinschaften genutztes Land als Brachland deklariert wird, weil es keine Eigentumstitel gibt, wird es im Sinne kapitalistischer Naturverhältnisse betrachtet. Wenn daraufhin eine private Aneignung dieser Landfläche durchgesetzt wird, wird Herrschaft ausgeübt, die über ein bestimmtes gesellschaftliches Naturverhältnis begründet wird, d.h. indem eine spezifische Art und Weise, sich zu Natur ins Verhältnis zu setzen, dominant gesetzt wird, werden andere Arten und Weisen dadurch unterlaufen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Naturverhältnisse sind geprägt *erstens* durch das Menschen- und Weltbild der Moderne, das auf vielfältigen Trennungen, unter anderem der Trennung zwischen Kultur und Natur, basiert. Sie sind *zweitens* Resultat von Kolonialismus. Das Konzept der gesellschaftlichen Naturverhältnisse verweist darauf, dass (koloniale) Herrschafts- und Machtverhältnisse durch die Kontrolle der Naturverhältnisse aufrecht erhalten werden. *Drittens* handelt es sich um ein spezifisch kapitalistisches Naturverhältnis, welches dadurch geprägt ist, dass die kapitalistische Wirtschaft hochgradig angewiesen ist auf Natur, dies jedoch zugleich verschleiert. *Viertens* lassen sich auch die vorherrschenden Bearbeitungsstrategien einer grünen Modernisierung als Teil der Krise thematisieren.

2.2.1.2 Das zugrunde liegende dualistische Weltbild der Moderne

Das gegenwärtig dominierende gesellschaftliche Naturverhältnis der westlichen Gesellschaften, das maßgeblich für die Entstehung der sozial-ökologischen Krisen verantwortlich ist, ist geprägt von einem dualistischen Weltbild und einem Naturverhältnis der *Naturbeherrschung*, das sich zunächst zurückführen lässt auf Moderne und Aufklärung. Neben einer Ausbeutung der Natur wird darüber auch der moderne Rassismus und die Abwertung von Frauen und nichtbinären Menschen legitimiert.

Theodor W. Adorno und Max Horkheimer gehen von einem ursprünglichen *„Doppelcharakter" der Aufklärung* aus, die demnach emanzipatorische Momente beinhaltet, zugleich jedoch auch neue Formen der Herrschaft hervorbringt (vgl. Adorno/Horkheimer 1969/2011). Das emanzipatorische Moment der gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Umwälzungen der Aufklärung seit etwa 1700 bestand zunächst in der Befreiung von Abhängigkeiten und Unterdrückung (insbesondere von Klerus und Adel). An die Stelle von Gott wurde der Mensch in den Mittelpunkt gerückt, der als autonomes Subjekt imaginiert wurde, das heißt als jemand, der sich selbst die Gesetze gibt (von griech. auto = selbst und nomos = Gesetz). Naturwissenschaften und Vernunft als universelle Urteilsinstanz gewannen gegenüber einer göttlichen Instanz an Bedeutung (vgl. Kant 1786, 412ff.). Die Aufklärung ging zudem einher mit der Befreiung der Menschen aus einem Naturzwang. Naturwissenschaft und Technik erweckten die Vorstellung, Natur werde plan- und kontrollierbar. Den Gefahren der Natur (etwa in Form extremer Wetterereignisse, Naturkatastrophen, Hungersnöte, Krankheiten etc.) nicht mehr ausgeliefert zu sein, und eine zunehmende Unabhängigkeit von Natur erschien dabei zunächst als Emanzipationsprozess. „Die Menschen müssen ihr Leben der Gewalt blinder Natur abtrotzen. Die Wegmar-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ken des Zivilisationsprozesses, durch den die Menschen lernen, sich gegenüber der Objektivität ihrer Lebensumstände zu behaupten, verweisen auf eine unmittelbare Lebensnot. Erst der Bruch mit dem ‚Naturzwang' gibt ihnen die Mittel an die Hand, ihr Leben systematisch zu reproduzieren" (Pongratz 2013, 55). Von Beginn an war in den Fortschritten der Aufklärung jedoch schon das Gegenteil mit angelegt. Denn die Basis für diese Befreiung aus dem Naturzwang war die *dualistische Trennung* zwischen Mensch und Nicht-Mensch, zwischen Geist und Materie, zwischen Kultur und Natur und der Konstruktion einer Hierarchie zwischen diesen. Dies geht zurück auf das Cartesianische Weltbild, das geprägt ist durch den Körper-Geist-Dualismus. Das Subjekt als ein autonomes kann gewissermaßen nur gedacht werden durch die Trennung des Menschen von der Natur, denn der Mensch wird zum Subjekt erst durch die Gegenüberstellung von Mensch und Natur. Das Subjekt als Individuum zu betrachten, bringt zudem die Entbettung aus Beziehungen mit sich. Die Freiheit von Natur geht einher mit einer neuen Form von *Herrschaft* – gegenüber der äußeren Natur, der Natur in uns selbst und gegenüber anderen Menschen. „Der Versuch des Subjekts, den Naturzwang zu brechen, macht vor der Natur im Menschen selbst nicht halt. Das Subjekt erkauft seine Herrschaft über die äußere Natur durch Entsagung, durch zunehmende Unterdrückung seiner inneren Natur" (ebd., 27). Denn die Idee der Autonomie, d.h. der vernünftigen Selbstgesetzgebung basiert auf der Kontrolle der Vernunft über Emotionen und damit auf Unterdrückung der inneren Natur. So wird Herrschaft der Modus, mit dem die Menschen der Welt und sich selbst entgegentreten. Der Preis ist die Verleugnung von Abhängigkeit. Mit der Erweiterung der menschlichen Möglichkeiten durch die Aufklärung geht außerdem eine Verdinglichung und *Entfremdung* einher: „Die Menschen bezahlen die Vermehrung ihrer Macht mit der Entfremdung von dem, worüber sie Macht haben. Die Aufklärung verhält sich zu den Dingen wie der Diktator zu den Menschen. Er kennt sie, insofern er sie manipulieren kann" (Adorno/Horkheimer 1969/2011, 15). Menschliche Emanzipation in der Moderne beruht insofern letztlich auf Ausbeutung der Natur bzw. auf Steigerung der Naturbeherrschung. Vorstellungen von gesellschaftlichem Fortschritt sind verwoben mit der Perfektionierung der Naturverhältnisse. Doch „jeder Versuch den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur umso tiefer in den Naturzwang hinein" (ebd., 19). Mit Moderne und Aufklärung fand also eine Transformation der Mensch-Natur-Beziehungen, weg von Einbettung hin zu Trennung und Beherrschung, statt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Feministische Theorien zeigen auf, dass die Dualismen und Trennungsstrukturen neben der Naturbeherrschung auch für die Konstruktion moderner *Geschlechterverhältnisse* zentral sind. So werden Trennlinien gezogen zwischen
„Öffentlich – privat
Produktiv – reproduktiv
Kultur – Natur
Arbeit – Natur
Fortschritt – Erhalt, Stagnation
Eigentum – Wildnis
Männer – Frauen" (Biesecker/von Winterfeld 2014, 2)

Durch die Trennung und Zweiteilung wird eine dualistische Ordnung konstruiert, über die nichtbinäre und intergeschlechtliche Menschen ausgegrenzt werden. Zudem wird die Zweiteilung verbunden mit „Hierarchisierungen, mit Über- und Unterordnungen, mit Auf- und Abwertungen" (ebd.). Indem Frauen auf der Seite der Natur, der Reproduktion, des Privaten etc. und Männer auf der Seite der Kultur, des Produktiven, des Öffentlichen etc. verortet werden, wird die Ausbeutung und Unterdrückung von Frauen gerechtfertigt.

Die grundlegende Struktur der hierarchisierten Trennungen findet sich auch im *Rassismus* wieder. Hier werden nicht-weiße Menschen ebenso wie Frauen zu einem Teil der Natur erklärt, während der *weiße*[5] Mann auf der Seite der Kultur verortet wird. Rassismus steht dabei in engem Zusammenhang mit den entstehenden Naturwissenschaften der Moderne, die Menschen klassifizieren und einzuordnen versuchen (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, 42). Insbesondere der koloniale Diskurs (vgl. Bhabha 1984, 1987) basiert auf der Konstruktion von Trennungen zwischen herrschenden und beherrschten „Rassen", zivilisierten und weniger zivilisierten Völkern, souveränen Staaten und Gebieten unter der Vormundschaft Anderer. Zentral ist das Prinzip des „Otherings" (vgl. Said 1978/2009), d.h. die Konstruktion von Menschen als „Andere", sowie die Zweiteilung der Welt in Form von „der Westen und der Rest" (Hall 1989). Die zu anderen gemachten Menschen werden als minderwertige, rückständige Vorstufen der eigenen verstanden. Den Menschen in den Kolonien wird die Fähigkeit abgesprochen, Verantwortung zu übernehmen, weshalb Kolonialis-

5 Als *weiß* werden Menschen bezeichnet, die innerhalb eines rassistischen Systems eine privilegierte Position innehaben, die oft als Norm erscheint und darüber unsichtbar wird. Die kursive Schreibweise markiert hier die gesellschaftliche Positionierung (vgl. z.B. Arndt/Ofuatey-Alazard 2021).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mus als „zivilisatorische Mission“ der europäischen Völker zur „Erziehung“ und „Zivilisierung“ der Kolonisierten dargestellt werden konnte. Die rassistischen Theorien zur Hierarchisierung von Menschen dienten also der Rechtfertigung einer gewaltsamen kolonialen Expansion (vgl. Abimbola et al. 2021, 6). Bis heute wirkt dieser koloniale Diskurs als Rassismus fort. Zentrales Element ist die Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, 47). Menschen werden aufgrund willkürlicher Merkmale in vermeintlich homogene Gruppen zusammengefasst (Homogenisierung), diese Gruppen werden einander gegenübergestellt (Polarisierung) und in eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung) (vgl. Rommelspacher 2009, 29). Hinzu kommen Machtdifferenzen (vgl. Messerschmidt 2009, 63).

Während die kritische Theorie der „Frankfurter Schule“ Trennung, Entfremdung und Naturbeherrschung primär als Folge von Aufklärung und der Entstehung der modernen Naturwissenschaften analysiert, d.h. auf die Ebene der Epistemologie fokussiert, begreifen stärker materialistische Perspektiven die Entfremdung des Menschen von Natur in erster Linie als Folge kapitalistischer Produktion (vgl. Foster et al. 2011, 228ff.). Zudem besteht eine materielle Begründung im Kolonialismus. Denn die Diskrepanz zwischen den proklamierten allgemeinen Menschenrechten und den Völkermorden in den Amerikas, sowie den Massenversklavungen von Afrikaner*innen bedurfte der Konstruktion der Trennungen und Rassismus als Rechtfertigungsideologie (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, 42; Rommelspacher 2009, 25; Taylor 2017, 241).

2.2.1.3 Verankerung der sozial-ökologischen Krisen in Kolonialismus und dessen Kontinuitäten

Letztlich lässt sich die Entstehung der gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen also bis zum Zeitalter des Kolonialismus zurückführen. Zugleich folgen heutige globale Ungleichheitsverhältnisse teilweise immer noch kolonialen Logiken. Kolonialismus begann mit der Ankunft von Christopher Kolumbus in den Amerikas 1492 und endete formal 1974, als Portugal als letztes Land seine Kolonien abgab. In der „Hochphase“ zwischen 1870 und 1914 erlangten die europäischen Länder die Kontrolle über fast alle Gebiete der Welt. Im Jahr 1914 kontrollierte Europa 84% der Landfläche der Welt. Der Kolonialismus verschaffte den europäischen Ländern Zugang zu wichtigen Rohstoffen zu minimalen Kosten sowie zu billiger Arbeitskraft durch Sklavenarbeit. Insofern stellte er die ökonomische Basis für die Industrialisierung dar. Erst durch Kolonisierung und Aneignung fremder Territorien, sowie durch Sklavenarbeit wurde in Europa der Reichtum geschaffen, der die Industrialisierung möglich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

machte. Die europäische Expansion nach Übersee war also nicht Folge einer entstehenden kapitalistischen Ordnung, sondern Bedingung ihrer Entstehung (vgl. Beckert 2014). Andersherum versetzte die Industrialisierung und die Verdreifachung des Welthandels zwischen 1878 und 1918 die europäischen Länder in die Lage, ihre zahlreichen Kolonien in Übersee erfolgreich zu erobern und gewinnbringend zu erhalten. „Ohne Kapitalismus als Basis europäischer Macht und als treibende Kraft für seine Globalisierung wäre Eurozentrismus einfach ein Ethnozentrismus unter vielen geblieben" (Dirlik 1994, 346).

Die Nachwirkungen des Kolonialismus, sowie des im Zuge des Kolonialismus entstandenen aber bis heute fortdauernden Rassismus prägen auch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse. Bis heute profitieren westliche Gesellschaften und die herrschende globale Klasse weiterhin vom durch Kolonialismus etablierten Wohlstand (vgl. Danielzik et al. 2013, 15). Viele postkoloniale Staaten sind nach wie vor in einer Situation der Abhängigkeit von den früheren Kolonialstaaten, und diese verhalten sich weiterhin auf kolonialistische Art und Weise (vgl. Young 2001, 45). Die Warenströme im Welthandel folgen immer noch den Routen der ehemaligen Kolonien: Rohstoffe fließen in Richtung Norden, die fertigen Produkte in Richtung Süden und in vielen Fällen tatsächlich entlang ehemaliger Kolonialbeziehungen (vgl. Wuppertal Institut 2006, 66).

Hinsichtlich der ökologischen Krise und insbesondere der Klimakrise zeigen sich solche kolonialen Kontinuitäten durch eine global ungleiche Verantwortung für die Verursachung, ebenso wie eine ungleiche Betroffenheit von den Folgen. So sind in erster Linie die frühindustrialisierten Länder des Globalen Nordens, d.h. die ehemaligen Kolonialmächte, für die Treibhausgasemissionen und damit die Klimakrise verantwortlich. Extremwetterereignisse wie Dürren, Überschwemmungen oder Waldbrände als Folge der Klimakrise richten jedoch insbesondere im Globalen Süden, d.h. in den ehemals kolonisierten Ländern, verheerende Schäden an – und treffen aufgrund rassistischer Strukturen Schwarze[6], Indigene und People of Color (BIPoC)[7] am stärksten (vgl. Abimbola et al. 2021, 5). Leon Sealy-Huggins spricht hier von einem „perversen Parado-

6 Schwarz wird hier bewusst groß geschrieben, um zu markieren, dass es sich um eine Konstruktion und eine sozio-politische Positionierung und nicht um eine Hautfarbe handelt. Der Begriff wird häufig als Selbstbezeichnung gewählt und gilt als Symbol einer emanzipatorischen Widerständigkeitspraxis (vgl. z.B. Arndt/Ofuatey-Alazard 2021).

7 Black, Indigenous, People of Colour (BIPoC) ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismus erfahren. Es geht dabei um die Erfahrung struktureller Ausschlüsse aufgrund von Rassismus (vgl. z.B. Arndt/Ofuatey-Alazard 2021).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

xon", dass Ressourcen aus kolonisierten Ländern enteignet wurden, um die Industrialisierung voranzutreiben, die später zum Anstieg der Treibhausgasemissionen beitrug und die Auswirkungen des Klimawandels verursachte, die nun die ehemals kolonisierten Länder schwer treffen (vgl. Sealey-Huggins 2017, 2445). Die Vulnerabilität der Länder des Globalen Südens entsteht nicht nur durch ihre geographische Lage, sondern auch weil sie über weniger Ressourcen verfügen, um die Auswirkungen des Klimawandels zu bewältigen. Dies ist auch eine Folge davon, dass sie während der Kolonialzeit ausgeplündert wurden, und auch nach ihrer formalen Unabhängigkeit häufig in Entwicklungsformen gezwungen wurden, die Ungleichheiten aufrecht erhielten oder verschärften. Die höhere Vulnerabilität von BIPoC-Gemeinschaften ist zudem Folge von fortdauerndem Rassismus im Globalen Norden. Dieser bewirkt auch, dass die Klimakrise erst jetzt als Bedrohung erscheint, obwohl Menschen im Globalen Süden schon lange von den Auswirkungen betroffen sind (vgl. Abimbola et al. 2021, 8ff.). Dementsprechend ist „der Klimawandel […] nicht die bestimmende Ursache der weltgesellschaftlichen Spaltung, verschärft diese über seine sozial-ökologischen Folgen aber beträchtlich" (Dietz/Brunnengräber 2008, 401).

Anders als es die weit verbreitete Metapher, wir säßen alle im gleichen Boot, oder die Theorie des „Anthropozäns" (Crutzen/Stoermer 2000) suggeriert, ist es also nicht *die* Menschheit als Ganzes, welche die Erde übernutzt, sondern sind Menschen höchst unterschiedlich verantwortlich – entlang kolonialer Kontinuitäten und je nach ökonomischer Position innerhalb der Weltwirtschaft. Elmar Altvater hat daher den Begriff des „*Kapitalozäns*" geprägt (vgl. Altvater 2013), der anschließend vielfach aufgegriffen wurde (siehe z. B. Moore 2020) um darauf zu verweisen, dass es eine bestimmte Art und Weise zu wirtschaften ist, die zu einer Übernutzung der Erde führt.

2.2.1.4 Verankerung der sozial-ökologischen Krisen im Kapitalismus

Die ökologischen Krisen sind also tief verankert in einer kapitalistischen Wirtschaftsweise und dem spezifischen Naturverhältnis des Kapitalismus. Kapitalismus wird hier in Anschluss an den Ansatz des „dirty capitalism" (Buckel 2015) nicht lediglich als ein ökonomisches Subsystem, sondern als eine Vergesellschaftungsweise verstanden. Diese „umfasst die Politik, die Ideologie, das Recht, den Staat, die Kultur, die emotionalen und affektiven Verhältnisse, die Alltagspraxen wie auch die Subjektivierungsweisen. Das historisch Besondere des Kapitalismus ist es gerade, alle diese Verhältnisse miteinander zu einem komplexen Ganzen zu verweben" (Buckel 2015, 32). In Anschluss an Theorien politischer Ökologie wird hier der Zugang über das kapitalistische Naturverhältnis gewählt, dabei

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

jedoch die Verschränkung mit anderen Ausbeutungs- und Aneignungsstrukturen aufgezeigt, die immer schon intersektional miteinander verwoben sind (vgl. ebd., 42ff.).

Historisch war die Anfangszeit des Kapitalismus geprägt von Privatisierungen von Land und Einhegungen (‚*enclosure*') von Commons bzw. Allmendeland (vgl. Linebaugh 2012). Diesen Prozess bezeichnet Marx als „*ursprüngliche Akkumulation*" (vgl. Marx/Engels 1890/1972, 741). Die Menschen, denen so die Produktionsgrundlage für ihre Subsistenzwirtschaft genommen wird, werden gezwungen, in die Städte zu ziehen und ihre Arbeitskraft für Lohn zu verkaufen. Zunächst ging dieser Prozess nicht ohne Widerstand vonstatten, die mittellos gewordene Landbevölkerung musste erst mit Gewalt und Einbindung dazu gebracht werden, ihre *Arbeitskraft* zu verkaufen (vgl. ebd., 762; von Redecker 2020, 27ff.). Erst nach der Einbindung in kapitalistische Strukturen konnten Arbeiter*innen ohne offene Gewalt, durch den „stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse" (Marx/Engels 1890/1972, 765) zum Arbeiten gebracht werden, und es entstand der für den Kapitalismus spezifische *doppelt freie Lohnarbeiter*, der frei ist, seine Arbeitskraft zu verkaufen und zugleich „frei" ist von Produktionsmitteln (vgl. ebd., 183; 742). Im Zuge der Verlagerung der Produktion in die Städte kommt es zudem zu einer räumlichen Trennung von Produktion, Verwertung und Entsorgung, und damit zu Schädigungen am Ort des Abbaus und zu Verschmutzung am Ort des Verbrauches. Dadurch entsteht der *„metabolische Bruch"* (Foster et al. 2011, 49), d.h. ein Bruch mit natürlichen Stoffwechsel-Kreisläufen zunächst insbesondere in der Landwirtschaft. Der Boden auf dem Land wird seiner Nährstoffe beraubt, die dann in Form von Dünger von außen hinzugefügt werden müssen. Die Nährstoffe werden in Form von Nahrung und Textilien in die Städte geschickt und dort zu Schadstoffen (vgl. Foster et al. 2011, 49; Marx/Engels 1890/1972, 528ff.). So entstehen die spezifischen gesellschaftlichen Naturverhältnisse kapitalistischer Gesellschaften. Die sogenannte ursprüngliche Akkumulation vollzog sich dabei nicht nur in den kapitalistischen Zentren, sondern auch in den *Kolonien* (vgl. Luxemburg 1913/1981; Marx/Engels 1890/1972, 779). Ähnlich wie in den Zentren der Industrialisierung Allmendeland eingehegt wurde, fand in den kolonialisierten Ländern Aneignung von Land statt. Die lokale Bevölkerung wurde entweder Zwangsarbeit unterworfen oder mittels offener Gewalt von einem Kontinent auf den anderen gebracht und versklavt (vgl. Osterhammel/Jansen 1995).

Degrowth bzw. Postwachstumsansätze weisen darauf hin, dass die bestehende kapitalistische Ökonomie auf fortwährendem (exponentiellem) *Wachstum* basiert. Dies muss bei endlichen natürlichen Ressourcen notwendig an Grenzen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stoßen. So ist eine kapitalistische Wachstumsdynamik eine zentrale Ursache für die gegenwärtigen ökologischen Krisen. Wachstumsdrang und Wachstumszwang sind aber strukturell der kapitalistischen Produktionsweise immanent. Das Spezifische des kapitalistischen Wirtschaftens besteht darin, dass Produktion nicht mehr primär für den Gebrauchswert stattfindet, sondern auf den Tauschwert abzielt (vgl. Marx/Engels 1890/1972, 50ff.). So entsteht eine Orientierung an Profit und einer fortwährenden *Akkumulation*, d.h. angehäuftes Geld wird investiert mit dem Ziel, mehr Geld zu erwirtschaften (vgl. ebd., 161ff.). Aus diesem kontinuierlichen Prozess der Hinzufügung von Mehrwert zum Kapital ergibt sich ein struktureller Zwang zur Akkumulation bzw. eine verselbstständigte Akkumulationsdynamik, d.h. Wirtschaftswachstum. Diese Wachstumsdynamik ergibt sich erstens aus dem Profitstreben der Unternehmen und dem Wettbewerbsprinzip. Da Unternehmen mit anderen in einem Konkurrenzverhältnis stehen, müssen sie Profit generieren um investieren zu können um nicht unterzugehen (vgl. ebd., 618ff.). Der Wachstumszwang ergibt sich zweitens aus der Konsumtion. Für die gesteigerte Produktion müssen auch Bedürfnisse bei Menschen geweckt werden, damit eine Nachfrage sichergestellt ist (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 102ff.). Drittens ergibt sich auch aus der Kreditschöpfung und damit verbundenem Zins ein Zwang zum Wachstum. Um ein Unternehmen zu gründen bedarf es in der Regel Startkapital oder einen Kredit. Startkapital wird nur investiert, wenn Aussicht auf Gewinn besteht, und bei einem Kredit werden Zinsen verlangt. Zinsen sind jedoch prozentual, das heißt sie wachsen exponentiell (vgl. Binswanger 2013). Wenn Wachstum im Kapitalismus ausbleibt, entsteht eine Spirale der Rezession, Arbeitsplätze gehen verloren, Menschen kaufen weniger, die Nachfrage bricht ein, die Wirtschaft schrumpft weiter, mehr Menschen verlieren ihre Arbeitsplätze etc. Da sich menschliches Leben im Kapitalismus über Märkte reproduziert, bedeutet eine kapitalistische Krise auch eine soziale Krise (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 103). Die gegenwärtige Krise lässt sich dementsprechend auch als „sozial-ökologische Zangenkrise" (Dörre 2019, 3ff.) fassen: Bleibt ökonomisches Wachstum aus, folgen soziale Krisen, findet ökonomisches Wachstum statt, verschärfen sich die ökologischen Krisen.

Es ist jedoch nicht allein der Wachstumszwang, der die ökologischen Krisen befeuert. Kapitalistische Produktion basiert grundlegend auf *Ausbeutung* der Arbeitskraft und *Aneignung* von Reproduktionsarbeit sowie Kolonien und der Natur (vgl. Moore 2020, 32f.). *Mehrwert* entsteht, laut Marx, aus der strukturellen Ausbeutung der Arbeitskraft, d.h. aus der Differenz zwischen dem Wert einer Ware, der sich aus der „gesellschaftlich notwendigen Arbeitskraft" (Marx/

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Engels 1890, 201) ergibt und dem Wert der Ware Arbeitskraft, der sich aus der Reproduktion der Arbeitskraft ergibt. Mehrwert entsteht also dadurch, dass die Arbeitskraft nicht nur den zu ihrer Reproduktion notwendigen Wert schafft, sondern darüber hinaus einen überschüssigen Wert erzeugt (vgl. ebd., 181ff.). Das Verhältnis der Klassen basiert auf der Ausbeutung eben dieses Mehrwerts. Feministische Theorien weisen darauf hin, dass die Reproduktionskosten nicht nur Waren wie Lebensmittel etc. beinhalten, sondern dass auch bspw. bei der Zubereitung von Nahrung, der Fürsorge für Kinder, der emotionalen Fürsorge, im Haushalt etc. Arbeit anfällt. Diese überwiegend von Frauen geleistete *Reproduktionsarbeit* zur Wiederherstellung der Ware Arbeitskraft wird nicht oder schlecht entlohnt, d.h. sie wird kostenlos oder kostengünstig angeeignet (vgl. z.B. Federici 2012; Haidinger/Knittler 2016; Winker 2015). Insofern ist eine geschlechtshierarchische Arbeitsteilung ebenfalls Bestandteil des Kapitalverhältnisses. Zudem ist „die Geschichte des Kapitalismus […] zugleich die Geschichte des Kolonialismus" (Buckel 2015, 39). Bis heute wirken grundlegende Mechanismen einer „Externalisierung" (Biesecker/von Winterfeld 2014) von Kosten in den Globalen Süden fort und das Kapitalverhältnis beinhaltet auch *rassistische Ausbeutung*. Indem das Leben und der Wert nicht-weißer Menschen abgewertet wird, können hier die Löhne insgesamt weiter gedrückt werden (vgl. Taylor 2017, 244f.), und indem die rassistische Ideologie *weiße* und Schwarze Arbeiter*innen trennt, wird eine Solidarisierung untereinander erschwert. Weiße Vorherrschaft dient also auch dazu, Klassenkonflikte innerhalb der *weißen* Gesellschaft im Zaum zu halten. Aus Perspektive politischer Ökologie kommt hinzu, dass auch *Natur unbezahlt angeeignet* wird. Eine wesentliche Grundlage für alle Produktionsprozesse ist die Nutzung von Natur. Neben Arbeitskraft und unbezahlter Reproduktionsarbeit entsteht ökonomischer Reichtum also auch durch Aneignung und Transformation von Natur. Marx schreibt dazu: „Arbeit ist also nicht die einzige Quelle der von ihr produzierten Gebrauchswerte, des stofflichen Reichtums. Die Arbeit ist sein Vater […] und die Erde seine Mutter" (Marx/Engels 1890/1972, 58). Zugleich wird durch Geld bzw. das vorrangige Interesse am Tauschwert von den jeweiligen stofflichen Besonderheiten der Natur abstrahiert. So wird von der Möglichkeit unbegrenzten Wachstums ausgegangen, während die Nutzung von begrenzter Natur Grundlage für alle Produktionsprozesse darstellt. Produktion im Kapitalismus basiert also zusammengefasst auf Ausbeutung von Arbeitskraft, Aneignung von unbezahlter menschlicher Reproduktionsarbeit, Arbeit von nicht-menschlicher Natur, Aneignungen in den ehemaligen Kolonien, sowie rassistisch strukturierter Arbeitsteilung (vgl. Moore 2020, 32f.).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Während die kapitalistische Produktion auf Arbeitskraft, Reproduktionsarbeit und Natur angewiesen ist, tendiert sie zugleich zur *Unterproduktion der Inputs*, d.h. zur Überausbeutung oder Aneignung. Mit den Worten von Marx lässt sich sagen: „Die kapitalistische Produktion entwickelt […] nur die Technik und Kombination des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, indem sie zugleich die Springquellen allen Reichtums untergräbt: die Erde und den Arbeiter" (Marx/Engels 1890/1972, 529f.). In der Zeit des frühen Wirtschaftsliberalismus erhielten beispielsweise die Arbeitskräfte nicht einmal das zur eigenen Reproduktion Notwendige, weshalb sie die Ausbeutungsverhältnisse nicht lange überlebten. Heute führt die Aneignung und Ausbeutung von Care-Arbeit zunehmend zu Erschöpfungen (vgl. Winker 2015), und deutlich wird, dass auch Natur so stark angeeignet wird, dass sie sich nicht mehr regenerieren kann. Foster fügt daher dem Widerspruch zwischen kapitalistischer Akkumulation und Arbeit, den Widerspruch der Umweltschädigung hinzu (vgl. Foster et al. 2011, 196), und auch Ansätze gesellschaftlicher Naturverhältnisse stellen fest, dass „kapitalistische Produktion […] auf jene sozial-ökologischen Voraussetzungen angewiesen [ist], die sie beständig unterminiert" (Altvater 1987, 100f).

Kapitalismus ist für den Produktionsprozess auf etwas „Anderes", Äußeres angewiesen, das nicht Teil des Produktionsprozesses selbst ist, das er sich ständig aneignen muss. Die Akkumulation des Kapitals bleibt an „nichtkapitalistische Milieus" (Luxemburg 1913/1981, 314) gebunden. Dieses nichtkapitalistische „Außen" ist jedoch nicht einfach gegeben, sondern wird zum Teil aktiv konstruiert. Bezogen auf Naturausbeutung bedeutet das z.B., dass es erst die Trennung zwischen Mensch und Nicht-Mensch (siehe Kapitel 2.2.1.2) ermöglicht bzw. erleichtert, sich alles nicht-menschliche kostenlos oder zu sehr geringen Kosten *(cheap nature)* ökonomisch anzueignen (vgl. Moore 2020, 99ff.). „Denn die Natur konnte erst ‚billig' gemacht werden, nachdem sie zu etwas Äußerlichem gemacht worden war" (Moore 2020, 453). Der Kapitalismus vereinnahmt also nicht nur ständig ein nichtkapitalistisches „Außen", sondern stellt dieses auch permanent selbst her. Das bedeutet auch, dass dieses Außen nicht einfach irgendwann erschöpft ist. Jede dieser *Landnahmen* untergräbt zwar im Zeitverlauf ihre eigenen Voraussetzungen, ist das spezifische Außen aufgezehrt, kann jedoch ein nichtkapitalistisches Anderes in veränderten Gestalten und Formen aktiv hergestellt werden. So entsteht dann eine kontinuierliche Innen-Außen-Dialektik (vgl. Harvey 2005, 140). Alle Hindernisse werden vom Kapitalismus entsprechend nicht als physische Grenzen, sondern lediglich als Schranken oder als bloße Barrieren betrachtet, die es zu überwinden gilt. Kapitalismus lässt sich also als ständige Bewegung zur Überwindung von Akkumulations- und damit

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Wachstumsschranken verstehen (vgl. Harvey 2005, 2015). Damit wird dann deutlich, dass zwar Landnahmeprozesse periodisch in Krisen münden, der Kapitalismus damit jedoch nicht zwangsläufig an sein Ende kommt (vgl. Dörre 2016, 59).

2.2.1.5 Verschärfung und Aufrechterhaltung der sozial-ökologischen Krisen durch die hegemoniale imperiale Produktions- und Lebensweise

Während die oben beschriebenen Ansätze in erster Linie die strukturellen Ursachen für Ausbeutung von Arbeitskraft und Aneignung unbezahlter menschlicher und nicht-menschlicher Natur beschreiben, verweisen regulationstheoretische Ansätze darauf, dass sich die jeweiligen Formen kapitalistischer Produktion verändern. Sie analysieren also die konkreten historisch-spezifischen Gesellschaftsformationen, d.h. stellen Analysen mittlerer Reichweite dar. *Regulationstheorien* (vgl. Aglietta 1979; Atzmüller et al. 2013) gehen davon aus, dass der dem Kapitalismus inhärente Zwang zur Kapitalakkumulation geprägt ist von zahlreichen Spannungen und Widersprüchen (z.B. zwischen Kapitalakkumulation und der Reproduktion der Arbeitskräfte, zwischen Kapitalakkumulation und dem Zugriff auf Natur oder zwischen verschiedenen Akkumulationsstrategien) und dass der Kapitalismus dazu tendiert, sich die eigene Existenzgrundlage zu entziehen. Aufgrund dessen kann er sich nicht allein durch Marktmechanismen reproduzieren, sondern es bedarf außerökonomischer Akteur*innen, die diese Widersprüche vorübergehend abschwächen. Das können vermittelnde Institutionen wie beispielsweise der Staat sein, aber auch Bildung, Kultur etc. Die Regulationstheorie fragt, ausgehend von diesen Grundannahmen, nach den jeweiligen gesellschaftlichen Bearbeitungsweisen der kapitalistischen Widersprüche, d.h. danach, wie sich die als widersprüchlich, instabil und krisenhaft aufgefasste kapitalistische Produktionsweise über längere Perioden stabilisieren und reproduzieren kann, wenn die allgemeinen Bedingungen der Reproduktion nicht in den kapitalistischen Produktionsverhältnissen selbst zur Verfügung gestellt werden. Sie nimmt an, dass es dazu außerökonomischer Faktoren bedarf und dass dies immer nur in bestimmten Perioden oder Phasen gelingt. Eine solche Phase wird als *Akkumulationsregime* oder Wachstumsregime bezeichnet. Ein Akkumulationsregime bezeichnet die Organisation von Produktion und Konsumtion in einer bestimmten historischen Phase. Als *Regulationsweise* wird das Ensemble an Normen, Institutionen, Organisationsformen, Verhaltensmustern bezeichnet, das dieses Akkumulationsregime vorübergehend stabilisiert. Die Kategorie der Entwicklungsweise bezeichnet eine temporäre Kohärenz zwischen Produktions- und Distributionsmustern einerseits und Konsummus-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tern andererseits. Konsummuster und Konsumnorm verweisen dabei nicht nur auf den Verbrauch von Gütern und Dienstleistungen, sondern auf eine dynamische Entwicklungsweise, deren materielle Dimension soziales Dasein und soziale Verhältnisse strukturiert (vgl. Jessop/Sum 2013, 58f.). Eine kapitalistische Dynamik und Hegemoniefähigkeit ist, Regulationstheorien zufolge, besonders dann gegeben, wenn sich ein „stabiles" Akkumulationsregime herausbildet. In Zeiten von Instabilität und Krisenhaftigkeit finden Auseinandersetzungen um Hegemonie statt, und bildet sich gegebenenfalls ein neues Akkumulationsregime heraus.

Hegemonietheorien in Anschluss an Gramsci gehen davon aus, dass sich insbesondere „eine widersprüchliche Gesellschaftsformation wie der Kapitalismus nur dann reproduzieren kann, wenn sie in den Alltagspraxen und im Alltagsverstand verankert ist und dadurch gleichsam «natürlich» wird" (Brand/Wissen 2017, 45). Hegemonie entsteht demnach, wenn es bestimmten gesellschaftlichen Gruppen gelingt, ihre Interessen so zu verallgemeinern, dass diese als *Allgemeininteressen* erscheinen und sie breit verankert sind in gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was als normal oder wünschenswert erscheint (vgl. ebd.). Sie basiert wesentlich auf Zustimmung und Einverständnis – oder zumindest passiver Hinnahme und Duldung. Dabei ist das Element der *konsensualen Einbindung* relevant. Es werden also partielle Zugeständnisse an die Subalternen gemacht – die jedoch die eigene Machtbasis nicht gefährden und zwar einen großen Teil der Bevölkerung, jedoch nicht notwendigerweise alle umfassen (vgl. Opratko 2022, 45). Dementsprechend gehören Zwangselemente dazu, doch entscheidend ist, „dass der Zwang [nicht] zu sehr gegenüber dem Konsens überwiegt, sondern im Gegenteil vom Konsens der Mehrheit, […] getragen erscheint" (Gramsci 1991ff. GH 1:20). Hegemonie ist dementsprechend eine Form der Herrschaft, „bei der die Interessen der führenden Klassen verallgemeinert, mit Zwang abgestützt, aber auch gezielt Konzessionen an subalterne Gruppen gemacht werden und so Konsens geschaffen wird" (vgl. Brand/Schmalz 2016, 96). Mit Hilfe von Regulations- und Hegemonietheorien lassen sich dann etwa das spezifische Akkumulationsregime des Fordismus und der Wechsel zur postfordistischen neoliberalen Globalisierung analysieren. Der Fordismus basierte auf standardisierter Massenproduktion und einer Teilhabe der (*weißen*, männlichen) Arbeiter am gesellschaftlichen Wohlstand durch hohe Löhne und Sozialpartnerschaft (vgl. Brand/Wissen 2017, 85ff.). Als der Fordismus in die Krise geriet, wurde er von der neoliberalen Globalisierung abgelöst, für die ein dynamischer weltweiter Handel sowie Flexibilisierung, Deregulierung und Privatisierung weiter gesellschaftlicher Bereiche charakteristisch ist (vgl. Butterwegge et al. 2007).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anknüpfend an eben jene Regulations- und Hegemonietheorien sprechen Brand und Wissen von einer *hegemonialen imperialen Produktions- und Lebensweise*. Damit zeigen sie auf, dass zur Zeit eine Lebensweise dominierend ist, die ökologisch betrachtet auf Exklusivität beruht. Diese Lebensweise ist *imperial*, da sie einen überproportionalen und prinzipiell unbegrenzten Zugriff auf Ressourcen, Raum, Arbeitsvermögen und Senken andernorts voraussetzt und die Kosten externalisiert. Damit ist sie ökologisch gesehen exklusiv und stellt gewissermaßen ein Leben auf Kosten Anderer dar. Zudem breitet sie sich immer weiter aus und verdrängt dabei andere Lebensweisen. Der Begriff der *Produktions- und Lebensweise* verweist darauf, dass es um „Produktions-, Distributions- und Konsummuster geht, die tief in die Alltagspraktiken der Ober- und Mittelklasse im Globalen Norden und zunehmend auch in Schwellenländern des Globalen Südens eingelassen sind" (Brand/Wissen 2017, 44). Es ist also nicht der Lebensstil eines sozialen Milieus gemeint, sondern eine gesellschaftliche „Normalität". Das Konzept der Lebensweise ist dabei angelehnt an das Konzept der Entwicklungsweise der Regulationstheorie, misst aber der Mikroebene der Alltagspraxen mehr Gewicht bei (vgl. Brand/Wissen 2011, 82). *Hegemonial* ist die Lebensweise, weil sie auf eine breit geteilte „Zustimmung" stößt. Es ist eine breit akzeptierte und institutionell abgesicherte Lebensweise, die tief in den Alltagspraxen der Menschen verankert ist und mit bestimmten Vorstellungen von Fortschritt und gutem Leben einhergeht. Damit ist nicht gemeint, dass alle Menschen gleich leben, denn es gibt ganz unterschiedliche Möglichkeiten und Voraussetzungen, aber die Vorstellungen davon, was ein gutes Leben ausmacht, sind breit geteilt (vgl. Brand/Wissen 2017, 62). Der Begriff will also nicht machtvolle, oder auf Gewalt beruhende Strategien leugnen, oder Menschen moralisch ihre Konsumgewohnheiten und Lebensstil vorhalten. Er will vielmehr die Verbindung zwischen hegemonialen Alltagspraxen, ökologischer Krise und zunehmenden imperialen Spannungen in der Politik deutlich machen. Mit dem Konzept der imperialen Lebensweise lässt sich erklären, dass sich trotz des Wissens um ökologische Krisen so wenig verändert (vgl. Brand/Wissen 2017, 65ff.).

Eine imperiale Lebensweise war schon Teil der Kolonisierung ab dem 16. Jahrhundert und des liberal-kapitalistischen Weltsystems des 19. Jahrhunderts. Doch erst mit der Entwicklung des Fordismus wurde sie breitenwirksam und verankerte sich in den Alltagspraktiken einer Bevölkerungsmehrheit des Globalen Norden. Um die Auseinandersetzung mit der Arbeiterbewegung zu befrieden und eine hegemoniale Einbindung der Arbeiter(*innen) zu erreichen, wurde in den Ländern des Globalen Nordens die imperiale Lebensweise verallgemei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nert auf eine Bevölkerungsmehrheit, nicht mehr nur der Oberklasse. In der Zeit wurde auch das Wirtschaftswachstum als politisches Ziel verankert und verband sich in den Vorstellungen der Bevölkerung mit Wohlstand. Im Zusammenhang mit der postfordistischen, neoliberalen Globalisierung kam es zu einer weiteren Vertiefung der imperialen Lebensweise. Denn nun bilden sich auch in den Ländern des Globalen Südens Ober- und Mittelklassen heraus, die sich an der westlichen Lebensweise orientieren. Zugleich wird der Zugriff auf globale Ressourcen und Arbeitskräfte weiter intensiviert (vgl. Brand/Wissen 2011, 85ff.). Im Zuge ihrer Verallgemeinerung vertieft sich auch der Widerspruch zwischen hegemonialer Lebensweise und ökologischer Exklusivität (vgl. ebd., 121ff.). Die unsichtbar gemachten Kosten, insbesondere die ökologischen Kosten, werden zunehmend offenkundig und der Zwangscharakter z. B. im Grenzregime sichtbarer. Da das, was als das gute Leben gilt, für immer weniger Menschen erreichbar scheint, kann zudem das Versprechen auf Wohlstand nicht mehr eingehalten werden. Es entsteht einerseits der Impuls, das eigene imperiale Leben auf Kosten Anderer zu verteidigen durch Autoritarismus, Abschottung etc., wie am Erstarken des Rechtspopulismus und dem Aufkommen der AfD zu sehen ist, es entsteht andererseits aber auch ein zunehmendes Unbehagen an einem Leben, das auf Ausbeutung fußt, wie sich beispielsweise an *Fridays for Future* zeigen lässt. Heute könnte man also sagen, dass die bestehende Hegemonie brüchig wird. Auch in diesem Zusammenhang stehen die Auseinandersetzungen um sozial-ökologische Transformation. Noch ist nicht ausgemacht, ob sich ein neues Akkumulationsregime herausbildet, das die hegemoniale Einbindung weiterhin über eine Vertiefung der imperialen Lebensweise erlangt, oder ob sich eine gänzlich andere Lebensweise durchsetzt.

2.2.1.6 Die widersprüchliche Rolle des Staats bei der Regulierung der bestehenden Produktions- und Lebensweise

Kritische Staatstheorien gehen davon aus, dass der Staat zur Aufrechterhaltung grundlegender ökonomischer und gesellschaftlicher Strukturen beiträgt. Aus dem Widerspruch des Klassenantagonismus ergibt sich erstens, dass Menschen sich ohne eine Sicherung des Privateigentums nicht zu Ausbeutung zwingen lassen würden und zweitens, Kapitalist*innen, die untereinander in Konkurrenz stehen, ohne vermittelnde Instanz ihre Konkurrenzkämpfe mit Waffen austragen würden, was langfristig kaum stabil wäre. Der Staat trägt zur Lösung dieser beiden Widersprüche bei, indem er eine allgemeine und öffentliche Instanz zur Sicherung des Privateigentums darstellt. Er gewährleistet das Privateigentum allgemein und öffentlich durch die Monopolisierung der Gewaltmittel. Ein

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

weiterer Widerspruch ergibt sich durch die kapitalistische Ausbeutungsstruktur. Da der Reproduktionszusammenhang des Kapitalismus auf gesellschaftlichen Bedingungen und Naturvoraussetzungen beruht, die durch den kapitalistischen Marktprozess nicht hergestellt und erhalten werden können, sondern durch diesen tendenziell zerstört werden, braucht es allgemeine Schutzmaßnahmen, damit er sich nicht selbst die Grundlagen entzieht. Einzelne Unternehmer*innen können aufgrund der Konkurrenzlogik nicht für den Schutz der Reproduktionsgrundlagen sorgen, insofern braucht es allgemeine Beschränkungen der Ausbeutung. So konnten beispielsweise im frühen Wirtschaftsliberalismus die einzelnen Unternehmer(*innen) aufgrund des Konkurrenzzwangs die Überausbeutung der Arbeiter*innen nicht selbst verhindern, sondern es bedurfte dafür Arbeitskämpfe, die den Staat dazu zwangen, Arbeitsschutzgesetze einzuführen. Sozialstaat und Sozialgesetzgebungen begrenzen also die Ausbeutung, sichern Infrastruktur, öffentliche Güter, Bildung etc. und dienen so auch der Reproduktion der Arbeitskraft (vgl. Hirsch 2005, 23). Die Gewalt verschwindet damit nicht aus der Gesellschaft, sie wirkt vor allem als „stumme" Gewalt weiter, indem die Menschen zum Verkauf ihrer Arbeitskraft genötigt werden.

Joachim Hirsch zufolge ist der Staat *relativ autonom*, denn er agiert in einer eigenen Sphäre, die es ihm erlaubt, auch gegen Wirtschaft und Verwertungslogik zu handeln. Er kann z.B. Gesetze erlassen, um die Wirtschaft zu regulieren (z.B. wurden ökologische Gesetze wie das FCKW-Verbot durch die Umweltbewegung über den Staat durchgesetzt). Er hat eigene Strukturen und kann damit eine Sphäre organisieren, die nicht nach marktwirtschaftlicher Logik funktioniert (z.B. Sozialversicherung, öffentlicher Nahverkehr, Wasserversorgung etc.). Dieser Bereich ist zwar im Zuge der neoliberalen Globalisierung zunehmend privatisiert worden, dennoch gibt es ihn prinzipiell noch. Aber der Staat ist nur relativ autonom, denn den Handlungsspielraum erlangt er, indem er Steuern einzieht. Für sein eigenes Funktionieren ist er also auf eine funktionierende Wirtschaft angewiesen. Um z.B. Sozialleistungen erbringen zu können, politischen Gestaltungsspielraum zu haben und soziale Befriedungs- oder Infrastrukturmaßnahmen gestalten zu können, aber auch um die materielle Existenz der Bürokratie und des Staatspersonals zu sichern, ist er auf Steuereinnahmen angewiesen. Er kann sich daraus bedingt befreien, indem er Schulden aufnimmt oder neues Geld druckt – damit erhöht er aber die Gefahr einer Inflation. Es ist also das „Interesse des Staates an sich selbst" (vgl. Offe 1975), das ihn zum Garanten kapitalistischer Produktionsverhältnisse macht. Insofern ist der Staat kein neutrales Instrument, das außerhalb der Wirtschaft steht. „Markt und Staat sind somit keine Gegensätze, sondern untrennbar aufeinander bezogen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der Staat als Gewaltapparat ermöglicht durch die Garantie des Privateigentums und der darauf beruhenden Rechtsverhältnisse erst die Existenz des Marktes, und er muss ständig in die Marktprozesse eingreifen, um diesen funktionsfähig zu halten. Zugleich bleibt er aber in seinen Grundlagen davon abhängig, dass der marktregulierte kapitalistische Verwertungsprozess gewährleistet bleibt" (Hirsch 2005, 28).

Der Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit ist jedoch nicht der einzige Widerspruch, der sich im Staat zeigt. Die kapitalistische Produktionsweise vereinzelt und isoliert Menschen als Marktindividuen und reißt sie tendenziell aus allen sozialen Beziehungen. Nationalismus, romantische Liebe und Kleinfamilienbeziehung wirken als stabilisierender Kitt. Zugleich sind Rassismus und die moderne Konstruktion von Geschlechterverhältnissen ein Mittel der sozialen Spaltung und Desorganisation der beherrschten Klassen. Der Staat ist insofern immer zugleich ein kapitalistischer, rassistischer und patriarchaler Staat. „In seiner Verfügung über das Gewaltmonopol kann und muss der Staat fortwährend stabilisierend in den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess eingreifen, ohne aber dessen Strukturen – das Privateigentum an Produktionsmitteln, aber auch das Natur- und Geschlechterverhältnis – im Grundsatz verändern zu können" (Hirsch 2005, 33).

Während also häufig Hoffnungen in den Staat gesetzt werden, Krisen zu bewältigen, da er als Gegenpol zum Markt erscheint und als einzige Instanz, die in der Lage ist, allgemeinverbindliche Gesetze zu erlassen und durchzusetzen, geht eine materialistische Staatsanalyse davon aus, dass er dies nur in einem begrenzten Rahmen tun kann, da er insgesamt auf das Funktionieren einer ökologisch destruktiven kapitalistischen Wirtschaft angewiesen ist. Zugleich bestehen „für die konkrete Politik […] dadurch angesichts sich immer wieder verändernder sozialer Kräfteverhältnisse erhebliche Spielräume" (vgl. ebd.).

2.2.1.7 Warum ein grün modernisierter Kapitalismus Teil der Krise ist

Aus dieser hier skizzierten Krisenanalyse heraus wird deutlich, warum die gegenwärtigen Krisenbearbeitungsstrategien ungeeignet sind und warum auch eine grüne Modernisierung ohne Veränderung der Produktionslogik und des Naturverhältnisses die ökologischen Krisen nicht wird lösen können (vgl. Fatheuer et al. 2015).

Erstens verbleiben die gegenwärtigen Krisenbearbeitungsstrategien, aber auch Ansätze grüner Modernisierung in der gleichen Logik, die die Krise erst erzeugt hat. Sie basieren weiterhin auf dem Naturverständnis von Trennung und Naturbeherrschung. Die Krisenbearbeitungsstrategien lassen sich daher nicht

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

als Lösung begreifen, sondern müssen als Teil des Problems verstanden werden (vgl. Köhler/Wissen 2010, 217).

Zweitens wird die Krise innerhalb einer Wirtschaft, die auf Akkumulation und Wachstum basiert, nicht zu lösen sein. Alle Versuche, Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch zu entkoppeln waren bislang nicht erfolgreich. Postwachstumsansätze haben hier auf den „Rebound-Effekt" hingewiesen, der beschreibt, dass technologische Effizienzeinsparungen wieder zunichte gemacht werden, etwa durch Leistungssteigerung, Mehrverbrauch oder Wirtschaftswachstum. Zwar gelingt eine relative Entkopplung von Ressourcenverbrauch und Produktion, nicht jedoch die eigentlich notwendige absolute Entkopplung (vgl. Jackson et al. 2018; Schmelzer/Vetter 2019, 78ff.; Schmelzer/Passadakis 2011, 33ff.; Fatheuer et al. 2015, 108; Jackson 2009, 59). Eine Wirtschaft, die strukturell darauf angewiesen ist, permanent zu wachsen, ist jedoch ökologisch nicht tragfähig, und es kann folglich keine Versöhnung von ökonomischem Wachstum und ökologischer Nachhaltigkeit geben.

Alle Ansätze grüner Modernisierung setzen *drittens* weiterhin auf eine Externalisierung der Kosten und eine Aneignung von Ressourcen andernorts und basieren somit auf kolonialen Kontinuitäten und einer imperialen Lebensweise. Beispielsweise basiert Elektro-Mobilität darauf, dass seltene Erden z.B. aus Kongo oder Chile extrahiert werden; typische großtechnologische Projekte erneuerbarer Energien wie beispielsweise Staudammbauten in Ländern des Globalen Südens führen zu Vertreibungen vor Ort. Viele marktbasierte Krisenbearbeitungsansätze wie Offsetting-Mechanismen beinhalten die Möglichkeit, Zertifikate zu erwerben indem bspw. in den Schutz von Regenwald andernorts oder den Bau erneuerbarer Energieanlagen investiert wird. Oft leben aber in den dann ‚geschützten' Gebieten indigene Menschen, die dadurch vertrieben werden (vgl. Fatheuer et al. 2015, 151).

Eine grüne Ökonomie kann also gegenüber einem autoritärer werdenden Weiter-wie-bisher zwar potenziell Konflikte entschärfen und den ökologischen Kollaps zeitlich verzögern, ohne ernstzunehmende soziale Maßnahmen wird jedoch auch sie zu einer sich weiter verschärfenden Ungleichheit beitragen.

2.2.1.8 Das Spezifische der gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen

Die den gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen zugrunde liegende kapitalistische Wirtschaft ist geprägt durch zahlreiche Widersprüche, und eine Krisenhaftigkeit ist ihr inhärent. Dennoch unterscheiden sich die gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen von anderen Krisen des Kapitalismus.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mit den ökologischen Krisen wie der Biodiversitäts- und der Klimakrise steht der *Fortbestand des Lebens* als solchem in Frage. Die Klimakrise ist bereits Realität. Extremwetterereignisse wie Hitzeperioden, Starkregen und Überschwemmungen, Trockenheit, Dürre und infolgedessen Hungersnöte werden bereits häufiger und führen schon jetzt zu zahlreichen Toten. Doch das Schlimmste kommt erst noch, nimmt der IPCC an. Die ökologischen Krisen machen also *Zukunft insgesamt fraglich*, weil sie die fundamentalen Existenzgrundlagen allen Lebens bedrohen. Während bislang die größte Bedrohung aus der Vergangenheit kam und dazu aufforderte „dass Auschwitz nicht noch einmal sei" (Adorno 1966/1971, 88), kommt nun eine existenziell bedrohliche Zukunft hinzu.

Während die kapitalistische Wirtschaft von zahlreichen Widersprüchen geprägt ist und kontinuierlich Krisen hervorbringt, scheinen die ökologischen Krisen nun also Krisen größeren Ausmaßes darzustellen. So schreibt bspw. Foster, dass es der Widerspruch zwischen Akkumulation von Reichtum und Umweltschädigung ist, der eher als der Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit „in wachsendem Maße die offensichtliche Bedrohung nicht nur der Existenz des Kapitalismus selbst, sondern des Lebens auf dem Planten als Ganzem dar[stellt]" (Foster et al. 2011, 196). Dennoch wird die Frage nach der *Erneuerungsfähigkeit des Kapitalismus* unterschiedlich eingeschätzt. Naturwissenschaftliche Perspektiven gehen tendenziell von einem Zusammenbruchs-Szenario aus. Sie nehmen eine Endlichkeit natürlicher Ressourcen („peak oil") und die Endlichkeit menschlichen Lebens angesichts der Klimakrise an. Da sie den ökologischen Krisen jedoch meist recht hilflos gegenüber stehen und die gesellschaftlichen Strukturen und Dynamiken kaum mit beleuchtet werden, gibt es für sie nur die Alternative zwischen einem Zusammenbruchs-Szenario und einem rationalen Umbau der Gesellschaft. Kritische Gesellschaftstheorien fragen stärker nach der Rolle der ökologischen Krisen innerhalb der derzeitigen Wirtschafts- und Lebensweise. Doch auch hier besteht keinesfalls Einigkeit über die Interpretation der Krisen. Regulationstheorien bzw. die an Regulationstheorien angelehnte Theorie gesellschaftlicher Naturverhältnisse oder der imperialen Lebensweise gehen tendenziell von einer starken Transformationsfähigkeit kapitalistischer Gesellschaften aus. Sie zeichnen die gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen als analog zur Krise des Fordismus. Eine grüne Modernisierung ist dementsprechend ein wahrscheinliches neues Akkumulationsregime, das die kapitalistische Wirtschaft eine Zeit lang stabilisieren kann. Wenngleich auch hier nicht davon ausgegangen wird, dass eine grüne Modernisierung die Krisen lösen kann, so doch, dass sie die schlimmsten Auswirkungen zeitlich verzögern und partiell

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bearbeiten kann um das System als solches temporär zu stabilisieren (vgl. Brand et al. 2020, 166). Jason Moore hingegen sieht in seinem Weltökologie-Ansatz auch Hinweise darauf, dass es sich bei der gegenwärtigen Krise nicht lediglich um eine „Entwicklungskrise" handelt, „eine Krise also, die für Lösungen durch weitere Zyklen primitiver Akkumulation und Kommerzialisierung offen ist" (Moore 2020, 48), sondern es sich auch um eine Epochenkrise handeln könnte, „gekennzeichnet durch einen irreversiblen Verfall der Fähigkeit des Kapitals, durch Umstrukturierungen aus großen Krisensituationen herauszufinden" (ebd.). Denn während sich die Form der Bearbeitung der Widersprüche zwar im historischen Verlauf verändert hat, basiert die Kapitalakkumulation doch immer grundlegend auf dem Zugriff auf Nahrung, Energie, Arbeitskraft und Rohstoff, für die nicht entsprechend gezahlt wird. Dieses ökologische Regime könnte sich in absehbarer Zeit auch endgültig erschöpfen. Dies zeichnete sich im Fordismus bereits ab, wurde jedoch mit dem Neoliberalismus eine Zeitlang durch Gewalt und Biomacht wiederhergestellt und scheint nun endgültig vorbei zu sein. Es kann also auch eine „epochale Krise sein, die im vor uns liegenden Jahrhundert fundamental neue Reichtums-, Macht- und Naturverhältnisse erzwingen wird" (ebd., 454).

Mit den ökologischen Krisen werden nicht nur die kapitalistische Wirtschaft, sondern auch die *historischen Alternativen* in Frage gestellt. Denn auch sozialistische Wirtschaft war geprägt von dem Ziel der Produktivkraftentwicklung und dem Glauben an einen (linearen) Fortschritt. Die ökologische Krise stellt nun jedoch das gesamte Fundament der bestehenden Wirtschaft und des aufklärerischen Denkens in Frage, insofern Technik als Lösung nicht mehr greift und Naturbeherrschung nicht mehr länger zur Befreiung sondern zur Bedrohung wird (vgl. Becker/Jahn 2003, 3).

Dabei weisen *rassismuskritische und indigene Bewegungen* zurecht darauf hin, dass die drohende Gefahr der Auslöschung bzw. die Sorge um das (Über)leben für sie schon weitaus länger relevant ist. Schließlich kämpfen sie bereits seit über 500 Jahren für den Erhalt der Erde und ihr eigenes Überleben (vgl. von Redecker 2020, 10). Insofern kommen möglicherweise Impulse zur Überwindung der sozial-ökologischen Krisen gerade aus BIPoC-Gemeinschaften, die permanent vom Ende der eigenen Lebensweise und des Lebens bedroht waren und sind.

Doch ihre Erfahrungen lassen sich nicht ohne Weiteres übertragen. Denn die Lebensweise, die durch die Klimakrise unterzugehen droht, ist zugleich die Lebensweise, die dafür verantwortlich ist. Die Krise besteht also in ebenjener gesellschaftlichen *Normalität und Stabilität*, deren Verlust gerade droht. Bereits

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Walter Benjamin verwies auf den Zusammenhang zwischen der Idee des Fortschritts und der Katastrophe, dessen Zuspitzung jetzt deutlich wird: „Der Begriff des Fortschritts ist in der Idee der Katastrophe zu fundieren. Dass es ‚so weiter' geht, ist die Katastrophe" (Benjamin 1982). Während damals die Bedrohung in der Logik des Fortschritts lag, lässt sie sich heute auf die gegenwärtige Normalität zuspitzen: „Diese Stabilität hat selbst Züge einer Katastrophe" (Klein 2013, 9). Die Krise geht also „über die Krisensituation selbst hinaus. Denn selbst das, was als wünschenswerte Normalität und Stabilität erscheint, ist nicht nachhaltig. Die verschiedenen Krisenpolitiken erweisen sich als eine Form sozialer Herrschaft, die versucht, viele Widersprüche aus der Gesellschaft zu verdrängen – nur damit sie sich dann als krisenverschärfend herausstellen. Die Vielzahl der miteinander verbundenen Krisenelemente ist ein Indiz für den prekären Charakter dieser «normalen Lebensverhältnisse»" (Demirović 2012, 16). Auch deshalb erscheint die Klimakrise als ein für die menschliche Wahrnehmung langsames Phänomen und die drastischen Konsequenzen zeigen sich erst deutlich *zeitverzögert*. „Eine Krise bedeutet, dass die bestehende Gesellschaftsform nicht mehr wie bisher weiter funktionieren kann" (Sutterlütti/Meretz 2018, 230). Dieser Moment wird beim Klimawandel eines Tages zweifellos eintreten. Aber wegen der langen Zeitverzögerung zwischen Ursache und Wirkung und der tiefen Verankerung in der gesellschaftlichen Normalität wird es vermutlich zu spät sein, etwas dagegen zu unternehmen, wenn die Folgen deutlicher spürbar sind. Es braucht zudem eine permanente Abstraktion und Übersetzungsleistung, um die klimaschädlichen Ursachen und die jeweiligen Folgen in Zusammenhang zu bringen.

Insofern handelt es sich bei der Klimakrise um eine höchst widersprüchliche Krise, die einerseits menschliches Leben fundamental in Frage stellt und zugleich als Normalität erscheint.

2.2.2 Transformationsperspektiven

Geht man von einer solch tiefen Verankerung der sozialökologischen Krisen in der derzeitigen Wirtschafts- und Lebensweise aus, wird deutlich, dass es tatsächlich grundlegender Umwandlungsprozesse bedarf um sie zu lösen. Diese werden der Rhetorik nach zwar auch in grünen Transformationsansätzen für notwendig gehalten, die dort vorgeschlagenen Transformationsperspektiven sind jedoch zahm und die Transformationspfade kleinschrittig (vgl. Brand 2016, 24). Sie bestehen vor allem darin, grüne Technologien auszubauen und auszuweiten, an den grundlegenden Produktionsprozessen aber möglichst nicht viel zu verändern. Es handelt sich bei grünen Transformationen also weitgehend

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

um eine „technologische Utopie". Sozial-ökologische Transformationsansätze begeben sich demgegenüber auf die Suche nach Möglichkeiten einer „solidarischen, gerechten Gesellschaft im Einklang mit der Natur" (Klein 2013, S. 12), das heißt, sie suchen nach „sozialen Utopien".

Inzwischen findet wieder eine stärker Auseinandersetzung mit Utopien statt (vgl. z.B. Acosta/Brand 2018; Neupert-Doppler 2015, 2020; Wright 2017; Zelik/Altvater 2016). Umfassende *sozial-ökologische Utopien* (vgl. Görgen/Wendt 2020) im Sinne von Gesellschaftsentwürfen in größerem Maßstab entstehen jedoch gerade erst. So zum Beispiel im Band „Zukunft für alle. Eine Welt in 2048" vom Konzeptwerk Neue Ökonomie (2020), in dem für verschiedene Gesellschaftsbereiche ein Bild gezeichnet wird, wie eine solidarische, gerechte und ökologische Welt aussehen könnte oder im zweiten Band des I.L.A. Kollektivs (2019), der nach dem „guten Leben für alle" sucht. Simon Sutterlütti und Stefan Meretz (2018) entwerfen eine Commons-Gesellschaft, die auf transpersonalem tauschlogikfreiem Austausch basiert.

Außerdem gibt es Vorschläge, kleine, erreichbare Zwischenschritte anzustreben, die in die Richtung einer grundlegenderen Veränderung weisen. Aus dem Umfeld der Degrowth-Bewegung findet sich hier etwa das „Acht-R-Programm" von Serge Latouche (2015). Es ist ein Programm aus acht Ansatzpunkten, die im französischen Original alle mit der Vorsilbe Re- beginnen. Auf Deutsch übersetzt sind das Neu-Bewertung, Neu-Konzeptualisierung, Neu-Strukturierung, Umverteilung, Relokalisierung, Reduktion, Wiederverwendung und Recycling. Wolfgang Sachs (1993) schlägt die „vier E's" Entschleunigung, Entflechtung, Entkommerzialisierung und Entrümpelung vor. Im Kontext sozial-ökologischer Transformation finden sich die „vier U's" von Dieter Klein: Gerechter Umverteilung von Lebenschancen und Macht, ein sozialökologischer Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft, eine demokratische Umgestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft und eine umfassenden Solidarität (vgl. Klein 2013, 61ff., 2014, 112).

Eine Aktualisierung von Utopien angesichts gegenwärtiger sozial-ökologischer Krisen findet zudem insbesondere in der Praxis sozialer Bewegungen statt. Eine ausführlichere Thematisierung von Utopien, sowie Fluchtpunkten und erstrebenswerten Grundqualitäten in den Suchprozessen unterwegs zu einer besseren Gesellschaft werden entsprechend in Kapitel 6.1.3. anhand der Auseinandersetzungen der Bildungsakteur*innen nachgezeichnet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.2.3 Transformationspfade

Neben der Analyse der strukturell zugrunde liegenden Ursachen der aktuellen Krisen, sowie Überlegungen zu möglichen alternativen Zukünften und emanzipatorischen Lösungen, befassen sich kritische Gesellschaftstheorien sozial-ökologischer Transformation teilweise auch mit der Frage, wie sich solche Prozesse vollziehen. Sie befassen sich dabei einerseits mit Transformation als einem komplexen und widersprüchlichen Prozess, in dem intendiertes und unintendiertes Handeln zusammen wirken (vgl. Kapitel 2.2.3.1), sie befassen sich zum anderen mit sozialen Kämpfen in Reaktion auf gesellschaftliche Krisendynamiken und versuchen Handlungsperspektiven für emanzipatorische Bewegungen aufzuzeigen (vgl. Kapitel 2.2.3.2.).

Während Transformationspfade grüner Modernisierung primär auf Governance setzen, d.h. auf einen Staat, der die richtigen Anreize setzt, sprechen Ansätze sozial-ökologischer Transformation eher sozialen Bewegungen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen das Potenzial zu gesellschaftlichen Veränderungen zu. Die Rolle des Staates wird kritisch reflektiert und gesellschaftliche Dynamiken und Kräfteverhältnisse umfassender in den Blick genommen.

2.2.3.1 Transformation als Zusammenspiel von Bewegung und Gegenbewegung

Vielfach wird auf Polanyi Bezug genommen, der unter dem Begriff der „großen Transformation" die gesellschaftspolitischen Umwälzungen im 18. und 19. Jahrhundert analysierte, die zur Herausbildung kapitalistischer Gesellschaften und bürgerlicher Demokratien führte (vgl. Polanyi 1944/2019). Analog dazu wird in der aktuellen Konjunktur des Transformationsbegriffs eine zweite große Gesellschaftstransformation hin zu einer Gesellschaft jenseits des Kapitalismus gezeichnet (vgl. z.B. Klein 2013, 13ff.; Reißig 2014, 64ff.). Während der WBGU (2011) Polanyi vor allem rhetorisch aufgreift, um die Dimension und Größe der anstehenden Transformation zu verdeutlichen, versucht ein kritischer Transformationsbegriff aus der Analyse Polanyis zu den Umbrüchen im 19. Jahrhundert abzuleiten, aus welchen Dynamiken heraus gesellschaftliche Transformationsprozesse entstehen, um daraus ein vertieftes Verständnis der aktuellen Situation zu gewinnen. Es werden Parallelen gesehen zwischen dem liberalen Kapitalismus des 19. Jahrhunderts, der in den 1930er Jahren zu einer Krise führte, und der gegenwärtigen kapitalistischen Globalisierung, die seit den 1970er Jahren Tendenzen verstärkt hat, die zu einem Kollaps, insbesondere in ökologischer aber auch in kultureller und politischer Hinsicht führen könnten (vgl. Brand et al. 2020, 166f.).

Polanyi sieht eine gesellschaftliche Transformation als unintendierten Prozess. Zwar gibt es Akteur*innen, die bestimmte Anliegen verfolgen, ihr Handeln

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

führt jedoch zu unvorhersehbaren Ergebnissen (auch da es auf das Handeln anderer trifft) (vgl. Polanyi 1944/2019, 124ff.). So zeichnet Polanyi die Geschichte des Kapitalismus als *Doppelbewegung* zwischen zwei widerstreitenden Logiken. Auf der einen Seite findet sich eine Bewegung für das Prinzip des Wirtschaftsliberalismus, die einher ging mit Prozessen von Entbettung und der Kommodifizierung sogenannter „fiktiver Waren" (vgl. ebd., 258). Als „fiktive Waren" bezeichnet er dabei Arbeit, Boden und Geld, das heißt Elemente wirtschaftlicher Tätigkeit, die eigentlich keine Waren darstellen, die jedoch mit der Entstehung des Fabriksystems als solche behandelt wurden. Eine ungebremste Nutzung dieser über den Markt führt jedoch zwangsläufig zur Zerstörung (vgl. ebd., 108). Auf der anderen Seite finden sich dementsprechend verschiedene Gegenbewegungen, die auf den Erhalt von Mensch und Natur zielen, die sozial zerstörerischen Tendenzen der vorangegangenen Kommodifizierungswelle politisieren und um Wiedereinbettung kämpfen (vgl. Brand et al. 2020, 167). Polanyi zufolge wehrt sich die „Gesellschaft" gegen die expansiven Eingriffe der Wirtschaft und liefert eine „spontane" Gegenbewegung zu den Bemühungen, „selbstregulierende Märkte" zu schaffen. Diese ist jedoch höchst unterschiedlich und widersprüchlich. Das Zusammenspiel zwischen den Bewegungen des Marktes und den Gegenbewegungen der Gesellschaft ergeben schließlich den spezifischen historischen Transformationsprozess. Diese Auseinandersetzungen zwischen den Anhänger*innen der Marktwirtschaft auf der einen und den Befürworter*innen des Sozialschutzes auf der anderen Seite erstreckten sich über gut anderthalb Jahrhunderte, vom frühen 19. Jahrhundert bis Mitte des 20. Jahrhunderts.

Mit dem Konzept der doppelten Bewegung versucht Polanyi die charakteristische Form der sozialen Auseinandersetzungen in Reaktion auf die Krisen des Kapitals zu identifizieren (vgl. Fraser 2017, 6). Während Marx die krisenrelevanten Konflikte auf die Kämpfe zwischen Kapital und Arbeit verengte, erweitert Polanyi diese um außerökonomische Kämpfe, die auf die destabilisierenden Eingriffe der Wirtschaft in Gesellschaft und Natur reagieren (vgl. Polanyi 1944/2019, 159ff.). So lassen sich auch soziale Auseinandersetzungen um Natur oder Reproduktion mit einbeziehen (vgl. Fraser 2017, 6).

Der historische Prozess, den Polanyi mit Großer Transformation beschreibt, mündet zunächst in der Herausbildung der kapitalistischen Marktwirtschaft und dann deren vorübergehenden Zusammenbruch in den Weltkriegen. Polanyi zeichnet den Prozess in erster Linie historisch nach. Es ist also letztlich nicht klar, wie ein Transformationsprozess aussehen soll, der nicht lediglich in eine Eindämmung des Marktes durch die Institutionen der parlamentarisch-re-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

präsentativen Demokratie mündet, und wie ein solcher als intentionaler, demokratisch konstituierter Prozess organisiert werden kann (vgl. Demirović 2012, 33). Polanyis Konzept der doppelten Bewegung reduziert die Auseinandersetzung auf einen Dualismus zwischen der „Wirtschaft", die ihre Reichweite auf die Gesellschaft ausdehnen will auf der einen Seite und der „Gesellschaft", die das Eindringen der Wirtschaft abwehrt und Natur und Gesellschaft dagegen verteidigt. Diese Entgegenstellung suggeriert, dass „die Gesellschaft" Wärme, Sicherheit und Stabilität garantiert, tatsächlich beinhaltet sie jedoch auch „unangenehme" Aspekte wie Sexismus, Rassismus, Homophobie etc. Gleichzeitig hat die Marktwirtschaft auch eine emanzipatorische Rolle bei der Destabilisierung traditioneller Unterdrückungsverhältnisse gespielt. Den Charakter des Kapitalismus als dialektisch zu begreifen ist hier also eine wichtige Ergänzung. Wichtige soziale Kämpfe, wie etwa die Kämpfe um die Abschaffung der Sklaverei oder die Befreiung der Frauen, lassen sich zudem keinem der beiden Pole von „Marktwirtschaft" und „Schutz" zuordnen, denn sie richteten sich sowohl gegen Ausbeutung und Zerstörung durch den Kapitalismus, als auch gegen hierarchisierende und ausgrenzende Formen des sozialen Schutzes der Gesellschaft. Nancy Fraser schlägt also vor, die Dimension der Emanzipation hinzu zu fügen und die doppelte Bewegung in eine dreifache Bewegung umzuwandeln, die die drei Pole Marktwirtschaft, sozialer Schutz und Emanzipation umfasst (vgl. Fraser 2017). So lassen sich dann auch die Gegenbewegungen dahingehend unterscheiden, ob sie reaktionären oder emanzipatorischen Schutz anstreben.

Aus der oben beschriebenen Analyse des Widerstreits zweier bzw. dreier Perspektiven leitet sich für die heutige Situation ab, dass nach der letzten Kommodifizierungswelle der neoliberalen Globalisierung eine erneute Transformation zur Wiedereinbettung von Gegenbewegungen zu erwarten ist. Diese Gegenbewegungen können dabei jedoch sowohl progressive als auch reaktionäre Formen annehmen. Zudem können solche sozialen Kämpfe sowohl Kapitalismus und dessen Zerstörung zurückdrängen als auch zur Erneuerung der kapitalistischen Gesellschaften beitragen oder auch ganz unerwartete Effekte haben. Ob ersteres oder zweiteres eintritt hängt vom Widerstand gegen die Kommodifizierung von Natur und Arbeitskraft durch Gegenbewegungen ab (vgl. Brand et al. 2020). Hier lässt sich in Anschluss an Fraser auch nach Handlungsperspektiven emanzipatorischer Gegenbewegungen fragen. Wie soziale Bewegungen angesichts der derzeitigen Kräfteverhältnisse zu einer Transformation in Richtung der oben skizzierten Perspektiven beitragen können, ist also ebenfalls Gegenstand des Transformationsbegriffs. Dies wird in Kapitel 6.1.4 weiter ausgeführt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.2.3.2 Transformation als spezifischer Typus des Wandels

Häufig wird der Transformationsbegriff auch als ein spezifischer Typus des Wandels beschrieben, der sich *zwischen reformativen und revolutionären Ansätzen* bewegt. Da Revolutionen historisch eher zu autoritären Staaten oder Konterrevolutionen führten, Reformen jedoch den Kapitalismus temporär „zähmen", nicht jedoch überwinden konnten (vgl. Demirović 2012, 17), versuchen nun Konzepte der Transformation diese Gegensätze zu überwinden.

Theorien der Revolution gehen davon aus, dass jeder Systemwandel notwendigerweise einen entscheidenden *Bruch* beinhaltet. Klassischerweise wird dabei ein zeitliches Nacheinander angenommen: Erst kommt es zum Bruch, dann findet der Aufbau einer Alternative statt. Revolutionen sind meist auf den Staat bezogen (hier im engeren Sinne verstanden als staatliche Institutionen). Sie zielen überwiegend darauf, die Staatsmacht zu übernehmen und den Staat dann als Werkzeug zu nutzen. Historisch war etwa die Transformationsstrategie des revolutionären Sozialismus auf Revolution ausgerichtet (vgl. Wright 2017, 415f.). Transformationen durch Bruch scheinen diesem Ansatz zufolge möglich, da der Kapitalismus in sich selbst widersprüchlich und krisenanfällig ist, und notwendig, da es nicht möglich scheint, das Leben innerhalb des Kapitalismus langfristig zu verbessern, kleinere Reformen umkehrbar sind und die einzige Hoffnung daher in Zerschlagung und Neuaufbau besteht (vgl. Wright 2019, 40ff). So wird die Annahme, unter heutigen Bedingungen bedeutungsvoll, gerecht und frei leben zu können als ein falsches Versprechen betrachtet (vgl. Demirović 2012, 20f.). In Transformationstheorien werden Strategien des Bruchs vielfach kritisiert oder als ungeeignet eingeschätzt. Da eine öffentliche Unterstützung neben politischer Zustimmung auch von materiellen Interessen abhängig ist und davon auszugehen ist, dass nach einem Bruch sogenannte „Talsohlen des Übergangs" entstehen, in denen die materiellen Bedürfnisse von Menschen weniger gut erfüllt werden können als zuvor, erscheint es unwahrscheinlich, dass sich ein auf Bruch basierender Übergang unter demokratischen Bedingungen durchhalten lässt (vgl. Wright 2017, 419ff.). Gerade in Anbetracht dessen, dass eine globale Gerechtigkeit eine deutliche Reduktion des Ressourcenverbrauchs im Globalen Norden impliziert, ist dieser Einwand wichtig. Denkbar wäre zwar, dass ein geringerer materieller Verbrauch in Kauf genommen wird, wenn Menschen dadurch auf anderen Ebenen Verbesserungen erlangen wie bspw. Selbstbestimmung, Inklusion, Zugehörigkeit, Solidarität etc. Dennoch erscheint öffentliche Unterstützung zwar möglich, aber nicht wahrscheinlich. Daher bergen Revolutionen die Gefahr, in autoritäre Systeme zu münden. Selbst Revolutionen, die von einer Mehrheit der Bevölkerung ge-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tragen werden, können durch Interessenskonflikte zu gewaltsamen Formen der Durchsetzung oder Konterrevolutionen führen (vgl. Sutterlütti/Meretz 2018, 73). Historisch sind zwar einerseits viele demokratische Gesellschaften durch Revolutionen entstanden, zugleich mündeten einige bekannte revolutionäre Machtübernahmen wie im Beispiel des Staatssozialismus gerade nicht in der Etablierung einer demokratischen, egalitären, emanzipatorischen Alternative (vgl. Wright 2019, 40ff.). Weitere Kritik ergibt sich aus der Konzeption der Zeitlichkeit. In Erwartung einer zukünftigen Revolution und dem Versprechen auf eine bessere Zukunft könnten Möglichkeiten für Wandel im Hier und Jetzt übersehen werden. Zudem müssen Lösungen auf die drängenden Probleme auch nach einem Bruch immer noch gefunden werden (vgl. Demirović 2012, 20ff.). Es scheint dennoch sinnvoll, Transformationen durch Bruch weiterhin mit zu betrachten. Zum einen können sich Brüche einstellen, auch ohne dass sie bewusst herbeigeführt werden (vgl. Wright 2019, 40ff.). Zum anderen setzen auch andere Transformationsstrategien zumindest auf partielle Brüche, wenngleich nicht auf staatliche Machtübernahme und Zerschlagung. Auf Basis von vorher aufgebauten Alternativen beispielsweise können Brüche ein mögliches Element eines Transformationsprozesses darstellen.

Anders als Revolutionstheorien fassen *Reformtheorien* Veränderung nicht als Bruch sondern als Prozess. Von Transformation als Prozess zu sprechen bedeutet, „es geht um schrittweise Veränderungen der grundlegenden Strukturen eines Gesellschaftssystems […] die in ihrer Gesamtheit das System transformieren und nicht um eine harsche Diskontinuität in den Machtzentren des Systems als Ganzem“ (Wright 2017, S. 435). Dennoch kann auch dies Konfrontationen mit den herrschenden Klassen und Eliten beinhalten. Reformen beziehen sich ebenfalls auf den Staat, sie betrachten den Staat als Kampfterrain und versuchen ihn zu nutzen (vgl. ebd.). Erik Olin Wright zeichnet ein korporatistisches Modell von Reformen. Er spricht von Reformen als symbiotischen Transformationen, die gerade dadurch stabil werden, dass sie zu einer wirksamen gesellschaftlichen Problemlösung beitragen und damit auch die Interessen der Eliten berücksichtigen (vgl. Wright 2017, 415ff.). Wichtige Einsichten aus Reformtheorien bestehen darin, dass eine Prozesshaftigkeit ein wichtiges Element der Transformation darstellt. Reformen erlauben eine Verbesserung der aktuellen Lage, statt diese auf einen unbestimmten Zeitpunkt in der Zukunft zu verschieben. Sie erlauben, Errungenschaften institutionell abzusichern und Alternativen in einem größeren Maßstab aufzubauen. Kritisiert wird allerdings das Verhältnis zum Staat. Reformen zielen auf den Staat als Instrument für Veränderung, es wird jedoch kaum thematisiert, wie der Staat beschaffen sein müsste, um ei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ne gesellschaftliche Alternative entwickeln zu können. Staatskritische Theorien weisen zu Recht darauf hin, dass der Staat nur relativ autonom ist, und daher zwar kleine Verbesserungen denkbar scheinen, er jedoch insgesamt ein eigenes Interesse an der Aufrechterhaltung des kapitalistischen Wirtschaftssystems hat. Zudem wird in Frage gestellt, ob ein als fremdbestimmend betrachteter Staat eine freie Gesellschaft bzw. Selbstbestimmung hervorbringen kann und die Sorge geäußert, dass durch eine Trennung von Weg und Ziel der Weg das Ziel (de) formiert (vgl. Sutterlütti/Meretz 2018, 53ff.). Damit verbunden ist die Kritik an einer oftmals fehlenden Analyse der Kräfteverhältnisse. Reformversprechen sind häufig naiv, wenn sie suggerieren, dass es nur auf guten Willen und gute Ideen ankommt, denn die Aktivitäten der Mächtigen werden nicht analysiert, und es wird außer Acht gelassen, dass sie möglicherweise weitreichende Schritte zu verhindern versuchen (vgl. Demirović 2012, 20ff.). Auch das korporatistische Modell Wrights übersieht die Tatsache, dass auch Reformen zurückgenommen werden können, wenn andere Lösungen gefunden werden. Fraglich bleibt zudem vor allem, warum eine solche Strategie in der Lage sein sollte, nicht nur zur Verbesserung des Kapitalismus beizutragen, sondern auch zu seiner Überwindung. Selbst Wright weist darauf hin, dass historische Beispiele eher zur Konsolidierung des Kapitalismus beitrugen (vgl. Wright 2017, 453ff.).

Ausgehend davon, dass sowohl Revolutions- als auch Reformstrategien mit zahlreichen Fallstricken verbunden sind, wird *Transformation* nun häufig als ein spezifischer Typus des Wandels jenseits von Revolution und Reform gefasst. So begreift etwa Dieter Klein (2013, 2014) Transformation als doppelte Transformation, d.h. „in die innerkapitalistische Transformation zu einer sozial regulierten bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft mit grünen Elementen könnte sich der Einstieg in eine zweite große Transformation hineinschieben. Eine Transformation im Rahmen des Kapitalismus wird zunehmend bereits Tendenzen einschließen, die über den Kapitalismus hinausweisen“ (Klein 2013, S. 14). Es ist also eine „Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus“ (ebd., 16). Letztlich ist ein solches Verständnis nah an der Idee „revolutionärer Realpolitik“ in Anschluss an Rosa Luxemburg, und Joachim Hirsch spricht in dem Zusammenhang von einem „radikalen Reformismus“ (Hirsch 2005, 231), der die gesellschaftlichen Machtverhältnisse transformiert und sich den „kapitalistischen sozialen Formen bewusst entgegenstellt und sie durchbricht“ (ebd., 232). Es ist also eine Politik „im und gegen den Staat“ (Holloway 2002).

Einige Autor*innen gehen aber auch über den Dualismus zwischen Revolution und Reform hinaus. Der Fokus liegt dann weniger auf Transformation als einem spezifischen Typ des Wandels. Stattdessen werden verschiedene Trans-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

formationspfade skizziert und diskutiert. So zeichnet etwa Wright eine mehrdimensionale Transformationstheorie (2017, 2019), aber auch andere Autor*innen stellen die Frage nach gesellschaftlicher Transformation entlang verschiedener ineinander greifender Ansatzpunkte (vgl. Andreotti et al. 2015; I.L.A. Kollektiv 2019; Macy/Johnstone 2012; Meadows 1999; Schmelzer/Vetter 2019; Sutterlütti/Meretz 2018). Dies wird in der empirischen Auswertung weiter ausgeführt (vgl. Kapitel 6.1.4).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Als ich etwa 8 Jahre alt war, hörte ich zum ersten Mal von etwas, das als Klimawandel […] bezeichnet wird. […] Mir wurde gesagt, ich solle das Licht ausschalten, um Energie zu sparen […] Ich erinnere mich, dass es mir sehr seltsam erschien, dass Menschen […] in der Lage sein könnten, das Klima der Erde zu verändern. Denn wenn wir dazu fähig wären, dann würden wir über nichts anderes mehr reden. […] Wenn die Verbrennung fossiler Rohstoffe so schlimm war, dass sie unsere Existenz bedrohte, wie konnten wir dann einfach weitermachen wie bisher? […] Für mich ergab das keinen Sinn. Es war zu unwirklich" (Thunberg 2018b, 3f.)

3. Der Diskurs um (politische) Bildung und Transformation

In der Debatte um Transformation wird (politischer) Bildung immer wieder eine große Bedeutung zugesprochen. Alle Transformationsszenarien bzw. Hegemonieprojekte gehen von Bildung als einem zentralen Element im Transformationsprozess aus. Wenngleich die konkrete Rolle, die Bildung jeweils zugesprochen wird und das Bildungsverständnis stark variieren, so besteht doch weitgehend Einigkeit darüber, dass eine gesellschaftliche Transformation zumindest nicht *ohne* Bildung denkbar ist. Soll eine Transformation nicht autoritär verordnet werden, muss sie von einer breiten Basis getragen werden, die bereit und in der Lage ist, Transformationsprozesse (mit) zu gestalten bzw. zumindest mit ihnen umgehen zu können, wenn sie sich ereignen.

Für Bildungsansätze, die sich mit Themen ökologischer Nachhaltigkeit oder globaler sozialer Gerechtigkeit befasst haben – wie *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* oder Globales Lernen (GL) – war dabei lange Zeit der Ansatz der nachhaltigen Entwicklung zentraler Orientierungspunkt (siehe Kapitel 3.1). Inzwischen wird verstärkt auch über Transformation und in diesem Zusammenhang über *transformative Bildung* bzw. transformatives Lernen gesprochen (siehe Kapitel 3.2). Auch im Feld der *politischen Bildung* wird betont, dass angesichts der sich zuspitzenden Krisen immer dringender grundlegende gesellschaftliche Transformationsprozesse notwendig werden. Die Auseinandersetzung mit der Frage, was dies für politische Bildung bedeutet, steht jedoch noch immer eher am Anfang (siehe Kapitel 3.3).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

Orientierungspunkt insbesondere für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), zunehmend jedoch auch für Globales Lernen (GL), ist die Perspektive nachhaltiger Entwicklung. Der Gedanke der *Nachhaltigkeit* hat seine Ursprünge in der Forstwirtschaft und geht zurück auf Hans-Karl von Carlowitz, der 1713 schrieb: „Schlage nur so viel Holz, wie der Wald verkraften kann! So viel Holz, wie nachwachsen kann" (von Carlowitz 1713/2022). Das Konzept der *nachhaltigen Entwicklung* geht auf den sogenannten Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen von 1987 zurück. Darin wird Nachhaltigkeit insbesondere hinsichtlich intergenerationaler, teilweise jedoch auch intragenerationaler Ungleichheit betrachtet. So heißt es etwa, „auf lange Sicht dürfen wir nicht auf Kosten der Menschen in anderen Regionen der Erde oder zukünftiger Generationen leben" (Hauff 1987). Nachhaltige Entwicklung zielt zumeist auf ein Ausbalancieren der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimension und geht damit von einer Vereinbarkeit wirtschaftlichen Wachstums und ökologischer Nachhaltigkeit aus.

3.1.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) orientiert sich an diesem Leitbild und will Lernende dazu anregen, nachhaltig zu leben. „BNE versetzt Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen in die Lage, fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt zu handeln, sowie für Wirtschaftlichkeit und eine gerechte Gesellschaft einzustehen" (UNESCO 2021, 8). Häufig wird dies damit verbunden, Lernende angesichts der komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen. BNE ist ein fächerübergreifendes Konzept. Zentrales Lernziel stellt die Gestaltungskompetenz dar. Diese wird als die Fähigkeit bezeichnet, „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können" (de Haan 2008, 31).

Wenngleich BNE durchaus Vorläufer hat, etwa in der Ökopädagogik oder der Umweltpädagogik, sowie der Friedenspädagogik, der Verbraucherbildung, interkultureller Bildung und Demokratiepädagogik, ist es doch ein Konzept, das maßgeblich auf verschiedene Beschlüsse der internationalen Staatengemeinschaft, insbesondere der Umwelt- und Nachhaltigkeitskonferenzen der Vereinten Nationen, zurückgeht und somit stark von staatlich-institutioneller Seite geprägt ist: 1972 wurde in Stockholm auf der Weltumweltkonferenz das Umweltprogramm der UN gegründet (UNEP) und in der Folge entwickelte sich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die Umwelterziehung. Ausgehend von dem 1987 veröffentlichten „Brundtland-Bericht“ (vgl. Hauff 1987), wurde auf der UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung (UNCED) 1992 in Rio de Janeiro die „Agenda 21“ verabschiedet, in der Leitlinien für eine nachhaltige Entwicklung formuliert wurden und eine erste Auseinandersetzung mit der Rolle von Bildung stattfand. Grundprinzipien der Agenda 21 sind Generationenverantwortung, das Kohärenzprinzip, das Partizipationsprinzip, sowie eine gemeinsame aber unterschiedliche Verantwortung (vgl. UNCED 1992). Auf den Nachfolgegipfeln stand das Ausbalancieren der ökonomischen und ökologischen Dimension nachhaltiger Entwicklung als ‚grüne Ökonomie‘ im Vordergrund, um den Kampf gegen Armut und ökologische Herausforderungen zu verbinden. Dort wurde zugleich die „Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verabschiedet und von der UNESCO für die Jahre 2005-2014 ausgerufen. Das Folgeprogramm war das BNE Weltaktionsprogramm für 2015-2019. Hier sollte BNE verschiedene Bereiche und Bildungstraditionen zusammen führen, sich für globale Zusammenhänge öffnen und so auch Globales Lernen mit einbeziehen. Das neue BNE-Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“ (kurz „ESD for 2030“) (vgl. UNESCO 2021) bezieht sich primär auf die Sustainable Development Goals (SDG‘s), die im Rahmen der Agenda 2030 im Jahr 2015 beschlossen wurden und 17 politische Zielsetzungen darstellen, die weltweit zu einer nachhaltigen Entwicklung auf ökonomischer, sozialer sowie ökologischer Ebene beitragen sollen. Die SDG’s lösten die Milleniums Development Goals (MDG‘s) ab, sie versuchen nun, Entwicklungs- und Umweltziele stärker zusammen zu denken und richten sich an alle Länder gleichermaßen (vgl. United Nations 2015b). Die internationalen Beschlüsse wurden in den jeweiligen Mitgliedsländern in eigenen Programmen umgesetzt. Die deutsche Bundesregierung hat entsprechend etwa das Programm21 und das Nachfolgeprogramm Transfer21 durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) für das Bildungssystem in Deutschland aufgelegt, und nach der Ausrufung des UNESCO Weltaktionsprogramms wurde der Nationale Aktionsplan BNE vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Umsetzung in Deutschland verfasst. Teil des Nationalen Aktionsplans BNE ist der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK/BMZ 2016), der an die internationale Beschlusslage zu BNE anknüpft und dabei BNE auch mit Globalem Lernen verbindet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.1.2 Globales Lernen

Globales Lernen (GL) ist ein erziehungswissenschaftliches Konzept (bzw. je nach Strömung auch ein Ansatz der politischen Bildung bzw. der Politikdidaktik) mit dem die globale Dimension in pädagogische Kontexte integriert und eine globale Perspektive vermittelt werden soll (vgl. Overwien/Rathenow 2009). In einigen Ansätzen steht dabei im Mittelpunkt, auf die Herausforderungen der Globalisierung zu reagieren und zu lernen, mit diesen besser zurecht zu kommen. So lautet eine gängige Definition Globalen Lernens: „Unter Globalem Lernen wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben" (Asbrand/Scheunpflug 2005, 469). Andere Ansätze betonen hingegen stärker den Aspekt des eigenen Mitgestaltens und der Veränderung der Welt. So lautet eine neuere Beschreibung etwa: „Globales Lernen nimmt für sich in Anspruch, zur Veränderung der Welt beizutragen und die globale Transformation im Sinne einer globalen Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit mitzugestalten. Für das Erreichen dieses politischen Ziels werden Menschen dazu angeregt und ermutigt, politische, soziale, kulturelle und ökonomische Zusammenhänge zu analysieren. Der Bildungsansatz soll Menschen darin fördern, den Einfluss globalgesellschaftlicher Strukturen auf das eigene Leben zu verstehen, die eigene, verantwortungsbewusste Rolle als (Welt-)Bürger_innen zu finden und diese aktiv wahrzunehmen. Es handelt sich damit um einen pädagogischen und politischen Ansatz" (Emde et al. 2017, 9).

Die Wurzeln bzw. Vorläufer von GL finden sich stärker als bei BNE in den Aktivitäten von Nichtregierungsorganisationen der 1960er/70er Jahre (vgl. ebd., 10). So rückten etwa im Zusammenhang mit dem Vietnamkrieg und der „Biafra-Krise" (im heutigen Nigeria) internationale Verflechtungen stärker ins Blickfeld der öffentlichen Auseinandersetzungen. Eine entwicklungspolitische Bildungsarbeit entstand auch im Zusammenhang mit internationaler Solidaritätsarbeit. Eine große Rolle spielten außerdem kirchliche Aktivitäten wie die lateinamerikanische Befreiungstheologie und das Antirassismus-Programm des Weltkirchenrats (vgl. Scheunpflug 2012, 90f.). Weitere Vorläufer liegen etwa in der interkulturellen Bildung, der Menschenrechtsbildung und der Friedenspädagogik. Der Begriff Globales Lernen selbst wird seit den 1990er Jahren verwendet (vgl. Overwien/Rathenow 2009, 107). Im Zuge der sich intensivierenden Globalisierung erfährt GL seither auch zunehmend an Bedeutung.

GL wird vielfach eher als gemeinsames Dach begriffen. Es gibt entsprechend sehr verschiedene didaktische und theoretische Konzeptionen. Christel

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Adick etwa begreift GL als Antwort, nicht als bloße Reaktion auf Globalisierungsprozesse. Es soll einen Beitrag zur Heranbildung zukünftiger „Weltbürger" leisten. Sie entwickelt ein didaktisches Modell, das der Mehrdimensionalität einer Unterrichtsplanung im Rahmen von GL Rechnung tragen soll (vgl. Adick 2002). Annette Scheunpflug, Nikolaus Schröck und Barbara Asbrand (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005; Scheunpflug/Schröck 2000) sind Vertreter*innen eines systemtheoretischen Ansatzes. Sie erweitern den didaktischen Ansatz Adicks und sehen die Herausforderung in einer globalisierten Welt vor allem in zunehmender Komplexität. Lernende sollen entsprechend auf das Leben in einer Weltgesellschaft mit ungewissen Zukunftsperspektiven und komplexen Problemen vorbereitet werden. Sie unterscheiden zwischen handlungstheoretischen und systemtheoretischen Ansätzen und grenzen sich von handlungstheoretischen Konzepten ab, denen ein zu direkter Zusammenhang von Lernprozessen und politischer Aktivität vorgeworfen wird (kritisch hierzu vgl. Widmaier/Nonnenmacher 2011; Overwien 2016). Graham Pike und David Selby (1998) bzw. Bernd Overwien und Hanns-Fred Rathenow (2009) verfolgen einen ebensolchen handlungstheoretischen Ansatz bzw. ein ganzheitliches Herangehen an globale, soziale und ökologische Zusammenhänge. Ihr Ansatz ist holistisch (d.h. alle Dimensionen des Menschen werden gleichermaßen betrachtet), biozentrisch (d.h. das Zusammenleben zwischen Menschen und zwischen Mensch und Natur wird in seiner Verflochtenheit gesehen), und partizipativ (d.h. es werden experimentelle, interaktive, schülerorientierte und auf Veränderung gerichtete partizipatorische Methoden vorgeschlagen). GL ist bei ihnen also Philosophie des Lernens und pädagogische Grundhaltung und wird verstanden als Element einer transformatorischen Pädagogik, was hier sowohl auf persönliche als auch – vermittelt über das Handeln der Schüler*innen – auf gesellschaftliche Veränderung bezogen ist. GL „ist in der Lage, einerseits die Schülerinnen und Schüler selbst zu verändern […]. Andererseits erwerben Schülerinnen und Schüler durch diesen Ansatz aber auch Qualifikationen, die sie in die Lage versetzen, verändernd auf ihre politischen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen einzuwirken und nicht nur blind zu akzeptieren, was ihnen sozial und politisch ‚vererbt' wurde" (Overwien/Rathenow 2009, 113f.). GL ist hier außerdem dezidiert positioniert. „Globales Lernen ist […] auf persönliche und gesellschaftliche Veränderung gerichtetes Lernen, das sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene wendet" (ebd., 113f.). Klaus Seitz' Anliegen besteht in der Entwicklung einer weltgesellschaftlich fundierten Bildungstheorie, an die eine Didaktik GL anschließt (vgl. Seitz 2002, 453f.). Er verweist auf

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Defizite einer auf nationale Bildungssysteme bezogene Erziehungswissenschaft. Sein Ansatz basiert auf gesellschaftswissenschaftlichen Analysen, d.h. Grundlage stellen Debatten aus Politikwissenschaft, Soziologie, Philosophie und Evolutionstheorie über Weltgesellschaft und Globalisierung dar. Seine Didaktik basiert auf Niklas Luhmanns Systemtheorie und handlungstheoretischen Elementen, sowie den Kompetenzmodellen und Schlüsselqualifikationskonzep ten von Oskar Negt. Er übt Kritik am optimistischen Modernisierungskonzept der evolutionstheoretischen Ansätze (vgl. Overwien/Rathenow 2009, 108).

Bis in die 1990er Jahre hinein dominierten eben solche handlungstheoretischen bzw. ganzheitlichen Ansätze. Diese sind stärker zivilgesellschaftlich getragen und stehen für eine entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit starker Solidaritätsarbeit. GL stand hier also schon einmal im Kontext gesellschaftlicher Transformation. Seit den 1990er Jahren – auch im Zusammenhang mit der neoliberalen Globalisierung – setzten sich jedoch stärker systemtheoretisch-evolutionäre Ansätze durch. Diese kritisieren die handlungstheoretischen Ansätze für ihre Normativität und wertebasierte Pädagogik. An die Stelle von gesellschaftlicher Transformation tritt der Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen der globalisierten Welt. Während Wertfreiheit proklamiert wird, sind die vertretenen Werte jedoch meistens unsichtbar und bestehen in einer Orientierung am Markt bzw. in einer Anpassung an vermeintliche Sachzwänge des Marktes. Insbesondere diese Ansätze sind vielfach in die Kritik geraten, da sie zu einer Stabilisierung des Bestehenden beitragen (können). Nicht zuletzt deshalb wird vermehrt über eine transformative Bildung diskutiert, die Bildung (wieder) in den Kontext einer gesellschaftlichen Transformation stellt.

3.1.3 Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Das wohl wichtigste Werk im Zusammenhang mit Globalem Lernen (GL) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist der oben bereits genannte *Orientierungsrahmen*. Dieser schließt an Diskussionen des GL an und orientiert sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und verbindet somit beide Bildungsansätze. Er wurde herausgegeben von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Die Erstellung wurde finanziell unterstützt durch Engagement Global[8].

8 Die Engagement Global gGmbH – Service für Entwicklungsinitiativen ist ein deutsches öffentliches Unternehmen, das als zentrale Anlaufstelle das entwicklungspolitische Engagement von Einzelpersonen, Gruppen und politischen Gemeinden unterstützt. Die zentrale Servicestelle bündelt seit 2012 im Auftrag der Bundesregierung alle vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanzierten Einrichtungen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Inhaltlich haben 30 Fachdidaktiker*innen sowie Lehrer*innen mitgewirkt. Das Anliegen besteht darin, Impulse zu geben für Bildung und Verwaltung. Der Orientierungsrahmen soll also einen Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen darstellen. *Lernbereich* Globale Entwicklung bedeutet dabei, dass nicht ein neues Fach geschaffen werden soll, sondern stattdessen eine Orientierungsmaßgabe für alle Fächer bzw. Strukturen. Die erste Fassung erschien 2007, die Neuauflage 2016 wurde um zusätzliche Unterrichtsfächer erweitert, eine weitere Neuauflage befindet sich derzeit in Erarbeitung. Hinsichtlich der konzeptionellen Grundlagen bezieht sich der Orientierungsrahmen erstens auf die internationalen und nationalen Beschlüssen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und beruft sich auf den Grundkonsens der Staatengemeinschaft zu Nachhaltiger Entwicklung. Der Lernbereich Globale Entwicklung wird also als ein Beitrag zur Umsetzung der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005-2014) und des BNE-Weltaktionsprogramms ab 2015 verstanden. Der Orientierungsrahmen ist zweitens Bestandteil von BNE, d.h. das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung soll in Lernprozessen Orientierung für Analyse, Bewerten und Handeln geben. Dabei werden vier Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung aufgegriffen: soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, demokratische Politikgestaltung, ökologische Verträglichkeit. Die vier Zieldimensionen werden als vier Entwicklungsdimensionen der Bereiche Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt gefasst. Zugrunde liegt hier das „Kohärenzgebot" der verschiedenen Entwicklungsdimensionen (vgl. KMK/BMZ 2016, 40ff.), d.h. die Vorstellung, dass die verschiedenen Bereiche aufeinander abzustimmen sind. Dritter Bezugspunkt stellen die 17 Sustainable Development Goals dar. „Das Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben" (ebd., 18). Der didaktische Ansatz zur Erreichung dieser Ziele ist durch fünf Leitideen geprägt: Orientierung am Leitbild nachhaltige Entwicklung, Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen, Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt, Fähigkeit zum Perspektivwechsel sowie Kontext- und Lebensweltorientierung (vgl. ebd.). Als didaktisches Modell werden drei Handlungsebenen (Makro-, Meso-, Mikro-Ebene) systematisiert sowie die Entwicklungs-/Zieldimensionen Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt. Dabei wird sowohl eine Kohärenz der Handlungsebenen angestrebt,

und Programme zur Förderung des bürgerschaftlichen und kommunalen Engagements und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

d.h. eine Balance zwischen Globalität und Lokalität, als auch eine Kohärenz zwischen den verschiedenen Zieldimensionen (vgl. ebd., 43ff.). Der Orientierungsrahmen benennt 11 Kernkompetenzen in 21 relevanten Themenbereichen (vgl. ebd., 18). Dabei geht es unter anderem um den Erwerb von Fähigkeiten zu „Perspektivenwechsel und Empathie", zu „Solidarität und Mitverantwortung", zu „Partizipation und Mitgestaltung" oder zu „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel" (ebd., 95).

3.1.4 Kritische Einordnung von BNE und GL

GL und BNE beinhalten durchaus *kritisches Potenzial*. So steckt beispielsweise im Nachhaltigkeitsgedanken das Potenzial, über andere Gesellschaftsmodelle nachzudenken: „Wenn man die ihm zugrunde liegende Erkenntnis ernst nimmt, nämlich die, dass das Gesellschaftsmodell der Industrieländer aus ökologischen Gründen weder dauerhaft aufrechtzuerhalten noch verallgemeinerbar ist, muss man sich verabschieden von der Vorstellung eines wie auch immer gearteten Vorbildcharakters dieser Länder" (Ziai 2010). Dementsprechend gibt es durchaus auch kritische Nachhaltigkeitsansätze (vgl. z. B. Gottschlich 2017). Das kritische Potenzial des Nachhaltigkeitsgedankens kommt in BNE aufgrund der entsprechenden Auslegung in der internationalen Beschlusslage als grüne Modernisierung jedoch kaum zum Tragen. Auch das Anliegen, globale Perspektiven zu vermitteln, beinhaltet das Potenzial, sich mit kolonialer Vergangenheit und fortgesetzten globalen Ausbeutungsstrukturen als Ursachen für globale Ungleichheit zu befassen, ebenso wie zu internationalem solidarischem politischen Handeln anzuregen. In der Praxis jedoch findet vielfach eher eine Legitimierung und Aufrechterhaltung von Ungleichheit statt (zur Analyse von Bildungsmaterialien vgl. Danielzik et al. 2013).

Insgesamt stellen GL und BNE ein höchst *widersprüchliches Feld* dar. Einerseits ist und war die Bildungsarbeit immer schon von emanzipatorischen zivilgesellschaftlichen Akteur*innen getragen und damit Teil von gegenhegemonialen Bemühungen. Andererseits wurden die Ansätze von der internationalen Staatengemeinschaft beschlossen und durch nationale Regierungen implementiert und verbinden sich daher auch mit politischen Interessen der Aufrechterhaltung des Bestehenden. Die Entwicklung und Etablierung von GL und BNE lässt sich also zunächst als eine Erfolgsgeschichte lesen. Die Ursprünge liegen in entwicklungspolitischer Zusammenarbeit und den Aktivitäten von NGO's, das heißt in einem eher informellen bis nonformalen Bildungsbereich, oft in gesellschaftlichen Nischen und Freiräumen. Seit mittlerweile 20 Jahren erfährt der Ansatz jedoch vermehrte Aufmerksamkeit auch jenseits

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der entwicklungspolitisch interessierten Szene. Die Akteur*innen professionalisieren sich und es findet eine zunehmende Institutionalisierung statt (vgl. Emde et al. 2017, 10). Ebenso bündeln die Beschlüsse zu BNE verschiedene Bildungsbemühungen und verleihen diesen damit ein größeres Gewicht. Davon zeugt nicht zuletzt der Orientierungsrahmen. Letztlich ist es also gelungen, globale soziale und ökologische Themen fest in Schulen und Institutionen zu verankern und ihnen so größere Bedeutung zu verleihen. Bildung wurde im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herausforderungen eine wichtige Rolle beigemessen. Andererseits verschoben sich zugleich auch die Zielsetzungen, da sie von nationalen Regierungen implementiert wurden. „Die mit dem Globalen Lernen verbundene Reformperspektive, die Institutionalisierung und (vermeintliche) Professionalisierung der Akteur_innen und die damit veränderten Zielsetzungen führen zu zahlreichen Ambivalenzen, die erst in den vergangenen Jahren zunehmend diskutiert werden. Aus einem progressiv angelegten Ansatz können auch Bildungsangebote entstehen, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht hinterfragen, sondern nachhaltig Ungleichheitsverhältnisse bewusst oder unbewusst mit legitimieren“ (ebd., 10). Während GL und BNE Einzug in die Lehrpläne gehalten haben, verloren sie zugleich das darin durchaus angelegte emanzipatorische Gehalt weitgehend. Zu diskutieren wäre an dieser Stelle, inwieweit dies an den Ansätzen bzw. an den Konzepten selbst liegt, denen es häufig an theoretischer Schärfe mangelt, oder inwieweit es an der Rolle von Schule liegt, die immer auch die Aufgabe hat, die bestehende Hegemonie zu stützen. Dann läge es nahe anzunehmen, dass das emanzipatorische und subversive Potenzial politischer Bildung eher im außerschulischen Bereich wirken kann – wo es jedoch zugleich in seinem Nischendasein immer nur begrenzte Reichweite hat. In der Tat kommen neue Perspektiven und Kritik an den dominierenden Ansätzen von GL und BNE zur Zeit vor allem aus der nonformalen außerschulischen Bildung, d.h. dem weniger stark institutionalisierten Teil von GL und BNE.

Aufgrund der Widersprüchlichkeit des Feldes bezieht sich die folgende *Kritik* primär auf die dominierenden Ansätze, die für die Umsetzung in der nationalen Bildungspolitik eine zentrale Rolle spielen, d.h. in erster Linie auf den Orientierungsrahmen.

Neoliberale Figuren: Sowohl GL als auch BNE sind gekennzeichnet durch Ziele, die zunächst allgemein geteilt werden, bei näherem Hinsehen jedoch mit vielen, zum Teil auch gegensätzlichen Inhalten gefüllt werden können. Genau diese Unbestimmtheit erlaubt einerseits eine große Anschlussfähigkeit und Akzeptanz. Andererseits wird damit auch unklar, welches Anliegen tatsäch-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lich verfolgt wird. Es besteht die Gefahr, dass BNE und GL zwar progressiv klingen, in der Umsetzung jedoch zur Legitimierung und Aufrechterhaltung bestehender Ungleichheitsverhältnisse oder zur neoliberalen Umstrukturierung von Bildung beitragen. So werden die Ziele von GL und BNE kompetenzorientiert formuliert mit expliziter Bezugnahme das Kompetenzkonzept von Franz E. Weinert (2001), das vielfach dafür kritisiert wurde, eine neoliberale Logik der Humankapitalbildung und Employability zu befördern (vgl. z.B. Pongratz et al. 2007; Gunia 2012; Hellgermann 2013). Ludwig A. Pongratz spricht im Zusammenhang mit der neoliberalen Bildungsreform von „Plastikwörtern", die sich gerade deshalb zur neoliberalen Steuerung eignen, weil ihr „Begriffsinhalt vielgestaltig, auswechselbar und diffus bleibt" (Pongratz 2019, 45). Kompetenz hält er für das Plastikwort par excellence. Ähnlich könnten auch Globalisierung und Nachhaltigkeit in GL und BNE als Plastikwörter bezeichnet werden, da sie so diffus bleiben, dass Verschiedenstes darunter verstanden werden kann. In den dominierenden Ansätzen von GL wird die zentrale Aufgabe darin gesehen, Schüler*innen auf die neuen Herausforderungen der Globalisierung vorzubereiten. Ziel ist die Vorbereitung auf sich verändernde berufliche Anforderungsprofile, d.h. *Employability*. So heißt es etwa im Orientierungsrahmen, Jugendliche sollten „angesichts wachsender Herausforderungen zukunftsorientierte Kompetenzen für ihre eigene Lebenswelt und ihre beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven entwickeln. Bildungssysteme müssen diese Qualifikationen ermöglichen, weil sich mit der Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft die Tätigkeitsfelder und somit auch die Anforderungsprofile der Erwerbstätigen […] verändern" (KMK/BMZ 2016, 23) Globalisierung erscheint hier als Sachzwang statt als politisches Projekt – eine zentrale neoliberale Figur (vgl. Bröckling et al. 2013, 105ff.). Ähnlich suggeriert die Verbindung von nachhaltiger Entwicklung mit zukunftsfähigem Denken in der BNE, die Lernenden müssten fit gemacht werden für eine Zukunft, die naturgesetzartig über sie kommt. Auch wenn unklar ist, ob GL und BNE dabei vor allem dem „Zeitgeist" unterliegen und eigentlich emanzipatorische Anliegen in die Sprache der Ökonomie gießen, um mehr Reichweite und Bedeutung zu bekommen, oder ob die Anliegen der Ökonomie durch vermeintlich emanzipatorische Ziele verschleiert werden, besteht im Ergebnis die Gefahr, dass unter dem Deckmantel emanzipatorischer Anliegen auch durch BNE und GL letztlich eine neoliberale Agenda vorangetrieben wird.

Politische Dimension: Dazu passt die Kritik aus Perspektive politischer Bildung sowie (kritischer) Bildungstheorien, dass GL und BNE in erster Linie pädagogische Konzepte sind und die politische Dimension vernachlässigen (vgl.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

z.B. Brosi 2021; Kehren 2016). Statt den Umgang mit Krisen als politische Frage offen zu halten, findet eine entpolitisierende Vereindeutigung der Welt statt, wenn nachhaltige Entwicklung unhinterfragt als vermeintlicher Konsens normativ gesetzt wird. Zudem besteht die Gefahr einer „Individualisierung und Pädagogisierung gesellschaftlicher Verhältnisse" (Hamborg 2020, 175). Bildung wird dabei als Ort der Lösung politischer Probleme definiert. Es soll pädagogisch ermöglicht werden „was sein soll und zugleich polit-ökonomisch hintertrieben oder gar systematisch verhindert wird" (Kehren 2017: 64f.). Zudem zielt BNE in erster Linie auf die Förderung individueller Verhaltensweisen, Einstellungen und Kompetenzen, statt politischen Denkens und Handelns (vgl. Brosi 2021, 4). Insbesondere hinsichtlich der angebotenen Handlungsperspektiven wird zumeist auf Konsument*innensouveränität bzw. eine individuelle Änderung des Konsumverhaltens abgezielt. Dies stellt eine entpolitisierte Handlungsoption dar, die das Politische durch den Markt ersetzt. Die strukturellen Einschränkungen beim Versuch, ethisch oder ökologisch korrekt einkaufen zu wollen, werden nicht thematisiert. Die Frage, was getan werden muss, damit bspw. Handelsbeziehungen grundsätzlich gerecht ausgestaltet werden, wird nicht gestellt (vgl. Humpert 2009; Lösch/Eis 2018a). Gründe für Grenzen (staatlichen) Handelns oder Hindernisse für eine emanzipatorische Transformation werden ebenso wenig thematisiert wie Bedingungen kollektiver Handlungsfähigkeit (vgl. BMFSFJ 2020, 513). Außerdem wird außer Acht gelassen, dass individuelles Konsumverhalten eng verschränkt ist mit Fragen sozialer Ungleichheit. Schnell wird mit moralischem Zeigefinger auf diejenigen gezeigt, die nicht biologisch oder fair einkaufen. Das übersieht jedoch die klassenspezifischen Möglichkeiten, sich die meist teureren Produkte leisten oder eben nicht leisten zu können – ebenso wie die Tatsache, dass der ökologische Fußabdruck (auch bei umweltbewusstem Einkauf) meist mit höherem Einkommen steigt. Wenn Konsument*innensouveränität als Ersatz für politisches Handeln erscheint, stellen die einkommensabhängig unterschiedlichen Möglichkeiten, über Konsum Einfluss zu nehmen, zusätzlich ein demokratisches Problem dar. Der Verein Glokal e.V. systematisiert vorwiegend drei Typen der Handlungsoptionen im Globalen Lernen: Spendenakquise, kritisches Konsumieren und interkulturellen Kontakt. Politische Handlungsoptionen wie beispielsweise Umverteilung werden nicht thematisiert. Als Akteur*innen der Veränderung werden neben Konsument*innen und Unternehmen (das heißt Marktakteur*innen) Regierungen und allenfalls noch große Hilfs- und Entwicklungsorganisationen genannt. Aktuelle politische Kämpfe werden fast gänzlich ausgelassen. Akteur*innen wie soziale Bewegungen, Gewerkschaften, selbstorganisierte politische Gruppen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Kampagnen werden nicht erwähnt. Dadurch werden unzählige mögliche Orte für Engagement ausgeklammert (vgl. Danielzik et al. 2013, 45ff.). Politische Handlungsoptionen zwischen dem Individuum als Marktteilnehmer*in und Regierungen bzw. staatlichen Institutionen werden kaum aufgezeigt. Die Diskrepanz zwischen der Größe der Krise und dem kleinen Maßstab der angebotenen Handlungsmöglichkeiten führt aber fast notwendigerweise zu einer Überforderung des Individuums, einem Gefühl von Ohnmacht oder daraus folgendem Desinteresse (vgl. Heitfeld/Reif 2020, 32; Grund/Brock 2019).

Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit: Insbesondere wachstumskritische Perspektiven bzw. Postwachstumsansätze (vgl. Schmelzer/Vetter 2019; Selby/Kagawa 2010) sowie postkoloniale Theorien (vgl. Danielzik et al. 2013; Danielzik/Flechtker 2012) kritisieren eine fehlende Auseinandersetzung mit dem Begriff der nachhaltigen Entwicklung bzw. den SDG's. In der neuen Auflage des Orientierungsrahmens werden zwar vereinzelt wachstumskritische Impulse aufgegriffen (vgl. KMK/BMZ 2016, 18ff.), zumeist findet jedoch eine Gleichsetzung von nachhaltiger Entwicklung und Wirtschaftswachstum statt, ohne auf die Widersprüche zwischen ökonomischem Wachstum, ökologischer Nachhaltigkeit und sozialer Gerechtigkeit einzugehen. So werden das Wachstumsdilemma und Rebound-Effekte ebenso wenig thematisiert wie die sozialen Folgen von Klima- und Umweltkrise gerade für die Ärmsten: „It will be highly improbable to reconcile the objectives of poverty reduction and environmental sustainability if global growth remains the principal economic strategy. The scale of growth this model demands would generate unsupportable environmental costs; and the costs would fall disproportionately, and counter productively, on the poorest – the very people the growth is meant to benefit" (Selby/Kagawa 2010, 24). Die Widersprüche innerhalb der vier Entwicklungsdimensionen der nachhaltigen Entwicklung werden zugunsten eines Kohärenzgebots aufgelöst – ohne, dass näher thematisiert wird, wo die strukturellen Schwierigkeiten einer solchen Versöhnung liegen. Alternative und kritische Ansätze aus der Postwachstumsökonomie und Degrowthbewegung werden kaum thematisiert (vgl. Lösch/Eis 2018a, 50). BNE reduziert das Problemphänomen auf ökologische Nicht-Nachhaltigkeit und übersieht dabei die Verwobenheit mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Es zielt so auf eine grüne Modernisierung, die versucht, ökologische Widersprüche einzufangen, damit sich nichts ändern muss. Der Fokus liegt auf Symptomen statt auf Ursachen, die Herausforderungen werden in Werten verortet statt in politischer Ökonomie. Stattdessen müssten die Hindernisse für Nachhaltigkeit in Strukturen und Prozessen des globalen Kapitalismus lokalisiert und die Grenzen der dominanten Modelle nachhalti-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ger Entwicklung und grüner Modernisierung thematisiert werden (vgl. Selby/Kagawa 2010).

Globale soziale Ungleichheiten: Am Aspekt globaler Ungleichheit setzt auch die Kritik aus Post-Development-Theorien und postkolonialen Theorien an (vgl. Danielzik 2013; Danielzik et al. 2013; Danielzik/Flechtker 2012). Analysen von Konzept und Material des GL und der BNE zeigen auf, dass diese – entgegen der eigenen zunächst progressiv und emanzipatorisch klingenden Zielvorstellungen – zur Stabilisierung globaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse beitragen können. So sind GL und BNE sowohl institutionell als auch ideologisch im dominanten Entwicklungsdiskurs verankert. Entwicklung wird darin als linearer Prozess dargestellt, bei dem die Welt hierarchisch eingeteilt wird. Entwicklungshilfe wird dementsprechend als karitatives humanistisches Projekt des Globalen Nordens legitimiert. Die historische Entstehung der heute dominanten Vorstellung von Entwicklung im Zusammenspiel von Kapitalismus, Kolonialismus und Rassismus wird nicht diskutiert. Auch das Konzept der nachhaltigen Entwicklung orientiert sich am Entwicklungsmodell des Globalen Nordens, der Globale Süden soll entsprechend „nachholen". Im Zusammenhang mit Entwicklungshilfe werden „nicht Verteilungsfragen thematisiert sondern die vermeintliche Überbevölkerung der «Anderen» als Problem behandelt" (Danielzik et al. 2013, 23). In den Materialien von BNE und GL wird in der Regel eine hegemoniale, eurozentrische Geschichtsschreibung reproduziert, indem die Geschichte des Kolonialismus dethematisiert, verharmlost oder gerechtfertigt wird. Insbesondere koloniale Ursachen heutiger globaler Wirtschafts- und Politikstrukturen werden kaum bearbeitet. Rassismus wird reproduziert bzw. entnannt, ausgelagert und relativiert. Kultur wird in der Regel als homogene Nationalkultur dargestellt und so Rassismus auch in Form von Kulturalisierung reproduziert. In der Regel werden Menschen aus dem Globalen Norden als aktiv handelnde Subjekte konstruiert, denen die Problemlösekompetenzen zugeschrieben werden, Menschen aus dem Globalen Süden sprechen selten für sich und werden als passiv und hilfsbedürftig konstruiert. Alternatives Wissen, etwa aus gesellschaftlichen Kämpfen im Globalen Süden, wird kaum zugänglich gemacht. Angesprochene Lernsubjekte sind die Angehörigen einer *weißen* deutschen Mehrheitsgesellschaft. Stattdessen bedürfte es einer Reflexion der eigenen Rolle in (global-)gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ungleichheit, sowie einer Sensibilisierung für rassistische Subjektivierungsformen. GL und BNE müsste die gewohnte Blickrichtung verändern und die Moderne als selbstreferenziellen Entwurf des Westens dekonstruieren (vgl. Danielzik 2013; Danielzik et al. 2013; Danielzik/Flechtker 2012; Lösch/Eis 2018a).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sozial-ökologische Transformation: Neuere Ansätze versuchen GL und BNE stärker auf die Debatte um Transformation zu beziehen. In diesem Kontext steht auch die aktuelle Auseinandersetzung mit transformativem Lernen bzw. transformativer Bildung. Ausgangspunkt ist dabei zunächst die Kritik, BNE und GL seien nicht in der Lage, die Lücke zwischen Wissen und Handeln zu schließen. Von einer transformativen Bildung werden also didaktische bzw. lerntheoretische Impulse erhofft. Während der Grund dafür, dass sich so wenig verändert, zwar eher in gesellschaftlichen Beharrungskräften als in unzureichenden pädagogischen Konzepten zu suchen ist, trägt doch die dominante Form von GL und BNE zumindest auch dazu bei, da sie in erster Linie individuelle Handlungsoptionen über verändertes Konsumverhalten anbietet, über die sich die Probleme nicht angemessen lösen lassen. So führen GL und BNE dazu, dass Schüler*innen entweder ihr Wissen nicht in Handeln übersetzen, da die Angebote nicht überzeugen, oder aber, dass sie auf ihre eigene Art und Weise handeln, die sich den pädagogischen Intentionen entzieht – denn interessanterweise war es ja gerade diese Diskrepanz zwischen dem Wissen über die Klimakrise und den nicht dazu passenden Handlungsangeboten bzw. politischem Handeln, die Schüler *innen von Fridays for Future dazu motiviert auf die Straße zu gehen (siehe vorangestelltes Zitat von Greta Thunberg). Die Schüler*innen verweisen damit auf Möglichkeiten, diese Lücke zu schließen, nämlich auf kollektives politisches statt auf individuell marktförmiges Handeln. Und sie verweisen damit auch auf soziale Bewegungen als einen Ort, an dem Antworten gesucht werden können. Des Weiteren werden GL und BNE als letztlich systemstabilisierend gesehen, da sie zwar ökologische und soziale Fragen thematisieren, dabei jedoch stark innerhalb bestehender Logiken verhaftet bleiben. Sie lassen sich insgesamt also als Teil des Hegemonieprojekts der grünen Modernisierung oder des Green New Deals begreifen: Lösungsangebote werden in grünen Technologien gesehen, es findet keine Infragestellung der Produktionslogik statt, Kolonialismus und ihre Kontinuitäten werden nicht thematisiert und Umweltprobleme individualisiert. Angesichts sich verschärfender sozial-ökologischer Krisen und der zunehmend anerkannten Notwendigkeit einer grundlegenden gesellschaftlichen Transformation wird nun also versucht, GL und BNE stärker auf die Debatte um eine gesellschaftliche Transformation zu beziehen. Diese Versuche kommen einerseits von Akteur*innen wie dem Wissenschaftlichen Beirat gesellschaftliche Umweltveränderung (WBGU) d.h. von staatlich-institutioneller Seite, andererseits aus dem Feld außerschulischer politischer Bildung und sozialen Bewegungen (vgl. z.B. Domnick et al. 2021; Sanders 2023). Bislang ist dabei noch nicht ausgemacht, ob letzten Endes die Ansätze gesellschaftlicher

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Transformation dominieren werden, die primär auf eine ökologische Modernisierung abzielen, oder die Ansätze sozial-ökologischer Transformation, die auf die Notwendigkeit einer grundlegenden Umgestaltung der Gesellschaft auf allen Ebenen verweisen. Offen ist auch noch, ob sich in transformativer Bildung die Widersprüche von GL und BNE wiederholen, gleichzeitig Herrschaftsinteressen zu vertreten und als emanzipatorisches Projekt in Anspruch genommen zu werden.

3.2 Transformative Bildung

Angesichts der sich verschärfenden ökologischen Krisen und ihrer zunehmenden Verschränkung mit weiteren Krisendynamiken scheint nun eine nachhaltige Entwicklung immer weniger ausreichend. Es wird daher nicht nur verstärkt über die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation gesprochen, sondern auch über transformative Bildung bzw. transformatives Lernen. Die Begriffe erscheinen dabei attraktiv, weil sie bereits sprachlich auf eine (gesellschaftliche) Transformation verweisen. Gegenüber bisherigen Ansätzen der Auseinandersetzung mit ökologischen und sozialen Fragen verschiebt sich der Fokus damit stärker auf die Ebene der Alternativen und Veränderungen. Gerade die inhaltlich nur vage Bestimmung erlaubt einer Vielfalt an Perspektiven ein gemeinsames Nachdenken. Zugleich ist jedoch sehr unscharf und zum Teil widersprüchlich, was unter transformativer Bildung verstanden wird und wie diese theoretisch begründet werden kann. Insofern finden sich also hier ähnliche Kontroversen, die sich bereits beim Transformationsbegriff zeigen: Welche Transformationsszenarien liegen (implizit) zugrunde, d.h. wird von einer grünen Modernisierung oder einer sozial-ökologischen Transformation ausgegangen? Welches Transformationsverständnis liegt zugrunde, d.h. wird bspw. eine gesellschaftliche Transformation oder eine individuelle Transformation in den Blick genommen? Und welches Bildungsverständnis liegt zugrunde bzw. welche Rolle wird Bildung zugesprochen, d.h. soll Bildung primär der Akzeptanzbeschaffung dienen oder zu demokratischer Gestaltung einer noch offenen Zukunft ermutigen?

3.2.1 Transformative Bildung im Kontext von BNE und GL: der WBGU-Bericht

Eine wichtige Rolle für die aktuelle Auseinandersetzung um transformatives Lernen bzw. transformative Bildung spielt der Bericht des wissenschaftlichen Beirats Gesellschaftliche Umweltveränderung (vgl. WBGU 2011). Dieser wurde 1992 im Umfeld der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung von der deutschen Bundesregierung als unabhängiges wis-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

senschaftliches Beratungsgremium eingerichtet. Da BNE ebenfalls auf die UN Nachhaltigkeitskonferenzen zurückgeht, lässt sich transformative Bildung bzw. transformatives Lernen durchaus auch in gewisser Kontinuität dazu begreifen. Gleichwohl gab es eine deutliche inhaltliche Verschiebung, da nun angesichts der zunehmenden Dringlichkeit und Größe der Krisen eine nachhaltige Entwicklung nicht mehr ausreichend erscheint, sondern die Notwendigkeit einer großen Transformation im Zentrum steht. Der WBGU steht also einerseits strukturell im Kontext von BNE, trägt aber in seinen aktuelleren Berichten dem Umstand Rechnung, dass sich seit den 1970er/80er Jahren die ökologischen Krisen deutlich verschärft haben und mit weiteren Krisen zu multiplen Krisendynamiken verschränken, und geht insofern inzwischen zumindest rhetorisch von der Notwendigkeit einer grundlegenden Transformation aus. Diese Überlegungen wurden vielfach aufgegriffen und es entstand eine Auseinandersetzung mit transformativem Lernen und transformativer Bildung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. z.B. UNESCO 2021; Bormann et al. 2022; Singer-Brodowski 2016b; Singer-Brodowski/Schneidewind 2014; Heitfeld/Reif 2020), Globalem Lernen (vgl. z.B. VENRO 2014, 2018) und anderen Ansätzen wie Global citizenship education (vgl. z.B. Lang-Wojtasik 2019). In vielerlei Hinsicht wiederholen sich dabei alte Kontroversen unter neuen Begriffen. Zugleich werden aber auch neue Fragen oder Perspektiven mit eingebracht.

Der wissenschaftliche Beirat Gesellschaftliche Umweltveränderung (WBGU) weist in seinem Gutachten zur „Großen Transformation" Bildung und Wissenschaft einen hohen Stellenwert im Transformationsprozess „zu einer nachhaltigen klimaverträglichen Gesellschaft" und einer weitgehenden Dekarbonisierung bis 2050 zu (vgl. WBGU 2011, 270). Analog zu einer angestrebten „Großen Transformation" ist darin auch von transformativer Bildung, Transformationsbildung, transformativer Forschung und Transformationsforschung die Rede. Eine *Transformationsforschung* hat zum Ziel, Transformationsprozesse besser zu verstehen. Dazu analysiert sie historische und gegenwärtige Transformationsprozesse, um daraus Lehren für die Transformation zur Nachhaltigkeit zu ziehen. *Transformative Forschung* „unterstützt Transformationsprozesse konkret durch die Entwicklung von Lösungen sowie technischen und sozialen Innovationen" (ebd., 342). Eine „*Transformationsbildung* […] stellt der Gesellschaft die Erkenntnisse der Transformationsforschung zur Verfügung […] Außerdem vermittelt sie Wissen über die Umweltprobleme, welche die Transformation notwendig machen" (ebd., 374). Zugleich generiert sie „Ziele, Werte und Visionen, um dem Handeln Einzelner die notwendige Richtung zu geben" (ebd.). *Transformative Bildung* „generiert ein Verständnis für Handlungs-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

optionen und Lösungsansätze" (ebd.) wie etwa Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, nachhaltiger Ernährung oder generationenübergreifender Verantwortung. Über Transformationsbildung und transformative Bildung soll also in erster Linie das in der Forschung generierte transformationsrelevante Wissen weitergegeben werden, um individuelle Handlungen auf Nachhaltigkeit auszurichten. Dies ist nicht als Erweiterung des Bildungsangebots gemeint, sondern als Paradigmenwechsel „in der sich jede/r Einzelne als Akteur/in der Transformation begreift und durch Beteiligung an der Wissensgenerierung zur Legitimation des Transformationsprozesses beiträgt" (ebd., 375).

Der Bericht des WBGU basiert überwiegend auf naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Analysen. Auch im Kapitel zu Bildung fehlen Überlegungen aus der politischen Bildung oder der Erziehungswissenschaften weitgehend und das Verhältnis von Bildung und Politik wird unzureichend reflektiert. So wird der Ansatz aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zum einen dafür kritisiert, dass er die Bedeutung von Wissen und Kognition überbewertet (vgl. Bergmüller/Schwarz 2016), zum anderen dafür, dass er Gefahr läuft, Lernende zu instrumentalisieren und in den Dienst einer gesellschaftlichen Transformation zu stellen (vgl. Singer-Brodowski 2016a). Bildung soll laut WBGU dazu dienen, die Transformation zu unterstützen. Dies allein ist nicht per se problematisch, läuft jedoch in Verbindung mit dem gleichzeitig vertretenen top-down Bildungsansatz Gefahr, den selbst artikulierten Anliegen zuwider zu laufen und problematische Machtverhältnisse zu erzeugen. So begreift der WBGU Bildung in erster Linie als Vermittlung von Wissen: „Damit Bildung die Transformation unterstützen kann, müssen wissenschaftliche Erkenntnisse verständlich und zugänglich gemacht werden" (WBGU 2011, 341). Es ist zwar immer wieder die Rede von Partizipation am Forschungsprozess, doch diese dient primär der Akzeptanzbeschaffung, nicht tatsächlicher demokratischer Gestaltung. So heißt es etwa, „die stärkere Partizipation der Zivilgesellschaft […] erhöht im Idealfall die Legitimation und Akzeptanz für transformationsrelevante Politik" (ebd., 281). Oder auch, dass die Partizipation breiter gesellschaftlicher Kreise zwingend ist, um „Verständnis, Akzeptanz und Kompetenz zur Beteiligung am Transformationsprozess zu generieren" (ebd., 381). Zugespitzt lässt sich also sagen: transformative Bildung und Transformationsbildung sollen Akzeptanz für eine Transformation über die Vermittlung von Wissen herstellen, und über eine Einbindung der Menschen in die Generierung transformationsrelevanten Wissens soll dies effektiviert werden (vgl. ebd., 341ff.).

Mit einem solchen Verständnis verfolgt der WBGU nicht nur eine Transformationsperspektive neoliberaler grüner Modernisierung (wie in Kapitel 2

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dargelegt), sondern auch ein neoliberales Bildungsverständnis. Bildung wird hier reduziert auf eine *top-down* Wissensvermittlung und dient der Akzeptanzbeschaffung für von außen gesetzte bzw. expertokratisch vorentschiedene Ziele. Es geht nicht um Emanzipation, nicht einmal um Mündigkeit, sondern um „Partizipation", „Mitgestaltung" und „Teilhabe" (ebd., 374) – Begriffe, die stark neoliberal geprägt sind (vgl. z.B. Bröckling et al. 2013). Bildung als Vermittlung von Wissen zu begreifen mag noch legitimierbar sein, wo es – wie im Falle der Entstehung des Klimawandels – fundierte naturwissenschaftliche Erkenntnisse gibt. Hinsichtlich einer gesellschaftlichen Transformation ist ein solches Verständnis jedoch problematisch. Denn ein gesellschaftlicher Transformationsprozess, für den es bislang keine fertigen Antworten gibt, kann nur auf gemeinsamen Aushandlungsprozessen und einem gemeinsamen Fragen und Nachdenken basieren. Diese Problematik verschärft sich noch, wenn mitgedacht wird, dass der Begriff der Transformation als solcher zunächst nicht inhaltlich bestimmt ist. Dadurch erlaubt er zwar ein gemeinsames Nachdenken in Offenheit für verschiedene Vorstellungen, zugleich ist jedoch nicht jede Transformation emanzipatorisch, denn „der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft ist selbst eine Logik der Transformation inhärent" (vgl. Brand 2017, 25). Transformative Bildung, wenn sie nicht näher bestimmt wird, läuft somit Gefahr, zu einem Instrument der Akzeptanzbeschaffung für beliebige, auch anti-emanzipatorische Veränderungen zu werden und von neoliberalen und kapitalistischen Logiken vereinnahmt zu werden. Stattdessen müsste gerade eine transformative Bildung hier besonders aufmerksam sein. Dafür ist es wichtig, ein Bildungskonzept zu entwickeln, das die Förderung kritischen, eigenständigen Denkens ins Zentrum stellt und nicht nur aus einer Vermittlung von Zielen besteht, die andere setzen. Eine Bildung, die Lernende als selbstbestimmte Subjekte ernst nimmt, ebenso wie eine politische Bildung, die nicht nur zu einer nachhaltigen, sondern auch zu einer demokratischen, gerechten und befreiten Gesellschaft beitragen will, d.h. eine kritische und emanzipatorische politische Bildung, darf Ziele und Wege einer gesellschaftlichen Transformation nicht von außen vorgeben. Sie muss immer auch danach fragen, wer die vermeintlich notwendige Richtung vorgibt, woher das relevante Wissen kommt, welche gesellschaftliche Transformation überhaupt wünschenswert ist und wer darüber entscheidet. Hier zeigt sich ein unterkomplexes Verständnis von Macht bzw. eine innere Widersprüchlichkeit des WBGU-Berichts hinsichtlich des Demokratieverständnisses: Weil eine Transformation, ohne breit getragen zu werden, nicht denkbar scheint, braucht es eine Beteiligung von unten. Zugleich wird der Bevölkerung jedoch nicht im eigentlichen demokratischen Sinne zugetraut, eine Transformation tatsächlich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zu gestalten – oder aber es besteht Angst davor, was passieren würde, wenn die Bevölkerung die Transformation tatsächlich selbst in die Hand nimmt, die Krisen ernst nimmt und eine grundlegende Transformation anstrebt, die für Politiker*innen und Unternehmen möglicherweise wenig vorteilhaft aussehen würde. Daher versucht der WBGU-Bericht die Quadratur des Kreises: Menschen sollen von unten mittragen, was zuvor von oben bereits vorentschieden wurde – ein aus demokratietheoretischer Perspektive höchst fragwürdiger Ansatz.

Der WBGU geht davon aus, dass es Menschen primär an Wissen für die Transformation mangelt. Zugleich wird auf die Lücke zwischen Wissen und Handeln rekurriert. Gründe für „ungenügende Umsetzung von Wissen in vorausschauendes Handeln" (WBGU 2011, 377) sieht der WBGU in „Akzeptanzhemmnissen" (ebd.) statt in strukturellen Verhältnissen. Eine Reflexion von Hindernissen der Umsetzung auf gesellschaftlicher und struktureller Ebene fehlt weitgehend. Die Antworten werden in den Individuen oder in der Psychologie gesucht. Es liegt demnach am mangelnden Verstehen oder am Unwillen der Lernenden, dass sich nichts ändert. Es werden entsprechend primär pädaogogisch-didaktische Ansätze herangezogen um diese Lücke zu bearbeiten, statt gesellschaftliche Widersprüche und die widersprüchliche Rolle von Bildung in den Blick zu nehmen.

Dass der WBGU eine gesellschaftliche Transformation hin zu einer nachhaltigen, klimaverträglichen Gesellschaft für notwendig hält und Bildung und Wissenschaft darin einen hohen Stellenwert zuschreibt, hat der Debatte um eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation neuen Aufwind gegeben. Gleichzeitig lässt sich weder aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, noch aus Perspektive politischer Bildung bei dem Bildungsverständnis des WGBU stehen bleiben.

3.2.2 Transformative Bildung in den Erziehungswissenschaften

Mandy Singer-Brodowski kritisiert das Bildungsverständnis des WBGU als eine Bildung FÜR Nachhaltigkeit, bei der Bildung direkt in den Dienst gesellschaftlicher Transformationsprozesse gestellt wird (vgl. Singer-Brodowski 2016a, 2). Dem stellt sie ein Verständnis transformativem Lernens von „Bildung ALS Nachhaltigkeit" im Sinne einer „Bildung zur Emanzipation" (vgl. Singer-Brodowski 2016b) entgegen. Ein solches Verständnis will sie erziehungswissenschaftlich fundieren und greift dafür auf den angelsächsischen Theoriediskurs zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

transformative learning[9] zurück. Dieser entstand seit etwa Ende der 1970er Jahre in den USA im Feld der Erwachsenenbildung, wurde seither kontinuierlich weiterentwickelt und ist dementsprechend heterogen.

3.2.2.1 Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses

Das noch immer grundlegende Konzept des *transformative learning* stammt von Jack Mezirow (vgl. Mezirow 1991). Ausgehend von den Erfahrungen, die Mütter machten, die nach einer Erziehungszeit wieder ins Berufsleben einstiegen, entwickelte Mezirow eine Lerntheorie (vgl. Mezirow/Marsick 1978), in der er der Frage nachgeht „auf welche Weise Lernprozesse […] bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, (Vor-)urteile und Meinungen und damit zu autonomem, kritischen Denken und Urteilsfähigkeit führen" (Zeuner 2012, 93). Dabei bezieht er sich zunächst auf Paulo Freire, Thomas S. Kuhn, Herbert Fingarette und den Pragmatismus John Dewey's (vgl. Laros et al. 2017, xii) und später maßgeblich auf Jürgen Habermas' Theorie des Kommunikativen Handelns (Habermas 1981; Mezirow/Marsick 1978).

Mezirow geht davon aus, dass Menschen durch Sozialisation bestimmte Bedeutungsperspektiven, Bezugsrahmen, Denkgewohnheiten und Sichtweisen[10] verinnerlichen, die zu unhinterfragten Selbstverständlichkeiten werden bzw. zu Grundannahmen, die unserem Denken und Handeln zugrunde liegen, und die prägen, wie wir unsere Erfahrungen deuten. Ziel *transformative learnings* ist es, diese unhinterfragten Bezugsrahmen zu reflektieren und ein selbstständiges Denken zu entwickeln (vgl. Mezirow 1997, 5). „Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference

9 Die explizite Unterscheidung von Lernen, Bildung und Ausbildung ist spezifisch für den deutschsprachigen pädagogischen Diskurs. Der Begriff der Bildung hat keine wörtliche Übersetzung in andere Sprachen (vgl. Laros et al. 2017, ix), daher lässt sich der englische Begriff *learning* sowohl als Lernen als auch als Bildung übersetzen. Die wenigen existierenden deutschsprachigen Texte, die sich auf transformative learning beziehen, wählen die Übersetzung „Transformatives Lernen" (vgl. z.B. Singer-Brodowski 2016a; Zeuner 2012). Inhaltlich kommt es jedoch eher der deutschsprachigen Bildung nahe. Im Folgenden wird also das englischsprachige Original transformative learning beibehalten.

10 Mezirow verwendet die vier Begrifflichkeiten Bedeutungsperspektiven („meaning perspectives"), Bezugsrahmen („frame of reference"), Denkgewohnheiten („habit of mind") und Sichtweisen bzw. Standpunkte („point of view"). Da er diese Begrifflichkeiten über die Jahre immer wieder Anpassungen unterzog ist eine präzise Abgrenzung schwierig. Baumgartner (2012) skizziert in ihrem Artikel die Veränderungen Mezirows Theorie über den Zeitverlauf. Im folgenden wird die aktuellste Begrifflichkeit verwendet und folglich von Bezugsrahmen gesprochen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(meaning perspecitves, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action" (Mezirow 2012, 76).

Mezirow skizziert dabei einen zehnstufigen Lernprozess:

1. Desorientierende Dilemmata durch Irritation gewohnter Denkweisen
2. Selbstreflexion (häufig verbunden mit Gefühlen von Angst, Wut, Schuld oder Scham)
3. Kritische Überprüfung der eigenen Grundannahmen
4. Erkennen der eigenen Unzufriedenheit, sowie der Notwendigkeit eines Transformationsprozesses
5. Entdeckung und Entwicklung neuer Rollen
6. Planung einer neuen Vorgehensweise
7. Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, um die eigenen Pläne umzusetzen
8. Ausprobieren neuer Rollen
9. Erlangung von Kompetenzen und Selbstbewusstsein in neuen Rollen und Beziehungen
10. Wiedereingliederung der neu gewonnenen Perspektiven in das eigene Leben (vgl. ebd., 86f.)

Anknüpfend an Habermas (vgl. Habermas 1981, 126ff.) geht Mezirow davon aus, dass *transformative learning* durch kommunikatives Lernen und kritisch-dialektischen Diskurs[11] geschieht. Es findet also statt, wenn Menschen sich kritisch-reflexiv mit den Annahmen auseinandersetzen, auf denen ihre Absichten, Werte, Glauben, Fühlen und Handeln basieren und wenn sie in einen Dialog treten, bei dem die jeweils angeführten Gründe beurteilt werden (vgl. Mezirow 2003, 59). Die idealen Bedingungen von Erwachsenenbildung und Lernen bestehen für Mezirow also in den von Habermas skizzierten idealen Bedingungen für Diskurs, d.h. in einer Situation, in der die Partizipierenden vollständige Informationen haben, frei von Zwang sind, die gleichen Möglichkeiten haben teilzunehmen, und die Bereitschaft besteht kritisch zu reflektieren, empathisch und offen gegenüber anderen Perspektiven zu sein, zuzuhören und nach einer

11 Auch hier findet eine Anpassung der Begrifflichkeiten statt. In der Anfangszeit sprach Mezirow in Anlehnung an Habermas von „rational discourse" (rationalem Diskurs). Später, auch als Reaktion auf Kritik am stark rational und kognitiven Fokus seiner Theorie, verwendete er „reflective discourse" (vgl. Mezirow 2000, 10).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gemeinsamen Basis oder Synthese verschiedener Standpunkte zu suchen (vgl. Mezirow 1997, 10f.). Die Aufgabe von Erwachsenenbildner*innen besteht darin, die Bedingungen für kommunikatives Lernen und kritischen Diskurs zu schaffen. Sie fungieren folglich eher als Moderator*innen statt als Autoritäten über Inhalte.

Mezirows Perspektive erinnert an Bildungstheorien des deutschen Idealismus oder an ein phänomenologisches Lernverständnis (vgl. Meyer-Drawe 2012) und ist insofern dem Ansatz transformatorischer Bildung Hans-Christoph Kollers nicht unähnlich. Koller beschreibt transformatorische Bildungsprozesse, ähnlich wie Mezirow, als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Dabei ist er in der deutschsprachigen Bildungstheorie verortet und knüpft an klassische (neuhumanistische) Bildungsverständnisse an. Er entwirft eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Sinne einer zeitgemäßen Bildungstheorie, d.h. er stellt die Frage, wie Bildung heute noch gedacht werden kann (vgl. Koller 2017, 33f.). Dazu greift er auf Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Helmut Peukert zurück.

Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen *Bildung und Lernen* nach Marotzki. Während Lernen primär das Aufnehmen neuer Informationen beschreibt, stellt Bildung einen Lernprozess höherer Ebene dar, nämlich die Veränderung der Art und Weise, wie neue Informationen aufgenommen werden. Demnach lässt sich Bildung verstehen als Transformation des Verhältnisses des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selbst. Anders als bei Wilhelm von Humboldt, der Bildung als „harmonische Entfaltung der Kräfte zu einem Ganzen" beschreibt, wird Bildung hier jedoch, in Anlehnung an Peukert, als krisengeladener Prozess verstanden, d.h. als Reaktion auf Herausforderungen, die nicht angemessen mit den vorhandenen Ressourcen gelöst werden können (vgl. Koller 2018, 15f.). Zusammengefasst ist Bildung also ein Transformationsprozess, in dem sich grundlegende Figuren der Beziehung zwischen Subjekt und Welt verändern. Er findet statt, wenn Menschen sich mit Krisenerfahrungen auseinandersetzen, die ihre gegenwärtigen Beziehungen zur Welt und zu sich selbst herausfordern (vgl. Koller 2017, 34).

Ausführlich befasst sich Koller mit der Frage, wie solche Transformationsprozesse stattfinden und stellt dazu vier Fragen: Wie setzen sich Subjekte zu sich selbst und der Welt in Verhältnis? Welche Erfahrungen lösen den Transformationsprozess aus? Wie können die Prozesse genauer bestimmt werden? Und gibt es normative Implikationen, d.h. verdient jede Transformation der Art und Weise, wie ein Subjekt sich ins Verhältnis zur Welt stellt, den Begriff der Bildung? Koller geht mit Pierre Bourdieu davon aus, dass das Verhältnis zwischen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Selbst und Welt vermittelt ist durch die im Habitus inkorporierte soziale Lage, d.h. dass die Art und Weise wie Menschen wahrnehmen, denken und handeln, strukturiert wird durch Lebensbedingungen (vgl. Koller 2018, 23ff.). Und mit Jean-Francoiş Lyotards geht er davon aus, dass eine symbolische Struktur und Diskurs prägend sind (vgl. ebd., 87ff.). Erfahrungen, die den Transformationsprozess auslösen, bestimmt Koller mit Bourdieu als solche, in denen Habitus und Feld nicht zusammen passen, mit Edmund Husserl als negative Erfahrungen im Sinne einer Enttäuschung von Vorannahmen, und mit Bernhard Waldenfeld als ein interaktives Ereignis, das auf ein Angefragt-werden durch das Unbekannte antwortet (vgl. ebd., 71ff.). Die Voraussetzungen für den Transformationsprozess beschreibt Koller etwa mit Judith Butler's Sprechakttheorie, nach der die Macht performativer Sprechakte einerseits in ihrer Wiederholung liegt, und zugleich jede Wiederholung kleine Veränderungen erlaubt, welche die Bedeutung verschieben. Ansatzpunkt für Veränderung sind entsprechend die Alltagspraxen (vgl. ebd., 130ff.).

Koller selbst befasst sich in einem Aufsatz mit dem Verhältnis von seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zum Konzept des *transformative learning* von Mezirow. Er sieht eine starke Analogie in den Kerndefinitionen, Lernen als Transformation von Bezugsrahmen bzw. Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen zu begreifen und den Ausgangspunkt für solche Transformationsprozesse in Krisenerfahrungen zu sehen. Unterschiede sieht er vor allem in der Verwendung der Begriffe Bildung und Lernen, sowie in der Beschreibung der Transformationsprozesse. Während Koller in Anlehnung an Marotzki zwischen Lernen als dem Aufnehmen von neuen Informationen einerseits und Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnis unterscheidet, spricht Mezirow ausschließlich von Lernen (vgl. Koller 2017, 34) unterscheidet jedoch ebenfalls zwischen einem „klassischen" Verständnis von Lernen als Akkumulation von Wissen und Fähigkeiten auf der einen Seite und einem transformativen Lernen auf der anderen Seite. Auch wenn verschiedene Begriffe verwendet werden (was vermutlich primär an der unterschiedlichen Theorietradition und Sprache liegt), ist die inhaltliche Bestimmung also ähnlich. Eine Übersetzung von *transformative learning* zu transformativer Bildung erscheint daher auch geeigneter als das üblicherweise verwendete transformative Lernen. Bei der Beschreibung der Transformationsprozesse bleiben letztlich beide vage. Koller erklärt die Entstehung von Bezugsrahmen mit Bourdieu und Lyotard, Mezirow unbestimmt mit Sozialisation. Als Ausgangspunkt für Transformationsprozesse nennen beide die negative Erfahrung, das Eindringen des Unbekannten (Koller) bzw. das desorientierende Dilemma (Mezirow) (vgl.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Laros et al. 2017, 364ff.). Die Frage, wann destabilisierende Erfahrungen zu einer Transformation von Bezugsrahmen führen und wann sich bestehende Bezugsrahmen verstärken, bleibt letztlich bei beiden offen. Ansatzpunkt für Transformation sind für Koller Alltagspraxen, für Mezirow die bewusste Reflexion.

Sowohl mit Mezirow als auch mit Koller lässt sich dem akkumulativen Lernverständnis und *top-down* Bildungsansatz des WBGU ein Verständnis von Lernen als Transformation von Bezugsrahmen (Mezirow) bzw. von Bildung als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses (Koller) entgegenstellen. Bereichernd an Mezirows Ansatz ist insbesondere die Perspektive kommunikativen Lernens. Unklar bleibt hier jedoch, wie die idealen Bedingungen des Diskurses entstehen, die die Grundlage für *transformative learning* darstellen. Werden diese jedoch nicht als Voraussetzung für Bildungsprozesse verstanden, sondern als Orientierung für das Handeln von Bildner*innen, eröffnen sich daraus hilfreiche Perspektiven. Hier wäre interessant zu prüfen, inwieweit in Konsensfindungsprozessen in sozialen Bewegungen oder auch in der Moderation emanzipatorischer Bildungsformate bereits Elemente solcher Bedingungen des Diskurses umgesetzt werden oder Mechanismen weiterentwickelt werden, um diesen Bedingungen näher zu kommen.

Kritisiert wird die Theorie Mezirows, da sie Gefahr läuft, Machtverhältnisse zu übersehen und die Kraft des rationalen Diskurses sowie die Bereitschaft, nach dem jeweils besten Argument zu suchen, zu überschätzen. So vernachlässigt sie den sozialen Kontext, Ideologie und die Rolle gesellschaftlicher Positionierungen wie class, gender, race (vgl. Elias/Merriam 2005, 173). Sie erkennt zwar an, dass die unhinterfragten Grundannahmen durch Sozialisation entstehen, aber ein machtkritischer Blick auf Gesellschaft, der mitdenkt, dass es meist die hegemonialen Sichtweisen sind, die als selbstverständlich und unhinterfragt erscheinen, fehlt weitgehend, und auch die Rolle von Ideologie wird nicht adressiert (vgl. Collard/Law 1989, 106f.). Demgegenüber verweist das Konzept der „repressiven Toleranz" (Marcuse 1970) darauf, dass sich, auch wenn alle gleich gehört werden, die dominante Meinung durchsetzt, weil sie als selbstverständlicher erscheint. Für wirkliche Kontroversität braucht es entsprechend gerade eine Stärkung der nicht gehörten, unterdrückten Positionen. Kritisiert wird Mezirow zudem insbesondere dafür, dass er unkritisch Grundannahmen von Aufklärung und Humanismus übernimmt, wie etwa einen Fortschrittsoptimismus und einen starken Fokus auf Rationalität. So geht er letztlich von der optimistischen Annahme aus, dass rationales Denken zu individuellem und sozialem Fortschritt führt (vgl. Laros et al. 2017, 367). Dies wird jedoch spätestens angesichts der gegenwärtigen multiplen Krisen fraglich. Zudem spiegelt seine Theorie durch den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fokus auf Rationalität letztlich eurozentrische Werte von Unabhängigkeit und Selbstbestimmung wieder (vgl. Clark/Wilson 1991, 90ff.; Taylor 1997, 51f.).

Sowohl bei Mezirow als auch bei Koller bleibt letztlich das Transformationsverständnis unzureichend. Denn beide stellen eine individuelle Transformation bzw. eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses in den Mittelpunkt (vgl. Collard/Law 1989; Cunningham 1992) und geben damit letztlich keine Antworten darauf, wie transformative Bildung auch zu einer gesellschaftlichen Transformation beitragen kann bzw. worin das politische Moment besteht. Mezirow betont zwar, dass *transformative learning* die Fähigkeiten fördert, die für eine demokratische Teilhabe nötig sind und folglich auf Demokratisierung und Inklusion zielt (vgl. Mezirow 2003: 62). Dennoch liegt die Priorität darauf, Lernende dazu anzuregen, ihre Grundannahmen zu hinterfragen. Jeden explizit gesellschaftskritischen Anspruch weist Mezirow als Manipulation zurück (vgl. Mezirow 1998: 72). Zudem wird das emanzipatorische Potenzial nicht klar, denn offen bleibt nicht nur, wie desorientierende Dilemmata oder Irritationen entstehen, sondern auch, wann desorientierende Dilemmata oder destabilisierende Erfahrungen zu einer Transformation führen und wann bestehende Bezugsrahmen im Gegenteil dadurch eher gestärkt werden. Mezirow's Beschreibung legt nahe, dass Irritationen entstehen, wenn bestimmte Bezugsrahmen nicht mehr passen, d.h. nicht mehr *funktional* sind. Dies würde letztlich eine bessere Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und nicht einmal eine kritische Reflexion bedeuten. In seinem Ausgangsbeispiel fügen sich Menschen nach ihrer Transformation wieder (anders oder besser) in die Gesellschaft ein (vgl. Newman 1994). Mezirow bezieht sich zudem auf Deweys aufgabenorientierte Problemlösungen (vgl. Laros et al. 2017, xii), die eher besseres Funktionieren innerhalb der bestehenden Verhältnisse ermöglicht, als eine Transformation darüber hinaus. Gerade in Zeiten, in denen Flexibilität und Lernbereitschaft auch vom Arbeitsmarkt gefordert werden, läuft *transformative learning* ohne inhaltliche Bestimmung Gefahr, zu einer besseren Anpassung an flexibilisierte Arbeitsverhältnisse und einer Selbstoptimierung im Sinne eines „unternehmerischen Selbst" (vgl. Bröckling 2007) beizutragen (vgl. Laros et al. 2017, 368).

Mezirows und Kollers Ansätze stellen zusammenfassend also wichtige erste Ausgangspunkte dar. Hilfreiche Impulse bestehen darin, Lernen als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen (Koller) bzw. als ein Hinterfragen von Bezugsrahmen, d.h. wesentlichen Grundannahmen und Normalitäten (Mezirow) zu begreifen. Um die Ansätze für eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation fruchtbar zu machen, bedarf es jedoch einer Erweiterung um die politische Dimension. Dies bedeutet, sowohl gesellschaft-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

liche Machtverhältnisse einzubeziehen, Rationalität und Fortschrittsglauben zu hinterfragen, als auch, nicht allein auf individuelle Transformation zu fokussieren, sondern die Ebene kollektiver und gesellschaftlicher Transformation stärker mitzudenken.

3.2.2.2 Transformation der Lernzugänge

Ausgehend von der Kritik der Überbetonung von Individuum und Rationalität wurde das Konzept des *transformative learnings* von Mezirow vor allem in den USA und Kanada weiterentwickelt und der Diskurs ist inzwischen sehr heterogen geworden. So finden sich individuelle pädagogische Ansätze, auf der Psychoanalyse von C.G. Jung basierende Ansätze (Dirkxs), „kulturelle" Ansätze (O'Sullivan) sowie sozial-emanzipatorische und politische Ansätze (Brookfield, Freire). Vorgeschlagen wird folgende Systematisierung, die sich primär am unterschiedlichen Lernverständnis bzw. an den jeweiligen theoretischen Grundlagen orientiert:

- kognitiv-rationaler Ansatz
- tiefenpsychologischer Ansatz
- Struktur-Entwicklungsansatz
- sozial-emanzipatorischer Ansatz
- kulturell-spiritueller Ansatz
- „race-centric" approach
- ganzheitlicher Ansatz (vgl. Fisher-Yoshida et al. 2009, 8f.)

Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass sie, an Mezirow anknüpfend, Lernen nicht akkumulativ begreifen, sondern als Transformation von Bezugsrahmen. Grundsätzliche Differenzen bestehen dabei *erstens* im Ziel (steht eine individuelle bzw. persönliche oder eine kollektive bzw. gesellschaftliche Transformation stärker im Fokus?), *zweitens* in der Rolle, die Kultur und gesellschaftlicher Positionierung zugeschrieben wird (geht es um einen universellen Blick auf Lernen oder ist die Positionalität der Lernenden relevanter?) und *drittens* im Lernverständnis (stehen kritische Reflexion und rationale Zugänge im Vordergrund oder spielen ganzheitliche, spirituelle und emotionale Aspekte bzw. Beziehungen eine größere Rolle?).

Zudem werden unterschiedliche Referenztheorien (Konstruktivismus, Kritische Theorie, Humanismus) herangezogen. Dabei scheint ein grundsätzliches Problem des angelsächsischen Diskurses zu sein, dass nur unzureichend reflektiert wird, inwieweit sich die verschiedenen Theorien eigentlich zusammen denken lassen. So werden beispielsweise die verschiedenen Referenztheorien unvermittelt nebeneinander gestellt (vgl. Cranton/Taylor 2012, 5–7) ohne Reflexion

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

darüber, dass beispielsweise Konstruktivismus und kritische Theorien zum Teil von einander widersprechenden Grundannahmen ausgehen (vgl. Laros et al. 2017, xii).

Im Folgenden werden hier zunächst einige Ansätze aufgegriffen, die Ergänzungen zu Mezirows Ansatz darstellen und dabei andere Lernzugänge anbieten. Anschließend werden einige ausgewählte Ansätze vorgestellt, die eigenständige Theorien darstellen und die insbesondere die individuelle Perspektive Mezirows um stärker politische oder kollektive Aspekte ergänzen.

Ein zentraler Kritikpunkt an Mezirow ist sein rationales Lernverständnis, das *transformative learning* zum einen sehr voraussetzungsreich macht (vgl. Merriam 2004, 61) und zum anderen von westlichen Idealen ausgeht und andere Formen des Wissens nicht anerkennt (vgl. Johnson-Bailey 2012, 265). Verschiedene Theoretiker*innen ergänzen daher andere als rationale Lernzugänge.

So weisen beispielsweise psychoanalytische Ansätze darauf hin, dass *transformative learning* nicht allein auf Vernunft und Verstand basieren kann. Inspiriert von der Tiefenpsychologie/Psychoanalyse Carl Gustav Jungs geht es hier um *Individuation*, d.h. um eine Reflexion der psychischen Strukturen, welche die eigene Identität ausmachen, sowie um Konflikte innerhalb der individuellen Psyche (vgl. Dirkx 2012, 116ff.). Hier wird also jenseits der rationalen Anteile die ganze Person (d.h. auch das Unbewusste) mitgedacht. Zudem geht es, statt um Autonomie, um ein transpersonales Verständnis von Menschsein im Sinne einer gegenseitigen Abhängigkeit und Verbundenheit mit anderen. Obwohl es sich eher um einen therapeutischen, als einen pädagogischen Ansatz, geschweige denn einen der politischen Bildung handelt, stellt es dennoch ein hilfreiches Korrektiv für Mezirows rationalen Zugang dar.

Elisabeth Tisdell und Derise Tolliver fanden in Studien heraus, dass *Spiritualität* eine große Rolle im Umgang mit Unterdrückungserfahrungen spielt und plädieren daher dafür, dies im *transformative learning* stärker mitzudenken. Als Spiritualität fassen sie dabei eine Verbindung zu etwas wie Lebenskraft, Gott, Schöpfer oder einem höheren Selbst. Spiritualität beinhaltet Heilung, ein Gefühl von Ganzheit und die Verbundenheit aller Dinge. Zentral ist, dass es darum geht, sich einem größeren Sinn zuzuwenden (vgl. Tisdell/Tolliver 2003, 374).

Andere Zugänge des *transformative learning* versuchen, die Rolle von *Beziehungen* stärker mitzudenken. So wird etwa die Anerkennungstheorie Axel Honneths für ein *transformative learning* aufgegriffen (vgl. Linden 2017) oder es wird die Bedeutung von Geschichten und Erzählungen beim Lernen untersucht und *storytelling* im Zusammenhang mit Lernprozessen genutzt (vgl. Tyler/Swartz 2012, 455ff.).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Es findet also eine breite Debatte darüber statt, *wie* sich eine Transformation fördern lässt, d.h. welche Lernzugänge geeignet sind, Transformationsprozesse anzuregen. Einerseits erscheint es wichtig, verschiedene Lernzugänge zu berücksichtigen, andererseits laufen die Theorien auch Gefahr, beliebig zu werden, wenn sie alles erklären und alles gleichzeitig mitdenken wollen und dabei über mögliche Widersprüche hinweg gehen. Einer Kritik an Rationalitätsvorstellungen mit Spiritualität zu begegnen ist außerdem nicht ganz unproblematisch. In der „Dialektik der Aufklärung" (vgl. Adorno/Horkheimer 1969/2011) etwa warnten Adorno und Horkheimer davor, aus einer berechtigten Kritik an der Aufklärung gleich deren Errungenschaften mit aufzugeben. Da jedoch die Frage nach unterschiedlichen Lernzugängen eine primär pädagogische Frage ist, soll die Debatte an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, sondern stattdessen stärker auf die Frage fokussiert werden, wohin transformiert werden soll und wer oder was sich transformieren soll. Dabei werden vor allem solche Theorien ausgewählt, die die bisherigen, eher individuellen Ansätze stärker um politische Aspekte ergänzen können.

3.2.2.3 Transformative Bildung im Kontext von Rassismus und ökologischer Zerstörung

Hier finden sich zunächst Ansätze, die Themenfelder wie Rassismus und ökologische Zerstörung aufgreifen, die im Zusammenhang mit sozial-ökologischen Krisen relevant sind.

Insbesondere aus *feministischer und rassismuskritischer Perspektive* wurde Mezirow vielfach dafür kritisiert, dass er von universalistischen westlichen Werten ausgeht und die Positionalität der Lernenden nicht berücksichtigt. So begreift er Rationalität als einzige Quelle für Wissen, erkennt andere Wissensformen nicht an, geht von einer Universalität von Erfahrungen aus und nimmt als Voraussetzung für Lernen kritisch-rationalen Diskurs in einem machtfreien Raum an (vgl. Johnson-Bailey 2012, 265). Dem wird erwidert, dass es keine machtfreien Räume gibt. Stattdessen sind Menschen positioniert entlang gesellschaftlicher Unterdrückungs- und Diskriminierungsachsen wie „race", Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung, (Dis-)ability, Alter, Religion. Die verschiedenen Achsen können außerdem intersektional miteinander verschränkt sein, d.h. Menschen können in mehr als einer Kategorie von Diskriminierung betroffen sein und sind dies dann auf jeweils spezifische Art und Weise (vgl. Combahee River Collective 1983; Crenshaw 1990). Diese gesellschaftliche Positionierung wirkt auch in Bildungsräumen, weshalb es machtfreie Diskurse nicht geben kann. Durch die jeweilige gesellschaftliche Positionierung ist auch geprägt, wie Menschen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die Welt sehen und wie die Welt sie sieht. Es gibt also keine Universalität von Wissen. Zudem ergibt sich aus den verschiedenen gesellschaftlichen Positionierungen auch eine unterschiedliche Verletzlichkeit in Lernprozessen. Juanita Johnson-Bailey entwickelt dementsprechend Ansätze *transformative learnings*, die ein Empowerment marginalisierter Menschen ermöglichen sollen. Dabei ergänzt sie rationale Zugänge um Methoden wie das Erzählen von Lebensgeschichten, Fallbeispiele, Rollenspiele und Reframing und schafft so einen Dialog, der sich zwischen Rationalität und Intuition bewegt (vgl. Johnson-Bailey 2012, 260ff.). Im Zusammenhang mit sozial-ökologischen Krisen spielen Rassismus und Postkolonialismus eine große Rolle. Machtverhältnisse auf einer globalen Ebene finden sich auch im Bildungsraum wieder, beide Ebenen sind miteinander verschränkt. Politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation kann dementsprechend dazu anregen, Diskriminierungserfahrungen bzw. Privilegien zu reflektieren.

Edmund O'Sullivan stellt seinen Ansatz des *transformative learning* in den Kontext *ökologischer Krisen* und fordert damit auch Mezirows ungebrochenen Fortschrittsoptimismus heraus. Aufgrund der Gefahr der Auslöschung allen Lebens auf dem Planeten soll der Sorge um das Leben Priorität beigemessen werden. Inspiriert vom Theologen Thomas Berry sowie der Tiefenökologin Joanna Macy (vgl. O'Sullivan 2002, 4, 2012, 165) begreift O'Sullivan den gegenwärtigen historischen Zeitpunkt als eine Krise im wortwörtlichen Sinne, das heißt als einen Moment, in dem in der Wahrnehmung einer Gefahr auch eine Chance für eine Veränderung liegen kann. O'Sullivan zeichnet die Notwendigkeit einer Transformation, sowohl auf individueller als auch auf kultureller Ebene. Als Transformation versteht er die Restrukturierung des Systems aufgrund einer fundamentalen Kritik an der vorherrschenden Kultur. Er unterscheidet dabei zwischen einer Reformkritik, die die Kultur in Krisenzeiten wieder zurück auf den richtigen Weg bringen will, ohne sie grundlegend infrage zu stellen, und einer transformativen Kritik, die eine radikale Umstrukturierung der dominanten Kultur anstrebt. Voraussetzung für das Entstehen einer transformativen Kritik ist, dass die dominante Kultur als unangemessen angesehen wird, eine Vision für Alternativen besteht und ein Prozess aufgezeigt werden kann, wie eine angemessenere kulturelle Form entstehen kann (vgl. O'Sullivan 2002: 2f.).

In diesem Kontext entwirft er einen Ansatz des *transformative learning*, der gekennzeichnet ist durch die drei Elemente Überleben, kritisches Verstehen und ganzheitliche Kreativität. Auf der Ebene des *Überlebens* geht es darum, Bedingungen für den Fortbestand des Lebens zu schaffen. Dies beinhaltet, die Dynamiken von Verleugnung, Verzweiflung und Trauer zu verstehen und einen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Umgang mit ihnen zu entwickeln. Denn Verleugnung als Abwehrmechanismus bewahrt Menschen zwar davor, von den Problemen der Zeit erdrückt zu werden, verhindert jedoch zugleich Lösungen. Die Probleme anzuerkennen bedeutet, sich der Verzweiflung zu stellen, die damit einhergehen kann. Hier können kritisches Verstehen und eine kreative Vision dazu beitragen, mit Trauer umzugehen und nicht von ihr überwältigt zu werden. Auf der Ebene des *kritischen Verstehens* geht es um eine Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Kultur. Dabei sollen die Zusammenhänge der ökologischen Krisen in den Blick genommen werden, d.h. etwa beleuchtet werden, wie die Ausweitung des globalen Marktes und das westliche Denken die Menschen von der natürlichen Welt entfremdet hat. Auf der Ebene von *Kreativität, Phantasie und Visionen* geht es um neue Geschichten, die ermutigend und komplex genug sind, um Orientierung für Handeln zu bieten um die ökologischen Probleme zu überwinden. Das beinhaltet etwa, verschiedene Möglichkeiten für Veränderung aufzuzeigen, sowie Alternativen zum westlichen Denken zu fördern.

Das Ziel von *transformative learning* besteht darin, dass Menschen sich mit ihrer eigenen Lebensweise auseinandersetzen und Verantwortung dafür übernehmen, dass diese die Möglichkeiten Anderer einschränkt. Ausgehend von der Überlegung, dass mit Moderne und Aufklärung zwar viel gewonnen wurde, zugleich jedoch auch beispielsweise ein Gefühl für ein Eingebundensein in den Kosmos verloren ging, soll ein neues Verständnis von Zugehörigkeit und Verbundenheit entwickelt werden, sowie eine Anerkennung der Einzigartigkeit jeder und jedes Einzelnen. Lernen versteht O'Sullivan dabei systemtheoretisch als eine Anpassung und Veränderung von Systemen aufgrund von Feedback (vgl. ebd., 2f.). Seine Kerndefinition von *transformative learning* lautet: „Transformative learning involves experiencing a deep, structural shift in the basic premises of thought, feeling, and actions. It is a shift of consciousness that dramatically and permanently alters our way of being in the world. Such shift involves our understanding of ourselves and our self-locations; our relationships with other humans and with the natural world; our understanding of relations of power in interlocking structures of class, race and gender; our body-awareness; our visions of alternative approaches to living; and our sense of the possibilities for social justice and peace and personal joy" (O'Sullivan 2002, 11).

Interessant an O'Sullivans Ansatz ist die explizite Verortung im Kontext der ökologischen Krise. Die fundamentale Kritik an der technisch-wissenschaftlich-industriellen Weltsicht der Moderne, die zu einer Entfremdung von der natürlichen Welt geführt hat und in letzter Instanz zu ihrer Zerstörung beiträgt, ist konsequent und ein spannender Anknüpfungspunkt für Bildung. Es

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

greift jedoch zu kurz, die Ursache der ökologischen Krise allein in Kultur und Weltsicht zu verorten, während die kapitalistische Wirtschaftsweise und der ihr inhärente Zwang zu Wachstum und Ressourcenausbeutung kaum thematisiert werden. O'Sullivan nimmt hier zwar Momente von Widerstand und kritischer Pädagogik mit auf, verbleibt dann jedoch bei der kritischen Reflexion der philosophischen Grundlagen der Gesellschaft. Mit der Kritik an der Moderne besteht zudem die Gefahr, auch deren Errungenschaften zu verabschieden. Denn die Dialektik der Aufklärung besteht gerade darin, dass Menschen sich zwar mit der Rationalität der Aufklärung ein System geschaffen haben, das neue Gewalt und Entfremdung produziert, sie sich jedoch zugleich auch aus der Abhängigkeit von der Natur befreit haben. Tiefenökologische Ansätze wie die von O'Sullivan laufen Gefahr, eine neue spirituelle Weltsicht zu entwickeln, die eben jenes Element von Emanzipation wieder aufgibt. Hier wäre zumindest eine weitergehende Reflexion notwendig. Wirklich problematisch erscheint jedoch vor allem O'Sullivans systemtheoretisches und kybernetisches Verständnis von Lernen, das so gar nicht zu seinen inhaltlichen Anliegen zu passen scheint. Lernen als einen Prozess von Feedback und Anpassung zu begreifen, basiert auf einem sehr mechanischen und deterministischen Menschenbild. Wo bleibt Raum für Freiheit und Kreativität? Es ist zudem gerade in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation unbrauchbar. Wenn Lernen stattfindet, wenn ein bisheriges Verhalten sich in der Interaktion mit der Umwelt als nicht erfolgreich herausstellt, d.h. wenn ein Verhalten nicht mehr *funktioniert*, dann führt Lernen vor allem zu einer besseren Anpassung an die bestehenden Verhältnisse. Herausforderung der ökologischen Krise ist jedoch gerade, dass sie, zumindest für die Mehrheit der Menschen im Globalen Norden (noch) nicht im Alltag erfahren wird und die Zusammenhänge komplex und abstrakt sind und daher einer Vermittlung bedürfen.

Dennoch beinhaltet O'Sullivans Ansatz zahlreiche inspirierende Anknüpfungspunkte. *Transformative learning* an Überleben, Widerstand und Alternativen zu orientieren kann es explizit in den Kontext sozial-ökologischer Krisenphänomene stellen. Einen Umgang mit Verleugnung, Verzweiflung und Trauer mitzudenken, kann eine hilfreiche Antwort auf eine gerade unter jungen Menschen verbreitete Klimaangst darstellen, ebenso wie eine Anregung für einen Umgang mit Widerständen gegenüber Transformationssprozessen. Es kann Anknüpfungspunkte bieten, Bildung nicht einseitig auf Rationalität zu fokussieren und so Lernprozesse anregen, die tatsächlich tiefgreifend transformieren. Vielversprechend ist zudem, dass O'Sullivan explizit die Ebene von Visionen, Utopien und Handeln mitdenkt, wenn er aufzeigt, dass es darum geht, neue

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Geschichten zu finden, die ermutigend und komplex genug sind um Orientierung für Handeln zu bieten. Nicht ganz klar wird jedoch, inwieweit er dabei die derzeitigen strukturellen Verhältnisse mitdenkt, oder ob es auf einem voluntaristischen und damit verkürzten Verständnis von Veränderung basiert.

3.2.2.4 Reflexion von Ideologien und hegemonialen Deutungsmustern

Stephen Brookfield's Theorie ist insbesondere interessant, wenn es darum geht, Mezirows Ansatz um eine politische Dimension zu erweitern. Denn *transformative learning* wird hier als explizit politischer Prozess verstanden und auf eine gesellschaftliche Transformation bezogen. Transformation begreift Brookfield dabei als grundlegende Veränderung bzw. als Übergang vom System des Kapitalismus, das auf Wettbewerb und Individualismus basiert, hin zu einem kooperativen und demokratischen System, in dem Entscheidungen von denjenigen getroffen werden, die von den Auswirkungen betroffen sind (vgl. Brookfield 2012, 141ff.).

Grundlage sind kritische Gesellschaftstheorien, die davon ausgehen, dass die vermeintlich offenen, bürgerlich-kapitalistischen Demokratien de facto geprägt sind von ökonomischer Ungleichheit, Rassismus und Diskriminierung. Kritische Theorien begreifen das, was als normal, natürlich und alternativlos erscheint, als geprägt durch Ideologien. Sie fragen dementsprechend danach, wie Menschen Ideologien erlernen und was Menschen dazu bringt zu glauben, dass bestimmte Formen der Organisation der Gesellschaft in ihrem eigenen Interesse liegen, während eigentlich das Gegenteil der Fall ist. Sie gehen von der Veränderbarkeit von Gesellschaft aus und begreifen dabei das Verstehen von Gesellschaft als Vorbedingung für Veränderung.

Ausgehend von verschiedenen kritischen Gesellschaftsanalysen formuliert Brookfield sieben Lernaufgaben:

1. Ideologien in Frage stellen
2. Hegemonie anfechten
3. Macht entlarven
4. Entfremdung überwinden und ein Gefühl von freier Handlungsfähigkeit entwickeln
5. Befreiung lernen
6. Argumente einfordern
7. Demokratie praktizieren (vgl. Brookfield 2005, xiiff.)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lernen begreift Brookfield zum einen als eine Veränderung, die beim Lernenden stattgefunden hat, zum anderen als den Prozess, der zu einer Veränderung von Wissen und Fähigkeiten beiträgt. Dabei versteht er Lernen immer zugleich politisch und bezogen auf den Aufbau einer anderen Gesellschaft (vgl. Brookfield 2012, 131ff.). Ziel *transformative learnings* ist es, dass Menschen einen strukturellen Blick auf die Welt lernen, d.h. vermeintlich individuelle Krisen und Dilemmata als durch strukturelle und systemische Kräfte verursacht erkennen. Außerdem geht es nicht nur darum, individuelle Wahrnehmungs- und Haltungsänderungen zu fördern, sondern auch um politisches Handeln. Brookfield argumentiert aus einer materialistischen Perspektive gegen ein individualistisches Modell von Lernen, das ihm zufolge dann entsteht, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse vernachlässigt werden. In Kritischen Theorien wird das Selbst als politisch geformt verstanden. Wie und was Menschen denken, ist entsprechend geprägt von ihrer Positionierung im sozialen Feld (wie race, class und gender), ebenso wie von Kultur und der dominanten Ideologie. Damit wird einerseits eine Transformation des Selbst zu einem politischen Projekt: Indem Lernende erfahren, wie die dominante Ideologie in sie eingeschrieben ist, können sie erkennen, dass sie vom System vereinnahmt werden. Andererseits bedarf es auch einer politischen Transformation, um das Selbst zu transformieren. Wenn Denkweisen und Wahrnehmung durch gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Strukturen erzeugt werden, lassen sie sich nur ändern, wenn zugleich die Strukturen verändert werden. Eine solche Veränderung des Systems erfordert jedoch kollektiven Druck. Deshalb verbindet Brookfield seine Theorie des *transformative learning* mit sozialen Bewegungen sowie dem Auf- und Ausbau politischer und ökonomischer Demokratie. Es geht also darum, Alternativen kennen zu lernen sowie Fähigkeiten für den Aufbau kooperativer und kollektiver Strukturen, Systeme und Prozesse zu erwerben. Es geht zudem um Veränderungen in der Denkweise, d.h. etwa die eigenen Interessen als Interessen der Gruppe anzuerkennen statt nach individuellem Vorteil zu streben. Lernen wird also auch als etwas verstanden, das in Gemeinschaft und in Bewegungen stattfindet.

Transformative learning im Kontext kritischer Theorie beinhaltet zusammengefasst also *erstens*, Ideologie zu erkennen: Menschen sollen erkennen, wie gesellschaftliche Strukturen sich durch Ideologie und Hegemonie aufrecht erhalten. Dies ermöglicht, die durch Ideologie geprägten Denkmuster zu überwinden. *Transformative learning* beinhaltet *zweitens* eine Veränderung von solchen Strukturen durch soziale Bewegungen: Da vermeintlich individuelle Änderungen nur möglich sind, wenn sich auch die Strukturen ändern, bedarf es auch

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

kollektiven Drucks. *Drittens* beinhaltet *transformative learning*, dass Menschen die Fähigkeiten erwerben, die für den Aufbau einer anderen Gesellschaft notwendig sind: Welches Wissen und welche Fähigkeiten braucht es für politisches Engagement? Wie lernen Menschen sich zu organisieren und politisch aktiv zu werden? Was brauchen sie, um eine demokratische Ökonomie, ein politisches System, eine Zivilgesellschaft und eine Kultur aufzubauen? Und wie gelingt es, eine andere Welt überhaupt erst denken zu lernen (vgl. Brookfield 2012, 132ff.)?

Brookfield stellt *transformative learning* also explizit in einen politischen Kontext. Etwas unklar bleibt allerdings das Verhältnis zwischen Gesellschaftsveränderung und Bewusstseinsveränderung. Einerseits können in sozialen Bewegungen und durch das Entwickeln von Alternativen Lernprozesse entstehen, die die bestehenden Verhältnisse infrage stellen. Auch das Verstehen der Verhältnisse stellt einen Ausgangspunkt dafür dar, eine andere Gesellschaft zu gestalten. Andererseits betont Brookfield, müssen auch die gesellschaftlichen Verhältnisse verändert werden, da sie die Menschen so durchdringen, dass sich das Bewusstsein erst mit der Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ändern kann. Doch wer ändert die Gesellschaft, wenn die Gesellschaftsveränderung Voraussetzung für Veränderung des Denkens ist? Brookfield lässt diese Frage letztlich offen. Dialektisch gedacht lässt es sich jedoch als wechselseitige Ergänzung verstehen. Gesellschafts- und Selbstveränderung greifen ineinander und bestärken sich gegenseitig. Armin Bernhard schlägt hier vor, die Bildungsfrage gerade in den Wechselzusammenhang zwischen Sein und Bewusstsein einzulagern (vgl. Bernhard 2010, 94).

In jedem Fall stellt Brookfields Perspektive in vielfacher Hinsicht eine wichtige Ergänzung Mezirows dar. Indem er darauf hinweist, dass Menschen eingebettet sind in gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse, stellt er in Frage, dass ein kritisch-rationaler Diskurs alleine Deutungsmuster ändern wird. Er betont, dass es zugleich darum gehen muss, Strukturen in Frage zu stellen, indem politischer Druck von unten aufgebaut und Alternativen zur bestehenden Gesellschaft entwickelt werden. Brookfields Perspektive ist insbesondere deshalb interessant, da deutlich wird, dass Deutungsmuster nicht rein individuell oder durch Sozialisation erworben werden, sondern geprägt sind durch Ideologie und gesellschaftliche (Macht-)verhältnisse. Wenn *transformative learning* also nicht, wie es bei Mezirow erscheint, eine Transformation *beliebiger* Deutungsschemata und Bezugsrahmen meint, sondern ein Infragestellen gerade problematischer und gesellschaftlich hegemonialer Perspektiven, lässt sich aus Mezirows individueller Perspektive ein Ansatz kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung entwickeln. Insgesamt liegt jedoch ein Fokus auf Ideologiekri-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tik und dem Verstehen gesellschaftlicher Strukturen. Dabei ist der Begriff der transformativen Bildung gerade im Verweis auf eine Veränderungsperspektive bzw. Handlungsperspektive stark.

3.2.2.5 Kollektive Transformation der Gesellschaft

Hier kann der befreiungspädagogische Ansatz Paulo Freires eine Ergänzung darstellen. Dieser wird immer wieder im Kontext des *transformative learning* herangezogen (vgl. z.B. Taylor/Snyder 2012) auch wenn Freire selbst die Begriffe Transformation und Entwicklung anders verwendet[12]. Insbesondere hervorgehoben wird dabei das Konzept der *conscientização*, der Bewusstwerdung, sowie die Verschränkung von persönlicher und gesellschaftlicher Veränderung.

Freire's Anliegen besteht in der Befreiung und Humanisierung aller Menschen. Enthumanisierung sieht er als Resultat einer ungerechten Ordnung, die durch Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt gekennzeichnet ist. Menschen werden dadurch getrennt in Unterdrückte und Unterdrückende, letztlich sind jedoch alle enthumanisiert – die Unterdrückenden durch ihre eigene Gewalt, die Unterdrückten, indem ihnen die Möglichkeit genommen wird, als Subjekte, d.h. als Handelnde, in den geschichtlichen Prozess einzutreten. Eine Befreiung muss Freire zufolge von den Unterdrückten ausgehen, denn einerseits resultiert nur aus der Unterdrückung die dafür notwendige Kraft und andererseits laufen Unterdrückende Gefahr, lediglich im „falschen Großmut" (Freire 1973, 32) zu handeln, statt die Ursachen der ungerechten Ordnung zu beseitigen. Freire sieht jedoch durchaus Möglichkeiten der Solidarisierung durch echten Dialog. Da alle Menschen die Freiheit aller anderen auch für ihre eigene Freiheit benötigen, gelingt Befreiung nur, indem die Menschlichkeit aller wiederhergestellt wird. Dann befreien die Unterdrückten, indem sie sich selbst befreien, zugleich auch die Unterdrückenden. Dennoch werden sich frühere Unterdrückende zumeist zunächst nicht befreit fühlen. Dementsprechend wird Befreiung nicht geschenkt, sondern muss errungen werden.

Freire geht hier von einem dialektischen Verhältnis aus. Die unterdrückende Ordnung begrenzt das eigene Handeln. Sie kann zwar verändert werden, jedoch

12 Transformation versteht er als eine Veränderung im Sinne einer Modernisierung im Interesse der Weltmacht. Entwicklung sieht er darin, dass Menschen in einer Gesellschaft Subjekte sein können. Für Freire besteht das Anliegen daher nicht in einer Transformation sondern der Entwicklung der Gesellschaft (vgl. Freire 1973, 137f.). Da sich jedoch die Konnotationen der Begriffe seit Veröffentlichung von Freires Texten durchaus geändert haben (und bspw. Entwicklung gerade aus kritischer Perspektive eher als kolonial assoziiert wird) ist es durchaus sinnvoll sich hier dennoch von Freires Pädagogik inspirieren zu lassen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nicht beliebig. Eine Befreiung aus Unterdrückung kann entsprechend nur „mit Hilfe der Praxis geschehen: durch Reflexion auf die Welt und Aktion an der Welt, um sie zu verändern" (ebd., 38). Eine solche *Praxis* zielt immer darauf, Strukturen zu verändern. Während Reflexion ohne Aktion als Verbalismus kritisiert wird, ist Aktion ohne Reflexion Aktionismus. Praxis stellt demgegenüber eine Einheit von Aktion und Reflexion dar. Echte Reflexion führt dabei zu Aktion, und Aktion bildet nur dann eine echte Praxis, wenn ihre Konsequenzen zum Gegenstand kritischer Reflexion werden.

Eine Herausforderung besteht darin, dass auch die Unterdrückten das Bewusstsein der Unterdrückenden verinnerlicht haben, weil sie nichts anderes kennen. Freire plädiert dennoch für ein starkes Vertrauen in die Fähigkeiten der Unterdrückten. Die wichtigste Methode liegt für ihn dabei in einem kritischen und befreienden *Dialog* (vgl. ebd., 54). Die Pädagogik der Unterdrückten ist nach Feire also „eine Pädagogik, die mit den Unterdrückten und nicht für sie […] im unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit gestaltet werden muss" (ebd., 35). Sie ist Hebammendienst der Befreiung und basiert auf echter Solidarität, die erfordert, Unterdrückte nicht als abstrakte Kategorie, sondern als Personen zu sehen, mit denen ungerecht umgegangen wurde. Auf Basis der vorangegangenen Überlegungen kritisiert Freire das herrschende Schulsystem als „Bankiers-Konzept", in der Lehrende die Schüler*innen wie passive Objekte oder Container mit Inhalten füllen und sie so zu einer Anpassung an eine ungerechte Ordnung nötigen. Dem stellt er eine befreiende Bildungsarbeit als Praxis der Freiheit d. h. als problemformulierende Bildungsarbeit entgegen. Eine solche löst die Gegenüberstellung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auf und basiert auf echter Kommunikation, Solidarität und dem dialogischen Prinzip. Ein Dialog ist „die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen" (ebd., 72) sowie „die Begegnung von Menschen in der Welt zum Zweck der Verwandlung der Welt" (ebd., 109).

Inhaltlich geht es Freire darum, in der Bildungsarbeit grundlegende Widersprüche alltäglicher Situationen aufzugreifen und als ein Problem darzustellen, das herausfordert. Ausgangspunkt ist hierbei das Denken der Menschen über und ihr Handeln in der Wirklichkeit. Die Themen werden in einem gemeinsamen Forschungsprozess mit den Menschen erarbeitet. Dabei werden gemeinsam alltägliche Situationen ausgewählt, in denen sich zentrale Widersprüche zeigen und daraus didaktisches Material erstellt. Es ist also die Thematik der Menschen, die zu ihnen zurückkehrt „nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt" (ebd., 103). Dieser Prozess lässt sich als *conscientização*, als Bewusstwerdung beschreiben. Dies beschreibt den „Lern-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

vorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen" (ebd., 25).

Freire's Pädagogik ist explizit Teil seines Anliegens, von Unterdrückung zu befreien und die gesellschaftliche Ordnung zu ändern, die Unterdrückung hervorbringt. Insofern ist sein Ansatz spannend für eine Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation. Heute erscheint seine Einteilung der Welt in Unterdrückte und Unterdrückende unterkomplex, denn auch wenn sich noch immer strukturelle Mechanismen von Klassenwidersprüchen finden lassen, ist die empirische Einteilung in lediglich zwei eindeutig zuordenbare Klassen so nicht mehr haltbar. Zugleich klingen einige Aussagen im Kontext der sozial-ökologischen Krise erstaunlich zeitgemäß. Wenn Freire etwa von einem „Monopol des Mehrhabens" spricht als einem Vorrecht, das enthumanisiert (vgl. ebd., 45), erinnert dies inhaltlich durchaus an die aktuellen Debatten um Postwachstum und eine imperiale Lebensweise. Insofern ist auch seine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen von Solidarität interessant. Auch wenn sich heute nicht mehr wie in den 1970er Jahren davon ausgehen lässt, dass Transformation von „den Unterdrückten" ausgeht, so ist doch die Frage interessant, wer sich denn als ausgebeutet und entmündigt selbst ermächtigen muss und welche Möglichkeiten und Grenzen für Privilegierte bestehen. In dieser Hinsicht ist Freire durchaus ein interessanter Gesprächspartner für eine Reflexion der Rolle von Bildner*innen im Globalen Norden, die ein Anliegen an einer Verbesserung der Welt haben. Sind die Bildner*innen, die überwiegend der *weißen* Mittelschicht eines Landes des Globalen Nordens entspringen, Teil der herrschenden Elite, weil sie von der bestehenden Ordnung profitieren? Ist ihre Bildungsarbeit dann falscher Großmut, der aus schlechtem Gewissen erwächst aber letztlich das Bestehende stützt, weil er die Bedingungen nicht abschaffen kann, die den Großmut nähren? Oder sind die Bildner*innen stattdessen Menschen, die in echter Solidarität Seite an Seite mit den Betroffenen für eine Änderung der Ordnung eintreten? Dazu müssten sie Freire zufolge in ehrlichen Dialog eintreten. Wie jedoch geht das in einer derart vernetzten Welt, in der etwa die maßgeblich vom Klimawandel Betroffenen größtenteils in anderen Teilen der Welt leben? Oder sind die Bildner*innen gar Teil der unterdrückten Mittelschicht? Hier lässt sich Freire's pädagogischer Ansatz nicht eins zu eins auf eine Bildung im Kontext sozial-ökologischen Transformation übertragen, bietet jedoch wichtige Anregungen zur Reflexion.

Zudem ist Freire's Ansatz des dialogischen Prinzips, die problemformulierende Bildungsarbeit und insbesondere sein Verständnis von Praxis als Aktion

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Reflexion sowie die *conscientização* interessant. Bildung nicht als Belehrung zu begreifen, sondern als Dialog, der zwischen Menschen in der Welt stattfindet und die Welt verändert, erscheint nach wie vor ein passender Zugang, wenn das Anliegen darin besteht, Menschen zu Freiheit und kritischem Handeln zu befähigen. Freire betont dabei immer wieder, dass eine Änderung der Ordnung, die Unterdrückung und Enthumanisierung erzeugt, nur über Humanisierung stattfinden kann, d.h. von Anfang an befreiende Wege einschlagen muss. Darüber begründet sich, dass eine Pädagogik die Werte und Prinzipien schon vorweg nehmen muss, die eine transformierte Gesellschaft prägen sollen. Wenn dies im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation Gerechtigkeit, Demokratie und (ökologische) Nachhaltigkeit sind, muss sich folglich eben dies bereits in der Pädagogik wiederfinden. *Problemformulierende Bildungsarbeit* stellt einerseits sicher, dass tatsächlich an den Alltagserfahrungen der Menschen angeknüpft wird und somit eine kritische Reflexion der eigenen Erfahrungen möglich wird und nicht abstraktes Wissen vermittelt wird und andererseits, dass tatsächlich an Themen gearbeitet wird, in denen sich gesellschaftliche Widersprüche im Konkreten zeigen. Außerdem sollen im Alltag erfahrene Situationen als ein Problem re-präsentiert werden, das herausfordert und eine Antwort auch auf der Ebene des Handelns verlangt. Da Freire dabei sehr klar politisches und gesellschaftliches Handeln im Blick hat, geht er deutlich über Mezirow hinaus, bei dem es sich auch um eine funktionale „Problemlösung" handeln könnte, über deren zugrunde liegende gesellschaftliche Widersprüche nicht reflektiert wird. Dies zeigt sich insbesondere in Freire's Konzept der *Praxis* als Verbindung von Aktion und Reflexion. Hier wird deutlich, dass es nicht nur um kognitives Verstehen und Analysieren geht, sondern zugleich um politisches Handeln (vgl. ebd., 38). Auch sein Konzept der *conscientização* basiert auf der Verbindung von Reflexion und Aktion, da es den Lernvorgang beschreibt, der nötig ist, um gesellschaftliche Widersprüche zu begreifen und Maßnahmen dagegen zu unternehmen. Mit der Kritik Freires am Bankiers-Konzept der Erziehung lässt sich auch der Bildungsansatz des WBGU kritisieren, der diesem sehr nahe kommt. Wenngleich aus guten Absichten heraus, begegnet der WBGU den Schüler*innen doch nicht mit Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten oder als verantwortliche Subjekte. Hier stellt Freire's dialogisches Prinzip eine sinnvolle Korrektur dar.

3.2.3 Kritische Einordnung von transformativer Bildung

Der Diskurs um Theorien *transformative learnings* und transformativer Bildung ist vielfältig und heterogen. Die meisten Ansätze antworten nicht direkt auf die Herausforderungen der sozial-ökologischen Krise, dennoch wird transforma-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tive Bildung im Zusammenhang damit diskutiert. Insofern lassen sich aus den verschiedenen Theorien durchaus einige Impulse für eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation aufgreifen und übertragen.

Zunächst lässt sich mit dem WBGU festhalten, dass transformativer Bildung ein hoher Stellenwert dabei zukommt, das verfügbare wissenschaftliche Wissen über Entstehung und Auswirkungen von Klimawandel zu vermitteln und eine Transformation hin zu einer nachhaltigen und klimaverträglichen Gesellschaft zu unterstützen. Eine demokratische, emanzipatorische gesellschaftliche Transformation kann jedoch, wie Freire gezeigt hat, nicht über eine *top-down* Wissensvermittlung erreicht werden. Hier lässt sich stattdessen Freire's dialogisches Prinzip aufgreifen. Einem akkumulativen Bildungsverständnis des WBGU lässt sich zudem mit Mezirow und Koller ein Verständnis von Lernen als Transformation von Bezugsrahmen bzw. von Bildung als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses entgegenstellen. Im Kontext gesellschaftlicher Transformation reicht es jedoch nicht aus, solche Bezugsrahmen als rein individuelle zu sehen. Stattdessen lassen sie sich mit Brookfield als durch Hegemonie und Ideologie gesellschaftlich geprägt begreifen. Damit wird deutlich, dass auch gesellschaftliche Machtverhältnisse und Positionierungen mit berücksichtigt werden müssen, wie dies bspw. rassismuskritische und postkoloniale Ansätze tun. Damit wird außerdem deutlich, dass es nicht um die Transformation beliebiger Bezugsrahmen – und damit möglicherweise sogar um eine bessere Anpassung an veränderte Umstände – geht, sondern gerade darum, hegemoniale Vorstellungen in Frage zu stellen, die das Bestehende stabilisieren. So eröffnen sich Möglichkeiten einer hegemoniekritischen politischen Bildung in Anschluss an Gramsci. Die sich im Alltagsverstand, d. h. den spontanen, widersprüchlichen Weltauffassungen von Menschen, widerspiegelnden hegemonialen Normalitätsvorstellungen können in Frage gestellt werden, indem am „gesunden Menschenverstand" angeknüpft wird, d. h. an dem Anteil kritischer Reflexion, der im Alltagsverstand gelegentlich aufscheint (vgl. Hirschfeld 2015, 32ff.). Inspirierende Anknüpfungspunkte bestehen zudem darin, den ganzen Menschen, sowie sein Eingebundensein mitzudenken und anstatt rein rationaler Zugänge auch körperliches, erfahrungsbasiertes und emotionales Lernen einzubeziehen. Statt dabei jedoch, wie viele der Ansätze von *transformative learning*, auf einer rein individuellen Ebene zu verbleiben, ist es in diesem Kontext relevant, auch eine gesellschaftliche Dimension mit zu denken. Angesichts der ökologischen Krise stellen sich im Zusammenhang mit einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation Fragen von Endlichkeit, Fortschritt, Hoffnung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Verzweiflung. Dem Fortschrittsglauben Mezirows lässt sich O'Sullivan's Perspektive entgegenstellen, der eine kritische Auseinandersetzung mit der derzeitigen Naturbeherrschung anregt und dabei letztlich auf die Dialektik der Aufklärung verweist. Von O'Sullivan lässt sich außerdem aufgreifen, sich in Bildungskontexten mit Verleugnung, Verzweiflung und Trauer zu befassen. Freire verweist darauf, dass in Unterdrückung und Grenzsituationen zugleich auch Hoffnung liegt – nicht im Sinne eines naiven Optimismus, der auf Verleugnung von Krisen beruht, sondern da im Angesicht von Unterdrückung und Krisen immer zugleich auch eine Chance liegt. Eine solche Hoffnung ist eng verbunden mit eigenem politischem Handeln. Hier lässt sich also mit Freire zugleich die Idee der Praxis, d.h. eine Verbindung von Reflexion und Aktion im Sinne eines kollektiven politischen Handeln ins Zentrum stellen und mit Brookfield eine Transformation der Gesellschaftsverhältnisse anstreben. O'Sullivan weist dabei auf verschiedene mögliche Ansatzpunkte für Veränderung hin, die sich auch im *transformative learning* widerspiegeln: Überleben, Widerstand und Alternativen.

So hilfreich einige Impulse aus Theorien *transformative learnings* sind, fehlen doch einige fundamentale Aspekte und stellt der Diskurs um transformative Bildung – da heterogen und zum Teil widersprüchlich und unkonkret – noch keine Antwort auf die Frage nach politischer Bildung im Kontext sozial-ökologischen Transformation dar. Denn die Theorien *transformative learnings* sind im deutschsprachigen Diskurs entweder mit neueren Bildungstheorien vergleichbar (wie Mezirow und Koller) oder sie sind einer kritischen Erziehungswissenschaft oder kritischen Pädagogik zuzuordnen (wie Brookfield oder Freire). Was in allen Ansätzen fehlt ist die Perspektive *politischer Bildung* und die Bezugnahme auf *kritische Gesellschaftstheorien*. In allen Ansätzen *transformative learnings* fehlt eine explizite Auseinandersetzung mit relevanten politischen Inhalten und den gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen. Globales Lernen (GL) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind zwar primär pädagogische Konzepte, beinhalten aber doch zumindest das Anliegen, bestimmte Inhalte zu thematisieren. Es erscheint wenig sinnvoll, sich nun zwar auf kritische Pädagogik zu beziehen, dabei aber wieder vom Gegenstand zu abstrahieren und mit der Kritik gleich die Errungenschaften mit aufzugeben.

3.3 BNE, GL und transformative Bildung in Hinblick auf politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation

Der Diskurs um BNE, GL und transformative Bildung bietet also mögliche Anknüpfungspunkte für Überlegungen einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation, zugleich ergeben sich zentrale Leerstellen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nach einer Systematisierung der verschiedenen Ansätze zeigt sich, dass vielfach unklar bleibt *was* eigentlich transformiert werden soll. So kann eine transformative Bildung erstens primär eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses anregen, das heißt eine Transformation der einzelnen Subjekte. Es kann ihr zweitens um emanzipatorische Formen von Bildung gehen, das heißt um eine Transformation der Art und Weise wie Bildung gestaltet wird. Sie kann drittens eine Transformation der Gesellschaft anstreben. Dabei kann dann sozial-ökologische Transformation Inhalt und Thema von Bildung darstellen oder es können Menschen angeregt werden, sich für eine gesellschaftliche Transformation einzusetzen. Hier stellt sich zudem die Frage wohin eigentlich transformiert werden soll – geht es um eine allgemeine Emanzipation, eine grüne Modernisierung oder eine sozial-ökologische Transformation?

Die Theorien transformativer Bildung bzw. des *transformative learning* insbesondere aus dem angelsächsischen Diskurs stellen größtenteils erziehungswissenschaftliche Ansätze dar, die entweder auf die Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse der einzelnen Subjekte fokussieren (vgl. Koller 2018; Mezirow 2012) oder auf eine Transformation von Lernzugängen und Bildung selbst (vgl. z.B. Dirkx 2012; Linden 2017; Tisdell/Tolliver 2003; Tyler/Swartz 2012). Ansätze von transformativer Bildung im Kontext von BNE sowie die meisten Ansätze von BNE selbst, zielen demgegenüber zwar auf eine gesellschaftliche Transformation, verfolgen dabei jedoch in erster Linie ein Transformationsszenario grüner Modernisierung – auch wenn dies zumeist nicht expliziert wird. Insbesondere dem WBGU liegt zudem ein neoliberal-instrumentelles Bildungsverständnis zugrunde, das sich auf eine Vermittlung von Wissen beschränkt und Bildung in den Dienst stellt für Ziele, die andere setzen (vgl. WBGU 2011). Kritische Ansätze für *transformative learning* kommen in erster Linie aus der kritischen Pädagogik. Sie zielen zwar insgesamt auf Emanzipationsprozesse, hier fehlt jedoch eine explizite bzw. gesellschaftstheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen und Transformationsprozessen (vgl. Brookfield 2005; Freire 1973).

Eine *politische Bildung*, die auf gesellschaftstheoretischen Analysen und damit einer Perspektive sozial-ökologischer Transformation basiert, fehlt weitgehend. Zwar wird die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Krisenphänomenen in der politischen Bildung immer wieder betont – so beispielsweise im 16. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2020) oder bereits in der Frankfurter Erklärung für eine kritische politische Bildung (vgl. FfE 2015). Eine Bearbeitung der Frage, was sozial-ökologische Krisen und Transformationsprozesse für eine politische Bildung bedeuten, findet jedoch

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

erst in Ansätzen statt (vgl. z. B. Eicker et al. 2020; Emde et al. 2024; Kierot et al. 2023). Eine Leerstelle besteht also insgesamt hinsichtlich einer transformativen Bildung, die als eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformationsprozesse verstanden wird. Eine solche würde auf die Transformation von Gesellschaft ebenso wie auf Emanzipation der einzelnen Subjekte abzielen und daher Bildung nicht auf Akzeptanzbeschaffung für eine gesellschaftliche Transformation reduzieren. Sie wäre zudem gesellschaftstheoretisch fundiert und damit bezogen auf aktuelle Analysen sozial-ökologischer Krisen und Transformationsprozesse. Zu einem solchen Verständnis will die vorliegende Dissertation einen Beitrag leisten – anhand der Erfahrungen aus der Bildungspraxis. Trotz aller Kritik und Widersprüchlichkeit wird dabei am Diskurs der transformativen Bildung angeknüpft, da in diesem gegenwärtig die meisten Auseinandersetzungen um eine mögliche Rolle und Gestaltung von Bildung im Kontext von Transformation stattfinden. Bislang erscheint noch offen, ob sich unter dem Begriff der transformativen Bildung die Problematiken von BNE wiederholen, oder stärker emanzipative Ansätze prägend werden können. Insofern soll hier – durch Überlegungen politischer Bildung – zu einem *politischen* Verständnis transformativer Bildung beigetragen werden. Es bieten sich dabei also zugleich Anregungen und Reflexionen für eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformationsprozesse.

Viele der Bildungsansätze wie BNE, GL und transformative Bildung im Kontext von BNE setzen große Hoffnungen in Bildung. So soll Bildung Wissen vermitteln und Akzeptanz schaffen für gesellschaftliche Transformationsprozesse. Bildung wird also als ein geeignetes, wenn nicht gar das zentrale Mittel begriffen, um gesellschaftliche Veränderung zu erreichen. In der Tat ist eine gesellschaftliche Transformation ohne damit einhergehende Bildungsprozesse schwer vorstellbar. Wenn sich Gesellschaft verändert, verändern sich auch die in ihr lebenden Individuen. Wenn die Transformation nicht autoritär werden soll, muss der Veränderungsprozess von einer Mehrheit mindestens mitgetragen werden, hierbei kann Bildung eine Rolle spielen. Wenn der Transformationsprozess aktiv von Menschen gestaltet werden soll, braucht es dazu ebenfalls Bildung bzw. geht dies mit Bildungs- und Lernprozessen einher. Doch trotz der hohen eigenen Ansprüche mehrt sich Kritik daran, dass Bildungsansätze wie GL, BNE und auch transformative Bildung im Kontext von BNE, letztlich zur Aufrechterhaltung des Bestehenden beitragen.

Von kritischen Bildungstheorien lässt sich an dieser Stelle lernen, skeptisch zu sein angesichts eines zu optimistischen Bildes von Bildung. Denn Bildung findet nicht in luftleerem Raum statt, sondern ist immer schon eingebettet in

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gesellschaft und damit auch in Macht- und Herrschaftsverhältnisse. So schreibt etwa Heinz-Joachim Heydorn: „Bildung ist ein ebenso mächtiges Instrument der Veränderung, wie sie Instrument von Stabilisierung ist" (Heydorn 1973, 12). Bildung hat also einerseits die Funktion, Menschen zu befähigen, an der gegenwärtigen Gesellschaft teilzunehmen und trägt so zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung des Bestehenden bei. Zugleich hat sie jedoch ein subversives, überschreitendes und emanzipatorisches Potenzial. Sie bewegt sich folglich im Spannungsfeld zwischen der Aufrechterhaltung des Bestehenden und einem emanzipatorischen Überschuss bzw. zwischen Anpassung und Widerstand (vgl. Frost 2010).

Aus hegemonietheoretischer Perspektive kann Bildung auch verstanden werden als Teil der Auseinandersetzungen um Hegemonie und Gegenhegemonie. Denn jede Hegemonie ist zugleich auch ein pädagogisches Verhältnis (vgl. Mayo 2006, 40), d.h. Hegemonie wird auch über Bildung hergestellt. Bildungsinstitutionen und -praxen dienen also einerseits der Stabilisierung und Absicherung des Bestehenden, andererseits geht Bildung auch darüber hinaus und hat emanzipatorisches Potenzial. Um Bildung finden also zahlreiche Auseinandersetzungen um Hegemonie statt. So lassen sich die verschiedenen Bildungsansätze auch als Teil von miteinander konkurrierenden Hegemonieprojekten begreifen.

Da Bildung – insbesondere in seiner institutionalisierten Form – immer auch zur Aufrechterhaltung des Bestehenden beiträgt, lässt sich erklären, dass Bildungsansätze, auch wenn sie mit emanzipatorischen Anliegen verbunden sind, häufig im Zuge ihrer Institutionalisierung so weit eingehegt werden, dass sie das Bestehende nicht mehr gefährden bzw. das überschreitende Potenzial auf ein Minimum reduziert wird. Und so lassen sich auch die meisten institutionalisierten Bildungsansätze im Kontext des Transformationsdiskurses als Teil eines Hegemonieprojekts grüner Modernisierung begreifen, das an den grundlegenden Strukturen wenig ändern will (vgl. KMK/BMZ 2016; WBGU 2011). Wie sähe stattdessen eine (politische) Bildung aus, die nicht nur zu grüner Modernisierung erzieht, sondern aus einer Perspektive sozial-ökologischer Transformation die Krisen in ihrem Ausmaß, ihren Ursachen und Konsequenzen ernst nimmt? Einige Ansätze versuchen, das widerständige Potenzial innerhalb der institutionalisierten Formen zu stärken (vgl. z.B. Bormann et al. 2022) und laufen dabei permanent Gefahr, zum Feigenblatt einer ansonsten systemerhaltenden Bildung zu werden. Gegenhegemoniale kritische Ansätze und Impulse kommen demgegenüber eher aus den Nischen außerschulischer und bewegungsnaher politischer Bildung. Hier erfahren sie jedoch kaum nennenswerte Reichweite.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Statt Bildung also per se als transformativ zu begreifen, braucht Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation zunächst ein selbstreflexives Moment. „Eine Bildung, die das Ziel eines «guten Lebens für alle» ernst nehmen möchte, muss zuallererst reflektieren, wo sie selbst ein Hindernis auf dem Weg dahin darstellt" (Inkermann/Eicker 2021, 36). Zudem lässt sich, ausgehend von kritischen Bildungstheorien danach fragen: Wie muss Bildung gestaltet werden, um emanzipatorisch zu sein, was sind ihre Verstrickungen in gegenwärtige Macht- und Herrschaftsverhältnisse, was sind ihre blinden Flecken? Impulse hierzu kommen einerseits aus der theoretischen Reflexion einer (kritisch-emanzipatorischen) politischen Bildung (vgl. Lösch/Eis 2018a), sowie aus den Nischen der Bildungspraxis und hier insbesondere der sozialen Bewegungen. Denn soziale Bewegungen sind immer auch Räume, in denen auf vielfältige Art und Weise Lernen und Bildung sowie Wissensproduktion stattfindet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Wir sind nicht hergekommen, um die Regierungschefs der Welt zu bitten, dass sie sich kümmern […] wir sind hergekommen, um sie wissen zu lassen, dass der Wandel kommt, ob ihnen das gefällt oder nicht. Die wahre Macht gehört den Menschen" (Thunberg 2018a, 39)

4. Soziale Bewegungen im Kontext sozial-ökologischer Transformation

Im Zusammenhang mit einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation erscheinen insbesondere emanzipatorische soziale Bewegungen interessant. Denn *erstens* sind es soziale Bewegungen, die am konsequentesten von einer umfassenden Krisenanalyse und Transformationsperspektive einer sozial-ökologischen Transformation ausgehen – und nicht lediglich grüner Modernisierung. *Zweitens* wird deutlich, dass eine sozial-ökologische Transformation nur schwer ohne soziale Bewegungen gedacht werden kann. Denn eine so umfassende Transformation wird angesichts der bestehenden gesellschaftlichen (Macht-)verhältnisse auf erhebliche Widerstände und Beharrungskräfte stoßen. Insofern braucht es zumindest auch soziale Bewegungen, die Druck aufbauen, Widerstand gegen Zerstörung leisten, Alternativen gestalten und die potenziell in der Lage sind, aus einer gegenhegemonialen Perspektive heraus gesellschaftliche Machtverhältnisse zu verschieben. *Drittens* erscheinen soziale Bewegungen unerlässlich für das Hervorbringen von Neuem, das angesichts der Krisenhaftigkeit des Bestehenden so dringend gesucht wird. „Kreativität und Innovation, Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit können nicht von den herrschenden Institutionen erwartet werden. Stattdessen haben soziale Bewegungen immer wieder Experimentierbaustellen errichtet und überraschende Entwürfe für eine bessere Zukunft erprobt" (Roth 2012, 274). *Viertens* sind soziale Bewegungen immer auch Räume, in denen auf vielfältige Art und Weise Lernen und Bildung, sowie kollektive gegenhegemoniale Wissensproduktion stattfindet. Erst in den Räumen, in denen die bestehende hegemoniale Ordnung ein Stück weit zurückgedrängt wird, entsteht der Freiraum für anderes Denken. Deshalb ist das Wissen sozialer Bewegungen für eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation besonders interessant.

Im Folgenden soll zunächst erläutert werden, was soziale Bewegungen auszeichnet – insbesondere aus der dieser Arbeit zugrundeliegenden hegemo-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nietheoretischen Perspektive. Dabei wird auch aufgezeigt, inwiefern in sozialen Bewegungen Wissen produziert wird, das vielversprechend erscheint und im Rahmen der empirischen Studie näher betrachtet werden soll (Kapitel 4.1). Die im Kontext gegenwärtiger sozial-ökologischer Transformation relevanten sozialen Bewegungen werden vorgestellt und anschließend ein besonderer Fokus auf die Klimagerechtigkeitsbewegung gelegt (Kapitel 4.2).

4.1 Was sind soziale Bewegungen?

In der deutschsprachigen Bewegungsforschung lautet die am weitesten akzeptierte Definition sozialer Bewegungen: „Soziale Bewegung ist ein mobilisierender kollektiver Akteur, der mit einer gewissen Kontinuität auf der Grundlage hoher symbolischer Integration und geringer Rollenspezifikation mittels variabler Organisations- und Aktionsformen das Ziel verfolgt grundlegenden sozialen Wandel herbeizuführen, zu verhindern oder rückgängig zu machen" (Raschke 1985, 77). Ausgangspunkt für soziale Bewegungen sind gesellschaftliche Missstände und Widersprüche. Als Antwort darauf schließen sich Menschen zusammen und handeln gemeinsam (*„kollektive Akteur*innen"*). Eine gemeinsame Betroffenheit kann objektiv bestehen, wichtiger ist jedoch, dass sich die Akteur*innen subjektiv als zusammengehörig empfinden und darauf aufbauend gemeinsame Handlungsstrategien und Ziele ihres Handelns entwickeln (*„hohe symbolische Integration"*). Akteur*innen sozialer Bewegungen sind meist Menschen, die von Missständen betroffen, oder in den gesellschaftlichen Konsens nicht mit einbezogen sind. Bedingung für kollektives Handeln ist dabei, dass Menschen die Betroffenheit auch als politische und geteilte erkennen und sie nicht als individuelle betrachten. Häufig handeln jedoch auch andere Menschen solidarisch mit den Betroffenen. In der Regel sind die Akteur*innen von den etablierten Kanälen von Macht und Einfluss ausgeschlossen oder sie vertreten Positionen, die innerhalb der bestehenden Institutionen wenig Gehör finden. Soziale Bewegungen sind also der Versuch, denjenigen eine Stimme und Einfluss zu geben, die von den etablierten Kanälen der Macht ausgeschlossen sind. Die Akteur*innen greifen dazu auf Protestformen zurück, die sich jenseits institutionalisierter Politik abspielen: Demonstrationen, Petitionen, Sitzblockaden, Konzerte, Sabotage, Streiks, Besetzungen, zum Teil auch juristische Auseinandersetzungen usw. (*„variable Aktionsform"*). Häufig entsteht dabei zugleich eine Auseinandersetzung um die Legitimität der Aktionsform. Denn was als legitimes Mittel gilt und was nicht, ist immer auch eine Frage gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Soziale Bewegungen verfolgen vielfältige Strategien: Intervention in Diskurs, Alternativen aufbauen, das Gewohnte irritieren,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Alltagspraxen verändern, Veränderungen innerhalb Institutionen, Community Organizing etc. Um soziale Bewegungen begreifen zu können ist also ein „weiter" Politikbegriff unerlässlich. Ein solcher versteht unter Politik – gemäß der etymologischen Wortbedeutung *res publica* – die allgemeinen öffentlichen Angelegenheiten. Damit ist Politik nicht auf staatliche Institutionen beschränkt, sondern es werden nichtinstitutionalisierte Beteiligungsformen mit einbezogen. Auch den Erkenntnissen z.B. von Foucault oder feministischen Theorien, dass sich Macht- und Herrschaftsstrukturen im Alltag reproduzieren, wird Rechnung getragen. Durch eine gewisse Dauer (*„Kontinuität"*) unterscheiden sich soziale Bewegungen von anderen kollektiven Phänomenen. Aufgrund einer geringen Machtbasis kommt der Mobilisierung von Unterstützung eine zentrale Rolle zu (*„mobilisierende*r Akteur*in"*). Da meist ein relativ geringer Grad an formaler Struktur besteht, nehmen Menschen verschiedene Aufgaben an und Rollen ein (*„geringe Rollenspezifikation", „variable Organisationsform"*). Das Handeln sozialer Bewegungen ist auf grundlegenden sozialen Wandel ausgerichtet. Es richtet sich gegen die bestehende Ordnung oder Teile dieser. Offen bleibt in den gängigen Definitionen zunächst die Richtung dieses Wandels (*„grundlegenden sozialen Wandel herbeizuführen, zu verhindern oder rückgängig zu machen"*). In dieser Arbeit liegt der Fokus jedoch auf emanzipatorischen sozialen Bewegungen, wie weiter unten ausgeführt wird. Oft sind die Erfolge von sozialen Bewegungen ambivalent. Sie erreichen selten genau das wofür sie sich eingesetzt haben, und oft fühlt es sich für die Beteiligten nicht als Erfolg an. Dennoch sind viele Errungenschaften der heutigen Zeit Ergebnis von Kämpfen sozialer Bewegungen.

4.1.1 Ansätze der Bewegungsforschung und eigene Perspektive

Die Wurzeln sozialer Bewegungen sowie der Bewegungsforschung liegen in den Atlantischen Revolutionen des 18. Jahrhunderts in Frankreich, Nordamerika und Haiti (vgl. Cox/Fominaya 2009, 1). Üblicherweise wird die französische Revolution als „die erste soziale Bewegung in einem modernen Sinne" (Raschke 1985, 22) begriffen. Der Begriff „mouvement social" geht zurück auf die französischen Frühsozialisten Henri de Saint-Simon, Charles Fourier und Auguste Comte und wurde 1842 durch die Rezeption von Lorenz von Stein auch in Deutschland übernommen. Später hatte die Theorie von Karl Marx maßgeblich Anteil daran, der wissenschaftlichen Beschäftigung mit sozialen Bewegungen zum Durchbruch zu verhelfen (Hellmann 1999, 93).

In den Grundgedanken der Aufklärung und den Theorien von Karl Marx und Friedrich Engels stecken die wesentlichen Bedingungen für die Möglichkeit

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sozialer Bewegungen. Zentral ist der aufklärerische Gedanke, dass Gesellschaft nicht gottgegeben, sondern von Menschen gemacht und damit veränderbar ist. So heißt es bei Immanuel Kant: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" (Kant 1784). Im Gegensatz zu Kant denkt Marx diese Befreiung nicht individuell (verantwortet), wenn er schreibt: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen" (Marx 1852/1985, 115). Insofern begreift er weder Herrscher und Staaten, noch einzelne Individuen, sondern soziale Bewegungen als Motor gesellschaftlichen Wandels. Insbesondere die bürgerlichen Revolutionen brachten Marx und Engels zu einer Sicht auf gesellschaftlichen Wandel, den sie mit der Formel auf den Punkt brachten: „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen" (Marx/Engels 1848/1967, 462). Neben dem Fokus auf kollektive Akteur*innen verweist dies auch darauf, dass jede Gesellschaft in sich strukturelle Widersprüche und Spannungen aufweist, die den Keim des Neuen in sich tragen. Die Frage, wann strukturelle gesellschaftliche Widersprüche zu kollektivem Handeln und sozialen Bewegungen führen, ist eine zentrale Frage innerhalb der Bewegungsforschung. Marx denkt es einerseits recht deterministisch als historische Notwendigkeit. Andererseits vollzieht sich diese historische Notwendigkeit erst dadurch, dass sich die Betroffenen (hier die Arbeiter*innen), indem sie sich in ihrem eigenen Interesse für ihre Belange einsetzen, organisieren und ihre Lage erkennen (vgl. ebd: 470ff.).

Wenig später entstand mit der Massenpsychologie Gustave Le Bon's (1908) ein Ansatz, der im Gegensatz zu Marx kollektivem Handeln keine eigene Rationalität zuschreibt, sondern soziale Bewegungen als kollektives *Verhalten* begreift, das irrational veranlagt ist. Er schrieb über die Ära der Pariser Kommune und der großen Arbeiterunruhen, und seine konservative Sichtweise solcher Massenmobilisierungen war verurteilend (vgl. Choudry 2015, 43). Die Vermassung der Gesellschaft sah er als negative Konsequenz der Moderne. Gleichzeitig erkennt er in sozialen Bewegungen die Möglichkeit, die Gesellschaft in ihren Grundfesten zu erschüttern (vgl. Haunss 2005, 2).

Die Bewegungsforschung entwickelte sich zunächst in Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld dieser beiden Pole. Sie war in der Soziologie verortet und betrachtete soziale Bewegungen zunächst nicht als eigenständiges Phänomen. So wurde der Blick auf soziale Bewegungen auch stark geprägt von den jeweils in der Soziologie dominierenden Paradigmen. Klassische Ansätze begreifen soziale Bewegungen als Folge der Moderne, die zentrale Kontroverse dreht sich um Rationalität bzw. Irrationalität von Massenverhalten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der *collective behaviour* Ansatz (vgl. z.B. Turner/Killian 1957), der die Bewegungsforschung insbesondere in den USA lange Zeit dominierte, basiert auf Strukturfunktionalismus und symbolischem Interaktionismus. Soziale Bewegungen sind hier Massenverhalten als Antwort auf Unzufriedenheit. In der etwas wertschätzenderen Variante nach Herbert Blumer (1939) gelten auch Hoffnungen und Wünsche als Triebfedern für Handeln, und in der Variante des social strains erscheinen soziale Bewegungen als adaptive Antwort auf Anomie und soziale Ungleichgewichte (vgl. Smelser 1962). All diese Spielarten des collective behaviour Ansatzes gehen jedoch davon aus, dass Menschen von der Masse tendenziell zu Irrationalität verleitet werden.

Erst der Ansatz der *relativen Deprivation* (vgl. z.B. Davies 1962; Gurr 1970) begreift soziale Bewegungen als eigenständige Sozialform. Er stellt dem collective behaviour Ansatz eine Eigenrationalität des Handelns von Menschen entgegen. Menschen handeln demnach aufgrund einer wahrgenommenen Unzufriedenheit, die sich aus der Differenz zwischen Erwartungen und Realität ergibt (vgl. Beyer/Schnabel 2017, 49ff.; Hellmann 1999, 95).

Nach diesen klassischen Ansätzen fand eine Fokusverschiebung auf Akteur*innen und Organisationen sozialer Bewegungen statt: Laut der *Resource Mobilization Theory* (vgl. z.B. McCarthy/Zald 1977; Tilly 1973) müssen Bewegungsorganisationen die richtigen Entscheidungen treffen und Ressourcen mobilisieren, um erfolgreich sein zu können. Gesellschaftliche Missstände alleine reichen demnach nicht aus, um das Entstehen sozialer Bewegungen zu erklären. Dieser Ansatz ist geprägt von Strukturalismus und Utilitarismus bzw. Rational-Choice-Theorien. Menschen in Bewegungen treffen demnach rationale Entscheidungen und wägen ab zwischen Kosten und Nutzen ihres Engagements in sozialen Bewegungsaktivitäten (vgl. Beyer/Schnabel 2017, 66ff.; Hellmann 1999, 95;102f.).

Ein weiterer Ansatz innerhalb der Bewegungsforschung fokussiert auf politische Rahmenbedingungen als Entstehungsfaktoren. Anders als die klassischen Ansätze bezieht sich der Ansatz der *Political Opportunity Structures* (vgl. z.B. Eisinger 1973; Lipsky 1968) dabei nicht primär auf die großen Modernisierungsumbrüche, sondern auf politische Gelegenheitsstrukturen, das beinhaltet z.B. wie offen oder geschlossen die Struktur beispielsweise des Wahlsystems ist, aber auch Gelegenheitsfenster, Repression etc. Dabei kommen dann nicht nur Akteur*innen sozialer Bewegungen, sondern auch Zielgruppen und Gegner*innen mit in den Blick. Eine Weiterentwicklung ist zum einen der *political process* Ansatz (vgl. z.B. McAdam 1982), der neben politischen Möglichkeiten auch noch die Bewegungsressourcen, sozioökonomische Prozesse

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und die Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten etwas zu ändern, mit einbezieht, sowie der Ansatz der *dynamics of contention* (vgl. McAdam et al. 2001), der ebenfalls eine dynamische Erklärung sozialer Bewegungen anbietet (vgl. Beyer/Schnabel 2017, 105ff.; Hellmann 1999, 104f.).

Im *cultural turn* der Bewegungsforschung entwickelten sich die Ansätze der Neuen Sozialen Bewegungen, des Framings und der Collective Identity. Damit rücken lebensweltliche Praxen, Symbole und die soziale Konstruktion von Bedeutung in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Der *Collective Identity (CI)* Ansatz (vgl. z.B. Melucci 1988) beschreibt, dass soziale Bewegungen für ihre Mitglieder ein Bedürfnis nach Sinn, Bedeutung und Zugehörigkeit erfüllen. Weiterhin beschreibt er das Phänomen, dass in den Bewegungen der Nachkriegszeit neue kollektive Akteur*innen entstanden, für die das Bedürfnis nach Anerkennung wichtiger wurde als die klassischen materiellen Ziele des Arbeitskampfes. Der Ansatz beschreibt zudem die Notwendigkeit, nach innen eine kollektive Identität zu schaffen (durch Erzählungen, Praktiken, Orte etc.). Identität wird hier verstanden als ein Produkt sozialer Interaktion (vgl. Beyer/Schnabel 2017, 139ff.; Hellmann 1999, 99f.).

Der *Framing* Ansatz (vgl. z.B. Snow et al. 1986) verweist darauf, dass es Bewegungen gelingen muss, ein Problem nach Innen und Außen zu kommunizieren. Frameworks strukturieren die Erfahrungen und geben der Außenwelt Sinn, sie sind intersubjektiv und stellen daher eine Brücke zwischen individueller Wahrnehmung und kollektivem Handeln her. Sie helfen also einerseits dabei, gemeinsame Situationsdefinitionen zu finden und können andererseits von sozialen Bewegungen genutzt werden um Unterstützung zu gewinnen (vgl. Beyer/Schnabel 2017, 152ff.; Hellmann 1999, 101f.).

Als *neue soziale Bewegung* wurde zunächst eher ein empirisches Phänomen bezeichnet, später entstand unter dem Begriff zunehmend ein eigenes Paradigma. Als „alte" soziale Bewegung wird dabei die traditionelle Arbeiterbewegung verstanden. Diese verfolgte demnach primär materielle, ökonomische Anliegen bzw. richtete sich gegen Ausbeutung und legte den Fokus auf „Gleichheit". Sie war stark strukturiert und hierarchisch organisiert (z.B. in Form von Gewerkschaften und Bewegungsorganisationen). Das primäre Mittel war der Streik. Kennzeichnend war eine „Zentralperspektive", d.h. die Suche nach dem einen zentralen antagonistischen Akteur. Demgegenüber werden als neue soziale Bewegungen die vielfältigen emanzipatorischen Bewegungen der Nachkriegszeit verstanden: Die neue Frauenbewegung, Ökologie und Anti-AKW-Bewegung, Friedensbewegung, Alternativprojekte, LGBTIQ-Bewegung, Antirassistische Bewegungen etc. Die Akteur*innen sind geprägt von postmaterialistischen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Werten (v.A. durch die Ökologiebewegung gerät die Wachstumsorientierung der Wirtschaft in die Kritik), zielen stärker auf Anerkennung bzw. gegen Diskriminierung (LGBTIQ und Frauenbewegung) und auf Freiheit und Autonomie bzw. gegen Autoritarismus (68er) (vgl. Beyer/Schnabel 2017, 138ff.; Kriesi 1987, 315ff.; Roth/Rucht 2008, 10ff.). Wenngleich an diesem Ansatz begrüßenswert ist, dass er Ziele, Anliegen und Wertvorstellungen stärker in den Blick nimmt, gibt es auch berechtigte Kritik an der Trennung zwischen „Alt" und „Neu", denn diese führt zu einem Verlust der historischen Verbindungen und Kontinuitäten, und verhindert so, dass aus vergangenen sozialen Bewegungen gelernt werden kann. Außerdem zieht er eine künstliche Trennung zwischen Auseinandersetzungen um Anerkennung und gegen Ausbeutung, während meist beide Fragen miteinander verschränkt sind (vgl. Holst 2011).

Inzwischen gibt es Bestrebungen, die verschiedenen Paradigmen stärker zusammen zu denken. Dennoch legen alle Ansätze jeweils den Fokus auf einzelne Aspekte, die jeweiligen Schlüsselkonzepte werden überbetont und andere relevante Aspekte geraten aus dem Blick. So vernachlässigen die Theorien der Bewegungsforschung beispielsweise die Dynamik und kontinuierliche Veränderung sozialer Bewegungen. Dass soziale Bewegungen oft in Zyklen oder Wellen verlaufen hat vor allem die Bewegungsliteratur (vgl. Moyer 1987) herausgearbeitet. „Movements, in this analysis, can hardly move; all they can do is attempt to position themselves as best they can within a context whose ultimate rules are set by others" (Cox/Nilsen 2014, x). Zudem befasst sich keiner der klassischen Ansätze der Bewegungsforschung zufriedenstellend mit dem Verhältnis zum Kapitalismus und den Gründen und Anliegen von Bewegungen (vgl. Choudry 2015, 48).

Das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis sozialer Bewegung orientiert sich daher an einer neueren bzw. weniger verbreiteten Strömung sozialer Bewegungsforschung, die in ihren Analysen wieder stärker auf kritische Gesellschaftstheorien in Anschluss an Marx und Gramsci zurückgreift (siehe z.B. Bedall 2014; Brand 2005; Cox/Nilsen 2014; Sander 2016a). Eine solche *hegemonietheoretische Perspektive* begreift verschiedene gesellschaftliche Akteur*innen als um Hegemonie „ringend" und soziale Bewegungen demnach als Teil von sozialen Auseinandersetzungen innerhalb gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. „Hegemonie wird hier verstanden als die Fähigkeit herrschender Gruppen und Klassen, ihre Interessen durchzusetzen, so dass sie von subalternen Gruppen und Klassen als Allgemeininteresse angesehen werden und es weitgehend gemeinsame gesellschaftliche Vorstellungen über die Verhältnisse und ihre Entwicklung gibt. Insofern erzeugt Hegemonie einen «Konsens der Regierten»" (Brand 2005,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

9ff.). Hegemonie entsteht also, wenn es gesellschaftlichen Gruppen gelingt, dass ihre Partikularinteressen von einer breiten Mehrheit als Allgemeininteressen anerkannt werden und ein gewisser Konsens entsteht, d.h. eine ausdrückliche Zustimmung oder aber zumindest passive Hinnahme. Hegemonie wird dabei nicht nur über den Staat, sondern gesamtgesellschaftlich hergestellt und ist „eine umfassende materielle Praxis. Sie wird von Menschen alltäglich gelebt, wird von Kollektiven wie Unternehmern und Gewerkschaften, Staatsapparaten und Medien etc. weitgehend akzeptiert und vorangetrieben" (ebd.). Ein solcher Konsens gelingt oft durch Zugeständnisse an die Subalternen. Er wird zugleich abgesichert durch Zwang, denn er gelingt immer nur partiell und es gibt Menschen, die nicht einbezogen werden. Konsens ist also „kein harmonischer Interessenausgleich. Der Begriff ist vielmehr vor dem Hintergrund sozialer Kämpfe und sich im politischen Prozess artikulierender (und teilweise erst bildender) Interessen zu verstehen. Die relative Stilllegung oder Institutionalisierung von Kämpfen erfolgt über soziale (asymmetrische) Kompromisse, in denen die relevanten und artikulierten Interessen mehr oder weniger berücksichtigt werden" (ebd.). Soziale Bewegungen sind aus hegemonietheoretischer Perspektive entsprechend ein „komplexer Prozess, in dem Menschen gesellschaftliche Verhältnisse verändern bzw. verändern wollen" (ebd., 8). Meist gehen sie von denjenigen aus, die in den herrschenden Konsens nicht einbezogen werden, deren Bedürfnisse nicht aufgenommen werden, für die Zugeständnisse nicht gelten, und die weder aktiv zustimmen noch passiv hinnehmen wollen. Soziale Bewegungen sind also Teil von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Hegemonie. Aufgrund asymmetrischer Kräfteverhältnisse werden bei diesen Auseinandersetzungen jedoch artikulierte Interessen ungleich gehört. Da Hegemonie auch in alltäglichen Praxen der Zivilgesellschaft hergestellt und aufrecht erhalten oder verändert wird, nimmt eine solche Perspektive sowohl öffentliche Kampagnen als auch Ansatzpunkte im Alltag oder in „Nahverhältnissen" in den Blick (vgl. ebd., 10). Soziale Bewegungen kämpfen also als Teil einer machtförmig strukturierten Zivilgesellschaft um gesellschaftliche Hegemonie. „Allerdings zielen sie in der Regel nicht darauf, selbst die Führung über andere Gruppen zu übernehmen, sondern eine Aktivierung und Selbsttätigkeit der Subalternen zu erreichen, sind also in der Tendenz gegenhegemonial" (Sander 2016a, 408). Um erfolgreich sein zu können müssen soziale Bewegungen auf einer diskursiven, einer popularen und strategischen Dimension erfolgreich sein. Sie zielen also darauf, den öffentlichen Diskurs zu prägen *(diskursive Dimension)*, die Alltagspraxen vieler Menschen zu verändern *(populare Dimension)* sowie möglichst viele relevante Akteur*innen für ihr Projekt zu gewinnen *(strategische Dimension)*. Verschiedene soziale Bewe-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gungen haben jedoch sehr ungleiche Potenziale, ihre Anliegen politisch durchzusetzen – auch abhängig von ihrer eigenen Klassen- und Machtbasis und der Radikalität ihrer Forderungen (vgl. ebd., 409).

Kontrovers diskutiert wird die gesellschaftliche Einordnung und Bedeutung sozialer Bewegungen. Generell nimmt die heutige Bewegungsforschung eine nüchterne, analytische Sichtweise ein. Sie begreift soziale Bewegungen „weder als irrationale Massenphänomene, noch als historische Akteure, sondern als eine Form der Interessenartikulation, die Akteure wählen, denen der Zugang zum institutionalisierten System der Macht versperrt ist" (Haunss 2005, 3). Eine Strömung begreift soziale Bewegungen als Phänomene des kollektiven Handelns innerhalb der Gesellschaft. Entleert von politischen Anliegen wird dann fast alles kollektive Handeln potenziell als soziale Bewegung gefasst. Auf der anderen Seite steht das Bemühen, soziale Bewegungen in Hinblick auf ihr Potenzial und ihre Rolle im sozialen Wandel zu interpretieren. Diese Ansätze tendieren dazu, kollektive Aktionen aus der Analyse auszuschließen, deren Ziele nicht fortschrittlich sind (vgl. Scandrett 2012, 42). Die Hauptströmungen innerhalb der Bewegungsforschung fokussieren vor allem auf Strukturen, Organisationsformen, Handlungsweisen, arbeiten v.a. deskriptiv soziologisch und abstrahieren von inhaltlichen Anliegen und gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen. Der Begriff *sozial* wird hier vor allem verwendet als synonym für „gesellschaftlich" bzw. „zivilgesellschaftlich". Da Aktions- und Organisationsformen auch von rechten, anti-emanzipativen Kräften genutzt werden, begründen sie, dass rechte und linke Bewegungen gleichermaßen soziale Bewegungen sind. Dagegen steht, dass der Begriff *soziale Bewegung* im Kontext emanzipatorischer sozialer Bewegungen entstanden ist und sich daher auch als verknüpft mit emanzipatorischen Anliegen begreifen lässt. Dann wird der Begriff *sozial* als normativer, inhaltlicher Begriff verwendet. In der Bewegungsforschung werden neue soziale Bewegungen üblicherweise auch durch bestimmte Normen und Werte charakterisiert. Bei sozialen Bewegungen insgesamt wird das kontroverser gesehen (vgl. Roth/Rucht 2008, 14). In Anschluss an eine hegemonietheoretische Perspektive auf soziale Bewegungen werden soziale Bewegungen in dieser Arbeit als Akteur*innen des sozialen Wandels interpretiert und auf emanzipatorische Bewegungen fokussiert. Eine Auseinandersetzung mit reaktionären und rechten Bewegungen, auch mit den Mitteln der Bewegungsforschung ist wichtig. Dabei gilt es jedoch zugleich die grundlegenden Unterschiede hinsichtlich von Zielen, Werten und Anliegen aber auch hinsichtlich gesellschaftlicher Positionierungen in den Blick zu nehmen. Es gibt zudem gute Gründe dafür, sich in der Bewegungsforschung auf kritische Theorietraditionen zu beziehen, um sowohl

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anliegen als auch Wirkungsweise sozialer Bewegungen angemessen erfassen zu können. Aus hegemoniekritischer Perspektive entwickeln soziale Bewegungen „gegen-hegemoniale" Projekte innerhalb der Zivilgesellschaft (vgl. Brand 2005, 10). Da sich jedoch in der Zivilgesellschaft die Konflikte und Ungleichheitsmuster der Gesellschaft wiederfinden, berücksichtigt eine solche Perspektive zugleich, dass es soziale Bewegungen „von unten" aber auch Gegenbewegungen „von oben" gibt bzw. Bewegungen „von unten", die unterschiedliche Interessen verfolgen (vgl. Cox/Nilsen 2014, 99ff.). Damit lässt sich anerkennen, dass es verschiedene zivilgesellschaftliche Akteur*innen gibt, ohne gänzlich von Anliegen und Interessen sowie gesellschaftlichen Positionierungen der Akteur*innen zu abstrahieren und Differenzen zu dethematisieren.

4.1.2 Bildung und Wissensproduktion in und durch soziale Bewegungen

Soziale Bewegungen zielen zunächst auf die Beseitigung eines konkreten Missstandes, auf eine Veränderung der Politik in Bezug auf ein konkretes Thema oder auf eine Veränderung der politischen Verhältnisse. Zugleich ist „die Aktivität in und von sozialen Bewegungen […] untrennbar mit Bildungsprozessen verbunden" (Miethe/Roth 2016, 20) und es bestehen zahlreiche Verschränkungen zwischen sozialen Bewegungen, Bildung und Wissensproduktion.

Erstens finden zahlreiche persönliche und biographische Bildungsprozesse bei den in sozialen Bewegungen beteiligten Akteur*innen insbesondere durch informelle Bildung statt. Meist handelt es sich dabei um beiläufige und unintendierte Bildungsprozesse. Menschen lernen, während sie sich in sozialen Bewegungen einbringen und ihr Engagement wirkt sich auf ihre Biographien und Weltsichten aus (siehe z.B. Kenner 2021; Trumann 2013; Pilch Ortega 2018; Thomsen 2019; Giugni 2004).

Zweitens finden durch die Bemühungen sozialer Bewegungen teilweise auch Lerneffekte in der breiteren Bevölkerung statt. Von Zeit zu Zeit gelingt es sozialen Bewegungen, durch eine Intervention in den öffentlichen Diskurs, Inhalte und Themen auf die Agenda der öffentlichen Auseinandersetzung zu bringen, die dann möglicherweise andere Menschen dazu anregt, sich mit den jeweiligen Fragen zu befassen, zu lernen und sich zu bilden (vgl. Hall et al. 2011, 114).

Drittens sind soziale Bewegungen immer auch eng verbunden mit Bildungs- und Wissenschaftskritik und sie hinterfragen bestehende Bildungsinstitutionen. So forderte etwa die Arbeiter*innen- und Frauenbewegung Zugang zu institutionalisierter Bildung und die Bildungsstreiks richteten sich gegen eine Ökonomisierung der Universitäten durch die Bologna-Reform. Zudem hinterfragen etwa feministische oder postkoloniale Kritiken das vorherrschende Ver-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ständnis von Bildung und Wissen (vgl. Miethe/Roth 2016, 22). Auf Grundlage dieser Kritik gibt es in sozialen Bewegungen auch ein Bemühen um eigene Wissensproduktion und die Schaffung eigenständiger Bildungsinstitutionen durch Bewegungsakteur*innen.

Es finden also *viertens* auch stärker strukturierte, das heißt nonformale, selbstorganisierte Bildungsformate statt. Bildung kann also auch Teil des eigenen Bewegungsansatzes sein (vgl. ebd., 23). Dabei werden innerhalb der Bewegung Fähigkeiten vermittelt, die für das Engagement wichtig sind, z.B. in Aktionstrainings, Presse-Trainings, Moderations-Workshops, Rechtsberatung etc. Es finden inhaltliche Auseinandersetzungen und Wissensvermittlung in der Bewegung selbst, aber auch nach außen statt, z.B. durch die Schaffung eigenständiger Bildungsinstitutionen wie bspw. die „Volkshochschule Wyhler Wald" in der Anti-Atomkraft-Bewegung der 1980er Jahre (vgl. Hufer 2011, 79). Kennzeichnend für diese Formate ist, dass sie mehr oder weniger frei sind von institutionellen Zwängen. Dadurch ist eine Positionierung für die ansonsten häufig nicht gehörten Perspektiven der Betroffenen möglich, und es findet eine enge Verschränkung von politischer Bildung und politischem Handeln statt. Aus sozialen Bewegungen gehen zudem auch Bildungsformate hervor, die sich explizit an eine breitere Bevölkerung richten, etwa in Form von Workshops an Schulen, Multiplikator*innen-Schulungen, Workshop- oder Kursformate für Interessierte etc. Hier geht es darum, das in der Bewegung entwickelte Wissen als „Breitenbildung" auch für Außenstehende zugänglich zu machen. „Der dynamische Wissensfundus und die pädagogischen Instrumente, die aus der Praxis der Aktivist*innen hervorgehen, bieten wichtige praktische Einsichten, die die Lehrpraxis und unser Verständnis von Wissensproduktion und Lernenden beeinflussen können" (Choudry 2009, 6 Übersetzung J.L.).

Fünftens entstehen in sozialen Bewegungen auch kollektive Lernprozesse, d.h. Wissensproduktion (siehe z.B. Choudry 2015; Choudry/Kapoor 2010; Cox 2019; Cox/Fominaya 2009; Eyerman/Jamison 1991; Hall et al. 2012). Denn soziale Bewegungen bringen über ihre Kritik an den bestehenden Verhältnissen immer zugleich auch neues Wissen über gesellschaftliche Strukturen hervor. Wissensproduktion geschieht also, während Aktivist*innen versuchen, sich die Welt innerhalb derer sie agieren zu erschließen und Strategien zu entwickeln in diese hineinzuwirken (vgl. Cox/Fominaya 2009, 2), und während sie „die Widersprüche, Risse und Bruchlinien in den Strukturen und Systemen aufdecken, die Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Umweltzerstörung produzieren und reproduzieren" (Choudry 2015, 1 Übersetzung J.L.). Soziale Bewegungen entwickeln zudem Theorien kollektiver Handlungsfähigkeit, auch wenn diese

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nicht immer explizit sind (vgl. Cox 2019, 78). Häufig entsteht neues Wissen in sozialen Bewegungen auch aus kollektivem Teilen individueller Erfahrungen. So wurden beispielsweise in den *„consciousness raising groups"* (vgl. Maurer 2016) der Frauenbewegung der 1960er Jahre zunächst persönlich erlebte Probleme ausgetauscht. Durch die Erkenntnis, dass es geteilte Erfahrungen waren, wurde sichtbar, dass es sich um strukturelle Phänomene handelte und die privaten Probleme als politische Fragen sichtbar. Dadurch geriet die Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse in ansonsten unsichtbaren Alltagspraxen in den Blick. Dies führte zu biographischen Lernerfahrungen der beteiligten Frauen. Zugleich entstand jedoch auch neues Wissen über gesellschaftliche Verhältnisse in Bezug auf Geschlechterverhältnisse, und darüber hinaus auch eine neue Theorieperspektive auf gesellschaftliche Machtverhältnisse insgesamt, die inzwischen innerhalb kritischer Gesellschaftstheorien weitgehend geteilt wird. Mit Gramsci gesprochen wird hier an den „gesunden Menschenverstand" angeknüpft. Dieser ist Teil eines in sich widersprüchlichen Alltagsverstands und kann zugleich als dessen kritischer Anteil verstanden werden (vgl. Hirschfeld 2015, 32ff.), der möglicherweise aus eigenen – den hegemonialen Weltauffassungen widersprechenden – Erfahrungen resultiert.

Durch die Analyse, dass sich Machtverhältnisse in Alltagspraxen reproduzieren, wurde es zur weit verbreiteten Strategie, an der Veränderung von Alltagspraxen anzusetzen und mit Alternativen zu experimentieren um eine gesellschaftliche Veränderung zu erwirken. Hier findet also auch eine stärker schaffende oder kreative Dimension von Wissensproduktion statt. Seit den neuen sozialen Bewegungen ist der Ansatz der *präfigurativen Politik* Teil von Bewegungsstrategien. Präfigurative Politik beschreibt dabei den Anspruch, die eigenen Ziele bereits in der Organisierung vorweg zu nehmen, und Dinge, die an der bestehenden Gesellschaft kritisiert werden selbst „anders" zu machen (vgl. Maeckelbergh 2011, 13). Durch präfigurative Politik entsteht die Möglichkeit, individuell sowie kollektiv neue Erfahrungen zu machen, und es entsteht neues Wissen über Organisierung und Machtverhältnisse. Auch der Aufbau von Alternativstrukturen, wie z.B. solidarischen Landwirtschaften ist Teil der Strategien sozialer Bewegungen. Darin werden Alternativen zu hegemonialen Paradigmen entwickelt und es wird erfahrbar, dass es möglich ist, anders als über den Markt zu produzieren (vgl. Choudry 2015, 36). Durch präfigurative Politik und den Aufbau von Alternativstrukturen wird der Anspruch, dass „eine andere Welt möglich ist" (so ein Slogan seit der globalisierungskritischen Bewegung) direkt erfahrbar. Das verschiebt den Rahmen dessen, was vorstellbar ist und es setzt der Erzählung vom Kapitalismus als Ende der Geschichte (vgl. Fukuyama 1992)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

oder der neoliberalen TINA-Doktrin („there is no alternative", Ausspruch von Margaret Thatcher) konkret erfahrbare Alternativen entgegen. Dadurch stellt es die bestehende Hegemonie der Alternativlosigkeit in Frage (vgl. Hall et al. 2012, S. 113). „Die Existenz einer tragfähigen Alternative untergräbt auch die Hegemonie der bestehenden Strukturen" (Maeckelbergh 2011, 13). So entstehen innerhalb sozialer Bewegungen zumindest teilweise gegenhegemoniale Räume. Das schafft die Voraussetzungen dafür, dass die bestehende Normalität als hegemoniales Verhältnis in Erscheinung tritt und erkannt werden kann. Gerade durch die Diskrepanz zwischen dem in der Bewegung Erfahrenen und dem Bestehenden wird die hegemoniale Logik sichtbar, die sonst als Normalität unsichtbar ist. Wo die bestehende Hegemonie ein Stück weit zurückgedrängt wird, entsteht Raum, Neues zu denken. Wenn die bestehende Ordnung das eigene Denken weniger durchdringt, wird Handeln, Theoretisieren und Vorstellen „outside of the box" (Choudry 2015, 2) möglich. Oft findet in sozialen Bewegungen Wissensproduktion statt über Themen, die von der hegemonialen gesellschaftlichen Perspektive ausgeblendet werden. Soziale Bewegungen entwickeln also „counter-expertise" (vgl. Eyerman/Jamison 1991), d.h. sie schaffen Wissen „von unten". Eines der zentralen Anliegen sozialer Bewegungen besteht darin, gerade solche Informationen zu generieren, die für die Herrschenden unbequem sind, und bekannt zu machen, was der Öffentlichkeit lieber vorenthalten wird (vgl. Cox/Fominaya 2009, 1). Wissen ist situiert, d.h. abhängig von den gesellschaftlichen Positionierungen. Wenn man davon ausgeht, dass sich in sozialen Bewegungen oftmals Menschen organisieren, die in den gesellschaftlichen Konsens nicht mit einbezogen werden oder zumindest Menschen aus Solidarität mit den nicht einbezogenen handeln, entsteht in sozialen Bewegungen zum Teil auch „subalternes" Wissen. Laurence Cox fragt in diesem Zusammenhang danach, „what is known by the slave, the woman, the colonised, the worker, the oppressed, and so on which is hidden to – or denied by – the master, the man, the colonist, the employer, or the oppressor" (ebd., S.2). Da sich Machtverhältnisse in Alltagspraxen reproduzieren und alle Bemühungen, dies zu durchbrechen, an Grenzen stoßen, sind auch soziale Bewegungen nicht frei von Widersprüchen. Bei all ihrem Bemühen darum, gegenhegemoniale Räume zu schaffen, gelingt dies doch immer nur partiell. „Learning within social movements […] is embedded within all of its contradictions" (Choudry 2015, 12).

Für die Beschreibung der persönlichen und biographischen Prozesse in sozialen Bewegungen wird im Folgenden hauptsächlich der Begriff der Bildung verwendet, da dieser im Gegensatz zum Lernen nicht nur das Aufnehmen von Wissen bezeichnet, sondern Reflexion beinhaltet. Außerdem ist er eher in der

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lage, Selbstbildungsprozesse zu beschreiben (vgl. Miethe/Roth 2016, 20). Im Zusammenhang mit kollektiven Prozessen wird jedoch auch der Begriff des Lernens genutzt, zum einen da Bildung zumeist stärker individuell gedacht ist, zum anderen da kollektives Lernen hier tatsächlich als Wissensproduktion verstanden wird, im Sinne eines Zuwachses von neuem Wissen, das nicht vorher schon vorhanden ist, sondern in der kollektiven Aneignung entsteht.

Wenn von Wissensproduktion gesprochen wird, liegt dem (in Anschluss an kritische Theoretiker*innen wie Gramsci, Foucault, feministische und postkoloniale Theorien) ein Verständnis von Wissen zu Grunde, das weder von der Existenz eines objektiven und neutralen Wissens ausgeht, noch zu Beliebigkeit führen soll. Es soll faktenbasierte Argumentationen und Analysen nicht negieren aber darauf hinweisen, dass Wissenschaft und Wissen nicht rein objektiv, sondern positionsgebunden sind (vgl. feministische und rassismuskritische Wissenschaftskritik) und zudem abhängig von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen, insofern es um die Frage geht, welches Wissen als unhinterfragte Normalität gilt, was allgemein anerkannte Gültigkeit beansprucht und welche Perspektiven dabei ausgeblendet und nicht als Wissen begriffen werden.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist insbesondere relevant, dass in sozialen Bewegungen gegenhegemoniale Wissensproduktion sowie selbstorganisierte Bildung stattfindet. Beides macht das Wissen und die Bildungspraxis sozialer Bewegungen potenziell inspirierend für eine transformative Bildung im Sinne einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation. Andersherum kann über das Beleuchten eines konkreten Fallbeispiel ein besseres Verständnis entwickelt werden, wie in sozialen Bewegungen Bildung gestaltet und erfahren wird, denn generalisierbare Aussagen hierzu sind schwierig (vgl. BMFSFJ 2020, 269).

4.2 Gegenwärtige soziale Bewegungen

Soziale Bewegungen spielen eine zentrale Rolle im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse. Es gibt in diesem Zusammenhang gegenwärtig ein breites Spektrum an sozialen Bewegungen. Die derzeit einflussreichsten sind die Klimagerechtigkeitsbewegung, die Degrowth bzw. Postwachstumsbewegung, post- bzw. dekoloniale, rassismuskritische bzw. antirassistische Bewegungen und feministische Bewegungen.

Die globale *Klimagerechtigkeitsbewegung* ist entstanden aufgrund der ökologischen Krise, insbesondere der Klimakrise, und verbindet sie mit sozialen Ungleichheitsverhältnissen und der Analyse struktureller Ursachen. Sie legt also den inhaltlichen Fokus auf Fragen gesellschaftlicher Naturverhältnisse, bezieht

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

jedoch auch etwa Kolonialismus und strukturelle Wachstumszwänge mit ein (vgl. Sander 2016b). Sie setzt sich für eine Abkehr von Klima*un*gerechtigkeit ein und damit für gerechte, nachhaltige und demokratische (Natur)verhältnisse. Insbesondere die indigenen Proteste, wie bspw. die Proteste der Lakota gegen die North Dakota Access Öl-Pipeline berufen sich mit ihrem Motto „Wasser ist Leben" auf „Fürsorgepflichten gegenüber Land und Lebensgrundlagen" (von Redecker 2020, 16). *Antirassistische Bewegungen* setzen sich ein für eine Welt ohne Diskriminierung und Rassismus und für das Recht auf Leben von BIPoC (vgl. Taylor 2017). *Migrantische Selbstorganisierungen* streiten gegen Grenzregime, für eine Welt ohne Grenzen und „Bewegungsfreiheit für alle". *Feministische Bewegungen* thematisieren die spezifische Ausbeutung und Benachteiligung von Frauen, Lesben, intersexuellen, nicht-binären, trans und agender Personen (FLINTA). Sie fordern eine Welt ohne Sexismus und Patriarchat und entwerfen eine Care-Ökonomie, in der Arbeit, die dem Leben dient, höher gewertet wird und in der Bedürfnisse, sowie Sorgearbeit im Zentrum stehen (vgl. Winker 2015). Die *Degrowth/Postwachstumsbewegung* nimmt ihren Ausgangspunkt im Wachstumszwang kapitalistischer Ökonomien. Sie thematisiert ökologische Kritik, sozial-ökonomische Kritik, Kapitalismuskritik, feministische Kritik, Industrialismuskritik und Süd-Nord-Kritik (vgl. Schmelzer/Vetter 2019).

Das Gemeinsame all dieser Bewegungen sieht Eva von Redecker im Schutz allen Lebens: „Die neuen Formen des Widerstands gehen von einer Mobilisierung für akut bedrohte Leben aus und kämpfen für die Aussicht auf geteiltes, gemeinsam gewahrtes und solidarisch organisiertes Leben. Eine Revolution für das Leben findet sich in der antirassistischen Mobilisierung gegen Polizeigewalt, im feministischen Kampf gegen Frauenmorde und in der Klimabewegung, die das Schreckbild eines toten Planeten ins Bewusstsein gehoben hat. Alle diese Bewegungen verstehen sich als antikapitalistisch, aber sie führen ihren Kampf nicht als Aufstand der Arbeiter*innen gegen die Lohnarbeit, sondern als Aufstand der Lebenden gegen die Lebenszerstörung" (von Redecker 2020, 10). Auch wenn es in all diesen Bewegungen jeweils unterschiedliche Strömungen gibt, von denen die einen stärker einzelne Themen bearbeiten, andere einen intersektionalen Ansatz einnehmen; die einen stärker auf kulturelle Fragen fokussieren, die anderen stärker strukturelle Verhältnisse mitdenken, lässt sich sagen, dass in all diesen sozialen Bewegungen die Perspektive sozial-ökologischer Transformation oder Aspekte davon eine wichtige Rolle spielen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Im Folgenden soll insbesondere die Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland in den Blick genommen werden. In dieser ist der thematische Bezug zu Fragen sozial-ökologischer Transformation besonders deutlich.

4.2.1 Die globale Klimagerechtigkeitsbewegung

Die globale Klimagerechtigkeitsbewegung hat ihre Vorläufer in der globalen Umweltgerechtigkeitsbewegung sowie der globalisierungskritischen Bewegung. Inhaltlich knüpft die Idee der Klimagerechtigkeit an die Debatte um Umweltgerechtigkeit an.

4.2.1.1 Von der Umweltgerechtigkeitsbewegung zum Konzept der Klimagerechtigkeit

Die *Umweltgerechtigkeitsbewegung* entstand in den frühen 1980er Jahren in den USA und „setzte sich für indigene, verarmte ländliche wie auch innerstädtische Kommunen ein, die von starken Umweltverschmutzungen betroffen waren" (Tokar 2013, 206). Sie trat gegen eine umweltbezogene Diskriminierung ein und für ein gleiches Recht für alle auf saubere und nicht gesundheitsgefährdende Umwelt. So zeigte sie etwa am Beispiel von Müllkippen auf, dass diese überproportional häufig im Umfeld von Schwarzen und indigenen Gemeinden angesiedelt waren (vgl. ebd.).

Mit dem Konzept der *Umweltgerechtigkeit* gerät in den Blick, dass ökologische Probleme oft in Gegenden ausgelagert werden, in denen überwiegend arme Menschen, sowie indigene Menschen oder people of colour leben. Die Umweltgerechtigkeitsbewegung wurde hauptsächlich von eben jenen marginalisierten Bevölkerungsgruppen geprägt, die die größte Last der ökologischen Schäden in ihren Gemeinden tragen mussten. Sie kritisierten die damalige Ökologiebewegung dafür, dass sie vor allem eine *weiße* Mittelschichtperspektive einnahm und soziale Auswirkungen auf arme Bevölkerungsgruppen und Viertel unberücksichtigt ließ (vgl. Schlosberg/Collins 2014). Sie verhalf Schwarzen, indigenen und lateinamerikanischen Aktivist*innen zu größerer Aufmerksamkeit und stärkerem Einfluss in der zuvor primär europäisch und US-amerikanisch geprägten weißen Umweltbewegung (vgl. Tokar 2013, 207).

Inhaltlich lässt sich unterscheiden zwischen einem *„environmentalism of the rich"* (vgl. Fraser 2017) als einem Umweltschutz, der Natur möglichst frei von Menschen erhalten will, dabei also in einem Weltbild der Trennung von Mensch und Natur verbleibt und häufig zur Konsequenz hat, dass z. B. indigene Gemeinschaften aus ihrem Lebensraum vertrieben werden einerseits und einem *„environmental of the poor"* (vgl. Martinez-Alier 2002) andererseits, der ein

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

eingebetteter Umweltschutz ist, d.h. immer schon eng verbunden mit Fragen der Sorgearbeit und mit Fragen von Gemeinschaft und Leben, und der eine Perspektive der Umweltgerechtigkeit einnimmt.

Die Idee der *Klimagerechtigkeit* entstand, als Mitte der 1990er Jahre „wichtige Mitglieder der Umweltgerechtigkeitsbewegung wie Tom Goldtooth vom *Indigenous Environmental Network (IEN)* die Einbindung des aufkommenden Themas Klimawandel" (Tokar 2013, 207) forderten.

Das Konzept der Klimagerechtigkeit richtet den Blick *erstens* darauf, dass nicht eine allgemeine abstrakte Menschheit für die Klimakrise verantwortlich ist, sondern Verursachung und Betroffenheit von den Folgen global aber auch intersektional entlang verschiedener Diskriminierungsachsen hochgradig ungleich verteilt sind. Insbesondere die Länder des Globalen Nordens sind aufgrund ihrer frühen Industrialisierung maßgeblich für die Entstehung des Klimawandels *verantwortlich*, und ihr materieller Wohlstand basiert zu großen Teilen auf der Verbrennung fossiler Ressourcen. Noch im Jahr 1950 entfielen etwa 85 % der kumulierten CO_2-Emissionen auf Europa und die USA, inzwischen sind es immerhin noch knapp die Hälfte. Zwar ist heute China in absoluten Zahlen der größte Emittent, der Pro-Kopf-Ausstoß liegt jedoch noch immer deutlich unter dem der meisten westeuropäischen Länder und der USA. Insgesamt liegen fast alle Länder, die prozentual mehr emittieren als ihr Bevölkerungsanteil in Nord-Amerika, Eurasien und Ozeanien. Es zeigt sich also ein deutliches *Nord-Süd-Gefälle*. Diese globale Ungleichheit ist eng verschränkt mit einer *ökonomischen Ungleichheit*. So ist die reichste Hälfte der Weltbevölkerung (51 %) für 86 % der globalen CO_2 Emissionen verantwortlich, die untere Hälfte (49 %) hingegen nur für 14 %. Auf die obersten 16 % alleine entfallen dabei 38 % der globalen CO_2-Emissionen, während die untersten 9 % nur für lediglich 0,5 % verantwortlich sind (vgl. Ritchie et al. 2020). Schaut man nicht auf die konsumbasierten Emissionen sondern auf die Ebene der Produktion zeigt sich außerdem, dass seit Beginn der Industrialisierung etwa 100 Unternehmen (fast ausschließlich fossile Energieunternehmen) alleine für 52 % der CO_2-Emissionen verantwortlich sind (vgl. Griffin 2017). Während also die frühindustrialisierten Länder des Globalen Nordens, die reichen Menschen und die fossilen Unternehmen stärker verantwortlich sind für die Entstehung der Klimakrise, sind sie tendenziell weniger *betroffen* von den Folgen. Die Länder des Globalen Südens, die kaum zur Entstehung des Klimawandels beigetragen haben, sind zunächst allein aufgrund ihrer geographischen Lage stärker von den negativen Folgen, also von Temperaturanstieg, Wasserknappheit und Ernteausfällen betroffen (vgl. King/Harrington 2018). Es ist jedoch nicht die geographische Lage allei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ne. Der steigende Meeresspiegel etwa bedroht Dhaka und Kalkutta ebenso wie große Teile der Niederlande. Doch während die Niederlande historisch vom CO_2-Ausstoß profitiert haben und daher jetzt die ökonomischen Möglichkeiten haben, sich z.B. durch den Bau von Dämmen zu schützen, haben etwa Bangladesh und Indien diese Ressourcen aufgrund von kolonialer Ausbeutung nicht. Eine ungleiche Verursachung und Betroffenheit von den Folgen lässt sich zudem aus intersektionaler Perspektive betrachten. So finden sich in den niedrigen Einkommensgruppen etwa überdurchschnittlich viele Frauen, people of colour und indigene Menschen. Während sie weniger verantwortlich sind für den Klimawandel, sind sie meist – auch innerhalb der Länder des Globalen Nordens – stärker von den Folgen betroffen. Denn während diejenigen, die es sich leisten können, in Regionen wohnen, in denen viele Bäume Schatten spenden und wenig Umweltbelastung durch Industrie, Auto- oder Flugverkehr besteht, werden Städte in ärmeren Wohngegenden mit der Hitze zunehmend unerträglich. Beim Hurricane Katrina 2005 in den USA etwa waren v.a. arme und Schwarze Bevölkerungsgruppen wegen fehlender öffentlicher Evakuierungsstrategien, unzureichend ausgestatteten Zufluchtsstätten und schleppendem Wiederaufbau der Viertel besonders betroffen (vgl. Schlosberg/Collins 2014). Aus der historischen Verantwortung und des jahrhundertelangen Profitierens der Länder des Globalen Nordens ergibt sich für die Klimagerechtigkeitsbewegung die zentrale Forderung nach finanziellen Transfers vom Globalen Norden in den Süden, etwa durch Reparationszahlungen oder Schuldenerlasse. Zudem besteht die Forderung nach einer Umgestaltung der ausbeuterischen Wirtschaftsweise des Globalen Nordens (vgl. Tokar 2013, 214).

Neben dem Blick auf ungleiche Verantwortung und Betroffenheit beinhaltet das Konzept der Klimagerechtigkeit *zweitens* eine Kritik an fossilen Energien und marktbasierten technologischen Krisenbearbeitungsstrategien. Ausgangspunkt ist, dass große Unternehmen der Energiebranche teilweise die Existenz des menschengemachten Klimawandels leugnen und versuchen, die Debatte über klimapolitische Lösungswege zu beeinflussen. So bringen sie technologische und politische Vorschläge ein, deren Umsetzung es ihnen erlaubt, ihre privilegierte und hegemoniale Position aufrecht zu erhalten. Die Klimagerechtigkeitsbewegung kämpft entsprechend gegen große (fossile) Energieprojekte, wobei sie sich statt am *Output* (d.h. der Berechnung von CO_2) stärker am *Input* orientiert (vgl. Dietz/Brunnengräber 2008, 408). So finden zahlreiche lokale Auseinandersetzungen um fossile Industrieprojekte statt. Insbesondere im Zusammenhang mit neuen Techniken zur Förderung von Öl und Gas aus Teersanden, in Tiefseeregionen, oder durch Fracking, kommt es zu zahlreichen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Protesten durch die von den Folgen besonders betroffene, häufig indigene, lokale Bevölkerung. Außerdem richtet sie sich gegen so genannte *„falsche Lösungen"*. Als solche werden insbesondere marktbasierte Mechanismen wie der CO_2-Emissionszertifikatehandel betrachtet. CO_2-Zertifikate erscheinen als eine Möglichkeit für Unternehmen die Reduktion von CO_2-Ausstoß aufzuschieben, sowie als ein neues Eigentumsrecht, das die Verschmutzung der Atmosphäre erlaubt. Es entsteht also ein immenser, neuer Markt, der jedoch nicht zu Emisssionsreduktionen führt, sondern diese an vielen Stellen lediglich vortäuscht. Insbesondere Offset-Mechanismen, die Unternehmen ermöglichen in CO_2-reduzierende Projekte in anderen Ländern zu investieren um ihre eigenen Emissionen auszugleichen, werden kritisiert. Diese sind einerseits dysfunktional, denn Studien zeigen, dass zwischen 40 und 86 % der Projekte auch ohne den Offset-Mechanismus realisiert worden wären. Zudem sind von den Ausgleichsprojekten häufig die Landrechte der dort ansässigen lokalen Bevölkerung betroffen. Als weitere falsche Lösungen werden technologische Instrumente wie etwa die falschen Versprechen der *Carbon Capture and Storage (CCS)*, Kernenergie oder Biokraftstoffe bezeichnet. So finden insbesondere in Südamerika zahlreiche Kämpfe um Landrechte gegen Monokulturen zur Biokraftstoffgewinnung statt und indigene Gemeinden in Kanada wehren sich gegen Uranabbau (vgl. Tokar 2013, 214ff.).

4.2.1.2 Die Klimagerechtigkeitsbewegung im Kontext der UN-Klimakonferenzen

Ende der 1990er Jahre bzw. Anfang der 2000er Jahre wurde die Perspektive der Klimagerechtigkeit insbesondere von der US-amerikanischen Umweltgerechtigkeitsbewegung auch in die *internationale* Debatte eingebracht. So wurde auf einer internationalen Konferenz der Umweltgerechtigkeitsbewegung im Jahr 2002 das Dokument „10 Pricinples for Just Climate Change Policies in the US" vorgestellt und im Rahmen von Protesten vor dem Hauptsitz von Chevron 1999 in San Francisco, sowie auf internationalen Konferenzen in den Niederlanden (2000) und in Bali (2002) wurde ein Bericht eingebracht, der den Einfluss der Ölindustrie auf die Politik kritisierte (vgl. Bruno et al. 1999). Zugleich spielten auch Organisationen und Akteur*innen der globalisierungskritischen Bewegung eine wichtige Rolle, die sich etwa für indigene Landrechte oder kleinbäuerliche Landwirtschaft im Globalen Süden einsetzten, so etwa die Kleinbäuer*innenorganisation *La Via Campesina* oder *Focus on the Global South* (vgl. Rest 2013, 91). Auch internationale NGO's brachten den lokalen Kämpfen indigener Bevölkerungsgruppen gegen Ressourcenausbeutung und neoliberale Politik zunehmend mehr Aufmerksamkeit entgegen (vgl. Tokar 2013, 208).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Viele Prozesse der Konstituierung der Klimagerechtigkeitsbewegung, fanden zu Beginn im Umfeld von Klima- und Umweltkonferenzen der UN statt – in Kritik an den dort eingeschlagenen politischen Pfaden, insbesondere den marktbasierten Instrumenten wie dem CO_2-Emissionszertifikatehandel. So entwickelte eine breite Koalition von Bewegungsorganisationen wie *CorpWatch*, das *Third World Network* und das *IEN* während der Vorbereitungsverhandlungen für den Erdgipfel in Johannesburg die „Bali Principles for Climate Justice". Diese orientierten sich an den 1991 auf dem „First National People of Color Environmental Leadership Summit" in Washington D.C. verabschiedeten Prinzipien der Umweltgerechtigkeit. An diese anknüpfend wurden nun 27 Prinzipien für Klimagerechtigkeit formuliert, die den Klimawandel als soziales Problem betrachten, das nicht mit ein paar technischen Verbesserungen zu lösen ist, und die darauf abzielten eine „internationale Bewegung für Klimagerechtigkeit zu bilden" (vgl. International Climate Justice Network 2002). Wegen grundsätzlicher Kritik an den flexiblen marktbasierten Mechanismen des Kyoto-Protokolls wurde 2004 die „Durban Declaration on Carbon Trading" verabschiedet, die weltweit von über 300 Akteuren unterschrieben wurde. Am Rande des Klimagipfels 2007 in Bali gründeten Kritikter*innen des CO_2-Handels schließlich das neue Netzwerk *Climate Justice Now! (CJN!)* (vgl. Tokar 2013, 208f).

Bis dahin waren in der internationalen Klimapolitik, insbesondere die pragmatischen Nichtregierungsorganisationen (NGO's) aus dem Globalen Norden die bestimmenden zivilgesellschaftlichen Akteure, die sich unter dem Dach *Climate Action Network (CAN)* organisierten (vgl. Sander 2016b, 8). Diese hatten zwar zu Beginn die marktbasierten Mechanismen wie den CO_2-Zertifikatehandel noch kritisiert, trugen sie nach der Verankerung im Kyoto-Protokoll jedoch mit und fokussierten primär auf die Ausgestaltung der Umsetzung. Die Gründung von CJN! als Antwort darauf, markiert demgegenüber eine Neuausrichtung zivilgesellschaftlicher Akteure im Feld der internationalen Klimapolitik (vgl. Rest 2013, 87). Im CJN! schlossen sich überwiegend Graswurzel-Gruppen und Bewegungsorganisationen aus dem Globalen Süden zusammen. Zentrale Forderungen waren Konsumreduktion in den Ländern des Globalen Nordens, Finanztransfers vom Norden in den Süden, Förderungsstopp fossiler Energieträger und Investitionen in lokal verwaltete erneuerbare Energien, Ressourcenschutz, der die Selbstbestimmungsrechte der lokalen Bevölkerung respektiert sowie Ernährungssouveränität (vgl. Tokar 2013, 209). Die zentralen Prinzipien werden wie folgt beschrieben: „Aus der Perspektive der Klimagerechtigkeit ist es zwingend erforderlich, dass die Verantwortung zur Reduktion der Treibhausgase und die Finanzierung einer ökologischen Trans-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

formation von denjenigen übernommen werden, welche die letzten 250 Jahre von der wirtschaftlichen Entwicklung profitiert haben. Weiterhin müssen beim Versuch der Lösung der Klimakrise die Menschen mit der größten Vulnerabilität geschützt, Klimaflüchtlinge entschädigt, sowie individuelle und kollektive Rechte garantiert werden. Auch ist zu respektieren, dass Menschen an den Entscheidungen, welche Folgen für ihr eigenes Leben haben, mitwirken dürfen" (CJN! 2008 zitiert nach Tokar 2013, 209).

4.2.1.3 Handlungsansätze der Klimagerechtigkeitsbewegung

Die globale Klimagerechtigkeitsbewegung lässt sich also als ein Netzwerk verstehen, das keine übergeordnete gemeinsame Strategie verfolgt. Die Handlungsansätze lassen sich drei zentralen Bereichen zuordnen:

1. Strategische Interventionen auf den jährlichen UN-Klimakonferenzen
2. Proteste und Aktionen gegen die Ausbeutung fossiler Energieressourcen
3. Vorgehen gegen wirtschaftsorientierte, sogenannte „falsche" Lösungen der Klimakrise. (vgl. Tokar 2013, 214)

Während der erste Ansatz insbesondere in den Anfangsjahren zentral war, entstanden zunehmend Zweifel an der Sinnhaftigkeit der UN-Klimakonferenzen. Stattdessen gewann der Widerstand gegen den Abbau fossiler Energieressourcen sowie gegen Projekte „falscher" Lösungen an Bedeutung.

4.2.2 Die Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland

In Deutschland und insgesamt in Europa kam das Engagement für Klimagerechtigkeit zunächst als eine Fortentwicklung der Anti-Globalisierungsproteste auf (vgl. Tokar 2013, 210f.). Vorläufer waren zudem die Anti-Atom-Bewegung und die (Jugend-)Umweltbewegung.

4.2.2.1 Die Vorläufer: Umweltbewegung und Anti-Atom-Bewegung

Es gab in Deutschland zwar bereits seit etwa den frühen 1970er Jahren eine Umweltbewegung, die sich jedoch in den 1980er Jahren zunehmend professionalisierte und institutionalisierte. Umweltverbände, die auf einen kooperativen Politikstil setzten und dem Konzept der ökologischen Modernisierung folgten, gewannen an Bedeutung. Auch Bürger*inneninitiativen waren wichtige Akteur*innen, diese blieben jedoch meist regional auf ihr Fachthema beschränkt und konnten wenig Bewegungsdynamik entfalten.

Lediglich die Anti-Atom-Bewegung führte vehemente Auseinandersetzungen etwa mit der Bauplatzbesetzung in Whyl 1975, um das geplante Atom-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

kraftwerk in Brokdorf, den „Schnellen Brüter" in Kalkar und die Wiederaufbereitungsanlagen in Gorleben und Wackersdorf. Nach dem Atomunfall in Tschernobyl 1987 erlebte die Bewegung in den 1990er Jahren nach einer Phase der Latenz neuen Aufschwung mit den Protesten gegen die Castortransporte und Atommüll-Endlagerung in Ahaus und Gorleben, und das Wendland wurde zum Zentrum der Bewegung.

In den 1990er Jahren entstand auch eine neue systemkritische Umweltbewegung. Einerseits diskutierte die *Bundeskoordination Internationalismus (BUKO)* das Konzept der Nachhaltigkeit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kritisch. Zum anderen wandten sich Ende der 1980er Jahre viele Aktive aus den Jugendverbänden der Umwelt-NGO's von diesen ab, und es entstand die radikal-ökologische und herrschaftskritische Jugendumweltbewegung mit ihrem Kristallisationsort der jährlich stattfindenden Jugendumweltkongresse. Diese Bewegung verlief sich Anfang der 2000er Jahre jedoch weitgehend, und erst 2007 entstand wieder eine aktionsorientierte, gesellschaftskritische Bewegung im Bereich der Umweltpolitik (vgl. Sander 2016b, 7f.).

4.2.2.2 Entstehungsphase: Klima- & Antiracamp und Klimakonferenz in Kopenhagen

Eine Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland bildete sich nach dem G8-Gipfel 2007 in Heiligendamm. Dort war es durch Massenaktionen zivilen Ungehorsams in einem breiten Bündnis gelungen, den Gipfel zeitweise vollständig zu blockieren (vgl. Kössler 2013, 189). Trotz des Erfolgs der Protestaktionen konnte die Bundesregierung die erodierende Legitimität der G8-Gipfel durch eine Selbstdarstellung als „Klimaretterin" erneuern, obwohl keine substanziellen Beschlüsse zum Klimaschutz getroffen wurden (vgl. Sander 2017, 27). Dies war ausschlaggebend für eine neue Aufmerksamkeit für das Klimathema und zugleich dessen Politisierung (vgl. Bedall et al. 2011, 42). Insbesondere die globalisierungskritische Bewegung suchte infolge dessen nach einer eigenständigen kritischen Position in der Klimafrage (vgl. Sander 2016a, 411).

So wurde im Sommer 2008 gemeinsam mit der damals besser aufgestellten antirassistischen Bewegung ein gemeinsames Klima- und Antiracamp in Hamburg-Moorburg veranstaltet (vgl. Bricke/Müller 2011). Die Idee der Klimacamps wurde aus Großbritannien übernommen. Dort waren sie unter anderem inspiriert vom *Anti-Roads-Movement, Reclaim the Streets, Earth First!* und der globalisierungskritischen Bewegung. Ein Camp im schottischen Ökodorf Stirling während des G8-Gipfel 2005 in Gleneagles bildete den Auftakt (vgl. Bedall et al. 2011, 42). 2006 fand dann ein Klimacamp in East-Yorkshire statt, bei dem nach einer öffentlichen Ankündigung das Kohlekraftwerk Drax, der

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

größte CO_2-Emittent Großbritanniens, blockiert wurde (vgl. Frenzel 2011, 170ff.). Einige Aktivist*innen aus Deutschland hatten an den ersten Klimacamps teilgenommen, kehrten inspiriert zurück und schlugen vor, ein ähnliches Camp in Deutschland zu veranstalten. So fand 2008 ein Klima- und Antiracamp in Hamburg in der Nähe des Steinkohlekraftwerks Moorburg statt. Dort hatten gerade die Grünen ihr Wahlkampfversprechen gebrochen, den Bau des Kraftwerks zu stoppen, und so war das Camp verbunden mit der öffentlichen Ankündigung, den Bauplatz zu blockieren. In den ersten Tagen des Camps gelang es einer Aktionsgruppe, einen Kran zu besetzen, die angekündigte Massenaktion zivilen Ungehorsams war dann jedoch deutlich kleiner als erwartet und erreichte den Bauplatz nicht. Die Medienberichterstattung war jedoch relativ positiv und das Camp spielte eine wichtige Rolle für den weiteren Aufbau der Klimagerechtigkeitsbewegung und die Vernetzung mit anderen Akteur*innen (vgl. Sander 2016b, 12f.).

Im Anschluss an das Camp fokussierte sich die noch junge Klimagerechtigkeitsbewegung auf die Mobilisierung zur UN-Klimakonferenz 2009 in Kopenhagen. In Deutschland gründete sich in dem Zusammenhang das *Klima!Bewegungsnetzwerk (KBN)*. Auf überwiegend europäischer Ebene entstand das transnationale Netzwerk *Climate Justice Action (CJA)*. CJA vereint eine Vielzahl an Gruppen und Einzelpersonen, darunter akkreditierte NGO's aus dem Spektrum von CJN! sowie basisorientierte Akteur*innen. Die Proteste in Seattle 1999 oder Genua 2001 stellten für viele Aktive wesentliche politische Bezugspunkte dar. So hieß es etwa auf der Website: „Ten years ago at the protetsts against the WTO in Seattle, a global movement emerged to proclaim that another world was possible. Today, this world is not just possible – it is necessary" (zitiert nach Bedall et al. 2011, 43). Neben CJA entstand auch das *Netzwerk Never Trust a Cop (NTAC)*, in dem sich stärker autonome Gruppen zusammenschlossen und das – im Gegensatz zum Aktions-Konsens des zivilen Ungehorsams von CJA – auf direkte Aktionen im Umfeld der COP zielte. Während NTAC alle Formen der Verhandlungen gänzlich ablehnte und stattdessen eine Blockade des Hafens ankündigte, zielte die Aktion „*Reclaim Power!*" von CJA darauf, „kritische Verhandlungsteilnehmer_innen (von innen) und Aktivist_innen (von außen) im gesperrten Bereich vor dem Konferenzraum zu versammeln, um so alternativen Konzepten und Forderungen einen Raum zu geben" (ebd.). Die UN-Klimakonferenz in Kopenhagen 2009, ebenso wie die Proteste wurden dann jedoch überwiegend als enttäuschend erlebt. Der Gipfel scheiterte darin, ein Folgeabkommen für das Kyoto-Protokoll zu ratifizieren, und es gelang nicht, eine emanzipatorische Perspektive für Klimagerechtigkeit

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Das Aktionsziel, in den abgesperrten Bereich zu kommen, wurde nicht erreicht, einerseits aufgrund repressiven Vorgehens der Polizei aber auch aufgrund einer weit hinter den Erwartungen zurückliegenden Teilnehmer*innenzahl. Hatten an der Großdemonstration am Wochenende noch 100.000 Menschen teilgenommen, wurden die Aktionen unter der Woche nur noch von wenigen hundert Teilnehmenden getragen (vgl. Kössler 2013, 192f.). Gleichzeitig wurde durch die Gipfelproteste und die Vernetzung im Vorfeld der Slogan „*System Change not climate change*" geprägt, der seither zu einem Leitspruch der Klimagerechtigkeitsbewegung geworden ist. So scheinen die Mobilisierung und Proteste nach Kopenhagen zugleich auch Auftakt einer globalen Klimagerechtigkeitsbewegung gewesen zu sein (vgl. Hofinger/Becker 2022, 280).

In Deutschland führte die Enttäuschung über die Klimakonferenz in Kopenhagen zur Suche nach wirksameren Interventionsmöglichkeiten und einer Strategieänderung: Weg von der internationalen Politik und hin zu lokalen Kämpfen und Klimaschutz von unten (vgl. Bosse 2015, 395). Dabei entstanden zunächst zwei Ansatzpunkte. Ein *sozial-ökologischer* Arm der Bewegung folgte letztlich Überlegungen einer *just transition*. Er „setzte sich zum Ziel vor allem in den Städten konkrete Beispielprojekte durchzusetzen, die soziale und ökologische Gerechtigkeit miteinander verbinden […] um potenzielle Mehrheiten für eine Transformation zu einer klimagerechten Gesellschaft zu werben. Beispiele sind Kampagnen für kostenfreien öffentlichen Verkehr oder Volksbegehren zur Rekommunalisierung und Demokratisierung der städtischen Stromversorgung" (Sander 2017, 28). Ein *global-ökologischer* Arm der Bewegung setzte stärker an der Input-Seite der Klimakrise an und nimmt die konkreten Orte an denen lokal Klimawandel mitverursacht wird in den Blick. Er folgt damit der Perspektive der Klimagerechtigkeit, die fossilen Rohstoffe im Boden zu lassen. Statt weiter auf internationale Regierungsverhandlungen einzuwirken wurden hier also die konkreten Orte der Klimaungerechtigkeit und -zerstörung zum Ausgangspunkt gemacht (vgl. Hofinger/Becker 2022, 280).

4.2.2.3 Wachstum und Aufschwung: Kristallisationsort Braunkohlereviere

So gerieten die Kohleverbrennung und insbesondere die Braunkohlereviere im Rheinland und der Lausitz in den Fokus. Denn ein Viertel der deutschen CO_2-Emissionen ließen sich auf die Braunkohleverstromung zurückführen (vgl. Heinrich Böll Stiftung/Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland 2015, 14). Allein die Kohleindustrie von RWE im Rheinland war 2012 mit 100 Millionen Tonnen CO_2 für knapp zehn Prozent der Treibhausgasemissionen Deutschlands

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

verantwortlich. Würde ein Ausstieg aus der Kohleverstromung gelingen, ließen sich damit die Emissionen massiv reduzieren. Dies würde einen Beitrag zu globaler Klimagerechtigkeit leisten, indem es die Möglichkeit schaffte, die globale Erwärmung auf ein erträgliches Maß zu begrenzen. Kohleabbau ist zudem mit sozialen Verheerungen und lokalen ökologischen Zerstörungen verbunden. So werden Menschen zu Umsiedlung gezwungen, Wälder und fruchtbarer landwirtschaftlicher Boden zerstört und eine hohe Feinstaubbelastung erzeugt (vgl. Sander 2016b, 21). Die Klimagerechtigkeitsbewegung setzte sich im Folgenden also für den sofortigen Kohleausstieg ein und verstand dies als erste Maßnahme für Klimagerechtigkeit. Sie fokussierte dabei auf den Widerstand gegen Braunkohleabbau und -verbrennung und baute insbesondere in den Braunkohlerevieren in der Lausitz und im Rheinland allmählich Kristallisationsorte der Bewegung auf. Vorbild und Anknüpfungspunkt war hier die Anti-Atom-Bewegung und die von ihr geschaffene widerständige Region im Wendland. Inspiration kam zudem etwa vom Widerstand in den Appalachen, USA gegen Steinkohlegewinnung durch Sprengung von Bergkuppen (*mountaintop removal*).

Bereits seit den 1980er Jahren hatte es in den Braunkohlerevieren lokalen Widerstand von Anwohnenden gegen den Tagebau, insbesondere gegen die damit verbundene Zerstörung von Dörfern und Natur, gegeben. Im *Rheinland* organisierten Bürger*inneninitiativen etwa Podiumsdiskussionen, sprachen auf Aktionärsversammlungen oder organisierten Demonstrationen und Großveranstaltungen. So konnten sie immer wieder Erfolge verbuchen und etwa Verkleinerungen der Tagebaue erwirken. In der *Lausitz* gab es neben Unterschriftensammlungen und kleineren Aktionen auch bereits eine Besetzung eines Dorfs. Die Proteste konnten jedoch keine größere Aufmerksamkeit erzeugen und insbesondere im Rheinland nicht langfristig aufrecht erhalten werden. Ab 2006 führte dann die Planung von über 30 neuen Kraftwerken zu verstärkten Protesten. Umweltverbände wie der BUND und die Deutsche Umwelthilfe versuchten die Neubauten juristisch zu stoppen, die Klima-Allianz startete 2008 eine Anti-Kohle-Kampagne und Aktive des BUND besetzten eine Streuobstwiese, die vom Tagebau bedroht war (vgl. Ende Gelände 2022, 56ff.). An diese Auseinandersetzungen knüpfte nun die noch junge Klimagerechtigkeitsbewegung an.

Eine Reihe von Aktivist*innen, die sich im Kontext der Proteste in Kopenhagen politisiert oder dem Klimathema zugewandt hatten, traf sich auf einem Klimacamp in Bonn im Frühjahr 2010 und organisierte noch im gleichen Sommer gemeinsam mit der BUND-Jugend das erste Klimacamp im rheinischen Braunkohlerevier. Das Camp war verbunden mit der Kampagne *wer anderen eine Grube gräbt*, bei der ca. 30 Aktivist*innen – inspiriert von den Gleisblockaden

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Anti-Atom-Bewegung – über mehrere Stunden die Transportschienen der Kohlezüge blockierten (vgl. Sander 2016b, 21). 2011 wurde die Vernetzungsplattform ausgeCO₂hlt für dauerhafte Proteste im Rheinischen Braunkohlerevier gegründet, die in den folgenden Jahren die Organisation von Klimacamps und Protesten unterstützte (vgl. Hofinger/Becker 2022, 280). Aus dem Netzwerk entwickelte sich im Laufe der Jahre eine Gruppe desselben Namens und ein eigenständiger Klimacamp-Prozess. Von nun an fanden die Klimacamps im Rheinischen Revier jährlich statt. 2013 in Kooperation mit dem europäischen Kleinbäuer*innennetzwerk *Reclaim the fields*. 2014 fand eine erste Blockade eines Baggers in einer Braunkohlegrube statt, die später zum Vorbild für die Massenaktionen zivilen Ungehorsams von *Ende Gelände* werden sollte (vgl. Ende Gelände 2022, 64). Auch in der Lausitz gab es ab 2011 regelmäßig Klimacamps und Proteste. Im Rahmen der *Reclaim Power* Fahrradtour vom Lausitzer zum Rheinischen Klimacamp wurden beide Reviere symbolisch und personell miteinander vernetzt (vgl. Hofinger/Becker 2022, 80f.). So entwickelten sich die Klimacamps zu einem zentralen Ort für die Klimagerechtigkeitsbewegung.

Die *Klimacamps* knüpften dabei an die Camps in Großbritannien und das Klima- und Antiracamp in Hamburg 2008 an. Sie verbinden vier Anliegen: Bildung, Vernetzung, Aktionen und Aufbau von Alternativen. Auf den Camps wird ein umfangreiches Programm aus Workshops, Vorträgen und Diskussionen angeboten, Teilnehmende können auch spontan eigene Veranstaltungen anbieten. Damit sind die Camps Orte des inhaltlichen Austauschs und bieten einen Rahmen für gemeinsames Lernen und selbstorganisierte Weiterbildung. Häufig finden rund um das Camp politische Aktionen statt. Zugleich sind Klimacamps Orte gelebter Utopie, d.h. Orte an denen Alternativen (er-)lebbar werden und die Möglichkeit besteht, neue Formen des Miteinanders auszuprobieren. So sind die Camps basisdemokratisch organisiert, Entscheidungen werden im Konsens getroffen, beim Aufbau der Infrastruktur wird auf einen schonenden Umgang mit Ressourcen geachtet und z.B. Komposttoiletten aufgebaut, oder die Stromversorgung über eigene Solarmodule oder selbstgebaute Windräder aus erneuerbaren Energien gestaltet (vgl. Bosse 2015, 395f.).

2012 besetzten Aktivist*innen bei einem „*Wald statt Kohle*"-Fest erstmals auch den *Hambacher Forst*, der für den Braunkohletagebau gerodet werden sollte. Die Beteiligten knüpften an die Tradition der direkten Aktionen des EarthFirst!-Netzwerks an, sowie an die Jugendumweltbewegung der 1980er/90er Jahre. Inspiration kam auch etwa von Anti-Atom-Protesten im Wendland, von der Waldbesetzung im Kelsterbacher Wald gegen den Flughafenausbau oder den Protesten gegen den Flughafenbau im westfranzösischen Notre-Dame-des-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Landes. Im Winter 2012 wurde der Hambacher Forst zum ersten Mal polizeilich geräumt und gleich im Anschluss wieder besetzt. In der Folge gingen von dort aus auch immer wieder Aktionen gegen die Tagebauinfrastruktur aus (vgl. Hofinger/Becker 2022, 281f.).

2015 sollte in Paris der nächste große Klimagipfel stattfinden. „Nach den entmutigenden Erfahrungen mit dem Gipfel in Kopenhagen hatten verschiedene Gruppen und Organisationen die Idee, dieses Mal die großen Proteste nicht am Ort der Verhandlungen, sondern an den Orten der Zerstörung zu organisieren. Als symbolischer Ort eignete sich dafür das rheinische Braunkohlerevier. Als größter CO_2-Verursacher Europas verwies der Ort auch auf die globale Dimension von Klimagerechtigkeit" (Ende Gelände 2022, 65). Das Jahr 2014 stand also im Zeichen der Vorbereitung größerer Proteste. Im Herbst lud die Gruppe ausgeco2hlt zu einem großen Aktionsratschlag in Köln ein, bei dem sich darauf geeinigt wurde, eine gemeinsame Massenaktion im Rheinland für den Sommer 2015 zu organisieren. Das *Climate-Justice-Action Netzwerk (CJA)* wurde wiederbelebt, um Aktionen zum UN-Klimagipfel 2015 in Paris selbst zu organisieren. Anknüpfend an die Erfahrungen großer Aktionsbündnisse wie *Block G8* in Heiligendamm oder *Castor? Schottern!* im Wendland wurde das Aktionsbündnis *Ende Gelände* gegründet. Darin arbeiteten viele verschiedene Gruppen zusammen und einigten sich, nach einigem Ringen hinsichtlich der Ausgestaltung, auf eine öffentlich angekündigte Massenaktion zivilen Ungehorsams mit klarem Aktionskonsens, die u. a. durch Aktionstrainings auch für weniger aktionserfahrene Menschen anschlussfähig sein sollte. Das Klimacamp fand 2015 dann gemeinsam mit der Degrowth Sommerschule statt, um die Themen Postwachstum und Klimagerechtigkeit zu verbinden und die Bewegungen stärker zu vernetzen. Im Anschluss an das Camp gelang es ca. 1.000 Aktivist*innen in einer gemeinsamen Aktion Polizeiketten zu durchfließen und in die Kohlegrube, teilweise sogar bis zum Kohlebagger zu gelangen und diesen zu blockieren. Durch die spektakuläre Aktion, offensive Medienarbeit und Bilder, die für sich sprachen, wurde eine enorme Medienberichterstattung erreicht (vgl. ebd., 65ff.).

Diese Aktion brachte neue Dynamik in die Klimagerechtigkeitsbewegung. 2016 fand erneut eine Aktion von *Ende Gelände*, diesmal im Lausitzer Braunkohlerevier mit 4.000 Menschen statt. 2017 gab es im Sommer ein Klimacamp im Rheinland zusammen mit dem „*Connecting Movement Camp*" bei dem der Fokus auf die Vernetzung verschiedener sozialer Bewegungen, sowie die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen im Rahmen eines sogenannten „Flächenkonzepts" gelegt wurde. Im Herbst 2017 fand die UN-Klimakonferenz

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

unter Leitung des Inselstaats Fidschi in Bonn statt – in unmittelbarer Nähe zum Rheinischen Braunkohlerevier. Dieser Anlass erlaubte es der Klimagerechtigkeitsbewegung, globale Zusammenhänge deutlich zu machen: Während die pazifischen Inselstaaten durch den Anstieg des Meeresspiegels infolge des Klimawandels in ihrer Existenz bedroht sind, wird in unmittelbarer Nähe zu den Verhandlungen, im rheinischen Braunkohlerevier, die Klimakrise weiter vorangetrieben. Es gab eine Demonstration mit über 25.000 Teilnehmenden und einen alternativen Gegengipfel, den „*People's Climate Summit*" mit hunderten Veranstaltungen. Eine Blockade der Kohlezufuhr sorgte dafür, dass mehrere Blöcke des Kraftwerks Weisweiler abgeschaltet werden mussten. Die *Pacific Climate Warriors* hielten in einem Dorf, das für den Kohletagebau abgerissen werden sollte, eine traditionelle Zeremonie ab, um ihre Solidarität mit den Kämpfen in den Verursachergesellschaften der globalen Klimakrise auszudrücken, und wieder stellten sich Tausende mit ihren Körpern vor die riesigen Kohlebagger im Tagebau.

Gleichzeitig spitzte sich die Situation im Hambacher Forst zu. Im Winter 2017 konnte erstmals eine Rodungssaison durch Proteste verhindert werden. 2018 war klar, dass der Wald nach einer weiteren Rodungssaison vollständig verschwunden sein würde und so versuchten dies Hunderte von Aktivist*innen mit Baumhäusern und Barrikaden zu verhindern, Tausende demonstrierten. Im September 2018 wurde der Wald in einem der größten Polizeieinsätze in der Geschichte der Bundesrepublik geräumt. Trotz massiver Polizeigewalt ging die Räumung nur schleppend voran. Als kurz nach der Räumung ein Gericht die Rodung des Waldes verbot, feierten 50.000 Menschen auf einer Demonstration ihren Erfolg und erste Baumhäuser wurden wieder aufgebaut (vgl. Hofinger/Becker 2022, 286ff.).

Obwohl die Hauptaufmerksamkeit 2018 auf dem Hambacher Forst lag, wurde im selben Jahr gleichzeitig eine stärkere Vernetzung mit lokalen Anwohner*innen des Tagebaus Garzweiler II vorangetrieben. Mit der Gruppe Alle Dörfer bleiben Rheinland (ADB) als Teil des gleichnamigen bundesweiten Netzwerks entstand dadurch erstmals eine Gruppe, die von lokalen Anwohner*innen maßgeblich mitgeprägt wird und in der Umsiedlungsbetroffene und Bewohner*innen der Grubenranddörfer, sowie Unterstützende aus der Klimagerechtigkeitsbewegung aktiv sind. ADB gab den lokalen Anwohner*innen eine Stimme und wurde von der Klimagerechtigkeitsbewegung unterstützt. Im Anschluss an die Rettung des Hambacher Forst konnte so in den Dörfern bei Garzweiler ein neuer Kristallisationspunkt für die Bewegung geschaffen werden (vgl. Zucker im Tank 2022).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Parallel zu den Ereignissen im Hambacher Forst tagte auch die sogenannte „Kohlekommission" („Kommission Wachstum, Strukturwandel und Beschäftigung") um einen Ausstieg aus der Braunkohle zu verhandeln. Mit dem daran anschließenden Kohleausstiegsgesetz wurde erstmals ein Kohleausstieg politisch verankert. Zugleich waren die undemokratische Zusammensetzung, der Verlauf der Verhandlungen und insbesondere das Ergebnis der Verhandlungen mit dem anvisierten Kohleausstieg 2038 und Milliardensummen an Entschädigungen für die Kohleindustrie aus zivilgesellschaftlicher Perspektive erschütternd (vgl. Grothus/Setton 2020). Statt den Konflikt zu befrieden entfachte das Ergebnis Empörung und zunächst eine weitere Mobilisierungsdynamik in der Bewegung.

4.2.2.4 Ausweitung der Bewegung: Fridays for Future und Extinction Rebellion

Ende 2018 bzw. Anfang 2019 traten mit Fridays for Future und Extinction Rebellion zwei weitere Akteur*innen in Erscheinung, die schnell große mediale und politische Aufmerksamkeit erlangten.

Inspiriert vom Schulstreik der damals 15-jährigen Greta Thunberg in Stockholm ab August 2018 entstand mit *Fridays for Future* (FFF) eine weltweite Bewegungsdynamik. In Deutschland setzte der Aufschwung ein mit einer Reihe kleinerer Demonstrationen im Dezember 2018 und dann vor allem einem ersten größeren Streiktag im Januar 2019. Es folgte ein internationaler Protesttag im März und ein rasantes Wachstum der Bewegung. Nach einem zentralen internationalen Streik im Juni 2019 in Aachen mobilisierte FFF am darauffolgenden Tag zu einer weiteren Demonstration nahe des Braunkohletagebaus Garzweiler II, wo gleichzeitig Ende Gelände in einer Massenaktion zivilen Ungehorsams in die Grube strömte und ADB eine Zufahrtsstraße blockierte. Bis August hatte sich die Anzahl der aktiven Ortsgruppen von FFF bereits auf 600 erhöht und beim globalen Streiktag im September 2019 gingen in Deutschland mehr als eine Million Menschen auf die Straße (vgl. Sommer et al. 2019, 2f.).

Bei *Fridays for Future* Deutschland engagierten sich zu großen Teilen Schüler*innen oder Student*innen unter 25, viele von ihnen waren zum ersten Mal auf einer Demonstration und insbesondere Freund*innen, Mitschüler*innen und peers spielte eine große Rolle bei der Mobilisierung (vgl. ebd., 19ff.). Schnell gründeten sich dann auch zahlreiche Gruppen in Unterstützung, wie etwa parents for future oder scientists for future, die das Anliegen der jungen Menschen teilten. Die Aktionen bestanden überwiegend aus größeren oder kleineren Demonstrationen, Mahnwachen und Kundgebungen. Durch den Zeitpunkt der Demonstrationen jeweils an einem Freitag während der Schulzeit und die Bezeichnung als „Schulstreik" bekamen sie jedoch eine besondere Bedeutung.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dies sorgte vor allem in der Anfangsphase für große Diskussionen. Inhaltlich treten die Aktiven bei Fridays for Future vor allem für raschen Klimaschutz ein, Kernforderung ist die Einhaltung der Zusagen des Pariser Klimaabkommens, die Erderwärmung auf 1,5° Celsius zu begrenzen (vgl. Rucht 2019, 6f.). Sie beziehen sich dabei stark auf die Klimawissenschaft, die wiederum die jungen Menschen unterstützt.

Persönliche Motivation für viele Teilnehmende ist die Sorge um die eigene Zukunft (vgl. Sommer et al. 2019, 15ff.). Im Fokus stand also zunächst vor allem der Aspekt der Generationengerechtigkeit und der Verweis darauf, dass sie, als die heute jungen Menschen, die größte Last der Klimakrise zu tragen haben werden, während sie gleichzeitig wenig zu deren Verursachung beigetragen haben und kaum eine Möglichkeit haben, ihre Anliegen durchzusetzen. Nach Austausch mit der „alten" Klimagerechtigkeit und vor allem mit FFF-Aktivist*innen aus Ländern des Globalen Südens, sowie mit people of color in Deutschland wurden teilweise auch stärker Gerechtigkeitsaspekte im Zusammenhang mit der Klimakrise öffentlich artikuliert. Obwohl es von Beginn an viele Ortsgruppen gab, die auch eine Wachstumskritik teilten und einen Systemwandel für nötig erachteten, wählte *Fridays for Future* in der öffentlichen Kommunikation anschlussfähige Narrative, die das Anliegen des Klimaschutzes selbst ins Zentrum stellten. So gelang es ihnen, innerhalb kürzester Zeit das Problem der Klimakrise in die öffentliche Aufmerksamkeit zu rücken (vgl. Rucht 2019, 8).

Während FFF in Medien und Öffentlichkeit oft als gänzlich neues Phänomen wahrgenommen wurde, verweist die Bewegungsforschung darauf, dass „es 2019 in der Bundesrepublik einen günstigen Kontext für das Thematisieren des Klimawandels und des Klimaschutzes gegeben hat, weil es bereits in den Jahren zuvor entsprechende ansteigende Protestaktivitäten gab" (Diesing 2020, 49). Bis 2015 waren die Auseinandersetzungen zwischen den etablierten Akteur*innen der Umweltbewegung auf der einen und der Politik und Wirtschaft auf der anderen Seite zu Ungunsten des Klimaschutzes festgefahren gewesen. Dies änderte sich erst mit dem Aufkommen der Klimagerechtigkeitsbewegung und dem Bündnis *Ende Gelände,* und auch die Räumung des Hambacher Forsts in einem von Rekordhitze geprägten Jahr brachte das Thema des Klimawandels auf die Agenda (vgl. ebd. 53f.). So beruht der Erfolg von FFF auch auf der „Problematisierung und Politisierung der Umwelt- und Klimafrage durch die beharrliche Vorarbeit von Umweltverbänden, die offensiven Aktionen von Gruppen wie *Ende Gelände* gegen den weiteren Abbau von Braunkohle, die Einsetzung der sogenannten Kohlekommission und die Ankündigung konkreter klimapoliti-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

scher Weichenstellungen seitens der Bundesregierung“ (Rucht 2019, 5). Auch die Erfahrung von klimabedingten Extremwetterlagen und insbesondere der Hitzesommer 2018 trugen dazu bei, dass die Klimafrage zu einem Großthema werden konnte (vgl. ebd.).

Extinction Rebellion (XR) entstand zunächst in Großbritannien und knüpft dort an vielfältige Erfahrungen und das Aktionsrepertoire, etwa der Climate-Camp-Bewegung oder der Occupy-Bewegung an (vgl. Diesing 2020, 55). Gegenüber der fröhlich-optimistischen Grundhaltung von FFF und dem strategischen Optimismus von *Ende Gelände* und den Klimacamps werden bei XR eher apokalyptische Zukunftsszenarien gezeichnet und der Widerstand gegen das Aussterben betont. Gleichzeitig wird auf die Schaffung einer regenerativen Kultur Wert gelegt und Gefühle von Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit ernst genommen. XR ist, deutlich stärker als vorherige Akteur*innen, altersübergreifend zusammengesetzt. Neben Blockaden zentraler Verkehrswege und symbolischer Orte, wie der Brücke in unmittelbarer Nähe zu den „Houses of Parliament“, wählt XR insbesondere performative und theatralische Protestformen: Die Aktivist*innen verkleiden sich in roten Gewändern oder gießen Farbe in öffentliche Brunnen oder Flüsse, inszenieren Die-Ins oder Flashmobs und legen insgesamt Wert auf kunstvolle Bilder. Festnahmen sind einkalkuliert, was die Taktik des stundenlangen Einkesselns seitens der Polizei unterlief, die noch bei der Occupy-Bewegung ein Problem für die Bewegung darstellte (vgl. ebd., S.58).

Die Übertragung von Narrativen und Taktiken aus dem Kontext in Großbritannien auf den sich davon deutlich unterscheidenden Kontext in Deutschland, erzeugte jedoch einige Unstimmigkeiten und Konflikte mit anderen Teilen der Bewegung. So hatte sich etwa bei *Ende Gelände*, den Waldbesetzungen und direkten Aktionen in Deutschland nach und nach die Strategie der *Personalienverweigerung* durchgesetzt, auch um hohen Schadensersatzklagen und Unterlassungsklagen der Energiekonzerne zu entgehen, und der Aktionskonsens war bewusst so formuliert, dass alte Kontroversen um die Frage der Gewaltfreiheit nicht im Zentrum standen (vgl. Ende Gelände 2022, 81f.). Das Verständnis von zivilem Ungehorsam bei XR sowie ihr Umgang mit der Polizei stieß daher im deutschen Kontext auf Kritik. Auch hatte die Klimagerechtigkeitsbewegung bislang versucht, nicht die entmutigenden Narrative der Umweltbewegung der 1980er Jahre zu wiederholen, die bei vielen Menschen dazu geführt hatte, dass sie resignierten. Bei FFF dominierte ohnehin zumindest zu Beginn ein Zukunfts- und Gestaltungsoptimismus, der aus einem großen Vertrauen in die Wirkmächtigkeit, insbesondere kollektiven Handelns, resultiert (vgl. Sommer et al. 2019, 23).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mit der großen Bewegungsdynamik, die mit FFF und XR aufkam, gelang es, eine breite öffentliche Aufmerksamkeit für das Problem der Klimakrise zu schaffen. Seither wird die Klimakrise in Umfragen immer wieder als das größte gesellschaftliche Problem genannt (vgl. Forschungsgruppe Wahlen 2023). Gleichzeitig wurde auch das inhaltliche Anliegen ausgeweitet, weg von der (strategischen) Eingrenzung auf den sofortigen Kohleausstieg, hin zur Klimakrise als dem übergeordneten Problem. Unter dem übergeordneten Problem der Klimakrise konnte nun auch, die bis dahin strategisch stark auf den sofortigen Kohleausstieg ausgerichtete Graswurzel-Bewegung, ihre Anknüpfungspunkte auf verschiedene klimaschädliche Sektoren ausweiten. So blockierten etwa Aktivist*innen im September 2019 die Düngemittelfabrik von Yara in Brunsbüttel, im Oktober 2019 blockierten Aktivist*innen das Steinkohlekraftwerk in Moorburg und den Steinkohlehafen in Lünen, und die Proteste gegen die „Internationale Automobil-Ausstellung" (IAA) im September 2019 in Frankfurt läuteten einen neuen thematischen Fokus auf die Forderung nach einer Mobilitätswende ein.

Eine Ausweitung der Auseinandersetzung auf breitere Unterstützer*innen-Gruppen und eine damit verbundene Anschlussfähigkeit von FFF bis weit in liberal-bürgerliche Gesellschaftsteile hinein, ging jedoch zugleich einher mit einer stärkeren Einengung des Anliegens. Während *Ende Gelände* versucht, eine Perspektive globaler und intersektionaler Klimagerechtigkeit zu vermitteln, benennt XR zwar eine biozentrische bzw. Interspezies-Gerechtigkeit und FFF eine intergenerationale Gerechtigkeit, beide letztgenannten Akteur*innen beziehen sich jedoch deutlich stärker auf Klima*schutz* als auf Klima*gerechtigkeit* (vgl. Melchior/Rivera 2021, 49ff.). Mit der Ausweitung der Bewegung ging also zugleich eine Einengung der Reichweite der angestrebten Veränderungen einher.

4.2.2.5 Rückschläge: Corona und Gegenwind

Insgesamt war das Jahr 2019 geprägt von einem starken Wachstum und einer großen Dynamik der Bewegung. Natürlich war abzusehen, dass insbesondere *Fridays for Future* nach dem rasanten Höhenflug mit einigen Herausforderungen, wie einer Veralltäglichung und Entzauberung, Erschöpfung und Burnout oder Konflikten um eine inhaltliche Ausrichtung und organisatorische Struktur konfrontiert werden würde (vgl. Rucht 2019, 9). Zu einem vorläufigen Ende der wachstumsorientierten Mobilisierungsphase der Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland kam es dann jedoch letztlich auch aus anderen Gründen.

Einerseits war die Bewegung mit ausbleibenden materiellen politischen Erfolgen konfrontiert. Es gelang ihr zwar sehr erfolgreich, das Problem der Kli-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

makrise auf die öffentliche Agenda zu setzen, ein breites Problembewusstsein zu schaffen und tausende Menschen auf die Straße zu bringen, dies übersetzte sich jedoch nicht in entsprechendem Ausmaß in politische Entscheidungen bzw. materielle Veränderungen. Nach dem enttäuschenden Kohleausstiegsgesetz, das zunächst noch zu einer großen Empörung und einer Mobilisierungsdynamik beitrug, war auch das im Oktober 2019 verabschiedete Klimapaket der Bundesregierung völlig unzureichend. Obwohl also mehr als eine Million Menschen auf die Straße gingen, führte das nicht zu angemessenen Maßnahmen. Dies erzeugte einen Zweifel an der eigenen Wirkmächtigkeit und löste in Teilen der Bewegung eine Sinnkrise aus (vgl. Hofinger/Becker 2022, 289f.).

Noch relevanter aber war, dass die Bewegung durch den Ausbruch der Corona-Krise 2020 stark in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt wurde. Insbesondere FFF reagierte früh mit Absage aller Demonstrationen und der Aufforderung, auf die Wissenschaft zu hören und durch *physical distancing* die Infektionskurve abzuschwächen. Zwar versuchte FFF weiterhin, sich am Diskurs zu beteiligen und Klimakrise und Corona-Krise in einen gemeinsamen Zusammenhang zu stellen, die sich in der Corona-Krise zuspitzenden sozialen Fragen zu thematisieren oder sich in die Ausgestaltung der Konjunkturpakete einzumischen. Insgesamt jedoch ging durch den Rückzug aus dem öffentlichen Raum auch das übliche Protestrepertoire und viel von der durch kollektives Handeln entstehenden Macht verloren (vgl. Lingenfelder 2021, 320f.). Zudem führte die Corona-Krise und kurz danach der Ausbruch des Ukraine-Kriegs dazu, dass die Klimakrise im öffentlichen Diskurs wieder an Bedeutung verlor (vgl. Kumkar 2022, 3).

Nach den Bundestagswahlen 2021 trug auch die neue Regierungskoalition mit Beteiligung der Grünen zu einer veränderten Ausgangslage bei. Traten wichtige Mitglieder der Grünen Partei etwa während der Räumung des Hambacher Forsts noch als vermeintliche Unterstützer*innen auf und wirkten so legitimierend für die Anliegen der Besetzer*innen, wirkten sie nun in der Regierung auf eine Aufrechterhaltung des Bestehenden hin. Die öffentliche Debatte polarisierte sich zunehmend und die diskursiven und juristischen Angriffe auf die Bewegung nahmen zu (vgl. ebd., 5).

In dieser Phase, in der FFF an Mobilisierungskraft verlor, entstand mit der *Letzten Generation* ein neuer Akteur, der versucht, das Thema in der Öffentlichkeit präsent zu halten und Druck aufzubauen mit Aktionsformen, die primär auf Aufmerksamkeitserzeugung durch Störung setzen (vgl. ebd., 3ff.). Die *Letzte Generation* begann (damals noch ohne Namen) im September 2021 mit einem Hungerstreik in Berlin, um die Kanzlerkandidat*innen zu einem Gespräch zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

drängen. Kennzeichnend ist, dass ihre Aktionen oft mit wenigen Menschen auskommen aber in hoher Frequenz stattfinden. In einer ersten Phase verteilten sie im Rahmen ihrer Kampagne „Leben retten – essen retten" kostenlos Lebensmittel aus Müllcontainern von Supermärkten, um ein Lebensmittelrettungsgesetz zu erwirken. In der zweiten Phase zielten sie auf fossile Infrastruktur. In Reaktion auf den Krieg in der Ukraine drehten sie Sperrventile an Öl- und Gaspipelines zu, und aus Kritik an der emissionsintensiven Flugindustrie blockierten sie Zufahrtsstraßen oder Rollfelder von Flughäfen. Die weitaus meisten Aktionen richteten sich jedoch gegen den Autoverkehr. Die am häufigsten gewählte Aktionsform war die Blockade von Autobahnen und Straßen, teilweise verbunden damit, die eigenen Hände am Asphalt festzukleben. Außerdem besetzten sie Universitäten und störten Großereignisse wie Sportveranstaltungen. Sie klebten sich selbst an Gemälden fest oder bewarfen diese mit Tomatensuppe oder Kartoffelbrei (vgl. Kaufer/Albrecht 2022, 8; Rucht 2023, 188). Die zentralen Forderungen sind verhältnismäßig klein und konkret. Neben der Einrichtung eines Klimarats fordert die *Letzte Generation* insbesondere Tempo 130 auf Autobahnen, die Fortsetzung des 9-Euro-Tickets und ein Gesetz zur Eindämmung der Lebensmittelverschwendung. Über rein klimapolitische Maßnahmen hinausgehende Forderungen oder gar Systemfragen werden nicht gestellt (vgl. Rucht 2023, 189). Die *Letzte Generation* erhielt in der kurzen Zeit ihres Bestehens eine außerordentlich hohe mediale Resonanz. Diese war jedoch – anders als noch bei FFF – kaum sympathisierend, sondern reichte von Kritik ihrer Mittel, bis zu offenen Aufrufen zu Selbstjustiz (vgl. Kumkar 2022, 7f.). Die Angriffe auf die *Letzte Generation* kulminierten zuletzt in Hausdurchsuchungen und dem Vorwurf der Bildung einer kriminellen Vereinigung.

Zunächst weniger groß und sichtbar gingen während und nach der Corona-Pandemie jedoch auch andere Bewegungsaktivitäten weiter. Thematisch differenzierte sich die Bewegung aus und wandte sich gleichsam in einer Suchbewegung verschiedenen Unterthemen zu. So wurde im Dannenröder Forst ein Wald besetzt, der für einen Autobahnausbau gerodet werden sollte, und Proteste gegen die Automobilindustrie und für eine Verkehrswende nahmen zu. *Ende Gelände* weitete ab 2020 den thematischen Schwerpunkt auf den Widerstand gegen Gasinfrastruktur aus und suchte in diesem Zusammenhang eine stärkere Zusammenarbeit mit internationalen Bewegungen, und auch Themen wie Landwirtschaft oder Flugverkehr wurden adressiert.

Der verschleppte Kohleausstieg gehörte jedoch weiterhin zu den zentralen Konfliktfeldern. Hier wurde ab Sommer 2020 mit dem Ort Lützerath am Tagebau Garzweiler ein neuer Kristallisationsort der Bewegung geschaffen, der in

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den folgenden drei Jahren immer weiter wuchs. Mit den Protesten gegen den Abriss einer Landstraße entstand zunächst eine dauerhafte Mahnwache. Als der im Ort ansässige Landwirt Eckardt Heukamp entschied, seinen Hof nicht an RWE zu verkaufen, wurde er von Alle Dörfer bleiben (ADB) unterstützt. und die Klimagerechtigkeitsbewegung begann eine permanente Präsenz vor Ort. Auf der Wiese, von der aus im Jahr 2015 die erste Aktion von *Ende Gelände* gestartet war, entstanden nun ein Hüttendorf und eine gemeinsame Küche. Baumhäuser wurden gebaut, Menschen zogen in leerstehende Häuser ein und belebten diese wieder. Lützerath befand sich unmittelbar an der Grubenkante und sollte als nächstes dem Tagebau weichen. Mit der Präsenz im Dorf ging es der Klimagerechtigkeitsbewegung also darum, physisch zu verhindern, dass die darunter liegenden 280 Millionen Tonnen Braunkohle verfeuert werden. Gleichzeitig war Lützerath ein Ort gelebter Utopien, an dem ein solidarisches Miteinander erprobt und gelebt werden sollte. Dies beinhaltete durchaus auch konflikthafte Auseinandersetzungen zwischen den sehr unterschiedlichen Menschen, die an dem Ort zusammenkamen (vgl. Zucker im Tank 2022, 271ff.).

Anknüpfend an die starken Protesten von *Black Lives Matter* im Sommer 2020, aber vor allem (zum Teil auch gegen Widerstände) angestoßen von Selbstorganisationen rassismusbetroffener Aktivist*innen wie dem *BlackEarth-Collective* entstand eine vertiefte Auseinandersetzung der *weiß* dominierten Klima(gerechtigkeits)bewegung mit Rassismus in ihren eigenen Reihen. Bei einem 2020 nahe Lützerath organisierten skillshare-Wochenende anlässlich des 5-jährigen Geburtstags von *Ende Gelände* artikulierte eine Gruppe BIPoC-Aktivist*innen eine deutliche Kritik an der *weiß* dominierten Bewegung (vgl. Ende Gelände 2022, 151ff.). 2021 fand mit der „Kultur ohne Kohle" ein Kulturfestival in den verschiedenen Dörfern am Tagebau Garzweiler statt und im Rahmen dessen auch eine BIPoC-Konferenz. Im Laufe der folgenden Jahre entstand insbesondere in Lützerath eine selbstkritische Auseinandersetzung mit Rassismus und ein Bemühen um eine rassismuskritische Artikulation in der Öffentlichkeit. Zudem wurde die Zusammenarbeit mit Kämpfen im Globalen Süden und antirassistischen Kämpfen vertieft (vgl. Zucker im Tank 2022, 271ff.).

Als das Dorf Lützerath im Januar 2023 nach einem verlorenen Gerichtsurteil gegen die Enteignung des Landwirts Eckardt Heukamp und einer Vereinbarung zwischen der neuen Schwarz-Grünen Landesregierung und dem Energieunternehmen RWE schließlich geräumt wurde, war es längst zum neuen Symbolort geworden „für eine Politik, die die Zeichen der Zeit nicht erkennt" (Brand/Wissen 2023, 89). Die Räumung des Dorfes selbst konnte nicht verhindert werden, aber Hunderte stellten sich in den Weg und im Rahmen einer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Großdemonstration kamen tausende Menschen nach Garzweiler. Ein breites Bündnis verschiedener Akteur*innen wie *Ende Gelände, ADB, FFF, Letzte Generation, Extinction Rebellion* rief zu Aktionen zivilen Ungehorsams auf, in deren Verlauf auch Greta Thunberg von der Polizei abgeführt wurde. Für einen kurzen Moment gelang es so erneut, das Thema Klima*gerechtigkeit* in die (auch internationale) öffentliche Aufmerksamkeit zu bringen und eine breite Unterstützung zu erlangen.

4.2.2.6 Die Anti-Kohlebewegung als Fokus dieser Arbeit

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Teil und der Phase der Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland, die ihren Kristallisationsort in den Braunkohlerevieren hat(te). Dies ist einerseits forschungspraktischen Gründen geschuldet, da es viele der anderen Akteur*innen zu Beginn der Arbeit noch nicht gab. Es hat jedoch zugleich insbesondere inhaltliche Gründe. *Erstens* hat dieser Teil der Bewegung die klarste Perspektive auf globale soziale Gerechtigkeitsfragen bzw. Klimagerechtigkeit und vertritt damit am deutlichsten eine Perspektive sozialökologischer Transformation. *Zweitens* spielt selbstorganisierte Bildung als Teil der eigenen Bewegungsarbeit hier eine wichtige Rolle. Eine solche beschränkt sich nicht primär auf Mobilisierung oder die Organisation von Events, deren Inhalte dann eingeladene Referent*innen prägen, sondern tatsächlich auf eine eigenständige Gestaltung von Bildungsangeboten. Und *drittens* wird hier am stärksten eine langfristigste Bewegungsperspektive eingenommen. Menschen sind zum Teil über mehrere Bewegungszyklen hinweg und viele Jahre unter großem persönlichen Einsatz politisch aktiv, planen ihr eigenes Handeln für eine gesellschaftliche Veränderung in langfristigen Zeitdimensionen und können so bereits über einen langen Zeitraum Erfahrungen sammeln, die aufzugreifen bereichernd zu sein verspricht.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. Forschungsdesign

In der Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen Diskursen zeigt sich, dass ein Forschungsdesiderat in der Frage besteht, was eine transformative Bildung im Sinne einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation aus (kritischer) gesellschaftstheoretischer Perspektive bedeutet. Aufschluss darüber wird insbesondere aus der Bildungspraxis gegenwärtiger sozialer Bewegungen erhofft. Exemplarisch wird hier die Klimagerechtigkeitsbewegung in den Blick genommen. Zentrales Erkenntnisinteresse der empirischen Studie besteht also in den Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung (Kapitel 5.1). Da über die empirische Erhebung explorativ neues Wissen aus der Praxis erarbeitet werden soll, wird hier ein qualitativer Zugang der Sozialforschung gewählt und sich am Forschungsstil der reflexiven Grounded Theory Methodologie (vgl. Breuer et al. 2019) orientiert (Kapitel 5.2). Da insbesondere in der Forschung im Kontext sozialer Bewegungen (forschungsethische) Spannungsfelder und Herausforderungen entstehen, werden diese reflektiert (Kapitel 5.3) und das methodische Vorgehen sowie der Ablauf des Forschungsprozesses werden dargelegt (Kapitel 5.4).

5.1 Forschungsdesiderate, Fragestellungen und Gegenstand der empirischen Erhebung

Aus der vorangegangenen Analyse ergeben sich drei zentrale Forschungsdesiderate:

Erstens: Transformative Bildung im Kontext (sozial-)ökologischer Transformation in (staatlichen) Bildungskonzeptionen sowie im wissenschaftlichen Diskurs ist zurzeit stark geprägt von Transformationsverständnissen einer grünen Modernisierung und tendenziell (neoliberal-)instrumentellen Bildungsverständnissen (siehe Kapitel 3). Aus kritischer gesellschaftstheoretischer Perspektive reichen diese jedoch zur Krisenbearbeitung nicht aus (siehe Kapitel 2) und aus Perspektive einer (kritischen) politischen Bildung kann Bildung nicht darauf reduziert werden, lediglich in Dienst genommen zu werden für (staatlich) implementierte Ziele (auch wenn diese Ziele zunächst wünschenswert erscheinen). An diesem Desiderat setzt die folgende Forschungsarbeit an, indem sie danach fragt was eine transformative Bildung im Sinne einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation aus (kritischer) gesellschaftstheoretischer Perspektive kennzeichnet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zweitens: In der Bildungspraxis, insbesondere in den Nischen bewegungsnaher Bildung findet eine solche Bildung bereits statt. Sie findet jedoch kaum Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs. An diesem Desiderat setzt die folgende Forschungsarbeit an, indem sie versucht, die Erfahrungen und Reflexionen der Praxis bewegungsnaher Bildungsakteur*innen zugänglich zu machen. Exemplarisch wird hier die Klimagerechtigkeitsbewegung betrachtet.

Drittens: In sozialen Bewegungen, wie der Klimagerechtigkeitsbewegung, findet auf vielfältige Art und Weise politische Bildung und politisches Lernen statt (siehe Kapitel 4). Wissenschaftliche Forschung hierzu findet jedoch überwiegend aus Perspektive der Bewegungsforschung statt (vgl. z. B. Choudry 2015; Cox 2019; Miethe/Roth 2016). Erste Auseinandersetzungen entstehen inzwischen auch aus Perspektive der (politischen) Bildung, der Fokus liegt dabei jedoch zumeist auf biographischen Lernerfahrungen (vgl. z. B. Kenner 2021; Trumann 2013) und weniger auf nonformalen Bildungsformaten (Ausnahme: Emde 2022). Hier setzt die folgende Forschungsarbeit an, indem sie gerade die nonformale Bildungsarbeit bewegungsnaher Akteur*innen auch aus Perspektive politischer Bildung in den Blick nimmt.

Daraus ergeben sich folgende Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen:

- Wo finden in der Klimagerechtigkeitsbewegung Bildungs- und Lernprozesse statt, inwiefern handelt es sich dabei um politische Bildung? (zu 3)
- Welche Praxen einer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation verfolgen bewegungsnahe Bildungsakteur*innen und wie begründen sie diese? Welches praxisrelevante Wissen haben die Bildner*innen? (zu 2)
- (Wo) kann die Bildungsarbeit bewegungsnaher Bildungsakteur*innen Inspirations- und Anknüpfungspunkte bieten für eine transformative Bildung im Sinne einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation, bzw. was lässt sich aus diesen Bildungspraxen möglicherweise ableiten, worauf eine solche aufbauen kann? (zu 1)

Forschungsgegenstand ist dementsprechend die Klimagerechtigkeitsbewegung als Bildungs- und Lernraum, insbesondere die nonformale Bildung von bewegungsnahen Bildungsakteur*innen.

5.2 Qualitative Sozialforschung und reflexive Grounded Theory Methodologie

Diese Forschungsfragen werden mittels qualitativer Sozialforschung untersucht. Qualitativ verfahrende Methoden stellen die Beschaffenheit oder Eigenschaft von Fällen (statt wie in quantitativen Verfahren ihr zahlenmäßiges Vorkom-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

men) in den Mittelpunkt (vgl. Blatter et al. 2018, 4). Das konkrete methodische Vorgehen orientiert sich an der (reflexiven) Grounded Theory Methodologie, die einen *Forschungsstil* innerhalb der qualitativen sozialwissenschaftlichen Methoden darstellt (vgl. Breuer et al. 2019, 4). Die Grounded Theory Methodologie (GTM) ist in den 1960er Jahren in den USA im Feld der Soziologie entstanden. In Abgrenzung zu den damals dominierenden abstrakten „Grand Theories", die vor allem auf die „großen Männer" fokussierte, wollte die GTM das Theoriebilden demokratisieren und die kreative Arbeit von Forschenden anregen (vgl. ebd., 16f.). Eine Kontroverse zwischen den beiden Begründern Anselm Strauss und Barney Glaser, insbesondere über die Bedeutung von Vorwissen bei der empirischen Arbeit, führte später zu einer Ausdifferenzierung verschiedener Ansätze. In Deutschland wurde insbesondere die Variante in Anschluss an Anselm Strauss und Juliet Corbin rezipiert (vgl. Strauss/Corbin 1996). Die vorliegende Studie orientiert sich an der reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM) Franz Breuers. Diese folgt weitgehend der Variante von Strauss und Corbin, nimmt jedoch auch gegenüber den impliziten Grundannahmen, die diese aus ihrer theoretischen Verortung im Pragmatismus und Interaktionismus mitbringen, eine reflexive Grundhaltung ein. Zudem bezieht Breuer das Erkenntnismodell der Hermeneutik mit ein und betont die Rolle der Forschenden besonders.

Im Folgenden werden die Grundüberlegungen von qualitativer Sozialforschung und dem Forschungsstil der (reflexiven) GTM dargelegt und begründet, warum sie für diese empirische Arbeit ausgewählt wurden.

5.2.1 Theoriegenerierung und Entdeckung von Neuem: Grounded Theory

Die Grounded Theory Methodologie (GTM) will auf regelgeleitete Weise neue theoretische Vorstellungen zu einem Gegenstandsbereich hervorbringen, es handelt sich also um *theoriegenerierende Forschung*. Auf Grundlage empirischer Phänomene bzw. produzierter Daten werden abstrahierende Konzepte entwickelt. Diese Konzepte „emergieren" aus den Daten, mithilfe einer regelbasierten (Interpretations-)Methodik, dem Kodieren. Eine Theorie wird also mit Daten begründet bzw. auf Daten gegründet (vgl. Breuer et al. 2019, 7f.). Grounded Theory bezeichnet dementsprechend sowohl den Forschungsstil als auch das zustande kommende Ergebnis. Ersteres wird auch als Grounded Theory Methodologie bezeichnet (vgl. ebd., 17). Dabei geht es um Theorien mittlerer Reichweite, d.h. weder um unbegrenzt universale Bezüge noch um rein empirische Faktensammlungen. Eine Theorie „soll sich vielmehr mit überprüfbaren Generalisierungsansprüchen auf umschriebene, eingegrenzte soziale Phänomen-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bereiche beziehen“ (ebd., 7). Die empirischen Phänomene beziehen sich auf *alltagsweltliche Zusammenhänge*, d.h. sie stammen aus Handlungs- und Interaktions-Feldern, „in denen Sie und ich Beteiligte sind oder sein könnten“ (ebd.).

„Eine auf den Forschungsgegenstand bezogene Theorie soll aus der Interpretation und Analyse des Materials erwachsen“ (Strübing 2018, 7). Es wird also versucht, *induktiv* von speziellen Fällen ausgehend auf allgemeine Zusammenhänge zu schließen, statt *deduktiv* von einer Theorie auf bestimmte Fälle (vgl. ebd., 8). Ziel der Forschung ist dabei die *Entdeckung von Neuem*. Glaser und Strass nutzen hier den Begriff der *Emergenz*. Demnach entsteigt gewissermaßen die Theorie den Daten, d.h. auf dem Weg induktiver Verallgemeinerung sollen theoretische Konzepte entstehen. Damit lässt sich aber letztlich die Entdeckung von Neuem, der „Gedankenblitz“, nicht wirklich erklären. Daher wird inzwischen auch das Konzept der *Abduktion* herangezogen. Abduktion wird zum einen als logische Struktur in Analogie zu Induktion und Deduktion dargestellt, zum anderen als Etappe im Ablauf eines Forschungsprozesses. In diesem Sinne bezeichnet Abduktion einen ersten Schritt, in dem ein für die Forschenden überraschendes Ereignis eintritt und eine Hypothese gefunden wird, bei der es sich aber letztlich noch um eine spekulative Vermutung handelt, die im weiteren Verlauf zu prüfen ist. Abduktion ist also kein spezifisches Verfahren, sondern eine Haltung von Offenheit und Kreativität. Insofern wird auch von der *Kunst* des Erfindens neuer Konzepte gesprochen (vgl. Breuer et al. 2019, 56f.).

Das Forschungsthema dieser Dissertation wird mit qualitativer Sozialforschung untersucht, da es sich um eine *explorative* Studie handelt, insofern über den Untersuchungsgegenstand bislang wenig empirisch erforscht wurde. Ziel der Arbeit besteht darin, erste Einsichten in die Bildungspraxen des untersuchten Feldes zu gewinnen und diese zugänglich zu machen. Der Forschungsstil der reflexiven GTM wird gewählt, da es sich um eine *theoriegenerierende* Arbeit handelt, bei der es sich anbietet, einzelne exemplarische Fälle in der Tiefe und Komplexität ihrer jeweiligen Beschaffenheit zu verstehen, statt sie quantifizierend zu erfassen oder bereits aus der Theorie abgeleitete Hypothesen zu testen. Ziel ist die Entdeckung von Neuem aus dem Handeln der Praxis, um die wissenschaftliche Theorie zu bereichern.

5.2.2 Sinnverstehen: Hermeneutik

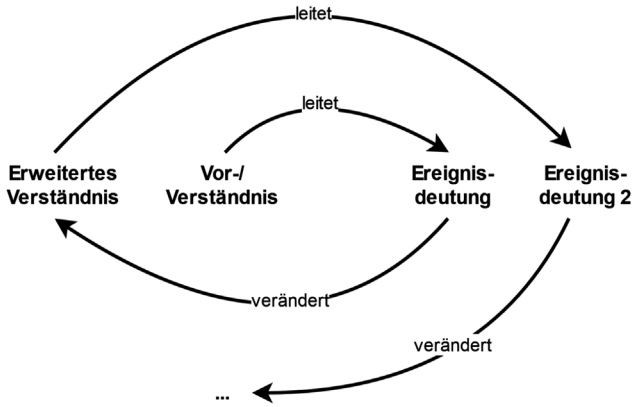
Das Anliegen der GTM besteht darin, Sinn und Bedeutung des Handelns und Interagierens von Akteur*innen in sozialen Lebenswelten zur erschließen. Es geht also um Sinnverstehen (vgl. Breuer et al. 2019, 38f.) bzw. um die Rekonstruktion von Sinn (vgl. Strübing 2018, 3). Soziale und politische Phänomene

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

werden dementsprechend als Ausdruck menschlicher Bedeutungsgebung verstanden. Menschen handeln aufgrund von Bedeutungen, die die Dinge für sie haben, und da Handeln in sozialen Prozessen nicht deterministisch ist, sondern Entscheidungsfreiheit oder „Kontingenz" beinhaltet, führt eine bloße Beobachtung von Tatsachen noch nicht zu einer Erklärung sozialer Phänomene. Vielmehr bedarf es eines Verstehens des Sinns von Handeln (vgl. Blatter et al. 2018, 34). Das Ziel besteht also darin nachzuvollziehen, *wie* etwas geschieht, z.B. wie politische Entscheidungen konstituiert werden. Das beinhaltet die Möglichkeit von Alternativen und die Freiheit menschlichen Handelns – „it could have been otherwise" (Star 1988, 198) – und die Frage *warum* Menschen so und nicht anders gehandelt haben. Die Frage nach dem *wie* bestimmter Handlungsweisen ist entsprechend wichtiger, als die Feststellung, *dass* eine bestimmte Handlungsweise vorliegt (vgl. Strübing 2018, 26f.).

In der *reflexiven* GTM bezieht Breuer hierfür das Erkenntnismodell der *Hermeneutik* mit ein. Hermeneutik stellt eine Methode der wissenschaftlichen Wirklichkeitserschließung, des Verstehens von Bedeutung dar. Kennzeichnend ist ein zirkuläres Verfahren, d.h. eine Kreis- bzw. Spiralbewegung zwischen Vorverständnis, Deutung, erweitertem Vorverständnis etc. „Auf Basis eines die Verstehensperspektive konstituierenden (Vor-)Verständnisses […] wird ein fokussiertes empirisches Phänomen durch eine Interpretin in einem Zusammenhang verortet, kontextualisiert – es wird ihm eine sinnhafte Bedeutung zugewiesen. Dieser Vorgang verändert die voraufgegangene Verständnisbasis […] Der nachfolgende Verstehensakt vollzieht sich dann im Rahmen eines gewandelten Vorverständnisses, das nun zur Ereignisdeutung herangezogen wird – und so weiter" (Breuer et al. 2019, 55). Insofern auch die GTM von einem Hin und Her im Forschungsprozess ausgeht, erscheint ein Heranziehen der hermeneutischen Spiralbewegung passend.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.



(Abbildung: hermeneutische Spiralbewegung; Quelle: eigene Darstellung angelehnt an Breuer et. al 2019: 55)

Die vorliegende Arbeit wählt den Forschungsstil der reflexiven GTM, da im Zentrum die Frage nach *Handlungspraxen* und *Begründungen* der Bildungsakteur*innen steht. Es geht um einen Nachvollzug menschlichen Handelns und Denkens. Die Bildungsakteur*innen werden als Deutungs-, Handlungs-, und theoriemächtige Akteur*innen begriffen, deren Handeln und Bedeutungen es gilt zu *verstehen*. Gefragt wird nach dem wie und warum: *Wie* handeln die Bildner*innen und *warum* handeln sie so wie sie es tun (und nicht anders)?

5.2.3 Zwischen Vorverständnis und Offenheit: Theoretische Sensibilität

Im Alltag geschieht Verstehen meist routinehaft und reflexartig. Sozialwissenschaftliches Verstehen unterscheidet sich davon durch eine Haltung der Reflexivität, sowie durch eine Methodifizierung des Verstehensaktes. Die GTM versucht Phänomene mit unverstelltem Blick und mit offener Haltung zu betrachten. Die Arbeitsweisen zielen dementsprechend auf *Entselbstverständlichung*. Sie sind also durch Reflexions-, Verfremdungs- und Einklammerungstechniken gekennzeichnet, die den Forschenden aus Routinen und Selbstverständlichkeiten des Deutens und Verstehens befreien sollen (vgl. Breuer et al. 2019, 9). Um das Selbstverständliche fremd werden und mit anderen Augen sehen zu lassen, braucht es zudem eine grundsätzliche Haltung des Zweifelns und der künstlichen Dummheit (vgl. ebd., 56). Es geht darum, sich überraschen zu lassen, Gesprächspartner*innen die Möglichkeit zu geben Dinge zu äußern,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die nie vermutet wurden und auf neue Phänomene aufmerksam zu werden, die nicht erwartet wurden *(Prinzip der Offenheit)* (vgl. Strübing 2018, 22).

In der GTM wird die sonst übliche Annahme in Frage gestellt, dass es vor dem Entwerfen einer eigenen Untersuchung gilt, die vorhandene Theorie und Forschungsliteratur möglichst umfassend und vollständig zu lesen. In frühen Texten wurde sogar nahegelegt, vor Beginn der Arbeit gar keine Literaturrecherche durchzuführen, da es als Verletzung des Postulats der theoretischen Offenheit betrachtet wurde. Inzwischen wird jedoch nicht mehr davon ausgegangen, dass ein rein induktives Vorgehen möglich ist. Auch wenn es psychologische Vorzüge haben kann, mit „unverbrauchtem Blick" an ein Thema heranzugehen um eigene Kreativität zu entfalten, hat sich die Idee der Offenheit im Sinne einer *tabula rasa* erkenntnistheoretisch als illusionär erwiesen. Erkennen basiert notwendigerweise auf Vorwissen (vgl. Breuer et al. 2019, 143f.). Jedes Verstehen setzt immer zunächst einen Wissenshintergrund des Interpretierenden voraus, ein mitgebrachtes Vorverständnis (vgl. ebd., 45). Zudem bringen Forschende unvermeidlich Vorstellungen aus ihrer historischen, soziokulturellen und biographischen Prägung mit. *Präkonzepte* umfassen also persönlich-biographische sowie wissenschaftliche Vorannahmen. Bleiben diese unthematisiert, üben sie ihren Einfluss hinter dem Rücken der Akteur*innen aus, sinnvoller erscheint es also, einen selbstreflexiven Umgang damit zu gewinnen (vgl. ebd., 85; 144).

Auf der Ebene des wissenschaftlichen Wissens ist hier also eine *theoretische Sensibilität* erforderlich – „open mind ist etwas anderes als empty head" (ebd., 144). Diese Idee zielt auf Entselbstverständlichung und die Bereitschaft anzuerkennen, dass alles auch ganz anders (zu verstehen) sein könnte (vgl. ebd., 161). Auf der Ebene des biographischen Vorwissens kommt *Selbstreflexivität* eine zentrale Bedeutung im Rahmen der (reflexiven) GTM-Forschung zu.

Die vorliegende Studie nimmt ihren Ausgangspunkt in kritischen Gesellschaftstheorien. Diese sind zunächst nur bedingt kompatibel mit GTM, die auf Interaktionismus und Pragmatismus aufbaut. Zugleich reflektiert gerade die kritische Gesellschaftsforschung die jeweils zugrunde gelegten Prämissen. Insofern wurde hier der Zugang der reflexiven GTM in Anschluss an Breuer gewählt, der auch empirische Forschung auf die impliziten Theoriebezüge befragt (zur Reflexion methodologischer und wissenschaftstheoretischer Grundannahmen siehe Kapitel 5.3.1).

5.2.4 Situierte Forschung: Selbstreflexivität

Forschung wird in qualitativer Sozialforschung selbst als eine *situierte soziale Praxis* (vgl. Blatter et al. 2018, 34; Rieger-Ladich 2017) begriffen. Das bedeutet

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zunächst, dass die Forschenden nicht als dem Forschungsfeld äußere, objektive und neutrale Beobachter*innen erscheinen. Sie sind vielmehr selbst Teil des Untersuchungsfeldes und aktiv beteiligt am Forschungsprozess (vgl. Breuer et al. 2019, 110).

Insbesondere in Bezug auf das *Verstehen* der Daten müssen sie sich als ganze Menschen mit einbringen. Denn „die Entschlüsselung der Sinnzuschreibungen, auf deren Basis Menschen sozial handeln, kann nur gelingen, wenn die Forscherinnen ihre eigene Kompetenz als soziale Wesen in einen interpretativ-verstehenden Zugang auf das Datenmaterial mit einbringen" (Strübing 2018, 6). Wissen wird dementsprechend als „Relation zwischen Material und Forscher verstanden: Erst die analytische Einstellung der Forscherin, erst der durch die Forschungsfrage gerichtete Blick transformiert z. B. Ausschnitte eines Interview-Transkripts in relevantes Wissen" (ebd., 4). Forschungsinteresse und Fragestellung sind mitentscheidend dafür, welche Bedeutung wir bestimmten Daten zuweisen und erst die Forschenden erkennen die untergründigen Strukturen und bringen sie ans Licht. Es „geht nichts ohne die aktive Rolle des Forschungssubjekts und dessen epistemologische Geburtshilfe-Arbeit" (Breuer et al. 2019, 9). Die theoretischen Strukturen sollen zwar aus den Daten emergieren, sie emergieren jedoch nicht selbsttätig. Ohne das erschließende Handeln des Forschenden bleiben die Daten sprachlos und stumm (vgl. ebd., 160). Forschende besitzen demnach auch eine eigene kreative Potenz, sie bringen sich aktiv ein und werfen einen eigenständigen Blick auf den gewählten Weltausschnitt (vgl. ebd., 4f.).

Auch die Datengewinnung kann nur gelingen, wenn der Kontakt mit dem Forschungsfeld bereits als sozialer Prozess aufgefasst wird. Die Forschenden müssen sich entsprechend auch als Handelnde und Kommunizierende mit einbringen *(Forschung als Kommunikation)* (vgl. Strübing 2018, 23). Denn die Informanten im Feld werden als „orientierungs-, deutungs- und theoriemächtige Subjekte" (Schütze 1978, 118) verstanden. Grundannahme der (reflexiven) GTM besteht hier darin, dass sich Forschungssubjekt und -"objekt" in ihrer anthropologischen Charakteristik nicht prinzipiell voneinander unterscheiden (vgl. Holzkamp 1972). Beide haben gleiche Voraussetzungen: Sie haben (selbst-)reflexive Fähigkeiten, können über ihre Tätigkeit und ihr Handeln nachdenken und Auskunft geben und sind zugleich eingebunden in strukturelle Gegebenheiten (vgl. Breuer et al. 2019, 4f.). Forschungs"objekte" sind also Personen, die grundsätzlich in der Lage sind, über sich selbst, ihre Verbindungen mit der Umwelt, ihre Wahrnehmungen und Deutungen, ihr Handeln und ihre Einbindungen zu reflektieren und Auskunft zu geben (vgl. ebd., 76). Daher wird der Begriff der *Gesprächspartner*innen* bevorzugt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Forschung als situierte Praxis verweist zudem auf eine gemeinsame „Teilhabe von Forscher und erforschtem Feld an der Sozialwelt" (Strübing 2018, 25). Einerseits geht sozialwissenschaftliches Wissen in den Wissensvorrat der Gesellschaft ein und tritt uns als Teil dieser Gesellschaft in der Forschung wieder entgegen. Andererseits sind auch die Forschenden den gleichen Erfahrungen ausgesetzt wie die Befragten. Dies kann hilfreich sein, weil immer schon mehr über die Befragten bekannt ist als bewusst, zugleich birgt es die Gefahr Erkenntnisprozesse zu behindern.

Die Forschenden kommen also als personal-ganzheitliche Subjekte und als engagierte Protagonist*innen im Kontext der Erkenntnisgenerierung vor. Das wird aber nicht als Objektivitäts-Beeinträchtigung betrachtet, sondern soll einer erkenntnisproduktiven Nutzung zugeführt werden. „In RGTM-Weise betrachten wir diese Charakteristik nicht unter der Perspektive von Störung und Fehlerhaftigkeit, die gebannt oder eliminiert werden müssen" (Breuer et al. 2019, 85). Stattdessen kommt *(Selbst-)Reflexivität* eine besondere Bedeutung zu, wobei das Ziel nicht vermeintliche Objektivität, sondern ein Zurücktreten und Distanzgewinnen durch selbstreflexive Arbeit ist. Die Präkonzepte haben eine Wirkung auf das Verständnis, lassen sich jedoch zugleich als Erfahrungsschatz nutzen. Indem Forschende ihre eigenen Erfahrungen mit dem gewählten Thema vor Augen führen, aufschreiben und bearbeiten, machen sie diese selbstbezüglichen Offenlegungen zugleich für den Erkenntnisprozess nutzbar. Diese Präkonzept-Explikationen können einerseits als gegenstandsinformative Daten verwendet, andererseits als gegenstandsbezogene Heuristik im Verstehensprozess genutzt werden, d.h. als Zeugnisse einer möglichen Sichtweise (vgl. ebd., 113ff.).

Qualitative Forschung ist zudem eine *positionierte und politische Forschung* in dem Sinne, dass der Anspruch von Relevanz für Alltag und Praxis auch mit Blick auf einen Beitrag zu gesellschaftlicher Veränderung besteht. „In Teilen gerade der US-amerikanischen «interpretive community» wird programmatisch das gesellschaftskritische und emanzipatorische Potenzial qualitativer Forschung als Beitrag zu einem «social change» stark gemacht, um der wahrgenommenen Hegemonie einer vermeintlich wertfreien und interessenlosen sozioökonomischen Verwertungs- und Nützlichkeitslogik von Forschung […] etwas entgegenzusetzen" (Blatter et al. 2018, 41). Forschung hat hier selbst einen emanzipatorischen Anspruch. Die GTM ist – wenngleich nicht unmittelbar gesellschaftsverändernd – so doch zumindest an einer Demokratisierung von Theoriebildung und Wissenschaft interessiert (vgl. Breuer et al. 2019, 16f.).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine *situierte* soziale Praxis. Die Forscherin selbst ist Beteiligte am Geschehen (siehe Kapitel 5.3.2). Die Gesprächspartner*innen werden als prinzipiell Gleiche und als Wissensproduzent*innen verstanden (siehe Kapital 5.3.3). Theorie entsteht aus der Interaktion der Akteur*innen im Feld und in der Wissenschaft. Die Forschungsfrage richtet das Erkenntnisinteresse, ist aber zugleich offen genug formuliert, um Überraschungen zu erlauben. Dies beinhaltet die Bereitschaft, eigene Annahmen zu hinterfragen und aufgeschlossen zu sein für Erfahrungen aus der Praxis. Die vorliegende Arbeit begreift sich zudem als *positionierte* Forschung, insofern sie einen Beitrag zu Transformation von Gesellschaft und Bildung darstellen will. Indem sie emanzipatorische Handlungspraxen und gegenhegemoniales Wissen nachvollziehbar und zugänglich macht, will sie es in die Breite tragen und stärken. Sie will zudem einen Beitrag leisten zu einer Reflexion über gesellschaftliche Transformation und die Rolle von Bildung darin. Forschung wird hier als politische, bestenfalls emanzipatorische Praxis begriffen (zur Reflexion von Spannungsfeldern und Herausforderungen siehe 5.3.4).

5.2.5 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Im Gegensatz zu quantitativer Forschung, die nach Validität, Reliabilität und Objektivität strebt, sind die Gütekriterien der qualitativen Forschung Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Plausibilität und systematische Reflexion der Subjektivität, da nicht von Objektivität ausgegangen wird und es weniger um Verallgemeinerbarkeit als um gegenstandsbegründete Theorieentwicklung geht (vgl. Blatter et al. 2018, 42).

5.3 Reflexionen und (forschungsethische) Spannungsfelder

Bevor das konkrete methodische Vorgehen dargelegt wird, sollen zunächst noch einige grundlegende Reflexionen über methodologische und wissenschaftstheoretische Grundannahmen, die Rolle der Forscherin und der Gesprächspartner*innen vorangestellt werden. Zudem werden die sich mit Blick auf das Untersuchungsfeld ergebenden forschungsethischen Fragen reflektiert.

5.3.1 Methodologische und wissenschaftstheoretische Grundannahmen

Allen Methoden der Sozialforschung liegen mehr oder weniger explizit Vorstellungen über die Beschaffenheit von Welt *(Ontologien)* und Annahmen darüber, wie wir Erkenntnisse über diese Welt in unserer Forschung erhalten können *(Epistemologien)*, zu Grunde. Zudem sind alle empirischen Methoden zu be-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gründen. „Methodologien liefern den theoretischen Begründungsrahmen für methodische Vorgehensweisen" (Strübing 2018, 30), d.h. sie betten die Methoden in ein Forschungsdesign ein, das aus Zielsetzungen und Prinzipien der Wissensproduktion sowie theoretischen Annahmen über Welt besteht.

Hier ergeben sich mit Blick auf die vorliegende Forschungsarbeit einige Spannungsfelder und Herausforderungen. Denn die Paradigmen qualitativer Sozialforschung passen nicht ohne weiteres zu den Bezugstheorien dieser Arbeit. Die wissenschaftstheoretische Verortung, aus der heraus in dieser Arbeit auf Transformation(sdiskurse) geschaut wird, besteht in kritischen Gesellschaftstheorien in Anschluss an die kritische Theorie „Frankfurter Schule" wie dem Ansatz der gesellschaftlichen Naturverhältnisse, in zeitgenössischen materialistischen Theorien wie Hegemonietheorien in Anschluss an Gramsci, Regulationstheorien und der materialistischen Staatskritik, sowie in kritischen gesellschaftstheoretischen Zugängen, wie postkolonialen und feministischen Theorien. Innerhalb der politischen Bildung verortet sich diese Arbeit in kritischer politischer Bildung in Anschluss etwa an Bettina Lösch und Andreas Eis (2018b), die sich auf die obigen kritischen Gesellschaftstheorien beziehen.

Die Position zumindest der *„Frankfurter Schule"* im sogenannten Positivismusstreit der 1960er Jahre legt durchaus eine qualitative Sozialforschung für kritische Gesellschaftstheorien nahe. So kritisiert die „Frankfurter Schule" den kritischen Rationalismus Poppers, der sozialwissenschaftliche Fragestellungen nach naturwissenschaftlichem Vorbild behandelte, und stellt einer wissenschaftsimmanenten Kritik im Sinne einer Verifikation und Falsifikation von Hypothesen eine kritische Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse entgegen. Doch die meisten Methoden qualitativer Sozialforschung, die explizit auf kritischen Gesellschaftstheorien basieren, verfolgen zumeist andere Erkenntnisinteressen. So zielt etwa die *Diskursanalyse* nach Jäger (2015) vor allem auf die Re- und Dekonstruktion der herrschenden Ideologien. In dieser Arbeit stehen jedoch nicht die herrschenden, sondern gerade gegenhegemoniale Perspektiven im Zentrum. Diese als Ideologie zu betrachten würde den Machtcharakter von Ideologien übersehen. Ähnlich verhält es sich mit dem Ansatz der *historisch-materialistischen Politikanalyse* und der Analyse von Hegemonieprojekten (vgl. Buckel 2013). Auch hier besteht das Erkenntnisinteresse im Systematisieren von Hegemonieprojekten. Gegenhegemoniale Projekte kommen dabei zwar auch in den Blick, dennoch soll die Bildungspraxis hier nicht alleine aus hegemonietheoretischer Perspektive betrachtet und in (Gegen)hegemonie verortet werden. Es sollen vielmehr auch Aspekte der Ausgestaltung der politischen Bildung und politikdidaktischen Überlegungen mit in den Blick genommen werden. He-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gemonietheorien sind insofern durchaus ein Teil der Auswertungsperspektive, jedoch nicht zentrale Forschungsmethode.

Stärker auf die Perspektiven Subalterner fokussiert *partizipative Aktionsforschung* (vgl. Fals Borda/Rahman 1991). Entstanden aus der emanzipatorischen Praxis sozialer Bewegungen insbesondere im Globalen Süden, ist das zentrale Anliegen (koloniale) Machtgefälle zwischen Wissenschaftler*innen und „Beforschten" aufzubrechen, indem diese in den Forschungsprozess einbezogen werden, sowie Forschung explizit mit (Selbst-)Bildungsprozessen und kollektiven Aktionen zur Verbesserung der sozialen Lage zu verbinden. Im Fokus steht jedoch meist die Arbeit mit marginalisierten Gemeinschaften, die in der vorliegenden Studie nicht gegeben ist. Die Gesprächspartner*innen hier sind bereits ohne das Forschungsprojekt befugt und befähigt, ihren Ideen Gehör zu verschaffen und bereits so aktiv in Projekten zur Verbesserung der Gesellschaft, dass eine Beteiligung am Forschungsprojekt eher als zusätzlich Bürde erlebt werden würde. Den Gesprächspartner*innen ein ehrliches Versprechen an partizipative Forschung zu geben, wäre zudem aus forschungspraktischen und institutionellen Gründen heraus kaum möglich gewesen. Von der partizipativen Aktionsforschung wurde jedoch eine partizipative und machtreflexive Grundhaltung aufgegriffen. Es fand zwar nicht im eigentlichen Sinne eine partizipative Gestaltung des Forschungsprozesses statt, aber die Gesprächspartner*innen wurden konsequent als Subjekte der Forschung begriffen und partiell in den Forschungsprozess mit einbezogen, indem ihnen beispielsweise die Möglichkeit gegeben wurde Rückmeldungen zu ersten Auswertungsentwürfen zu geben (zur Systematisierung von Partizipationsmodellen vgl. Aldridge 2019, 1927). Zudem erinnert partizipative Aktionsforschung daran, dass Herausforderung, die sich in Bildungsprozessen zeigen, soziale und strukturelle Angelegenheiten sind, die kollektives Handeln erfordern und nicht in erster Linie den einzelnen Individuen angelastet werden können (vgl. Lange 2009, 126). Ähnliche Anregungen bietet der *subjektwissenschaftliche Ansatz* in Anschluss an Klaus Holzkamp (1993) und Morus Markard (2018). Als ebenfalls explizit kritische qualitative Forschung, geht es ihr darum, nicht *über* Menschen zu forschen, sondern gemeinsam *mit* ihnen die gesellschaftlichen Verhältnisse zu beforschen. Diese Grundhaltung wird auch in dieser Arbeit eingenommen. Gleichzeitig bieten weder subjektwissenschaftlicher Ansatz noch partizipative Aktionsforschung Antworten für eine *Auswertung* der Daten. Obwohl ein zentrales Verständnis kritischer Gesellschaftstheorien darin besteht, dass Wissensproduktion auch jenseits von Universitäten in gegenhegemonialen Räumen stattfindet, fehlt eine qualitative Sozialforschung bislang weitgehend, die explizit auf kritischen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Theorien basiert und zugleich ein Erkenntnisinteresse an gegenhegemonialen Perspektiven verfolgt und die Befragten wirklich ernst nimmt.

Die *qualitative Sozialforschung*, die zum Erkenntnisinteresse dieser Arbeit passt, ist wiederum in Ethnologie und Soziologie entwickelt worden. Sie basiert meist auf Theorien wie dem US-amerikanischen Pragmatismus und dem symbolischen Interaktionismus, wie die GTM nach Strauss und Corbin, oder dem Konstruktivismus, wie die Weiterentwicklung von Kathy Charmaz (2006). Erst allmählich entstehen Anpassungen, hier jedoch vor allem an poststrukturalistische Theorien (vgl. Clarke 2012) und weniger an die, dieser Arbeit zu Grunde gelegten, materialistischen kritischen Gesellschaftstheorien. Die reflexive GTM zeichnet sich dadurch aus, dass sie auch einen reflexiven Blick auf die impliziten Grundannahmen der GTM selbst richtet. Strukturierungsmodelle werden dementsprechend eher als Vorschläge betrachtet, im Zentrum steht die Gegenstandsangemessenheit. In dieser Hinsicht lässt sich reflexive GTM unabhängig von zugrunde liegenden Theorien verwenden, entscheidend ist die (Selbst-)reflexion auch der theoretischen Grundannahmen und der offene Blick auf den Untersuchungsgegenstand.

Hinsichtlich der grundlegenden epistemologischen und ontologischen Annahmen finden sich zudem große Nähen zwischen kritischen Gesellschaftstheorien und einer qualitativen Sozialforschung bzw. GTM. Beide teilen in *epistemologischer* Hinsicht eine Kritik an Rationalismus, Universalismus und Objektivismus (vgl. Strübing 2018, 48ff.). So weisen feministische und postkoloniale Theorien darauf hin, dass das Bild des objektiven, neutralen und unabhängigen Forschers Teil des modernen Weltbilds der Aufklärung ist, das zu Trennungen etc. beigetragen hat und zudem die spezifische Perspektive des weißen männlichen Blicks übersieht. Objektive Erkenntnis und universeller Rationalismus erscheinen unmöglich, da die Forschenden immer (sozial) positioniert sind innerhalb eines machtvoll strukturierten Feldes. Die reflexive GTM geht von einer methodischen Skepsis aus, das heißt sie nimmt zwar die Existenz einer Welt jenseits unserer subjektiven Vorstellungen an, geht allerdings nicht davon aus, dass wir in der Lage sind, ein Welt-Abbild jenseits unserer jeweiligen Sichtweisen zustande zu bringen (vgl. Breuer et al. 2019, 40). Erkennen und Verstehen sind also auch hier immer perspektivgebunden. Kritische Gesellschaftstheorien teilen mit einigen Ansätzen qualitativer Sozialforschung zudem das Anliegen, Forschung auch als einen Beitrag zu Kritik, Emanzipation und Verbesserung der Gesellschaft zu begreifen und sie auch insofern politisch positioniert zu begreifen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In *ontologischer* Hinsicht wird Wirklichkeit als konstituiert durch Handeln und Interaktionen begriffen. Eine sozialkonstruktivistische Lesart würde zwar davon ausgehen, dass Menschen Wirklichkeit durch Interaktionen schaffen (und dabei gesellschaftliche Verhältnisse und materielle Realitäten übersehen). Nicht sozialkonstruktivistisch (miss-)verstanden betrachtet qualitative Sozialforschung Wirklichkeit hingegen als konstituiert durch eine aktiv deutende Auseinandersetzung von Menschen mit gegebenen Umständen (Strübing 2018, 39ff.). Das bedeutet, dass Menschen in ihrem Handeln nicht determiniert sind, aber zugleich, dass jede individuelle Handlung eine gesellschaftliche und historische *Gewordenheit* in sich trägt. In kritischen Gesellschaftstheorien – wenn sie nicht deterministisch (miss-)verstanden werden – ist Handeln ebenfalls ein *Wechselverhältnis* zwischen einer materiellen und einer idealistischen Dimension. Einerseits prägen gesellschaftliche Strukturen Weltsichten und sind ausschlaggebend für die Handlungsspielräume von Menschen, andererseits werden gesellschaftliche Verhältnisse nicht deterministisch sondern veränderbar gedacht und der Aspekt der (bedingten) Freiheit von Menschen und damit verbunden der Sinnhaftigkeit menschlichen Handelns betont. Materialismus und Idealismus werden also gewissermaßen dialektisch gedacht, das heißt „daß also die Umstände ebenso sehr die Menschen, wie die Menschen die Umstände machen" (Marx 1846/1969, 35). Unterschiedliche Gewichtungen zwischen kritischen Gesellschaftstheorien und qualitativer Sozialforschung finden sich allerdings hinsichtlich der Frage, inwieweit der Blick neben den je konkreten Situationsdefinitionen, Interaktionen und handelnden Auseinandersetzungen von Menschen auch auf gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse gerichtet wird, in die diese eingebettet sind. Um diese Perspektive der kritischen Gesellschaftsforschung gilt es also qualitative Sozialforschung zu ergänzen – etwa mithilfe von partizipativer Aktionsforschung oder subjektwissenschaftlichem Ansatz (s.o.).

Dennoch bietet sich ausgehend von diesen Überlegungen der Forschungsstil der GTM an, dessen Schwerpunkt in der Rekonstruktion von *Sinn* liegt. Insbesondere mit Blick auf den Forschungsgegenstand ist klar, „dass sich Menschen in sozialen und politischen Bewegungen engagieren, weil bestimmte Sachverhalte, die über diese Bewegungen artikuliert werden, für sie eine bestimmte Bedeutung besitzen" (Blatter et al. 2018, 35). Qualitative Sozialforschung geht davon aus „dass menschliches Handeln immer sinngeleitet ist und dass wir (politisches) Handeln nicht adäquat erklären können, wenn wir nicht die damit verbundenen An- und Absichten verstehen" (ebd., 27). Ein unterschiedlicher Fokus entsteht teilweise mit Blick auf das jeweilige Erkenntnis-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

interesse. Die meisten der aus der Soziologie und Ethnologie stammenden qualitativen Forschungsmethoden müssen für diese Arbeit an den Kontext von Politikwissenschaft und politischer Bildung angepasst und „übersetzt" werden. Das bedeutet etwa, stärker auf politisches Handeln zu fokussieren, statt etwa auf interpersonale Interaktionsbeziehungen, soziale Rollen oder Habitus. „Das interpretative Paradigma wurde außerhalb der Politikwissenschaft entwickelt, stellt sozusagen einen Forschungsimport dar; mit der Überführung in die Politikwissenschaft änderte sich gleichwohl der Kontext der Debatte […], Begriffe und Konzepte verändern damit auch ihren Sinn" (Blatter et al. 2018, 40). Geteilte epistemologische Grundannahmen kritischer Theorien und qualitativer Sozialforschung bzw. reflexiver GTM bestehen in der Situiertheit und Positioniertheit von Erkenntnismöglichkeiten. Geteilte ontologische Grundannahmen sind, dass menschliches Handeln zwar geprägt ist von gesellschaftlichen Verhältnissen, aber nicht determiniert ist. Handeln ist damit sinngeleitet und diese Anliegen und Absichten des Handelns zu erklären ist Erkenntnisinteresse qualitativer Forschung.

5.3.2 Die Position der Forscherin

Da dieser Arbeit – ebenso wie dem Forschungsstil der reflexiven GTM – die Annahme zugrunde liegt, dass Wissenschaft immer situiert bzw. positioniert ist, bedarf es neben der Reflexion der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Vorannahmen auch einer Reflexion der eigenen Positionierung und Involvierung. Dabei kann Reflexion zwar zu einem bewussteren Umgang mit Privilegien und Machtverhältnissen beitragen, diese jedoch nicht beseitigen (vgl. England 1994, 86).

Zunächst ist die Perspektive der Forscherin geprägt durch ihre Sozialisation als *weiße*, akademisch sozialisierte, nicht-behinderte, cis-geschlechtliche Frau im Globalen Norden, d.h. durch eine überwiegend privilegierte soziale Positionierung. Damit einher geht eine tendenziell eingeschränkte Perspektive, aus der bestimmte Erfahrungen oder Realitäten übersehen werden können, das Nachvollziehen und bestimmte Feldzugänge fallen dadurch möglicherweise schwerer. Das fordert dazu auf, sich gerade deshalb um eine möglichst diskriminierungssensible Haltung zu bemühen und reflektiert mit den eigenen blinden Flecken umzugehen. Zugleich werden die Ergebnisse damit in eine spezifische Perspektive auf Welt eingeordnet.

Die Forscherin ist zudem selbst Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung, deren Bildungspraxen der zentrale Gegenstand der empirischen Erhebung darstellen. Insbesondere für die teilnehmende Beobachtung (siehe Kapitel 5.4.2.4)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stellt sich dies als methodische Herausforderung dar (zur forschungsethischen Herausforderung siehe Kapitel 5.3.4). Denn „eine Praxis als Praxis zu erkennen kann […] nur, wer nicht in die durch sie gestellten Handlungsprobleme […] involviert ist" (Amann/Hirschauer 1997, 24). Mit zunehmender Nähe entsteht jedoch auch ein größerer Handlungsdruck im Feld. Zugleich ist jedoch das Verhältnis von Nähe und Distanz zum untersuchten Feld für die teilnehmende Beobachtung ein typisches Spannungsfeld. Denn einerseits interessiert gerade die „Insiderperspektive" (vgl. Lüders 2004, 391), gleichzeitig erfordert die Fähigkeit, das implizite Alltagswissen zu erkennen eine Distanz. Es ist also erforderlich, dass Forschung „das weitgehend Vertraute […] betrachtet als sei es fremd" (Amann/Hirschauer 1997, 12). Dementsprechend wird das gezielte szientifische Befremden von vertrauter Alltagsnähe bedeutsamer (vgl. Zinnecker 2000, 383), d.h. vermeintlich bekannte Kontexte werden mit einem neugierigen Blick betrachtet *als seien* sie fremd.

Insbesondere für (reflexive) GTM-Forschung ist charakteristisch, dass Handlungs- und Problemfelder untersucht werden, an denen die Forschenden selbst Teil haben oder von denen sie berührt sind, denn die Forschungsanliegen werden aus alltags- und lebensweltlichen Zusammenhängen gewählt und gehen überwiegend auf die eigene Wahl der Forschenden zurück. Insofern existiert immer schon auch ein anfänglicher Fundus von Wissen, Haltungen, Sichtweisen, Gefühlsmustern, Körpereinschreibungen etc. (vgl. ebd., 140). Neugier und Interesse an einem Thema entstehen meist aus persönlicher Affinität und Nähe. So ist auch hier erst aus den eigenen Aktivitäten und der Wahrnehmung des Feldes der Klimagerechtigkeitsbewegung heraus das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage erwachsen. Die *Vorteile* der Nähe zum Feld bestehen darin, dass tiefe Einblicke möglich sind, die gänzlich Außenstehende so möglicherweise kaum erfassen könnten. Zudem kann auch auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen werden. Dieses (Vor-)Wissen gilt es systematisch zu reflektieren und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen um es im Rahmen der Theoriegenerierung nutzbar zu machen (vgl. Breuer et al. 2019, 140).

Zugleich geht die Nähe auch mit *Herausforderungen* einher: Was wird nicht mehr gesehen und wahrgenommen, weil es vielleicht bereits als selbstverständlich erscheint? Wo verunmöglicht eine Sympathie die wissenschaftlich notwendige kritische Analyse? Und wo entstehen forschungsethische Spannungsfelder (siehe unten)? Die Auswertungsverfahren der GTM zielen insgesamt bereits auf Entselbstverständlichung von alltäglichen Deutungspraktiken. Um dem Unsichtbarwerden von Bekanntem im Feld entgegenzuwirken, wurde die Auswertung zudem intensiv durch eine Interpretationsgruppe begleitet. Dem

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dilemma der Sympathie wurde begegnet durch den Versuch, eine solidarische kritische Haltung einzunehmen. Widersprüche werden nicht dethematisiert, aber auch nicht als persönliches Versagen betrachtet, sondern als Herausforderungen, die in der Praxis aufkommen. Hier hilft insbesondere eine durch kritische Gesellschaftstheorien inspirierte Verortung des individuellen Handelns in gesellschaftliche Struktur(zwänge), durch die Widersprüche nicht als alleinige Verantwortung der Handelnden wahrgenommen werden, sondern als widersprüchliches Ergebnis eines Handelns in machtvoll strukturierten Räumen. Denn innerhalb dieser stößt Handeln an Grenzen und Ergebnisse sind oft andere als die intendierten (vgl. Cox/Nilsen 2014). Eine solche Perspektive erlaubt eine kritische Analyse ohne eine Verurteilung und somit eine kritisch-reflektierende aber solidarische Grundhaltung.

Forschung wird als Kommunikation verstanden, die Forschende als Involvierte. „Nur in dem Maße, in dem (der Interviewer) sich einbringt, wird sich auch der andere einbringen und sein tiefstes Wissen nach außen tragen" (Kaufmann 1999, 77). Insbesondere in Interviewsituationen sind Interviewende nicht einfach ein neutrales Erhebungsinstrument, „vielmehr sind die Äußerungen der Befragten immer Äußerungen in Bezug auf einen bestimmten Adressaten; es sind nicht nur Äußerungen von etwas, sondern immer auch für jemanden" (Bogner et al. 2014, 51). Die Äußerungen der Interviewten hängen also von den Wahrnehmungen und den Zuschreibungen gegenüber den Interviewenden ab, etwa hinsichtlich der fachlichen Kompetenz, der vermuteten normativen Bewertung des Felds und dem angenommenen Einflusspotenzial. Eine Reflexion hierzu findet insbesondere im Kontext der hier als zentralen Datenerhebungsmethode gewählten Expert*innen-Interviews statt. Werden Interviewende als *Co-Expert*innen* adressiert, erscheinen sie als gleichberechtigte Kolleg*innen, mit denen die Expert*innen sich austauschen. Die Befragten setzen einen gemeinsam geteilten Vorrat an Kenntnissen und Wissen voraus, thematisiert wird nur, was nicht als gemeinsames Wissen unterstellt wird. Vorteile liegen in der weitgehend horizontalen Kommunikationssituation und einem hohen fachlichen Niveau. Problematisch ist jedoch, dass die (zumeist impliziten) handlungspraktischen Voraussetzungen der eigenen Orientierungen nicht ausdrücklich dargestellt werden. „Vieles was gerade für theoriegenerierende Expert*inneneninterviews interessant ist, wird nicht thematisiert, weil es unausgesprochen als ohnehin geteilt unterstellt wird" (ebd., 52). Erscheinen die Interviewenden hingegen als *Laien* wird geringe Kompetenz hinsichtlich des Wissens unterstellt. Die Expert*innen geben dann entweder wohlwollend eine didaktisch orientierte Einführung in das Thema, oder sie reagieren unwirsch aufgrund der

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

unterstellten geringen Kompetenz. Die Kommunikationssituation ist tendenziell hierarchisch und Steuerungsmöglichkeiten durch die Interviewenden geringer. Zugleich erlaubt diese Wahrnehmung den Interviewenden auch, naive Nachfragen zu stellen, wodurch teilweise Wissen preisgegeben wird, mit dem sonst strategisch umgegangen würde und basale Orientierungen und Vorstellungen ausgeführt werden. Möglich ist jedoch auch, dass bloß Allgemeinplätze referiert werden. Werden die Interviewenden als potenzielle *Kritiker*innen* wahrgenommen, entsteht häufig Ablehnung und Misstrauen. Die Antwortbereitschaft ist gering, mit Informationen wird strategisch umgegangen. Ein möglicher Vorteil besteht darin, dass die Befragten Legitimationsdiskurse präsentieren und die normativen Prämissen offenlegen. Die Interviewenden als *Kompliz*innen* werden als Mitstreiter*innen in einem von Macht durchsetzten Handlungsfeld wahrgenommen. Ihnen wird ein besonderes Vertrauen entgegengebracht, das auf geteilten normativen Orientierungen basiert. Es werden auch vertrauliche Informationen gegeben. Die Herausforderungen bestehen darin, dass die Forschenden sorgsam mit den vertraulichen Informationen umgehen müssen und diese daher nur in Grenzen nutzbar sind. Die normativen Orientierungen werden auch hier nicht expliziert. Interviewende als *Evaluator*innen* erscheinen als machtvolle Personen, die schnell zum Gegenstand strategischen Handelns werden. Erscheinen die Interviewenden als fachliche Autorität wird ihnen aufgrund ihrer Position als Forschenden oder als Universitäts-Angestellten ein herausgehobener Expert*innen-Status zugeschrieben. Als Steigerungsform der Co-Expert*innen entsteht hier eine Asymmetrie der Gesprächssituation und Befragte agieren unsicher (vgl. ebd., 52ff.). In Expert*inneninterviews können Forschende unterschiedliche Rollen einnehmen oder zugeschrieben bekommen. Solchen Zuschreibungen lässt sich nicht entfliehen, und sich bewusst zu verstellen gelingt meist nicht. Stattdessen ist es zielführender „Profil zu zeigen" (ebd., 54). Eine bewusste Reflexion möglicher Rollenerwartungen erlaubt eine Reflexion möglicher Fragestrategien aber auch eigener Erwartungen, d.h. etwa zwischen gelungenen Anerkennungsbeziehungen und gelungenen Situationen der Datenproduktion zu unterscheiden (siehe Kapitel 5.4.2.3).

5.3.3 Die Gesprächspartner*innen als Expert*innen

Die vorliegende Studie begreift Menschen in der Bildungspraxis sowie aus sozialen Bewegungen als Wissensproduzent*innen und nicht nur deskriptiv als zu untersuchenden Gegenstand, wie es sich häufig in der Bewegungsforschung findet (zur Kritik vgl. Cox/Fominaya 2009, 6). Sie will dieses Wissen ernst nehmen als theoretisches Wissen. Der Forschungsstil der reflexiven GTM eignet

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sich hierfür besonders, da in ihm die Befragten als Gesprächspartner*innen und prinzipiell Gleiche ernst genommen werden. Wichtige Reflexionen zu Fragen etwa nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Wissen aus der Praxis, dem Verhältnis von bewusstem und vorbewusstem Wissen oder der Frage, wer eigentlich Expert*in ist, findet sich zudem in der Literatur zu der gewählten Erhebungsmethode der Expert*inneninterviews (siehe auch Kapitel 5.4.2.1).

Die Gesprächspartner*innen als Expert*innen praxiswirksamen Wissens

Die Gesprächspartner*innen als Expert*innen zu adressieren bietet sich an, denn „im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs" (Meuser/Nagel 1991). Die Befragten interessieren also – anders als etwa in biographischen Interviews – weniger als ganze Person, sondern in ihrer Eigenschaft als Expert*in für ein bestimmtes Handlungsfeld (vgl. Flick 2017, 214). Zugleich ist die Frage, wer eigentlich als Expert*in zu begreifen ist, auch in der Literatur der Forschungsmethoden umstritten. Alfred Schütz unterscheidet den „Mann auf der Straße", den „gut informierten Bürger" und den „Experten" nach dem Ausmaß der Bereitschaft, Dinge als fraglos gegeben anzunehmen (vgl. Schütz 1972, 89ff.). In Anschluss daran wurde die Diskussion auf die Unterscheidung zwischen Expert*in und Laien fokussiert und der Expert*innenstatus dabei zunächst häufig an die Berufsrolle gebunden. Expert*innen sind demnach *Angehörige bestimmter Professionen*. Inzwischen haben sich jedoch neue Formen der Produktion des Wissens entwickelt, in denen sich die Bindung vom Expert*innenwissen an die Berufsrolle verflüssigt. Mit der Kritik an der funktionalen Differenzierung seit den 1960er Jahren geht auch eine Kritik am bisherigen berufs- und wissenschaftsbasierten Expert*innenwissen einher. Im Zuge dessen entsteht Gegenexpertise, der Kreis der Produzent*innen „legitimen" Wissens erweitert sich etwa auf Umweltschutzaktivisten, NGO's und andere Akteur*innen und Universitäten verlieren „ihren privilegierten Status als legitimer Ort der Produktion von Wissen" (Meuser/Nagel 2009, 41). Zugleich stellt sich damit die Frage, wer als Expert*in gilt noch einmal neu. In einem *voluntaristischen Expert*innenbegriff* (vgl. Bogner/Menz 2009, 67) können alle Menschen als Expert*innen ihrer selbst bzw. der eigenen Lebenspraxis gelten. Dies hat zwar – durch die Nivellierung des Gefälles zwischen Laien und Experten – herrschaftskritische Implikationen, doch ein gesellschaftlich wirkmächtiges Gefälle lässt sich nicht allein durch eine Be-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

griffsdefinition einebnen (vgl. Meuser/Nagel 2009, 37). In einem *konstruktivistischen Verständnis* werden Expert*innen über Mechanismen der Zuschreibung (durch das Erkenntnisinteresse der Forschenden) bestimmt (vgl. Bogner/Menz 2009, 68). Expert*in ist also, wen die Forschenden als solche*n adressieren. Dabei rekurrieren jedoch auch Forschende bei der Auswahl auf gesellschaftliche Konventionen. Expert*innen wären dann in einem unkritischen Sinne, *wer gegenwärtig als Expert*in* gilt (vgl. Bogner et al. 2014, 11). Inzwischen wird ein*e Expert*in in der Forschungspraxis meist „über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten zugleich" (Bogner/Menz 2009, 68f.) bestimmt.

In dieser Forschungsarbeit werden Expert*innen nicht auf die Berufsrolle beschränkt und Wissensproduktion nicht allein auf institutionelle Kontexte reduziert, denn maßgebliche Expertise wird „heute nicht mehr nur von der Wissenschaft, sondern praktisch in allen Bereichen der Gesellschaft produziert […], in Think Tanks, NGO's, Unternehmen und Bürgerbewegungen" (Bogner et al. 2014, 10). Die Gesprächspartner*innen in dieser Arbeit erwerben ihre Expertise zwar teilweise auch aus beruflichen Tätigkeiten, jedoch auch maßgeblich außerhalb dessen. Als Akteur*innen sozialer Bewegungen lassen sie sich als Gegenexpert*innen bezeichnen. Damit soll jedoch nicht impliziert werden, dass alle Menschen Expert*innen seien. Die interviewten Expert*innen zeichnen sich stattdessen durch ihre *aktive Partizipation*, sowie ihr *praxiswirksames Wissen* aus. „Die Bestimmung von Experten als aktive Partizipanten hebt ab auf die spezifischen Funktionen, die solche Personen problembezogen erbringen, sei es in der beruflichen Rolle, sei es in einer ehrenamtlichen Tätigkeit. Das in der Ausübung solcher Funktionen erworbene Sonderwissen ist Gegenstand des Experteninterviews" (Meuser/Nagel 2009, 44). Die interviewten Expert*innen interessieren, weil sie über ein besonderes Wissen verfügen, das jedoch zugleich in besonderem Ausmaß praxiswirksam wird. „Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren" (Bogner et al. 2014, 13). Durch ihr besonderes Wissen grenzen sie sich von meist primär statusbezogenen Eliten ab, durch ihre Fähigkeit, Verbindungen herzustellen und Relevanz des eigenen Wissens zu reflektieren, grenzen sie sich von Spezialist*innen ab (vgl. ebd.).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Gesprächspartner*innen als prinzipiell Gleiche

Im Zusammenhang mit Expert*inneninterviews wird zwischen verschiedenen Formen des Wissens unterschieden – einem technischen Wissen, einem Prozesswissen und einem Deutungswissen. Das in dieser Arbeit interessierende Wissen ist kein *technisches Wissen* nach Daten, Fakten und Tatsachen, die Expert*innen sind nicht einfach nur Überbringer*innen von Wissen. Es interessiert primär das *Prozesswissen* der Gesprächspartner*innen, also ihre Einsicht in und Erfahrungen von Handlungsabläufen, Interaktionen etc., hier also insbesondere ihre Erfahrungen in der Bildungsarbeit und in sozialen Bewegungen. Zudem interessiert ihr *Deutungswissen*, d.h. ihre Relevanzen, Sichtweisen, Deutungen sowie Zielsetzungen, Bewertungen etc., also die Frage, warum sie ihre Bildungsarbeit so gestalten wie sie es tun, welche Überlegungen, Anliegen etc. sie dabei verfolgen (vgl. Bogner et al. 2014, 9). Eine solche Fokussierung auf Prozess- und Deutungswissen erzeugt jedoch ein *Spannungsfeld*. Denn einerseits werden die befragten Expert*innen als Produzent*innen eines Wissens begriffen, das ein subjektiv-biographisches Wissen über die eigene Person überschreitet und stattdessen als Gegenexpertise den Anspruch erhebt theoretisches Wissen zu sein. Gleichzeitig fokussiert eine Formulierung auf Prozess- und Deutungswissen stark auf den subjektiven Charakter des Wissens und erzeugt ein Gefälle zwischen Forscherin und Beforschten. Denn letztlich bleibt es eine Zuweisung durch die Forscherin, ob eine Erzählung Fakt, Erfahrung oder Deutung darstellt (vgl. ebd., 20).

Hier stellt sich *erstens* die Frage danach, ob und inwiefern sich das *Alltagswissen* der Befragten von einem *wissenschaftlichen Wissen* unterscheidet. Die (reflexive) GTM geht davon aus, dass sich Forschende und „Beforschte" nicht grundsätzlich unterscheiden. Der wichtigste Unterschied von Forschenden gegenüber im Feld handelnden Menschen ergibt sich aus den spezifischen methodischen Erkenntnisverfahren, sowie aus einer tendenziell größeren Handlungsentlastung und Muße zur Rekonstruktion und Selbstreflexion (vgl. Breuer et al. 2019, 111). Insofern lässt sich auch die Differenz zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen nur graduell und nicht prinzipiell sehen. Beides unterliegt den gleichen Erkenntnisbedingungen. Wissenschaft ist gekennzeichnet von handlungsbefreiter Reflexion durch Beobachtende, Alltagswissen ist stärker einem Handlungsdruck ausgesetzt. Da dieses jedoch auch Phasen der Reflexion beinhaltet, unterscheidet es sich insofern nicht prinzipiell, sondern allenfalls hinsichtlich der Rahmenbedingungen (vgl. Strübing 2018, 51). Dass eine solche Trennung zwischen theoretischem/wissenschaftlichem Wissen und dem Wissen aus Erfahrung/ dem Wissen der Praxis häufig dennoch vorgenommen wird,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

liegt zunächst daran, dass im akademischen Feld individuelle Autor*innenschaft betont wird (vgl. Choudry 2015, 17), Wissensproduktion im außeruniversitären Feld, insbesondere in sozialen Bewegungen hingegen meist kollektiv entsteht (vgl. Cox/Fominaya 2009; Cox/Nilsen 2014, 12). Zudem ist die Frage welcher Prozess der Wissensproduktion anerkannt wird und was als (legitimes) Wissen gilt, auch eine Frage gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Mit Gramsci lässt sich argumentieren, dass alle Menschen Intellektuelle sind, nur in unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen. „Alle Menschen sind Intellektuelle, […] aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen" (Gramsci 1991ff. GH 7:1500). Dabei schafft sich „jede gesellschaftliche Gruppe […] organisch eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die ihr Homogenität und Bewusstheit […] geben" (Gramsci 1991ff. GH 7:1497). Es gibt demnach sowohl Intellektuelle, die die bestehende Hegemonie organisieren als auch Intellektuelle der Subalternen, die dieser einen „Geist der Abspaltung" entgegensetzen (vgl. Opratko 2022, 53). Intellektuelle der Subalternen entwickeln dabei eine Philosophie der Praxis, die in politischen Auseinandersetzungen entsteht. Sie werden oft nicht als Intellektuelle anerkannt, die in der Lage sind Wissen zu schaffen, aber „diese Menschen haben ein größeres Potenzial, Veränderungen zu bewirken, weil sie nicht in gleicher Weise an das System gebunden sind" (Choudry 2015, 18, Übersetzung J.L.).

Zweitens stellt sich die Frage nach der *Bewusstheit* der Gründe für das Handeln. Gehen wir von Subjekten aus, die die Gründe für ihr Handeln kennen, reflektieren und beurteilend abwägen, oder von vorbewussten Mechanismen, und inwieweit unterscheiden oder gleichen sich Forschende und Gesprächspartner*innen in dieser Hinsicht? Diese Fragen werden in verschiedenen Ansätzen und Lesarten qualitativer Sozialforschung durchaus unterschiedlich beantwortet. Während Sinnverstehen soziologisch-psychologisch gelesen die impliziten, vorbewussten und latenten Aspekte des Sinns betont, die zu entschlüsseln Aufgabe von Forschenden ist (vgl. Strübing 2018, 3) und die Beforschten damit auf vorbewusste Psyche oder Effekte von Sozialisation reduziert werden, geht die reflexive GTM stärker davon aus, dass Menschen zu bewusster Reflexion ihres Handelns fähig sind. Sie nimmt zwar auf Grundlage der subjektiven Konzeptualisierungen der Akteur*innen eine Kategorien- und Modellbildung vor, die über die lebensweltlichen (Selbst-)Verständnisse der Feldmitglieder hinausgeht. Anders als etwa bei Tiefenhermeneutik oder der objektiven Hermeneutik wird jedoch kein Durch- und Überblick der Forschenden behauptet, der die alltagsweltlich-subjektiven (Selbst-)Deutungen der Untersuchten übersteigt (vgl. Breuer et al. 2019, 51).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Drittens stellt sich die Frage nach der *Positioniertheit* von Wissen. Inwiefern ist jedes Wissen immer nur ein Wissen aus einer spezifischen (gesellschaftlichen) Positionierung heraus und damit biographisch gebunden? In dieser Arbeit wird versucht, eine Balance zu finden, die Gesprächspartner*innen als Produzent*innen theoretischen Wissens ernst zu nehmen, dabei jedoch die Situiertheit *jeden* Wissens anzuerkennen. Die interviewten Personen interessieren primär aufgrund ihres praxiswirksamen Sonderwissens. Das Expert*inneninterview zielt entsprechend nicht primär auf die Biographie oder die ganze Person ab. Zugleich lässt sich zwischen den Befragten als Person und den Befragten als Expert*innen kaum sinnvoll trennen – zumindest nicht, wenn man davon ausgeht, dass Wissen immer auch positioniert ist. Wissen von Expert*innen ist stärker als Alltagswissen reflektiertes und bewusstes Wissen, es enthält jedoch – ebenso wie jedes Wissen – auch vortheoretisches Erfahrungswissen (vgl. Meuser/Nagel 2009, 45ff.). Insofern fokussiert die Auswertung auf das bewusste und fachliche Wissen. Die Expert*innen werden jedoch nicht naiv als Lieferant*innen objektiver Informationen begriffen, sondern es geht zugleich darum, die latenten Bedeutungsgehalte zu rekonstruieren (vgl. ebd., 7ff.), d.h. die impliziten und expliziten Überzeugungen und Handlungstheorien der politischen Bildner*innen herauszuarbeiten.

5.3.4 Spannungsfeld Forschung in sozialen Bewegungen

Insbesondere aus dem Forschungsfeld der sozialen Bewegungen in Verbindung mit einer positionierten und solidarischen Haltung ergeben sich forschungsethische Herausforderungen und Spannungsfelder. Zunächst erscheint es gerade aus einer kritischen und positionierten Haltung heraus sinnvoll, sich auf soziale Bewegungen zu beziehen. Schließlich versucht kritische Wissenschaft, Welt nicht nur zu verstehen, sondern auch zu verändern, und da gesamtgesellschaftliche Veränderungen meist durch soziale Bewegungen angestoßen werden, ist eine Bezugnahme auf diese naheliegend. Da Wissensproduktion nicht nur in Universitäten sondern gerade auch in der Praxis sozialer Bewegungen entsteht, erscheint es gewinnbringend dieses Wissen aufzugreifen. Andererseits stellt sich jedoch die Frage, welches und wessen Wissen eigentlich durch wen und zu welchem Zweck verfügbar gemacht wird.

Zwischen Extraktivismus und Unterstützung

Wenn in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass Menschen in sozialen Bewegungen selbst Wissensproduzent*innen sind und dieses Wissen einem akademischen Wissen gleichwertig ist – wofür braucht es dann diese Forschungs-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

arbeit und warum können nicht die befragten Menschen selbst für sich sprechen oder schreiben? Die Gefahr besteht darin, dass diese Forschungsarbeit *Extraktivismus* an sozialen Bewegungen betreibt und ein kollektiv und ehrenamtlich generiertes Wissen nutzt, das dann der Erweiterung eigener Privilegien dient (wie einer persönlichen Qualifikation, einer bezahlten Stelle, einer Reputation etc.). Die Chance wiederum besteht darin, dass Zeit und Ressourcen für eine solche Arbeit zur Verfügung stehen und dieses Wissen systematisiert und in einer größeren Breite zugänglich gemacht werden kann – auch für die in der Bewegung Aktiven selbst, die anschließend darauf aufbauend weiter denken können.

Zwischen Zugänglichmachen und Verantwortung gegenüber sensiblen Inhalten

Ein damit verbundenes Spannungsfeld ergibt sich aus der Frage, für wen das in der sozialen Bewegung produzierte Wissen mit welchem Ziel zugänglich gemacht wird. Ein Anliegen besteht darin, die Bewegung selbst zu unterstützen und eine größere Reichweite für das von ihr generierte Wissen zu schaffen. Indem es durch diese Forschungsarbeit aufbereitet und in das Feld der Wissenschaft eingebracht wird, erlangt es zudem weitere Anerkennung als wissenschaftliches, gegenüber alltagsweltlichem Wissen. Zugleich jedoch kann davon ausgegangen werden, dass (zumindest großen Teilen) der sozialen Bewegung dieses Wissen bereits bekannt ist und es daher lediglich für diejenigen neu ist, die Ziele und Anliegen möglicherweise nicht teilen. Insofern läuft eine solche Arbeit immer auch Gefahr, durch privilegierte ‚Innenperspektiven' ein ‚Herrschaftswissen' zu produzieren, das letztlich vor allem dafür genutzt werden kann, gezielter gegen die Bewegung vorgehen zu können. Der Ausweg aus diesem Dilemma besteht hier im Fokus auf Bildungs- und Lernprozesse der Bewegung. Nicht nur erscheint die Fragestellung relevant und weitgehend unbearbeitet, sie läuft auch weniger Gefahr, repressionssensibles Wissen wie Arbeitsweisen oder Akteursnetzwerke preiszugeben.

Das Format der Interviews erlaubt es den Akteur*innen zudem, selbst zu entscheiden, welches Wissen sie teilen wollen. Dies entlässt jedoch die Forschende nicht aus der Verantwortung, denn durch die Nähe zum Feld und das dadurch entgegengebrachte Vertrauen wurden dennoch teilweise Informationen geteilt, die möglicherweise nicht veröffentlicht werden sollten, um die befragten Akteur*innen vor negativen Konsequenzen zu schützen. Dieses Dilemma wurde einerseits durch eine Anonymisierung gelöst. Da diese aufgrund des kleinen Feldes jedoch schwierig ist (siehe unten), wurde bei potenziell kritischen Passagen vor Veröffentlichung noch einmal bei den entsprechenden Gesprächspartner*innen nachgefragt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Vertrauen und Transparenz

Eine weitere Gefahr besteht in der Frage, wie ein verantwortungsvoller Umgang mit dem Vertrauensvorschuss aussieht. Da die Forscherin als Teil des Feldes betrachtet wird, würde etwa eine ethnografische Beforschung ohne explizites Einvernehmen der Beteiligten Rollenkonflikte mit sich bringen und ein Ausbeuten sozialer Beziehungen und entgegengebrachten Vertrauens bedeuten. Daher wurde sich hier bewusst gegen eine Feldforschung entschieden, sondern für einen Schwerpunkt auf Expert*inneninterviews (siehe unten), die auf einer Rollentransparenz und einer expliziten Einwilligung beruhen.

5.4 Methodisches Vorgehen und Ablauf des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess der reflexiven GTM ist gekennzeichnet von einer spiralförmigen Bewegung zwischen Vorverständnis und empirischem Phänomen. Er soll hier zwecks besserer Nachvollziehbarkeit dennoch als Abfolge beschrieben werden, auch wenn in der Praxis die einzelnen Phasen mehrfach wiederholt wurden und durch ein Hin und Her und ein kreatives Entdecken des Neuen gekennzeichnet waren (vgl. Breuer et al. 2019, 133ff.). Ausgangspunkt ist zunächst ein *allgemeines Forschungsanliegen*, d.h. ein noch relativ offen artikuliertes Interesse an einem bestimmten Themengebiet. Ein Einstieg besteht in der Explikation von *Präkonzepten*, d.h. das eigene Vorwissen sowohl aus persönlich-biographischen Erfahrungen, als auch aus wissenschaftlich-disziplinärer Vorsozialisation, wird zum Beispiel im Forschungstagebuch dargelegt und reflektiert. In einer ersten Recherche wird dann aufgearbeitet, was in der Fachliteratur über den Problemkomplex gedacht wird. Dies dient einer Blicköffnung und *theoretischen Sensibilität*. Auf Basis dessen findet dann eine *Fokussierung* des Themas und der Fragestellung statt (vgl. Breuer et al. 2019, 131ff.). Die Auswahl möglicher Personen, Situationen und Kontexte, in denen Daten erhoben bzw. produziert werden, erfolgt schrittweise auf Basis theoretischer Überlegungen *(Theoretical Sampling)*. Bei der Datenerhebung, -sammlung und -produktion geht die (reflexive) GTM von einem weiten Datenbegriff aus – „*all is data*" (Glaser 2007, 57). Es können also Gespräche, Beobachtungsprokotokolle, Videoaufnahmen, Dokumente des Felds, das Erleben des Forschenden etc. mit einbezogen werden. Daten werden als Hinweise auf theoretische Konzepte aufgefasst, das heißt prinzipiell können neben systematisch erhobenen Daten, auch vorgängige Wissensbestände, eigene Erfahrungen, informelle Quellen etc. verwendet werden. Sie müssen jedoch in geeigneter Weise dokumentiert werden z.B. über Protokolle oder Transkriptionen. Die Daten werden in einer Haltung theoretischer Offenheit auf ihren konzeptuellen Gehalt hin ausgeleuchtet, die

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Phänomene werden in Bezug gesetzt zu *emergierenden* Begriffen und Ideen abstrakterer Natur, mit denen sie in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können. Die Arbeit des Konzeptualisierens wird *Kodieren* genannt. „Kodieren heißt systematisiertes Nachdenken über die gesammelten Daten […], Entwickeln und Abwägen von Lesarten mit dem Ziel, theoretische Konzepte/Begriffe (Kodes, Kategorien) herauszudestillieren" (Breuer et al. 2019, 137). Die Auswertung erfolgt durch verschiedene Schritte des Kodierens. Bei Formen des offenen Kodierens werden erste Ideen zur begrifflichen Darstellung gesucht, im axialen und selektiven Kodieren diese Kodier-Vorschläge weiter präzisiert und entfaltet und hinsichtlich ihrer Beziehungen systematisiert. Es entstehen also gegenstandsbegründete, verallgemeinernde Begriffe *(Kodes und Kategorien)*, die im Laufe der Zeit weiter ausgearbeitet, zueinander in Beziehung gesetzt und theoretisch verdichtet werden *(Modellbildung)*. Der gesamte Forschungsprozess wird fortwährend begleitet durch Schreiben als Mittel zur Selbstreflexion, sowie zur Fixierung und Elaboration des Gedankenflusses. Durch Schreiben von *Memos* werden Ideen und Assoziationen jeglicher Art (informell) schriftlich festgehalten. Zur Entwicklung von Zusammenhängen zwischen den Kategorien werden *Diagramme*, d.h. z.B. Bilder, Grafiken, Schaubilder, entworfen. Ein *Forschungstagebuch* unterstützt die Selbstreflexion und erlaubt, informelle Daten festzuhalten und transparent zu machen (vgl. ebd., 131ff.). Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte des eigenen Forschungsprozess – orientiert am allgemeinen Vorgehen der reflexiven GTM – dargestellt werden.

5.4.1 Fokussierung des Themas, Sampling und Feldzugang

In der (reflexiven) GTM-Forschung ist das Forschungsanliegen zu Beginn meist lediglich grob umrissen. Das *Forschungsthema* wird dann im Laufe des Prozesses eingegrenzt und zugespitzt. Die Themenstellung besitzt also eine gewisse Fluidität, die Herausbildung einer konzeptuellen Fokussierung im Verlauf des Forschungsprojekts ist systematischer Bestandteil der Erkenntnismethodologie. Auch die vorliegende Forschungsarbeit begann zunächst mit einer ersten Vorsondierung. Während des eigenen Bewegens im Feld der Klimagerechtigkeitsbewegung wurde beobachtet, dass dort zahlreiche informelle und selbstorganisierte Bildungsprozesse stattfinden. Hieraus entstand ein zunächst noch relativ vages thematisches Erkenntnisinteresse. Nach einer ersten theoretischen Auseinandersetzung stellte sich heraus, dass die Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung eine Leerstelle in der Forschung darstellten. Im Laufe des Forschungsprozesses wurden dann sukzessive die oben formulierten Fragestellungen für eine systematische Erhebung entwickelt (siehe Kapitel 5.1).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Auch die *Fallauswahl* geschieht in der (reflexiven) GTM nicht im Vorhinein sondern forschungsprozessbegleitend unter Gesichtspunkten konzeptueller Relevanz. Es wird also eine absichtsvolle Auswahl auf Basis der ersten konzeptionellen Ideen und Erkenntnisse getroffen *(theoretical sampling)*. Das heißt ausgehend von der Analyse erster Daten werden weitere Fälle ausgewählt, von denen sich für die entstehende Theorie relevante Informationen erhofft werden. Dies geschieht so lange, bis neue Daten der gegenstandsbegründeten Theorie nichts Wesentliches mehr hinzuzufügen haben *(theoretische Sättigung)*. Der Stichprobenumfang ist meist relativ gering, der Einzelfall besitzt einen hohen Stellenwert und wird einer intensiven explorativen Analyse unterzogen (vgl. Breuer et al. 2019, 131ff.).

In der vorliegenden Arbeit wurde in einer *ersten Erhebungsphase* 2019 eine Gruppen-Diskussion mit fünf Personen von 4 verschiedenen Bildungsakteur*innen geführt und es fand eine offene teilnehmende Beobachtung nonformaler Bildungsveranstaltungen statt. Aufgrund der COVID-19-Krise konnte eine eigentlich für 2020 geplante *zweite Erhebungsphase* erst 2021 und 2022 stattfinden. Hier wurden sukzessive die zentralen Expert*inneninterviews geführt. Ergänzend fanden teilnehmende Beobachtungen von Kontexten informeller Bildungsprozesse statt, und ein fortlaufend geführtes Forschungstagebuch machte sowohl unsystematisch generiertes Wissen als auch (Selbst-) reflexionen und Vorwissen der Forscherin systematisch zugänglich. Die Gesprächspartner*innen wurden primär nach theoretischen Gesichtspunkten ausgewählt. Das *Sampling* verfeinerte sich dabei im Laufe des Forschungsprozesses mit zunehmender Kenntnis der Feldes, zunehmender Schärfung der Forschungsfrage und entstehender Theorie. Der Fokus lag letztendlich auf Bildungsakteur*innen im deutschsprachigen Raum, die auf die eine oder andere Art der *Klimagerechtigkeitsbewegung* nahe stehen. Das zu Beginn gewählte Kriterium der Nähe zu sozialen Bewegungen erschien zu weit, deshalb erfolgte eine Eingrenzung auf das Themenfeld Klima, denn eine weitere Perspektive auf andere soziale Bewegungen wäre als Ganzes kaum leistbar gewesen und Kriterien für eine Auswahl dieser oder jener anderer Themenbereiche kaum sinnvoll möglich. Zugleich gewährleistete der Bezug zur Klimabewegung einen inhaltlichen Bezug zu gegenwärtigen ökologischen Krisen. Durch die Einschränkung auf Akteur*innen, die sich selbst zur Klima*gerechtigkeit*sbewegung (gegenüber einer weiter gefassten Klimabewegung) zählen, wurde gewährleistet, dass dabei ebenfalls soziale Fragen Berücksichtigung finden. So sollte die Gruppe der Befragten eingegrenzt werden auf solche Akteur*innen, bei denen sich mit großer Wahrscheinlichkeit eine Perspektive auf sozial-ökologische Transformation

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

finden ließe. Natürlich wäre es im Sinne einer Kontrastierung auch spannend gewesen, etwa Perspektiven ökologischer Modernisierung mit hinzuzunehmen. Hierzu findet sich jedoch bereits Forschung (vgl. Inkermann 2023, 2024). Die Leerstelle besteht vor allem in einer vertiefenden Betrachtung einer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation.

Da sich zu informellen biographischen Bildungs- und Lernprozessen in sozialen Bewegungen bereits mehr Forschung findet, wurde hier zudem der Fokus auf *Bildungsakteur*innen* gelegt, die *intendierte Bildungsformate* anbieten, d.h. sich im Feld der nonformalen Bildung bewegen. Da sich Inspiration für außerschulische Bildungsansätze erhofft wird, wurde zudem versucht, Akteur*innen zu finden, die auch aber nicht nur Bildung innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung selbst machen, und die zudem eigene Methoden oder Konzeptionen entwickeln und daher über einen reinen Netzwerkcharakter hinausgehen. Eine Eingrenzung auf den deutschsprachigen Raum erschien insbesondere forschungspragmatisch aufgrund Herausforderungen bei Fremdsprachigkeit und Übersetzung sinnvoll (vgl. Bogner et al. 2014, 43ff.). Zudem zeigen sich recht große länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Diskurse. Auch wenn dies die Perspektive natürlich stark verengt, macht es zugleich den Fokus deutlicher.

Der *Feldzugang* gestaltete sich überwiegend leicht. Die konkreten Bildungsakteur*innen waren der Interviewerin entweder bereits bekannt oder wurden durch Internetrecherchen oder Tipps und Hinweise gefunden. Alle kontaktierten Akteur*innen antworteten und waren bereit zu einem Gespräch. Hier half sicherlich auch der eigene Bezug zur Klimagerechtigkeitsbewegung und die dadurch vermuteten geteilten Anliegen für eine Vertrauensbasis. Die einzige Ausnahme bildete leider ein BIPoC-Bildungskollektiv aus der Klimagerechtigkeitsbewegung. Ein solches Interview wäre aufgrund der *weißen* Positionierung der Interviewerin forschungsethisch herausfordernd geworden insofern sich alle ohnehin vorhandenen Bedenken hier noch einmal verschärft hätten. Dies wurde im Vorfeld reflektiert, in der Anfrage-Email benannt, mögliche Umgangsstrategien vorgeschlagen und zu einem gemeinsamen Gestalten der Rahmenbedingungen eingeladen. Dennoch kam leider keine Antwort. Dies stellt eine erhebliche Leerstelle der Arbeit dar, insofern wichtige Perspektiven, Erfahrungen und Wissen fehlen. Es spiegelt zugleich den Stand der Auseinandersetzung und die darin enthaltenen Herausforderungen und Spannungsfelder wider.

Insgesamt wurden in der Haupt-Erhebungsphase fünf ausführliche *Interviews* von je ca. zwei Stunden mit acht Bildner*innen geführt. Drei der Interviews fanden im Tandem statt und zwei einzeln. Zudem wurde eine Grup-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

pendiskussion mit fünf Personen aus vier Bildungskollektiven durchgeführt, es wurde jedoch nur mit Blick auf die zwei Kollektive ausgewertet, die in der zweiten Erhebungsphase erneut befragt wurden, denn ein Kollektiv hatte sich in der Zwischenzeit aufgelöst, das andere fiel nach einer Schärfung des Samples aus dem Erkenntnisinteresse. Es wurden letztlich also insgesamt fünf Bildungskollektive in den Blick genommen. Wegen der Gefahr der Rückführbarkeit und zum Zwecke der Anonymisierung werden die Bildungskollektive hier nicht einzeln vorab vorgestellt. In Kapitel 6.2.2.1 findet jedoch eine Systematisierung ihrer Verortung im Feld der Klimagerechtigkeitsbewegung statt.

5.4.2 Datenerhebung

Die (reflexive) GTM geht von einem *weiten Datenbegriff* aus. Dabei erfolgt meist im Laufe der Zeit ein Übergang von informellen Formen zu systematischen Varianten der Gewinnung von Daten (vgl. Breuer et al. 2019, 164). Auch in der vorliegenden Studie begann die Erhebung bereits mit den informellen Daten, die erhoben wurden, während sich die Forscherin im Feld der Klimagerechtigkeitsbewegung bewegte. Als zentrale systematische Datenerhebungsmethode wurden theoriegenerierende Expert*inneninterviews mit einem problemzentrierten Leitfaden gewählt. In Anschluss an eine explorative Gruppen-Diskussion fanden die anderen Interviews überwiegend in Einzelinterviews oder in kleinen Gruppeninterviews mit zwei Bildner*innen desselben Bildungsakteurs statt. Begleitet wurde der gesamte Forschungsprozess durch das Führen eines Forschungstagebuchs und eine ergänzende teilnehmende Beobachtung.

5.4.2.1 Expert*inneninterviews

Expert*inneninterviews wurden als Erhebungsmethode gewählt, da sie die Befragten als theorieproduzierende Akteur*innen ernst nehmen (siehe auch Kapitel 5.3.3). In der Literatur wird zumeist zwischen explorativen, systematisierenden und theoriegenerierenden Expert*inneninterviews unterschieden (vgl. Bogner et al. 2014, 23; Bogner/Menz 2009, 63; Meuser/Nagel 1991, 445, 2009, 23). In dieser Arbeit wird die Form der theoriegenerierenden Expert*inneninterviews gewählt, wodurch die Interviews dem Paradigma der qualitativen Sozialforschung zugeordnet sind (vgl. Bogner/Menz 2009, 63) und zum Forschungsstil der GTM passen, die auf eine gegenstandsbegründete Theorie abzielt. Das Expert*inneninterview dient hier nicht lediglich zur *Exploration*, also zur Erschließung des Feldes und der Vorbereitung einer weitergehenden Untersuchung, sondern das Expert*innenwissen selbst steht im Zentrum des Interesses. Das Erkenntnisinteresse umfasst dabei Elemente eines *systematisieren-*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

*den Expert*innen*interviews. So ist auch „das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen" (ebd., 64) Teil der Erhebung. Expert*innen werden dabei jedoch nicht darauf reduziert reine Informationsquellen darzustellen. Im Fokus steht also das *theoriegenerierende Expert*innenen*interview. Hier geht es neben der Gewinnung von Information zudem um „subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen" (ebd., 66). Es wird eine „Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen angestrebt, welche die Experten in ihrer Tätigkeit entwickeln" (ebd.). Die Erhebung zielt also auch auf das Deutungswissen der Befragten. Es interessiert nicht nur das „Fachwissen" sondern alles Wissen, das für den Handlungsrahmen relevant ist (vgl. ebd., 25).

5.4.2.2 Gruppen-Diskussion

In der ersten Erhebungsphase wurde zunächst eine explorative Gruppen-Diskussion mit verschiedenen Bildungsakteur*innen geführt. Gruppendiskussionen sind kein Parallelinterview, bei dem mehrere Einzelpersonen gleichzeitig befragt werden, der Fokus liegt vielmehr bei Menschen als sozialen Wesen und als Teil von Gruppen (vgl. Kühn/Koschel 2011, 53).

Mit diesem Format war die Hoffnung verbunden, Menschen stärker in ihrem Eingebundensein zu betrachten und damit auch der Analyse einer kritischen Reflexion der Idee des autonomen Individuums gerecht zu werden. Es sollte, durch die Ermöglichung eines Austauschs mit Kolleg*innen ein auch für die Teilnehmenden gewinnbringendes Format geschaffen werden, das weniger einseitig im „Nutzen" ist und insofern auch auf einige forschungsethische Bedenken reagiert. Durch eine natürlichere und alltagsnähere Gesprächssituation (vgl. ebd., 35f.) wurde sich ein lebendigeres Gespräch erhofft. Zudem war mit dem Format die Hoffnung verbunden, dass in einer akteursübergreifenden Diskussion bereits Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar würden.

Obgleich die Teilnehmenden die Gruppendiskussion als ein bereicherndes Format erlebt haben, erfüllten sich die anderen Erwartungen weniger. Da es sich nicht um eine Realgruppe, d.h. eine bereits unabhängig von dem Interview bestehende Gruppe handelte, sondern diese als eine Ad-hoc-Gruppe aufgrund geteilter Merkmale (vgl. ebd., 67) und einer geteilten Anwesenheit auf einer Konferenz zusammengestellt wurden, war das Gespräch stark geprägt von Gruppenkonstitutionsprozessen (vgl. ebd., 71). Anders als erwartet entstanden kaum kontroverse Diskussionen, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden konnten. Die Bildner*innen waren im Gegenteil sehr um Konsens und die Suche nach Gemeinsamkeiten bemüht, aufkommende

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dissense wurden schnell wieder eingeebnet. Gleichzeitig gelang es aufgrund der knappen Zeit nicht, inhaltlich in die Tiefe zu gehen. Da alle Teilnehmenden geübt darin waren, sich in Gruppenkontexten nicht zu viel Raum zu nehmen, verblieben die Beiträge in prägnanter aber abstrakter Sprache, Praxisschilderungen entstanden kaum.

Den Anregungen der Methodenbeschreibungen folgend wurde eine problemzentrierte Gruppendiskussion gewählt, das heißt es gab einen Leitfaden mit zentralen Themenblöcken, der jedoch in der Praxis flexibel gehandhabt wurde. Aus dem Bemühen darum, ein möglichst natürliches Gespräch zu erlauben und den inhaltlichen Relevanzen der Teilnehmenden zu folgen, wurde die Moderation und Prozessgestaltung möglichst defensiv gestaltet. Dies führte jedoch in einer Gruppe, in der alle Teilnehmenden eine bestimmte prozessgestaltende Moderationsrolle gewohnt sind, zu Irritation. Eine Teilnehmerin übernahm eine indirekte Co-Moderation und die Gruppe war sehr beschäftigt damit, diese für sie irritierenden Rahmenbedingungen zu navigieren. Hier wurde die Methodenliteratur zu eng gelesen und nicht an die Gruppe angepasst. Zudem führte die eingenommene „methodische Naivität" der Moderatorin nicht zum gewünschten Effekt. Der Moderatorin wurde vonseiten der Teilnehmenden Expertise zugeschrieben und es wurde ein geteilter Wissens- und Erfahrungshorizont unterstellt. Die bewusst sehr offen und naiv formulierten Fragen führten so eher dazu, dass sehr viel Wissen als vermeintlich geteiltes nicht expliziert, sondern vorausgesetzt wurde und viele recht allgemein gehaltenen Institutionenantworten gegeben wurden.

Gruppen-Diskussionen werden häufig gerade mit Blick auf Gruppenprozesse analysiert, das heißt sie werden betrachtet hinsichtlich der Frage, wie die Gruppe die Themen im Diskurs bearbeitet (vgl. ebd., 23). Eine solche Analyse hätte das Material der hier durchgeführten Gruppen-Diskussion gut ermöglicht, sie steht jedoch nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses. Da sich die Gruppen-Diskussion mit Blick auf das Erkenntnisinteresse insgesamt als nicht so ergiebig herausstellte, wurde die Methode anschließend entsprechend überarbeitet. Gleichzeitig erlaubte die Gruppen-Diskussion wichtige erste Erfahrungen mit Expert*inneninterviews, insbesondere hinsichtlich des Umgang mit der zugeschriebenen Rolle der Interviewerin. Das Gruppeninterview wird also als erster Einblick in das Feld verwendet und nur partiell ausgewertet. Eine zweite Erhebung wurde auf Basis dieser Erfahrungen neu konzipiert. Für die Haupt-Erhebungsphase wurde ein neuer Interviewleitfaden erstellt, der die Erfahrungen aus der Gruppendiskussion aufgreift und auch das Sampling wurde angepasst. Einerseits, da sich die theoretischen Kriterien nach der ersten Er-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hebung und ersten Auswertungen schärften und der Zuschnitt nun enger auf Akteur*innen aus dem Umfeld der Klimagerechtigkeitsbewegung gelegt wurde, zum anderen, da in der Zwischenzeit weitere Bildungsakteure entstanden waren.

5.4.2.3 Problemzentrierte Leitfadeninterviews

In einer zweiten Erhebungsphase wurden Expert*inneninterviews mit problemzentrierten Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese bieten sich besonders an, denn „die Konzentration auf den Status des «Sachverständigen» in einer bestimmten Funktion bei der Anwendung des Experten-Interviews schränkt die Bandbreite der potenziell relevanten Informationen, die der Befragte «liefern» soll, deutlicher als bei anderen Interviews ein" (Flick 2017, 215). Die Interviews sind entsprechend teilstrukturiert (Systematisierung verschiedener Interviewtypen siehe Flick 2017, 270). *Leitfäden* haben eine doppelte Funktion: „Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt (…) Die Orientierung an einem Leitfaden schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun und erlaubt zugleich dem Experten seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren" (Meuser/Nagel 1991, 448). Bei der Erstellung dient der Leitfaden der Strukturierung des Themenfelds. In der Interviewsituation selbst stellt der Leitfaden vor allem eine Gedächtnisstütze und kein festes Ablaufschema oder „Redeskript" dar (vgl. Bogner et al. 2014, 27f.). So angewendet gewährleistet er eine Offenheit des Interviewverlaufs gerade durch die in ihn geflossene Vorbereitung (vgl. Meuser/Nagel 1991, 449).

Für die *Erstellung des Leitfadens* wurden zunächst alle im Laufe des bisherigen Forschungsprozesses aufgekommenen Fragen und Hypothesen gesammelt, gebündelt und strukturiert. Hier wurde also – entsprechend der reflexiven GTM sowie Überlegungen aus Expert*inneninterviews – nicht davon ausgegangen, dass Vorwissen schädlich für offene Untersuchungsformen ist, sondern es im Gegenteil gilt, die eigenen Annahmen explizit zu machen und kritisch zu reflektieren (vgl. Bogner et al. 2014, 31ff.). Zunächst ergab sich so der folgende Gesamtkatalog forschungsleitender Fragen für die Interviews:

Welche Überzeugungen vertreten die Bildner*innen und welche Handlungspraxis verfolgen sie? D.h. Was tun sie in der Praxis, und wie begründen/reflektieren sie, was sie tun?

- Welche Ziele und Anliegen werden verfolgt?
- Was ist der inhaltliche Gegenstand?/ Welche Inhalte werden vermittelt/relevant gesetzt? Werden gesellschaftlichen Krisen thematisiert? Wie werden sie thematisiert? Wird auf die strukturellen Dimensionen eingegangen?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wird das Thema macht- und herrschaftskritisch behandelt? Wo und wie taucht die globale Perspektive auf?

- Welche Vorstellungen von Transformation und der Rolle von Bildung darin haben die Bildner*innen? Was ist die Reichweite der Transformation (geht es um eine individuelle oder gesellschaftliche Transformation)? Was ist die Zielperspektive der Transformation (Geht es um eine Transformation innerhalb der bestehenden Logik oder darüber hinaus)? Welches Transformationsverständnis wird vertreten (welche Vorstellung davon, wie Transformation stattfindet)? In welchem Verhältnis werden individuelle, kollektive und strukturelle Transformation gedacht? In welchem Verhältnis werden politische Bildung und gesellschaftliche Transformation gedacht? Welche besondere Perspektive ergibt sich aus der politischen Bildungsarbeit im Feld der nonformalen und informellen politischen Bildung an der Schnittstelle von politischer Bildung und sozialer Bewegung?
- Welche Handlungsperspektiven werden angeboten? Individuelle oder kollektive? Welche Rolle spielen Hoffnung, Utopien, Alternativen, Widerstand, Ermutigung? Welche Rolle spielen Scheitern, Verzweiflung, Endlichkeit, Scham und Schuld? Welche Rolle spielen Betroffenheit und Reflexion der eigenen Privilegien? (Wie) wird ermutigt und ermächtigt?
- Welche Haltung nehmen die Bildner*innen ein? Wird das eigene Eingebundensein in Macht- und Herrschaftsverhältnisse reflektiert und wenn ja, in welcher Weise erfolgt die Reflexion über Privilegien? Wird die gesellschaftliche Positionierung auch der Bildner*innen reflektiert?
- Auf welchen theoretischen Grundlagen basiert das Handeln der Bildner*innen? Haben sie eine kritische Perspektive und wenn ja, wo zeigt sich diese in der Praxis? Gibt es einen Rückbezug auf Gesellschaftstheorien? In welcher Weise erfolgt dieser Rekurs auf theoretische Grundlagen (explizit, implizit)? Welche Konsequenzen haben die theoretischen Rahmungen für die Praxis der Bildungsarbeit?
- Welche Form/didaktische Umsetzung wählen sie?
- Inwiefern beeinflussen die Rahmenbedingungen als einschränkende bzw. ermöglichende Faktoren?

Diese Fragen wurden anschließend zu fünf größeren *Themenblöcken* zusammengefasst. Dann wurden konkrete *Interviewfragen* erstellt. Diese wurden so formuliert, dass sie geeignet sind, Schilderungen oder Erzählungen hervorzurufen. Es handelte sich also nicht einfach um eine „Übersetzung" der forschungsleitenden Fragen, da diese in Hinblick auf theoretische Annahmen formuliert sind, Inter-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

viewfragen jedoch am Wissen und den Erfahrungen der Befragten orientiert sind. Zwischen forschungsleitenden Fragen und Interviewfragen vermitteln die jeweiligen Themenblöcke. Zu jedem Themenblock wurden erzählgenerierende Einstiegsfragen, d.h. Hauptfragen formuliert und durch potenziell vertiefende Nachfragen ergänzt, die jedoch in den meisten Fällen nicht zur Anwendung kamen. Daraus entstand ein *Basisleitfaden*. Auf dessen Grundlage wurden für die jeweils anstehenden Gespräche speziellere Fassungen erstellt (vgl. Bogner et al. 2014, 30ff.). Auf Basis von ersten Vorrecherchen über die Bildungskollektive auf ihren Internetseiten wurden mögliche Nachfragen teilweise um spezifische Stichworte ergänzt. In der Praxis wurden diese jedoch kaum verwendet, da die Kollektive sich entweder gegenüber den Selbstdarstellungen so weiterentwickelt hatten, dass ganz andere Themen Relevanz hatten oder vertiefende Nachfragen eher an den im Interview selbst aufkommenden Erzählungen ausgerichtet wurden.

Vor den eigentlichen Interviews fand ein *Pretest* mit einem befreundeten Erzieher statt. Da dieser ebenfalls in der Klimagerechtigkeitsbewegung aktiv ist und Bildungsarbeit macht, gab es hier genug Schnittstellen, um den Interviewfragebogen zu testen, er fiel jedoch zugleich nicht in das Erhebungs-Sample, da er nicht im eigentlichen Sinne bewegungsbezogene Bildungsarbeit macht. Dieses Interview lief hervorragend, sodass an dem Fragebogen letztlich keine inhaltlichen Änderungen mehr vorgenommen wurden. Lediglich die Reihenfolge der Themenblöcke und Fragen wurde etwas angepasst, da diese gegenüber einer ersten Fassung natürlicher erschien und länger auf der Ebene der Erzählungen blieb. Im Ergebnis entstand der folgende Interviewleitfaden in der Basisversion (optionale Nachfragen kursiv).

Einstieg [20–30 Minuten]	
Biographisches	**Erzähl doch mal zum Einstieg, wie es dazu kam, dass du bei [Name des Bildungsakteurs] bist**
Praxis	**Kannst du mir mehr über die Bildungsarbeit erzählen, die du/ihr macht?** *– Vielleicht kannst du mal vom letzten Workshop (oder einem anderen Bildungsformat) erzählen, den du gemacht hast?*
Ziel/ Anliegen	**Was macht die Bildungsarbeit bei [Name des Bildungsakteurs] für dich aus?** *– Gibt es etwas, das dir besonders wichtig ist?* *– Gibt es ein Ziel oder Anliegen, das du verfolgst?*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Konzeption und Umsetzung [20–30 Minuten]	
Gegenstand/ Themen	**Welche Inhalte und Themen behandelst du in deiner Bildungsarbeit?** *– Worauf legst du dabei besonders wert?*
Didaktik	**Wie bearbeitest du diese Themen in deiner Bildungsarbeit?**
Konzeption	**Wie läuft die Planung von Workshops/Bildungsformaten ab und welche Überlegungen spielen dabei eine Rolle? Oder:** **Ihr entwickelt auch eigene Bildungsmaterialien und Workshops. Kannst du mir erzählen, welche Überlegungen dabei für euch wichtig sind?**
Formate	**Welche Formate wählst du? Wie sind die Rahmenbedingungen?**
Zielgruppe	**Mit wem machst du Bildungsarbeit?**
Haltung	**Wie verstehst du deine eigene Rolle als Bildner*in?** *– mit welcher Haltung machst du Bildungsarbeit?*
Strukturen	**Zeigst du Strukturen und Zusammenhänge auf?** *– welche hast du da im Sinn und wie machst du das?*
Emotionen	**Welche Rolle spielen Emotionen in eurer Bildungsarbeit?**
Handlungs-perspektiven	**Welche Handlungsperspektiven zeigst du in der Bildungsarbeit auf?** *– Wie setzt du das in der Bildungsarbeit um?*
Bildungs-verständnis	**Wenn du von machtkritischer, emanzipatorischer, … Bildungsarbeit sprichst – was heißt das für dich?**
Vorstellung von Transformation und der Rolle von Bildung [20–30 Minuten]	
Bildung in sozialen Bewegungen	**Du arbeitest ja nicht nur bei [Name des Bildungsakteurs], sondern setzt dich auch in sozialen Bewegungen für Klimagerechtigkeit ein, steht das für dich in Zusammenhang?** *– Welche Perspektive ergibt sich daraus für dich auf Bildung?*
Verständnis von Transformation	**Woran denkst du bei gesellschaftlichem Wandel/ Transformation?** *– Bearbeitest bzw. wie bearbeitest du das in deiner Bildungsarbeit?*
Rolle von Bildung in Transformation *– individuelle, kollektive, strukturelle Transformation*	**Welche Rolle spielt für dich Bildung in gesellschaftlichem Wandel?** *– Welche Rolle spielt für dich eine persönliche Transformation der Teilnehmenden?* *– Nimmst du auch die Transformation der Gesellschaft in den Blick?* *– Versuchst du Menschen dazu zu ermutigen, sich handelnd in gesellschaftliche Transformation einzubringen? Wenn ja wie?* *– Welche Möglichkeiten liegen dabei für dich in Bildung? Welche Begrenzungen liegen für dich in den Möglichkeiten von Bildung?*
Arbeit als Kollektiv	**Ihr nennt euch Kollektiv, kannst du mir mehr über eure Arbeitsweise erzählen?**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Reflexion [10–15 Minuten]	
Gelingende Praxen	**Was, würdest du sagen läuft schon gut?** **Oder: Wann bist du zufrieden mit eurer Bildungsarbeit?** *– Kannst du mir von einem Moment erzählen, mit dem du besonders zufrieden warst?*
Herausforderungen	**Gibt es auch Knackpunkte oder Herausforderungen?** *– Kannst du mir von einem Moment erzählen bei dem Dinge nicht so gelaufen sind, wie du dir das gewünscht hättest?*
Abschluss [10–15 Minuten]	
Gibt es jetzt noch Punkte, die du ergänzen willst? Die noch nicht genug Raum hatten?	

Im Interview selbst wurde mit diesem Leitfaden flexibel umgegangen. Denn die Interviewsituation ist eine komplexe soziale Interaktionssituation, die eine Abwägung verschiedener Aspekte erfordert. Je nach Rollen, die den Interviewenden durch die Gesprächspartner*innen zugeschrieben werden ergeben sich spezifische Interviewsituationen, die verschiedene Fragestrategien möglich bzw. nötig machen (vgl. Bogner et al. 2014, 51 sowie Kapitel 5.3.2). In dieser Arbeit wurde die Interviewerin in erster Linie als *Co-Expertin*, teilweise auch als Komplizin wahrgenommen. Ihr wurde fachliche Expertise zugesprochen, durch den gemeinsamen Erfahrungshorizont in der Klimagerechtigkeitsbewegung entstand schnell ein Vertrauen. Der Vorteil bestand darin, dass der Zugang zum Feld recht leicht war, sich die Befragten aufgrund eines geteilten Anliegens Zeit nahmen und viel Wissen preisgaben. Dieses Grundvertrauen wirkte auch einem Umschlagen in Asymmetrie entgegen. Denn teilweise wurde der Interviewerin aufgrund der Universitäts-Anstellung und der Promotion eine Expert*innenrolle zugeschrieben, bei gleichzeitiger Selbstinfragestellung der Befragten als Expert*innen. Hier wurde zunächst ein gesellschaftlich dominantes Bild aufgegriffen, das Expert*innenschaft an Berufsrollen bindet, dieses jedoch gleichzeitig auch wieder in Frage stellt. Das Vertrauen verhinderte, dass dadurch eine Unsicherheit in der Interviewsituation entstand. Dennoch reagierte die Interviewerin auf diese Wahrnehmung, indem sie beim Einstieg explizit betonte, dass es um die Erfahrungen aus der Praxis geht und den Begriff der Expert*innenschaft nicht verwendete, um einem Erwartungsdruck entgegenzuwirken. Insbesondere im ersten Gruppeninterview führte die zugeschriebene Rolle als Co-Expert*in und Komplizin in Kombination mit sehr offenen inhaltlichen Fragen dazu, dass vieles nicht expliziert wurde, weil es als geteilte Grundannahme erschien. Da die Co-Expert*innenschaft nicht erarbeitet werden musste, sondern ohnehin zugeschrieben wurde, konnte ihr in den folgen-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den Interviews partiell entgegengewirkt werden. So gelang es etwa, gerade hinsichtlich der Praxiserfahrungen als unwissend wahrgenommen zu werden – und selbst auszuhalten, in dieser konkreten Gesprächssituation nicht als Expertin anerkannt zu werden.

Hierzu wurden verschiedene Fragestrategien gewählt, sowie flexibel mit dem Leitfaden umgegangen. In der *Einstiegsphase* noch vor dem Beginn des eigentlichen Interviews wurden neben dem organisatorischen Rahmen, wie etwa zeitlichen Rahmenbedingungen und einem Einverständnis in die Aufzeichnung und Verwendung des Interviews, zudem darauf hingewiesen, dass ausführliche Schilderungen erwünscht sind. Die Befragten wurden eingeladen, Dinge zu explizieren, um vorzubeugen, dass zu viele Selbstverständlichkeiten nicht expliziert werden. Bei der Vorstellung der Interviewerin wurde die wissenschaftliche Tätigkeit nicht besonders hervorgehoben um einer Asymmetrie des Gesprächs entgegenzuwirken. Das Gespräch begann mit einer offenen biographischen *Einstiegsfrage* (vgl. Bogner et al. 2014, 60). Dies ermöglichte den Befragten, sich erst einmal „warm" zu reden. Da die Befragten die Tendenz zeigten, eher abstrakt -verallgemeinernd zu antworten, diente dies auch dazu Erzählungen anzuregen. Der Bezug zur Biographie verhinderte dabei, dass bloß eingeübte „Institutionenantworten" oder Allgemeinplätze referiert wurden, wie sie manchmal bei als naiv wahrgenommenen Interviewer*innen entstehen können (vgl. ebd., 53). Teilweise irritierte dies die Befragten, zugleich entstanden wunderbare Erzählungen, und es lud auch dazu ein, im weiteren Verlauf des Interviews persönlich zu antworten. Es folgte eine erzählgenerierende Frage zur Bildungspraxis. Anschließend wurden in erster Linie Sondierungsfragen gestellt, d.h. Nachfragen, Verständnisfragen oder Aufforderungen nach ausführlicheren Schilderungen (vgl. ebd., 67), allerdings ohne dabei den Erzählfluss zu stark zu unterbrechen. Richtung Ende der Interviews wurden Bewertungsfragen gestellt (vgl. ebd., 65), die zugleich wieder zu Erzählungen konkreter Erfahrungen anregten.

Dabei half der *Leitfaden* in der konkreten Interviewsituation, insbesondere beim Einstieg. Wenn die Erzählung einmal in Gang gesetzt war, wurde in erster Linie den von den Gesprächspartner*innen aufgeworfenen Aspekten gefolgt, um einen möglichst natürlichen Gesprächsfluss zu schaffen und um den Relevanzen der Bildner*innen nachzugehen. Die Fragen waren nach der inhaltlichen Vorarbeit des Erstellens so vertraut, dass ein Nachlesen nicht mehr nötig war. In der Regel kamen die Gesprächspartner*innen im Laufe des Gesprächs von selbst auf die verschiedenen Themen zu sprechen, wenngleich häufig in einer anderen Reihenfolge. Der Leitfaden diente dann zur Kontrolle um sicherzustellen, dass alle Themenblöcke angesprochen wurden. Insbesondere im Themenblock

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Konzeption und Umsetzung beinhalteten die Schilderungen der Bildungspraxis meist bereits alle wichtigen Aspekte. Lediglich der Themenblock der sozialökologischen Transformation bedurfte manchmal Brüchen im Gesprächsverlauf, weil er – wie sich daran zeigte – gewissermaßen die Ebene wechselte, weg von den konkreten Bildungspraxen, hin zu stärker theoretischen Reflexionen. Nach den ersten Erfahrungen zeigte sich zudem, dass die Bildner*innen von sich aus schnell auf eine relativ hohe Abstraktionsebene wechselten. Daher wurden Nachfragen nach konkreten Beispielen aus der Praxis in den Gesprächen flexibel ergänzt. Auch der Leitfaden entwickelte sich im Laufe des Forschungsprozesses weiter (vgl. Bogner et al. 2014, 28ff.). So wurde etwa die Fragereihenfolge mit zunehmender Erfahrung angepasst. Und nachdem die Gesprächspartner*innen des ersten Gesprächs bei der offenen Abschlussfrage die „Innenperspektive des Kollektivs" thematisierten, einen Aspekt, der bis dahin nicht so stark im Blick war, wurde die Frage nach der Arbeitsweise des Kollektivs für die kommenden Interviews im Fragebogen ergänzt und es stellte sich heraus, dass er für alle Akteur*innen eine große Relevanz hatte (siehe Kapitel 6.2.2.2 bis 6.2.2.4).

Eine besondere Situation stellten die „Gruppen"-Interviews dar. Im Gegensatz zur Gruppendiskussion handelte es sich hierbei tatsächlich um ein Interview mit zwei Bildner*innen. Im Vorfeld wurde es den befragten Kollektiven freigestellt, ob sie einzeln oder zu zweit befragt werden wollen. Einige der Kollektive entschieden sich – gemäß der gewohnten Arbeitsweise – für ein Interview zu zweit. Dadurch entstand eine besondere Gesprächssituation. Einerseits unterhielten sich die beiden Befragten auch teilweise miteinander, ergänzten einander etc. Dies führte dazu, dass die Gespräche lebendig und „natürlich" waren. Die Befragten kamen assoziativ auf unterschiedliche Themen zu sprechen, verschiedene Perspektiven und Kontroversen innerhalb der Kollektive wurden deutlich. Gleichzeitig war eine thematische Steuerung durch die Interviewerin deutlich schwieriger. Manches konnte nicht mehr vertiefend nachgefragt werden, weil sich der Gesprächsverlauf bereits weiterbewegt hatte. Teilweise war es hier schwieriger „in die Tiefe" zu kommen.

5.4.2.4 Teilnehmende Beobachtung und Forschungstagebuch

Durch teilnehmende Beobachtung und das Schreiben eines Forschungstagebuchs wurden die Expert*inneninterviews mit Erhebungsmethoden der Ethnografie ergänzt.

Dies erscheint sinnvoll, da Beobachtungen erlauben, tatsächliche Handlungspraxen in den Blick zu nehmen. Statt „Informationen über die interessierende Praxis" (Lüders 2004, 384) zu erlangen, bedeutet „teilnehmende Beobach-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tung […] die Produktion von Wissen aus eigener und erster Hand" (Amann/Hirschauer 1997, 21). Mit der Beobachtung wird der Anspruch verbunden, herauszufinden „wie etwas tatsächlich funktioniert oder abläuft. Darstellungen in Interviews enthalten demgegenüber eine Mischung davon, wie etwas ist, und davon, wie es sein sollte" (Flick 2017, 281). Interviews geben also nur bedingt Aufschluss darüber, wie sich die Praxis politischer Bildung tatsächlich darstellt, da sie immer nachträgliche Reflexionen und Abstraktionen der Befragten darstellen. Während Interviews insbesondere Aufschluss geben über den Sinn einer Handlung, die Absichten und Ansichten, ergänzen Beobachtungen dies durch einen Blick auf die Situationen und Umstände der Handlung. Die Verschriftlichung von Beobachtungen und Erlebnissen erlaubt zudem den Einbezug und die systematische Reflexion des Vorverständnisses und des Wissens der Forscherin. Da sich die Forscherin ohnehin in der Nähe des Feldes bewegt, erlaubt das fortlaufende Führen eines *Forschungs-Tagebuchs* (vgl. Breuer et al. 2019, 169; Zinnecker 2000, 382) eigene zufällige Erfahrungen, Reflexionen des eigenen Hintergrundwissens etc. systematisch zu erfassen und damit einer Reflexion und Nachvollziehbarkeit zugänglich zu machen.

Eine *Beobachtung* wird üblicherweise unterschieden zwischen verdeckt vs. offen, teilnehmend vs. nicht-teilnehmend, systematisch vs. unsystematisch, künstlich vs. natürlich und selbst vs. Fremdbeobachtung (vgl. Flick 2017, 282). In dieser Arbeit kamen verschiedene Formate zum Tragen, entscheidendes Kriterium waren der jeweilige Kontext und Gegenstand. Auch werden üblicherweise verschiedene Phasen unterschieden: Eine zunächst noch allgemeine beschreibende Beobachtung des Feldes wird gefolgt von einer fokussierten Beobachtung, die sich zunehmend auf die für die Fragestellung relevanten Aspekte konzentriert und abgeschlossen durch selektive Beobachtungen, die nur noch zentrale Aspekte gezielt erfassen soll (vgl. Lüders 2004, 387).

In dieser Forschungsarbeit wurden zunächst die nonformalen Bildungsveranstaltungen der interviewten Bildungsakteur*innen beobachtet. Hier wurde versucht, an je einer Bildungsveranstaltung der interviewten Bildungsakteur*innen beobachtend teilzunehmen. In einer ersten Erhebungsphase 2019 fand eine teilnehmende Beobachtung bei Multiplikator*innenschulungen von zwei Bildungsakteur*innen (eines als Kurs im Rahmen eines Klimacamps, eines in Seminarräumen einer deutschen Großstadt), sowie bei einem Workshop eines Bildungskollektivs im Rahmen einer Tagung statt. In der zweiten Erhebungsphase 2021/2022 wurde an einem weiteren online-Workshop teilgenommen. Diese Beobachtungen fanden *offen* statt, das heißt im Vorfeld wurden bereits die Referent*innen kontaktiert und eine Zustimmung eingeholt. Zu Beginn der

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bildungsveranstaltung wurde den Teilnehmenden gegenüber das Forschungsanliegen transparent gemacht und die Zustimmung zur teilnehmenden Beobachtung, in einem Falle sogar zu einer Tonbandaufzeichnung, eingeholt. Da Mitschriften in Bildungsveranstaltungen üblich sind, stellte die sonst häufig herausfordernde Tätigkeit der Feldnotizen (vgl. Breidenstein et al. 2013, 85f.) hier keine Schwierigkeit dar. Die Beobachtungen fanden *teilnehmend* statt, da so die geringsten Irritationen der Beteiligten im Feld erwartet wurden. Dies stellte jedoch die Herausforderung dar, gleichzeitig beobachten und agieren zu müssen.

Die informellen Bildungsprozesse innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung zu beobachten gestaltete sich als deutlich schwieriger. Das Feld ist hier so groß und fluide, dass ein Einverständnis einzuholen nicht möglich erschien. Auch eine Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands ist kaum möglich, denn prinzipiell kann zunächst alles und jedes ein Bildungs- und Lernanlass sein. Zugleich ergeben sich forschungsethische Bedenken bei einer verdeckten Beobachtung, insbesondere vor der oben beschriebenen Herausforderung einer (repressions-)sensiblen Informationspreisgabe innerhalb sozialer Bewegungen. Durch die eigene Nähe zum Feld und die Bekanntheit als Teilnehmerin ergeben sich zudem noch stärker forschungsethische Bedenken, da hier ein bereits als Teilnehmerin entgegengebrachtes Vertrauen benutzt würde für nicht explizierte Forschungsanliegen. Die eigene Teilnahme an Bildungsformaten der Klimagerechtigkeitsbewegung wie Klimacamps stellte zwar gewissermaßen eine erste Vorsondierung im Feld dar und die Beobachtung, dass dort zahlreiche informelle Bildungs- und Lernprozesse, sowie selbstorganisierte Bildung stattfindet, war Ausgangspunkt für das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung. Eine zunächst geplante vertiefende und systematische teilnehmende Beobachtung eines Klimacamps selbst wurde jedoch aufgrund von Rollenkonflikten und forschungsethischen Bedenken wieder abgebrochen.

Aufgrund der COVID-19-Krise konnte eine zweite Erhebungsphase erst 2021/2022 stattfinden. In dieser wurde erneut eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, die dazu diente, auch die informellen Bildungs- und Lernprozesse in den Blick zu nehmen und nicht nur die intendierten Bildungsformate. Der Fokus der Erhebung bestand jetzt jedoch weniger darin, inhaltlich zu erfassen was gelernt wird, sondern vielmehr das Feld zu systematisieren: Wo und wie finden Bildungs- und Lernprozesse innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung statt? Es schien notwendig, das eigene Vorwissen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, indem die Beobachtungen, die ohnehin gemacht wurden, systematisch festgehalten wurden. Den forschungsethischen Bedenken des ersten Versuchs wurde begegnet, indem in der Auswertung nicht die Inhalte selbst oder

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

organisatorische Informationen der sozialen Bewegung zum Gegenstand gemacht wurden, sondern primär eine *Selbstreflexion*. Zu diesem Zwecke nahm die Forscherin an zwei Klimacamps und einer weiteren Veranstaltung teil und hielt die Beobachtungen in einem Beobachtungsprotokoll fest. Dabei wurde folgende Struktur verwendet:

Datum & Uhrzeit:
Ort:
Kontext:
Anwesende:

Abschnitt	Empirische-Beobachtungen	Theoretische Notizen	Selbstreflexion	Kontext-informationen und andere Assoziationen

Zusätzlich wurde auf das Führen eines *Forschungstagebuchs* zurückgegriffen. Im Forschungsstil der (reflexiven) GTM finden im Forschungstagebuch alle Gedanken, Erlebnisse, Ideen, Phantasien mit Themenbezug in ihrer Chronologie Platz. Themenbereiche umfassen eigene Präkonzepte, eigene Erlebnisse und Berührungspunkte, problem- und theoriebezogene Aufzeichnungen, Selbstreflexion, Dezentrierung etc. Es erfüllt die Funktion eines Erinnerungsspeichers, einer Chronik der Gedanken, einer retrospektiven Bilanzierung des Forschungswegs. Es ist Schule der Achtsamkeit, Ort der Sortierung, Ausarbeitung, Strukturierung von Gedanken, Instrument der thematischen Fokussierung etc. (vgl. Breuer et al. 2019, 169ff.). Hier wurde insbesondere eine *Selbstbeobachtung* fokussiert, das heißt die eigenen Erfahrungen im Feld und während der Forschungsarbeit wurden systematisch notiert. Dies ermöglichte, das eigene Vorwissen über das Feld zu explizieren, intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und es systematisch reflektiert mit aufgreifen zu können.

Der Schwerpunkt dieser Studie liegt im Nachvollziehen der Begründungen, Anliegen und Reflexionen der Bildner*innen und dementsprechend in den Expert*inneninterviews. Eine zusätzliche Beobachtung soll ein ergänzendes Verständnis der Bildungspraxen generieren und Aufschluss geben über die informellen Bildungspraxen, sowie die Umstände und Situationen. Der teilnehmenden Beobachtung kommt also eine ergänzende und explorative Rolle zu (vgl. Lüders 2004, 388). Die Beobachtungsprotokolle und das Forschungstagebuch dienten in erster Linie der Generierung eines systematisierenden und kontextualisierten Hintergrundwissens und dem intersubjektiven Nachvollziehbar-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

machen des Vorwissens der Forscherin. Sie flossen in die Auswertung ein, ohne dass sie gleichermaßen systematisch wie die Interviews ausgewertet wurden.

5.4.3 Datenauswertung

Ausgewertet wurden die erhobenen Daten mithilfe des Kodierverfahrens der Grounded Theory Methodologie (GTM), sowie durch das Verfassen von Memos und Diagrammen. Der Auswertungsprozess wurde zudem regelmäßig in Forschungswerkstätten und Summerschools besprochen und durch die Arbeit in Interpretationsgruppen unterstützt.

5.4.3.1 Transkription

Zunächst wurden die Interviews transkribiert. Da im Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie in der Auswertung auch die impliziten und latenten Sinngehalte interessieren und dabei zu Beginn noch nicht gewusst werden kann, was sich als relevant erweist, wurde zunächst ein hoher Detailgrad für die Transkription gewählt. Es wurde also Wort für Wort transkribiert und nicht sprachlich geglättet. Zudem wurde versucht Sprachklang, Lautäußerungen und nichtsprachliche Ereignisse mit zu erfassen (vgl. Fuß/Karbach 2019, 39ff.). Bei der späteren Verschriftlichung der Ergebnisse (siehe Kapitel 6) wurden dann zwecks besserer Lesbarkeit Planungsäußerungen wie ähm und äh, sowie Wortverschleifungen bzw. Wortdopplungen wieder entfernt, wo sie nicht relevant erschienen. Es wurde sich insgesamt an folgenden Transkriptionskonventionen orientiert:

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Transkriptionskonventionen	
Pause	
(..)	Kurze Pause (ca. 2 Sekunden)
(…)	Mittlere Pause (bis zu 5 Sekunden)
(7)	Bei längeren Pausen Angabe der Pausenlänge in Minuten
Sprachklang	
Immer	Betontes Wort
Unbedingt	Betonte Silbe
Ja:::	Gedehntes Wort
Nie:::mals	Gedehnte Silbe
niemals	Im Vergleich lauter gesprochenes Wort
niemals	Im Vergleich leiser gesprochenes Wort
Lautäußerungen, Wortabbrüche etc.	
Ich bin ähm elf Jahre	Planungsäußerungen (z. B. ähm, mhm, öhm)
((bejahend)) mhm	Eindeutig zustimmende Lautäußerungen
((verneinend)) mhm	Eindeutig ablehnende Lautäußerungen
einf-	Abgebrochenes Wort
Nicht-sprachliche Ereignisse	
(räuspert sich) **(seufzt) (lacht)**	Parasprachliche Äußerungen werden in Klammern als Kommentar vermerkt.
(lachend) Mensch, das habe ich…	Begleiterscheinung des Sprechens werden als Kommentar in Klammern vermerkt
(Telefon klingelt)	Hörbare Handlungen und Hintergründe werden als Kommentar in Klammern vermerkt
Interaktion	
I Ist das [immer so? **B Ja, das ist] immer**	Gleichzeitiges Sprechen ohne Partiturschreibweise von bis [ ]
I: Ist das/ **B: /Ja, das ist**	Abbruch durch Unterbrechung
Unsicherheit	
(…?)	Unverständliches Wort
(…??)	Mehrere unverständliche Worte
(mein?)	Vermuteter Wortlaut
(mein?/dein?)	Alternativ vermuteter Wortlaut
[…]	Auslassung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5.4.3.2 Kodier-Prozess

Kernstück der Auswertung von Daten in der GTM stellt das Kodieren dar. Die Grundidee des Kodierens besteht in einem sehr genauen Betrachten und Interpretieren der Daten mit dem Ziel, theoretische Konzepte zu gewinnen. Es findet also ein systematisiertes Nachdenken statt, sowie ein Entwickeln und Abwägen von Lesarten. „Beim Kodieren geht es um begrifflich-konzeptuelle bzw. theoretische Identifikations-, Konstruktions- und Benennungsarbeit" (Breuer et al. 2019, 251). Dabei sind *Kodes* (vorläufige) Abstraktions- und Benennungs-Ideen. Aus einer größeren Anzahl solcher Kode-Ideen entstehen durch Selektion, Zusammenfassung, Sortierung, Fokussierung u.ä. im Laufe des Kodierprozesses *Kategorien*, die die Grundbegrifflichkeit einer entwickelten Grounded Theory (d.h. einer gegenstandsbegründeten Theorie) ausmachen. In weiteren Arbeitsschritten werden die Kategorien weiter inhaltlich entfaltet und ausdifferenziert, sowie in einen Zusammenhang gebracht. Die Kodes und Kategorien werden *aus den Daten (induktiv)* herausgearbeitet, sie bestehen also am Beginn des Prozesses noch nicht, sondern werden erst im Laufe der Auswertung gefunden, erfunden, konstruiert und ausgearbeitet. Die gebildeten Kodes und Kategorien sollen sich durch ihre Gegenstandsnähe auszeichnen, jedoch auch Idealisierungen und Abstraktionen darstellen und das Gemeinte sprachlich treffend zum Ausdruck bringen. Es sind weder einfach nur Paraphrasierungen noch weit entfernte Allgemeinbegriffe. Stattdessen sollen sie wesentliche Aspekte aus dem Material auf einem allgemeineren bzw. abstrakteren Niveau fassen (vgl. ebd., 253f.). Konzepte *emergieren* dabei aus den Daten aber *nicht selbsttätig*, sondern aufgrund von Analyseanstrengung der Forschenden (vgl. ebd., 137), d.h. es muss die handwerkliche und kreative Gedankenarbeit der kodierenden an bzw. mit den Daten hinzukommen. Es braucht also einerseits einen *offenen Blick* für das Eigentümliche der Daten und zugleich eine Eigentätigkeit der Konstruktion, die eine *theoretische Sensibilität* voraussetzt (vgl. ebd., 254). Es werden verschiedene Arten des Kodierens unterschieden, die sich in unterschiedlichen Versionen der GTM leicht unterscheiden. Hier wird dem Vorschlag Breuers gefolgt, der in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) offenes, axiales und selektives Kodieren unterscheidet.

„Im Modus des *offenen Kodierens* geht es darum, sich einen thematischen Zugang zum Material zu verschaffen, relevante Materialstücke auszuwählen und im Detail zu analysieren" (Strübing 2018, 132). Dabei beginnt eine Annäherung an das Material letztlich bereits vor dem eigentlichen Kodier-Prozess. So wurden auch hier die Interviews zunächst transkribiert, d.h. es fand bereits eine intensive Beschäftigung mit dem Gespräch statt. Anschließend wurden die

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Transkripte von vorne nach hinten gelesen und erste Assoziationen und Gedanken dabei handschriftlich am Rand festgehalten sowie erste auftauchende Themen vermerkt. Anschließend wurde, am Beginn des Transkripts anfangend und später vor allem inhaltlich geleitet, an einzelnen Sinnabschnitten vertiefend gearbeitet. „Ein Textstück wird kleinschrittig-sequenziell bearbeitet, um hinter der leicht für selbstverständlich und vertraut genommenen Oberfläche des manifesten Textes weitere Sinndimensionen zu erschließen, den Text also «aufzubrechen» (Strauss/Corbin 1996, 45). Einerseits geht es dabei darum, eine möglichst große Vielfalt an möglichen Deutungen zu finden um vermeintliche Selbstverständlichkeiten des Textes zu irritieren. Gleichzeitig zielt bereits das offene Kodieren darauf ab, bei jeder segmentierten Einheit den „Kern der Nuss herauszubrechen und freizulegen […] und dafür eine sprachliche Benennung (einen Kode mit Abstraktheits-Charakteristik) zu er/finden, der eine Vor-/Stufe auf dem Weg zu einem theorietauglichen Begriff (einer Kategorie) sein kann" (Breuer et al. 2019, 270). Dazu werden die Abschnitte „nicht etwa einfach nur paraphrasiert, sondern aktiv befragt: Was wird hier thematisiert? Was ist daran für die Forschungsfrage relevant? Welche Situationsdefinition, welches Handlungsproblem zeigt der Sprecher durch seine Art der Präsentation des Themas an? Was hätte hier auch stehen können?" (Strübing 2018, 132). In Anlehnung an Breuer (2019, 270f.) wurde sich dabei an folgenden Fragen orientiert:

- Was ist hier los? Worum geht es?
- Wer ist beteiligt?
- Unter welchen situativen Umständen tritt das Phänomen auf?
- Wie ist es zu der Situation gekommen? Was ist die Vorgeschichte?
- Warum geschieht das auf diese Weise? Welche anderen Möglichkeiten könnte es geben?
- Wann, wie lange? Einmalig oder wiederholt? Welche zeitlichen Merkmale und Muster gibt es?
- Wo genau geschieht das? Welche Merkmale der Örtlichkeit sind festzumachen?
- Wie stark und wie viel/e? Wie sind die Intensitäts-Charakteristika zu beschreiben?
- Welches sind die Sichtweisen/Perspektiven der Akteur*innen?
- Was sind ihre Motive und Ziele, was wollen sie erreichen?
- Welche Maßnahmen, Mittel, Instrumente werden von den Beteiligten eingesetzt?
- Wie könnte das im Daten-Text Dargestellte auch anders formuliert werden? Und warum wird es gerade in der vorliegenden Weise ausgedrückt?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

- Womit und mit wem kann ich mich identifizieren? Wer/was ist mir nah, wer/was ist mir fern? Und wie kommt das? Und inwiefern kann das etwas mit Merkmalen der Akteur*innen oder des Feldes zu tun haben?
- Woran erinnert mich das? Beispielsweise an Situationen aus dem eigenen Erleben, der eigenen Geschichte, an Situationen aus anderen Problem-/Handlungsfeldern?

Um eine Vielfalt an möglichen Lesarten zu finden wurde – insbesondere in der ersten Phase des offenen Codierens – mit Interpretationsgruppen gearbeitet, in denen ein assoziatives Sammeln von Ideen stattfand, sowie einzelne Sinnabschnitte vertiefend interpretiert wurden. So konnten zugleich die eigenen Selbstverständlichkeiten sichtbar werden. Um das Charakteristische des Falls herauszuarbeiten wurden zudem gezielte gedankenexperimentelle Vergleiche und Kontrastierungen vorgenommen. Um den kreativen Charakter zu stärken fand ein erster offener Prozess dabei meist mit Stift und Papier statt, indem entweder Vermerke direkt am Rand des Datenmaterials gemacht oder separate Notizen erstellt wurden. Erst anschließend wurden die Ergebnisse dieses Brainstorming-Prozesses in eine MAXQDA-Software zur Weiterarbeit übertragen. Dabei fand eine erneute konzeptionelle Arbeit statt, da jetzt die Assoziationen auf einen möglichst prägnanten Oberbegriff gebracht werden mussten.

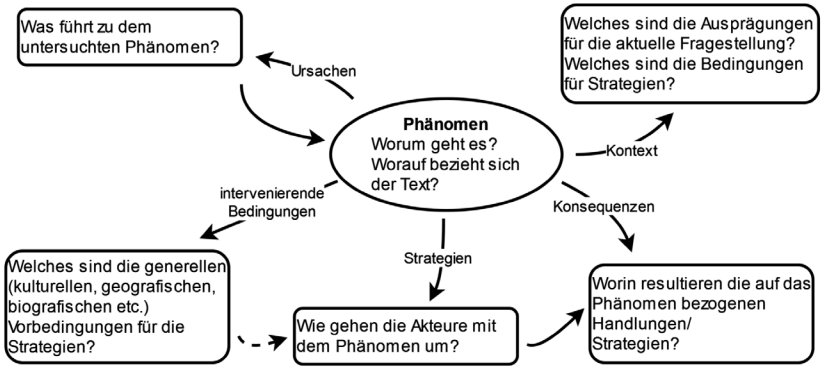
Während beim offenen Kodieren Listen an Charakteristiken erstellt werden, geht es beim *axialen Kodieren* darum, die Relationen der Kodes in den Blick zu nehmen. „Axiales Kodieren fügt [die durch offenes Kodieren aufgebrochenen] Daten auf neue Art wieder zusammen, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden“ (Strauss/Corbin 1996, 76). Aus der unübersichtlichen Liste an Kodes wurden also ähnliche zusammengefasst, übergeordnete Kategorien und dazugehörige Subkategorien gefunden, es wurden verschiedene Fall-Typologien, Merkmalsausprägungen und Dimensionen identifiziert etc. Aus der Liste der Kodes entstand so zum einen ein Kode-Baum. Zum anderen wurden mithilfe von Diagrammen und Schaubildern mögliche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Kategorien entworfen. Hier wurde auch wieder von der Arbeit mit dem Computer-Programm auf eine Arbeit mit Karteikarten, Papier und Schere gewechselt.

Während es beim axialen Kodieren zwar um Zusammenhänge und Strukturen, allerdings noch nicht um einen Gesamtzusammenhang oder einen ganzheitlichen Theorieentwurf geht, steht beim *selektiven Kodieren* nun der „Entwurf einer konzeptuellen Perspektivierung der finalen bereichsbezogenen Grounded Theory, einer Gesamtgestalt des Theorieentwurfs, einer theoretischen Integra-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tion aller kategorialen Konzepte unter eine konsistenzstiftende Logik“ (Breuer et al. 2019, 284) im Fokus. Es soll eine konzeptuelles Zentrum, idealerweise eine Schlüssel- oder Kernkategorie festgelegt werden, um die herum ein Modell entwickelt wird.

Von Strauss und Corbin wird als Strukturierungshilfe insbesondere im axialen jedoch auch im selektiven Kodieren das sogenannte *Kodierparadigma* als Strukturierungshilfe eingebracht. Dabei „liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie […] in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen, den Kontext (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist, die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihnen umgegangen oder durch die es ausgeführt wird, und die Konsequenzen dieser Strategien“ (Strauss/Corbin 1996, 76).



(Abbildung: Kodierparadigma nach Strauss und Corbin; Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Strübing 2018: 134)

Zwar „sind die im Kodierparadigma benannten Fragen nur Systematisierungen all jener Wer-Wie-Wo-Was-Warum-Fragen, mit denen wir auch im Alltag den Sinn von Ereignissen zu erschließen versuchen, indem wir nach Zusammenhängen forschen, die als Erklärungen fungieren können“ (Strübing 2018, 134). Breuer weist jedoch darauf hin, dass sich solche Modell-Logiken dennoch nicht notwendigerweise aus den Daten selbst ergeben, sondern von den Forschenden mitgebracht werden bzw. aus anderen Theoriewelten importiert werden. Dies steht in gewissem Widerspruch zum Postulat der theoretischen bzw. konzeptuellen Offenheit und der Idee der Emergenz. Breuer schlägt daher vor, das

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kodierparadigma eher als Wegweiser zu betrachten, das ein Denken in Zusammenhängen anregen kann und plädiert für eine freiere Handhabung (vgl. Breuer et al. 2019, 290).

In dieser Forschungsarbeit wurde eine gegenstandsbegründete Theorie entlang des *Kodierparadigmas* entwickelt. Da dieses jedoch interaktionistischen Handlungstheorien entstammt, wurde es hier an den Gegenstand angepasst und daher etwas modifiziert (siehe Kapitel 6). Als zentrale Systematisierung wurde zudem eine Modellierung von *Typologien* entwickelt. Typologien dienen der „Herausarbeitung gegenstandsbezogener Systematiken, die für Beschreibungs-, Erklärungs- und Selbst- bzw. Handlungsreflexions-Zwecke tauglich sind" (ebd., 310). Dabei geht es weniger darum, die Einzelfälle, auf die sie angewendet werden, vollständig zu beschreiben, sondern eher darum, eine Sortierlogik für den fokussierten Phänomenbereich zu entwickeln (vgl. ebd.). Systematisiert wurden im konkreten Fall vor allem Transformationsstrategien und die Verbindung dieser zu Bildungsarbeit, Selbstbildung und Bildungspolitik (siehe Kapitel 6.5.3).

5.4.3.3 Verfassen von Memos und Diagrammen

Neben dem Kodierprozess stellen auch *Memos* ein Kernstück des Auswertungsprozesses der GTM dar. Es handelt sich dabei um ein (informelles) schriftliches Festhalten von Ideen und Assoziationen jeglicher Art (vgl. Breuer et al. 2019, 137). Das heißt die Aufzeichnungen in Memos können sich auf den Forschungsprozess, das Thema, Hypothetisches oder Vorläufiges beziehen. Entscheidend ist, dass das Memo-Schreiben dazu anregt, von Anfang an konzeptuell zu denken (vgl. ebd., 170ff.). „Das Memo-Schreiben kann dabei helfen, Eindrücke aus Daten bzw. Dokumenten […], aus unausgegorenen Gedankensplittern […], aus Interaktionserlebnissen im Forschungsfeld […], aus ersten Überlegungen zu theoretisch interessanten Kodes bzw. Kategorien … zu fokussieren und dabei konzeptuelle Ideen zu er/finden, zu entwerfen, auszuarbeiten, zu kondensieren" (ebd., 175).

In *Schaubildern und Diagrammen* wird die sprachliche Form der Memos durch eine grafische Darstellungsweise ergänzt. Sie stellen eine Verbildlichung und Verdichtung von Gedanken dar. Anders als reiner Text erlauben Diagramme auch, Zusammenhänge darzustellen und alles auf einen Blick zu sehen. Gleichzeitig zwingen sie zur Konzentration auf Essenzielles (vgl. ebd., 189ff.).

Memos wurden einerseits während des Kodierprozesses verfasst und dabei direkt im Computerprogramm MAXQDA zu den Daten eingefügt. Das Memo-Schreiben begleitete jedoch mehr oder weniger systematisch auch den gesamten Forschungsprozess. Es wurden etwa Anregungen aus (informellen) Gesprächen,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Forschungswerkstätten oder Kolloquien über das Forschungsthema notiert, ebenso persönliche Erfahrungen oder zufällige Begegnungen im Forschungsfeld. Es wurden Reflexionen über forschungsethische oder methodologische Fragen, sowie Selbstreflexionen festgehalten, alle zwischendurch aufkommenden Ideen und Gedanken etwa zu Kodes, Kategorien und Strukturierungsmöglichkeiten notiert. Einmal eingetaucht in die Forschung kamen Erkenntnisse und Überlegungen auch immer wieder zu unerwarteten Zeitpunkten und an unerwarteten Orten auf. Diese wurden möglichst zeitnah festgehalten gemäß der Aufforderung „stop and memo!" (Glaser 2013, 3), d.h. der Idee, das Memo-Schreiben möglichst nicht aufzuschieben. Notizen wurden dabei in einem Buch gesammelt, wenn dieses nicht zur Hand war, auch auf losen Notizzetteln oder in Form von Audiodateien auf dem Handy. Anschließend wurden die Zettel sortiert und die Überlegungen zur besseren Übersichtlichkeit in ein Dokument auf dem Computer übertragen. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, eine geeignete Form der Archivierung und eines Ordnungssystems zu finden, wurde schließlich ein fortlaufendes Dokument angelegt, in das alle zwischendurch aufkommenden Überlegungen chronologisch mit einer themenbezogenen Überschrift und einem Datum versehen gebündelt gespeichert wurden. Die zunächst provisorisch festgehaltenen Gedanken wurden also anschließend in ein gesammeltes Dokument übertragen. In der Praxis wurde zwischen Diagrammen und Memos kaum unterschieden, sondern die jeweils geeignete Form der Darstellung für die entsprechende Überlegung gewählt. Manche Überlegungen insbesondere zu Zusammenhängen und Strukturen legten eher Mind-Maps oder Matrizen nahe, anderes ließ sich gut in linearer Textform darstellen.

Das Ergebnis dieses umfangreichen Auswertungsprozesses stellt die in Kapitel 6 dargestellte gegenstandsbegründete Theorie einer bewegungsbezogenen politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation dar.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6. Ergebnisse und Interpretation: Bewegungsbezogene politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation

Im Zentrum der in dieser Dissertation entwickelten gegenstandsbezogenen Theorie steht das *Phänomen* einer *bewegungsbezogenen politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation*.

Dabei stellen *Transformationsnotwendigkeiten* aufgrund der multiplen bzw. sozial-ökologischen Krisen aber auch Vorstellungen von wünschenswerten alternativen Zukünften die *ursächliche Bedingung* dar. Die Bildner*innen gestalten also Bildung, ausgehend von ihrer Analyse, dass die gegenwärtigen gesellschaftlichen Krisen eine grundlegende Transformation erforderlich und wünschenswert machen. Eine weitere ursächliche Bedingung stellen zugleich gegenwärtige *umkämpfte Transformationen* statt. Transformationsprozesse finden demnach bereits statt, sie sind jedoch machtvoll strukturiert. Die Bildner*innen mischen sich hier unter anderem mit ihrer Bildungsarbeit ein (siehe Kapitel 6.1).

Die Bildungsarbeit findet statt im *Kontext* der *Klimagerechtigkeitsbewegung*, die hier primär als Ort des Lernens, der Bildung und der Wissensproduktion in den Blick genommen wird (siehe Kapitel 6.2). Der Kontext ist in diesem Falle ein aufgrund handlungsstrategischer Überlegungen selbstgewählter. Die handelnden Akteur*innen wählen ein Engagement in sozialen Bewegungen als zentrale Handlungsstrategie in gesellschaftlicher Transformation sowie Bildungsarbeit, die auf verschiedene Arten und Weisen damit in Verbindung steht. Gleichzeitig prägt dieser Kontext und die Praxis der Bildungsarbeit wiederum die gewählten Handlungsstrategien.

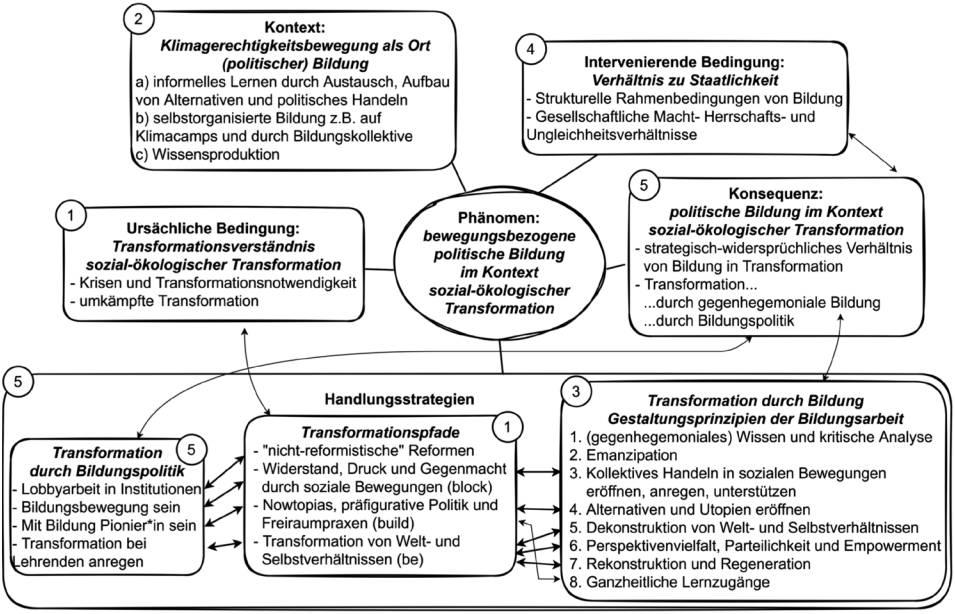
Zentrale *Handlungsstrategien* lassen sich entlang verschiedener *Transformationsstrategien* systematisieren, die ein Engagement in sozialen Bewegungen, den Aufbau von Alternativen, das Anstreben von Reformen sowie die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beinhalten (siehe Kapitel 6.1). Eine weitere – hier im Zentrum stehende – Handlungsstrategie stellt die *gegenhegemoniale Bildungsarbeit* selbst dar, die sich in ihrer Gestaltung an den übergreifenden Transformationsstrategien orientiert bzw. mit diesen in Verbindung gebracht werden kann (siehe Kapitel 6.3).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jenseits der intendierten Handlungsstrategien der Bildner*innen setzen *intervenierende Bedingungen* in Form von strukturellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen der Bildungsarbeit Grenzen bzw. erschweren diese. Die Bildungsakteur*innen sind dem jedoch nicht ausgeliefert (siehe Kapitel 6.4).

Als *Konsequenz* aus intendierten Handlungsstrategien und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsteht ein strategisch-widersprüchliches Verhältnis einer gegenhegemonialen Bildungsarbeit in sozial-ökologischer Transformation (siehe Kapitel 6.5).

Dieses am Kodierparadigma angelehnte Modell verdeutlicht die vielfältigen Zusammenhänge von Handlungsstrategien, Rahmenbedingungen und Kontexten und der Bildungsarbeit der Bildungsakteur*innen und die folgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an dieser Struktur (siehe Abbildung).



Gleichzeitig lässt sich – gewissermaßen quer zu dieser Darstellungsweise bzw. auf einem höheren Detailgrad – eine Typologisierung entlang verschiedener Transformationsstrategien entwickeln (siehe Kapitel 6.5.3).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.1 Transformationsverständnis der Bildungsakteur*innen

Die befragten Bildner*innen gehen von einem Transformationsverständnis sozial-ökologischer Transformation aus. Dies prägt auch ihre Bildungspraxis. Dabei orientieren sie sich an kritischen Gesellschaftstheorien, das heißt, sowohl die Gestaltung ihrer Bildungsarbeit als auch ihre Gesellschaftsanalyse ist stark theoriegeleitet. Zunächst sollen hier die gesellschaftstheoretischen Grundannahmen vorgestellt werden.

6.1.1 Gesellschaftsanalyse (Das *Warum* der Transformation): „So wie es ist kann es nicht bleiben"

Ausgangspunkt ist die Gesellschaftsanalyse, dass wir uns gegenwärtig in tiefgreifenden Krisen befinden.

„wir nehmen an im Kollektiv, dass wir in einem tiefgreifenden gesellschaftlichen Schlamassel stecken, in einer Zeit mit vielen Krisen, und es 'ne große gesellschaftliche Veränderung braucht, dann kann man das sozial-ökologische Transformation nennen oder irgendwie anders, aber es braucht jedenfalls einen anderen gesellschaftlichen Weg" (K1, Fabian, Abs. 121)

Diese sozial-ökologischen Krisen erfordern dementsprechend eine grundlegende gesellschaftliche Veränderung – „So wie es ist kann es nicht bleiben".

„gleichzeitig ist aber eben ganz klar, so wie es jetzt ist kann es nicht bleiben […] also im Kontext von Klimakrise und so weiter, aber nicht nur Klimakrise, sondern auch Gerechtigkeits- vor allem auch Gerechtigkeitsfragen" (K3, Isa, Abs. 86)

Klimakrise und Klimaungerechtigkeit: „Wer ist verantwortlich und wer ist betroffen?"

Ein zentrales Krisenphänomen sehen die Bildner*innen in der Klimakrise, die sie als verbunden mit sozialen Fragen betrachten. Insbesondere die Bildner*innen von K2 zentrieren ihre Bildungsarbeit rund um das Konzept der Klimagerechtigkeit und zeichnen entsprechend eine umfassende Beschreibung von Klimaungerechtigkeit (zum Konzept der Klimagerechtigkeit siehe auch Kapitel 4.2.1).

„Da haben wir vier zentrale Fragen, nämlich die erste: Wer ist eigentlich verantwortlich für die Klimakrise? Die Antwort ist der Globale Norden (lacht) ich nehm die jetzt mal vorweg. Die zweite Frage, wer ist betroffen? Hauptsächlich der Globale Süden […] und dann mit der dritten Frage geht irgendwie einher so, wer kann sich eigent-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

*lich vor der Klimakrise schützen? Das ist so ein bisschen die Klasse als Dimension und Wohlstand […] und die vierte Frage ist, wer spricht eigentlich mit bei Lösungen […] gerade weil bei bei den COPS, bei den Conference of Parties, bei den internationalen Klimaverhandlungen, wo man einfach auch immer wieder sieht, dass eben die betroffenen Länder immer noch zu wenig Gelder erhalten, immer noch zu wenig Unterstützungsleistung von den Verursacher*innen, von den Verantwortlichen, nämlich dem Globalen Norden. Und was man aber auch halt nicht nur bei der COP sieht, sondern auch, wenn wir von so Treffen wie G8 oder G7, G20 sprechen, wo einfach so wenige über viele entscheiden"* (K2, Lisa, Abs. 62)

Thematisiert werden hier also *Ungleichheiten in den Nord-Süd-Beziehungen*. Während der Globale Norden hauptverantwortlich für die Entstehung der Klimakrise ist, ist der Globale Süden deutlich stärker betroffen. Einerseits aufgrund der geografischen Lage, vor allem jedoch, weil dort weniger ökonomische Ressourcen verfügbar sind, um sich vor den Folgen zu schützen und die verursachenden Länder ihrer finanziellen Verantwortung nicht nachkommen. Zudem ist der Globale Süden bei der politischen Bearbeitung der Klimakrise unterrepräsentiert. Insbesondere aus globaler Perspektive erscheint die Ungleichheit hier also auch als ein Demokratiedefizit. Ergänzen lässt sich die Frage nach der Verantwortung um die Frage, wer von der Verursachung der Klimakrise, d. h. der billigen Energie und dem CO_2-Ausstoß, profitiert, denn der CO_2-Ausstoß ist Grundlage des gegenwärtigen Wohlstands der Länder des Globalen Nordens.

„dass so Phänomene wie beispielsweise der Klimawandel von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen hauptsächlich verursacht wurde historisch, und nach wie vor wird, und es halt auch bestimmte gesellschaftliche Gruppen gibt, die davon profitieren und andere halt nicht, und dass das was mit bestimmten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu tun hat, also, dass es nun mal 'ne Komponente von Klasse hat, weil 'ne bestimmte gesellschaftliche Klasse daran profitiert und gesellschaftlich-historisch auch den meisten CO_2-Ausstoß verursacht hat, dass bestimmte Länder den meisten CO_2-Ausstoß verursacht haben, dass es in Deutschland wiederum auch was mit 'ner Spaltung in Ost und West zu tun hat, dass es was mit Einkommen zu tun hat" (K1, Fabian, Abs. 79)

Einerseits sind die Länder des Globalen Nordens insgesamt hauptsächlich verantwortlich und Profiteure, darin jedoch sind es auch wieder vor allem die reichen Menschen. Neben den Ungleichheiten in den Nord-Süd-Beziehungen werden also auch die *Ungleichheiten innerhalb der Länder des Globalen Nordens*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

genannt. Die globale wie die innergesellschaftliche Ungleichheit erscheint hier in erster Linie abhängig von ökonomischem Einkommen und Klassenzugehörigkeit. Einkommen und Wohnort sind nicht nur ausschlaggebend für die Verursachung der Krise, sondern entscheiden auch über das Ausmaß der Betroffenheit.

„ich würde dann auch noch mal ergänzen so also klar, dieser Nord-Süd-Divide aber auch schon noch darauf aufmerksam zu werden […] dass es auch hier bei uns einfach krasse Unterschiede gibt, einfach, wie wir auf die Klimakrise reagieren können, wie wir davon betroffen sind. Klar haben wir die globale Dimension, aber sie spiegelt sich halt auch irgendwie so wieder" (K2, Gesa, Abs. 63)

Aus intersektionaler Perspektive sind die Ungleichheiten also verbunden mit verschiedenen Formen von Diskriminierung.

„wir hatten ja schon von diesen fünf Dimensionen gesprochen, für uns ist es auf jeden Fall klar, dass es eben mit so -ismen wie Rassismus, Sexismus oder Klassismus, Ageismus […] alles verbunden ist" (K2, Gesa, Abs. 61)

Ein weiterer Aspekt der Klimaungerechtigkeit ist die Frage nach der Betroffenheit von den dominanten *Krisenbearbeitungsansätzen* wie etwa E-Mobilität.

„dass E-Mobilität gar nicht die Lösung für alles ist. Also Grenzen, die wir dann da eben aufzeigen sind, naja, also Ressourcen wie Lithium sind halt auch knapp und haben auch in der Art und Weise, wie sie abgebaut, produziert und gehandelt werden krasse Menschenrechtsverletzungen zur Folge" (K1, Fabian, Abs. 63)

Ein zusammengefügtes Bild von Klimaungerechtigkeit lässt sich also wie folgt zeichnen

	Nord-Süd-Dimension	**Intersektionale Dimension**
Wer ist verantwortlich?	Der Globale Norden	Reiche Menschen
Wer ist betroffen?	Der Globale Süden	Arme und diskriminierte Menschen
Wer entscheidet?	Der Globale Norden	Reiche Menschen im Globalen Norden
Wer ist betroffen von den Krisenbearbeitungsstrategien?	Der Globale Süden	Arme und diskriminierte Menschen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Materielle Strukturen: „Kapitalismus und Kolonialismus"

Ausgehend vom Krisensymptom der Klimaungerechtigkeit lässt sich nach den zugrundeliegenden systemischen und strukturellen Ursachen fragen. Als zentrale Ursachen der gegenwärtigen Krisen, insbesondere der Klimakrise nennen die Bildner*innen das gegenwärtige kapitalistische Wirtschaftssystem sowie Kolonialismus und dessen Kontinuitäten (siehe auch Kapitel 2.2.1.3 und 2.2.1.4). Es werden also die materiellen, gesellschaftlichen Strukturen in den Blick genommen.

„die Zusammenhänge, von genau, was hat das mit Kapitalismus, Kolonialismus zu tun" (K1, Marlene, Abs. 74)

„das liegt halt an der Art und Weise wie globale Lieferketten funktionieren und das wiederum ist ein Resultat von 500 Jahren Kolonialismus" (K1, Fabian, Abs. 63)

Ideologie bzw. Hegemonie: „Patriarchat und Rassismus"

Thematisiert werden zudem Patriarchat und *weiße* Vorherrschaft. Die Bildner*innen verweisen also neben den materiell-strukturellen Ursachen auch auf verinnerlichte Denkmuster und soziale Beziehungsweisen, die Ungleichheitsverhältnissen zugrunde liegen und diese stützen, d.h. auf die Dimension der Weltsichten. Diese lässt sich je nach Gesellschaftstheorie als Ideologie oder Hegemonie fassen (siehe auch Kapitel 2.2.1.2).

„was für rassistische Strukturen haben wir auch verinnerlicht oder […] inwiefern spielt das Patriarchat […] also auf so 'ner intersektionalen Ebene" (K3, Isa, Abs. 24)

Macht- und Herrschaftsverhältnisse: „Wer hat die Macht das durchzusetzen?"

Die Ungleichheiten haben „mit bestimmten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu tun" (K1, Fabian, Abs. 79). Daher stellt sich die Frage, wer ein Interesse an der Aufrechterhaltung der bestehenden Verhältnisse hat und von diesen profitiert, aber auch, wer die Macht hat, diese durchzusetzen. Der Bildner von K1 zeichnet dies am Beispiel von Mobilität.

„wer hat ein Interesse an der Art und Weise, wie Mobilität organisiert ist, wie Mobilitätssysteme funktionieren. Wer profitiert denn eigentlich davon? Und wer hat eben die Macht auch das durchzusetzen? Und ist das eigentlich ein- ist es überhaupt ein Allgemeininteresse? Was für Mobilität würdet ihr euch eigentlich wünschen? Ist das deckungsgleich mit dem, was da ist? Und was lernen wir überhaupt kennen? Und wer bestimmt überhaupt das, was wir uns vorstellen können, wie Mobilität auch funkti-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

onieren soll, funktionieren könnte und wie nicht? Also es ist tendenziell ein Blick, der sich halt auf gesellschaftliche Strukturen und Normen richtet, wie die unser Handeln und Denken beeinflussen und prägen" (K1, Fabian, Abs. 107)

Hier gerät zum einen in den Blick, dass nicht alle Menschen gleichermaßen einflussreich sind, sondern dies abhängt von gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen und (ökonomischen) Ressourcen. Zum anderen wird hier eine *hegemonietheoretische Perspektive* deutlich, die danach fragt, wem es gelingt, die eigenen Interessen als Allgemeininteressen erscheinen zu lassen, d.h. die eigenen Vorstellungen hegemonial werden zu lassen (siehe auch Kapitel 2.2.1.5).

Subjektivierung: „Wir sind alle reinpositioniert"

Bestimmte hegemoniale Vorstellungen gesellschaftlicher „Normalität" durchdringen auch die einzelnen Subjekte und prägen das Denken und Handeln. Menschen sind also in die gesellschaftlichen Verhältnisse sozialisiert und unterschiedlich darin positioniert.

„dass wir da halt alle als Einzelmenschen irgendwie reinpositioniert worden sind, reinsozialisiert sind" (K2, Gesa, Abs. 61 – 61)

Imperiale Lebensweise: „Warum sich das nicht verändert"

Die Bildner*innen beziehen sich auf theoretische Analysen wie das Konzept der imperialen Lebensweise, um zu erklären, inwiefern wir alle eingebunden sind und warum sich – trotz Wissens um die Krise – so wenig ändert. Hier wird die materialistische Analyse, dass eine kapitalistische Wirtschaftsweise auf Ausbeutung von Arbeit und Aneignung natürlicher Ressourcen angewiesen ist, verbunden mit der Analyse von Regulationsweisen zur Bearbeitung der dadurch entstehenden Widersprüche. Die gegenwärtige Form der Stabilisierung von Hegemonie besteht demnach insbesondere in einer imperialen Lebensweise mit überproportionaler Aneignung im Globalen Süden (siehe auch Kapitel 2.2.1.5).

„haben wir auch in letzter Zeit öfter mit so imperialer Lebensweise und dem Konzept gearbeitet […] das Konzept find ich irgendwie so stark im Sinne, also weil das so diese Widersprüchlichkeit und dieses wie wir auch eingebunden sind in so 'ne globale Ungerechtigkeit, und wie wir aus dem so individuell auch irgendwie nicht rauskommen oder sozusagen so 'ne Erklärung auch dafür, warum sich das nicht verändert, grad darin find ich das irgendwie voll stark" (K3, Isa, Abs. 76)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.1.2 Transformationsszenario (*Reichweite* der Transformation): „Mehr als so bisschen Reförmchen hier und da"

Einerseits begreifen die Bildner*innen Transformation als etwas der gegenwärtigen Gesellschaft inhärentes, das permanent stattfindet und nicht steuerbar ist. Richtung und Reichweite sind demnach zunächst nicht ausgemacht (siehe Kapitel 2.1.1).

„Transformation an sich […] passiert halt einfach so und kann in jede Richtung gehen, deswegen braucht's irgendwie so […] diese beiden Adjektive davor, weil sonst kann ja alles sein und es passiert auch einfach so, die passiert die ganze Zeit irgendwie, die kann man auch irgendwie nicht steuern" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 99)

Um gesellschaftliche Transformationsprozesse finden Auseinandersetzungen statt und Transformation wird als prozesshaft und widersprüchlich verstanden.

„mir ist immer wichtig […] auch mit Hinblick auf so Transformationsgeschichten, genau, immer so dieses prozesshafte sich anzugucken" (K1, Marlene, Abs. 23)

In diesem Kontext sind auch die Bildner*innen Akteur*innen, die sich für eine bestimmte Transformation einsetzen, die angesichts der gesellschaftlichen Krisen unerlässlich erscheint. Da die tieferen Ursachen der Krisen in gesellschaftlichen Strukturen und in Macht- und Herrschaftsverhältnissen liegen, in die die einzelnen Subjekte eingebunden sind, kann eine angemessene Antwort auf die Krisen nur in einer *grundlegenden Veränderung über den Kapitalismus hinaus* bestehen. Das beinhaltet eine Abgrenzung von und Kritik an grüner Modernisierung als Bearbeitungsstrategie.

„Transformation benutzen wir, weil es so 'ne grundlegende Veränderung bedeutet und also für uns mehr als so bisschen Reförmchen hier und da sondern wirklich so tief reingehen […] also 'ne Veränderung, aber 'ne tiefgehende, die halt also nicht so 'n bisschen wie z. B. nicht grüner Kapitalismus, ist ja auch 'ne Veränderung, für mich wärs so, und Transformation wär' aber halt nicht grüner Kapitalismus sondern was anderes als Kapitalismus (..) so benutzen wir's" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 100)

Die eigene Perspektive der Klimagerechtigkeit wird abgegrenzt von einer Klimaneutralität, die zwar auf eine Null-Bilanz an CO_2-Emissionen abzielt, dabei jedoch Kompensationen andernorts ermöglicht, dort Zerstörung in Kauf nimmt, so koloniale Kontinuitäten fortschreibt und zugleich kaum zu einer re-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

alen Reduktion des Ausstoßes beiträgt. Die Ansätze einer grünen Modernisierung werden als falsche Lösungen eingeordnet, die allenfalls Klima*schutz* verfolgen aber nicht mit einer Perspektive von Klimagerechtigkeit kompatibel sind, da sie wiederum mit sozialen Ungleichheiten verbunden sind. Die Perspektive der Klima*gerechtigkeit* erfordert demgegenüber eine umfassendere Transformation, das heißt einen grundlegenden Systemwandel.

„die wirkliche Tiefe von den Veränderungen, die es braucht, ist irgendwie trotzdem nicht, bei vielen nicht angekommen […] also es geht also wirklich um Systemwandel und Systemkrise" (K4, Jonas, Abs. 165)

Die Bildungsakteur*innen lassen sich also dem Transformationsszenario sozial-ökologische Transformation zuordnen, das eine Transformation über den Kapitalismus hinaus als notwendig erachtet (siehe Kapitel 2.1.1.4 und 2.2).

6.1.3 Transformationsperspektive (das *Wohin* der Transformation): „Eine gerechtere und langfristig mögliche Art des Zusammenlebens"

Es geht den Bildner*innen um eine umfassende gesamtgesellschaftliche Transformation hin zu sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Nachhaltigkeit. Die Transformationsperspektive besteht also in einer *sozial-ökologischen Utopie* (Görgen/Wendt 2020).

„gesellschaftliche Veränderung hin zu 'ner […] gerechteren und sozusagen langfristig auf der Erde oder auf dem Planeten irgendwie möglichen Art des Zusammenlebens" (K3, Isa, Abs. 86).

Heute muss sich jedes Nachdenken über Utopien mit zahlreichen *Einwänden* befassen. Der erste Einwand bezieht sich auf die *Vorstellbarkeit von Utopien*, d.h. darauf, dass sich eine andere Welt vom Heute aus gar nicht denken lässt. Die Utopie „steht damit, vor allem wenn ihr Entwurf handlungsleitend wird, in der Gefahr, Bedingungen der Gegenwart in die Zukunft zu verlängern und das Eintreten der anderen Welt zu behindern" (Adamczak 2017, 45). Zugleich erscheinen „die im herrschenden System gefangenen Subjekte […] nicht in der Lage, eine andere, herrschaftsfreie Welt auch nur zu denken oder zu imaginieren" (ebd., 47).

Der zweite Einwand bezieht sich auf die *Erreichbarkeit von Utopien*: Utopien seien doch nur voluntaristische Träume und Wunschphantasien ohne Umsetzungsperspektive. Dieser Einwand wird meist Marx und Engels zugesprochen, Ernst Bloch erwidert darauf jedoch: „Die Arbeitsmaxime, die für Marx

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

notwendig war, über das Utopische nun nicht mehr so viel zu reden, die war doch nur polemisch […], gegen die abstrakten Utopisten gerichtet […] die also glaubten, dass man den Reichen nur ins Gewissen reden muss, damit sie anfangen, den Ast abzusägen, auf dem sie sitzen" (Bloch/Adorno 1964/1980, 700). In dem Sinne fordert dieser Einwand vor allem dazu auf, Utopien – wie in Blochs „konkreten Utopien" – mit der Analyse der je konkreten Möglichkeiten und konkretem Handeln zu verbinden.

Ein dritter Einwand bezieht sich auf die Gefahr, dass *Utopien als Modelle autoritär* werden können. Bini Adamczak erwidert, dass dieser Einwand auf einer „absurden Selbstüberschätzung von Theoretikerinnen" basiere (Adamczak 2020). Das sogenannte „Bilderverbot" wird meist Adorno zugeschrieben, der davon sprach, „dass man nämlich die Utopie nicht positiv ausmalen darf" (Bloch/Adorno 1964/1980, 696). Dieser ist sich jedoch bewusst, dass dann „aber […] dieses Verbot einer konkreten Aussage über die Utopie dazu [tendiert], das utopische Bewusstsein selber zu diffamieren und das zu verschlucken worauf es eigentlich ankäme, nämlich diesen Willen, dass es anders ist" (ebd., 699). Der Vorwurf, dass Utopien autoritär würden, entstammt zudem einer liberalen und konservativen Utopiekritik (vgl. Neupert-Doppler 2015, 41ff.). Hier wird auf die Erfahrungen des real existierenden Staatssozialismus verwiesen, dem jedoch zu Unrecht vorgeworfen wird, ein gescheitertes utopisches Experiment gewesen zu sein, weil er gerade auf der Annahme begründet war, nicht Utopien, sondern die Notwendigkeit der Geschichte führe zum Kommunismus. Adamczak wendet also ein, dass es „die Erben des wissenschaftlichen, das heißt anti-utopischen Sozialismus" waren „die den autoritären Sozialismus zu verantworten haben" (Adamczak 2020). Neben dem real existierenden Sozialismus machen auch die Erfahrungen des Nationalsozialismus den bis dahin dominierenden Fortschrittsoptimismus fraglich und es wird klar, dass die Gesellschaft nicht einfach geschichtsautomatisch von selbst „besser" wird.

Ein weiterer Einwand besteht darin, dass die Menschen von Heute in der Welt von morgen gar nicht glücklich leben könnten. Adamczak fragt hier nach der *Begehrbarkeit*: „Besteht die eigentliche Schwierigkeit nicht darin, die erdachte Welt auch zu begehren? […] Besteht das Problem also nicht darin, dass die Menschen von Heute die Welt von Morgen nicht vorstellen können, sondern dass sie dort nicht, zumindest nicht glücklich, leben könnten?" (Adamczak 2017, 47).

Ausgehend von diesen Einwänden gegenüber Utopien schlägt Wright drei *Kriterien* zur Bewertung vor. Gesellschaftliche Alternativen müssten demzufolge erstens wünschbar (vgl. Wright 2017, 63ff) bzw. begehrenswert (vgl. Adamczak 2020) sein. Sie müssten zweitens gangbar sein, d.h. funktionieren können

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ohne an inneren oder äußeren Widersprüchen zu scheitern und drittens erreichbar sein (vgl. Wright 2017, 64ff.).

Auswege aus den Dilemmata von Utopien bietet zudem die Idee der „konkrete Utopie", bei der die Utopie als Möglichkeit schon im Bestehenden angelegt sein muss (vgl. Bloch 1962, 410). Utopien können zudem offen gehalten und als unabschließbar begriffen werden. Dann kann gerade ein breiter und transparenter Diskurs über mögliche Zukünfte Autorität abbauen (vgl. Adamczak 2020). Utopien erscheinen dann nicht als erreichbare oder feststehende Ziele, sondern als die Intention, die zum Weitergehen anregt. Sie sind also unmöglich zu erreichen, es kommt ihnen jedoch eine transformative Kraft zu, denn „was in der Menschenwelt die neuen Wirklichkeiten schafft, ist immer das Unmögliche gewesen" (Landauer 1907/2003, 109). So hat etwa die globalisierungskritische Bewegung dem Ausspruch Thatchers „There is no Alternative" (TINA) und der Erzählung vom „Ende der Geschichte" (Fukuyama 1992) mit dem durch die Zapatistas inspirierten Slogan „another world is possible" die Möglichkeit von Alternativen entgegen gestellt. Gleichzeitig verwies sie mit dem Satz „fragend schreiten wir voran" darauf, dass die Alternative offen bleiben muss, wenn sie die Tendenz zu autoritärer Umsetzung vergangener Alternativen nicht wiederholen will. Auch in der Klimagerechtigkeitsbewegung und von den Bildner*innen werden heute die Ziele und Utopien der Transformation bewusst offen gehalten für gemeinsame Gestaltung und Aushandlungsprozesse.

„also wir haben jetzt kein- also was heißt Ziel, doch Ziel klimagerechte- klimagerechtere irgendwie Welt oder Situation so. Aber ich glaube, wie genau das aussieht […] können wir uns ja gar nicht vorstellen […] also wollen wir erstmal nicht vorgeben aber auch gar nicht vorstellbar vielleicht überhaupt?" (K2, Gesa, Abs. 65)

Heute zeigt sich jedoch zugleich, dass auch das Offenlassen der Utopie mit Schwierigkeiten verbunden ist. In Zeiten, in denen die Zustimmung zur bestehenden Wirtschaftsordnung sinkt, schränkt das Fehlen einer Utopie auch die Überzeugungskraft emanzipatorischer Perspektiven ein, und Menschen orientieren sich leichter nach rechts. Insofern ist eine Auseinandersetzung mit Utopien und emanzipatorischen Gegenentwürfen unerlässlich in einer Auseinandersetzung um sozial-ökologische Transformation. Die Klimagerechtigkeitsbewegung sowie die Bildungsakteur*innen setzen sich daher – trotz ihrer permanenten Diskreditierung – wieder stärker mit sozial-ökologischen Utopien auseinander. Statt Blaupausen zu entwerfen, skizzieren sie dafür Werte und Rahmenbedingungen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„einerseits haben wir Ideen, welche Rahmenbedingungen und welche Werte irgendwie in so 'ner Art von Gesellschaft wichtig wären […] und gleichzeitig ist aber irgendwie klar, naja es gibt nicht den Masterplan und es kann eben nur diese Rahmenbedingungen oder Säulen oder Grundwerte geben, die wir irgendwie als wichtig ersehnen oder erdenken und die so ein bisschen 'ne Richtung vielleicht uns geben können aber eben nicht diese Blaupause oder diesen einen Weg" (K3, Isa, Abs. 86)

Alexander Neupert-Doppler systematisiert drei verschiedene Funktionen von Utopien: Begehren, Gesellschaftskritik und Möglichkeiten (vgl. Neupert-Doppler 2020). Ähnlich zeichnen auch die Bildungsakteur*innen Utopien.

6.1.3.1 Orientierung für sozial-ökologische Utopien durch Werte: „Ein Kompass, der eine Richtung anzeigt"

Eine Utopie beinhaltet demnach erstens ein *Begehren oder eine Motivation*: „The essence of utopia seems to be desire – the desire for a different better way of being" (Levitas 2010, 209). Auch für die Bildner*innen stellen zunächst *Werte* die zentralen Orientierungspunkte für Utopien dar. Die Transformation soll sozial, ökologisch, demokratisch und solidarisch sein. Dies wird als Kompass verstanden, der die Richtung anzeigt.

„sozial und ökologisch benutzen wir und eigentlich muss noch demokratisch dazu, weil für uns bedeutet das, ist so wie so'n Kompass der 'ne Richtung anzeigt und der vor allem auch sagt, sozial und ökologisch gehören halt zusammen und kann man nicht getrennt voneinander denken, und sozial bedeutet für mich […] also hängt für mich voll eng mit solidarisch zusammen und demokratisch" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 99)

Werte werden häufig entlang der Ideale der französischen Revolution gezeichnet. Der konkrete Inhalt dieser Begriffe ist jedoch Gegenstand von Auseinandersetzungen. *Gleichheit und Fairness* (oder in den Worten der Bildner*innen „soziales") werden in liberalen Vorstellungen in der Regel als Gleichheit vor dem Gesetz oder als Chancengleichheit gefasst. Demgegenüber steht ein Verständnis von Gleichheit, das auch gleichberechtigten Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen umfasst. „In einer gerechten Gesellschaft hätten alle Menschen weitestgehend gleichberechtigten Zugang zu den für ein erfülltes Leben notwendigen materiellen und sozialen Ressourcen" (Wright 2019, S. 18). Dies beinhaltet Zugang zu den materiellen Lebensnotwendigkeiten nach dem Bedarfsprinzip,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sowie soziale Mittel für ein erfülltes Leben wie bspw. sinnvolle Aktivitäten, soziale Bindungen, Autonomie und Anerkennung.

Freiheit und Demokratie werden manchmal als Gegensätze dargestellt. Wright verweist hier jedoch auf den zugrunde liegenden Wert der Selbstbestimmung und sieht den Unterschied zwischen beiden Werten primär im Kontext. Freiheit ist demnach eine Selbstbestimmung in Kontexten, die ausschließlich die Person selbst betreffen. Hier sollten Entscheidungen ohne Einmischung anderer getroffen werden können. Demokratie beinhaltet Entscheidungen in Kontexten, in denen auch weitere Personen betroffen sind. Dies verlangt eine Aushandlung und Vereinbarung von Regeln. „In einer vollständig demokratischen Gesellschaft hätten alle Menschen im Prinzip gleichberechtigten Zugang zu den Mitteln für eine angemessene Beteiligung an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen" (ebd., 22). Der Kerngedanke ist, dass diejenigen, die von den Konsequenzen der Entscheidung betroffen sind, die Möglichkeit haben sollten, sich an den Entscheidungen zu beteiligen (siehe auch Kapitel 6.2.2.2 sowie 3.2.2.4). Das bedeutet die Ausweitung des Prinzips der Demokratie auf die Bereich Wirtschaft, Familie, Umgang mit Natur etc.

„*Gemeinschaft/Solidarität* drückt das Prinzip aus, dass Menschen miteinander kooperieren sollten, nicht nur zu ihrem eigenen Vorteil, sondern auch aus einem echten Engagement für das Wohlergehen anderer" (ebd., 24). Dies zeichnet Solidarität aus, die auf Interesse an den Belangen anderer basiert. Wright verweist hier darauf, dass ein starkes Gemeinschaftsgefühl Gefahr läuft, zu einer Abgrenzung nach außen zu führen. Er unterscheidet hier jedoch nicht zwischen dem Begriff der Gemeinschaft und dem der Solidarität, der – zumindest der Idee nach – universalistisch gedacht ist.

Adamczak bezieht sich – ebenfalls anknüpfend an die französische Revolution – auf die Werte *Freiheit, Gleichheit und Solidarität*. Sie betont, dass alle drei zusammen gedacht werden müssen, da jeweils ein Wert ohne den anderen zu problematischen Zerrbildern führt. „Führt Freiheit ohne Gleichheit zu Ausbeutung und Unterdrückung, so führt Freiheit ohne Solidarität zu Individualisierung. Führt Gleichheit ohne Freiheit zu Zwangskollektivierung bzw. Homogenisierung, so führt Gleichheit ohne Solidarität zu Bindungslosigkeit bzw. Autoritarismus. Das Gleiche lässt sich antizipativ auch für Konstellationen sagen, in denen die Solidarität bestimmend ist: Solidarität ohne Gleichheit führt in den Paternalismus, Solidarität ohne Freiheit in Loyalität und repressive Vergemeinschaftung" (Adamczak 2017, S. 284).

Die Bildner*innen ergänzen diese Werte hier zudem um die *ökologische Dimension*, die in den Aufzählungen in Anschluss an die französische Revolution

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

fehlt. Denn alle diese Konzepte stellen zunächst den Menschen in den Mittelpunkt. Ergänzen lässt sich also der Eigenwert der Natur selbst bzw. Fürsorge gegenüber der Natur sowie Solidarität in Bezug auf die Erde und die Natur, außerdem Umwelt- bzw. Klimagerechtigkeit (vgl. Martinez-Allier 2012; Schlosberg/Collins 2014).

Diese Werte können als Orientierungspunkte auf dem Weg zu einer Utopie dienen. Dabei werden sie hier nicht verstanden als Anleitung zu individuell moralischem Handeln. Sie leiten stattdessen die Suche nach gesellschaftlichen Strukturen, die ein Handeln nach diesen Werten und Kriterien erlauben und nahelegen (vgl. Sutterlütti/Meretz 2018, 155ff.). Die Transformationsperspektive der Bildner*innen wird also anhand gewisser Werte inhaltlich skizziert: Sie soll ökologisch, sozial, demokratisch und solidarisch sein. Die Utopie bzw. das Ziel besteht in einer klimagerechteren Welt, in der „das gute Leben für alle" (Gruppeninterview, K5, Charlotte, Abs. 230) möglich ist oder zumindest „eine gerechtere und langfristig mögliche Art des Zusammenlebens" (K3, Isa, Abs. 86). Gleichzeitig wird diese Utopie bewusst offengehalten, um dem eigenen demokratischen Anspruch der Transformation gerecht zu werden. Es soll kein Masterplan oder Blaupause entworfen werden, sondern stattdessen gemeinsam entschieden werden. Die andere Welt entsteht im Gehen und nicht am Reißbrett. Aber es gibt Werte oder Grundpfeiler, die sie leiten.

6.1.3.2 Utopische Momente aus Gesellschaftskritik und konkreten Möglichkeiten: Degrowth, Commons und Care

Dennoch werden einzelne Elemente der Transformation stärker skizziert und damit die Richtung greifbar, in die es gehen könnte. Hier entstehen die Utopien gewissermaßen aus ihrer zweiten Funktion, der Negation bzw. Gesellschaftskritik: „Die Utopie steckt jedenfalls wesentlich in der bestimmten Negation, in der bestimmten Negation dessen was bloß ist, und dadurch, dass es sich als ein Falsches konkretisiert, immer zugleich hinweist auf das was sein soll" (Bloch/Adorno 1964/1980, 698). Gleichzeitig verschränken sich diese Elemente bei den Bildner*innen auch mit der dritten Funktion, nämlich Erfahrungen bereits gelebter Alternativen und insofern mit konkreten Möglichkeiten, die zugleich zum Handeln auffordern: „Utopie ist noch nicht im Sinne einer Möglichkeit, dass es sie geben könnte, wenn wir etwas dafür tun" (ebd., 689).

Degrowth: „Unser Wirtschaftssystem umgestalten"

Ein Aspekt der Transformation ist beispielsweise die Umgestaltung des Wirtschaftssystems in Richtung Degrowth.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Degrowth und auch [..] Klimakrise heißt, wir müssen unser ganzes Wirtschaftssystem, unser Zusammenleben irgendwie umgestalten" (K4, Jonas, Abs. 61)

Aus der Analyse der den ökologischen Krisen zu Grunde liegenden Ursachen von Wachstumszwang und Ausbeutung ergibt sich, dass dies nur in einer Ökonomie möglich ist, in der nicht mehr Wachstum und Profit im Zentrum stehen, sondern die Grundbedürfnisse der Menschen. Das beinhaltet in den industrialisierten Ländern des Globalen Nordens eine *Reduktion* (vgl. Demaria et al. 2013, 209) von Verbrauch auf Konsument*innen- und eine Abkehr von Profitorientierung auf Produzent*innenseite.

„wo jetzt so viel Reduktion quasi von Verbrauch passieren muss" (K4, Jonas, Abs. 178)

„es braucht jedenfalls einen anderen gesellschaftlichen Weg, der nicht auf endloses Wachstum und Profit beruht" (K1, Fabian, Abs. 121)

Eine Grundvoraussetzung dafür stellt *Umverteilung* dar (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 166). Denn eine solche ermöglicht erst gerechte Übergänge (just transition) innerhalb einer sozial-ökologischen Transformation. Außerdem setzt ökologische Gerechtigkeit gleichere Einkommen und Vermögen voraus, denn eine ungleiche Einkommensverteilung ist undemokratisch und auch der Naturverbrauch ist höher, je mehr Einkommen verfügbar ist (vgl. Lessenich 2016, 195).

„ich denke an, als allererstes an das Ausmaß von Ungleichheit, das sich verändern muss. Also […] ich denk an Vermögensverteilung, ich denke an, ja letztlich wer besitzt Boden, Produktionsmittel" (K4, Jonas, Abs. 178)

Während in der öffentlichen Debatte um Degrowth „Verzicht" eine große Rolle spielt, wird in Wissenschaft und sozialen Bewegungen immer wieder betont, dass „das Ziel ist, dass dies nicht als Wohlfahrtsverlust empfunden wird" (Kallis 2011, 878 Übersetzung J.L.). Es gehe dementsprechend nicht um ein Weniger, sondern auch und vor allem um ein *anders* (vgl. D'Alisa et al. 2016, 20 sowie Kapitel 6.3.1.4).

Commons und Care: „Dass alle die Fürsorge bekommen, die sie brauchen"

Degrowth und eine Umgestaltung des Wirtschaftssystems bedeutet für die Bildner*innen konkret etwa Wirtschaft commons-basiert zu gestalten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„so was wie commoning von Gütern also mehr Dinge gemeinschaftlich nutzen aber auch [..] commoning von Wirtschaft, 'ne Abkehr von 'ner wachstumsbasierten Wirtschaft" (K3, Isa, Abs. 86)

Commons sind Ressourcen, die sich in gemeinschaftlichem Besitz befinden und gemeinsam nach selbst gestalteten partizipativen und demokratischen Regeln zum Wohl aller verwaltet werden. Elinor Ostrom (1990) konnte gegenüber dem üblichen wirtschaftswissenschaftlichen Einwand, dass Gemeingüter zwangsläufig übernutzt würden, anhand von Fallstudien entgegenstellen, dass Commons funktionieren, weil und wenn Menschen kooperieren und bestimmte Regeln vereinbaren. „Commoning" beinhaltet dementsprechend unterschiedliche Aushandlungsformen zur Nutzung, Bewirtschaftung und dem dauerhaften Erhalt von Gemeingütern (Helfrich et al. 2015; Helfrich/Bollier 2019; vgl. Sutterlütti/Meretz 2018). Basierend auf Commons kann eine Gesellschaft der freien Kooperation, d.h. eine tauschlogikfreie Ökonomie entstehen, die auf „Besitz statt Eigentum", „Beitragen statt Tauschen" und „Teilen, was du kannst" basiert (vgl. Habermann 2016a, 234ff.).

Ein weiterer Ansatz besteht darin, *Fürsorge und Care* ins Zentrum der Ökonomie zu stellen statt Wirtschaftswachstum.

„worum dreht sich eigentlich Gesellschaft oder so die Frage von was steht im Zentrum? Steht im Zentrum halt irgendwie ökonomisches Wachstum oder steht im Zentrum halt, dass es allen gut geht und alle die Sorge bekommen, die sie- Fürsorge bekommen, die sie brauchen" (K4, Janne, Abs. 179)

Diese Vision entstammt insbesondere feministischen Perspektiven. Es bedeutet die *reproduktiven Care-Tätigkeiten*, die zugleich Basis für die Gesellschaft und das Leben überhaupt darstellen, in den Mittelpunkt der Ökonomie und des ökonomischen Denkens zu rücken und die Trennung zwischen Produktion und Reproduktion zu überwinden. Gabriele Winker skizziert dies beispielsweise als Care Revolution (Winker 2015). Frigga Haug schlägt vor, den vier zentralen Lebensbereichen Erwerbsarbeit, Reproduktions- bzw. Carearbeit, kulturelle (Selbst)verwirklichung und Politik „von unten" gleich viel Zeit zur Verfügung zu stellen, damit alle Arten von Tätigkeit dieselbe Wertschätzung erhalten können und eine gerechte Verteilung von Sorgearbeit zwischen den Geschlechtern möglich wird. Sie zeichnet also die Utopie einer radikalen Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit bei gleichem Lohn und eine gerechte Verteilung der Sorgetätigkeiten (vgl. Haug 2022). Das Ziel ist eine Gesellschaft, die eine „materielle

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Grundgeborgenheit" für alle Menschen bieten kann. Dies hängt dann jedoch nicht zwingend von der Verteilung monetärer Einkommen oder Vermögen ab, sondern von der Erfüllung grundlegender Bedürfnisse (Habermann 2016b; vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 165). Als Zwischenschritt könnte jedoch auch etwa eine Grundsicherung zur Erfüllung der Grundbedürfnisse beitragen.

„da merk ich doch bei mir auch meine Passion für dieses ganze Grundsicherungsthema […] der Wunsch dass […] Menschen erstmal abgesichert sind und dass irgendwie Grundbedürfnisse für alle gedeckt sind" (K4, Jonas, Abs. 205)

Dekolonisierung und globale Gerechtigkeit:
„Unsere Bedürfnisse stillen ohne andere global auszubeuten"

Als weitere wichtige Aspekte nennen die Bildner*innen Dekolonialisierung und globale Gerechtigkeit.

„es sind halt nicht alle Menschen gleich verantwortlich dafür, oder worum es so bei uns geht ist wahrscheinlich diese irgendwie auch dekolonisierende dekolonialisierende" (K4, Janne, Abs. 185)

Solange eine Bevölkerungsmehrheit im Globalen Norden eine imperiale Lebensweise auf Kosten anderer lebt, ist weder die Lösung der ökologischen Krisen, noch globale Gerechtigkeit möglich, und jeder Versuch der Bearbeitung der ökologischen Krisen ohne globale Gerechtigkeit wird langfristig kaum stabil sein können. Dementsprechend geht es darum, Gerechtigkeit global zu denken und aus Perspektive einer Gesellschaft des Globalen Nordens die Bedürfnisse zu erfüllen, ohne weiterhin auf Kosten anderer zu leben.

*„global gesehen, dass wir als Gesellschaft in [Land], wo nicht alle gleich sind, lernen müssen zu leben, unsere Bedürfnisse gemeinsam zu stillen, ohne andere global auszubeuten […] wir versuchen Zugänge hier teilweise zu erweitern, indem wir aber global andere ausbeuten, […] wir müssen irgendwie unsere Gerechtigkeitsfragen hier auf die Kette kriegen, damit wir auch nicht global andere Aus- […] und nicht anderen sagen, wie sie leben und wirtschaften sollen als irgendwie Zentraleuropäer*innen"* (K4, Jonas, Abs. 188)

Eine erweiterte Gerechtigkeit innerhalb des Globalen Nordens soll nicht auf Kosten globaler Gerechtigkeit stattfinden. Das Ziel kann entsprechend nicht mehr der Logik der imperialen Lebensweise oder des historischen Fordismus

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

folgen, bei dem in Ländern des Globalen Nordens Teilhabe durch gesteigertes Wirtschaftswachstum und also letztlich Naturausbeutung und Ausbeutung im Globalen Süden erkauft wurde. Abgegrenzt wird sich außerdem von Vorstellungen eines „white saviourism", bei dem über eine vermeintliche Hilfestellung, aus einer jedoch letztlich rassistischen und kolonialen Logik heraus, Menschen im Globalen Süden das eigene zerstörerische Wirtschaftsmodell aufgedrückt wird. Stattdessen wird angestrebt, global zu denken aber lokal zu handeln bzw. global verbunden aber regional versorgt zu sein.

„wie schaut's eigentlich aus mit (..) globaler connection und gleichzeitig lokalen lokaler Versorgung" (K3, Isa, Abs. 86)

An die Stelle einer imperialen, müsste eine *solidarische Lebensweise* treten, die globale soziale Gerechtigkeit und ein gutes Leben für alle ermöglicht (vgl. Brand/Wissen 2017, 165ff.). Dabei geht es darum, Formen des Zusammenlebens zu schaffen, die „nicht auf der Prekarisierung vieler oder auch nur einiger Menschen und der gesellschaftlichen Naturverhältnisse beruhen" (ebd., 179). Eine solche solidarische Lebensweise würde es Menschen im Globalen Norden verunmöglichen, auf Kosten Anderer zu leben – und ihnen zugleich ermöglichen, dies nicht mehr tun zu müssen. So würde die Voraussetzung dafür geschaffen werden, dass alle Menschen weltweit ein gutes Leben führen können. Orientierung für eine sozial-ökologische Transformation stellen daher Prinzipien der Umweltgerechtigkeit dar. Dabei geht es darum, Ressourcen, Rohstoffe und Emissionen global gerecht zu verteilen und dabei auch die „historische Schuld" der Industrieländer mit zu berücksichtigen (vgl. Martinez-Allier 2012). Globale Gerechtigkeit beinhaltet zudem das Einstehen gegen Rassismus und die gegenwärtigen repressiven Grenzregime, die eine imperiale Lebensweise legitimieren und durch Abschottung verteidigen. Es schließt also auch die Vision globaler Bewegungsfreiheit und Dekolonisierung mit ein (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 161).

Demokratisierung: „Radikale Demokratie und Wirtschaftsdemokratie"

Ein weiterer wichtiger Eckpfeiler besteht in dem Anliegen einer Demokratisierung und einer demokratischen partizipativen Gestaltung des Transformationsprozesses. Die Bildner*innen verfolgen hier einen Ansatz radikaler Demokratie.

„ich glaub manche Leute verstehen den Begriff als antidemokratisch und das mein ich damit nicht, ja, genau, sondern eher radikaldemokratisch" (K4, Jonas, Abs. 167)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Demokratisierung umfasst entsprechend auch Fragen nach Wirtschaftsdemokratie. Konkret soll etwa demokratisch entschieden werden, wo Verbrauch reduziert wird und damit auch die Frage, was produziert werden soll. Voraussetzung hierfür ist eine Umverteilung (s.o.).

„im Kontext von Klimakrise wo jetzt so viel Reduktion quasi von Verbrauch passieren muss, dass das dann immer immer deutlicher wird, dass das ein demokratisches Problem ist, dass dann irgendwann die Frage ist, kann irgendwie das bisschen Öl das wir noch verbrauchen dürfen für Pflege verbraucht werden oder für 'ne Produktion von nem Luxusgut" (K4, Jonas, Abs. 178)

Das bedeutet zu allererst die Frage danach, was und wie produziert wird, demokratisch zu treffen und allen Menschen zu ermöglichen, sich an den Entscheidungen zu beteiligen. Damit stellt sich „die Frage nach der Verfügung über Eigentum an den Produktionsmitteln und nach der Kontrolle darüber, in welche Bereiche einer Gesellschaft investiert werden kann und soll – und in welche nicht" (Brand/Wissen 2017, 176). Wirtschaftsdemokratie kann aber auch z.B. eine Vergesellschaftung privater Unternehmen und eine Überführung in kollektive Eigentumsformen, sowie eine Ausweitung von demokratischer Selbstbestimmung im Betrieb beinhalten (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 192).

Solidarische Beziehungsweisen: „Wir müssten so anders zusammenleben"

Nicht zuletzt geht es den Bildner*innen um andere, solidarische Beziehungsweisen.

„ich denke auch so an dieses ganze wie gehen wir miteinander um […] wir müssten so anders zusammenleben und das, oder wir müssen so anders lernen Dinge, anders wertschätzen" (K4, Jonas, Abs. 178)

Da Konkurrenz und Wettbewerb Treiber der kapitalistischen Wachstumsdynamik darstellen, ist die Idee der Solidarität ein wichtiges Element einer sozialökologischen Utopie. Da durchaus eine Sehnsucht nach „solidarisch-kooperativen Beziehungsweisen" (Adamczak 2017, 38) vorhanden zu sein scheint, könnte auch im Globalen Norden eine Alternative möglich werden, die mit weniger materiellem Wohlstand auskommt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Demokratisierung gesellschaftlicher Naturverhältnisse und „buen vivir"

Darunter lässt sich auch die Veränderung der gesellschaftlichen Naturverhältnisse fassen. Das bedeutet eine andere Weltsicht, die nicht mehr auf Trennung zwischen Mensch und Natur und Vorstellungen der Naturbeherrschung basiert. Damit ist nicht gemeint, Natur lediglich zu erhalten oder zu schützen, sondern ganz andere Formen zu finden, um menschliche und gesellschaftliche Bedürfnisse zu erfüllen. Auch Ansätze gesellschaftlicher Naturverhältnisse gehen davon aus, dass es gerade die falsche Alternative zwischen einer Unterwerfung der Gesellschaft unter die Natur oder der Beherrschung von Natur durch die Gesellschaft ist, die wirkliche Emanzipation bislang verhindert hat (vgl. Görg 2003b, 27ff.). Aus der Kritik an Naturbeherrschung folgt also nicht, zu prämodernen Utopien von einer Einheit mit Natur zurückzukehren. Stattdessen führt „die Suche nach Alternativen in der Gestaltung der Naturverhältnisse […] zu der Frage, in welcher Natur wir leben wollen – und in die Konfrontation mit globalen Machtverhältnissen" (Görg 2012, 179). Der Ausweg besteht also vielmehr in einer bewussten Gestaltung der Naturverhältnisse (vgl. ebd., 178f.). Während das gegenwärtige Naturverhältnis herrschaftsförmig und expansiv ist und zum Beispiel durch Landnahme und Privatisierungen vielen indigenen Gemeinschaften die Möglichkeit nimmt, ihr eigenes Naturverhältnis selbstbestimmt zu gestalten, könnte eine *Anerkennung vielfältiger Naturverhältnisse* der größten Zerstörung durch die permanente Expansion Einhalt gebieten. So wird beispielsweise von den Bildner*innen auf das Konzept des *„buen vivir"* (übersetzt etwa das Gute Leben) zurückgegriffen, das ein gutes Leben für alle, ausgehend von indigenen Weltsichten zeichnet. Das gute Leben wird hier nicht als eines von materiellem Komfort oder als Ausweitung von Technologie und Beherrschbarkeit verstanden, sondern als Wohlstand, bei dem die materielle Ausstattung nur einen Teil ausmacht. Der Mensch wird als eingebunden in seine menschliche und nicht-menschliche Mitwelt begriffen und es werden Rechte der, und Fürsorgepflichten gegenüber „Mutter Erde" festgehalten. Buen vivir skizziert also ein Leben im Gleichgewicht mit anderen Menschen und der Natur (vgl. Acosta 2015).

„wenn's drum geht welche Alternativen von Zusammenleben oder Wirtschaftsweise und so was gibt's, da gibt's noch auf jeden Fall großes Potenzial zu, also es gibt eine Methode zu buen vivir zum Beispiel" (K3, Isa, Abs. 28)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Veränderung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche

Deutlich wird, dass eine sozial-ökologische Transformation für die Bildner*innen eine Veränderung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche umfasst. So etwa eine Ernährungswende, eine Mobilitätswende, eine Veränderung von Infrastrukturen und Technik aber auch etwa Abrüstung.

„aber es geht auch um ganz viel andere Lebensbereiche, wie funktioniert Mobilität, wie organisieren wir Ernährung" (K3, Isa, Abs. 86)

„auch so 'ne andere Art von wie gestalten wir Technik eigentlich und wie schaut so 'ne technologische Entwicklung aus" (K3, Isa, Abs. 86)

„wir müssen erstmal bei ganz anderen Punkten anfangen nämlich zum Beispiel, dem Wachstum irgendwie oder ganz aktuell Krieg und Frieden und Aufrüstung verhindern. All solche Dinge müssen wir erst mal irgendwie erreichen" (K2, Lisa, Abs. 62)

Utopie ist keine „Schönwetter-Utopie"

Gegenüber einem ersten Interview 2018, in dem die Zielperspektive noch optimistischer als „das gute Leben für alle" (K5, Charlotte, Abs. 230) formuliert wurde, klingt die Perspektive einer „gerechteren und sozusagen langfristig auf der Erde oder auf dem Planeten irgendwie möglichen Art des Zusammenlebens" (K3, Isa, Abs. 86) etwas verhaltener. Dies mag einerseits an den unterschiedlichen Bewegungsphasen liegen (siehe Kapitel 6.3.1.3). In der wissenschaftlichen Literatur wird jedoch zudem darauf hingewiesen, dass eine Utopie im Kontext sozial-ökologischer Krisen keine „Schönwetter-Utopie" (Schlemm 2013) sein kann. Denn aufgrund der zeitlichen Verzögerung zwischen Ursache und Wirkung ist davon auszugehen, dass die Notwendigkeit einer Transformation erst dann breit anerkannt wird, wenn sich die Folgen der Klimakrise und der ökologischen Zerstörung bereits deutlicher zeigen. Dann wäre jedoch auch die Welt, in der sich der Aufbau einer ganz anderen Gesellschaft vollziehen würde, eine, die von den Konsequenzen des Klimawandels schon betroffen ist – manche Regionen werden überflutet sein, andere aufgrund von Hitze unbewohnbar, die Produktivität der Landwirtschaft dürfte abgenommen haben, während Unwetterschäden zunehmen. Eine Utopie müsste also auch in einer von der Klimakrise getroffenen und „kleiner gewordenen" Welt noch funktionieren. Ausgehend von Fallstudien verweist Annette Schlemm darauf, dass unter Umweltbedingungen des Mangels die Wahrscheinlichkeit für egalitäre Gesellschaftsformen steigt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Damit stellt sie gleichzeitig den üblichen Katastrophen- und Untergangsszenarien eine ermutigende Perspektive entgegen (vgl. ebd.).

6.1.4 Transformationspfade (das *Wie* der Transformation): „Zusammenspiel von verschiedenen Strategien"

Erreicht werden soll eine solch umfassende sozial-ökologische Transformation durch ein Zusammenspiel verschiedener Strategien.

„diese Frage, okay, wie kann es dahingehen, und da sprechen wir oft von so 'nem Zusammenspiel von so verschiedenen Strategien, die auf verschiedenen Ebenen passieren müssen" (K3, Isa, Abs. 86)

Dabei lassen sich vier zentrale Ansatzpunkte systematisieren: erstens „nicht-reformistische" Reformen, zweitens Widerstand und Druck durch soziale Bewegungen, drittens präfigurative Politik und der Aufbau von *Nowtopias* sowie viertens eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen. Dabei lassen sich durchaus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Bildungsakteur*innen erkennen, die sich letztlich auch in der Bildungsarbeit widerspiegeln. Es besteht also ein enger Zusammenhang zwischen Transformationsstrategien und Gestaltungsüberlegungen der Bildungsarbeit (siehe Kapitel 6.3.1 und 6.5.3). Die verschiedenen Transformationspfade bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen: Sie setzen entweder beim Individuum an, bei interpersonalen Beziehungen, d.h. der Ebene von Gruppe oder Kollektiv, oder auf der Ebene von Gesellschaft und Politik, d.h. einer staatlich-institutionellen Ebene. Sie zielen zudem entweder stärker auf die materielle Dimension oder stärker auf die kulturelle. Diese Systematisierung dient hier vor allem der besseren Erfassung. Tatsächlich verschränken sich die Ansatzpunkte und lassen sich auch nie eineindeutig den verschiedenen Ebenen und Dimensionen zuordnen.

6.1.4.1 „Nicht-reformistische" Reformen

Als eine Möglichkeit nennen die Bildner*innen eine gesellschaftliche Transformation über Gesetze und Reformen. Dieser Ansatzpunkt bewegt sich auf *staatlich-institutioneller Ebene bzw. auf gesellschaftlicher Ebene*, da eine gesellschaftliche Verallgemeinerung stattfindet.

„auf 'ner politischen Ebene, auch auf 'ner staatlich-institutionellen Ebene, was es da für Veränderungen braucht, und da gibt es ja auch ganz viele Ideen von so politischen Veränderungen, die Gesetzen wie auch immer, die einerseits diese Nowtopias irgend-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wie denen mehr Raum verschaffen […] aber auch […] Gesetze und Ideen, die ein bisschen über das hinaus weisen und schon in 'ne andere Richtung weisen, aber die halt jetzt möglich sind" (K3, Isa, Abs. 86)

Reformen lassen sich unterscheiden in *reformistische Reformen* und *„nicht-reformistische" Reformen* (André Gorz, zitiert nach Schmelzer/Vetter 2019, 219). Reformistische Reformen stabilisieren ein durch Krisen ins Wanken gebrachte System. Hier lässt sich etwa das korporatistische Modell Wrights (vgl. Wright 2017, 415ff.) einordnen (vgl. Kapitel 2.2.3.2). „Nicht-reformistische" Reformen hingegen verschieben Kräfteverhältnisse, ermöglichen eine gesellschaftliche Ermächtigung und eröffnen Pfade für grundlegende Veränderungen. Dabei können Gesetze mit konkreten Verbesserungen im Hier und Jetzt zugleich über das Bestehende hinaus verweisen, d.h. etwa Schritte in eine andere Richtung darstellen oder Voraussetzungen für weiterreichende Veränderungen schaffen. Diesem Ansatz folgen hier die Bildner*innen tendenziell. Als Beispiel nennen sie etwa die Kampagne „Deutsche Wohnen und Co enteignen", die über ein Volksbegehren auf die Verabschiedung eines konkreten Gesetzes zur Verbesserung der Wohnsituation zielt, mit dem Mittel der Vergesellschaftung aber zugleich in Richtung einer grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung weist. Als weitere Beispiele nennen sie eine Arbeitszeitverkürzung, die Menschen mehr Zeit für Engagement verschaffen würde oder die Vergesellschaftung von Produktionsmitteln und Betrieben, die Menschen eine Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse jenseits von kapitalistischen Produktions- und Marktlogiken ermöglichen würde.

„so'n ja mehr oder weniger gutes Beispiel, weil er irgendwie grad auch in der Umsetzung scheitert aber so, deutsche Wohnen und Co enteignen […] das ist irgendwie eigentlich 'ne Initative, die will ein Gesetz umsetzen, das jetzt eigentlich möglich wär', innerhalb dieser demokratisch politischen staatlichen Strukturen, die aber eigentlich auf 'ne Vergesellschaftung auszielt, die ja zu 'nem gewissen Maß über das hinaus zielt, wie Staat, wie der Staat jetzt organisiert ist als Kräfteverhältnis […] auch so alles, was irgendwie so mit Arbeitszeitverkürzung oder so 'ne andere Organisation von Arbeits-zusammenhängen spielt da glaub ich auch mit rein, aber eben auch andere Wohnverhältnisse, 'ne Vergesellschaftung von verschiedensten Produktionsmitteln, die jetzt nicht 'ne reine Verstaatlichung ist, sondern das wirklich auch anders denkt, also nicht einfach nur ein Staatsbetrieb, sondern auch so, okay, wie wird denn dann entschieden über diese vergesellschafteten Betriebe oder was auch immer" (K3, Isa, Abs. 86)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ein solcher Ansatz erinnert zunächst an Transformationstheorien der doppelten Transformation (vgl. Klein 2013, 14f., 2014), einen „radikalen Reformismus“ (Hirsch 2005, 231) oder „revolutionäre Realpolitik“ in Anschluss an Rosa Luxemburg (vgl. Kapitel 2.2.3.2). Zudem gehen die Bildner*innen hier jedoch davon aus, dass Reformen auch solidarische Alternativen bzw. *Nowtopias* (siehe Kapitel 6.1.4.3) stärken können, etwa indem sie diese institutionell absichern, ihnen mehr Spielraum verschaffen und ihnen z. B. durch Finanzierung oder bessere Rahmenbedingungen bei der Ausweitung helfen. Über Reformen können solidarische Alternativen auch transpersonal verallgemeinert werden, indem sie auf einer größeren politischen Ebene jenseits von gesellschaftlichen Nischen aufgebaut werden (vgl. I.L.A. Kollektiv 2019). Zudem können Alternativen innerhalb der bestehenden Strukturen aufgebaut werden, indem dort Dinge anders gestaltet werden. In diesem Zusammenhang wird in der wissenschaftlichen Literatur auch von „Hacking“ gesprochen (vgl. Andreotti et al. 2015, 27f.).

6.1.4.2 Widerstand, Druck und Gegenmacht durch soziale Bewegungen (block)

Ein weiterer Ansatzpunkt besteht darin, über soziale Bewegungen, das heißt kollektives Handeln, in die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu wirken.

*„diese politischen Rahmenbedingungen werden ja nicht einfach so verändert, dafür braucht's halt Mehrheiten, politische aktuell, und dafür braucht's halt 'ne Veränderung der Debatten und 'ne stärkere Präsenz im- in der Öffentlichkeit, Druck durch soziale Bewe-, also wir sehen da soziale Bewegungen irgendwie als starke Akteur*innen, die halt Dinge zum Thema machen […] wo in der Politik Menschen dann dazu gepushed werden, die aufgreifen zu müssen“* (K3, Isa, Abs. 86)

Da entsprechende Gesetze nicht von selbst erlassen werden, braucht es soziale Bewegungen, die politischen Druck erzeugen, diese Reformen umzusetzen. „Die grundlegende Veränderung politischer und wirtschaftlicher Institutionen auf all diesen Ebenen wird nur über politische Kämpfe und gegen den massiven Widerstand mächtiger Interessen durchsetzbar sein. Daher benötigt sie starke soziale Bewegungen die politische Forderungen nicht nur formulieren sondern auch auf die Straße tragen, sowie breite Bündnisse, die gesellschaftliche Mehrheiten organisieren und schließlich politische Parteien, die sich dieser Forderungen annehmen und Reformen durchsetzen“ (I.L.A. Kollektiv 2019, 83). Soziale Bewegungen bauen also zunächst Druck auf. Zugleich zielen sie darauf ab, Zerstörung aufzuhalten oder zu verlangsamen. Es geht also um die

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

unmittelbare Zurückdrängung der Zerstörung durch erhöhte gesellschaftliche und ökonomische Kosten *(block)* (vgl. Macy/Johnstone 2012, 95). Den zerstörerischen Aspekten des Kapitalismus soll etwas entgegengesetzt werden ohne dabei auf eine Macht im Staat zu setzen (vgl. Wright 2019, 49f.). Zugleich geht es aber auch darum, den öffentlichen Diskurs zu verändern. Soziale Bewegungen schaffen Aufmerksamkeit für ein Thema und gewinnen potenziell Mehrheiten. So sollen zugleich gesellschaftliche Kräfteverhältnisse verändert und Gegenhegemonie aufgebaut werden.

„mit der Erfahrung im Generellen, dass es eben viele positive Veränderungen gab, also von Dinge werden größer, Themen die wir–, die irgendwie vorher befremdlich waren […] oder irgendwie nicht so wirklich spannend, sind dann so im Herz der Diskurse" (K5, Niklas, Abs. 44)

Soziale Bewegungen basieren auf kollektivem Handeln und zielen auf die Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen und die politische Ebene. Die Grundannahme besteht darin, dass Gesellschaft menschengemacht und damit veränderbar ist, diese Gestaltung aber umkämpft ist (vgl. Kapitel 4).

„Dinge nicht schon als verloren und gegeben zu sehen sondern als eben umkämpft und gestaltbar" (K1, Marlene, Abs. 137)

Es finden entsprechend Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Macht bzw. um Hegemonie statt. Hier liegt also einerseits ein *konfliktorientiertes* Verständnis von Politik zugrunde. Häufig beinhaltet Widerstand sozialer Bewegungen harsche Konfrontationen, und er ist insbesondere dann erfolgreich, wenn es gelingt, einen produktiven Umgang mit staatlicher Gewalt zu finden, denn „je mehr die imperiale Lebensweise unter Druck gerät, desto mehr wird staatliche Gewalt versuchen sie abzusichern" (I.L.A. Kollektiv 2019, 85). In der Bewegung selbst jedoch erfordert das Sich-Zusammenschließen und gemeinsam Handeln zugleich eine gewisse Form von *Konsens und Solidarität,* um kollektive Handlungsfähigkeit zu erreichen.

„zu verstehen, dass das wir alle miteinander zusammenhängen […] und auch dann irgendwie das so einander zu verzeihen, wenn wir unterschiedliche Meinungen haben irgendwie […] auch wenn wir alle Teil der Bewegung sind, haben wir irgendwie unterschiedliche Meinungen oder andere Vorstellungen, wie es vielleicht richtig ist in Anführungszeichen" (K2, Gesa, Abs. 69)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Damit soziale Bewegungen Druck bzw. Gegenmacht aufbauen können, wird Bewegungswachstum für relevant erachtet. Zu einem solchen Bewegungswachstum kann – auf sehr unterschiedliche Art und Weise – Bildung potenziell einen Beitrag leisten.

„eine soziale Bewegung, um zu wachsen, muss Menschen gewinnen, mit guten Geschichten und mit guten Bildungsangeboten" (K5, Niklas, Abs. 60)

Bislang ist nicht ausreichend ausgearbeitet, wie durch den Widerstand sozialer Bewegungen Veränderungen erreicht werden können, die über den Kapitalismus hinausweisen (vgl. Wright 2019, 49f.). Historisch konnten so jedoch zahlreiche Errungenschaften erzielt werden.

6.1.4.3 Nowtopias, präfigurative Politik, Freiraumpraxen (build)

Ein weiterer Ansatzpunkt besteht darin, innerhalb der bestehenden Gesellschaft gegenhegemoniale *Alternativen* aufzubauen *(build)* (vgl. Macy/Johnstone 2012, 97), die die angestrebte Welt bereits im Hier und Jetzt verkörpern. „Freiraumprojekte erproben in Nischen veränderte Institutionen, Infrastrukturen oder Organisationsformen. Sie sind Labore, in denen absichtsvoll veränderte soziale Praxen ausprobiert und eingeübt werden. Sie entstehen innerhalb und trotz des alten Systems und nehmen ein postkapitalistisches System im Kleinen vorweg" (Schmelzer/Vetter 2019, S. 214). Die Bildner*innen bezeichnen dies als *Nowtopias*, d. h. als Orte gelebter Utopien (von topos, griechisch für Ort und now, englisch für Jetzt, Wortspiel mit Utopie aus dem griechischen von ou für nicht oder eu für gut und topos für Ort). Die Idee der *Nowtopias* kommt aus dem Kontext von Commons-Aufbau, Degrowth-Bewegung und Transition-Town-Initiativen. Der Begriff geht zurück auf ein gleichnamiges Buch von Chris Carlsson (2008), andere verwendete Begriffe in der Literatur sind auch „Halbinseln" (vgl. Habermann 2009) oder „Freiraumpraxen" (vgl. Wright 2017, 414ff.).

„wir nennen das auch irgendwie so Nowtopia, also so dieses, es braucht irgendwie Orte gelebter Alternativen jetzt schon, hier und jetzt […] im Bereich Ernährung ist das Solidarische Landwirtschaft oder irgendwie, keine Ahnung Kollektivbetriebe, die sich ganz anders organisieren auf 'ner, also in 'nem Unternehmen zum Beispiel […] das eben nicht wachstumsorientiert ist und nicht hierarchisch organisiert ist sondern wo die Beschäftigten entscheiden, was und warum und wie sie produzieren […] auf ganz vielen Ebenen glaub ich, gibt's da auch in aller Welt Beispiele dafür, also dass diese ir-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gendwie ausgebaut werden, gestärkt werden, sich vermehren, sich multiplizieren aber auch skalierbar werden" (K3, Isa, Abs. 86)

Zunächst sind hier *auf Dauer angelegte Freiraumpraxen* im Blick. Dabei geht es um die Organisation einer alternativen Infrastruktur für einen bestimmten gesellschaftlichen Bereich (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 215), hier etwa durch Kollektivbetriebe und solidarische Landwirtschaften. Andere Beispiele sind etwa urbane Gärten, Umsonstläden, Initiativen zur Rettung von Lebensmitteln, Haus- und Wohnprojekte, kommunale Energieprojekte, Repair-Cafés oder Open-Source-Software (vgl. Habermann 2016b), aber auch alternative Institutionen wie das Mietshäusersyndikat, die solidarische Alternativen längerfristig absichern können (vgl. I.L.A. Kollektiv 2019, 83). Die Alternativen folgen dabei anderen als den gegenwärtig dominanten Logiken von Wachstum, Konkurrenz und hierarchischer Organisierung. So basiert etwa eine solidarische Landwirtschaft nicht auf Marktlogiken, sondern einer solidarischen Finanzierung der Kosten, in Kollektivbetrieben entscheiden alle Beschäftigten basisdemokratisch was sie produzieren etc.

Eine weitere, sehr ähnliche Perspektive, die von den Bildner*innen benannt wird ist die der *präfigurativen Politik*.

„mir fällt noch ein, weil wir das auch immer wieder hatten als Begriff […] dieses präfigurative Politik, und so wie tun wir miteinander, wie wollen wir Gruppen ermutigen in dem etwas verändern, halt selber auch schon das zu leben, was wofür wir's machen, also so dies wir können nicht unser Leben kaputt machen und dabei für's gute Leben für alle kämpfen" (K4, Janne, Abs. 62)

Der Ansatz der präfigurativen Politik kommt bewegungsgeschichtlich stärker aus Graswurzel-Bewegungen, zum Teil aber auch aus feministischen Bewegungen. „In aller Regel wird Präfiguration dabei als transformationspolitisches Instrument verstanden, das darauf zielt, im Hier und Jetzt soziale Beziehungen, Praktiken und Institutionen zu etablieren, die einen Vorschein der jeweils angestrebten Gesellschaft darstellen sollen" (Sörensen 2023, 10). Präfigurative Politik teilt also mit *Nowtopias* die Idee, bereits im Hier und Jetzt etwas von dem vorweg zu nehmen, was sich für eine andere Gesellschaft gewünscht wird. Zweck und Mittel werden als miteinander verbunden begriffen. Vielfach wird versucht, präfigurativ andere Praxen der Organisierung vorwegzunehmen und bspw. Formen basisdemokratischer Entscheidungsfindung und dezentralisierte Machtstrukturen zu entwickeln. Dabei geht es darum, die Art und Weise zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

verändern, wie Macht funktioniert, indem neue Strukturen entworfen werden, die durch die Praxis erlernt werden (vgl. Maeckelbergh 2011, 13). Während *Nowtopias* dabei in der Tendenz stärker auf möglichst stabile und überdauernde Infrastrukturen fokussieren, umfasst präfigurative Politik also tendenziell stärker Beziehungsweisen und Praktiken und ist damit zugleich auch etwas fluider und temporärer. Es handelt sich dann um *temporäre Freiraumpraxen*. Solche finden beispielsweise auf den jährlichen Klimacamps statt, die eine kurzzeitige Erfahrung eines gemeinschaftlichen, selbstbestimmten und suffizienten Lebensstils ermöglichen (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 215).

Meist bewegen sich sowohl präfigurative Politik als auch *Nowtopias in gesellschaftlichen Nischen*, innerhalb derer gewisse Freiräume gestaltet werden. Sie bleiben jedoch immer auch in kapitalistische Verhältnisse eingebettet und deshalb widersprüchlich. Zumeist agieren sie *auf interpersonaler Ebene*, d.h. in konkreten Gruppen von Menschen, sie zielen jedoch auf unterschiedliche Art und Weise darauf ab, auch darüber hinaus in die Gesellschaft zu wirken, und teilweise gibt es auch Versuche, solche Alternativen stärker transpersonal zu denken (vgl. Sutterlütti/Meretz 2018).

„Es gibt Nischen, wo Klimagerechtigkeit schon gelebt wird, zum Beispiel bei uns im Kollektiv, wo wir es probieren, immer wieder zu verwirklichen, obwohl wir halt trotzdem innerhalb eines kapitalistischen Systems leben, wo Wachstum eine Rolle spielt" (K2, Lisa, Abs. 62)

Die zentrale Frage bei Freiraumstrategien besteht darin, wie sich die einzelnen Freiraumprojekte verallgemeinern und eine transformative und emanzipatorische Wirkung auf die Gesellschaft als Ganzes entfalten können. Wright unterscheidet hier zwischen Freiraum*projekten* und Freiraum*strategien* und systematisiert zwei Freiraumstrategien, d.h. Wege, wie Freiraumprojekte über den Kapitalismus hinausweisen können. Ein *„evolutionärer" Ansatz* besteht darin, dass die Alternativen allmählich Umfang und Tiefgang ihrer Aktivitäten erweitern. Dies basiert auf der Grundannahme, dass kapitalistische Strukturen und Verhältnisse emanzipatorischer Transformation zwar Grenzen auferlegen, diese jedoch nicht unüberschreitbar sind, sondern im Laufe der Zeit durch angemessene neue Freiraumstrategien abgebaut werden können. Einen anderen Ansatz bezeichnet Wright als *„revolutionären" Ansatz*. Freiraumstrategien verbessern hier die Bedingungen für gesellschaftliche Krisenmomente und Brüche, verringern also eine „Talsohle des Übergangs". Einerseits kann es sein, dass die aufgebauten Alternativen innerhalb des Kapitalismus so sehr an Grenzen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stoßen, dass Brüche erforderlich werden. Andererseits verbessern Alternativen die Situation in Zeiten kapitalistischer Krisen und Umbruchsmomente. Sich einstellende Brüche gehen dann auf weniger schädigende Weise vonstatten, und autoritäre Entwicklungen werden unwahrscheinlicher, wenn zuvor bereits andere Arten der Reproduktion aufgebaut wurden (vgl. Wright 2017, 436ff.). Die Bildner*innen gehen in erster Linie von der Annahme aus, dass *Nowtopias* ausgebaut und gestärkt werden und sich dann vermehren und multiplizieren bzw. durch Reformen gestärkt werden, d.h. sie verfolgen eher eine evolutionäre Freiraumstrategie. *Nowtopias* sollen über die je konkreten Projekte hinaus wirken, indem sie einerseits als Vorreiter*innen und Vorbilder für Reformen dienen und andererseits Lernorte darstellen.

*„diese Nowtopias […] die sind einerseits glaub ich total wichtig, dass es die gibt für, also wenn Veränderungen ich glaub zum Beispiel, wenn man sich so Energiegenossenschaften anschaut oder so, was so diese ganzen neuen also Gesetze und Veränderungen in Bezug auf erneuerbaren Energien, die konnten ja nur dadurch umgesetzt werden, dass es schon vorher Vorreiter*innen gab, die so Energiegenossenschaften gegründet und schon mal gestartet haben, also ich glaub, viel kann in der Politik nur dadurch auch umgesetzt werden, dass gesagt wird, das gibt's schon auch alles und das müssen wir jetzt fördern oder so, also ich glaub, dafür sind die total wichtig, aber die sind halt auch als Lernräume total wichtig"* (K3, Isa, Abs. 88)

Unklar ist, ob diese alternativen Strukturen eine ernstzunehmende Gefährdung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse darstellen oder nur Räume besetzen können, die der Kapitalismus ihnen „überlässt" (vgl. Wright 2017, 414ff.). Bislang kamen Alternativprojekte häufig nicht aus Nischen heraus oder sie wurden einverleibt, wie das Beispiel der sharing economy zeigt. Andersherum werden solidarischen Alternativen schnell Grenzen gesetzt, wenn sie mit mächtigen wirtschaftlichen oder politischen Interessen in Konflikt geraten (vgl. I.L.A. Kollektiv 2019, 80ff.). Solange Freiraumprojekte jedoch innerhalb kapitalistischer Strukturen agieren, bleiben sie begrenzt und widersprüchlich. Unter Umständen laufen sie Gefahr, den Kapitalismus sogar zu stabilisieren, indem sie Reproduktionsarbeit unbezahlt sichern und selbstorganisiert kompensieren, was an sozialstaatlichen Leistungen abgebaut wird (vgl. van Dyk 2016, 252ff.). Die kleinen Räume, in denen versucht wird, Emanzipation vorweg zu nehmen, bleiben zudem geprägt und durchdrungen von gesellschaftlichen Bedingungen, die dem zuwider laufen und die Alternativen zersetzen. So kann es passieren, dass die Freiraumprojekte, statt zu inspirierenden Vorbildern zu werden, den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Eindruck vermitteln, Alternativen seien *nicht* möglich (vgl. Sutterlütti/Meretz 2018, 86). Dies liegt auch daran, dass Alternativen jenseits des Staates meist auf interpersonalen Beziehungen und lokalen Gemeinschaften basieren. Die Betonung von lokalen Gemeinschaften „verkennt, dass diese Gemeinschaften hoch exklusiv und extrem unegalitär sein können. Sie leben oft von Selbstausbeutung und sind nicht für alle zugänglich […] Die Überwindung persönlicher Abhängigkeiten etwa durch den Aufbau des Sozialstaats hat ja auch befreiende Aspekte gehabt" (van Dyk 2017). Die Chance von Freiraumstrategien besteht jedoch darin, dass sie Möglichkeiten eröffnen und zeigen, dass eine andere Welt machbar ist. Sie erweitern den Raum des Denk- und Machbaren, ermöglichen praktische Erfahrungen und sind Experimentier- und Erfahrungsräume. Damit sind sie Keimzellen des Wandels, können Vorbild sein oder im besten Fall die imperiale Lebensweise aus Lebensbereichen verdrängen (vgl. I.L.A. Kollektiv 2019, 80ff). Sie stellen so die bestehende Hegemonie in Frage, indem sie andere Möglichkeiten entgegensetzen. Sie können außerdem Bausteine der Utopien schaffen, um diese greifbar und denkbar zu machen und so die Verbindung schaffen zwischen Utopien als reinen Phantasien und ausgemalten Modellen. Freiraumstrategien können Menschen auch auf materieller Ebene unabhängiger machen von kapitalistischer Reproduktion der Lebensnotwendigkeiten und dadurch befreiend wirken.

6.1.4.4 Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen (be)

Ausgehend von der Analyse, dass gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse auch über bestimmte verinnerlichte Vorstellungen aufrechterhalten werden und die einzelnen Subjekte auf diese Weise in die Verhältnisse eingebunden sind, kann eine sozial-ökologische Transformation auch an einer *kulturellen bzw. epistemologischen Ebene* von Vorstellungen, Normen, Weltsichten ansetzen.

„der größte Hebel und die tiefste Ebene ist halt das Paradigma in dem man lebt oder für mich so dieses, was sind so ganz, ganz, ganz tief liegende Grundannahmen und Gelerntes, wie wir in der überhaupt in der Welt sind […] also klar halt, sozusagen die materiellen Veränderungen, aber irgendwo auch dieses ganze Verhältnis zur Welt und die ganze und das eben super stark weiß kolonial geprägte Verhältnis zu Welt" (K4, Jonas, Abs. 203)

Dies setzt entsprechend an der *Verinnerlichung* dieser Grundannahmen durch die einzelnen Subjekte an. Das beinhaltet dann zugleich auch eine Selbstver-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

änderung. Dabei geht es darum, die Art und Weise zu verändern, wie wir uns selbst, einander und die Welt sehen und erleben (vgl. Brown 2017, 191), das heißt konkret die Entwicklung eines neuen Gefühls von Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit in und mit der Welt bzw. ein Bewusstsein einer Verwobenheit mit der Welt *(be)* (vgl. Macy/Johnstone 2012, S. 97).

„diese systemischen Ursachen aber auch immer wieder an so Wurzeln von persönlichen Fragen also, was wirft das bei mir auf und wo komm ich her und wie bin ich geprägt, […] das auch an die persönlichen Wurzeln irgendwo so zu gehen" (K4, Jonas, Abs. 172)

Ein solcher Ansatzpunkt lässt sich über unterschiedliche Gesellschaftstheorien begründen: Die hier vom Bildner angeführte kybernetische Umweltwissenschaft oder Systemtheorie geht davon aus, dass jeder Gesellschaft ein *Paradigma* zugrunde liegt, d.h. geteilte Überzeugungen, Grundannahmen und Denkweisen, die nicht ausgesprochen werden müssen, weil sie als selbstverständlich gelten. Da diese Paradigmen Systeme stabilisieren, bieten sie zugleich einen Hebel für Veränderungen (vgl. Meadows 1999, 17f.). Gleichzeitig vernachlässigen Systemtheorien tendenziell gesellschaftliche Machtverhältnisse. *Hegemonietheorien* verdeutlichen demgegenüber, wie sich bestimmte Partikularinteressen aufgrund von Kräfteverhältnissen durchsetzen, verallgemeinern und sich dann über den „Alltagsverstand" in der spontanen „Weltauffassung" aber auch in alltäglichen Praxen und Selbstverständlichkeiten von Menschen verankern (vgl. Opratko 2022, 46ff.). Theorien der *Subjektivierung* zeigen auf, dass Subjekte, die Handlungsfähigkeit und Einspruch ermöglichen, zugleich überhaupt erst hervorgebracht sind durch gesellschaftliche Macht und damit immer schon in diese eingebunden sind. Subjekt zu sein bedeutet also, unterworfen und unterwerfend zugleich zu sein, Subjektivierung ist machtvolle Unterwerfung und Handlungsfähigkeit zugleich (vgl. Foucault 1982/2007, 86). Die einzelnen Subjekte reproduzieren Macht durch ihre Praxen (doing), haben jedoch zugleich das Potenzial sie zu unterlaufen (*un-doing*) (vgl. Butler 2004) – über *performative Praxen* sowie *Dekonstruktion*. Aus Perspektive einer *Ideologiekritik* in Anschluss an die Kritische Theorie „Frankfurter Schule" führen die materiellen gesellschaftlichen Verhältnisse dazu, dass uns die Dinge als etwas anderes erscheinen als sie sind. Ideologiekritik bedeutet folglich, hinter den Schein der Dinge zu leuchten. In der Theorie der *gesellschaftlichen Naturverhältnisse* in Anschluss an die kritische Theorie der Frankfurter Schule etwa wird deutlich, dass die Aufklärung letztlich zwar einerseits eine Befreiung aus der Unterwerfung unter Naturzwänge dar-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stellt, zugleich jedoch mit neuen Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnissen einhergeht wie der Unterwerfung der Natur inklusive der Natur des Menschen und einer damit verbundenen Abspaltung des leiblich-emotionalen ebenso wie einer dualistischen Trennung der Welt und einer damit verbundenen Abwertung von Frauen und People of Colour (vgl. Köhler/Wissen 2010). Auch in *dekolonialen und postkolonialen Theorien* erscheint insbesondere das eurozentrische Denken als Ursache für viele gegenwärtige Probleme. Hieraus lässt sich nur entkommen durch eine Bezugnahme auf andere Zugänge von Welterschließung, das heißt durch ein Verlernen eurozentrischer Weltsichten und eine neue Wertschätzung der Wissensproduktion des Globalen Südens (vgl. De Sousa Santos 2018). Die Bildungsakteur*innen ringen um passende Bezugstheorien von Systemtheorie (K4) und Umweltpsychologie (K3 und K5) bis zu Hegemonietheorien (K1) und dekolonialen Theorien (K3). Nichtsdestotrotz teilen alle die Grundannahme, dass bestimmte verinnerlichte Weltsichten das Bestehende stützen und Wandel blockieren, und daher eine kollektive und individuelle Veränderung dieser Vorstellungen ein notwendiges Element einer gesellschaftlichen Transformation darstellt.

„ich glaub was wir versuchen mittlerweile zu vermeiden ist, so diesen Begriff der mentalen Infrastrukturen zu nutzen, der ja vorher ganz präsent war […] der beschreibt das ja auch so, diese Autobahnen im Kopf und so, und […] das kann irgendwie bildlich […] das vielleicht auch leichter machen, und gleichzeitig ist das ein krass akademischer Begriff find' ich, und es kann viel – also kann ganz anders beschrieben werden, und es gibt ganz viele andere Leute, also ich denk nur an Martin Luther King, der auf jeden Fall auch dafür schon 'nen anderen Begriff jetzt auf Englisch hatte, also oder auch so dieses decolonize the mind, also es gibt da auch von ganz vielen verschiedenen Richtungen gibt' ja so ganz ähnliche Konzepte, oder die – oder vielleicht nicht ähnlich, aber die für uns auf jeden Fall auch total Sinn machen würden die aufzugreifen" (K3, Isa, Abs. 28)

Die Gefahren von Ansätzen der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen bestehen in einer Individualisierung von Verantwortung einerseits und einem „Rückzug ins Private" andererseits. So kann die Selbstveränderung selbstbezüglich werden und darüber politisches Handeln vernachlässigt werden. In öffentlichen Debatten um ökologische Fragen wird häufig vor allem auf individuelle Verhaltensänderung wie bspw. Veränderung von individuellem Konsumverhalten etc. fokussiert. Dies ist entpolitisierend, da es gesellschaftliche Strukturen und gesellschaftliche Allgemeinheit insgesamt ausblendet. Dennoch stellt

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Selbsttransformation – verschränkt mit politischem Handeln – ein wichtiges Element sozial-ökologischer Transformation dar. Hier kann beispielsweise eine Reflexion von Privilegien stattfinden, die aufgrund der verschiedenen Machtgefälle im Kontext der imperialen Lebensweise vorherrschen, und Menschen können z.B. in Freiraumprojekten andere Arten und Weisen erfahren in der Welt zu sein (vgl. Schmelzer/Vetter 2019, 216ff.).

6.1.4.5 Zusammenfassung und Systematisierung: Mehrdimensionale Transformationstheorie

Zusammenfassend lassen sich also vier verschiedene Ansatzpunkte für eine sozial-ökologische Transformation systematisieren. Die verschiedenen Strategien setzen auf unterschiedlichen Ebenen an und zielen auf unterschiedliche Gesellschaftsbereiche, sie sind aber durchaus miteinander verschränkt. Gleichzeitig gibt es unterschiedliche Schwerpunkte und Debatten um die Priorisierung der verschiedenen Ansätze.

„also zu dieser strategischen Frage auch noch mal, also da gibt's auf jeden Fall auch immer wieder Debatten im K3 da drum, und ich glaub das ist jetzt grad so der Stand, den ich grad so wahrnehm', und gleichzeitig […] verändert sich das auf jeden Fall auch. Und ich glaub da gibt's auch unterschiedliche Meinungen dazu, was jetzt grad die wichtigere Strategie ist" (K3, Isa, Abs. 121)

Alle diese vier Transformationspfade beinhalten Möglichkeiten und Grenzen. In einem *‚pessimistischen' Szenario* ist keine Strategie geeignet, um grundlegende gesellschaftliche Transformationen in Richtung einer ökologischen, solidarischen und demokratischen Gesellschaft zu verwirklichen. Reformen sind reformistisch, d.h. lediglich zu einer partiellen „Zähmung" des Kapitalismus in der Lage. Der Weg deformiert das Ziel und der nur relativ autonome Staat verhindert weiterreichende Emanzipationsprozesse (vgl. Kapitel 2.2.3.2). Alternativen verbleiben in interpersonalen Nischen, ohne in der Lage zu sein, die größeren Zusammenhänge zu verändern. Sie stoßen an Grenzen innerhalb kapitalistischer Logiken oder stabilisieren den Kapitalismus. Selbsttransformation stellt einen Rückzug ins Private dar oder trägt zur Entpolitisierung bei. Widerstand ist bestenfalls in der Lage, kleinere Zugeständnisse zu erringen, die jedoch keine grundlegenden Änderungen erreichen können.

Ausgehend von einem *‚optimistischen' Szenario* lassen sich jedoch Möglichkeiten skizzieren, wie die jeweiligen Transformationstheorien produktiv ineinander greifen können: *„Nicht-reformistische" Reformen* bieten unterstützende

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

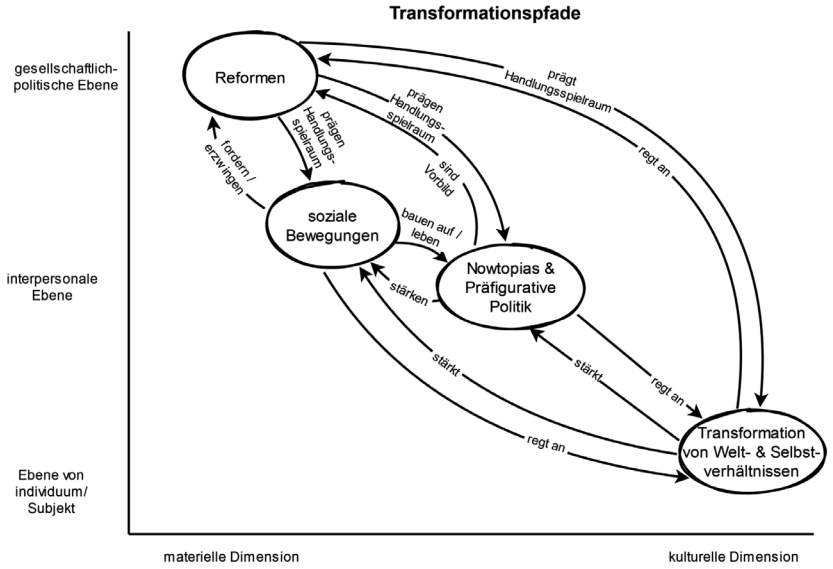
Rahmenbedingungen für *Nowtopias* und sichern diese strukturell ab. Zugleich können Reformen Alternativen in einem größeren Maßstab schaffen, die an den bestehenden Strukturen ansetzen aber über die bestehende Produktions- und Lebensweise hinausweisen. Dafür müssten sie bestimmte Kriterien erfüllen, so etwa nicht befriedend oder systemintegrierend zu wirken, in Richtung einer größeren Unabhängigkeit von Staat und Kapitalismus zu wirken, erweiterte Handlungsspielräume zu eröffnen und Rahmenbedingungen für solidarische, demokratische, egalitäre und ökologische Alternativen zu verbessern durch z.B. institutionelle Absicherung, Änderungen in der Vergabe von Subventionen, Anpassungen im Vereins- oder Genossenschaftsrecht etc. Dann können Reformen Zwischenschritte erwirken, die gleichzeitig über das Bestehende hinausweisen, einer sozial-ökologischen Gesellschaft ein Stück weit näherkommen und die Ausgangsbedingungen für *Nowtopias*, soziale Bewegungen, sowie persönliche Selbstreflexionsprozesse erleichtern. Widerstand *sozialer Bewegungen* scheint insbesondere dann wirkungsvoll zu sein, wenn er in den öffentlichen Diskurs interveniert und zugleich die politischen und ökonomischen Kosten der Aufrechterhaltung zerstörerischer Tätigkeit erhöht. Durch öffentlichen Druck können ggf. Reformen errungen werden, die konkrete Veränderungsschritte darstellen und den Raum öffnen für weitergehende Transformationsprozesse. Wenn auf die Forderungen der Bewegungen nicht eingegangen wird, werden Brüche wahrscheinlicher. Soziale Bewegungen setzen sich dabei gleichzeitig für die Stärkung von Alternativen ein, und ihr eigenes Handeln ist oft geprägt von einer Grundhaltung präfigurativer Politik. Sie tragen zudem zu Selbstermächtigung bei und sind so wiederum verschränkt mit Selbsttransformation. *Nowtopias und präfigurative Politik* schaffen bereits im Hier und Heute Alternativen, die eine sozial-ökologische Welt vorweg nehmen und verbessern damit zugleich die Ausgangsbedingungen für grundlegende Veränderungen. Sie können kollektives Handeln in sozialen Bewegungen stärken und dazu beitragen, dass Menschen die Reproduktion ihrer Grundbedürfnisse unabhängiger von kapitalistischen Logiken sichern können. Zugleich werden die materiellen und organisatorischen Grundlagen für eine sozial-ökologische Gesellschaft entwickelt. Dabei sind insbesondere solche Alternativen vielversprechend, die auf eine Ausweitung von Unabhängigkeit zielen und eigene Formen institutioneller Absicherung finden wie z.B. das Mietshäusersyndikat. Außerdem sind für die Vorwegnahme gesamtgesellschaftlicher Alternativen insbesondere transpersonale Strukturen vielversprechend wie z.B. der Kooperativverbund Mondragón in Spanien. Zugleich stellen *Nowtopias* insbesondere auch Vorreiter*innen und Vorbilder für Reformen und Gesetze dar, wie etwa das Beispiel der Energie-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

genossenschaften zeigt. Als Lernorte ermöglichen sie Menschen, Alternativen kennenzulernen und dadurch Gewohntes zu hinterfragen. Sie tragen so zu einer Verschiebung hegemonialer Vorstellungen bei, ermöglichen Menschen, sich von verinnerlichten Hegemonien zu befreien und ein anderes Denken, Fühlen und Begehren zu erleben. Dies trägt zum Aufbau von Gegenhegemonie bei. Eine Veränderung *hegemonialer Vorstellungen bzw. der Welt- und Selbstverhältnisse* erscheint eine zentrale Bedingung für gesellschaftliche Transformation. Denn erstens müssen Veränderungen von einer breiten Bevölkerung gewollt werden. Zweitens durchdringen die derzeitigen Konkurrenz-, Wachstums- und Exklusionslogiken auch das Denken und Fühlen der Subjekte. Menschen müssen also bereits heute schon ein neues Wohlbefinden kennenlernen, das nicht auf Kosten anderer basiert, damit eine sozial-ökologische Gesellschaft vorstellbar und wünschenswert wird. Nicht zuletzt sind Subjekte auch Träger von Veränderungen. Es benötigt Hoffnung, Mut, Kraft und Willen auch von vielen Einzelnen, damit Veränderungen möglich werden, da diese das Bestehende stützen. Im Bereich der Selbsttransformation wird auch eine besondere Rolle von Bildung gesehen. Aber auch der Aufbau von Alternativen und die Erfahrung von Selbstermächtigung in sozialen Bewegungen kann dazu beitragen.

Alle diese Veränderungen lassen sich nur erreichen, indem gesellschaftliche Kräfteverhältnisse verändert werden und relevante Gruppen sich überzeugen lassen. Dies gelingt durch den Aufbau von *Gegenhegemonie*. „Soziale Bewegungen konstituieren sich gegen einen hegemonialen Konsens und können so ein wichtiger Katalysator sein, um gegenhegemoniale und oppositionelle Positionen zum Teil eines künftigen Konsenses zu machen" (Schmelzer/Vetter 2019, S. 223). Projekte eines Aufbaus von Alternativen tragen zu Verschiebungen des Alltagsverstands bei. Sie sind also auch Instrumente, um durch den Aufbau von Gegenhegemonie und die Stärkung sozialer Bewegungen Gesellschaft zu verändern. Auch Selbsttransformation zielt darauf ab, Alltagsverstand zu verschieben. Gegenhegemoniale Vorstellungen können gestärkt werden, wenn mehr Menschen in und von solidarischen und kooperativen Ökonomien leben, diese Freiräume politisiert werden und sich soziale Bewegungen bilden, die eine gegenhegemoniale Erzählung in Diskursinterventionen öffentlich macht (vgl. ebd., 224f.).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.



(Abbildung: Lingenfelder)

6.2 Politische Bildung im Kontext der Klimagerechtigkeitsbewegung

Die Bildungsakteur*innen gestalten strukturierte Bildungsangebote. Diese sind einerseits geprägt vom oben dargestellten Transformationsverständnis und insbesondere den Transformationspfaden, das heißt letztlich der Gesellschaftsanalyse der Bildner*innen. Die Bildungsakteur*innen sind zugleich alle auf die eine oder andere Art und Weise der Klimagerechtigkeitsbewegung verbunden. Prägend ist also neben der Gesellschaftsanalyse auch der spezifische *Kontext* der Klimagerechtigkeitsbewegung, ein Ort, an dem auf vielfältige Art und Weise politische Bildungspraxis und Wissensproduktion stattfindet. Zunächst sollen hier also die Bildungspraxen in der Klimagerechtigkeitsbewegung insgesamt beleuchtet werden (Kapitel 6.2.1) und anschließend auf die Rolle der befragten Bildungsakteur*innen und ihre Arbeitsweise eingegangen werden (Kapitel 6.2.2).

6.2.1 Bildung und Wissensproduktion in der Klimagerechtigkeitsbewegung

In der Klimagerechtigkeitsbewegung findet auf vielfältige Art und Weise politische Bildung und Wissensproduktion statt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.2.1.1 Klimagerechtigkeitsbewegung als Ort von Bildung und Wissensproduktion

Erstens entstehen permanent informelle politische Bildungs- und Lernprozesse, während Menschen als Teil von sozialen Bewegungen politisch handelnd in die Welt wirken, sich mit anderen austauschen und Alternativen aufbauen. *Zweitens* finden zahlreiche selbstorganisierte Bildungsformate innerhalb der Bewegung statt. Neben individuell-biographischem Lernen findet *drittens* auch kollektives Lernen, das heißt Wissensproduktion, statt (siehe auch Kapitel 4.1.2).

Informelle biographische Bildungs- und Lernprozesse in der Klimagerechtigkeitsbewegung: „Ganz viel Lernen in der Bewegung passiert im Tun und Handeln"

Zunächst lernen Menschen, während sie in der Klimagerechtigkeitsbewegung aktiv sind und sich engagieren, das heißt während sie politisch handelnd in die Welt wirken.

„in dem Kontext Fridays for Future und so, da ist ja ganz viel Lernen in der Bewegung passiert, also ganz viel auch Jugendliche, auch Kinder zum Teil haben sich ja krass politisiert und haben ja auch krass viel dazu gelernt über Klimafragen, aber auch über Gerechtigkeitsfragen, was zum Beispiel Antirassismus angeht in der Klimabewegung, das passiert ja ganz viel in den Bewegungen. Und das passiert auch ganz viel im Tun und im Handeln" (K3, Isa, Abs. 88)

Eine besondere Rolle hinsichtlich politischer Bildungsprozesse kommt den Klimacamps zu, die jährlich stattfinden. Das Konzept der Klimacamps besteht aus den vier Säulen *Vernetzung*, *Alternativen*, *Aktion* und *Bildung* (vgl. Bosse 2015, 395f.) und in allen diesen Bereichen finden Bildungsprozesse statt.

„Klimacamps sind ja […] auf jeden Fall auch so Orte […] da wird sich vernetzt, da wird sich organisiert, und […] das sind aber auch Räume des Lernens auf jeden Fall und des voneinander Lernens und das aber auch im Tun lernen" (K3, Isa, Abs. 88)

Zunächst findet ***politische Bildung durch Vernetzung und Austausch (a)*** statt. Die Camps sind Orte, an denen viele Menschen zusammenkommen um sich zu treffen, auszutauschen und kennenzulernen und in diesem Austausch lernen Menschen.

„Bewegung ist ja auch einfach ganz konkret ein Lernort, so ein Ort, an dem Menschen lernen und sich bilden gegenseitig […] und dieses ganze Wissen um diese ganzen The-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

men, ich hätte das nicht, wenn ich nicht mit Bewegung in Berührung gekommen wäre oder Teil davon wäre" (K1, Fabian, Abs. 160)

Austausch ist essenzieller Bestandteil sozialer Bewegungen, da sie auf einer materiellen Ebene eine geringe Machtbasis haben und ihre Macht stattdessen daraus entsteht, dass sie mit vielen Menschen gemeinsam agieren. Eben jenes gemeinsame politische Handeln von Menschen in sozialen Bewegungen führt gleichzeitig zu zahlreichen Lernprozessen bei den dort aktiven Menschen. Menschen lernen also, während sie mit anderen diskutieren, sich einigen und sich organisieren, um gemeinsam in die Welt wirken zu können.

„dass in so Bewegungskontexten, wenn es gut läuft, viele Leute die Erfahrung machen, sozusagen 'ne Debatte zu führen, ihre Meinung zu vertreten, da was auszuhandeln und dann umzusetzen und das […] zu vermitteln auf 'ne Art und Weise, dass da nämlich irgendwie auch Politik oder politisches Handeln passiert" (K1, Marlene, Abs. 164)

Zudem findet ***politische Bildung durch Alternativen (b)*** statt. Die Klimagerechtigkeitsbewegung und generell gegenwärtige neue soziale Bewegungen sind dadurch geprägt, dass sie auch bereits (temporäre) Alternativen aufbauen, die eine Vorreiterfunktion einnehmen können. So werden etwa für den Zeitraum des Klimacamps nachhaltige und solidarische Alternativen aufgebaut und erprobt. Es werden Komposttoiletten oder eine Energieversorgung aus Wind und Sonne errichtet, Entscheidungen basisdemokratisch getroffen und die Finanzierung solidarisch und auf freiwilliger Basis gestaltet (vgl. Bosse 2015, 395f.). Auch im Aufbau und Kennenlernen von Alternativen finden zahlreiche Lern- und Bildungsprozesse statt. So erwerben etwa Menschen über den Bau von Windrädern zur autarken Stromversorgung eines Camps praktische Fähigkeiten und setzen sich gleichzeitig in ein neues Verhältnis zu Energieversorgung.

„wir lernen Dinge, wir organisieren Workshops und Sachen wie zum Beispiel Windbau-Workshop, damit wir auch irgendwann die Energieversorgung auf dem Klimacamp teilweise selber organisieren können" (K5, Niklas, Abs. 60)

Zuletzt findet auch ***politische Bildung in politischem Handeln (c)*** statt. Oft stehen die Klimacamps in Verbindung mit politischen Aktionen, und auch im politischen Handeln (insbesondere in der Verbindung von Bildung und politischem Handeln) finden Lernerfahrungen statt. Hier wird die Erfahrung geschildert,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wie das Angebot einer kollektiven Handlungsmöglichkeit im Anschluss an ein Bildungsformat einer jungen Teilnehmerin die Erfahrung von Selbstermächtigung ermöglicht hat.

„da stand in einem Aktionstraining, das direkt nach dem Ende […] dieses Bildungsformates war, neben mir […] diese junge Frau […] und die meinte nur zu mir, auf Englisch: Ihr seid alle so mutig […] ich würde mich das hier niemals trauen, ich bin einfach nur eine Studentin, ich bin einfach nur hier zu dieser Sommerschule gekommen, weil ich mich halt irgendwie akademisch für Degrowth und Postwachstum interessiere. Die Person stand halt zwei Tage später neben mir in dieser Grube so 'ne und hat halt einfach glaube ich die ultimative Form des persönlichen Empowerments gefunden durch diese Verbindung von Bildung, aber halt auch einer kollektiven Handlungsoption, die ihr dadurch angeboten wurde und hat wahrscheinlich mehr gelernt als in jedem Uni-Seminar […] Also ist ein bisschen anmaßend aber ich glaube, es war definitiv transformativ" (K1, Fabian, Abs. 165)

In der Bewegungsforschung wird ein Zusammenhang zwischen politischem Handeln und politischer Bildung bestätigt. Insbesondere mit Blick auf die jungen Menschen bei *Fridays for Future*, die zum Teil zum ersten Mal auf einer Demonstration waren heißt es etwa, dass „Protestieren eine lebensweltliche Erfahrung ist, die wiederum die Auseinandersetzung mit der Politik erhöht. Nicht nur, aber besonders für Schüler*innen bedeutet das: Die Teilnahme am Protest ist ein Akt des politischen Lernens" (Sommer et al. 2019). Im Feld der politischen Bildung wird das Verhältnis von politischem Handeln und politischer Bildung kontroverser diskutiert. So geht etwa Hermann Giesecke davon aus, „dass die Situation der politischen Aktion eine extrem schlechte Lernsituation ist und dass umgekehrt das didaktisch organisierte Lernfeld eine extrem schlechte politische Handlungssituation ist" (Giesecke 1970, 21). Er verweist jedoch auf die Möglichkeit, „dass aus dem antinomischen Verhältnis ein dialektisches wird: Phasen der Aktion folgen solche der Reflexion, denen dann wieder Phasen der durch die vorangegangene Reflexion verbesserten Aktion folgen muss usw." (ebd., 38f.). Ähnlich findet sich dies im Konzept der Praxis als Verschränkung von Aktion und Reflexion bei Freire (Freire 1973, 38ff., sowie Kapitel 3.2.2.5). Auch in sozialen Bewegungen selbst wird ein Modell einer Spirale aus Aktion und Reflexion verwendet: „Strategic learning through struggle and contestation encompasses a dialectic that includes incidental, formal, informal, and nonformal education. This implies an engagement in strategic analysis, which leads to strategic action, then to intended and unintended consequences of action,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

and finally to further reflection/analysis and action" (Choudry 2015, 34). Um Erfahrungen theoretisch zu greifen ist ein gewisses Abstand-nehmen nötig, um die Erfahrungen neu zu sortieren. Die Herausforderung innerhalb sozialer Bewegungen besteht zumeist darin, Zeit und Raum für die dafür notwendige kollektive Reflexion zu schaffen. Hier setzen unter anderem die befragten Bildungsakteur*innen mit ihren Angeboten zur Unterstützung der Bewegung an. Gleichzeitig sind gerade soziale Bewegungen ein Ort, an dem das entwickelte Wissen gleich wieder an der Praxis erprobt und an der Wirklichkeit geprüft werden kann. „It is the dialectical nature of learning in social movements […] which ensures that really useful knowledge is neither reified nor relativised, but tested against emancipatory struggle through praxis" (Scandrett 2012, 51). In den meisten Fällen ist politisches Handeln in sozialen Bewegungen also eingebettet in Reflexionen über Ziele und Wege oder in politische Bildungsformate und damit politische Bildung.

Selbstorganisierte Bildung in der Klimagerechtigkeitsbewegung: „Auf den Klimacamps haben krasse Bildungsangebote stattgefunden"

Zudem sind die Klimacamps nicht zuletzt ein Ort, an dem zahlreiche selbstorganisierte Bildungsformate stattfinden. Diese reichen von der Vermittlung praktischer Fähigkeiten bis zu inhaltlichen Reflexionen.

„auf diesen Klimacamps haben ja einfach krasse Bildungsangebote stattgefunden, so ganz verschiedene, ob praktisch […] Hafermilch herstellen oder eben Windräder bauen oder Plena moderieren und im Awareness-Team mitarbeiten oder eben auch die Diskussion darum und auch Impulse einordnen, wie stehen wir als eine Klima- oder Anti-Kohle-Bewegung eigentlich zu Wachstum und Kapitalismus, zum Staat und so" (K5, Niklas, Abs. 60)

Solche selbstorganisierte Bildung wird zum Teil aus fluktuierenden Zusammenhängen der Klimagerechtigkeitsbewegung organisiert, wie beispielsweise durch eine Programm-AG der Klimacamps. Teilnehmer*innen bereiten Workshops vor oder gestalten relativ kurzfristig Open-Space-Formate auf den Camps. Eine wichtige Rolle in der selbstorganisierten Bildung spielen auch einige der im Rahmen dieser Arbeit interviewten Bildungsakteur*innen, die Bildungsformate in der Klimagerechtigkeitsbewegung mitgestalten und „Lernimpulse reingeben".

„in die Klimabewegung […] Lernimpulse auch so reinzugeben […] durch die Summerschool die ja zu ganz verschiedenen Themen irgendwie Workshops und Seminare

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und so angeboten hat, ich glaub da […] soziale Bewegungen durch so Bildungsangebote irgendwie zu stärken, das machen wir auf jeden Fall auch" (K3, Isa, Abs. 94)

Kollektives Lernen und Wissensproduktion in der Klimagerechtigkeitsbewegung: „Da steckt so viel Wissen drin, das aus bottom-up Bewegungen kommt"

Zusätzlich findet in sozialen Bewegungen immer auch kollektives Lernen und Wissensproduktion statt. Diese kollektive Wissensproduktion prägt wiederum die Arbeit der befragten Bildungsakteur*innen.

„das ganze Wissen, was ich da in dem Moment reingebe, das ist-, basiert ja auch eben ganz, ganz also auf dieser riesigen Bewegung" (K1, Marlene, Abs. 161)

„Impulse die aus dieser ganzen, was wir jetzt irgendwie nachhaltiger Aktivismus nennen noch nicht so vorkommen, und ich immer mehr das Gefühl hab, dass da so viel drin steckt, also eben Wissen was aus quasi so aktivistischen und so bottom-up Bewegungen" (K4, Jonas, Abs. 274)

6.2.1.2 Bildungserfahrungen in der Klimagerechtigkeitsbewegung

Insbesondere bei informellen biographischen Lern- und Bildungsprozessen ist natürlich zunächst nicht ausgemacht, *was* Menschen inhaltlich eigentlich lernen. Da dies individuell sehr verschieden ist, soll dies hier exemplarisch anhand der Erfahrungen der befragten Bildner*innen skizziert werden, von denen viele selbst in der Klimagerechtigkeitsbewegung aktiv sind oder waren (siehe Kapitel 6.2.2).

Wissen und Urteilsfähigkeit: „Alles, was ich dann über Ökologie und Klimakrise gelernt habe, sind Dinge, die ich auf Klimacamps gelernt habe"

Zunächst erwerben Menschen bestenfalls inhaltliches Wissen und Urteilsfähigkeit. So schildert etwa der Bildner von K1 seinen Weg in die Klimagerechtigkeitsbewegung über eine Auseinandersetzung mit sozialen Fragen. Er beschreibt den Austausch mit Menschen innerhalb der Bewegung als essenziell für seine eigenen inhaltlichen Lernprozesse zur Klimakrise:

„vielleicht biografisch, ich hab mich persönlich nie so besonders für Ökologie interessiert oder für Umweltschutz oder für Klima […] der Link zum Klimathema und zur Ökologie und so weiter kam eigentlich eher darüber, dass ich verstanden habe, ab einem bestimmten Punkt, dass das gerade soziale Fragen aufwirft auf-, im globalen Maßstab, die elementar sein werden für so die nächsten Jahrzehnte oder so. Aber das

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

*ist einfach was, was ich erst in Bewegung so richtig kapiert habe. Und alles, was ich dann über Ökologie und Klimakrise gelernt habe, […] sind im Grunde genommen Dinge, die ich auf Klimacamps gelernt habe oder in einer politischen Organisierung oder im Austausch mit Menschen, die mir dann auch als politische Wegbegleiter*innen nahestanden"* (K1, Fabian, Abs. 163)

Befähigung zu politischem Handeln: „Ich hab' in dieser Bewegung gefühlt alles gemacht"

Neben Wissen und Urteilsfähigkeit lernen Menschen in der Klimagerechtigkeitsbewegung konkrete Fähigkeiten, die sie benötigen, um handelnd in die Welt zu wirken, das heißt eine Befähigung zu politischem Handeln. Der Bildner von K5 beschreibt, wie er innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung zahlreiche praktische Fähigkeiten erworben hat:

„ich kann irgendwie mittlerweile Presseinterviews geben und Pressemitteilungen schreiben, das habe ich vorher nicht gekonnt, ich hab aber auch irgendwie viel mehr gelernt […] also ich habe ja in dieser sozialen Bewegung halt auch gefühlt alles gemacht, ich weiß, wie man Klos hygienisch putzt, ich weiß wie man für 2.000 Leute kocht, ich weiß aber auch, wie man irgendwie in einem Dorf 'nen keine Ahnung, ein Fest organisiert" (K5, Niklas, Abs. 36)

Es stellen zwar nicht alle diese Fähigkeiten notwendigerweise auch politisches Handeln dar. Da die Klimagerechtigkeitsbewegung jedoch ein Politikverständnis verfolgt, das präfigurative Alltagspraxen und den Aufbau von Alternativen mit einschließt, sind diese Fähigkeiten zumindest potenziell politisch. Etwa wenn das Putzen von Komposttoiletten Teil des Aufbaus alternativer Infrastrukturen darstellt oder einer geschlechtergerechteren Verteilung von Sorgearbeiten.

Selbstermächtigung und Hoffnung: „Wir können tatsächlich 'was verändern"

Menschen lernen im besten Fall Selbstermächtigung, Solidarität und Hoffnung, etwas bewirken zu können. Die Bildnerin von K1 betont „vor allem diese Gefühle von Solidarität" (K1, Marlene, Abs. 164). Und der Bildner von K5 schildert in einer langfristigeren Perspektive, wie er in der Bewegung gelernt hat, dass er etwas verändern kann.

„ich habe damals gedacht, wir können da nicht viel dran ändern, und dann habe ich aber gemerkt, […] spätestens mit dem Hambi, […] man kann echt richtig […] viel Druck aufbauen, also mit wenig Leuten […]. Und das Gefühl von, wir können tat-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sächlich was verändern, und das ist zäh und es dauert, aber […] einfach diese Wirksamkeit zu erleben und auch das Gefühl von ja, genau. Ja es hat mich – in vielen Dingen hat es mich verändert" (K5, Niklas, Abs. 38)

Umgang mit Zweifeln, Grenzen des eigenen Handelns und Erschöpfung: „Irgendwann Workshops geben über Themen, die einfach schwierig waren in Gruppen"

Gleichzeitig bleiben natürlich auch herausfordernde Erfahrungen nicht aus bzw. müssen Menschen, um längerfristig aktiv bleiben zu können, einen Umgang mit Zweifeln, Grenzen des eigenen Handelns oder Überforderung und Erschöpfung finden. So waren beispielsweise eher schwierige Erfahrungen rund um Grenzüberschreitungen und Überforderung innerhalb sozialer Bewegungen der Anstoß für Bildner*in von K4, sich der Bildungsarbeit zuzuwenden.

„hab sehr viel so ehrenamtliches aktivistisches Engagement hinter mir und eben auch viel so Überarbeitung damit und bin dann eigentlich so durch das Problematisieren von irgendwie schwierigen Themen in Gruppen zu Bildungsarbeit gekommen, glaub ich kann man sagen, also durch einfach dann irgendwann Workshops geben über Themen, die mich, die einfach schwierig waren in Gruppen" (K4, Janne, Abs. 18)

Auch der Bildner von K5 schildert Erfahrungen der Grenzen des eigenen Handelns:

„das klingt jetzt alles sehr optimistisch 'ne, also ich hab- kann es auch anders erzählen die Geschichte. Ich kann auch sagen, ich habe gelernt, dass wir manche Sachen halt eben nicht verändern können" (K5, Niklas, Abs. 40)

Menschen lernen also bestenfalls innerhalb einer sozialen Bewegung Wissen und Urteilsfähigkeit, eine Befähigung zu politischem Handeln, Selbstwirksamkeit und einen Umgang mit Herausforderungen. Die Bildner*innen haben selbst biographische Lernerfahrungen innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung gemacht, die sie persönlich und damit auch sie als Bildner*innen und ihre Bildungsarbeit prägen.

6.2.2 Arbeitsweise und Verortung der Bildungsakteur*innen

Der Fokus dieser Arbeit liegt insbesondere auf Bildungsakteur*innen, die im weiten Sinne Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung sind und die didaktisierte, strukturierte Bildungsangebote gestalten (die in Kapitel 6.3 näher beleuchtet werden). Hier sollen nun zunächst die Bildungsakteur*innen selbst, ihre Ver-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ortung und Arbeitsweise beleuchtet werden. Dabei wird eine Verortung in der Klimagerechtigkeitsbewegung vorgenommen (6.2.2.1) sowie die spezifische (und zugleich für die Klimagerechtigkeitsbewegung typische) Arbeitsweise als selbstorganisierte Bildungskollektive vorgestellt (6.2.2.2). Die jeweilige sozialstrukturelle Positionierung der Bildner*innen prägt neben der Verortung in der Bewegung und der kritischen Gesellschaftsanalyse ihre Bildungsarbeit (6.2.2.3). Zudem ist bedeutsam, dass die Bildungskollektive nicht nur bewusst gestaltete Bildungsangebote anbieten, sondern diese zugleich – analog zur Klimagerechtigkeitsbewegung – einen Lernort für die Bildner*innen selbst darstellen (6.2.2.4).

6.2.2.1 Verortung als bewegungsbezogene Bildungsakteur*innen

Die Bildungsakteur*innen lassen sich als bewegungsnah oder bewegungsbezogen bezeichnen bzw. in Anschluss an Oliver Emde (2022, 55ff.) als „politisch-bildende bewegungsbezogene Organisationen". Dabei lassen sie sich jedoch hinsichtlich Selbstverständnis und Zielgruppe auf unterschiedliche Art und Weise innerhalb des Feldes der Klimagerechtigkeitsbewegung verorten.

Selbstverständnis: Die Bildungsakteur*innen im Feld der Klimagerechtigkeitsbewegung

Die einzelnen Bildner*innen sind oder waren Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung oder anderer sozialer Bewegungen. Die Bildungsakteur*innen selbst begreifen sich ihrem Selbstverständnis nach entweder als Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung (a), als bewegungsbezogen (b) oder als durch soziale Bewegungen inspiriert (c).

Der erste Typ begreift sich als Bildungsakteur*in als ***Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung (a)***. Insbesondere drei der Kollektive haben sich direkt aus der Klimagerechtigkeitsbewegung heraus gegründet, ihre Mitglieder sind oder waren selbst dort aktiv, und sie begreifen ihre Bildungsarbeit als Teil der Bewegung. K5 etwa hat sich aus aktiven Einzelpersonen aus den Anfängen der Anti-Kohle-Bewegung heraus gegründet. Der hier interviewte Bildner ist selbst weiterhin aktiv in der Bewegung, und die Bewegung spielt in seiner Bildungsarbeit eine große Rolle.

„das K5 als Verein hat sich 2014 gegründet […] und dann war klar, ah okay, wir wollen einen Bildungsverein machen aus der Klimabewegung heraus, das ist so voll das spannende Methode […] damals gab es ja noch nicht so viele Menschen in der Bewegung oder auch im Rheinland, die da aktiv waren rund um Kohle und dann

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

war klar so okay, wir sammeln da so ein paar Leute, die eben bildungsaffin sind" (K5, Niklas, Abs. 2)

K2 hat sich aus miteinander vernetzten Einzelpersonen aus unterschiedlichen Gruppen der Klimagerechtigkeitsbewegung heraus gegründet.

„wir ham' uns gegründet vor knapp, so nach dem Hambi-Moment, der ja so 2018 war. Und dann haben wir so 2019 angefangen zu überlegen hm Fridays for Future gründet sich, es wird immer größer […] wie können wir die Bewegung unterstützen, sodass wir weg vom Begriff Klimaschutz kommen, hin zum Begriff Klimagerechtigkeit. Und ich glaube, das war so der Einstieg warum wir bei K2 vor drei Jahren angefangen haben, wobei wir auch alle aus aktivistischen Kontexten gekommen sind oder uns kennengelernt haben" (K2, Lisa, Abs. 6)

Auch als Bildungsakteur*in begreifen sie sich explizit als Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung, andersherum prägt die Bewegung auch die Bildungsarbeit.

„wir gehören als Bildungskollektiv auf jeden Fall zur Klimagerechtigkeitsbewegung mit dazu und sind da auf jeden Fall auch Akteurin als Bildungskollektiv. Und einige von uns sind eben auch noch an- anders aktiv in anderen politischen Gruppen" (K2, Lisa, Abs. 81)

K4 wiederum hat als Bildungs-AG einer Klimagerechtigkeitsgruppe angefangen und wurde dann ein*e unabhängige*r Bildungsakteur*in. Er ist also „aus einer aktivistischen Gruppe heraus entstanden" (K4, Janne, Abs. 68).

„als ich nach [Ort] kam, hab ich dann irgendwie eine aktivistische Gruppe gesucht und dann bin ich halt zu so einem [Name der Gruppe] Plenum, und ich habe halt gemerkt, die ersten Leute, die mich da angesprochen haben, waren die Leute, die Bildungsarbeit gemacht haben. Und ich bin halt direkt von dem Großplenum eigentlich abgebogen in die Bildungs-AG" (K4, Jonas, Abs. 47)

Die beiden Gesprächspartner*innen waren davor in der Degrowth-Bewegung bzw. im Feld der Ernährungssouveränität aktiv und sind über ihr Engagement in der Klimagerechtigkeitsbewegung zur Bildungsarbeit gekommen. Der/die Bildungsakteur*in hat sich dann jedoch aus der aktivistischen Gruppe herausgelöst und auch die Bildner*innen zeigen eine gewisse Distanz bzw. analysieren problematische Dynamiken innerhalb sozialer Bewegungen und politischer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gruppen. Gleichzeitig sind sie als Bildungsakteur*in der Bewegung weiterhin sehr verbunden, indem sie die von ihnen wahrgenommenen Schwierigkeiten gerade über Bildungsangebote bearbeiten und die Bewegung so unterstützen wollen.

Ein zweiter Typ begreift sich als Bildungsakteur*in eher als ***Kooperationspartner*in der Klimagerechtigkeitsbewegung (b)***. K3 etwa beschreibt in erster Linie Kooperationsbeziehungen zu sozialen Bewegungen.

„ein großes Projekt war halt immer diese Klimacamps früher […] vor Corona, und andere größere Projekte waren mit dem Care Revolution Netzwerk zum Beispiel […] und im Bildungsteam haben wir halt jetzt in dem Projekt grad eher mit so Organisationen zu tun, die so'n bisschen so community organizing machen oder so genau. Also in diesem Kooperationsprojekt grad" (K3, Isa, Abs. 115)

Interviewte*r Bildner*in selbst kommt aus einem eher akademischen Diskurs um Degrowth und Postwachstum und ist über die eigene Teilnahme an Bildungsveranstaltungen zum Bildungsakteur*in gekommen.

„ich hab das K3 dann, ich glaub zum ersten Mal davon erfahren oder davon gehört war 2017, da hab ich an so 'nem Workcamp […] teilgenommen […] und da hat die Person, die das organisiert hat, die hat ganz viel mit den Bildungsmaterialien von K3 gearbeitet" (K3, Isa, Abs. 6)

Eine etwas andere Art der Kooperationsbeziehung nimmt K5 ein. Der Bildungsverein stellt hier eine Ermöglichungsstruktur für die Klimagerechtigkeitsbewegung dar, die nicht nur als bildende*r Akteur*in mit der Klimagerechtigkeitsbewegung verbunden ist, sondern die Bewegung auch infrastrukturell und finanziell unterstützt. So soll ermöglicht werden, dass Menschen aus der Klimagerechtigkeitsbewegung sich finanzieren und längerfristig aktiv sein können.

„wenn Bewegungen Dinge schaffen, wie zum Beispiel ein Verein, der Anträge stellen kann, worüber sich Leute finanzieren können, dann kann es sein, dass Menschen eben die Möglichkeit haben, das zu machen, das ihnen Spaß macht, davon zu leben und für soziale Bewegung auch noch erhalten bleiben, sowohl ihr Wissen als auch ihre Energie und Zeit, und das geht glaube ich in Bildungsakteuren manchmal leichter als mit anderen" (K5, Niklas, Abs. 62)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ein dritter Typ begreift sich als Bildungsakteur*in etwas distanzierter als ***von der Klimagerechtigkeitsbewegung inspiriert (c)***. K1 etwa begreift sich selbst weniger als Teil sozialer Bewegungen aber von ihnen inspiriert.

„wenn man auf unseren Treffen ist, dann geht es – also da geht's total viel um Bewegung, und Leute sind ja auch in sehr unterschiedlichen Bewegungskontexten. Dann lebt eine Kollektivista in [Landkreis], in 'ner Kommune und macht eher so Antifa-Kram aber mittlerweile auch so Klima-Sachen, weil da Leute einen Wald besetzt haben und da sind Nazis und dann muss man da hin und so. Und dann lebt der andere Kollektivista […] in [Stadt] und ist irgendwie in eher so queer-feministischen Hochschulkreisen unterwegs, und andere sind in feministischer Bewegung, andere in Klimagerechtigkeits-Kontexten, also das spielt voll die Rolle, also wir reden total viel darüber, über Aktivismus würde ich sagen, ist mein Gefühl. Leute wohnen kollektiv in alternativen Wohnformen einige, sei es in Kommunen oder in Hausprojekten, haben da auch ganz konkret mit Sachen zu tun, wie kriege ich das hin, dass das jetzt ein Mietshäusersyndikats-Haus wird oder so, das sind ja alles so Themen, die einfach da sind. Und die glaube ich auch so unsere Bildungsarbeit total prägen und beeinflussen" (K1, Fabian, Abs. 154)

Zielgruppe: Die Rolle der Bildungsakteur*innen im Feld der Klimagerechtigkeitsbewegung

Die Bildungsakteur*innen lassen sich also alle als bewegungsbezogen oder bewegungsnah fassen. Ihrem Selbstverständnis nach begreifen sie sich dabei unterschiedlich stark als Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung. Auch hinsichtlich der Zielgruppen gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. So wird (a) die Klimagerechtigkeitsbewegung selbst (b) Menschen, die der Bewegung nahestehen und (c) eine möglichst breite Bevölkerung adressiert.

Ein erster Typ will primär ***Menschen in der Klimagerechtigkeitsbewegung durch Bildung unterstützen (a)***. Fast alle Kollektive machen zumindest teilweise eine Bildungsarbeit „innerhalb" der Klimagerechtigkeitsbewegung. Die Zielgruppe besteht in diesem Fall aus Menschen, die bereits in sozialen Bewegungen aktiv sind, das heißt Aktivist*innen und politisch handelnden Menschen

„was voll eben zugenommen hat ist die Arbeit halt mit sozusagen bereits bestehenden aktivistischen Gruppen […] oder wo dann nicht jetzt eine feste Gruppe ist, aber die Zielgruppe ist ganz klar irgendwie Menschen, die irgendwie schon politisiert sind" (K4, Jonas, Abs. 111)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Das Anliegen besteht in dem Fall darin, Menschen, die innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung aktiv sind, durch Bildungsarbeit zu unterstützen oder ihnen „Impulse zu geben". Die Bildungskollektive gestalten also selbstorganisierte Bildungsarbeit innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung.

„Da ist vor Ort das K5, diesem Bildungsverein in [Ort], wo wir genau, in dem Rahmen der uns da möglich ist, versuchen einfach so'n paar Impulse zu geben, genau Bildungsarbeit für die soziale Bewegung zu machen" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 9)

Inspiration für diese Bildungsarbeit kommt dabei entweder aus der Bewegung, d.h. bestimmte Reflexionen und kollektiv generiertes Wissen werden innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung in die Breite getragen, oder die Bewegung wird bei Selbstreflexionsprozessen oder dem Erwerb von Fähigkeiten unterstützt.

„Inspiration schöpfen wir schon aus den sozialen Bewegungen und Themen, die wir eben für die Bewegungen aufarbeiten, genauso wie Moderationsworkshops haben wir auch schon gemacht für soziale Bewegungen irgendwie und geguckt so, hey, wie können wir euch da irgendwie weiterhelfen?" (K2, Lisa, Abs. 79)

Im anderen Fall ist die Idee, Impulse, z.B. aus der Wissenschaft, in die Klimagerechtigkeitsbewegung zu tragen und bei den dort aktiven Menschen eine kritische Selbstreflexion anzuregen.

„an dieser Schnittstelle tätig zu sein zwischen Wissenschaft und sozialen Bewegungen und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren und da so'n die zusammen zu bringen, sich auszutauschen aber da auch mal 'n kritischen Blick reinbringen" (K3, Isa, Abs. 94)

K5, K3 und K2 machen Bildungsarbeit sowohl innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung als auch außerhalb. K4 legt den Schwerpunkt inzwischen deutlicher auf Menschen in der Bewegung selbst. K1 macht nur in einzelnen „Ausreißer"-Projekten (K1, Fabian, Abs. 22) auch Bildungsarbeit für die Bewegung.

Ein zweiter Typ will ***bewegungsnahe Menschen einladen (b)***. K4 etwa adressiert in der Bildungsarbeit auch gezielt Menschen, die zwar noch nicht oder wenig aktiv sind, aber unzufrieden mit der gegenwärtigen Gesellschaft und nach ihrer Rolle bei der Veränderung suchen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„uns geht's eigentlich um Menschen, die im Wandel irgendwie wirken wollen oder […] sich dafür interessieren, was quasi an Transformation möglich und sinnvoll ist und was ihre Rolle sein kann" (K4, Janne, Abs. 68)

Hier geht es darum, Menschen Handlungsangebote zu machen bzw. sie dabei zu unterstützen ihre Rolle zu finden. Zugleich ist das Anliegen, sich nicht an den Gegner*innen von Transformation abzuarbeiten, sondern den Menschen, die begreifen, dass die Klimakrise ein Problem darstellt, noch einmal das Ausmaß der in dem Zusammenhang notwendigen Veränderungen zu verdeutlichen.

*„ein bisschen die Frage ist, ist es dann die Aufgabe von transformativer Bildung eben jetzt, sich gar nicht unbedingt mit den Leuten zu beschäftigen, die eh voll dagegen sind, oder so die passiven und aktiven Gegner*innen, sondern in dem Spektrum von Leuten, die jetzt sagen, okay ja, wir brauchen irgendwie Klimaschutz, da quasi noch mal reinzugehen und zu sagen, hey aber das ist–, also es geht also wirklich um Systemwandel und Systemkrise"* (K4, Jonas, Abs. 165)

Aus diesen Überlegungen heraus unterstützt die Bildungsarbeit der Kollektive Menschen, die den Anliegen tendenziell nah sind, sich aber noch nicht aktiv einbringen.

Ein dritter Typ begreift Bildungskollektive als ***Multiplikator*innen von Bewegungswissen in eine breitere Bevölkerung (c)***. Neben der Bildungsarbeit innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung machen alle Kollektive in unterschiedlichem Ausmaß auch Bildungsarbeit „in der Breite". Die Zielgruppe sind hierbei nicht bereits politisch aktive Menschen, sondern etwa Jugendliche und junge Erwachsene meist in außerschulischen Kontexten wie etwa im Rahmen von Freiwilligendiensten oder freiwilligen Bildungsveranstaltungen, teilweise auch im schulischen Rahmen meist in der Oberstufe, vereinzelt auch jüngere Schüler*innen. Einige der Bildungskollektive sind auch in der Erwachsenenbildung tätig, etwa im Rahmen von Bildungsurlaub oder an Volkshochschulen oder auch in der Grundbildung. Eine weitere wichtige Zielgruppe sind Multiplikator*innen, d.h. Menschen, die selbst Bildungsarbeit machen. Das umfasst etwa Lehrkräfte, Lehramtsstudierende oder Bildner*innen der außerschulischen Bildung. Insgesamt spricht die Bildungsarbeit der Kollektive jedoch auch hier überwiegend eine „grüne Blase" (K2, Lisa, Abs. 23) an.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„unsere klassische Zielgruppe ist so irgendwie so Leute aus so 'ner, ja auf jeden Fall sensibilisierten, eher linkeren oder so Öko-Bubble oder so was, auch eher akademisch würd' ich sagen, eher junge Leute, aber nicht nur" (K3, Isa, Abs. 62)

Während K4 gerade darin eine Chance sieht (s.o.), suchen insbesondere K3 und K2 nach einer Erweiterung der Zielgruppe. K3 versucht etwa über Kooperationen mit migrantischen Selbstorganisationen, Menschen anzusprechen, die sie bisher nicht erreichen. Hierbei geht es darum, gezielt aus einer privilegierten Perspektive herauszukommen und Zugänge zu öffnen.

*„da versuchen wir schon, andere Leute auch zu erreichen und vor allem in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner*innen […] also da geht's wirklich drum, Zielgruppen zu erreichen, die wir vielleicht sonst klassisch mit dem K3 nicht erreichen können. Und ich glaub Ziel ist eigentlich, dass das generell, dass wir das generell schaffen, andere Zielgruppen zu erreichen" (K3, Isa, Abs. 62)*

Die Inspiration für die Bildungsarbeit kommt aus der Klimagerechtigkeitsbewegung oder anderen sozialen Bewegungen. So werden etwa Themen aufgegriffen, die dort diskutiert werden. Als die Bewegung sich von dem klaren Fokus auf Kohle auch anderen Themen wie etwa Landwirtschaft zuwandte, entwickelte K2 etwa einen Workshop zu Bodenpolitik. Und die Bildungsakteur*innen greifen andersherum auf das in der Bewegung kollektiv generierte Wissen und insbesondere auf dort entwickelte Bildungsmethoden zurück, wie etwa auf ein Bildungsmaterial aus dem Widerstand im Rheinischen Braunkohlerevier.

„denken wir nur an das eine Tool zum Thema Widerstand gegen Braunkohle in im Rheinland, das ist eine Digitalisierung [einer Grafik], das eine politische Gruppe […] entwickelt hat, das wir digitalisiert haben, das ist die Grundlage von einem Bildungsmaterial. Und da geht es dann um den Hambacher Forst und um die Dörfer und um Ende Gelände und dies und jenes" (K1, Fabian, Abs. 154)

Dieses Bewegungswissen soll dann Menschen zugänglich gemacht werden, die bisher keinen Kontakt zu sozialen Bewegungen hatten.

„vielleicht sind wir ja eher schon auf eine Art und Weise Menschen, die irgendwie auch Bewegungswissen multiplizieren oder so und Bewegungserfahrungen multiplizieren oder so, aber nicht primär in Bewegungskontexte hinein" (K1, Fabian, Abs. 160)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

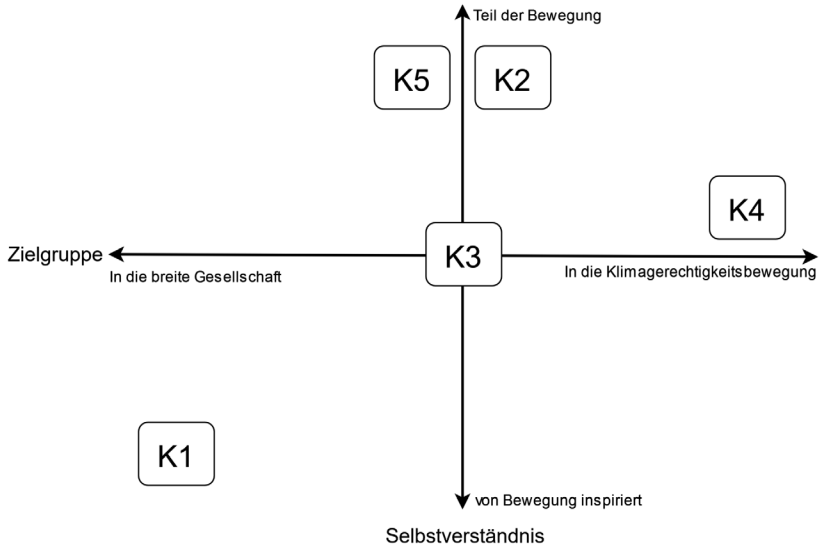
Eine solche Bildungsarbeit soll dann wiederum die Bewegung stärken und unterstützen.

„die Klimagerechtigkeitsbewegung wäre nicht an dem Punkt wo sie heute ist, wenn es nicht 'ne eigene Bildungsarbeit gäbe, wo sozusagen bestehende Reflexionen und Wissen weitergegeben werden nach außen" (K5, Niklas, Abs. 60)

Eine solche Bildungsarbeit in eine breitere Gesellschaft machen letztlich alle Kollektive, K4 inzwischen selten, K1 hauptsächlich, alle anderen Kollektive teilweise.

Zusammenfassung: Verortung der Bildungsakteur*innen und ihrer Bildungsarbeit in der Klimagerechtigkeitsbewegung

Zusammenfassend lässt sich folgender Bezug der Bildungsakteur*innen im Feld der Klimagerechtigkeitsbewegung entlang der Achsen *Zielgruppe* und *Selbstverständnis* vornehmen.



(Abbildung: Lingenfelder)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.2.2.2 Arbeitsweise als selbstorganisierte Bildungskollektive: „Wir sind als Kollektiv und basisdemokratisch organisiert"

Alle Bildungsakteur*innen sind selbstorganisierte Bildungskollektive, d.h. sie arbeiten selbstorganisiert und sie begreifen sich auf die eine oder andere Art und Weise als Kollektiv bzw. als Gruppe.

Bildungsakteur*in als Kollektiv:
„Wir profitieren schon krass davon, dass wir 'ne Gruppe sind"

Persönliche Beziehungen und Netzwerke waren bei der Gründung von großer Relevanz und die Kollektive begreifen sich größtenteils als Gruppe, die sich durch persönliche Beziehungen, geteilte Ressourcen und engen Austausch konstituiert. Bildner*in von K3 schildert hier anschaulich, dass die Gruppe mehr ist als die Summe seiner Einzelteile.

„gleichzeitig profitieren wir aber glaub ich schon halt voll krass davon […] dass wir halt 'ne Gruppe sind […] ich glaub jede von uns alleine wäre auf je- auf keinen Fall könnte das irgendwie bewerkstelligen, was wir da gemeinsam grad machen können" (K3, Isa, Abs. 56)

Es gibt jedoch deutliche Unterschiede hinsichtlich der Nähe der Mitglieder, der Offenheit bzw. Geschlossenheit, der Kontinuität und der zugesprochenen Funktion der Gruppe.

K4 versteht sich selbst als ***Bezugsgruppe bzw. politisches Zuhause (a)***. Die Gruppe ist gekennzeichnet durch eine hohe Kontinuität der Mitglieder, sehr enge freundschaftliche Beziehungen und gegenseitige Unterstützung und Fürsorge.

„dann war das sehr schnell sehr stimmig und gerade tatsächlich für mich dann eben auch nach all diesen schwierigen Gruppenerfahrungen so eine- ein Zuhause geworden […] so als Raum mit politischen Ansprüchen und gleichzeitig aber eben so emotionaler space und irgendwie einander tatsächlich kennenlernen und eine gewisse, ja Bereitschaft zu gemeinsame Prozesse" (K4, Janne, Abs. 50)

Die Kollektivmitglieder teilen eine inhaltliche Basis und durch eine Ausbildung zur themenzentrierten Interaktion (vgl. Lapp 2010) auch eine gemeinsame Sprache bzw. theoretische Perspektive. Sie grenzen sich explizit ab von Bildungsplattformen als loseren Netzwerken, ebenso wie zu überwiegend studentisch geprägten politischen Gruppen mit hoher Fluktuation und begreifen ihr

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kollektiv im Kontrast dazu als enge Bezugsgruppe. Teilweise werden ergänzend Kooperationen mit anderen Bildner*innen eingegangen.

„Im Vergleich zu so anderen Gruppen […] hab ich das Gefühl […] wir sind 'ne sehr, sehr enge, sag mal geschlossene Bezugsgruppe […] also ich glaub es gibt andere Gruppen, die sehen sich mehr als wie so 'ne Bildungsplattform, wo halt Anfragen kommen, und dann verteilt man die an so einen riesigen Pool" (K4, Jonas, Abs. 262)

Im Gegensatz dazu ist K5 eine ***lose Organisierung (b)***. Der interviewte Bildner arbeitet viel alleine. Die Struktur des Vereins stellt eher eine Plattform für unterschiedliche Projekte dar.

„wir funktionieren nicht als Kollektiv. Wir funktionieren als Verein, der super prekär aufgestellt ist, wir haben eine miserable Kommunikation, momentan ist es tatsächlich einfach, weil Leute zu viele andere Sachen machen […] tatsächlich ist die gemeinsame Vision und der gemeinsame Arbeitsrhythmus gerade super ins Hinter- in den Hintergrund gerückt […] so machen alle vor sich hin und dann punktuell kommen wir zusammen als Verein, aber vor allem also die Struktur funktioniert als Verein ja auch super, also wir tragen ja ganz viele Gruppen mit" (K5, Niklas, Abs. 80)

Als Problem erscheinen hier fehlende Ressourcen, ein gemeinsamer inhaltlich-strategischer Austausch ebenso wie gemeinsame Arbeits- und Kommunikationsstrukturen.

„dann gibt's da viele Sachen, die mir fehlen, von persönlichen Ressourcen, also als 'ne Gruppe zu funktionieren, die irgendwie mehr Ressourcen hat, mehr Zeit hat auch, um sich bewusst zu überlegen, wie wir langfristig uns weiterentwickeln wollen, wir wir auch die Aufgabenstellung in der Gruppe, wie wir unsere Bildungsarbeit ausrichten wollen, mit welchen Formaten" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 191)

K3, K2 und K1 nehmen gewissermaßen eine Zwischenrolle ein. Sie haben ***bewusst gestaltete Gruppen- und Arbeitsprozesse, die versuchen, die verschiedenen Dimensionen auszubalancieren (c)***. So gibt es etwa klare Strukturen, die Hierarchien entgegenwirken, formale Strukturen für basisdemokratische Entscheidungsfindung bei gleichzeitiger Offenheit für Veränderbarkeit. Es gibt einen stabilen und kontinuierlichen Kern an Mitgliedern, jedoch auch partiell Zugänge an neuen Menschen durch Ausschreibungen neuer Stellen oder einem bewusst gestalteten Aufnahmeprozess. Zwei der Gesprächspartner*innen be-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

richten, dass sie selbst durch eben solche Öffnungsprozesse dazu gekommen sind. Auch bei K3 kommt durch die Größe und Vielfalt der Tätigkeiten jedoch Austausch manchmal zu kurz

*„da nehm' ich auf jeden Fall mega viel davon mit, und gleichzeitig passiert da auch manchmal nicht so viel Transfer, wie ich's mir wünschen würd' glaub ich" (*K3, Isa, Abs. 56)

Bildungsarbeit als sinnstiftend: „Das ist ein Ort wo ich beitragen kann"

Die Bildungsarbeit bzw. die Arbeit in den Bildungskollektiven wird von den Bildner*innen als sinnstiftend, erfüllend und inspirierend erlebt. Bildner*in von K3 erlebt das Kollektiv als einen Ort zum Lernen und Mitgestalten.

„bin ich seit 2019 hier und immer im Bildungsteam und das ist auf jeden Fall auch ein guter Ort grad für mich […] ja und es ist irgendwie schön so zu merken, das ist so ein Ort, wo ich noch mega viel lernen kann und wo ich aber auch meinen Platz hab oder wo ich auch so da mitgestalten und beitragen kann" (K3, Isa, Abs. 6)

Die Arbeit wird als etwas beschrieben, das gepackt hat, und insbesondere die Verbindung von Theorie und Praxisarbeit fühlt sich wirksam an.

„zu merken, ah es gibt ne Verknüpfung zwischen dieser Theorie, die ich so lern und 'ner Praxisarbeit […] ich war auch da lang so auf der Suche von was genau, wo will ich hin, was will ich machen, was find ich spannend, wie kann ich wirksam sein und ich glaub, dass mich das Bildungskollektiv da gepackt hat und immer noch packt" (K3, Isa, Abs. 10)

Auch der Bildner von K5 sieht eine große Sinnhaftigkeit, Selbstwirksamkeit und Bestätigung in seiner Tätigkeit und liebt was er tut.

„ich bin total glücklich danach, weil ich was mache, was mir total viel Spaß macht und weil ich das Gefühl hab, die Leute sind total fasziniert und so richtig mitgerissen oft und danach so bewegt, so das ist cool zu wissen, dass Leute bewegt sind, egal in welche Richtung" (K5, Niklas, Abs. 96)

„irgendwie ist das total wichtig, einfach gute Bildungsarbeit machen und ich glaub halt, dass ich in dem Bereich auf jeden Fall gut war" (K5, Niklas, Abs. 110)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Selbstorganisierte Arbeitsweise:
„Du überlegst dir 'ne Struktur und dann kommt das Leben"

Die Bildungsakteur*innen arbeiten als Gruppe in selbstorganisierten Strukturen.

„vieles hab ich auch noch gar nicht mitgedacht, als ich dachte, ah das Bildungskollektiv ist so cool, also vor allem auch so die ganze interne Organisation als Kollektiv und so weiter, die für mich jetzt voll die große Rolle spielt, war eigentlich noch gar nicht so'n Thema vorher" (K3, Isa, Abs. 6)

Die Größe der Kollektive reicht von 6 Personen bei K4 über 14 Personen bei K2 bis zu 25 Personen bei K3. Einige Mitglieder arbeiten ehrenamtlich, größtenteils findet eine Finanzierung über Honorare statt, teilweise gibt es Festanstellungen über Projektmittel. Formal sind alle Kollektive über eine Vereinsstruktur organisiert, das Verhältnis zum Verein ist jedoch meist eher pragmatisch-instrumentell (siehe auch Kapitel 6.4.4). Die tatsächlichen Entscheidungen werden in Plena basisdemokratisch im Konsens getroffen. Die Arbeitsorganisation findet z.B. über gemeinsame Co-working-Zeiten, jährliche Klausur-Wochen, oder über Teams und Arbeitsgruppen statt.

„wir hatten sehr stark auch mal zumindest eine Zeitlang eine AG-Struktur, sozusagen innerhalb vom Kollektiv für die Reproarbeit sozusagen, also eine Prozess-AG, eine AG für interne Infrastruktur und eine für Externes, also Website und Kommunikation nach außen und so und eine AG für Finanzen" (K4, Janne, Abs. 251)

Dabei wird bei allen Kollektiven deutlich, dass sich die Strukturen immer wieder auch verändern, die Arbeit als ein Prozess begriffen wird und dies auch wünschenswert erscheint.

„du überlegst dir 'ne Struktur und dann kommt das Leben so […] wir haben Plenum jetzt nicht mehr so oft, weil wir eigentlich gemerkt haben, […] dass es gar nicht so oft diesen Entscheidungs-space braucht, sondern mehr diesen Alltags-space und deswegen diese Idee jede Woche zu co-worken und dabei 'ne Stunde irgendwie jour fixe für Aktuelles und Besprechen, haben aber quasi so ein bisschen weg von diesem plenumsbasierten, also am Anfang war es eher so alle zwei Woche Plenum und so, und das ist jetzt glaube ich, hat sich ein bisschen geändert" (K4, Jonas, Abs.247)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In den noch „jüngeren" Kollektiven finden Professionalisierungsprozesse statt bzw. es hat eine Professionalisierung stattgefunden und beim bereits etablierteren K3 bleibt Veränderbarkeit weiterhin wichtig.

„gleichzeitig hab ich aber trotzdem das Gefühl […] dass auf jeden Fall Mitgestaltung und Veränderung voll möglich und gewünscht ist, und das ist glaub ich gar nicht selbstverständlich für so eine Institution, die es jetzt ja auch schon zehn Jahre gibt" (K3, Isa, Abs. 44)

Präfigurative Politik: „Wir versuchen das worüber wir sprechen, auch in unserem Umgang miteinander umzusetzen"

Gemeinsam ist allen Kollektiven, dass sie präfigurative Politik als wichtigen Teil ihrer Arbeit begreifen. In der Art und Weise, wie sie sich selbst organisieren, wollen sie eine Veränderung konkret leben und damit etwas von dem vorweg nehmen, was sie sich in einer anderen Gesellschaft wünschen. Dies ist verbunden mit einem machtkritischen Anspruch an die eigene Arbeit. Zweck und Mittel sollen hier übereinstimmen.

„wir beschäftigen uns damit, weil wir davon ausgehen, dass in unserer Bildungsarbeit das halt auch eine Rolle spielt, wie machtkritisch wir nach innen sind, nicht nur nach außen […] die Annahme ist, dass das eine Rolle spielt, wie machtkritisch ist dieser Raum eigentlich […] Mittel und Zweck müssen irgendwie einem ähnlichen Anspruch unterliegen, nem machtkritischen Anspruch" (K1, Fabian, Abs. 208)

Präfigurative Politik soll zum einen zeigen, wie Transformation gelingen kann (siehe Kapitel 6.1.4.3) und zum anderen bessere oder glaubwürdigere Bildungsarbeit ermöglichen. Dabei ist den Bildner*innen bewusst, dass präfigurative Politik immer widersprüchlich und unvollständig bleibt, weil sie eingebettet ist in gesellschaftliche Strukturen und Verhältnisse, die etwas anderes nahelegen.

„ich hab schon das Gefühl, dass wir hier wirklich auch versuchen, mit allen Widersprüchlichkeiten, aber wir versuchen schon auch das worüber wir sprechen in unseren Bildungsverstanstaltungen, auch in unserer Arbeit umzusetzen, auch in unserem Umgang miteinander, und ich glaub das ist schon besonders […] gleichzeitig ist es natürlich herausfordernd und anstrengend und viel Arbeit, aber ich glaub, das ist auf jeden Fall voll der wichtige Aspekt von unserer Arbeit" (K3, Isa, Abs. 34)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Elemente einer solchen präfigurativen Politik im Bildungskollektiv sind beispielsweise eine basisdemokratische Entscheidungsfindung im Konsens, die Finanzierung über eine solidarische Ökonomie, ein weites Arbeitsverständnis das z. B. auch Care-Arbeit involviert und ein interessenorientiertes Arbeiten etc. So finden sich in der konkreten Arbeitsweise zahlreiche Elemente ihrer Utopie bzw. Transformationsperspektive sowie die entsprechenden Werte wieder (siehe Kapitel 6.1.3). So sind etwa alle Bildungskollektive „als Kollektiv und basisdemokratisch organisiert. Das heißt wir entscheiden Sachen gemeinsam und im Konsens" (K3, Isa, Abs. 40). Die Grundidee besteht darin, dass alle, die von der Entscheidung betroffen sind auch mitentscheiden können. Entschieden wird in Plena mit mehrstufigen Konsensverfahren, bei denen am Ende alle eine Entscheidung mittragen und umsetzen können. Ergänzt werden die Plena durch Koordinationspersonen, die den Informationsfluss sicherstellen. Diese Strukturen erscheinen nicht nur dem eigenen Anspruch besser zu entsprechen, sie erweisen sich auch als hierarchischen Strukturen überlegen, da sie die Motivation erhöhen und den Informationsfluss verbessern.

„wir sind eben in Teams organisiert […] alles was sozusagen irgendwie hauptsächlich das Team betrifft, das wird auf Teamebene gemeinsam entscheiden und alles was darüber hinaus geht […] entscheiden wir bei monatlichen Gesamtplena, und da kommen alle zusammen und da werden halt Entscheidungen besprochen und dann in so 'nem mehrstufigen Konsensverfahren entschieden, und […] der Versuch ist sozusagen, dass alle, die irgendwie von der Entscheidung betroffen sind auch mit entscheiden und das Konsens meint halt eben, dass, es gibt jetzt kein Mehrheitsentscheid wo irgendwie Menschen überstimmt werden können sondern, dass wirklich alle, alle sich irgendwie mit dieser Entscheidung auch identifizieren können und die auch mit umsetzen werden, und das ist glaub ich voll der wichtige Punkt, wo ich das Gefühl hab, dadurch können wir total handlungsfähig sein und dadurch sind wir motiviert in der Arbeit, weil das, weil die Entscheidungen, die wir treffen, wir die halt alle mit getroffen haben und deswegen auch nur Sachen umsetzen, wo wir auch dahinter stehen […] es gibt aber zwei Personen, die so, die heißen Gesamtkoordination, und die haben schon so einen Überblick und versuchen halt so Prozesse zusammenzuführen, mitzubekommen von allen, es gibt in jedem Team gibt's 'ne Teamkoordination, die Teamkoordinationen treffen sich dann alle zusammen und besprechen Sachen, also es gibt schon sehr, ich hab das Gefühl, ausgeklügelte Strukturen, die es ermöglichen, dass wir viel voneinander mitbekommen und deswegen auch also sehr informiert sind […] ich glaub wir wissen auch alle mehr als es jetzt in einem hierarchischen Betrieb so wär'" (K3, Isa, Abs. 42)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ein weiteres Element präfigurativer Politik besteht in einer bedürfnisorientierten Finanzierung über eine solidarische Ökonomie, die die kritisierten Strukturen nicht reproduziert.

„es gab aber zum Beispiel auch lange Diskussionen und Ausarbeitung von einem solidarischen Geldsystem was wir haben, das heißt wir arbeiten so, dass alles Geld in einen Topf kommt und dann nehmen wir uns raus, was unser Bedürfnis ist" (K2, Lisa, Abs. 53)

„was mir zum Stichwort Finanzen auch noch einfällt [..] sozusagen eben die Idee, eine kapitalistische Logik nicht im Kollektiv also innerstrukturell zu reproduzieren, das ist ja einmal dieses bedürfnisorientierte Ding" (K2, Gesa, Abs. 54)

Ein weiterer Aspekt der präfigurativen Politik besteht für die Bildner*innen darin, von einem weiten Arbeitsbegriff auszugehen. Das beinhaltet etwa interessensorientierte Arbeit, Reproduktionsarbeit als Teil der Arbeit zu begreifen und eine Reduktion von Arbeitszeit.

„wir teilen auch so Care-Arbeiten im Büro, also putzen und kochen und so was, das wird auch gemeinsam organisiert und ist auch Arbeitszeit" (K3, Isa, Abs. 42)

„wir arbeiten ja so 'ne kurze Vollzeit nennen wir das, also so zwischen 20 und 30 Stunden die Woche […] die Idee ist auf jeden Fall, dass es Zeit braucht für andere Sachen auch im Leben, genau, und dass diese 20 oder 25 oder 30 Stunden trotzdem dafür ausreichen sollen, dass wir irgendwie davon leben können" (K3, Isa, Abs. 42)

6.2.2.3 Sozialstrukturelle Positionierungen der Bildner*innen: „Wir sind ein weißes Kollektiv"

Der Bezug der Bildungskollektive zur Klimagerechtigkeitsbewegung prägt ihre Bildungsarbeit und ihren Blick auf die Welt, aber auch ihre interne Arbeitsweise. So wird auch die sozialstrukturelle Positionierung der Kollektivmitglieder von den Bildner*innen für wichtig erachtet. Es werden verschiedene Diskriminierungskategorien bzw. Achsen der Diskriminierung genannt, wie geschlechtliche Positionierung, sexuelle Orientierung, Bildungsbiographien, Klassenhintergrund und Migration und die Positionierungen der Mitglieder in diese eingeordnet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„wir haben immer wieder festgestellt, […] dass wir ja eine bestimmte Vielfalt an sozialen Positionierungen definitiv aufweisen. Wir sind unterschiedlich geschlechtlich positioniert, wir sind cis und trans, wir sind hetero, homo oder bi, wir sind – also es gibt eine ganze Reihe von Merkmalen auch, in derer wir eine bestimmte Vielfalt irgendwie abbilden und vielleicht auch bestimmte Perspektiven irgendwie da haben im Kollektiv. Was so Bildungsbiografien anbelangt, hätte ich das Gefühl, dass es relativ homogen ein akademischer Kontext ist […] was die Frage von Klasse anbelangt ist das diverser, […] es gibt Migrationsbiografien und so, […] aber wir sind ein Kollektiv, das aus ausschließlich weiß positionierten Personen besteht. Und was heißt das?" (K1, Fabian, Abs. 198)

Betont wird hier zunächst das Vorhandensein von Vielfalt in der Zusammensetzung des Kollektivs, insbesondere hinsichtlich geschlechtlicher Positionierung und sexueller Orientierung, zum Teil auch Klassen- und Migrationshintergrund. Vielfalt erscheint als erstrebenswert. Neben dem überwiegend akademischen Hintergrund zeigt sich jedoch insbesondere hinsichtlich der Kategorie race, dass fast alle Kollektive ausschließlich *weiß* positionierte Mitglieder haben, einzig im K3 arbeiten einige BIPoC-Personen. Die Kollektive begreifen dies als Herausforderung oder Problem und setzen sich dementsprechend mit ihrer privilegierten Positionierung auf unterschiedliche Art und Weise auseinander. Allen ist eine Auseinandersetzung mit Antidiskriminierung, Intersektionalität und Privilegien wichtig.

„seit den Anfängen beschäftigt sich das K3 auf jeden Fall mit dem Thema Antidiskriminierung" (K3, Isa, Abs. 32)

„dass sich da auch immer wieder Leute gesammelt haben, die halt sich für Intersektionalität besonders interessiert haben. Oder wo von Anfang an total klar war, uns geht es irgendwie darum zu schauen, […] was sind irgendwie so Machtverhältnisse, was sind irgendwie auch die Privilegien, die wir in der Gruppe haben […] es war von Anfang an in der Gruppe die dann K4 wurde voll das Thema" (K4, Jonas, Abs. 47)

Die Bildner*innen gehen von der Analyse aus, dass Machtverhältnisse Subjekte durchdringen. Daraus folgt einerseits, dass eine Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen auf der Ebene der Subjekte liegt, andererseits, dass die jeweilige Positionierung daher mit bestimmten (Begrenzungen der) Perspektiven auf die Welt einhergeht, dass also die personelle Zusammensetzung der Gruppe relevant ist. Folglich findet eine Auseinandersetzung mit Antidiskriminierung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

in den Kollektiven erstens teilweise auf einer institutionellen Ebene, zweitens auf der Ebene der Gruppenzusammensetzung, d.h. der interaktiven Ebene, sowie drittens auf der individuellen Ebene der Selbstreflexion statt.

Auf der ***Ebene der Institution*** gibt es bei K3 eine Antidiskriminierungsarbeitsgruppe, die sich mit Diskriminierung und insbesondere Rassismus auseinandersetzt. Später wurde diese Auseinandersetzung noch einmal verstärkt. Es wurden Indikatoren entwickelt, die anzeigen sollen, inwieweit das Kollektiv auf dem Weg zu einer diskriminierungssensibleren Organisation ist. Die Indikatoren umfassen Öffentlichkeitsarbeit, die interne Organisationsweise und die personelle Zusammensetzung des Kollektivs, wozu verschiedene Arbeitsgruppen eingerichtet wurden.

„Es wurde ich glaub 2015 institutionalisiert in 'ner Antidiskriminierungsarbeitsgruppe, […] also so eine fixe Struktur im K3, die seitdem irgendwie diese Themen aufgreift und stärker ins K3 reinträgt" (K3, Isa, Abs. 32)

Insbesondere die Frage der ***personellen Zusammensetzung des Kollektivs*** hinsichtlich gesellschaftlicher Positionierungen erscheint zentral. Für K2 besteht dabei das größte Anliegen darin zu vermeiden, Rassismus zu reproduzieren.

„weil wir eben mehrheitlich weiß sind und zum Beispiel dann Black Indigenous People of Colour also BIPoC-Personen halt auch ausschließt beziehungsweise abschreckt, wenn wir da als weiße Personen einen Workshop geben zum Thema Klimagerechtigkeit oder und wenn es dann um Kolonialismus geht" (K2, Lisa, Abs. 41)

Insbesondere für K1 und K3 besteht die zugrundeliegende Annahme darin, dass Wissen positioniert und Bildungsarbeit dementsprechend perspektivgebunden ist. Die jeweilige gesellschaftliche Positionierung innerhalb der Gesellschaft prägt die Perspektive auf die Welt, die eigene Perspektive ist dementsprechend begrenzt, daher erscheint Vielfalt in den Positionierungen relevant für eine gute und machtkritische Bildungsarbeit.

„ich glaube das ist relevant, weil wir davon ausgehen, dass wir nicht über alles notwendige Wissen per se verfügen, um zu jedem Thema der Welt gute Bildungsarbeit machen zu können, selbst wenn wir uns das anlesen, weil es dafür bestimmte Perspektiven braucht auch im Kollektiv" (K1, Fabian, Abs. 215)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Als *weißes* Kollektiv rassismuskritische Bildung zu machen stellt sich dementsprechend als Herausforderung dar. Zwar wird Rassismus im Rahmen der Bildungsveranstaltungen thematisiert, aufgrund der eigenen Positionierung als *weißes* Kollektiv werden aber beispielsweise keine expliziten Antirassismus-Workshops für nicht-weiße Menschen angeboten.

„als weißes Team würden wir keinen tatsächlich Antirassismus-Workshop für eine mehrheitlich nicht-weiße Gruppe machen. Das macht also aus vielen Gründen keinen Sinn" (K1, Marlene, Abs. 218)

Obwohl alle drei Kollektive der personellen Zusammensetzung des Kollektivs eine wichtige Rolle zusprechen, erscheint eine Änderung dieser eine große Herausforderung darzustellen.

„es gab aber diese Ebene, wie sind wir personell aufgestellt, da ist – da sind wir irgendwie so ein bisschen stecken geblieben, hatten wir das Gefühl oder da ist, da gab's auf jeden Fall einen Willen aber irgendwie genau hat sich da so konkret wenig verändert" (K3, Isa, Abs. 32)

Insbesondere K1 diskutiert kontrovers, ob für bestimmte Perspektiven Menschen aus einer spezifischen gesellschaftlichen Positionierung Teil der Gruppe werden sollten oder ob Perspektiven auch über einen inhaltlichen Austausch und Kooperationen mit einbezogen werden können, ob also die Inhalte an die je gesellschaftlich positionierten Subjekte gebunden sind oder auch eine Solidarisierung jenseits der Subjektpositionen möglich ist. Die Pole bewegen sich hier zwischen Positionsgebundenheit und Solidarisierung. Einige halten es für eine gute machtkritische Bildungsarbeit für notwendig, Menschen mit bestimmten Positionierungen in die Gruppe aufzunehmen. Andere sehen die Möglichkeit, über Dialog und Austausch Perspektiven von Menschen zu integrieren, die nicht Teil des Bildungskollektivs sind. Konkret wird ein Beispiel von einer Kooperation mit einem Bildner aus einer Bergbauregion in Lateinamerika genannt. Hier geht es um die Frage (legitimer) Sprechpositionen:

„wo vielleicht unterschiedliche Gewichtungen in der Bewertung da sind ist, inwiefern wir aber trotzdem aus unseren begrenzten Perspektiven in 'nen Dialog und Austausch treten können und in diesem Dialog und Austausch ja auch wieder Feedback bekommen und Impulse geschenkt bekommen, mit denen wir weiterarbeiten […] zum Beispiel wo ich auf Grund der Perspektiven, die wir berücksichtigen und sehen und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

kennen und weitertragen, dann nämlich ein Bildner, der aus einer Bergbauregionen aus Lateinamerika kommt, genau dann zum Beispiel mit mir auch zusammenarbeitet, genau deshalb auch zusammen arbeiten wollte" (K1, Marlene, Abs. 225)

Können Diskriminierungserfahrungen und entsprechende Perspektiven auf die Welt nur von Menschen mit diesen Erfahrungen glaubwürdig eingebracht werden? Oder sind Kooperationen möglich und so die Thematisierung gesellschaftlicher Macht- und Unterdrückungsstrukturen jenseits der je individuellen Diskriminierungserfahrungen?

Um mit diesen Schwierigkeiten konstruktiv umzugehen hat das K3 einen institutionalisierten Prozess geschaffen inklusive Prozessbegleitung durch eine Antidiskriminierungstrainerin. Ein wichtiger Teil davon ist eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie es gut gelingen kann, dass von Diskriminierung betroffene Menschen, hier konkreter von Rassismus betroffene Menschen, ins K3 kommen und Lust haben zu bleiben. Dazu gab es verschiedene Arbeitsgruppen.

„eine Gruppe zum Beispiel stellt sich sehr die Frage, wie kann das K3 sozusagen attraktiver sein für Personen, die von Diskriminierung betroffen sind, dass die überhaupt ins K3 mal kommen […] und eine andere beschäftigt sich vor allem mit so Organisationskultur, also wie wir zusammen arbeiten und inwiefern da halt Diskriminierung und strukturelle Machtverhältnisse reproduziert werden und wie wir das aufbrechen können, und […] das Ziel ist ein bisschen, wie können Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, die bei uns zu arbeiten beginnen, wie können die hier auch einen guten Ort haben und Lust haben zu bleiben" (K3, Isa, Abs. 32)

Da die Bildungskollektive sich überwiegend aus privilegierten Menschen zusammensetzen, versuchen die Bildner*innen – jenseits der Frage, wie sich diese Zusammensetzung ändern lässt bzw. mit dieser Zusammensetzung umgehen lässt – sich selbst und ihre internalisierten Rassismen kritisch zu reflektieren um nach Möglichkeit diskriminierungssensibel zu agieren. Sie setzen also auch auf der ***individuellen Ebene der kritischen Selbstreflexion*** an. K3 institutionalisiert eine solche Selbstreflexion über ein verpflichtendes Antirassismus- oder *critical whiteness* training. In einem Sensibilisierungsraum setzen sie sich gemeinsam mit internalisierten Rassismen auseinander, parallel dazu findet ein Empowerment-Raum statt für Personen, die von Rassismus betroffen sind.

„Gleichzeitig ist es schon eine Bedingung, dass wenn Menschen im K3 arbeiten, die weiß positioniert sind, dass sie in ihrer ersten Zeit im K3 auch an 'nem Antirassismus-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Training oder critical whiteness training oder so was auch teilnehmen also extern" (K3, Isa, Abs. 32)

Während insbesondere K3, K2 und auch K1 von (eher akademischen) Theorie-Ansätzen kritischen *Weiß*seins geprägt zu sein scheinen, orientiert sich K4 stärker an dem Ansatz der transformativen Gerechtigkeit und Accountability.

„gerade als Person, die auch noch mal in K4 aus voll viele Privilegien hat die Frage […] nicht als nice to have da drin sondern wirklich so als Grundlage dieses, was heißt es auch verantwortlich oder accountable zu sein" (K4, Jonas, Abs. 77)

Eine Auseinandersetzung mit Antidiskriminierung, Intersektionalität und Privilegien ist für die Kollektive wichtig. Sie thematisieren dies auf unterschiedlichen Ebenen. Auf einer institutionellen Ebene hat insbesondere das K3 einen machtkritischen Prozess begonnen, in dem Indikatoren für eine diskriminierungssensible Organisation entwickelt wurden und konkrete Arbeitsschritte unternommen werden. Als größte Herausforderung stellt sich die personelle Zusammensetzung der Kollektive heraus. Alle Kollektive bezeichnen sich hinsichtlich ihrer sozialstrukturellen Positionierungen als mehrheitlich *weiß*. Hinsichtlich anderer Differenzkategorien ordnen sie sich als vielfältiger ein. Tendenziell halten die Kollektive eine personelle Vielfalt für wichtig. Einerseits wegen ihres machtkritischen Anspruchs und der Idee der präfigurativen Politik, andererseits wird es für Bildungsarbeit als wichtig erachtet. Für K1 und K3 erscheint Bildung dabei perspektivgebunden. Für K2 besteht eher die Sorge, dass Rassismus reproduziert wird. Daraus resultiert, dass insbesondere die personelle Zusammensetzung des Kollektivs relevant ist. Gleichzeitig tun sie sich genau damit aber schwer. Hier gibt es auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung unterschiedliche Zugänge und Antworten auf die Frage (zur Kontroverse vgl. z.B. Roldán Mendívil/Sarbo 2022).

6.2.2.4 Bildungskollektiv als Lernort: „Wir lernen miteinander"

Die Bildungskollektive gestalten Bildungsarbeit für andere, stellen jedoch zugleich auch einen Lernort für die Bildner*innen selbst dar.

*„was mir noch mal wichtig ist zu sagen ist, dass halt irgendwie dieses Kollektiv auch per se schon nach innen für mich ein Lernort ist, also nicht nur nach außen für die Teilnehmer*innen in Form von Veranstaltungen, sondern für mich als Mitglied des Kollektivs ist es ein Lernort, also ich lern' auch – ich hab da total viel gelernt […]*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

also nicht nur hard skills […] sondern ganz viele andere Sachen, also das hat mich persönlich […] auf 'ne unfassbare Art und Weise natürlich weiter gebracht, ganz viele biografische Weichen gestellt für Dinge, die ich jetzt auch mache, die ich sonst nicht machen könnte" (K1, Fabian, Abs. 240)

Insbesondere von K4 werden Selbstbildung bzw. die eigenen Lern- und Bildungsprozesse auch explizit als Teil ihrer Bildungsarbeit begriffen.

„wir sind halt selber so auf der Suche, wir sind halt selber unsere eigene Zielgruppe gefühlt, und es ist-, K4 ist sehr stark geprägt von unseren eigenen Prozessen mit diesen Fragen" (K4, Janne, Abs. 68)

„weil es wirklich ein großer Teil von dem ist was wir machen gefühlt, und also eben ein Teil unserer Bildungsarbeit ist selbst Selbstbildung" (K4, Janne, Abs. 234)

Ähnlich wie in der Klimagerechtigkeitsbewegung finden zahlreiche informelle Bildungsprozesse statt, während die Kollektive ihren Alltag organisieren oder Bildungsarbeit gestalten. Die Bildner*innen lernen durch die Organisation als Kollektiv bzw. Gruppe, das heißt sie lernen im und durch den Austausch untereinander. K4 schätzt hier insbesondere die Kontinuität und Vertrautheit, um tiefgreifende gemeinsame Lernprozesse miteinander zu machen.

„ich glaub wir wollen halt auch stark diese Prozesse, diese Lernprozesse miteinander machen" (K4, Jonas, Abs. 262)

Lernprozesse entstehen durch die Arbeit als Kollektiv und Gruppe und darin insbesondere auch durch den präfigurativ gestalteten Alltag.

„diese internen Prozesse, das sind halt auch krasse Bildungsprozesse grad, die passieren […] wo wir halt mega viel lernen" (K3, Isa, Abs. 34)

Die Bildner*innen lernen beispielsweise über die konkrete Ausgestaltung von solidarischer Ökonomie in einer Alltagspraxis. Sie lernen durch basisdemokratische Entscheidungsfindung, durch Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- und Machtverhältnissen oder durch die Arbeitsstrukturen.

„ich glaub wir lernen miteinander zu kommunizieren, wir lernen auch miteinander Konflikte auszutragen, weil das auch notwendig ist, wenn man so auf einer Augenhöhe

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

miteinander arbeitet, wir lernen eben uns gemeinsam mit so Diskriminierungs- und Machtverhältnissen auseinanderzusetzen […] ich unterschätz das glaub ich manchmal, wie so ein Alltag, also dass wir einfach sehr viele Plena haben wo wir inhaltlich sprechen, wo wir organisatorisch sprechen, wo wir Sachen planen, wo wir aber auch es gibt aber auch Emo-Treffen, wo wir uns darüber austauschen wie es uns geht, also das ist halt alles, das gehört irgendwie alles dazu und das ist alles irgendwie Teil dieser Arbeit […] dann lernt man halt irrsinnig schnell davon" (K3, Isa, Abs. 44)

Neben informellen Lernprozessen durch Austausch und einen präfigurativ gestalteten Alltag findet auch selbstorganisierte Bildung innerhalb der Kollektive statt, indem eigene Selbstbildungsformate organisiert werden. So werden etwa gemeinsame Video-Fortbildungen geschaut oder Literatur gelesen, z. B. von Noa Sow, Bell Hooks oder Vanessa Andreotti. Zudem findet Lernen in gemeinsamer Vor- und Nachbereitung der Bildungsveranstaltungen statt, ebenso wie bei der Erstellung und Überarbeitung von Bildungsmethoden.

„ich glaub viel von dem Lernen passiert halt eben in der konkreten Vorbereitung auf Bildungsveranstaltungen" (K3, Isa, Abs. 56)

Nicht nur die Bildner*innen lernen miteinander und voneinander. Auch die Bildungskollektive selbst lassen sich als lernende Organisationen begreifen. Die dafür notwendige Neugierde und Offenheit für Neues wollen sie sich erhalten.

„K4 entsteht voll die ganze Zeit weiterhin im Gehen, und das ist ja sehr auch dieses emergent thing irgendwie […] ist auf jeden Fall etwas was uns sehr begleitet" (K4, Janne, Abs. 73)

6.3 Die Bildungsarbeit der Bildungskollektive

Während ein wichtiger Teil der politischen Bildungsprozesse innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung und innerhalb der Bildungskollektive nicht-didaktisiert bzw. informell stattfindet, gestalten die Bildungskollektive auch strukturierte Bildungsangebote. Dazu bieten sie überwiegend *Workshops und Seminare* an. Diese reichen von zwei- bis dreistündigen Kurzworkshops über Tagesworkshops bis hin zu mehrtägigen Wochenendseminaren oder Seminarwochen und finden mit einer Gruppengröße von ca. 10 bis 30 Teilnehmenden statt. Zunehmend spielen dabei auch online-Workshops eine große Rolle. Einige der Kollektive entwickeln selbst *Bildungsmaterialien bzw. Bildungsmethoden* mit dazu passenden Anleitungen und Hintergrundinformationen. Basierend darauf

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

werden *Multiplikator*innenschulungen* für Bildner*innen angeboten. Dabei werden Methoden durchgeführt und anschließend in einer Metareflexion aus einer machtkritischen Perspektive auf Chancen und Fallstricke beleuchtet. K1 und auch K3 beginnen damit, *Bildungsarbeit auf social media* zu machen. Immer wieder gibt es zudem verschiedene *Kooperationsprojekte* mit Schulen und außerschulischen Lernorten, Seminare an Universitäten sowie Kooperationen mit anderen Bildungsakteur*innen oder sozialen Bewegungsakteur*innen. Es finden zudem größere *Konferenzen* statt, die die Bildungskollektive entweder mit organisieren oder auf denen sie Podiumsgespräche oder Workshops anbieten. Vereinzelt gibt es auch *„unkonventionelle"* oder *niedrigschwellige Lernformate* wie Ausstellungen, Performances, Lernausflüge oder Austauschcafés.

Hier sollen nun zunächst die zentralen Gestaltungsprinzipien dargestellt werden, die Grundlage für die Konzeption der Bildungsangebote darstellen. Konkrete Bildungsmethoden werden dabei eher illustrierend mit einbezogen (6.3.1). In einem weiteren Schritt wird die Rolle und das Selbstverständnis der Bildner*innen beleuchtet (6.3.2) sowie auf ihr Bildungsverständnis eingegangen (6.3.3).

6.3.1 Gestaltungsprinzipien der Bildungsarbeit

Die Kollektive orientieren sich in ihrer Bildungsarbeit an zum Teil sehr unterschiedlichen Grundüberlegungen. K1 legt einen Schwerpunkt auf die Analyse struktureller gesellschaftlicher Verhältnisse, behandelt soziale Bewegungen als Gegenstand und legt großen Wert auf Perspektivenvielfalt und Empowerment. Der Schwerpunkt von K3 besteht in einem Lernen in und mit Alternativen. K2 und K5 wollen Menschen insbesondere Handlungsperspektiven in sozialen Bewegungen näher bringen. Sie zielen zudem auf ganzheitliche Bildungsarbeit, in der etwa Emotionen und Geschichten eine wichtige Rolle spielen. K4 wiederum legt den Schwerpunkt darauf, Menschen in sozialen Bewegungen etwa durch nachhaltigen Aktivismus und transformative Gerechtigkeit zu stärken. Zum Teil bedingen die verschiedenen Zielgruppen diese unterschiedlichen Ansätze, zum Teil unterscheidet sich lediglich die Gewichtung. Trotz ihrer Unterschiede werden die Gestaltungsprinzipien im Folgenden zusammengefasst betrachtet und die Unterschiede und potenziellen Widersprüche darin benannt. Insgesamt lassen sich folgende Gestaltungsprinzipien herausarbeiten: (Gegenhegemoniales) Wissen und kritische Analyse (6.3.1.1), Emanzipation (6.3.1.2), Kollektives Handeln in sozialen Bewegungen eröffnen, ermutigen und unterstützen (6.3.1.3), Alternativen und Utopien eröffnen (6.3.1.4), Dekonstruktion von Welt- und Selbstverhältnissen (6.3.1.5), Vielfalt, Parteilichkeit und Empo-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

werment (6.3.1.6), Rekonstruktion und Regeneration (6.3.1.7) sowie Ganzheitliches Lernen (6.3.1.8).

6.3.1.1 (Gegenhegemoniales) Wissen und kritische Analyse: „Wissen verfügbar machen"

Ein wichtiges Anliegen der Bildungskollektive besteht zunächst in einer Ermöglichung von Wissensaneignung und kritischer Analyse. Dabei geht es um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Krisen in ihrer politischen Dimension, eine Analyse der strukturellen Zusammenhänge und das zur Verfügung Stellen gegenhegemonialen Wissens.

Sozial-ökologische Krisen als Inhalt und Gegenstand: „Soziale und ökologische Themen zusammen denken"

Dies deckt sich mit dem Anspruch an politische Bildung, sich „den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit" (FfE 2015, 1) und insbesondere „Fragen einer sozial-ökologischen Transformation" (ebd.) zu stellen.

„wir machen da Bildungsarbeit, so nennen wir es, im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation. Was wir wollen, ist letztlich eine kritische Bildungsarbeit zu machen, die so soziale und ökologische Themen zusammen denkt" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 10)

Für K2 und K5 besteht der Ausgangspunkt dabei in der Klimakrise, wobei hier eine Perspektive der Klimagerechtigkeit eingenommen wird. Die ökologischen werden also zugleich auch mit sozialen und politischen Fragen verbunden. K2 thematisiert dies etwa anhand der Themen Landwirtschaft, Ernährungssouveränität und Bodenpolitik. K5 behandelt insbesondere den Konflikt im Rheinischen Braunkohlerevier. Es werden also Fragen von Energiepolitik, Kohleverstromung, fossilen Energien und Energietransformation, d.h. die Input-Seite der Klimakrise (vgl. Dietz/Brunnengräber 2008, 408) betrachtet, zugleich aber auch die Zerstörung von Natur und Lebensgrundlagen thematisiert. Für K1 ist das zentrale Thema die Digitalisierung. Anhand dessen werden die Themen Mobilität bzw. Mobilitätswende, Ressourcenkonflikte sowie Flucht und Migration behandelt und – aus aktuellem Anlass der Corona-Pandemie – die Verbreitung von Verschwörungsideologien im digitalen Raum. Eine wichtige Rolle spielen zudem Fragen der Ökonomie bzw. der kapitalistischen Wirtschaftsweise. Thematisiert werden etwa Handel und Wirtschaftskreisläufe, Patente oder Arbeit. K3 hat insbesondere in den Anfängen die Idee verfolgt, zu einer ökono-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mischen Alphabetisierung beizutragen. Ein Schwerpunkt liegt auf Perspektiven von Degrowth und Postwachstum bzw. Kritik an einer Wachstumsorientierung der Wirtschaft, die auch grünes Wachstum einschließt. Es findet eine Auseinandersetzung mit Vergesellschaftung oder mit commons bzw. Allmendegütern statt. Auch globale Zusammenhänge und globale Gerechtigkeitsfragen werden in den Blick genommen, etwa Kolonialismus und die gegenwärtige neoliberale Globalisierung als Ursache bzw. Verstärker der gegenwärtigen Klimakrise oder Fragen rund um Flucht und Migration. Vereinzelt findet auch eine Auseinandersetzung mit der Rolle des Staates und Fragen der Demokratisierung statt. Theoretische Konzepte, auf die zurückgegriffen werden, sind unter anderem die Theorie der imperialen Lebensweise. Außerdem werden verschiedene Formen von Diskriminierung behandelt. Dazu zählt etwa eine Auseinandersetzung mit Rassismus sowie Gender und Geschlechterverhältnissen, d.h. etwa Fragen von Care-Arbeit und feministischer Ökonomie.

Problemanalyse und exemplarische Konflikte: „Das sind politische Fragen"

Die behandelten Themen werden dabei in ihrer politischen Dimension betrachtet. Nachhaltigkeit, Klimakrise und sozial-ökologische Transformation werden also als politische Probleme oder Konflikte bearbeitet und in ihren globalen Zusammenhängen in den Blick genommen (vgl. Lösch/Eis 2018b, 515, 2018a).

„da gab's höchstens so naturwissenschaftliche Klimaworkshops in Schulen aber […] bis heute gibt's nicht so viele Gruppen, die […] das wirklich politisch reintragen" (K4, Jonas, Abs. 61)

„Nachhaltigkeitsfragen kann ich halt mega individuell und unpolitisch beantworten, und es ist halt nun mal ‚ne eigene Konsumentscheidung und so, da hab ich das Gefühl, das ist bei uns […] irgendwie so klar, […] dass es halt politische Fragen sind, und dass oft in Bildung, find' ich, solche Themen als völlig unpolitisch dargestellt werden" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 237)

Für eine Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Krisen wählen die Bildner*innen oft exemplarische Fälle aus, anhand derer sich globale Zusammenhänge zeigen lassen. Dies erinnert an das fachdidaktische Prinizip der Exemplarität bzw. Fallorientierung (vgl. Reinhardt 2005, 121ff.).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„wenn wir uns jetzt diesem Thema annähern wollen, was eignet sich da tatsächlich am Besten als Beispiel, um auch globale Zusammenhänge eben zu behandeln" (K1, Marlene, Abs. 47)

Meist werden dabei gerade solche Themen ausgewählt, an denen Interessensgegensätze und gesellschaftliche Konflikte offenbar werden. Hier zeigt sich das didaktische Prinzip der Konfliktorientierung (vgl. Giesecke 1966) oder der Kontroversität. Politik wird als konflikthaft angesehen (vgl. z.B. Lösch/Eis 2018b, 514) – anstelle eines als Anpassung an die bestehenden Verhältnisse kritisierten Prinzips der „partnerschaftlichen Kooperation" (zur Kontroverse vgl. z.B. Nonnenmacher 2011, 84).

„und dann ist aber die Frage, was sind die Konfliktthemen in naher Zukunft, für die so was irgendwie unterstützen könnte als Bildungsarbeit" (K5, Niklas, Abs. 76)

Teilweise wird auch ein problemorientierter Zugang gewählt. Die Frage, was als Problem gilt und wessen Probleme als allgemeine Probleme anerkannt werden, ist dabei bereits Teil der politischen Auseinandersetzungen (vgl. Reinhardt 2005, 93). Den Bildner*innen geht es in diesem Zusammenhang zunächst um eine Problemanalyse. Die Teilnehmenden sollen lernen, Probleme zu benennen und zu analysieren, zugleich aber auch Lösungsangebote einer kritischen Analyse zu unterziehen.

„wir glauben trotzdem, dass die Problemanalyse halt wichtig ist um […] sich eben nicht von so grünem Wachstum beispielsweise […] verzaubern zu lassen, sondern halt Probleme benennen zu können und Logiken aufzudecken" (K2, Lisa, Abs. 99)

Analyse struktureller Zusammenhänge und Interessensgegensätze: „Wer hat die Macht, das als Allgemeininteresse durchzusetzen?"

Die Krisen werden also nicht nur konstatiert, sondern auf zugrundeliegende Logiken, strukturelle Zusammenhänge und gesellschaftliche Strukturen hin untersucht, und damit nach den systemischen Ursachen gefragt.

„es geht vielmehr drum, gemeinsam zu schauen so strukturelle Zusammenhänge zu verstehen, aufzuzeigen, zu hinterfragen, zu reflektieren" (K3, Isa, Abs. 16)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„zu schauen, okay hier gibt es einen Krisensymptom […] und in dem Workshop fragen wir, was wird da sichtbar, warum ist es so […] was sind irgendwie systemische Ursachen?" (K4, Jonas, Abs. 172)

Beispielsweise werden anhand der konkreten Probleme wie Kohleabbau die strukturellen Zusammenhänge von Kapitalismus und Wachstumslogik thematisiert.

*„da steige ich dann eben mit meistens der Geschichte der Region ein und eben der Legende vom Hambi […] und dann erzähle ich sozusagen, wie es zum Kohleabbau kam, wie der heute aussieht […] mach dann auch die Zusammenhänge auf zu dem Größeren, also was führt dazu, dass wir Kohle brauchen? Wo fließt die eigentlich hin die Energie? Wer profitiert davon? Wer trifft die Entscheidungen? Wie hängt auch […] Wachstum damit zusammen? Kapitalismus, also 'ne Wachstumslogik und fossile Energien?" (*K5, Niklas, Abs. 21)

Anhand der Beispiele Flucht und Migration oder Mobilität werden Fragen nach historischer Gewordenheit und nach Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen gestellt und Interessensgegensätze verdeutlicht.

*„ich nehme mal das Beispiel des Bildungsmaterials zu Flucht und Migration und Digitalisierung. Aus ‚ner machtkritischen Perspektive fragen wir da […] in wessen Interesse ist denn das? In wessen Interesse ist denn 'ne Praxis, 'ne staatliche Praxis, in der in dem Fall Grundrechte verletzt werden von Migrant*innen, indem in ihre Privatsphäre in nicht unerheblichem Maße eingegriffen wird? Und wer hat die Macht, dieses Interesse durchzusetzen? Und warum? Und wer hat die Macht, Bewegungsfreiheit einzuschränken? Und warum ist das so? War das eigentlich immer schon so?"* (K1, Fabian, Abs. 107)

Ein solches Verständnis basiert auf einem materialistischen und hegemonietheoretischen Blick auf Gesellschaft. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass strukturelle Interessensgegensätze bestehen, die sich nicht ohne Weiteres auflösen lassen. „Gesellschaft ist, zumal in ihrer kapitalistischen Strukturiertheit von Interessensgegensätzen und komplexen Herrschaftsverhältnissen durchzogen" (Lösch/Eis 2018b, 514). Die verschiedenen Interessen stehen dabei nicht einfach gleichberechtigt im Raum, sondern sind durch Macht- und Ungleichheitsverhältnisse geprägt. Die materiellen gesellschaftlichen Strukturen und die jeweiligen Kräfteverhältnisse führen dazu, dass manche Interessen mehr Gewicht

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

haben als andere und es eher gelingt, sie als Allgemeininteressen oder „Normalität" erscheinen zu lassen, die dann wiederum die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen zementieren. Die Frage, „wer profitiert" und „wer hat ein Interesse", lässt sich hier lesen als ein Offenlegen der den Normalitätsvorstellungen zugrunde liegenden politischen Interessen und die Frage danach, „wer hat die Macht dieses Interesse durchzusetzen" als Frage nach den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen, die manche Interessen gegenüber anderen begünstigen.

Gegenhegemoniale Perspektiven: „Die marginalisierten Geschichten erzählen"
Ausgehend von dieser Grundannahme bieten die Bildner*innen gegenhegemoniale Perspektiven an. Sie erzählen bewusst die Geschichten, die sonst wenig Gehör finden und bieten Wissen an, das sonst wenig verfügbar ist.

„Weil das zum Beispiel Dinge sind, die jetzt […] in gesellschaftlichen Diskursen im Mainstream nicht unbedingt […] hegemonial ist oder dominierend und auch einfach das zu betonen" (K2, Gesa, Abs. 69)

So zeigen sie etwa am Beispiel Klimawandel, wie die dominante Geschichte „wir sitzen alle im selben Boot" geprägt ist von Interessen. Stattdessen bieten sie eine gegenhegemoniale Perspektive von Klimagerechtigkeit aus der Sicht von marginalisierten Gruppen und sozialen Bewegungen an. Sie teilen Wachstumskritik und Degrowth als Theorie-Perspektiven jenseits eines ökonomischen Mainstreams und sie wollen Wissen um gesellschaftliche Strukturen und um gesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten verfügbar machen, die aus sozialen Bewegungen kommen und wenig zugänglich sind.

„dieses Wissen verfügbar machen und Menschen Zugänge schaffen zu Wissen […] zu verstehen wie Systeme funktionieren, wie Gesellschaft funktioniert und wo sie wirklich Hebel ansetzen können" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 238)

6.3.1.2 Emanzipation: „Verstehen was Transformation entgegen steht"

Die Bildungskollektive gehen zumindest teilweise davon aus, dass eine kritische Analyse der bestehenden Verhältnisse befreiend und gesellschaftsverändernd wirken kann.

Kritisches Denken, Reflexions- und Urteilsfähigkeit: „den status quo verstehen"
Ein wichtiges Anliegen besteht darin, eine „eigene Auseinandersetzung der Menschen […] zu fördern" (K3, Isa, Abs. 16) und „ein kritisches Denken an-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zuregen" (K3, Isa, Abs. 16). Dabei wird Begriffen und Sprache eine große Rolle zugesprochen, denn „die Analyse eines aktuellen und damit konkreten Konflikts braucht Instrumente des denkenden Analysierens, also Begriffe" (Reinhardt 2005, 79). Methodisch werden hierfür etwa Glossare verwendet oder Teilnehmende ermutigt nachzufragen, wenn Begriffe unklar sind. Ziel ist „dass Leute argumentieren können" (K2, Lisa, Abs. 66) oder „dass die Teilnehmer*innen diese Kritik formulieren können" (K1, Marlene, Abs. 74). Einerseits erscheint Verstehen also als eine notwendige Vorbedingung für Veränderungen;

„um irgendwie was anders machen zu können, müssen wir ja auch erstmal die irgendwie den status quo analysieren und verstehen" (K2, Gesa, Abs. 12)

andererseits wird bereits dem Erschließen von Welt und der Fähigkeit Kritik zu benennen selbst transformierendes Potenzial zugesprochen. In einem fundierten Verständnis des Problems und einer kritischen Analyse liegt für die Bildner*innen eine verändernde Kraft. Das kritische Hinterfragen, die Beschäftigung mit einem Thema ist bereits ermächtigend.

„anzufangen, überhaupt zu hinterfragen und sich dann vielleicht mit dem Thema einfach noch weiter zu beschäftigen […] das finde ich auch schon einen Moment der Ermächtigung irgendwie" (K2, Gesa, Abs. 102)

Dabei findet sich vor allem bei K2 eine relativ optimistische (Aufklärungs-)Perspektive, bei der über das Verstehen von Problemen und Einsicht in die Handlungsnotwendigkeit ein Wille zur Veränderung entsteht.

„nen Wille zur Veränderung erreichen irgendwie in der Mehrheitsgesellschaft, und das probieren wir über unsere Bildungsarbeit zu machen, eben über die Aufklärung von Ungerechtigkeit" (K2, Lisa, Abs. 62)

Strukturelle Grenzen des Handelns analysieren: „Was kann ich <u>nicht</u> tun"

Insbesondere K1 geht demgegenüber von der materialistischen Analyse aus, dass gesellschaftliche Verhältnisse den Handlungsspielraum einzelner Menschen begrenzen.

„Bildungsarbeit im Sinne von Globalem Lernen von BNE und so weiter fragt halt immer danach, was kann ich tun und ich find's halt tatsächlich spannend die Frage umzudrehen und mal zu fragen, was kann ich <u>nicht</u> tun, also wo werden eigentlich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

meinem Handeln Grenzen gesetzt durch Institutionen, seien es Gesetze, seien es Normen, seien das aber auch Organisationen, seien das Staaten, seien das Grenzen, was auch immer, es gibt einfach ganz, ganz, ganz, ganz Vieles da draußen, das mein individuellem Handeln ganz faktisch Grenzen setzt" (K1, Fabian, Abs. 54)

Die Frage nach den Grenzen des eigenen Handelns leitet zu einer Analyse der gesellschaftlichen Strukturen, die das eigene Handeln einschränken und einer emanzipatorischen Transformation von Gesellschaft entgegenstehen. Die Rolle von Bildung besteht dann entsprechend darin, zu einer Analyse und kritischen Reflexion eben jener Strukturen zu befähigen, die dem eigenen, vor allem individuellen Handeln entgegenstehen.

„tendenziell ist schon unser Ziel, dass wir da mehr so'n bisschen strukturalistische Perspektiven auch reinbringen […] und sagen, es gibt Strukturen, die unserem individuellen Handeln krasse Grenzen setzen und die wollen wir in den Blick nehmen und die wollen wir durch Bildungsarbeit kritisieren und verstehen, also erst verstehen und dann kritisieren und dann ändern" (K1, Fabian, Abs. 61)

Emanzipation: „Sachen verstehen, kritisieren und dann ändern"

Eine solche Perspektive verweist auf Emanzipation als Bildungsziel. Dabei wird einem Verstehen von Zusammenhängen und einer Kritikfähigkeit transformatives Potenzial zugesprochen.

„es hat ein größeres transformatives Potenzial, wenn in so einer Bildungsveranstaltung zum Thema Handel, Menschen verstehen, was eigentlich globale Wirtschaftskreisläufe ausmachen […] und sich eine Kritikfähigkeit darüber aneignen und darüber mit anderen Leuten wiederum sprechen können […] ein kollektives Bewusstsein dafür geschaffen wird, das, was ist denn das? Also das ist Emanzipation, Sachen verstehen zu können, Sachen kritisieren zu können und dann Sachen verändern zu können" (K1, Fabian, Abs. 151)

Emanzipation bedeutet hier Verstehen, Kritisieren und dann Verändern. Damit stellen die Bildner*innen zunächst orientierendes Wissen ins Zentrum (vgl. Ahlheim 1997). Verstehen von Zusammenhängen bedeutet zwar noch nicht die Überwindung struktureller Verhältnisse, dennoch können auch Denkperspektiven befreiend wirken (vgl. Lösch/Eis 2018b, 513). An die Stelle einer individuellen Erziehung, deren Ziel eine Verhaltensänderung in die von den Bildner*innen gewünschte Richtung ist – wie sie etwa in BNE und transformativer Bildung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

teils gefordert wird (kritisch hierzu vgl. z.B. Eis/Moulin-Doos 2015; Lösch/Eis 2018a) – tritt die Perspektive der *Emanzipation*, die eine Handlungsfähigkeit auf Grundlage eigener Urteilsfähigkeit bedeutet. Dies erinnert zunächst an Mündigkeit und Aufklärung, geht jedoch zugleich darüber hinaus. Während Mündigkeit als Bildungsziel dazu befähigen will, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen" (Kant 1784), trägt ein solch idealistisches, liberales Verständnis tendenziell zur Stabilisierung der bestehenden (Macht-) verhältnisse bei, denn es verkennt „die vielfältigen ökonomischen Zwänge, biographischen Prägungen und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, denen das Subjekt unterworfen ist und die dessen Handlungsspielraum […] einschränken" (Menthe 2017, 133). Die Bildungskollektive gehen hingegen in Anschluss an kritische Theorien davon aus, dass es maßgeblich die gesellschaftlichen Verhältnisse sind, die einer Selbstbestimmung entgegenstehen. Zum einen stehen die einzelnen Subjekte der Gesellschaft nicht als autonome gegenüber (vgl. ebd.), zum anderen machen die gesellschaftlichen Verhältnisse es dem Einzelnen alleine schwer bis unmöglich sich zu befreien. Die Perspektive der Emanzipation zielt dementsprechend auf eine Demokratisierung der Verhältnisse, die erst eine Selbstbestimmung für alle erlaubt (vgl. Hufer 2017, 14). Zugleich verweisen die Bildner*innen auf *kollektive* Bewusstwerdungsprozesse. Bildung geht also nicht in einer rein individuellen Perspektive auf. Der Bildungsansatz erinnert hier an die Theorie des *transformative learning* von Brookfield, denn dessen Ziel besteht darin, dass Menschen einen strukturellen Blick auf die Welt lernen und erkennen, wie vermeintlich individuelle Krisen strukturell verursacht sind (siehe Kapitel 3.2.2.4).

Zwischen Entmutigung und Ermutigung: „Es gibt nicht die einfache Antwort"

Dabei sind die Bildner*innen immer wieder mit der Herausforderung konfrontiert, dass eine umfassende und strukturelle Krisenanalyse auch entmutigend wirken kann.

„das kann schon auch lähmend wirken, weil es dann zeigt, oh das ist alles irgendwie alles viel größer als ich gedacht hab, und was kann ich eigentlich tun und […] dann bleiben manchmal Menschen in so 'ner Schockstarre irgendwie hängen und es ist eher demotivierend" (K3, Isa, Abs. 76)

Teilnehmende und vor allem Multiplikator*innen wünschen sich häufig konkrete Handlungsangebote, um nicht bei der Analyse stehen zu bleiben bzw. um Teilnehmende nicht ohnmächtig zurück zu lassen. Teilweise nehmen die

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bildner*innen diese Frustration in Kauf oder fragen sich, ob es nicht dazu gehört, Schwierigkeiten auch anerkennen und aushalten zu müssen. Dabei bewegen sie sich in dem Spannungsfeld einer möglichen Unzufriedenheit der Teilnehmenden einerseits und der Gefahr einer Komplexitätsreduktion andererseits. Sie laden entsprechend dazu ein, Komplexität und Widersprüche auszuhalten.

„das ist natürlich in diesem Spannungsfeld, wir wollen, dass die Leute sich natürlich nicht ohnmächtig und total unzufrieden fühlen, aber ich glaube, was wir schon oft machen, ist dann den Leuten mitzugeben, genau es ist jetzt komplex, es ist jetzt nicht so die einfache Antwort, aber das ist auch die Antwort" (K1, Marlene, Abs. 57)

Dieser erste Typus, der die Gestaltungsprinzipien „Wissen und kritische Analyse" sowie „Emanzipation" umfasst (Kapitel 6.3.1.1 und 6.3.1.2) lässt sich als „strukturalistisch" zusammenfassen. Eine wichtige Rolle von Bildung besteht hier darin, zu einer Analyse und kritischen Reflexion zu befähigen. Ausgehend von der materialistischen Analyse, dass gesellschaftliche Verhältnisse den Handlungsspielraum von Menschen begrenzen, besteht ein Teil politischen Handelns zunächst darin, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen, die individuellem Handeln entgegenstehen. Bildung zielt entsprechend auf Emanzipation, das heißt eine Selbstbefreiung aus Unterdrückungsverhältnissen durch Verstehen und kritische Analyse.

6.3.1.3 Kollektives Handeln in sozialen Bewegungen eröffnen, anregen, unterstützen: „Inspiriert werden etwas zu verändern"

Gleichzeitig reichen kognitive Bewusstwerdungsprozesse alleine nicht aus (vgl. Lösch/Eis 2018b, 517), sondern es geht vielmehr darum, Handlungsperspektiven aufzuzeigen, d. h. Wege zu eröffnen „die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern" (FfE 2015, 2). Da individuellen Handlungsoptionen jedoch wenig transformatives Potenzial zugesprochen wird, wählen die Bildungskollektive hier den Ansatz, politische, und das heißt insbesondere kollektive Handlungsmöglichkeiten in sozialen Bewegungen zu eröffnen, anzuregen und zu unterstützen. Dem liegt erstens ein hegemonietheoretisches oder radikaldemokratisches Verständnis von Politik zu Grunde, wonach sich gesellschaftliche Kräfteverhältnisse vor allem über kollektives Handeln im Kontext konflikthafter Verhältnisse verändern lassen. Zweitens entsteht Handlungsmacht in Anschluss an Hannah Arendt, wenn sich Menschen zusammen schließen und gemeinsam handeln. Sozialen Bewegungen wird somit die Fähigkeit zugesprochen, Gesellschaft zu verändern. Je nach Zielgruppe werden in der Bil-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dungsarbeit entsprechend soziale Bewegungen *vorgestellt und Zugänge eröffnet*. Darüber hinausgehend sollen Menschen *ermutigt, befähigt und angeregt werden sich einzubringen*. Dazu wird ihnen vor allem Hoffnung auf Veränderbarkeit von Gesellschaft vermittelt. Sie werden *dabei unterstützt, ihre Rolle in Transformation zu finden,* indem ihnen Handlungsmöglichkeiten innerhalb sozialer Bewegungen aufgezeigt werden und Möglichkeiten geschaffen werden sich zu vernetzen und zu organisieren. *Menschen, die bereits aktiv sind werden gestärkt,* etwa durch Vermittlung und Weitergabe von Fähigkeiten, bei Selbstreflexionsprozessen oder durch Angebote von nachhaltigem Aktivismus und kollektiver Resilienz.

Kollektive statt individuelle Handlungsoptionen: „Es hat kein transformatives Potenzial, wenn Teilnehmende wissen, wie man im Eine-Welt-Laden einkauft"

Die Bildungskollektive kritisieren eine Bildungsarbeit, die in einer individuellen Verhaltensänderung, insbesondere in individuellen Konsumverhaltensänderungen, eine Problemlösung für letztlich strukturelle Fragen sieht.

„weil es ja eine weitere Kritik gibt an der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und Globalem Lernen aber auch an der Bildung für nachhaltige Entwicklung, dass sie sehr stark fokussiert auf individualisierte Lösungsansätze" (K1, Fabian, Abs. 54)

Diese erscheinen als letztlich unpolitische Handlungsoptionen (vgl. auch Lösch/Eis 2018a, 49) und als wenig transformativ. Zudem erzeugen vereinfachte Problemlösungen für strukturelle Probleme eine Diskrepanz zwischen Problemen und Handlungsangeboten, die erst Recht zu einem Gefühl von Ohnmacht führen können (vgl. Grund/Brock 2019; Heitfeld/Reif 2020, 32).

„ich glaube es hat kein transformatives Potenzial, wenn das Ziel […] der Bildungsveranstaltung zum fairen Handel ist, dass nachher alle einmal im Eine-Welt-Laden waren und da jetzt wissen, wie man da einkauft. Aber es gibt Bildungsarbeit, die halt tatsächlich leider genau so funktioniert" (K1, Fabian, Abs. 151)

Eine Bearbeitung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Krisen über individuelles Konsumverhalten erscheint also nicht als Lösung, sondern als Illusion oder gar Teil des Problems. Daher bieten die Bildner*innen tendenziell keine individuellen Handlungsansätze an.

„also ich versuche da […] klarzumachen, das ist nicht das, wofür ich stehe, dass individuelles Konsumverhalten eine Möglichkeit ist, auf große gesellschaftliche Fragen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Einfluss zu nehmen, sondern eher zu sagen, das ist eine Illusion und bedient eher ein ganz konkretes Profit- und Machtinteresse bestimmter Akteure, dass Leute das denken und glauben" (K1, Fabian und Marlene, Abs. 110)

Dabei machen sie jedoch die Erfahrung, dass individuelle Handlungsperspektiven bei Schüler*innen häufig tief verankert sind. Daher bieten sie stattdessen gezielt kollektive Ansätze an. Diese umfassen Lösungen, die über politische Reformen ausgebaut werden könnten, wie beispielsweise im Bereich der Mobilität ein öffentlicher Nahverkehr.

„da ging es viel um das Thema, wie müsste sich Mobilität eigentlich verändern […] wir bleiben hier nicht bei der Lösung stehen E-Mobilität für alle, sondern rücken da auch wieder den kollektiven Aspekt in den Mittelpunkt und sagen, habt ihr schon mal von kollektiven, habt ihr schon mal kollektive Mobilitätsformen genutzt? Ja, suprise, alle sind schon mal Bahn, Bus, […] Zug gefahren und das ist die Richtung, in die sich Mobilitätssysteme verändern müssen, dass sie kollektiv funktionieren […] also ja, kollektive Formen des Handeln, kollektive Formen der Mobilität, Veränderungen, die eben nicht individualisierte Veränderung ist" (K1, Fabian, Abs. 138)

Zudem treten an die Stelle individualisierter Handlungsangebote politische und kollektive Handlungsoptionen sozialer Bewegungen.

„und warum dieser Bewegungsfokus? Warum wählen wir Bewegung aus oder warum zeigen wir, dass Bewegung eine mögliche Handlungsoption ist? Weil wir gerne kollektive Handlungsoptionen in den Mittelpunkt rücken wollen" (K1, Fabian, Abs. 54)

Hegemonie und Konflikt:
„Grenzen lassen sich verschieben durch kollektives Handeln"

Dies erscheint insbesondere deshalb notwendig, weil individuelles Handeln angesichts der gegenwärtigen Kräfteverhältnisse an gesellschaftliche und strukturelle Grenzen stößt.

„diese Grenzen lassen sich verschieben, aber nur durch kollektives Handeln. Wenn ich da alleine gegen ankämpfe geht das nicht […] wo liegen die Grenzen meines Handelns und wie kann ich die aber verändern, wenn ich mich mit anderen Leuten zusammen verbinde und organisiere, und dann können wir vielleicht diese Grenzen überwinden" (K1, Fabian, Abs. 54)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kollektives Handeln ist also potenziell in der Lage, Grenzen oder Kräfteverhältnisse zu verschieben bzw. Rahmenbedingungen zu verändern. Während gesellschaftliche Strukturen einerseits das eigene Handeln begrenzen, sind sie andererseits veränderbar und gestaltbar. Jedoch sind solche Veränderungen umkämpft. Das bedeutet, dass die Gestaltung von Transformation nicht reibungslos abläuft. Jede Veränderung wird Konflikte und Auseinandersetzungen hervorbringen und mit Widerständen konfrontiert sein. Selbstermächtigung bedeutet deshalb nicht einfach nur eine reibungslose Teilhabe, sondern auch zu streiten und gegen Widerstände zu arbeiten.

„dass diese Veränderungen umkämpft sind und Menschen darum kämpfen mit mehr oder weniger Erfolgen" (K1, Marlene, Abs. 137)

Das basiert auf einem hegemonietheoretischen Politikverständnis, das davon ausgeht, dass Kräfteverhältnisse verschoben und Gegenhegemonie aufgebaut werden muss. Zudem zeigt sich ein radikaldemokratisches Politikverständnis, das Politik in Anschluss etwa an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als „Konflikt, Spaltung und Antagonismus" (Laclau/Mouffe 1991, 25) begreift oder in Anschluss an Jaques Rancière (2008) als Streithandeln. Bei Rancière etwa ist Politik – in Abgrenzung zu gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen, die er „Polizei" nennt – die Bewegung des Aufbegehrens gegen die Ordnung im Namen derjenigen, die keinen Anteil an der Verteilung haben und innerhalb der etablierten Ordnung nicht als artikulationsfähige Subjekte wahrgenommen werden (vgl. Rancière 2008, 31ff.). Das Politische bedeutet dementsprechend Offenheit und Streit. Es ist nicht abschließbar und an keinem Ort fest verankert, sondern selbst immer Gegenstand des Streithandelns (vgl. Lösch/Eis 2018b, 514).

Handlungsmacht durch kollektives Handeln: „Verstehen was wir für eine Kraft haben, wenn wir uns zusammentun"

Andererseits liegt ein Politikverständnis zugrunde, das in Anschluss an Hannah Arendt davon ausgeht, dass Macht dort entsteht, wo sich Menschen zusammen schließen und gemeinsam handeln. „Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit […] sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält" (Arendt 1970/2013, 45). Damit einher geht eine Handlungsfähigkeit, die sich einer Souveränität und Kontrollierbarkeit auch der Handelnden selbst

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

entzieht. Menschen können zwar handelnd Anfänge setzen, aber da es wieder auf Handeln anderer Menschen trifft, die ebenfalls Anfänge setzen, bleibt das Ergebnis unvorhersehbar (vgl. Arendt 1967/2010, 279ff.). Gerade im gemeinsamen Handeln und Sprechen, in dem, was „zwischen" Menschen liegt *(interesse)*, befindet sich dementsprechend zugleich der Raum des Politischen (vgl. ebd., 213ff.). Während ein klassisches Verständnis von Macht annimmt, dass Macht einzelnen Personen zukommt und von oben nach unten durchgesetzt wird (siehe z.B. Max Weber oder Niccolò Machiavelli), wird hier deutlich, dass Macht letztlich von unten entsteht. „Wenn wir von jemandem sagen, er «habe die Macht», heißt das in Wirklichkeit, dass er von einer bestimmten Anzahl an Menschen ermächtigt ist in ihrem Namen zu handeln" (Arendt 1970/2013, 45). Auch Wright beschreibt Macht als die Fähigkeit, kollektiv in die Welt wirken zu können (vgl. Wright 2017, 174) und Frances Fox Piven zeichnet ein Verständnis interdependenter Macht, das auf der Annahme basiert, dass auch die vermeintlich Mächtigen auf die Zustimmung bzw. Mitarbeit der „Beherrschten" angewiesen sind. Sichtbar wird das immer dort, wo die Mitarbeit entzogen wird. z.B. beim Massenstreik (vgl. Piven 2008). Ein solches Verständnis interdependenter Macht ist eng verbunden mit der Hegemonietheorie von Gramsci, der davon ausgeht, dass Herrschaft nicht einfach nur von oben nach unten ausgeübt wird, sondern durch Zustimmung und Konsens von unten getragen wird (vgl. z.B. Merkens 2010, 194; Opratko 2022, 38). Mit einem solchen Verständnis kollektiver Handlungsfähigkeit sind es dann vor allem soziale Bewegungen, die Geschichte schreiben (Choudry 2015, 9ff.) und gerade nicht mehr die großen Staats"männer", denen dies oft zugeschrieben wird.

„wir haben ganz viele Dinge erreicht, die wir nicht mehr sehen, weil wir die ganzen Kohlekraftwerke nicht sehen, die nicht gebaut wurden, weil wir vergessen, wer eigentlich die Dörfer gerettet hat, wenn es die Grünen tun am Ende zum Beispiel" (K5, Niklas, Abs. 21)

Während politische Bildung in der liberalen Tradition meist beim einzelnen Individuum ansetzt, wird das Politische hier *zwischen* Menschen verortet. Politisches Handeln bedeutet demnach kollektives Handeln. In der Bildungsarbeit zeigen die Kollektive also die eigene Handlungsmacht auf.

„zu verstehen halt auch einfach, dass wenn wir uns zusammen tun oder, und solidarisch miteinander sind, dass wir eigentlich ein unfassbares Potenzial haben und eine Kraft und das auch weiterzugeben" (K2, Gesa, Abs. 69)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Soziale Bewegungen vorstellen und Zugänge eröffnen: „Türen öffnen"

Von einem solchen Politikverständnis ausgehend, wird sozialen Bewegungen eine zentrale Rolle für gesellschaftliche Transformation, aber auch in der Bildungsarbeit zugesprochen. Zunächst stellen soziale Bewegungen dabei Inhalt und Gegenstand der Bildungsarbeit dar. Es werden etwa insbesondere historische und gegenwärtige Errungenschaften vorgestellt.

„den Schwerpunkt darauf zu legen, wie vielleicht in der Vergangenheit soziale Bewegungen Wandel geschafft haben" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs.30)

Auch Forderungen und Anliegen sozialer Bewegungen werden thematisiert.

„da haben wir schon auch 'nen Fokus oft auf Bewegung an der Stelle. Ob's jetzt um Klimakämpfe in Deutschland geht, rund um Kohle, da geht's um Bewegung, oder auch um Kämpfe gegen sexualisierte Gewalt im Internet, da haben wir ein Modul, wo Bewegungen aus Lateinamerika «ni una menos» oder «un violador en tu camino» und andere eben zu sehen sind mit ihren Performances und darüber ein Wissen sich angeeignet werden kann, okay was sind denn die Forderungen von Menschen und FLINTA-Personen im Globalen Süden die dagegen kämpfen" (K1, Fabian, Abs. 50)

Verschiedene Protestformen werden vorgestellt und über Legitimität und Wirksamkeit dieser reflektiert und diskutiert.

„wo ich die Leute dann sozusagen in Kleingruppen einteile […] und dann sind einfach die Fragen so […] was seht ihr? Welche Form des Protests ist es? Und findet ihr den Protest legitim, sinnvoll, wirkungsvoll? Und dann kommen die zurück und stellen vor, welche Szene hatten Sie und was haben Sie dazu diskutiert? Und dann kommen wir meistens ins Gespräch über Grenzen von Aktivismus, über was ist legal? Was ist legitim? Was ist ziviler Ungehorsam? Was sind Protestformen, die was bringen?" (K5, Niklas, Abs. 21)

Teilweise werden dabei auch konkrete lokale Beispiele aufgegriffen und Handlungsmöglichkeiten und Protestformen anhand dessen thematisiert.

„jetzt gerade […] passiert das gegen diesen Tagebau als Widerstand. Weil natürlich kann man auch international was rein nehmen, aber […] es gibt was lokal nahe ist und was sozusagen direkt anknüpft und das, was ich so kennengelernt habe bisher. Und dann erzähle ich eben von verschiedenen Protestformen. Alle Dörfer bleiben,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Klage, Lützerath, dann auch durchaus auch von Ende Gelände und zivilem Ungehorsam" (K5, Niklas, Abs. 21)

Es wird also auch von eigenen Erfahrungen berichtet. Dabei wird zugleich Wissen über Organisierung sowie etwas von dem selbst erlebten Gefühl von Empowerment und Selbstermächtigung weitergegeben.

„so ein Wissen was, wenn man dann ja irgendwie aufzeigt, wie haben sich die Leute organisiert? Was haben die genau gemacht? Was haben sie erreicht […] oder halt so dieses Empowerment-Gefühl" (K1, Marlene, Abs. 164)

Das Anliegen besteht hier zunächst darin, Bewegungswissen zugänglich zu machen für Menschen, die bislang wenig Berührungspunkte hatten.

„ist mir dann aber auch immer wichtig, dass das dann nicht nur Leute anspricht, die […] da Berührungspunkte haben, sondern das, weil wir diese Zugänge und Berührungspunkte haben, vielleicht an Menschen heranzutragen, die sie weniger haben […] das fände ich schön, wenn […] also vielleicht so sich Türen öffnen" (K1, Marlene, Abs. 155)

Dabei gehen die Bildner*innen jedoch eher von einem begrenzten Einfluss ihrer Bildungsarbeit aus. Insofern reduzieren sie auch ihre eigenen Ansprüche und versuchen „Samen zu säen" (K2, Gesa, Abs. 102) oder Impulse zu setzen.

Hoffnung vermitteln, ermutigen, befähigen und anregen sich einzubringen: „Hoffnung und Wirksamkeit vermitteln, dass Gesellschaft gestaltbar ist"

Soziale Bewegungen vorzustellen soll auch dazu beitragen, Menschen zu ermutigen, zu befähigen und dazu anzuregen sich einzubringen. Die Bildner*innen bieten also kollektive Handlungsmöglichkeiten in sozialen Bewegungen an und regen eine Handlungsmotivation an.

„und dann aber auch Handlungsoptionen kennenlernen oder auch so, also inspiriert werden etwas zu verändern, sich zu verändern" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 77)

Dabei wollen sie Hoffnung auf Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit von Gesellschaft und ein Gefühl eigener Wirkmächtigkeit vermitteln.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„vermittel explizit oder indirekt, so ein Gefühl von Hoffnung auf soziale Bewegungen, Hoffnung auf sich selber organisieren" (K5, Niklas, Abs. 44)

„Hoffnung und Wirksamkeit zu vermitteln, […] sie einfach zu motivieren, dass Gesellschaft gestaltbar ist" (K5, Niklas, Abs. 88)

Teilnehmende sollen ermutigt und motiviert werden, politischen Protest auszuprobieren.

„Leute zu motivieren […] dann auch tatsächlich andere Formen von politischer Aktivität also oder Protest je nachdem (unv.) irgendwie auszuprobieren […] und auch darauf hinzuweisen, dass es das überhaupt gibt. Und dass es legitim ist, das auch zu machen" (K2, Gesa, Abs. 80)

Während die Bildnerin von K2 dabei selbst nicht in sozialen Bewegungen aktiv ist und daher aus einer distanzierteren Position spricht, will der Bildner K5, der explizit als Aktivist auftritt (siehe Kapitel 6.3.2.3) gerade durch das Schildern seiner eigenen Erfahrungen „Menschen damit inspirieren, soziale Bewegungsarbeit zu machen" (K5, Niklas, Abs. 76). So schildert er etwa seine Erfahrungen von den Anfängen der Klimacamps 2012 bis zum Teilerfolg eines 15 Jahre früheren Kohleausstiegs und vermittelt, wie er dabei ein Gefühl von Wirksamkeit erfahren hat.

„ich gebe dann immer noch so was mit wie, ich bin seit zehn Jahren jetzt aktiv, ich hätte nie gedacht, dass ich so lange da drin mitmache, dass ich mich damit beschäftige, aber es verändern sich Dinge, es dauert lange, aber wir können gemeinsam etwas verändern […] ich hoffe, dass ihr auch einfach so das Gefühl habt, wir können was bewirken in der Welt, auch wenn es manchmal nicht so aussieht" (K5, Niklas, Abs. 21)

Zweifel und Anstrengungen werden durchaus ernst genommen aber dennoch davon ausgegangen, dass alle Menschen mitwirken können. Ziel ist es, dass sich Menschen aus Passivität und Individualisierung lösen, die einem politischen Handeln entgegenstehen. Es wird also dem Narrativ entgegengewirkt, dass man ja doch nichts ändern könne. Gegen eine solche Ohnmacht regen die Bildner*innen dazu an, sich mit anderen zusammen zu schließen und gemeinsam zu handeln.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Menschen unterstützen, ihre Rolle in Transformation zu finden: „Nicht allein bleiben"

Menschen, die sich einbringen wollen, werden konkret dabei unterstützt, ihre Rolle in Transformation zu finden.

„das andere ist eben so […] mit Menschen über Wandel reden und Menschen irgendwie hoffentlich empowern ihre Rolle irgendwie in einer Transformation, in der sie irgendeine Rolle haben wollen finden" (K4, Janne, Abs. 158)

Dazu werden konkrete Handlungsoptionen für politische Partizipation in bereits bestehenden Gruppen vorgestellt und Menschen an diese verwiesen.

„da entstehen diese ermächtigenden Momente, wo wir halt dann weiterverweisen an politische Gruppen […] zum Beispiel eben Fridays for Future, Ende Gelände aber halt auch gerechte 1,5-Grad […] und genau also 350.org […] also irgendwie halt coole Organisationen, die coole Sachen machen […] wo man sozusagen nicht zu Hause sitzt und sich erschlagen lässt von dieser Welt, sondern sich ermächtigt, rauszugehen und zu sagen, ah Klimagerechtigkeit das wollen wa (lachen)" (K2, Lisa, Abs. 99)

Die Bildner*innen zeichnen dabei bewusst vielfältige Handlungsmöglichkeiten. So sollen Menschen leichter einen Platz in sozialen Bewegungen finden können. Gleichzeitig soll dies sichtbar machen, dass die Arbeit in sozialen Bewegungen nicht nur die spektakulären Aktionen zivilen Ungehorsams umfasst, sondern auch alle aufrechterhaltende Hintergrundarbeit, es ist also geprägt von einem Verständnis sozialer Bewegungen, das Elemente präfigurativer Politik als Teil politischen Handelns begreift.

„wenn es dann darum geht, was Menschen tun, zeichne ich ein sehr breites Bild, was natürlich auch das Ziel hat, dass Leute verstehen, dass es eben […] nicht alles nur um Action, Action, Action geht […], sondern eben auch um kochen und sich um friends kümmern und so […] also ich zeichne möglichst viel, dass Leute auch irgendwo sich andocken können" (K5, Niklas, Abs. 88)

Teilweise wird der Bildungsraum auch als Möglichkeit der Vernetzung und Organisierung gesehen. Durch den Abstand von Alltagserfahrungen schafft Bildung eine Möglichkeit für die Reflexion von eigenen Unterdrückungs- und Ungerechtigkeitserfahrungen. Auf Basis dessen können sich Menschen zusam-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

menschließen und organisieren. Ein solcher Bildungsansatz basiert letztlich auf den Ideen Freires (vgl. Freire 1973, sowie Kapitel 3.2.2.5).

„Bildungsräume auch als etwas, das überhaupt erst den Abstand zu dem zur eigenen Situation ermöglicht, aus der heraus man sie dann verändern kann" (K4, Janne, Abs. 160)

Die Bildungsarbeit der Kollektive zielt zwar nicht unmittelbar auf eine solche Organisierung, dennoch erfahren Teilnehmende, die eine Unzufriedenheit oder ein Unbehagen mit der Gesellschaft haben und etwas verändern wollen, in den Bildungsveranstaltungen immer wieder, dass sie damit nicht alleine sind. Insofern sehen die Bildner*innen den Bildungsraum auch als einen Ort, an dem Vernetzung stattfinden kann und immer wieder auch stattfindet.

*„es passiert manchmal in diesen Räumen, dass Leute dann merken, es ist kein persönlicher struggle nur, und da sind andere Leute und dann vernetzen die sich" (*K4, Jonas, Abs. 161)

Zudem wollen die Bildner*innen auch längerfristige Perspektiven der Organisierung oder Strukturen anbieten.

„was voll wichtig ist, nicht allein zu bleiben […] also so dieser Knackpunkt, wie schaff ich's so vielleicht auch längerfristige oder so Räume so Gruppen, wo Menschen zusammen das irgendwie machen können" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 189)

Menschen in sozialen Bewegungen stärken: „Transformation ist kein Sprint sondern ein Marathon"

Etwas anders gelagert ist die Bildungsarbeit mit Menschen, die bereits in der Klimagerechtigkeitsbewegung oder anderen sozialen Bewegungen aktiv sind. Hier wollen die Bildungskollektive Menschen unterstützen, die an Veränderung arbeiten. Menschen sollen die Fähigkeiten erwerben, die für politisches Handeln und den Aufbau einer anderen Gesellschaft notwendig sind. Diese Überlegung knüpft an die Theorie des *transformative learning* von Brookfield an (siehe Kapitel 3.2.2.4).

Analog zu ihren eigenen Bildungserfahrungen in sozialen Bewegungen (siehe Kapitel 6.2.1) wollen die Bildungskollektive erstens ***Wissen und Urteilsfähigkeit*** weitergeben. Sie tragen also durch Bildungsarbeit zu einer inhaltlichen Reflexion innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung bei. Dazu organisieren

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sie Bildungsangebote, sowie Vernetzung und Austausch, die zu einem Lernen von und miteinander beiträgt und eröffnen die für die Auseinandersetzung notwendigen Räume.

*„diese ganzen Debatten hätten glaube ich nie sich so inhaltlich ausdifferenzieren können, wenn es nicht auch Bildungsangebote gäbe, die einerseits so Institutionen wie das K5 und andere Vereine organisieren, dass halt Referent*innen dazugeholt werden, Leute zusammengebracht werden, Räume und Orte geschaffen werden"* (K5, Niklas, Abs. 60)

Sie greifen konkrete Fragen der Bewegung auf und versuchen, durch eine strukturierte Bearbeitung Menschen in ihren Auseinandersetzungsprozessen zu unterstützen.

„Beispielsweise der Theory of Change Workshop, das war so was, was irgendwie auch viel aufgekommen ist bei einem Mitkollektivisti von uns, der sich viel darüber Gedanken gemacht hat mit seiner Polit- oder und keine Antworten in seiner politischen Gruppe gefunden hat" (K2, Lisa, Abs. 79)

Sie tragen zudem zu einer bewegungsgenerationenübergreifenden Wissensweitergabe bei.

„immer mehr Leute, die irgendwie auf die Straße gehen und für Klimagerechtigkeit eintreten, und dann sollten wir auch sichergehen, dass alle das auf dem Schirm haben, was das überhaupt ist und womit es überall also zusammenhängt, sei es Feminismus, sei es Antirassismus, und Antifaschismus natürlich und noch so so viele mehr Dimensionen" (K2, Lisa, Abs. 6)

Die Bildungskollektive wollen zweitens eine ***Befähigung zu politischem Handeln*** unterstützen. Sie vermitteln Wissen, Fähigkeiten und Werkzeuge, die Menschen in sozialen Bewegungen brauchen. Sie bieten beispielsweise Moderations-Workshops an oder Kurse zu storytelling (siehe auch Kapitel 6.3.1.8) in Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kampagnenarbeit oder community organizing. Und sie vermitteln Werkzeuge, damit Menschen selbst wiederum bei anderen Menschen Veränderungen anregen können.

„ich will Menschen Werkzeuge an die Hand geben, mit denen sie auch […] bei anderen Menschen Veränderungen bewegen können" (K5, Niklas, Abs. 46)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Aus der Perspektive sozialer Bewegungen wird dies als wichtig erachtet, um die Bewegung zu stärken.

„eine Bewegung muss Wissen und Erfahrungen weitergeben und wir müssen uns selber trainieren so in verschiedenen Skills, was Leute so können" (K5, Niklas, Abs. 60)

Insbesondere nachfolgenden „Bewegungsgenerationen" Fähigkeiten weiterzugeben wird als relevant erachtet.

„wenn es nicht irgendwie ein Verständnis davon gäbe, dass wir Dinge festhalten und weitergeben müssen zum Beispiel […] Presse- und Öffentlichkeitstrainings. Wenn dieses Wissen […] nicht in Form von irgendwelchen Bildungsangeboten weitergegeben werden würde, würden zum Beispiel Fridays for Future Ortsgruppen oder auch deutschlandweit nicht so, glaube ich, nicht so kommunizieren können" (K5, Niklas, Abs. 60)

Ein Schwerpunkt insbesondere von K4 und K5 besteht drittens darin, Menschen in sozialen Bewegungen durch Auseinandersetzungen mit ***nachhaltigem Aktivismus und kollektiver Resilienz*** zu unterstützen.

„nachhaltiger Aktivismus und irgendwie Unterstützung von Bewegungsarbeit durch Unterstützung von so kollektiver Resilienz" (K4, Janne, Abs. 20)

Hintergrund ist die Annahme, dass große Veränderungen Zeit brauchen. Um zu verhindern dass aktive Menschen wieder aufhören, soll ihnen ermöglicht werden, langfristig aktiv sein zu können.

„Transformation heißt, ist für mich einfach so, es ist kein Sprint, es ist ein Marathon […] und wenn dann eine Bildungsarbeit dazu beiträgt […] dass Leute irgendwie langfristig dran bleiben […] oder halt eben dieses 'n Beitrag dazu leisten, dass die Menschen, die eh schon an diesen Sachen arbeiten, das irgendwie heilsamer irgendwie tun können und langfristiger" (K4, Jonas, Abs. 159)

Workshops zu nachhaltigem Aktivismus umfassen dabei eine Auseinandersetzung mit Selbstfürsorge, Stress und Burn-out etc. und zwar sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene.

„kollektive Resilienz beziehungsweise eben so, was können Gruppen auch tun, um das nicht nur auf der individuellen Eben zu überlassen" (K4, Janne, Abs. 130)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Politische Gruppen werden also angeregt, sich mit Themen wie Burnout auseinanderzusetzen, sowie damit, wie in Gruppenkulturen implizite gesellschaftliche Normen reproduziert werden. Die Bildner*innen schildern beispielsweise, wie sie über die Frage, was macht perfekte Aktivist*innen aus, reflektieren, welche verinnerlichten neoliberalen gesellschaftlichen Normen auch in Gruppenkulturen reproduziert werden. Die eigenen und gesellschaftlichen Anforderungen werden entlarvt als widersprüchlich und unmöglich zu erfüllen. Das schafft Erleichterung und erlaubt, sich bewusster zu den Ansprüchen zu verhalten.

Janne: das finde ich, kommt immer so schön raus […] diese absolut krassen Widersprüche und einfach die Unmöglichkeit von dem Ganzen, und das tut den Leuten einfach meistens so gut
Jonas: so diesen Moment von Moment (lachen)
Janne: (lachen) Moment, das geht doch gar nicht alles
Jonas: Die Person braucht zehn Arme und fünf Leben
Janne: Ja. Voll. Und auch so die Person soll irgendwie gleichzeitig halt keine Ahnung keine Privilegien haben und alles alle Ressourcen" (K4, Jonas und Janne, Abs.86ff.)

Bewegungsbezogene Bildungsarbeit folgt Bewegungszyklen: „Was sind die Themen in fünf Jahren?"

Eine besondere Herausforderung bewegungsbezogener Bildungsarbeit besteht darin, dass sie Bewegungszyklen folgt. So war etwa das Gruppeninterview 2019 geprägt von dem starken Aufwind des Bewegungserfolgs im Hambacher Forst und der großen Dynamik bei *Fridays for Future* und dem damit verbundenen großen gesellschaftlichen Interesse an dem Thema.

„diese Bildungsarbeit damit hat sich jetzt vor allem noch mal […] ganz stark verändert, […] weil die Nachfragen da ganz gezielt auch in die Richtungen gehen, eigene Erfahrungen einfließen zu lassen, oder dann auch aufbauend auf dem, was im Hambacher Forst passiert ist […] oder auch zum Beispiel diese Fridays for Future (durcheinander) Schulstreiks" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 30)

Die Interviews 2022 waren deutlich stärker geprägt von der Corona-Krise und den dadurch erschwerten Ausgangsbedingungen sowohl für Bildungsarbeit als auch für die Arbeit sozialer Bewegungen. Zudem zeichnet sich ab, dass der Fokus der Klimagerechtigkeitsbewegung und damit auch der bewegungsbezogenen Bildungsarbeit nicht mehr lange beim Thema Braunkohle liegt. Die Bildungskollektive versuchen also, sich den Bewegungszyklen anzupassen. Ins-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

besondere der Bildner von K5 sucht nach nächsten möglichen Themen der Klimagerechtigkeitsbewegung.

„Bildungsangebote müssen sich ja ständig anpassen, aber sie prägen eben auch. Dadurch, dass die Klimagerechtigkeitsbewegung halt vor allem am Anfang eine Anti-Kohle-Bewegung war, und da aber auch am meisten Bilder, Geschichten, Wissen und Ressourcen waren und sind, ist diese Bewegung halt am stärksten davon geprägt worden […] die Bildungsarbeit, je nachdem, wo sie den Schwerpunkt darauf legt, prägt natürlich auch nach innen und nach außen, was Menschen können oder was sie auch wissen, und gleichzeitig, wenn sie nicht mitgeht, jetzt zum Beispiel zu Wasserstoff und zu Gas gibt es auch vieles, was dann vielleicht nicht kritisch genug irgendwie oder progressiv genug beleuchtet wird" (K5, Niklas, Abs. 60)

„das Bild, mit dem ich am meisten gearbeitet habe, das […] sollte ja eigentlich dem Widerstand in den Appalachen dienen, hat es auch, es hat aber lange gedauert, und jetzt frage ich mich natürlich, was sind die Themen in fünf Jahren" (K5, Niklas, Abs. 76)

6.3.1.4 Alternativen und Utopien eröffnen: „'ne solidarische Lebensweise kann total schön sein"

Ein weiterer zentraler Aspekt der Bildungsarbeit besteht im Eröffnen von Alternativen und Utopien. So geht es den Bildner*innen darum, „gemeinsam zu überlegen, wie es anders gehen kann und wohin es gehen kann" (K3, Isa, Abs. 16). Letztlich ist es eine Kernfrage politischer Bildung und auch des Politischen insgesamt, nicht nur die bisherige Verfasstheit nachzuvollziehen, sondern die Frage zu stellen „wie wollen wir gemeinsam ein gutes, nachhaltiges Zusammenleben führen […], Bedürfnisse befriedigen, begrenzte Ressourcen der Erde achten, Menschen und Lebewesen nicht ausbeuten und unterdrücken, eine freie Entfaltung des Individuums gewährleisten und gleichzeitig darum streiten und ringen, was das Gemeinsame ist? Hier eröffnet kritische politische Bildung Räume, über Fragen einer sozial-ökologischen Transformation nachzudenken, […] konkrete Utopien alternativer Gesellschaftspraxis zu entwickeln und zu erproben" (Lösch/Eis 2018b, 514). Zum Politischen gehört auch, sich die Verhältnisse anders vorzustellen und emanzipativ zu verändern, wenn es nötig ist (vgl. ebd., 518). Zudem lässt sich die Welt nur als das erkennen, was und wie sie ist, wenn man sie sich auch fundamental anders vorstellen kann. Gegen das Narrativ der Alternativlosigkeit stellt die Bildungsarbeit der Kollektive also das Nachdenken über Utopien und gesellschaftliche Alternativen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Was wir wollen, ist letztlich eine kritische Bildungsarbeit zu machen, die […] Alternativen aufzeigt oder irgendwie sichtbar macht" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 10)

Utopien anbieten: „Utopisch denken und ins Visionieren kommen"

Dabei geht es zunächst um eine inhaltliche Beschäftigung mit Zukunftsentwürfen und Utopien.

„Zukunft für alle, solidarische Lebensweise, sozial-ökologische Transformation, Klimagerechtigkeit, das sind alles so Themen, die wir irgendwie, mit denen wir irgendwie arbeiten. Auch zu Utopien haben wir jetzt viel gearbeitet in den letzten Jahren" (K3, Isa, Abs. 18)

Einerseits entwerfen die Bildungskollektive eigene Visionen und Zukunftsvorstellungen, die sie dann in den Bildungsveranstaltungen anbieten können. Insbsesondere werden aber die Teilnehmenden dazu angeregt, eigene Utopien zu erträumen, zu visionieren und zu entwerfen. Hierzu wird etwa die Methode der Traumreise verwendet.

„Ein Thema war dann so Utopien und so Vorstellungen von 'ner guten Zukunft für alle, da haben wir eine Traumreise gemacht […] wo wir die […] begleitet haben in so 'ner, wie kann denn so 'ne Zukunft in 100 Jahren war das glaub ich, wie kann das ausschauen, und dann haben die nachher aus dieser Perspektive aus der Zukunft einen Text geschrieben […] und dann haben wir die gegenseitig vorgelesen und […] drüber ausgetauscht, so irgendwie, was war da anders, was ist daran auch motivierend aber auch, was fehlt oder was ist vielleicht auch kritisch an diesen Vorstellungen, wer ist da, wer kommt da vor, wer nicht, wer ist da mitgedacht und so, da noch mal drauf zu schauen gemeinsam. […] Ich find' grad dieses utopische Denken und ins Visionieren kommen, […] das hat halt mega gut funktioniert" (K3, Isa, Abs. 72)

Auch andere Formen einer kreativen Auseinandersetzung wie kooperatives Malen werden dazu verwendet.

„kooperatives Malen ist eine Sache, die ich persönlich ganz gerne mache inzwischen, und da geht's dann oft um die Fragestellung, okay mal dir mal 'ne Stadt aus oder so oder den Ort an dem du wohnen würdest, wie sähe der eigentlich idealerweise aus […] da geht's ja ganz viel um so Visionen zeichnen von irgendwie 'ner anderen gesell-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schaftlichen Art des Zusammenlebens was dann 'ne Grundlage bietet, auch überhaupt erstmal ins Gespräch zu kommen miteinander" (K1, Fabian, Abs. 131)

Alternativen aufzeigen: „Alternativen, die wir jetzt schon gestalten können"

Neben Utopien und Zukunftsentwürfen werden bereits bestehende oder mögliche Alternativen sichtbar gemacht und aufgezeigt. Grundüberlegung ist, dass sich Gesellschaft verändern lässt, indem in den gesellschaftlichen Nischen und Freiräumen im Hier und Jetzt bereits Alternativen aufgebaut werden, die sich dann ausbreiten (siehe Kapitel 6.1.4.3). Bildung kann diese entsprechend aufzeigen. Hier finden sich Gemeinsamkeiten zur Theorie des *transformative learning* von Brookfield, der davon ausgeht, dass Menschen Alternativen kennenlernen und aufbauen müssen (siehe Kapitel 3.2.2.4).

„das geht so um Alternativen und Utopien, die wir jetzt schon gestalten können, um zu zeigen, dass wir […] jetzt schon Dinge tun können, ohne Kohle und Kapitalismus" (K5, Niklas, Abs. 21)

Alternativen als Lerngelegenheiten: „Vorstellen wie's anders sein kann"

Alternativen kennen zu lernen ist Voraussetzung für kritische Reflexion und Emanzipation. Denn erst deren Vorhandensein ermöglicht, das Bestehende in Frage zu stellen. Erst im Vergleich mit etwas anderem wird die sonst unhinterfragte Normalität erkennbar, und erst durch das Vorhandensein von attraktiven Alternativen entsteht der Mut, Gesellschaft auch anders zu denken:

„auch zu zeigen, dass es anders geht […] weil viele (finden?), das ist das einzige was du kennst, dann stellst du das ja auch nicht in Frage sozusagen, und dann einfach auch mal zu zeigen, es gibt eine Alternative" (K2, Gesa, Abs. 92)

Zugleich sind bereits gelebte Alternativen bzw. *Nowtopias* immer auch Lernorte, an denen durch das Vorhandensein von Alternativen die eigene Subjektivierung in kapitalistische Verhältnisse in Frage gestellt werden kann und andere Arten des Miteinanders gelebt und gelernt werden können.

„wir sind ja so stark geprägt durch Kapitalismus, durch Ungerechtigkeitsverhältnisse, dass wir oft ja gar nicht uns vorstellen können wie kann's anders sein beziehungsweise wir auch auch gar nicht wissen können und vielleicht auch noch gar nicht erlernt haben, wie wir uns anders organisieren können, wie das alles ausschauen kann und dass solche Räume halt total dafür notwendig sind, dass wir uns auch verändern können,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und genau, ich glaub dabei spielt halt 'ne also das ist ja 'ne krasse Bildungs- 'ne krasse Rolle von Bildung in solchen Orten" (K3, Isa, Abs. 88)

Menschen Nowtopias näherbringen: „Lernen in Alternativen"

Insbesondere die Bildungsarbeit von K3 besteht darin, Menschen bereits bestehende Orte gelebter Alternativen näher zu bringen, da diese als ein relevanter Ansatzpunkt für gesellschaftliche Veränderung erscheinen.

„es braucht irgendwie so Orte gelebter Alternativen jetzt schon hier und jetzt und da gibt's ganz, ganz viele auf der ganzen Welt und das versuchen wir auch auch in der Bildungsarbeit, diese Orte Menschen näher zu bringen" (K3, Isa, Abs. 86)

Durch Besuche von bereits bestehenden *Nowtopias* und den unmittelbaren Kontakt zu Menschen, die dort aktiv sind, sollen Hürden, Vorurteile oder Berührungsängste abgebaut werden.

„dass wir zum Beispiel Alternativen, die ökonomisch was anders machen irgendwie sozial-ökologischer, die besuchen und mit den Leuten sprechen, um so die Hürde abzubauen" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 68)

Dazu ist K3 eng vernetzt mit zahlreichen *Nowtopias* in der eigenen Stadt. So können Bildungsveranstaltungen direkt an den Orten oder Exkursionen zu diesen Orten stattfinden.

„wir haben halt 'ne gewisse Nähe zu […] ganz vielen Orten gelebter Utopien […] das sind halt einfach so solidarische Landwirtschaften, Mitgliederläden, Umsonstläden, Wagenplätze, Hausprojekte, Mietshäusersyndikatshausprojekte […] mit denen organisieren wir halt gemeinsam Veranstaltungen an deren Orten zum Beispiel, oder bringen Menschen dorthin um dort zu lernen um das vorzustellen, also Exkursion oder Veranstaltungen gemeinsam organisieren, oder die kommen zu unseren Veranstaltungen, ich glaub also grad dieses Lernen in Alternativen, das ist auf jeden Fall was, was wir […] viel machen" (K3, Isa, Abs. 92)

Attraktivität statt Verzicht:
„Quellen für gutes Leben jenseits von materiellen Dingen"

Die Idee des „Lernens in und mit Alternativen" besteht darin, dass Menschen durch Erfahrung lernen. „People must touch and taste an alternative way of doing things, they must however briefly live inside that hope, in order to come to

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

believe that an alternative might really come true" (Lynd 2010, 74). In diesem Sinne geht es auch insbesondere um inspirierende Alternativen. Während Degrowth häufig als Verzicht verstanden wird, wird hier – insbesondere in den eigenen Erfahrungen eine*r Bildner*in als Teilnehmer*in an einer Bildungsveranstaltung – deutlich, dass es gerade die Erfahrung der Attraktivität von solidarischen gegenüber gegenwärtigen imperialen Lebensweisen ist, die transformierend wirkt.

„neu war für mich auch so, dass ganz viel so geht, also […] 'ne solidarischere Lebensweise, 'ne nachhaltigere Lebensweise kann funktionieren und kann halt total schön sein. Ich glaub vorher war viel von für mich auch so mit Verzicht behaftet, und das war für mich schon so 'nen konkretes Erleben, das kann alles gehen und das ist halt mega schön auch, wie's anders geht" (K3, Isa, Abs. 12)

Interessant ist, dass dabei die solidarischen Lebensweisen auch für Menschen im Globalen Norden, die materiell von der bestehenden globalen Ungleichheit profitieren, attraktiv erscheinen, vermutlich weil sie ein solidarisches Miteinander ins Zentrum stellen und damit Menschen eine Erfahrung von Eingebundensein erlauben, die ihnen in den gegenwärtigen konkurrenzorientierten Verhältnissen fehlen. Diese Perspektive soll in der Bildungsarbeit gezielt gestärkt werden.

„wir arbeiten ja auch viel mit so, was sind auch so Quellen für so gutes Leben, jenseits vielleicht von so materiellen Dingen, sondern eher so von so anderen Werthaltungen so Solidarität, Vertrauen, Achtsamkeit und so Sachen" (K3, Isa, Abs. 72)

Alternativen und präfigurative Politik als politische Handlungsmöglichkeiten: „Sich engagieren in Alternativen"

Sich in *Nowtopias* zu engagieren wird in der Bildungsarbeit dann zugleich als politische Handlungsmöglichkeit im Nahbereich angeboten.

„sich engagieren in Alternativen […] oder so ein selber Projekte auch starten (..) vielleicht eher so in die Richtung" (K3, Isa, Abs. 135)

Ausgehend von Überlegungen präfigurativer Politik und einem weiten Politikbegriff, der an feministische Theorien, Hegemonietheorien oder Theorien zu Subjektivierung anschließt und auch die Zivilgesellschaft und von Machtverhältnissen durchdrungenes Alltagshandeln etc. als politisch umfasst (vgl. Lösch/Thimmel 2010, 8), werden auch kleinere Handlungsangebote angeregt, die sich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

als präfiguratives Handeln begreifen lassen. Diese werden jedoch deutlich von individuellem Konsumverhalten abgegrenzt, von dem sich keine transformative Wirkung erhofft wird (s.o.).

„dass wir aber, wenn wir anfangen im Kleinen, für uns anfangen, neu zu denken, neu miteinander umzugehen, dass wir dann vielleicht irgendwie gemeinsam große Sachen schaffen können […] und gar nicht in Hinblick auf so, ich kaufe jetzt Thermosbecher für mich und meine Familie, sondern […] was kann strukturell was verändern irgendwie" (K2, Lisa, Abs. 66)

Politische Handlungsoptionen im Nahbereich aufzuzeigen trägt dabei auch einer postkolonialen Analyse Rechnung. Eine globale Analyseperspektive einzunehmen, aber dann bei der Ebene der lokalen Verantwortung für die Verursachung anzusetzen, dient dazu, einem Verständnis von Entwicklungshilfe entgegenzuwirken, das letztlich *white saviorism* oder eine Fortsetzung von Kolonialismus mit anderen Mitteln darstellt. Hier wird also die Grundhaltung eingenommen, global zu denken und lokal zu handeln.

„die Analyse ist doch, wir ham' irgendwie globale Krisen und die müssen wir irgendwie angehen, und […] wir sagen, wir müssen halt hier ansetzen weil wir hier gerade sind und hier Sachen irgendwie versuchen, so strukturell zu verändern […] das ist dann auch so 'ne grundsätzliche Frage von so, entwicklungspolitischer Bildung ist so, was bedeutet die?" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 123)

Dieser zweite Typus, der „kollektives Handeln in sozialen Bewegungen" sowie „Alternativen und Utopien" (Kapitel 6.3.1.3. und 6.3.1.4) umfasst, lässt sich als „handlungsorientiert" bezeichnen. Er fokussiert auf kollektive Handlungsangebote in sozialen Bewegungen oder Projekten von *Nowtopias* bzw. gelebten Utopien.

6.3.1.5 Dekonstruktion von Welt- & Selbstverhältnis: „Normalitäten hinterfragen"

Die Bildungsarbeit der Kollektive setzt zudem an der *kulturellen* oder *epistemologischen* Ebene von Weltsichten, Werten, Normen, Vorstellungen etc. an. Hier wird Bildung eine zentrale Rolle im Transformationsprozess zugesprochen. Dies geht von der Analyse aus, dass gesellschaftliche Verhältnisse stabilisiert werden durch hegemoniale Vorstellungen von Normalität, die einen gewissen Konsens, d.h. Zustimmung oder zumindest passive Hinnahme von einem breiten Teil der Bevölkerung erzeugt. Da Hegemonie durch Institutionen der Zivilgesellschaft wie Bildungseinrichtungen verbreitet wird, kann gerade Bildung eben auch ei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ne wichtige Rolle für eine „geistige Abspaltung" spielen (vgl. Bernhard 2010, 97f.), indem zunächst bestehende hegemoniale Vorstellungen dekonstruiert bzw. hinterfragt werden. In Anschluss an die Theorie des *transformative learning* von Brookfield lässt sich das Selbst als politisch geformt und von Ideologie und Hegemonie durchdrungen begreifen. Eine Transformation des Selbst wird so zugleich zu einem politischen Projekt (siehe Kapitel 3.2.2.4).

„dass Bildungsarbeit irgendwo auf diese Ebene geht, auf diese Grundannahmen, die so tief sind, dass sie gar nicht, dass sie kaum besprechbar sind" (K4, Jonas, Abs. 203)

Selbstreflexion des eigenen Eingebundenseins: „Da ansetzen wo wir es erleben"

Die Bildungskollektive setzen dort an, wo sich die strukturellen materiellen Verhältnisse auf die Leben der einzelnen Subjekte auswirken, wo Menschen die Verhältnisse erleben, unter ihnen leiden oder sich wehren.

„es ist jetzt ein ganz anderer Zugang für mich geworden […] so dieses, da anzusetzen wo irgendwie wir das erleben" (K4, Jonas, Abs. 61)

Zugleich wollen sie Teilnehmende zu einer Reflexion des eigenen Eingebundenseins in gesellschaftliche Verhältnisse anregen.

„das ist halt 'ne Methode, wo sie selber […] sich verorten im Bild oder da andocken, und dann entdecken wie das verflochten ist mit vielen historisch gewachsenen globalen Strukturen […] so Methoden die irgendwie zu 'ner Selbstreflexion" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 77)

Die einzelnen Subjekte sind zwar nicht für die bestehenden Strukturen verantwortlich, aber spielen dennoch eine Rolle bei deren Aufrechterhaltung. Zugleich werden Menschen in der Bildungsarbeit auch angesprochen in ihrem Potenzial, Gesellschaft sprechend und handelnd zu verändern (vgl. Arendt 1967/2010, 215).

„dass […] wir für die Strukturen natürlich einerseits nichts können, aber eben mit diesem ermächtigenden Ansatz dann eben zu sagen, okay wir können aber eigentlich, indem wie wir spr- Handeln, also was wir tun und wie wir sprechen, es verändern sozusagen" (K2, Gesa, Abs. 61)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dabei entsteht ein widersprüchliches Verhältnis zwischen Handlungsmacht und der durch die eigene Eingebundenheit verursachten Aufrechterhaltung der Verhältnisse. Die Erfahrungsebene der Individuen wird dabei mit den (verinnerlichten) Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Verbindung gebracht (vgl. Lösch/Eis 2018b, 516).

„dass die Bildung eine Person dazu befähigt, diese kritische Analyse sich selbst da drin zu sehen und zu verstehen als handelnde Person […] ich verstehe, dass ich da drin involviert bin und auch eine Macht in irgendeiner Form habe, ja statt einfach nur zu konsumieren. Und da eben […] die Reflexionsfähigkeit auch mit den Wider- eigenen Widersprüchen umzugehen und auch den eigenen Widersprüchen in diesem ganzen Handeln" (K1, Marlene, Abs. 152)

Dekonstruktion: „Entlernen"

Ein Ansatzpunkt lässt sich dabei in Anschluss an poststrukturalistische Ansätze als „Dekonstruktion" zusammenfassen (vgl. Lösch/Eis 2018b, 516), auch wenn die Bildner*innen selbst unterschiedliche Begriffe dafür wählen. Dabei geht es darum, Normalitätsvorstellungen, Alltagspraxen und verinnerlichte Denkmuster in Frage zu stellen bzw. um ein Ver- oder Entlernen von Ideologien.

„Was wir wollen, ist letztlich eine kritische Bildungsarbeit zu machen, die […] Normalitäten hinterfragt" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 10)

„Was mir kommt ist gleich so dieses smashen und entlernen von Patriarchat und weißer Vorherrschaft und Kapitalismus und der ganzen Verstrickung darin und (Ableist? Eben) […] also diese ganzen ja Machtgefälle und Ausschlüsse von Menschen" (K4, Janne, Abs. 179)

Infrage gestellt und ent-lernt werden sollen dabei jedoch nicht beliebige Denkmuster und Normalitätsvorstellungen, sondern hegemoniale Vorstellungen, die die bestehende Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung stützen bzw. legitimieren wie etwa …
… Konsumzwang, Wachstumszwang und Konkurrenzprinzip.

„da geht's da halt viel drum, so […] verinnerlichte Denkmuster und auch Handlungsweisen, die irgendwie durch […] so ein Wachstumsparadigma auch, die wir alle so erlernen und die es eigentlich zu hinterfragen gilt, wie so ein Konsumzwang, Wachstumszwang, Konkurrenzprinzip und so weiter" (K3, Isa, Abs. 24)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

… verinnerlichte rassistische, patriarchale, ableistische Normen bzw. Patriarchat und weiße Vorherrschaft, d.h. Ideologien, die Ausschlüsse legitimieren.

„ich find grad bei diesem Thema welche Denkmuster, was ist da verinnerlicht, also grad da braucht's eigentlich 'ne viel stärkere postkoloniale oder dekoloniale Haltung da drin oder noch 'ne stärkere feministischere oder queerfeministischere Haltung" (K3, Isa, Abs. 24)

„und was ist letztlich eigentlich auch das gesellschaftliche, was dann da voll drin steckt an, was weiß ich, patriarchalen, ableistischen, rassistischen Normen" (K4, Jonas, Abs. 86)

… die in ihrer Widersprüchlichkeit unerfüllbaren neoliberalen Leistungsanforderungen (vgl. Bröckling 2007).

„dieses Sichtbarmachen eigentlich von so und unter den Dingen liegenden Dynamiken, Erwartungen eben auch grad einfach neoliberal-kapitalistischen Ansprüchen an so gut funktionieren und leisten können müssen und alles können, und also diese Widersprüchlichkeit auch von diesen ganzen ich, das finde ich, kommt immer so schön raus mit dem diese absolut krassen Widersprüche und einfach die Unmöglichkeit von dem Ganzen" (K4, Janne, Abs. 87)

… die gegenwärtigen gesellschaftlichen Naturverhältnisse bzw. Mensch-Natur-Verhältnisse, sowie „Beziehungsweisen" (vgl. Adamczak 2017).

„so ein Mensch-Natur-Verhältnis was auch so hinterfragt wird, da könnte man aber, glaub ich, auch noch mal mehr in die Tiefe gehen" (K3, Isa, Abs. 24)

„die individuelle und gemeinsame Beziehung zu verändern" (K4, Janne, Abs. 73)

… die Grundlogik der westlichen weißen Moderne mit ihrer Höherbewertung der Rationalität und ihrer instrumentellen Vernunft insgesamt.

„eine Auseinandersetzung auch mit weißen Privilegien und Antirassismusarbeit und so, dass dieses halt planen wollen und alles, irgendwie halt so vom Kopf aus kontrollieren wollen halt auch schon so ein bisschen eine weiße Sache ist, oder ja halt etwas was mit vielen problematischen Dynamiken sehr verknüpft ist" (K4, Janne, Abs. 76)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Subjekte werden also nicht nur in der widersprüchlichen Rolle adressiert, zugleich das Bestehende aufrecht zu erhalten wie auch, es verändern zu können. Auch ihre Positionierung ist widersprüchlich: Einerseits sind sie „Unterdrückte", insofern sie mit unerfüllbaren neoliberalen Leistungsansprüchen konfrontiert sind, unter denen sie leiden, und die zu erkennen befreiend sein kann. Andererseits sind sie „Unterdrückende" (vgl. Freire 1973), insofern sie als Menschen im Globalen Norden tendenziell von den globalen Ungleichheitsverhältnissen profitieren und sie auch rassistische, ableistische, patriarchale Normen verinnerlicht haben. Anerkennend, dass Menschen immer Unterdrückte und Unterdrückende zugleich sind, könnte es hier also darum gehen „im Wissen um hybride Positionen den Raum der Handlungsfähigkeit zu erweitern" (Messerschmidt 2004, 4).

Didaktisch wird insbesondere über Reflexionsfragen versucht, Normalitäten zu hinterfragen:

„dadurch, dass man halt Räume schafft, indem man Fragen stellt und Leute so eingeladen werden, mal drüber nachzudenken was eigentlich normal ist" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 68)

Zudem wird versucht zu vermeiden, über eigene Bildungsmaterialien machtvolle Normalitätsvorstellungen zu reproduzieren.

Die Bildner*innen reflektieren, mit welchen immensen Herausforderungen und Anstrengungen eine Veränderung von Arten und Weisen zu denken und zu erleben verbunden ist. Dabei ist es nicht nur für die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen eine Herausforderung, gewohnte Normalitäten, Glaubenssätze und Denkmuster zu hinterfragen, auch die Bildner*innen selbst sind gefordert zu entlernen.

„die challenge von selber das alles erst mal also im lebenslangen Prozess sein, von das selber halt irgendwie auch aufdröseln und entlernen" (K4, Janne, Abs. 204)

Der Ansatz, Normalitäten zu hinterfragen, erinnert zunächst an Theorien des transformative learning in Anschluss an Mezirow (siehe Kapitel 3.2.2.1). Zugleich sind hier nicht beliebige Denkmuster gemeint, sondern gerade dominierende Ideologien bzw. hegemoniale Weltsichten. Insofern finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zur kritischen Theorie des *transformative learning* von Brookfield. Es geht hier darum, dass Menschen ihre durch Ideologie geprägten Denkmuster überwinden lernen (siehe Kapitel 3.2.2.4). An Ideologie, Hegemonie oder Subjektivierung anzusetzen bedeutet, an den die Verhältnisse

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

stützenden Erscheinungsweisen, vermeintlichen Allgemeininteressen und der Einbindung der Subjekte in diese anzusetzen. Der Ansatz der Dekonstruktion oder Ent-Subjektivierung zielt dabei auf eine Negation, das heißt ein Infragestellen und Ent-lernen, eine Verweigerung und ein „Nicht mitmachen" (Adorno 1966/1971, 93), ein „nicht dermaßen regiert werden wollen" (Foucault 1992, 13) – zunächst ohne dem etwas Anderes entgegenzustellen.

6.3.1.6 Vielfalt, Parteilichkeit und Empowerment: „Kritik bekannt machen, die wenig bekannt ist"

Um der hegemonialen Weltsicht Alternativen entgegenzustellen, wollen die Bildner*innen – durch eine parteiliche Haltung – marginalisierte und gegenhegemoniale Perspektiven stärken und Menschen ermutigen und befähigen sich einzubringen. Eine Änderung von Selbst- und Weltverhältnis ist also eng verbunden mit dem Anliegen von Diskriminierungssensibilität und Empowerment.

„dieses Thema […] wie können wir diskriminierungssensibel arbeiten und so was […] das hat sich auf jeden Fall auch verstärkt in den letzten Jahren" (K3, Isa, Abs. 18)

Dabei werden Diskriminierung und soziale Ungleichheit entlang von race, class, gender, (dis)ability und ihre intersektionalen Verschränkungen thematisiert.

„auch aus 'ner intersektionalen Perspektive also, vor allem glaub ich auch in Bezug auf so Rassismus, aber auch queere Perspektiven zum Beispiel da stärker machen" (K3, Isa, Abs. 18)

„wir haben glaub ich so fünf, Gender, Race, Alter, Ability und class, sind so die fünf Dimensionen, die wir so im Fokus haben" (K2, Gesa, Abs. 12)

Ausgeschlossene Positionen werden sichtbar gemacht und es wird thematisiert, wie Ausschlüsse produziert und Grenzen gezogen werden (vgl. FfE 2015, 1). Gleichzeitig werden die aufgrund von Machtverhältnissen ausgeschlossenen und benachteiligten Perspektiven hörbar gemacht und darüber erst wirkliche Kontroversität hergestellt (vgl. FfE 2015, 1). Dieser Zugang erinnert an das Verständnis von *transformative learning* von Johnson-Bailey, die darauf hinweist, dass sich gesellschaftliche Positionierung auch im Bildungsraum widerspiegelt und daher auf ein Empowerment marginalisierter Menschen zielt (siehe Kapitel 3.2.2.3).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zugänge öffnen durch diskriminierungssensible Rahmenbedingungen: „Als Ziel hab ich, dass es ein diskriminierungssensibler Raum ist"

Ein erster Ansatzpunkt besteht für die Bildungskollektive darin, einen diskriminierungssensiblen Raum zu schaffen und Zugänge zu öffnen.

„als Ziel hab ich schon auch immer, dass es ein diskriminierungssensibler Raum ist, in dem Leute […] sich wohl gefühlt haben, das ist mir schon auch immer wichtig oder ein Ziel von mir" (K1, Marlene, Abs. 97)

Dafür werden im Vorfeld die organisatorischen Rahmenbedingungen geprüft, wie etwa die Wahl der Sprachen und Übersetzungen, die Art der Ankündigung und insbesondere die Auswahl und Gestaltung von Bildungsräumen.

„wir haben auch so eine Checkliste […] die wir durchgehen können vor Veranstaltungen oder sollen, damit das möglichst diskriminierungssensibel abläuft […] zu überlegen, wie kann der Raum so gestaltet sein, dass er irgendwie zugänglich für verschiedene Leute ist, wo und wie streuen wir die Bewerbung von so Veranstaltungen, damit das möglichst an verschiedene Menschen geht, also so eher so organisatorische Sachen viel oder auch in welchen Sprachen soll das stattfinden […] wie können wir möglichst gewährleisten, dass möglichst viele Menschen, die da, die wir ansprechen wollen auch erreichen" (K3, Isa, Abs. 80)

Während der Bildungsveranstaltungen sollen die Bedürfnisse von marginalisierten oder vulnerablen Menschen wahrgenommen und mitgedacht werden. Dafür werden etwa Rückzugs- und Schutzräume eingerichtet oder ein Awarenesskonzept entwickelt.

„und gleichzeitig halt jetzt vulnerablere Menschen auch in den konkreten Workshop-Räumen irgendwie versuchen zu sehen und Bedürfnisse" (K4, Janne, Abs. 219)

Reproduktion von Diskriminierung im Bildungsraum entgegenwirken: „Wir würden niemals irgendwelche -ismen stehen lassen"

Gleichzeitig wollen die Bildner*innen einer Reproduktion von Diskriminierung entgegengewirken z.B. indem diskriminierenden Äußerungen widersprochen wird.

„auch wenn wir in 'nem in unserem Bildungsraum niemals irgendwelche -ismen stehen lassen würden. Also wenn […] die dann auch mal ein paar unangemessene Kom-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mentare gemacht haben oder beleidigende Sachen gesagt haben, die halt nicht stehen zu lassen und gleichzeitig deutlich zu machen. Hey, es ist okay wenn du eine andere Meinung hast, aber die muss sich in einem bestimmten diskriminierungssensiblen Rahmen befinden, weil wir möchten nicht, dass andere Leute verletzt werden in unserem Workshop" (K2, Lisa, Abs. 74)

Dazu setzen sie z. B. zu Beginn Arbeitsvereinbarungen und Prinzipien für einen Umgang miteinander.

„was wir jetzt von mehreren anderen Workshops gelernt haben, so Prinzipien zu setzen wie, dass man erstmal den Fokus legt auf […] den Impact den irgendwie 'ne Aussage hatte und nicht direkt wieder zu gehen zu, ah nein, so war es nicht gemeint und quasi dieses Prinzip Impact before intention […] ein konkreter Punkt ist, wo ich versuche, wenn ich einen Raum aufmache, zu setzen, dass ich mich später dann auch, zum Beispiel wenn ich moderiere, dann berufen kann" (K4, Jonas, Abs. 223)

Ein diskriminierungssensibler Raum erfordert zugleich eine kritische Selbstreflexion der Bildner*innen um zu vermeiden, dass sie selbst diskriminierendes Verhalten reproduzieren.

„natürlich probieren selbst da kritisch mit uns – also kritisch uns zu reflektieren und […] zu sagen okay, da habe ich einen Fehler gemacht, es tut mir wirklich leid und zu gucken, wie kann ich das sozusagen reflektieren und mitnehmen in andere Workshops" (K2, Lisa, Abs. 13)

In dieser Hinsicht regen die Bildungskollektive auch Multiplikator*innen zu einer Privilegienreflexion an. Ein theoretischer Zugang auf den sie sich hierzu beziehen ist das Konzept HEADS UP von Vanessa Andreotti (vgl. Andreotti 2012).

„HEADS UP jeder von diesen Buchstaben steht für eine Dimension, wie so Machtstrukturen verfestigt oder (..) ja so reproduziert werden können oder auch werden in zum Beispiel einer Bildungsarbeit. Also H steht für irgendwie Hegemonie, P steht für Paternalismus U steht für unkomplizierte Lösungen" (K3, Isa, Abs. 44)

Perspektivenvielfalt schaffen: „Vielfalt an Perspektiven wertschätzen"

Hinsichtlich der Bildungsinhalte wird Diskriminierungssensibilität insbesondere über eine Perspektivenvielfalt und eine Stärkung marginalisierter Perspektiven

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

angestrebt. Dem zugrunde liegt die Überlegung, „dass wir positioniert sind und begrenzte Perspektiven haben" (K1, Marlene, Abs. 216). Die Bildungskollektive wollen ein Bewusstsein und Wertschätzung für unterschiedliche Perspektiven schaffen, indem sie ihre eigene Positionierung und Perspektive transparent machen.

„indem ich beispielsweise überhaupt erst einmal thematisiere, ich spreche übrigens aus 'ner cis-männlichen Perspektive, mache ich die Möglichkeit dafür auf, darüber zu sprechen, […] was die Möglichkeit bietet, erstmal zu thematisieren, was sind eigentlich Gender, was ist denn das eigentlich? […] Das ist etwas, was ich sagen würde, dazu beiträgt, dass Menschen 'n Bewusstsein für 'ne Vielfalt an Perspektiven im Raum erst mal haben. Und das bietet ein Potenzial, diese Perspektiven auch wertzuschätzen" (K1, Fabian, Abs. 99)

Die Grundannahme besteht darin, dass alle Perspektiven begrenzt sind, und es dementsprechend verschieden positionierter Menschen für ein vollständigeres Bild von Welt bedarf. Dies ermöglicht dann einen kollektiven Lernprozess.

„Da mögen nämlich andere Leute im Raum sein, die auch total viel Kompetenz haben, aber deren Wissensquellen komplett andere sind als meine, weswegen unsere Perspektiven auch nicht identisch sein mögen […] die Perspektiven und diese Kompetenzen, die da sind, alle zu nutzen und nutzbar zu machen, damit da ein guter kollektiver Lernprozess draus werden kann, und das hervorzuholen und hervorzukitzeln und ein Setting zu bieten, in dem viele Leute auch ihre Kompetenzen ausspielen können und ihre Stärken" (K1, Fabian, Abs. 93)

So sollen die Teilnehmenden ermutigt werden, ihre jeweiligen Perspektiven einzubringen. In einer Vielfalt an Perspektiven wird also ein transformatives Potenzial gesehen.

*„dass allein die Reflektion noch einmal mehr und andere Perspektiven, mehr und andere Zusammenhänge reingenommen zu haben ihnen ja dann auch wieder […] eine Handlungsmöglichkeit gibt, weil sie halt Perspektiven aus dem Globalen Süden […] also zum Beispiel einbeziehen können in ihre Argumentation zu Handeln" (*K1, Marlene, Abs. 90)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Parteilichkeit für marginalisierte Perspektiven: „bewusste Stärkung von Perspektiven"

Um diese Vielfalt einzubeziehen bedarf es jedoch – angesichts wirkmächtiger Ausschlüsse sowie gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse – einer Parteilichkeit für marginalisierte Perspektiven. Das kann bedeuten, gezielt mit gesellschaftlich marginalisierten Zielgruppen zu arbeiten, wie etwa mit Menschen in der Grundbildung oder in Förderschulen, und Zugänge zur eigenen Bildungsarbeit organisatorisch und didaktisch niedrigschwellig zu gestalten. In den meisten Fällen bedeutet das aber eine Stärkung marginalisierter Perspektiven in den Bildungsinhalten. Daraus ergibt sich die orientierende Fragestellung danach „wer spricht" (K3, Isa, Abs. 22)

„welche Texte, welche Menschen werden da zitiert, welche Literatur greifen wir da auf, welche Texte nutzen wir als Basis, welche Beispiele von so Menschen lassen wir sprechen" (K3, Isa, Abs. 18).

Konkret bedeutet das für die Bildner*innen eine Kritik an einer einseitigen Dominanz der Abbildung *weißer* deutscher Männer und dem gegenüber marginalisierte Perspektiven zu stärken und eine parteiliche Haltung für Marginalisierte einzunehmen.

„ich würde sagen zu bestimmten Themen kennen wir ja vor allem die Perspektiven und Sichtweisen der Privilegierten Beteiligten, da dann vor allem die Forderungen und Perspektiven der Deprivilegierten aufzuzeigen und darüber auch Kritik vielleicht bekannt zu machen, die sonst weniger bekannt ist, und da auch noch mal Austausch oder Diskussionen durch diese bewusste Stärkung von bestimmten Perspektiven anzuregen" (K1, Marlene, Abs. 106)

Dies knüpft an das Anliegen an, gegenhegemoniales Wissen zur Verfügung zu stellen (vgl. auch Kapitel 6.3.1.1).

*„Perspektiven die […] eher gesellschaftlich unterrepräsentiert sind oder […] nicht unbedingt als Expert*innenwissen gesellschaftlich anerkannt sind […] Perspektiven die sonst eigentlich eher marginalisiert sind, denen wir versuchen darin Raum zu geben"* (K1, Fabian, Abs. 48)

Häufig sind marginalisierte Menschen stärker betroffen von gesellschaftlichen Krisen und werden zugleich darin weniger berücksichtigt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

*„Perspektiven von Betroffenen, sowohl von, da geht's um sozusagen Bergbau auch in Deutschland und aber auch von Klimawandel, heute schon von Klimawandelfolgen Betroffenen […] und dann aber eben so nicht nur als Betroffene, sondern als da Akteur*innen, die ganz klar politische Forderungen haben, nämlich an wirklichem Klimaschutz"* (K1, Marlene, Abs. 49)

Die Betroffenen werden dabei als handelnde Menschen in den Blick genommen. Als Antwort auf eine Kritik am Globalen Lernen, Betroffene tendenziell zu viktimisieren und zu homogenisieren, versuchen die Bildner*innen bewusst, betroffene Menschen als Handelnde in sozialen Bewegungen mit politischen Forderungen und Anliegen darzustellen.

„Genau, und es gibt ja einfach diese alte Kritik an an der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zum Globalen Lernen, dass sie halt tendenziell Betroffene immer als Opfer darstellt, als viktimisierte Menschen […] und der Versuch ist eben, Menschen mit Handlungsmacht, mit agency darzustellen. Und da haben wir schon auch 'nen bewu- nen Fokus oft auf Bewegung so an der Stelle" (K1, Fabian, Abs. 50)

Eine Herausforderung besteht für die Bildungskollektive darin, wie es gelingt aus einer relativ privilegierten Position heraus, marginalisierte Perspektiven einzubringen, ohne dass dies zu einem „Sprechen Für" wird. Dies wird etwa gelöst, indem Menschen aus dem Globalen Süden über Texte selbst zu Wort kommen oder indem Geschichten weitergegeben werden, die über Interviews aus erster Hand kommen.

„wo wir's auf jeden Fall versuchen das zu machen, ist einfach so über Texte, die von Menschen aus dem Globalen Süden geschrieben sind, die da sichtbar zu machen, dann müssen wir nicht sprechen und die Texte sind trotzdem da" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 123)

Ein besonders eindrückliches Beispiel für ein solches Sichtbarmachen der Perspektiven betroffener und zugleich handelnder Menschen stellt eine Bildungsveranstaltung von K5 dar. Hier wurde ein lokaler Anknüpfungspunkt verbunden mit der Perspektive von Menschen im Globalen Süden. Die lokalen Geschichten der Menschen, die sich im Rheinischen Braunkohlerevier gegen die Zerstörung ihrer Dörfer durch Kohleabbau wehren, wurden verknüpft mit Geschichten der Pacific Climate Warriors, die auf den Pazifischen Inseln von den Auswirkungen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Klimakrise durch den Meeresspiegelanstieg besonders betroffen sind und sich dagegen wehren.

„auf der Bühne hatten wir [Name] sitzen, Tagebaubetroffener, der mit seiner Familie umgesiedelt werden soll und Menschen von den Pacific Climate Warriors […] auf der einen Seite hat man eben Menschen, die betroffen sind davon, dass ein Konzern Kohle abbaut und verbrennt und auf der anderen Seite Menschen, die eben von den anderen Folgen von Extraktivismus und Kohleabbau betroffen sind und zwar von den Folgen der Klimakrise, […] diese Verknüpfung von Menschen, die einerseits betroffen sind und andererseits aber auch handeln und nicht nur Opfer sind, von diesem ganzen Problem, […] Menschen […] die alleine dadurch, dass sie da sind zeigen […] es gibt mich und es gibt mein Schicksal, und ich erzähle euch die Geschichte, die ihr so noch nicht gehört habt […] und dann diese Geschichten zu verknüpfen" (K5, Niklas, Abs. 70)

Empowerment: „Das könnte ich sein"

Über die Darstellung der Perspektiven von Menschen aus marginalisierten Positionen soll Identifikationspotenzial und dadurch ein Empowermentpotenzial für andere Teilnehmende in ähnlichen Positionen entstehen.

„die Materialien bieten ja wie gesagt […] auch Perspektiven von Menschen, die aus tendenziell eher marginalisierten Positionen sprechen oder aktiv handeln. So, und das bietet natürlich von Menschen, die jetzt an diesem Workshop teilnehmen […] und aus einer ähnlichen Perspektive sprechen, ein Identifikationspotenzial und dadurch auch ein Ermächtigungs- und Empowermentpotenzial, zu sehen, aha, da, das könnte ja ich sein oder so" (K1, Fabian, Abs. 101)

So kann ein Empowerment stattfinden im Sinne einer Erfahrung von Wertschätzung für die eigene Perspektive und neues Selbstvertrauen entstehen.

„wenn dann aber allein in diesen zwei Stunden oder an dem Tag nämlich paar Personen, die sonst […] weniger Wertschätzung für ihre Meinung kriegen und dann da damit rausgehen, dass sie […] eine gewisse Form von Empowerment gespürt haben oder auch Spaß am Lernen. Dann finde ich, also bin ich damit schon auch zufrieden, gehört für mich auch irgendwo zu machtkritischer Bildung" (K1, Marlene, Abs. 114)

Ein solches Empowerment erscheint im Kontext sozial-ökologischer Transformation für die Bildner*innen wichtig, damit sich viele Menschen einbringen. Politische Bildung in einem emanzipatorischen Verständnis soll „allen Menschen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ermöglichen, sich politisch zu beteiligen und in kollektiver Selbstbestimmung Gesellschaft mit zu gestalten" (Lösch/Eis 2018b, 507). Insbesondere Transformation muss durch einen möglichst breit getragenen Aushandlungsprozess stattfinden, wenn sie demokratisch sein soll. Empowerment wird dabei zugleich nicht als reibungslose Teilhabe verstanden, sondern als Selbstermächtigung und Einmischung in ein konflikthaftes politisches Feld.

„damit möglichst viele Leute an dem teilhaben können braucht es […] auch Befähigung überhaupt zu politischem Handeln, also Befähigung dazu, überhaupt sich als Teil von so 'nem Veränderungsprozess zu verstehen und irgendwie das Gefühl zu haben, ich bin darin wichtig, ich bin darin wertvoll, ich kann darin mitarbeiten, ich bin da 'ne wichtige Stimme und Perspektive drin […] eine machtkritische politische Bildung hat die Rolle, Menschen genau dazu irgendwie auch zu ermutigen, zu befähigen, zu sagen, 'ne, also du musst jetzt darin mitbestimmen wie die Gesellschaft sich verändert, weil sie muss sich verändern, und wir dürfen das nicht denjenigen überlassen, die davon seit Jahrhunderten profitieren.[…] Es geht jetzt um die Veränderungen, und da müssen alle mitmachen" (K1, Fabian, Abs. 121)

Dabei ringen die Bildner*innen um ein Verhältnis zwischen Anspruch und Möglichkeiten. Angesichts des Ausmaßes an Ausschlüssen, die sie beobachten, erscheint schon eine grundlegende Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation erstrebenswert. Gleichzeitig besteht für sie der Anspruch nicht in einer Teilhabe, sondern einer aktiven Mitgestaltung von Veränderung.

„wenn wir von der Zielgruppe Grundbildung sprechen, da ist der Ausschluss so offensichtlich, dass Teilhabe schon ein riesen Schritt wäre, aber das Ideal wäre natürlich aktive Mitgestaltung und nicht nur Teilhabe" (K1, Fabian, Abs. 122)

6.3.1.7 Rekonstruktion und Regeneration: „Verbundenheit, Heilung und Verantwortungsübernahme"

Jenseits von Dekonstruktion und Stärkung der Perspektivenvielfalt sucht insbesondere K4 stärker nach konkreten Alternativen, die sie den dekonstruierten Paradigmen, Denkmustern und Normalitäten entgegenstellen können. Inspiration dafür finden sie insbesondere bei BIPoC- oder queeren Gemeinschaften. Da diese teilweise schon seit Jahrhunderten mit der Zerstörung ihrer Lebensweisen konfrontiert sind und seither dagegen Widerstand leisten, lässt sich möglicherweise von ihren Erfahrungen, ihrem Widerstand und ihrer Resilienz lernen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„sehr viel halt auch lernen wollen von verschiedenen communities, die auf verschiedene Art und Weise schon viel länger sich mit Resilienzen mit Umgang mit zu störenden Systemen zu beschäftigen als wir" (K4, Janne, Abs. 68)

K3 verfolgt ähnliche Überlegungen, wenn sie gezielt Ideen oder Praktiken von Menschen aus dem Globalen Süden oder postmigrantischen Kontexten aufgreifen.

„da gibt's auch ganz viele […] andere Konzepte und Ideen oder Praktiken die zum Beispiel aus dem Globalen Süden kommen oder zum Beispiel aus postmigrantischen Kontexten in Deutschland, die wir noch viel mehr aufgreifen könnten" (K3, Isa, Abs. 28)

Emergence und Verbundenheit: „Critical connections statt critical mass"

Es geht also darum, nicht nur Weltsichten, die Zerstörung stützen, zu ent-lernen, sondern zugleich neue, andere Sichtweisen zu er-lernen. Grundannahme ist, dass es oft gerade das Wissen marginalisierter Menschen ist, das Ansätze und Inspiration jenseits der festgefahrenen Logiken bereithält. Wichtige Anregungen, um der hegemonialen eurozentrischen Weltsicht Alternativen entgegenzustellen, kommen zum Beispiel von der Autorin und Aktivistin Adrienne Maree Brown und ihren Überlegungen zu emergent strategy (vgl. Brown 2017). An die Stelle einer *weißen,* rationalen, kontrollierenden Haltung wird hier etwas Prozesshaftes gestellt:

„ich glaub was mich daran so gepackt hat […] war so ein […] wegkommen von diesem einen Plan haben müssen, der durchgeführt wird. Und auch wegkommen vielleicht als politische Gruppe, von eine ganz klar durchgedachte Strategie haben, die irgendwie, hier ist dieser Meilenstein und dort muss dieses Projekt erfüllt sein oder so, sondern hinkommen zu sagen, so hey, was ist jetzt gerade da und was machen wir damit und was ist unsere Richtung" (K4, Janne, Abs. 76)

An die Stelle eines rein quantitativen Bewegungswachstums stellen die Bildner*innen beziehungsbasierte Organisierung und das Schaffen von Beziehungen und Verbundenheit.

„dass es mehr um critical connections als um critical mass geht, ist für mich noch mal so eins von diesen Sachen […] auch zum Beispiel in unserem Verhältnis zu sozialen Bewegungen […] dieses es geht immer um Beziehungen, […] also es geht letztlich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

natürlich auch um eine kritische Masse aber dieses beziehungsfokussierte" (K4, Jonas, Abs. 77)

Sie suchen nach neuen Formen von Verbundenheit. Das umfasst dabei eine Verbundenheit zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Mitwelt, das heißt der gesamten uns umgebenden Welt. Ihre Überlegungen erinnern dabei an die Theorie des *transformative learning* von O'Sullivan, der ebenfalls der westlichen Weltsicht ein neues Verständnis von Zugehörigkeit, Verbundenheit und Eingebundensein entgegenstellt (siehe Kapitel 3.2.2.3).

„*Zugänge die, schon wo's so um Verbundenheit geht oder darum geht, Verbundenheit zu sich wiederherzustellen, zueinander, zu irgendwie Mitwelt und so was, wie auch Körperarbeit und emotionale Zugänge zu nehmen*" (K4, Jonas : 67)

Die Bildner*innen versuchen, herrschaftskritische Analyse und Spiritualität konstruktiv zu verbinden. Sie sind sich dabei der Fallstricke der kulturellen Aneignung ebenso wie (rechter) Esoterik bewusst und ringen nach einem emanzipatorischen Verständnis.

„*Zugänge, die schon, wo's so um Verbundenheit geht […] aber halt nicht auf so eine problematisch esoterische aneignende Weise und so weiter, und […] so dieses integrieren von Herrschaftskritik und auch strategische Veränderungen, aber auch so diese von diesen Ansätzen irgendwie lernen und so was irgendwie zusammen bringen, ist was, was für mich voll zugenommen hat über die Jahre*" (K4, Jonas, Abs. 67)

Hinsichtlich der Gefahr kultureller Aneignung leisten sie eine gewisse „Übersetzungsarbeit" und reflektieren, was diese Impulse für Menschen in privilegierten Positionen bedeuten könnten. Hinsichtlich der Gefahr (rechter) esoterischer Diskurse verweisen sie auf Ansätze von transformative justice und Heilung, die im Versuch, andere Beziehungsweisen zu leben, strukturelle Gewalt nicht dethematisieren.

„*wo sich das für mich auch von anderen so vielleicht problematischen, so Verbindungs-Diskursen, dass da total klar ist, dass es strukturelle Gewalt gibt und dass es ganz viel um Heilung und um repair und dieses, letztlich dieser ganze transformative justice Ansatz der da drin ist, ist für mich glaub ich noch mal so mind opening*" (K4, Jonas, Abs. 77)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Transformative Gerechtigkeit:
„Traumaaufarbeitung, Heilung und Verantwortungsübernahme"

Während insbesondere K1 und K3 sich also stärker auf akademische Ansätze von Antidiskriminierung beziehen, orientiert sich K4 eher an Ansätzen von *transformative justice* und *community accountability* (vgl. Brazzell 2019), die aus der Praxis von BIPoC- und queeren Gemeinschaften in den USA entstanden sind. Grundidee von transformativer Gerechtigkeit besteht darin, im Hier und Jetzt Sicherheit zu schaffen und (sexualisierter, rassistischer) Gewalt entgegenzuwirken, ohne dabei auf die für marginalisierte Gemeinschaften oft gefährlichen staatlichen Strukturen wie Polizei oder Justiz (vgl. z.B. Loick/Thompson 2022) zurückgreifen zu müssen. Sie basiert auf einer Parteilichkeit mit von Gewalt Betroffenen, sowie transformativer Arbeit mit Gewalt ausübenden Menschen. Zugleich wird versucht, auf der kollektiven Ebene andere Strukturen und Umgangsweisen zu etablieren, die langfristig Gewalt verhindern. Sie zielt nicht auf eine Integration in die bestehende Gesellschaft, sondern auf die Schaffung grundlegender Alternativen. Transformative Gerechtigkeit ist also letztlich eine spezifische Form von *Nowtopia* oder präfigurativer Politik, die auf Rassismus und Patriarchat antwortet und dabei auf der Ebene von Justiz ansetzt. Sie arbeitet auf der Ebene von Gemeinschaften, wirkt jedoch darüber hinaus auf gesellschaftliche Strukturen hin, die Gewalt verhindern sollen.

„transformative Gerechtigkeit ist eben ein Konzept, das sich mit alternativen Umgangsweisen auf der kollektiven Ebene vor allem, mit Gewalt in Communities in Gruppen beschäftigt, wo es eben drum geht aus so einer Straf- und Justiz-Logik rauszukommen oder dazu eben Alternativen zu leben. Es ist sehr stark entstanden in Communitys, die da auch einfach keine andere Wahl hatten, weil sie quasi, also vor allem an der Schnittmenge von Rassismus betroffen und von genderbasierter Gewalt betroffen, so Menschen, die also nicht sich an die Polizei richten konnten, weil sie da noch mehr Gewalt erleben […] und wo die Idee eben ist, die Bedürfnisse der von Gewalt betroffenen Personen ins Zentrum zu stellen und zu schauen, was braucht diese Person und aber gleichzeitig auch die Gewalt ausübende Person als Mensch sozusagen zu behandeln, mit der wir arbeiten, damit eine Veränderung von Verhalten passieren kann, und aber den Anspruch quasi auch […] eben die Bedingungen, die zu der Gewalt geführt haben zu verändern, deshalb transformative Gerechtigkeit. Also so und auch […] auf der kollektiven Ebene zu schauen, was, wie müssen wir anders tun, damit so was nicht mehr passieren kann" (K4, Janne, Abs. 132)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ein wichtiges Element von transformative justice besteht in Heilung und Traumaarbeit, da Menschen nicht nur in einzelnen besonders drastischen Situationen traumatisierenden Erfahrungen ausgesetzt sind, sondern auch Diskriminierungserfahrungen und alltägliche strukturelle Gewalt traumatisierend wirken können. Da solche Erfahrungen lange nachwirken können und oftmals Veränderungen blockieren, beinhaltet eine Transformation von Gesellschaft eine Heilung von und Traumaarbeit mit verletzten Menschen. Da sich Traumatisierungen auch und vor allem im Körper einschreiben und sich dem kognitiven Zugriff entziehen, beinhaltet Traumaarbeit eine Arbeit mit dem ganzen Menschen. Es geht also neben einer Rekonstruktion bzw. einem neu Lernen von Welt*sichten* auch um ein neues in-der-Welt-sein und eine „*Regeneration*" (vgl. von Redecker 2020, 269ff.).

„ich hab das Gefühl, es geht halt auch voll viel um Heilung oder? […] es gibt so viel einfach, was da geheilt gehört und es gibt so krasse kollektive Traumata von dieser ganzen Scheiße, also so von Patriarchat und von all den Sachen, die wir gerade genannt haben, dass ich das Gefühl habe […], das ist eigentlich Teil von meiner sehr unausgegorenen Theory of Change, […] es braucht so viel Traumaufarbeitung und Heilung einfach" (K4, Janne, Abs. 204)

Während von struktureller Gewalt und Diskriminierung betroffenen Menschen Heilung und Traumaarbeit angeboten wird, geht es bei privilegierten Menschen darum, eine Verantwortung für ihre Privilegien und das damit verbundene, Schaden bringende Verhalten zu erwirken.

„gleichzeitig seh' ich, wie das eben auch jetzt gerade auch mit weißer Vorherrschaft verstrickt ist und wie sehr es auch genau eben Verantwortungsübernahme jetzt von Menschen europäischer Abstammung braucht" (K4, Janne, Abs. 183)

Eine solche Verantwortungsübernahme stellt sich sowohl aus der privilegierten Position der Bildner*innen selbst als auch mit Blick auf die überwiegend privilegierten Teilnehmer*innen der Bildungsveranstaltungen. Es wirft also Fragen danach auf, was es bedeutet, kritische politische Bildungsarbeit im Kontext einer Bildungsarbeit im Globalen Norden mit überwiegend *weiß* positionierten Menschen zu machen.

„Wie lernen wir verantwortlich zu sein, wie gehen wir damit um, dass wir so viel von Schaden profitieren" (K4, Jonas, Abs. 77)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die persönliche und interpersonale Ebene wird dabei zugleich in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet.

„diese konkrete […] zwischenmenschliche Ebene ist enorm wichtig, aber auch, dass das eigentlich genau die Veränderung ist, die es vielleicht einfach in der Welt braucht auch auf einer anderen Ebene" (K4, Janne, Abs. 140)

Transformative justice setzt also nicht allein bei den einzelnen Individuen an, sondern versucht kollektive Strukturen zu schaffen, in denen es leichter ist anders zu handeln.

„Jonas: Verantwortungsübernahme für […] die eigenen Privilegien, die eigenen eben Schaden bringenden Verhaltensweisen […] und davon ausgehend dann auch Strukturen zu bauen die das un unmög- also die das umdrehen oder// Janne: //Ja, genau. Also eben auch, dass es auch nichts Individualisiertes ist, sondern dass ja die Strukturen zu schaffen, wo es leichter ist anders zu handeln" (K4, Janne und Jonas, Abs. 144)

Heilung, Traumaarbeit und Verantwortungsübernahme spielen in doppelter Hinsicht eine Rolle in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Da eine Auseinandersetzung mit Gewalt und Schaden bringendem Verhalten Widerstände auslöst und Transformation blockiert, kann eine Bildungsarbeit hier an dem ansetzen, was Transformation verhindert. Andersherum stärkt Heilung Menschen, die sich z.B. in sozialen Bewegungen für strukturelle gesellschaftliche Veränderungen einsetzen

„wir machen halt Bildungsarbeit im Globalen Norden und wir sind auf unterschiedliche Weise darin verstrickt in dieses Erbe, und wenn wir Leute in unseren Workshops damit konfrontieren, dann löst es Widerstände aus […], die Transformation blockieren" (K4, Jonas, Abs. 139)

Dieser dritte Typus, der „Dekonstruktion von Welt- und Selbstverhältnis", „Vielfalt, Parteilichkeit und Empowerment" sowie „Rekonstruktion und Regeneration" (Kapital 6.3.1.5, 6.3.1.6 und 6.3.1.7) umfasst, lässt sich zusammenfassend vielleicht als „epistemologisch" bezeichnen. Das Anliegen besteht darin, die hegemonialen Weltsichten zu dekonstruieren und durch Perspektivenvielfalt und die gezielte Stärkung gegenhegemonialer Perspektiven Alternativen entge-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

genzustellen und neue Weltsichten zu rekonstruieren, sowie auf einer ganzheitlicheren Ebene zu einer Regeneration des In-der-Welt-Seins beizutragen.

6.3.1.8 Ganzheitlich lernen: „Zugänge, die nicht nur kognitiv sind"

Neben den inhaltlichen Anliegen geht es den Bildungskollektiven auch darum, die Art und Weise, *wie* Bildung und Lernen stattfindet zu verändern.

„einfach auch mal zu zeigen, es gibt eine Alternative, von wie wir lernen oder wie Bildung verstanden werden kann" (K2, Gesa, Abs. 91)

Das bedeutet für sie, Bildungszugänge zu wählen, die die Teilnehmenden als ganze Menschen in ihrem Eingebundensein adressieren. Anders als der Ansatz der Emanzipation, der letztlich eine Handlungsfähigkeit auf Basis von Urteilsfähigkeit bzw. eine kritische Analyse der gesellschaftlichen Strukturen als essenziell für Gesellschaftsveränderung erachtet (siehe Kapitel 6.3.1.2), geht insbesondere K5 auf Basis umweltpsychologischer Erkenntnisse davon aus, dass eine Problem- und Wissensvermittlung alleine nicht zu einer Handlungsänderung von Menschen führt. Als handlungsmotivierend erscheinen stattdessen etwa Emotionen und soziale Normen. Dementsprechend muss Bildung, die auf eine Handlungsänderung von Menschen zielt, auch Emotionen und Beziehungen ansprechen.

„Fakten vermitteln bringt's nicht, Problem- und Handlungswissen vermitteln bringt es nicht unbedingt, das Stärkste was halt Menschen bewegt, sind Emotionen aber vor allem positive […], also Angst oder Wut ist schon auch hilfreich, aber Angst vermitteln führt nicht dazu, dass Menschen handlungsmotiviert sind, soziale Normen, also was machen eigentlich Menschen wie ich?" (K5, Niklas, Abs. 72)

Umweltpsychologische Ansätze laufen zwar teils Gefahr, ein mechanistisches Menschenbild zu verfolgen, lassen sich jedoch mit einer wichtigen Analyse der kritischen politischen Bildung zusammenbringen, die darauf hinweist, dass soziale Ordnungen auch in Körper eingeschrieben sind (vgl. FfE 2015, 2). „Kognitive Bewusstwerdungsprozesse alleine reichen nicht aus, um Herrschaftsverhältnisse zu verstehen und sich daraus zu befreien" (Lösch/Eis 2018b, 517). Zudem gilt es auch, eine Trennung zwischen Geist und Körper bzw. Mensch und Natur zu überwinden, die Teil der westlichen Weltsicht ist, die den gegenwärtigen Krisendynamiken zugrunde liegt. Eine Bildungsarbeit, die zu Transformation anregen will, kann entsprechend nicht nur den kognitiven, sondern muss auch den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

leiblich-emotionalen Teil des Menschen, sowie sein Eingebundensein in soziale Bezüge und Natur ansprechen.

„auf wie vielen Ebenen Transformation stattfindet oder stattfinden muss […] auch über Emotionen, über Geschichten, über Körper, über Beziehungen […] also genau, mit welchen Signalen wir da irgendwie Transformationsprozesse auslösen können, oder also Signal im Sinne von Medien […] Zugänge" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 205)

Dafür wählen die Bildungskollektive neben unterschiedlichen Lernzugängen und Sozialformen zahlreiche innovative Methoden.

Grafikbasierte Bildung: „Menschen sind einfach total fasziniert"

K5 verwendet als zentrales Element eine grafikbasierte und geschichtenbasierte Bildungsmethode. Ein Grafikkunstwerk auf einem riesigen Stoffbanner zeigt dabei zahlreiche Geschichten rund um den Steinkohleabbau in den USA, ein weiteres den Widerstand im Rheinischen Braunkohlerevier. Der geschichten- und kunstbasierte Zugang löst bei vielen Menschen Faszination aus. Er inspiriert und weckt Neugierde. So bietet die Bildungsmethode einen sehr niedrigschwelligen Zugang.

„die Methode ist ja, wie gesagt, meistens so einfach Leute total fasziniert, weil sie eben Kunst- geschichtenbasierter Zugang ist" (K5, Niklas, Abs. 24)

„Leute sind total neugierig darauf zu erfahren, was das Geheimnis von dem und dem Tier ist oder der und der Szene" (K5, Niklas, Abs. 13)

Aufbauend auf der Grafik gibt es zahlreiche Übungen, die von einem Suchen und Entdecken über das eigene Erzählen von Geschichten bis zu Kleingruppenarbeiten reichen. Die Workshops beginnen üblicherweise mit dem Betrachten des Bildes und einer Einführung in das Bild und dessen Aufbau. Eine Präsentation mit Input und Beamer ergänzt den Einstieg. Über ein Suchspiel können die Teilnehmenden sich im Bild orientieren.

„und dann entdecken wir das mit so, also recht schnell sollen die dann auch selber, machen die so ein lustiges Spiel, so ein Suchspiel, wo sie so einzelne Motive finden sollen […] und dann haben die sich im Bild schon mal orientiert, dann erkläre ich so, dass es eben, wie das aufgebaut ist […] und steig dann in das Bild ein" (K5, Niklas, Abs. 21)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Im späteren Workshopverlauf gibt es dann z.B. eine Kleingruppenarbeit mit Bildausschnitten zu Widerstand und Protestformen (siehe Kapitel 6.3.1.3). Mit jüngeren Teilnehmenden gibt es auch etwa Methoden mit Fingerfarbe.

„mit Fingerfarbe haben die dieses Bild angemalt und entdeckt, dass Pflanzen und Wasser dieses Bild halten, dass es halt Lebensgrundlagen sind, die wir brauchen, dass dann irgendwie erst seit kurzer Zeit, seit 100 Jahren irgendwie, diese Riesenmaschinen da sind […] das ist dann so ein bisschen zugänglicher für Kinder" (K5, Niklas, Abs. 21)

Das Grafikkunstwerk als Ganzes beinhaltet eine Gesamtgeschichte, die Zusammenhänge verdeutlicht. Zugleich stecken darin viele kleinere Einzelgeschichten.

„dass man eben dieses Grafikkunstwerk hat und damit eine Gesamtgeschichte hat, die […] allein schon grafisch eine Geschichte erzählt und Zusammenhänge verdeutlicht […] ich erzähle eine Geschichte […] von Anfang bis Ende, dann habe ich so ein Bogen und habe aber ganz viele kleine Geschichten, die da drin sind" (K5, Niklas, Abs. 13)

Eine dieser Geschichten erzählt etwa vom Hambacher Forst und historischen Allmendegütern und verknüpft dies mit der aktuellen Auseinandersetzung. Oder es werden Geschichten vom Widerstand der Menschen gegen den Abriss der Dörfer oder die Rodung des Hambacher Forst erzählt.

„ich hab auch eine Geschichte geschrieben über den Widerstand der Menschen in den Dörfern gegen den Abriss der Kirchen" (K5, Niklas, Abs. 15)

„die Geschichte, die wir dann über die, über den Hambi erzählt haben, war ja immer vom hier leben Menschen wie du, die da gelandet sind, weil sie vor Ort was Wirksames tun wollen gegen den Bagger, der direkt sonst den Wald weg baggern würde, wenn wir nicht da wären" (K5, Niklas, Abs. 34)

Diese einzelnen Geschichten wiederum verbindet der Bildner mit persönlichen Erfahrungen und Geschichten.

„dass ich dann eben einen Weg finde, indem ich persönliche Erfahrungen, Grafiken im Bild, mit Geschichten, die dahinterstehen verknüpfe" (K5, Niklas, Abs. 13)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dabei findet zugleich ein Wechselspiel zwischen Geschichte und Wirklichkeit statt, insofern die Bilder zwar verspielte grafische Illustrationen sind, jedoch eine reale Geschichte repräsentieren.

„dann nehme ich einzelne Grafiken, habe aber auch die Möglichkeit eben Bilder zu zeigen, und auch dieses Zusammenspiel von ich führe durch das Bild, die sehen die Grafiken auch in größeren aufgelöst, aber auch immer die Verknüpfung mit was Realem oft, also der Bagger im Bild hat ein reales Pendant, und dann ist es irgendwie nicht mehr nur eine verspielte Szene in einem schönen Kunstwerk, sondern es ist echt. Genau, das ist auch wieder so die Möglichkeit, eben damit zu spielen mit so, okay das ist die Geschichte, aber in Wirklichkeit gibt es eine Realität dahinter" (K5, Niklas, Abs. 21)

Gleichzeitig werden die Figuren und Bilder in der Grafik nicht als eindeutige singuläre Wahrheiten begriffen, sondern eher als Symbole, die mit unterschiedlichen Geschichten und auch eigenen Erfahrungen gefüllt werden können.

„Menschen werden schon auch inspiriert, angeregt und auch vielleicht empowered, eigene Dinge zu erzählen, dazu was sie an Erfahrungen gemacht haben" (K5, Niklas, Abs. 24)

Lernen durch Geschichten: „da diese Inspiration zu geben"

Die Grundidee, Geschichten in der Bildungsarbeit zu verwenden, kommt aus dem Ansatz des *storytellings* (vgl. Reinsborough/Canning 2017, 2020). Storytelling wird dabei sowohl in sozialen Bewegungen in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit verwendet als auch in der Kampagnenarbeit, im community organizing und eben als Teil der eigenen Bildungsarbeit. In der Bildungsarbeit wird storytelling gewissermaßen als rhetorisches Mittel verwendet. So wird eine Grundstruktur von Geschichten verwendet, die aus Protagonist*in, Antagonist*in, Konflikt und Spannungsbogen besteht. Das ermöglicht Menschen Beweggründe zu verstehen.

„indem jemand etwas erlebt und eine Geschichte durchlebt, eine Heldenreise oder ein Mensch, der wie ich erzählt wird, der'n Konflikt hat und in 'ner Situation ist, die, keine Ahnung, den Braunkohletagebau erlebt und dann dagegen was tut, dann verstehe ich viel eher, warum […] als wenn ich nur die Fakten höre und sehe" (K5, Niklas, Abs. 13)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Geschichten machen Dinge emotional zugänglicher und berühren. Rein rationale Zugänge wie Zahlen werden möglichst vermieden oder mit Bedeutung oder Metaphern verknüpft.

„Geschichten in der Bildungsarbeit glaube ich, macht Dinge […] näher zugänglich als Fakten oder irgendwelche Inputs oder abstrakten Sachen" (K5, Niklas, Abs. 13)

Vorträge oder Inhalte werden so durch Veranschaulichungen spannender.

„Elemente von Geschichten erzählen zu nutzen um im Bildungsrahmen eben Methoden danach zu gestalten oder Inhalte spannender zu gestalten" (K5, Niklas, Abs. 13)

Geschichten bieten also einen ganzheitlichen Zugang zum Lernen, inspirieren und faszinieren Menschen.

„da diese Inspiration zu geben und lebhafte Bilder und Geschichten zu transportieren" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 132)

Der Ansatz des Storytellings in der Bildungsarbeit erscheint wirkmächtig und dementsprechend als große Chance. Zugleich ergibt sich hieraus auch ein eigenes Unbehagen der Bildner*innen. Zwar erlauben Geschichten, Zusammenhänge verständlicher und zugänglicher zu vermitteln; durch ihren Aufbau von Protagonist*in und Antagonist*in sind sie jedoch tendenziell verkürzt und arbeiten mit polarisierten Gegenüberstellungen statt Komplexitäten. Gerade in dem emotionaleren Zugang, der ja auch angestrebt wird, liegt zugleich die Gefahr, dass weniger kritisch hinterfragt wird.

„in Geschichten wird halt immer sehr verkürzt, dann auch polarisiert und das ist ja auch so eine Gefahr" (K5, Niklas, Abs. 15)

„Geschichten arbeiten eher so mit emotionalen erfahrungsbasierten Gedächtnis und dadurch haben sie einen anderen Zugang und […] müssen sich weniger kritisch beäugen lassen manchmal" (K5, Niklas, Abs. 17)

Die Bildungsarbeit ist auch von außen mit dem Vorwurf der Tendenziosität konfrontiert. Der Umgang damit besteht in dem Bemühen, möglichst wenig inhaltlich zu steuern. Bei der grafikbasierten Bildungsarbeit werden etwa die Teilnehmenden eher zum Entdecken des Bildes angeregt. Indem Teilnehmende

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

eigene Erfahrungen einbringen, entsteht eine Multiperspektivität und der Gefahr vereinfachender Geschichten wird entgegengewirkt. Die Bilder stehen hier nur als Symbole und nicht als Wahrheiten, und es gibt zu jedem Bild mehr als eine Geschichte. Dies wirkt der Gefahr der einen einzigen Geschichte entgegen – dem „danger of a single story" (Adichie 2009).

„wir haben ja auch schon immer wieder so Sachen, wo wir dann sagen, es geht nicht darum, dass sie die echte Geschichte dahinter kennen und das ist die richtige Antwort, es gibt hinter manchen Grafiken, hinter manchen Tieren drei, vier, fünf Geschichten und es steht nur symbolisch dafür, und aber es gibt auch die Möglichkeit, dass Leute eigene Geschichten erzählen" (K5, Niklas, Abs. 24)

Das Bild wird vor allem als Aufhänger für kritische Reflexionen etwa von Aktionsformen genutzt (siehe Kapitel 6.3.1.3) und der Bildner ermutigt explizit auch, ihm zu widersprechen.

„ich sage auch vorher ihr müsst nicht meiner Meinung sein, ich rufe nicht dazu auf, aber das ist halt der Protest, und dann diskutiere ich auch so über warum machen Menschen so was? […] versuche sozusagen nicht zu sehr da in der Richtung zu steuern" (K5, Niklas, Abs. 21)

Eine zu einfache „Moral der Geschichte" wird vermieden, was Raum für Interpretation und eigene Auseinandersetzungsprozesse lässt.

„ich hasse das, wenn es so eine Moral von der Geschichte gibt" (K5, Niklas, Abs. 13)

Emotionen aufgreifen: Ohnmacht, Wut und Hoffnung

Neben dem Zugang über Geschichten und Grafikkunstwerke werden in der Bildungsarbeit der Kollektive Emotionen auch explizit aufgegriffen und einbezogen. Insbesondere im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation erscheint dies relevant.

„wir haben auf jeden Fall auch uns damit auseinandergesetzt so mit Emotionen, diewelche Rolle spielen Emotionen in der Bildungsarbeit und vor allem auch in der Arbeit im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation" (K3, Isa, Abs. 72)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Grundannahme ist hier, dass eine Trennung von rationalem Denken und Emotionen verbunden ist mit einer westlichen Weltsicht, die als Teil des Problems begriffen wird (siehe auch Kapitel 2.2.1.2). Diesen Dualismus aufzulösen bedeutet also für die Bildner*innen Emotionen stärker Raum zu geben. Dies findet sich vergleichbar auch in der Theorie des *transformative learning* von O'Sullivan (Kapitel 3.2.2.3).

„Emotion auch zuzulassen, ich glaube das ist was, was wir probieren jetzt immer mehr auch mit reinzubringen in diese Workshops […] diesen Dualismus aufzubrechen von rationalem Denken und Emotionen und da halt irgendwie das möglich zu machen, dass Teilnehmende Emotionen teilen können und aber halt mit diesen Emotionen auch nicht alleine gelassen werden und merken, okay da ist eine Gruppe, die potenziell ähnlich empfindet" (K2, Lisa, Abs. 99)

Das Anliegen, Emotionen mehr Raum zu geben, bezieht sich dabei nicht nur auf die Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen sondern konfrontiert auch die Bildner*innen selbst mit eigenen Verdrängungsmechanismen im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Krisen.

„wir probieren jetzt mehr zu Emotionen zu arbeiten, ist für uns auch […] gar nicht so einfach, weil wir gar nicht so emotional sind (lacht) […] also natürlich sind wir emotionale Wesen aber wir haben 'nen relativ westlich sozialisierten Hintergrund, das heißt viele von uns haben einfach so einen krass rationale Betrachtungsweise […] dieses emotionale, was gerade glaub ich für die Bildung, für transformative Bildungsarbeit total wichtig wird und immer wichtiger, ja also für uns als Kollektiv auf jeden Fall auch immer wichtiger wird einerseits als Individuen, die irgendwie selbst lernen, Zugang zu Emotionen zuzulassen und gleichzeitig aber eben auch in Workshops Emotionen hervorzukitzeln" (K2, Lisa, Abs. 108)

Es werden beispielsweise Emotionen aufgegriffen, die im Zusammenhang mit Lernen und Veränderungen stehen und insofern für gesellschaftliche Transformationsprozesse Relevanz haben können, etwa mithilfe des Lernzonenmodells, das zwischen Komfort-, Lern- und Panikzone unterscheidet. Ein solches Raum Geben von Emotionen beinhaltet aber auch etwa eine Konfrontation mit Gefühlen von Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit angesichts der Krisen der Welt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„ich glaube, manchmal erschlägt einen die Wahrheit so ein bisschen über Ungerechtigkeit und […] warum weitermachen, also man fällt leicht in so eine Ohnmacht, wenn man sich viel mit dem Thema Klima und Gerechtigkeit auseinandersetzt" (K2, Lisa, Abs. 99)

Eine weitere im Zusammenhang mit der Klimakrise aufkommende Emotion, ist Wut.

„ein Workshop zu Wut und Klimakrise. Und das ist halt auch total spannend 'ne, was ist eigentlich Wut und wo kommt es her, und was ist dieses Gefühl und wie kann ich das vielleicht auch kanalisieren?" (K2, Lisa, Abs. 108)

Auch eine Auseinandersetzung mit Klimaangst und Stress halten die Bildner*innen für wichtig.

„diese Frage von, ey, das wirft ultra viel Emotionen auf, und so jetzt diese ganze Diskussion über Klimaangst und so […] da ist eigentlich so viel Wissen und Erfahrung da aus diesen aktivistischen Bubbles, was eigentlich in die ganze Bildungsarbeit zu dem Thema müsste […] I would like to see that, dass Leute in Schulen Workshops machen, wo es drum geht […] was ist meine Rolle in Veränderung und was löst das alles für einen Stress aus, in dieser Welt zu leben" (K4, Jonas, Abs. 274)

Aus Ohnmacht heraus hilft neben der Idee der Emanzipation (vgl. Kapitel 6.3.1.2) vor allem kollektives Handeln und eine Hoffnung zum Beispiel auf soziale Bewegungen (vgl. Kapitel 6.3.1.3) und das Aufzeigen von Alternativen (vgl. Kapitel 6.3.1.4). Die Bildner*innen erzählen also hoffnungsvolle Geschichten sozialer Bewegungen oder auch die eigene Geschichte.

„diese Methode und die Art, wie ich diese Workshops aufbaue, führen meistens dazu, dass die Leute Spaß haben und am Ende irgendwie betroffen sind oder auch hoffnungsvoll. Ich glaube, ganz viele sind so, hey cool, danke, ich habe das Gefühl, wir können wirklich was ändern" (K5, Niklas, Abs. 23)

Die Auseinandersetzung mit Fragen von Ohnmacht und Hoffnung nennen sie hier „Hoffnungsarbeit".

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„angesichts des jetzigen Zustand der Welt halt auch so Hoffnungsarbeit gefühlt oder? Also so dass überhaupt die Energie da ist, noch Veränderung zu schaffen, ist ja auch schon gefühlt Teil der Veränderung, die es braucht" (K4, Janne, Abs. 204)

Insbesondere in der Arbeit mit bereits politisch aktiven Menschen erfahren die Bildner*innen dabei auch große Dankbarkeit und positive Resonanz.

„irgendein Klimacamp war das […] jedenfalls haben wir den Hoffnungs-Workshop gemacht […] die Leute waren so krass dankbar am Ende, dass wir dieses Thema gemacht haben" (K2, Gesa, Abs. 121)

Nicht zuletzt geht es darum, Quellen guten Lebens jenseits materieller Dinge zu erfahren. Dies knüpft an den Ansatz an, Alternativen nicht als Verzicht, sondern als Attraktivität zu begreifen (siehe Kapitel 6.3.1.4).

Insbesondere in der schulischen Politikdidaktik wird Emotionen mit Unbehagen begegnet (vgl. Sander 2013, 35). Möglicherweise sind auch deshalb die Problemanalysen zwar oft radikal, die Lösungsansätze stehen dagegen in seltsamer Inkongruenz dazu. Vielleicht ist das der Versuch, angesichts der Endlichkeit wieder zu einer leichtfüßigen Hoffnung zu kommen. Die Bildungskollektive regen hier an, stattdessen einen bewussten Umgang mit Verleugnung, Verzweiflung, Trauer, Hoffnung im Angesicht der Krisen zu entwickeln. Dies erinnert an die Theorie des *transformative learning* von O'Sullivan (siehe Kapitel 3.2.2.3). Zunehmend finden auch weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit der Förderung politischer Handlungsfähigkeit (vgl. z.B. Besand et al. 2019; Breit 2016; Petri 2020) aber insbesondere auch gesellschaftlicher Transformation statt (vgl. Grund/Brock 2019).

Embodiment: „Über und von unseren Körpern lernen"

Neben Emotionen werden auch Körper und Bewegung in die Bildungsarbeit mit einbezogen. Bei K2 geht es dabei unter anderem um *Embodiment*, also die Verkörperung von Emotionen.

„das andere ist so ein Stichwort, Embodiment, also transformative Bildungsarbeit, die sich mit Körpern auseinandersetzt und was macht eigentlich unser Körper, wie fühlt sich das an […] wie können wir über unsere Körper und von unseren Körpern lernen, vielleicht so, sei es durch Tanz, durch Bewegung, durch 'reinspüren, durch so Energizer […] weil es ist auch wichtig und genau und irgendwie so Verkörperung von genau,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

also von Emotionen und gleichzeitig auch von Lerninhalten. […] In diesem besagten Wut-Workshop werden wir auch einen Part haben zu Wut metabolisieren im Körper. Das heißt, wir werden dann wahrscheinlich irgendwie wütend und 'rumbrüllen und genau ähm (lacht), und dann werden wir wahrscheinlich irgendetwas mit dieser Wut machen und […] ich weiß noch nicht, wir haben eine Tanzpädagogin, die die Übungen mit uns immer vorbereitet" (K2, Lisa, Abs. 108)

Kunstbasierte Bildung: Kunst, Theater und Tanz

Inhaltlich-kognitive Reflexionen werden verbunden mit Theaterpädagogik, Musik- oder Erlebnispädagogik, um verschiedene Zugänge zu ermöglichen.

„wir haben zum Beispiel einmal so 'ne Woche gemacht […] da haben wir […] so Reflexionssachen gemacht zu, was ist eigentlich Wirtschaft, was soll Wirtschaft, was kann Wirtschaft, was ist blöd und so weiter, haben dann Alternativen besucht und hatten aber auch zum Beispiel jemanden dabei, der war Musikpädagoge, und der hat so einen Tag so über Musik und Bewegung und Schreiben so mit Leuten gearbeitet zu, was ist eigentlich mein Platz in dieser Transformation und so, also über solche Zugänge auch versucht an solche Themen 'ranzugehen, oder rausgehen und klettern gehen und darüber über so ein Höher, Schneller, Weiter-Gedanken ins reflektieren kommen. Also so versucht so verschiedene Zugänge auszuprobieren, die halt nicht nur kognitiv sind" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 68)

Hier spielen also Elemente kunstbasierter Bildung, musikpädagogische, theater- oder tanzpädagogische Zugänge eine wichtige Rolle. Auch die anderen Kollektive arbeiten beispielsweise mit *Theater der Unterdrückten* (vgl. Boal 2013) oder *Performances*.

„eine Person bei uns im Kollektiv macht auch sehr viel Theater der Unterdrückten" (K4, Jonas, Abs. 96)

*„bei diesem ‚Kultur ohne Kohle'-Festival letztes Jahr im Sommer in Lützerath 2021 habe ich mit einer Freundin […] so zwei Veranstaltungen gemacht, wo wir unsere eigene einstündige Performance hatten mit einem eigenen Programm […] in ‚Unser Aller Wald' auf dieser Lichtung haben wir Geschichten erzählt und diesen Raum dann so genutzt als Bühne auch mit so ein, zwei Gegenständen […] wir sind halt keine Schauspieler*innen so richtig, aber man kann da halt mit Gestik, Mimik und so ein bisschen Gegenständen schon sehr lebhaft dann auch erzählen"* (K5, Niklas, Pos. 19, Sprecher:in: Niklas)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Erfahrungsbasierte Bildung: „Praktisch etwas tun können"
Ein weiterer zentraler Aspekt ist ein erfahrungsbasiertes Lernen durch Erleben und praktisches Handeln.

„diesen praktischen Bezug […] 'nen Wissen mit 'ner sehr persönlichen praktischen Erfahrung zu verbinden" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 191)

Ein Beispiel ist ein Workshop auf dem Klimacamp, bei dem Menschen gemeinsam ein Windrad bauen und dadurch eine Wirksamkeit erfahren.

„sowohl anschaulich als auch praktisch vermitteln kann, wie wir Dinge angehen können, also wie gesagt, ein Windrad-Bau-Workshop mit dem Menschen eine Woche lang ein Windrad bauen ist etwas anderes als zu sagen, wir müssen Windräder bauen so in 'nem Workshop und […] ein Angebot zu machen, in dem Menschen praktisch etwas tun können, gemeinsam mit anderen Leuten und darin erleben, dass sie Dinge wirksam verändern können" (K5, Niklas, Abs. 70)

Bildner*in K3 beschreibt anhand der eigenen Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung ein Bildungskonzept, in dem Begegnung und Austausch, praktische Arbeit und das Lernen in und mit Initiativen zusammengebracht wurden.

„da kommen halt Leute aus unterschiedlichen Ländern zusammen, und die Idee ist halt so, dass sie gemeinsam lernen und an irgendwas, an irgendeinem Projekt gemeinsam arbeiten und […] da gab's so einen Gemeinschaftsgarten, der so […] inklusiver gestaltet werden sollte und da haben wir da drin so ein bisschen gewerkelt, da haben wir so eine kleine Rampe gebaut, irgendwie ein Dach saniert, einen Zaun gebaut, den Garten irgendwie gepflegt, und das war so ein Teil des Projekts, und der andere Teil war, dass wir halt in diesem Garten oder irgendwo anders gesessen sind und so uns zu Nachhaltigkeit und 'ner sozial-ökologischen Transformation irgendwie ausgetauscht haben" (K3, Isa, Abs. 12)

Verbundenheit zu sich, zu anderen und zur Mitwelt: „Sich verbinden"
Die Bildner*innen reflektieren zudem, inwieweit Ansätze von Verbundenheit einen Beitrag dazu leisten können, westliche Weltsichten zu hinterfragen und zu verändern. Denn wenn nicht nur eine Trennung von Körper und Geist zentrales Element westlicher Weltsicht ist, sondern auch, sich selbst als isolierte Individuen zu begreifen, dann kann es ein emanzipatorisches Moment beinhalten, eine Verbundenheit zu Natur und Orten herzustellen oder auf eine andere Art und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Weise miteinander in Beziehung zu treten. K4 versucht etwa, eine *Verbundenheit der Menschen zu sich selbst* anzuregen durch Formate wie Spazieren gehen, freies Schreiben oder Meditation.

„ein Format, das wir glaub ich viel verwenden […] einfach Einzelarbeit und so, Menschen einladen sich den space zu nehmen, sich mit einer Frage hinzusetzen […] ja, sich hinsetzen und reflektieren oder, oder auch einfach mal drauf los schreiben, free writing machen wir auch sehr gerne und so irgendwie in eigene Prozesse vorsichtig reingehen" (K4, Janne, Abs. 93)

„habe ich dann zum Beispiel auch diese Meditation angeleitet, die es am Morgen gab, also so ein Rahmen zu schaffen, der eben auch noch andere Dinge mit reinbringt" (K5, Niklas, Abs. 9)

Eine *Verbindung zur Mitwelt* wird angeregt durch ein Lernen durch naturbasierte Methoden in und mit der Natur oder durch Wahrnehmungsübungen in der Natur.

„gleichzeitig haben wir aber auch so zum Beispiel an diesem Ort, wo wir waren eben so naturbasierte Methoden eingebracht, dass Leute sie eben auch in Naturräumen so Reflexionen machen können" (K5, Niklas, Abs. 9)

„da haben wir zum Beispiel auch so 'ne Blindführübung gemacht […] eine Person hat die Augen geschlossen und die andere Person begleitet die so sicher durch die Gegend und dann werden so Dinge ertastet aber auch manchmal die Augen geöffnet und Dinge anders wahrgenommen […] und das ist so 'ne Übung […] die ist auch immer schön, auch wenn jetzt vielleicht sie gar nicht so viel neu ist, ist es so manchmal für auch einfach ein Genuss, und das ist auch schon gut so, reicht manchmal auch schon" (K3, Isa, Abs. 72)

Im Rahmen der geschichten- und grafikbasierten Bildung werden gezielt solche Geschichten erzählt, die eine Wertschätzung von Natur und Lebensgrundlagen vermitteln sollen, wie etwa die Geschichte der Entstehung der Kohle oder des Wasserkreislaufs. Auch durch Erzählungen über vergangene Kämpfe und historische Bedeutungen sollen Menschen Nähe und Wertschätzung lernen.

„ich will die Menschen ja an diesen Wald führen, deswegen erzähle ich ja die Geschichte um den Hambi, und davor kommt ja die Geschichte, dass eben dieser Wald eine alte

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Geschichte hat und deswegen so wertvoll ist, weil Menschen über Jahrhunderte ihn als Allgemeingut- Gemeingut behandelt haben und dass sozusagen Menschen das so erleben und im besten Fall aber auch vor Ort erleben" (K5, Niklas, Abs. 70)

Eine besondere Rolle spielt zudem, eine Verbindung zu Orten zu entwickeln z.B. durch ein Lernen vor Ort.

„dadurch, dass wir Menschen auch irgendwie in einem Bildungsrahmen an Orte führen oder auch Verknüpfung herstellen, dass sie sozusagen das verstehen, was warum das wichtig ist" (K5, Niklas, Abs. 60)

Das Bildungsziel besteht darin, dass sich Menschen mit Orten und anderen Menschen und ihren Anliegen verbinden. Da die Annahme darin besteht, dass es häufig Beziehungen und Verbundenheit zu Orten sind, die Menschen in soziale Bewegungen bringen, kann Bildung so auch zu einem Wachstum der Bewegung beitragen.

„Menschen müssen irgendwie sich verbinden mit etwas, also bei sozialen Bewegungen vor allem, sie müssen sich verbinden mit der Bewegung und Menschen der Bewegung, sie müssen sich verbinden mit Orten, mit Zerstörung, mit Lösungen" (K5, Niklas, Abs. 70)

Eine weitere wichtige Bedeutung kommt dem *Lernen in und durch Gemeinschaft, Sozialität, Beziehungen* und Austausch zu. Es geht den Bildner*innen hier um ein anderes Miteinander, um ein Lernen voneinander und miteinander.

„dieser Bildungsraum, der ist insofern transformierend, als dass wir dadurch, dass wir Bildung so neu probieren zu denken und so offen zu denken, in ‚nem Miteinander, in 'nem ihr macht das selbst, ihr lernt selbst voneinander miteinander" (K2, Lisa, Abs. 66)

Lernen findet im Austausch unterschiedlicher Perspektiven statt. Dabei regen beispielsweise Aufstellungen oder Kleingruppenarbeiten die Teilnehmenden zu Diskussionen an. Menschen lernen in Gemeinschaft und im Austausch und machen im besten Fall im Bildungsraum Erfahrungen von Solidarität. Lernen findet also auch gerade dann statt, wenn ein Gruppengefühl entsteht. Die Bildner*innen wirken entsprechend darauf hin, dass ein gemeinsamer Austausch-Raum entsteht und wirken Dominanz- und Konkurrenzdynamiken entgegen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„ich glaube, dieses Gruppengefühl, diese Momente der Solidarität untereinander sind ermächtigend und wirken ermächtigend. Und ich glaube, unsere Aufgabe als Bildungsreferentinnen ist es, genau diese Momente zu benennen und zu sagen, habt ihr gesehen, was da gerade passiert ist: Ihr als Gruppe habt euch gegenseitig unterstützt" (K2, Lisa, Abs. 99)

Im besten Fall entsteht durch die Erfahrung von Gemeinschaft zugleich Hoffnung.

„ein Angebot zu machen, in dem Menschen praktisch etwas tun können […] und aber auch Leute kennenlernen wie sie, wird wahrscheinlich dazu führen, dass Menschen hoffnungsvoller sich selber erleben" (K5, Niklas, Abs. 70)

„und sie müssen sich vernetzen und gemeinsam das Gefühl haben, sie können Dinge gestalten" (K5, Niklas, Abs. 70)

Raum und Zeit: „Man braucht 'nen geschützten Raum und Zeit"

Raum und Zeit sind für die Bildungsarbeit wichtige Aspekte. Zunächst erscheinen geschützte Räume und Zeit als Voraussetzung für Bildungs- und Lernprozesse. Entschleunigung und gute Zeitplanung sind entsprechend ein Anliegen der Bildner*innen und gleichzeitig eine der größten Herausforderungen.

*„dann braucht man so 'nen geschützten Raum dafür irgendwie. Wir brauchen […] so Zeit und irgendwie 'nen Raum wo das geht" (*Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs.189)

„ich würde schon sagen, dass unsere Workshops tendenziell trotzdem vollgestopft sind, obwohl wir ein bisschen den Anspruch haben auch zu entschleunigen" (K4, Janne, Abs. 93)

Fehlende Zeit scheint andersherum oft ein wichtiger Grund dafür zu sein, manchen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können bzw. bestimmte Methoden nicht anzuwenden.

„ich will ja auch, dass das für die 'ne gute Erfahrung und nicht nur 'ne irritierende Erfahrung ist […] irritieren ist glaub ich schon auch ein Teil von Bildungsarbeit und ist auch wichtig, aber dann Menschen da drin auch aufzufangen und weiter zu begleiten find' ich auch wichtig, und das ist dann oft 'ne Zeitfrage auch" (K3, Isa, Abs. 76)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Während der Raum hierbei zunächst metaphorisch gemeint ist, im Sinne von Zeit und Miteinander, ist zugleich der Bildungsraum auch als physischer Raum relevant. Er ist ausschlaggebend dafür, welche Möglichkeiten oder Grenzen es in der Bildungsarbeit gibt, ganzheitliche Zugänge zu verfolgen. So schränken beispielsweise zu enge Klassenräume eine interaktive Methodennutzung ein. Zugleich lässt sich der Raum auch als didaktisches Element mit einbeziehen.

„jeder Raum hat, schafft einfach was anderes und […] da jeweils immer wieder offen ranzugehen, was kann der oder da mit so 'ner Wertschätzung von, was kann der jeweils in dem Moment einem aufmachen?" (K1, Fabian, Abs. 174)

Die Bildner*innen erweitern den physischen Raum auch gezielt, indem sie etwa die Teilnehmenden einladen, ihre Umgebung zu erkunden.

„da sah das dann zum Beispiel so aus, dass die […] auch rausgegangen sind und sozusagen ihre Umgebung erkundet haben, um sozusagen in ihrem Alltag sich diesem Thema Mobilität wirklich praktisch anzunähern und danach wieder zurückzukommen und in dem Seminar gemeinsam mit den anderen da die Beobachtung zu reflek- zusammenzutragen, zu reflektieren und mit so Hintergrundinformationen zu füttern" (K1, Fabian, Abs. 43)

Themenzentrierte Interaktion:
„Das richtige Thema zur richtigen Zeit mit den richtigen Menschen"

Die Bildungsarbeit von K4 ist stark inspiriert vom Ansatz der themenzentrierten Interaktion (TZI). Auch hier kommt der Gestaltung des Bildungsraums im metaphorische Sinne eine zentrale Rolle zu. Im Zentrum der Bildungsarbeit steht dabei nicht so sehr eine Methodenvielfalt, sondern eine Balance zwischen Thema, Gruppe, der/m Einzelnen und dem sie umgebenden Kontext (vgl. Lapp 2010). Der Fokus liegt darauf, wahrzunehmen, was die Menschen gerade bewegt, und einen geschützten Raum zu gestalten.

„das richtige Thema zur richtigen Zeit mit Leuten, wo es sich gerade stimmig ist drüber auszutauschen, ist manchmal auch alles was es braucht, und dann brauch ich nicht noch die fancygste Methode oder so, oder wenn manchmal halt einfach das, was gerade Leute wirklich bewegt Raum kriegt und sich Leute sicher fühlen" (K4, Jonas, Abs. 96)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Statt Inhalte vorzugeben oder viele Methoden anzubieten vertrauen sie darauf, dass Menschen eigene Themen und Fragen mitbringen oder eine gemeinsame Auseinandersetzung entsteht, wenn der Raum dafür da ist.

„es geht eigentlich darum, Räume zu öffnen für das, was es gerade braucht und Räume zu öffnen, in denen eben irgendwie Veränderung passieren kann oder Veränderung angestoßen werden kann oder Menschen sich mit ihren eigenen Prozessen in Bezug auf Veränderungen beschäftigen können oder irgendwie da reflektieren können zu" (K4, Janne, Abs. 158)

Die Gestaltung des Raums hat für die Bildner*innen von K4 also einen großen Stellenwert. Sie nehmen sich daher viel Zeit für einen Einstieg und legen dabei besonderen Wert auf Achtsamkeit.

„Leute auch ermutigen, Sachen nicht zu machen, wenn sie keinen Bock drauf haben oder nur so tief reinzugehen, wie es ihnen gut tut und zu schauen, dass sie es gemütlich haben, wenn es jetzt online ist, also so diese, ich glaub, so eine gewisse Achtsamkeit oder halt auch Authentizität reinzubringen von so, hey wir sind da gerade in einem Raum gemeinsam und wie geht's uns da eigentlich, und diesen Raum so abzustecken? Ich hab das Gefühl, das ist ein sehr, sehr wichtiger Teil von den was wir machen" (K4, Janne, Abs. 97)

6.3.2 Grundhaltung als Bildner*in: Präfigurative Politik im Bildungsraum

Die Bildner*innen wollen nicht nur in der Art und Weise, wie sie Lernprozesse gestalten, sondern auch in ihrer eigenen Grundhaltung etwas von dem vorwegnehmen, was sie sich im Großen in der Gesellschaft wünschen. Sie wollen also den Bildungsraum präfigurativ gestalten.

„Präfigurative Politik von irgendwie also vielleicht reden wir dann teilweise auch gar nicht so viel drüber […] aber versuchen's so von der Haltung her mehr rein zu bringen" (K4, Janne, Abs. 222)

6.3.2.1 Hierarchienarm und partizipativ: „Bildung auf Augenhöhe" oder „leiten und begleiten"

Dabei streben die Bildner*innen zunächst ein hierarchiearmes und partizipatives Verhältnis an. Hier gibt es unterschiedliche Nuancen bei den verschiedenen Kollektiven – die möglicherweise auch mit den unterschiedlichen Zielgruppen zusammenhängen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Leitung und Begleitung

Die meisten Kollektive gehen davon aus, dass sie in gewisser Hinsicht Seminare leiten, sie bemühen sich jedoch zugleich darum, auf die Teilnehmenden einzugehen und sie möglichst viel selbst gestalten zu lassen. Dies beschreiben sie hier als „*leiten und begleiten*".

„in dem Sinne leite ich 'n Reflektions- und Lernprozess an aber versuche dann in der […] Umsetzung, das mehr als so Begleitung auszugestalten. Also ja […] natürlich gebe ich Dinge vor und versuche auch mit 'nem gewissen Ziel, also bestimmten Lernzielen, da was anzustoßen" (K1, Marlene, Abs. 92)

Diese Perspektive macht der Bildner von K1 am Unterschied zwischen Moderation und Seminarleitung deutlich. Während eine Moderation sich inhaltlich möglichst zurück nimmt und nur den Prozess begleitet, bringt eine Seminarleitung inhaltliche Angebote und Anliegen mit.

„Deswegen sage ich auch nicht, ich moderiere einen Workshop oder Seminar, sondern ich leite das, ich führ' da durch, da bring ich inhaltlich viel mehr mit" (K1, Fabian, Abs. 93)

Wenn die Bildner*innen Seminare anleiten, verfolgen sie bestimmte Lernziele, die sie mit ausgewählten Übungen erreichen wollen und haben einen Workshopplan und eine gewisse Struktur.

„wir leiten zwar die Workshops an und klar, haben wir die vorbereitet, und natürlich haben wir auch so etwas wie Lernziele im Kopf […] zum Beispiel in einem Privilegien-Test ist natürlich irgendwo, ist das Lernziel zu verstehen, dass es Privilegien gibt" (K2, Lisa, Abs. 13)

Gleichzeitig sind sie aber offen, ihre Pläne wieder zu ändern und auf die Wünsche und Interessen der Gruppe einzugehen.

„dass man auch noch Dinge voll ändern kann und anpassen kann, vor allem wenn es längere Veranstaltungen sind, weil […] wenn ich bis Donnerstag dann die Gruppe intensiv kennenlern' also dann weiß ich ja viel besser, was die am Freitag brauchen" (K3, Isa, Abs. 78)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bildung auf Augenhöhe

Etwas weitergehend als das Selbstverständnis von „Leitung und Begleitung" fassen insbesondere K2 und K4 ihr Selbstverständnis als *„Bildung auf Augenhöhe"*. Beide Kollektive arbeiten schwerpunktmäßig mit bereits in der Bewegung aktiven Menschen. Insofern liegt die größere Nähe zu einer Moderationsrolle hier möglicherweise auch in der Zielgruppe begründet.

„hierarchienarm ist, glaub ich, und so auf Augenhöhe würd' ich noch so sagen" (K2, Gesa, Abs. 12)

Noch stärker formuliert hier K4 das Anliegen einer Auflösung von Hierarchien im Zusammenhang mit bestimmten Professionsvorstellungen.

„für mich ein Teil von transformativer Bildung, wie ich's versteh, ist auch ein Aufheben von dieser Hierarchie, die halt in der Arbeit schon irgendwie da ist, oder? So von, wer darf Bildungsarbeit machen, wie institutionalisiert ist das, wer kriegt Geld dafür, wer darf Geld dafür kriegen, wer sind die Lernen- und wer sind die Leitenden und also das irgendwie alles anders auszuprobieren" (K4, Janne, Abs. 271)

Spannungsfeld Autorität

Insbesondere in der Bildungspraxis im schulischen Kontext gerät der Anspruch hierarchiearmer Bildung jedoch an Grenzen, und die Bildner*innen schildern ein Spannungsverhältnis im Umgang mit Autorität.

„ansonsten so ongoing dieses Dilemma, wenn du im Schultext unterwegs bist: Autorität vs. also dieses Autoritätssystem und dann vs. zu dem, was wir machen oder was unsere Ansätze sind so […] mit das Herausfordendste fast […] also da hab ich sozusagen auch gar keine Lösung. Also weiß gar nicht, ob's da eine gibt aber so […] das ist einfach Wahnsinn, was da zum Teil passiert" (K2, Gesa, Abs. 125)

So berichtet die Bildnerin von K2 wie sie selbst eine „relativ autoritäre Ansage" gemacht hat, was sie in Konflikt mit ihrer Grundhaltung bringt.

„und dann habe ich tatsächlich mal so eine relativ autoritäre Ansage gemacht, dass das nicht cool ist gerade und dass ich mir wünsche, dass es anders läuft und genau, und das, da waren dann alle kurz auch so entsetzt […] danach lief es ganz gut. […] und das war irgendwie auch ein total spannender Zugang, und gleichzeitig natürlich auch irgendwie die Frage von inwiefern so Autorität, also ich glaube, das ist jetzt nichts,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

was wir als Konzept super finden und worauf- also so, ich glaub das ist so ein No-Go eigentlich. Aber ich glaube trotzdem, dass es in dem Moment das genau das Richtige war irgendwie, um halt auch so Grenzen zu ziehen" (K2, Lisa, Abs. 37)

Der schulische Kontext bringt für die Kollektive zahlreiche Herausforderungen mit sich (zu Herausforderungen in schulischen Kooperationen siehe auch Inkermann 2023, 288ff.). Neben dem Spannungsfeld der Autorität stellt auch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften eine Herausforderung dar. So ermöglicht Bildungsarbeit in Schulen einerseits, breite Bevölkerungsgruppen zu erreichen – kann aber daher zugleich zu einer Konfrontation mit diesen führen.

„da haben wir einen Workshop gegeben mit einer Förderschule und […] da war ein Lehrer da […] der Typ hat alles vor den Bus geworfen was wir gesagt haben, inklusive irgendwie diesen Hass-Kult auf Greta Thunberg weiter angefeuert in seiner Förderschul-Klasse und hat irgendwie voll gegen uns geredet und hat irgendwie so rechte Kommentare von sich gelassen und […] hat halt vor allen Dingen auch unsere Bildungsarbeit unterbrochen […] und ich glaub das ist so was, ja wo ich ich echt erschrocken war einfach über das über den Status quo" (K2, Lisa, Abs. 128)

Kollektive und partizipative Lernprozesse gestalten

Die flachen Hierarchien ermöglichen den Bildner*innen, kollektive oder partizipative Lernprozesse zu gestalten.

*„so partizipatorisch. Dass du halt nicht dieses Machtgefälle hast zwischen Wissensvermittler und den Rezipient*innen und so, also eigentlich das alles, was wir so leben"* (K2, Lisa und Gesa, Abs. 91)

Auf diese Weise lässt sich das Wissen der Teilnehmenden mit einbeziehen. Bei K1 bezieht sich dies vor allem auf unterschiedliche Positionierungen und damit einhergehende Perspektiven und Wissensquellen (siehe Kapitel 6.3.1.6).

„wenn dann aber im Raum irgendwie ganz viel Wissen oder Kompetenzen da sind, dem auch wieder den Raum zu geben" (K1, Marlene, Abs. 95)

Bei K2 besteht das Anliegen in einem partizipativen Lernen, d.h. darin, sich selbst möglichst weit zurückzunehmen und die Teilnehmenden selbst gestalten zu lassen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„dass wir probieren, so viel Autonomie ab- also so viel selbst denken irgendwie abzugeben […] ich glaub, so genau für mich ist ein Workshop richtig erfolgreich, und ich glaub, ich hatte schon relativ viele davon auch, also so tolle Erfahrungen, wo ich mich einfach zurückgelehnt hab und die einfach selbst alles gemacht haben" (K2, Lisa, Abs. 21)

Noch deutlicher von den Teilnehmenden ausgehend schildert K4 Bildung als „bottom-up Prozess".

„Bildungsarbeit zu erleben, die das sehr bewusst so als bottom-up-Prozess auch gestaltet […] hat mich auf jeden Fall jetzt so in den letzten Jahren sehr geprägt, genau, und mein Nachdenken über Bildung" (K4, Janne, Abs. 18)

Selbst lernend sein

Die Bildner*innen begreifen sich selbst als Lernende statt als Expert*innen und dies als Teil der eigenen Bildungsarbeit (siehe Kapitel 6.2.2.4).

„ich bin doch hier keine Expertin, sondern ich bin da selber voll stark Lernende und […] also irgendwie ist mir noch wichtig das auszusprechen, dass das da ist und dass das gleichzeitig gefühlt so voll auch ein ein Teil von dieser Arbeit ist, dass das auch ein Prozess sein darf, oder?" (K4, Janne, Abs. 271)

Lernen begreifen sie entsprechend als einen noch nicht abgeschlossenen Prozess. Dies machen sie auch gegenüber den Teilnehmenden transparent und wollen so das „klassische" Lehrer-Schüler-Verhältnis aufbrechen, das auf einem starken (Wissens)gefälle beruht.

„wir wollen da jetzt nicht so ein klassisches Schüler- so schulisches Format irgendwie haben, sondern tatsächlich so, dass wir uns selber als lernende Menschen sehen, […] dass sich alle sich irgendwie auf einer Reise befinden oder in so einem Lernprozess irgendwie, der nicht abgeschlossen ist oder wahrscheinlich niemals ist, genau, und das auch zu kommunizieren so in den Workshops" (K2, Gesa, Abs. 12)

In der wissenschaftlichen Literatur wird zwischen drei „Erziehungsstilen" bzw. Verhältnissen zwischen Lehrenden und Lernenden unterschieden, dem autoritären Stil, dem Laissez-Faire-Stil und dem demokratischen bzw. autoritativ-partizipativen Stil, der als „Königsweg" gilt (Reichenbach 2011, 133). Alle Bildungskollektive folgen hier dem letztgenannten demokratischen Stil. Einige

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Kollektive zielen darauf, die Gegenüberstellung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aufzulösen und stattdessen gemeinsam zu lernen und im Austausch Welt zu erschließen. Dies knüpft an das dialogische Prinzip Paulo Freires an (siehe Kapitel 3.2.2.5).

6.3.2.2 Positioniertheit transparent machen: „Es gibt keine objektive Bildung"

Die Bildner*innen machen ihre eigene gesellschaftliche Positionierung ebenso wie ihre politische Haltung transparent. Da auch Bildung eingebunden ist in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, ist auch die Bildung der Kollektive nicht herrschaftsfrei. Indem die Bildner*innen ihre eigenen gesellschaftlichen Einbindungen transparent machen und kritisch reflektieren, nehmen sie aber eine selbstreflexive Haltung dazu ein (vgl. FfE 2015, 2; Lösch/Eis 2018b, 516f.). Dies schließt auch an Überlegungen Freires an, dass es keine objektive oder neutrale Bildung gibt (vgl. Freire 1973, 13).

Sozialstrukturelle Selbstpositionierung:
„Aus welcher Perspektive ich spreche mache ich transparent"

Zunächst legen die Bildner*innen ihre sozialstrukturelle Positionierung offen. Ausgehend von der Grundannahme, dass die jeweilige Positionierung relevant ist für die Perspektive auf Welt, und Perspektivenvielfalt daher wünschenswert ist, soll dies zugleich Teilnehmende ermutigen, ihre eigenen Perspektiven einzubringen (siehe Kapitel 6.3.1.6).

„aus welcher Perspektive ich da spreche, mache ich zu Beginn von so einer Veranstaltung auch transparent und sage, ich bin so und so sozialisiert, das ist meine Gender-Positionierung […] ich versuch die Perspektive, aus der ich spreche klarzumachen, um auch transparent zu machen, was ist eigentlich der Zugang zu meinem Wissen? Wo kommt eigentlich mein Wissen her?" (K1, Fabian, Abs. 93)

Die Bildner*innen sind sich ihrer eigenen Privilegien bewusst und versuchen, dadurch entstehende blinde Flecken wie etwa die eigene Reproduktion von Rassismus zu reflektieren, transparent zu machen und dem offensiv zu begegnen.

„die eigene Positionierung, die dann da auch mit dranhängt als Bildungsakteur-Akteurin. Wir sind alle weiß, das versuchen wir so kontinuierlich zu reflektieren und dann auch sozusagen irgendwie in den Bildungsformate zu transportieren und halt auch, ja, halt auch transparent zu machen und zu kommunizieren um darin 'ne Awareness einfach dafür zu schaffen" (K2, Gesa, Abs. 12)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Eigene Haltung transparent und diskutierbar machen: „Wenn ich Bildungsarbeit mache werde ich immer meine Haltung mit reinbringen"

Die Bildner*innen machen zudem ihre eigene Haltung diskutierbar. Die Bildner*innen von K1 legen besonderen Wert darauf, dass die Teilnehmenden Raum für eine eigene Auseinandersetzung bekommen und treten daher zunächst eher zurückhaltend mit der eigenen politischen Haltung auf. Sie vermeiden also eine eigene Positionierung, wo sie entpolitisierend wirken könnte.

*„meine Haltung ist das eigentlich eher nicht, in so Bildungskontexte reinzugehen und zu sagen, ich glaub übrigens der Kommunismus muss jetzt eingeführt werden (lacht) so, sondern tatsächlich eher zu gucken, was ist da an Potenzial oder was glauben die Teilnehmer*innen eigentlich, was sich verändern müsste"* (K1, Fabian, Abs. 131)

Sie vermeiden zudem eine eigene Positionierung, wo sie die pädagogische Beziehung gefährden würde.

*„wenn das aus dem aus dem Kreis der Teilnehmer*innen kommt, ist es auch 'ne Frage der Haltung, wie viel Widerstand will ich da jetzt wecken, indem ich da komplett gegen gehe, und vielleicht verlier' ich dann so die Gruppe, wenn ich das mache"* (K1, Fabian, Abs. 112)

Gleichzeitig wissen die Bildner*innen, dass die eigene Haltung trotzdem immer mit einfließt. Insbesondere der Bildner von K5 teilt seine eigene politische Meinung offensiv, ermutigt aber zu kritischer Auseinandersetzung damit.

„es gibt ja keine objektive Meinung, aber und wenn ich Bildungsarbeit mache, werde ich immer meine Haltung mit reinbringen" (K5, Niklas, Abs. 17)

Die Bildnerin von K2 äußert zumindest auf Nachfrage ebenfalls die eigene politische Haltung und begründet diese argumentativ.

„in der Pause des einen Workshops kam […] eine weiblich gelesene Person zu mir und hat mich fragt, du ich wollte dich fragen, ob ihr eigentlich auch Feministinnen seid. Und das fand ich so berührend irgendwie, weil ich glaub ich konnte ihr so total viel Solidarität mitgeben, indem ich halt meinte, ja ist so irgendwie und das hängt so und so mit Klimagerechtigkeit zusammen" (K2, Lisa, Abs. 112)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Indem auch unterschiedliche Meinungen zwischen den Teamer*innen sichtbar werden wird auch für die Teilnehmenden deutlich, dass Dinge diskutier- und verhandelbar sind.

„Lisa: Voll. Aber ich glaube, es ist doch voll okay, dass wir [unterschiedliche Meinungen auch haben]
Gesa: [Jaja, das auf jeden Fall]
Lisa: Und ich glaube wir machen, also so, wir machen das auch sehr gut transparent. Das ist tatsächlich auch was Motivierendes. Also [Name] und ich, wenn wir einen Workshop zusammen geben, das ist immer fantastisch, weil wir so weit auseinander sind mit unseren Meinungen" (K2, Lisa und Gesa, Abs. 69-71)

Alle Bildungskollektive ermutigen Teilnehmende darin, die Bildner*innen zu hinterfragen und zu kritisieren.

„Aber gleichzeitig probieren wir halt, wie gesagt, so einen Raum zu öffnen, wo wir uns auch Wünschen von den Teilnehmenden und auch probieren, die zu motivieren, dass sie uns hinterfragen und kritisch hinterfragen" (K2, Lisa, Abs. 13)

Hier erscheint das Bestreben um möglichst hierarchiearme Beziehungen eine wichtige Voraussetzung dafür zu sein, als Bildner*in positioniert auftreten zu können und gleichzeitig (genau dadurch) die Teilnehmenden auch zu Widerspruch und eigener Auseinandersetzung anregen zu können.

6.3.2.3 Interessanter Erwachsener: „Ich will, dass sie mich als Rollenmodell sehen"

Die Bildner*innen treten mehr oder weniger explizit auch zugleich als Aktivist*innen auf. Für den Bildner von K1 gehört es zur Rollen-Transparenz, aufzuzeigen, dass sein Wissen und seine Perspektive auch aus seinen Erfahrungen in sozialen Bewegungen kommen.

*„wobei es schon auch interessant ist, das auf eine Art und Weise zur Rollen-Transparenz einzubringen und zu sagen, ich red hier auch aus der Perspektive als Aktivist in Bewegung, das ist nicht nur eine Taktik, um die Authentizität gegenüber der Zielgruppe zu steigern, sondern glaube ich, dient so dem Verständnis der Teilnehmer*innen, aus welcher Perspektive spreche ich grad' und woher habe ich dieses Wissen"* (K1, Fabian, Abs. 160)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Bildner*innen von K5 werden häufig auch explizit als Aktivist*innen angefragt, also als Menschen, die aus eigener Erfahrung von sozialen Bewegungen berichten und Menschen inspirieren können. Hier findet insofern ein Lernen durch Vorbilder bzw. durch „interessante Erwachsene" (Hafeneger 2009, 269) statt.

„oft sind die Anfragen auch darauf halt irgendwie eine authentische Person zu haben, die da dabei war, und irgendwie aus eigener Erfahrung berichten kann und die Situation darlegen kann und Leute inspirieren kann" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 35)

Der Bildner stellt sich selbst explizit als Vorbild oder Rollenmodell zur Verfügung.

„ich will, dass die Leute mich als ein Rollenmodell sehen" (K5, Niklas, Abs. 44)

Voraussetzung dafür, als Rollenvorbild oder interessanter Erwachsener wahrgenommen zu werden, ist eine Nähe bzw. Verbindung zu den Teilnehmenden. Der Bildner will als „normaler Mensch" erscheinen, der den Teilnehmenden ähnlich ist, nicht als stereotyper Aktivist. Das drückt sich etwa in Kleidung oder Auftreten aus. Dann kann sich der Bildner mit den Teilnehmenden verbinden („ich bin wie ihr"). Er macht deutlich, dass er selbst nicht „da geboren wurde", d.h. nicht immer schon Aktivist war, sondern erst durch Erfahrungen dazu geworden ist.

„dann versuche ich mich zu verbinden, dass ich sage, hey, ich bin nicht da geboren worden in Lützerath, deswegen kämpfe ich dafür, sondern ich bin wie ihr, aber ich habe da was gesehen und erlebt, was mich so beschäftigt, dass ich dafür kämpfe" (K5, Niklas, Abs. 34)

So kann er Teilnehmende dazu inspirieren, selbst auch eine Rolle in Veränderung zu spielen.

„dass ich als jemand, der auch ganz normal war oder ist, auch Dinge kennengelernt hat und ausprobiert hat, die nicht- für die man nicht geboren sein muss, und dass eben genau anknüpfend an aktuelle Geschehnisse Leute, dass für sie 'n Platz ist auch in oder nicht 'n Platz, aber dass sie 'ne Rolle spielen können" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 132)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der Bildner tritt gezielt emotional und nahbar auf, indem er nicht nur die Stärken und Erfolge sondern auch Zweifel und Anstrengungen teilt, damit sich Menschen eher mit ihm identifizieren können.

„ich glaube,[…] dass man, wenn man Dinge über sich preisgibt, authentisch und nicht nur die Stärken, dass Menschen dann eher einem zuhören, weil sie sich mit einem identifizieren können" (K5, Niklas, Abs. 34)

Wenn er etwa von seinen Erfahrungen in der Klimagerechtigkeitsbewegung erzählt, teilt er daher auch die damit verbundenen Emotionen.

„dann stand ich da […] im Hambi und hab' geheult, weil ich gewusst hab' wir haben den jetzt gerettet so" (K5, Niklas, Abs. 36)

„am Ende lagen wir uns weinend in den Armen, als wir wussten, wir haben das zu Hause gerettet" (K5, Niklas, Abs. 36)

Der Bildner erzählt seinen eigenen Weg in den Aktivismus als eine biografische Geschichte, die Anknüpfungspunkte für die Teilnehmenden bietet.

„ich habe jahrelang vor allem mit jungen Erwachsenen […] habe ich zum einen meine eigene Geschichte erzählt, damit Menschen verstehen, dass ich nicht als Aktivist geboren wurde, sondern eben auch, dann zeige ich ein Bild und sag so, ich bin nach dem Abi, und dann sehen die mich so im Hippie-Pullover und dann sieht man so, ja ich hab halt, wollte, wusste nicht, was ich machen soll, hab einen Freiwilligendienst gemacht und dann wurd' ich eingeladen, und dann erzähl ich die Geschichte, wie ich zum ersten mal im Hambacher Forst war und sozusagen und erkläre an meiner Biografie, wie es kommt, dass ich jetzt hier stehe" (K5, Niklas, Abs. 15)

Insbesondere wenn es darum geht, Menschen zu Veränderungen anzuregen, erscheint es wichtig, eigene Prozesse der Veränderung aufzuzeigen um Veränderung greifbar und möglich werden zu lassen.

„wenn ich möchte, dass Menschen sich transformieren, dann muss ich ihnen zeigen wie Transformation funktioniert. Also wenn ich irgendwie das Gefühl hab, ich kann die Geschichte erzählen, wie ich mich verändere, wie ich Gesellschaft verändere, dann können Menschen sich eher vorstellen, wie sie sich verändern können oder wie sie Gesellschaft verändern können" (K5, Niklas, Abs. 34)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.3.3 Bildungsverständnis

Die Bildungskollektive bezeichnen ihre eigene Bildungsarbeit selbst als kritische, emanzipatorische, progressive, bewegungsnahe, machtkritische, transformative oder politische Bildung. Sie verfolgen ein weites Bildungsverständnis, bei dem Bildung mehr umfasst als didaktisierte Formate.

„klar, dass wenn man Bildungsarbeit weit dehnt, dass es ohne die Bildungsangebote […] nicht funktionieren kann über längere Zeit" (K5, Niklas, Abs. 66)

Darüber hinaus begreifen sie ihre eigene Bildungsarbeit als politische Arbeit.

„dass das, was wir irgendwie machen so politische Bildung ist […] und ich glaub letztlich […] nehm' ich uns wahr, als wär' das so unser Grundverständnis davon, dass die Bildungsarbeit, die wir machen, sei es die halt irgendwie zu ökologischen Themen oder zu gesellschaftlichen Fragen, dass es halt 'ne politische Arbeit ist, und dass es politische Themen sind" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 237)

K5 ist stark geprägt von Ideen der Umweltpsychologie und der Klimakommunikation. Die Bildungsarbeit zielt entsprechend auf die psychologische Ebene, um Menschen dazu anzuregen sich politisch zu engagieren.

„mich fasziniert das total, weil ich glaube, dass das was ist, was in vielen Bildungsveranstaltungen, aber auch in vielen sozialen Bewegungen einfach nicht mitgedacht wird, wie die Psyche des Menschen funktioniert" (K5, Niklas, Abs. 34)

Machtkritische Bildungsarbeit

Viele Bildungskollektive sprechen von machtkritischer Bildungsarbeit. Das konkrete Verständnis davon ist jedoch vielschichtig bzw. unterschiedlich.

Machtkritik ist zunächst eine ***Kritik an Macht- und Herrschaftsstrukturen (a)***. Hier ist eher eine restriktive Seite von Macht gemeint, die sich auch als Herrschaft bezeichnen ließe. Ein Emanzipationsprozess zielt auf Verstehen und Analysieren dieser Verhältnisse (siehe Kapitel 6.3.1.1).

„Ich würde sagen, machtkritische Bildungsarbeit ist eine Bildungsarbeit, die versucht, Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen, ne, also sie zu thematisieren, wie sie sich auswirken auf gesellschaftliche Phänomene, wie sie Gesellschaft strukturieren, wie sie miteinander verwoben sind und dadurch soziale Beziehungen beeinflussen und strukturieren" (K1, Fabian, Abs. 105)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ein anderes Verständnis begreift Macht zugleich auch als eine ***umkämpfte Ressource (b)***. Hier wird Macht eher konkurrenzhaft oder konflikthaft bzw. als Nullsummenspiel gedacht. Die Macht der Einen bedeutet den Verlust der Macht Anderer.

„Machtkritische Bildungsarbeit geht nicht davon aus, dass Macht was prinzipiell Schlechtes und Negatives ist, sondern geht davon aus, dass Macht erst einmal da ist, wo soziale Beziehungen existieren, meistens zwischen Gruppen von Menschen, und veränderbar ist. Und auch 'ne Ressource sein kann um sich ja 'ne Ressource ist, um die gekämpft wird, so Macht ist 'ne Ressource 'ne gesellschaftliche, um die Kämpfe stattfinden, wer sie hat und wer sie nicht hat so" (K1, Fabian, Abs. 105)

Machtkritische Bildungsarbeit in einem dritten Verständnis begreift Macht im Sinne einer ***kollektiven Handlungsfähigkeit (c)*** (siehe Kapitel 6.3.1.3). Dies deckt sich mit dem Machtverständnis Hannah Arendts als „Macht zu" oder als politisches Handeln (vgl. Arendt 1970/2013, 45).

„was man gemeinsam erreichen kann, wenn man daran glaubt, dafür kämpft und sich gut aufstellt und organisiert und mit ein bisschen Glück" (K5, Niklas, Abs. 44)

Ein weiteres Verständnis sieht machtkritische Bildungsarbeit als ***Diskriminierungssensibilität oder Empowerment (d)***.

„dieses Thema machtkritische Bildung und wie können wir diskriminierungssensibel arbeiten" (K3, Isa, Abs. 18)

Machtkritische Bildungsarbeit nimmt sich hier zur Aufgabe, Ausschlüsse zu reduzieren und Zugänge zu schaffen. Dazu arbeitet sie mit marginalisierten Zielgruppen und versucht diese zu empowern, sich einzubringen, d.h. teilzuhaben und aktiv mitzugestalten (siehe Kapitel 6.3.1.6).

Transformative Bildung bzw. transformatives Lernen

Teilweise bezeichnen die Kollektive ihre Bildungsarbeit auch als transformative Bildung. Dabei gibt es sehr unterschiedliche Verständnisse transformativer Bildung oder transformativen Lernens.

In einem Verständnis nehmen die Bildner*innen eine Transformation der einzelnen Subjekte, das heißt transformative Lernerfahrungen bei Teilnehmenden, Lehrenden oder Bildner*innen in den Blick. Transformative Bildung wird

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hier als eine ***Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses (a)*** gefasst. Eine transformative Lernerfahrung hat stattgefunden, wenn jemand danach „ein anderer Mensch" geworden ist oder „nicht mehr so weiter machen kann wie vorher".

„'ne Frage die uns auch immer wieder bewegt ist so, wann passieren so oder […] was sind so transformative Lernerfahrungen irgendwie, wo Leute irgendwie danach auch so sind, so hey, ich kann jetzt nicht so weitermachen wie vorher oder ich bin wirklich, ich bin jetzt ein anderer Mensch irgendwie so" (K4, Jonas, Abs. 47)

In einem zweiten Verständnis stellt transformative Bildung die Frage nach Transformation und der Rolle von Bildung darin, in diesem Verständnis geht es also eher um eine ***Transformation der Gesellschaft (b)***.

„und ich glaube, da ist dann das auch wieder hilfreich, wenn die transformative Bildungsdebatte bestimmte, ja, Ebenen aufmacht und man dann wieder mehr darüber diskutiert, was Transformation ist, welche Rolle das in Bildung hat" (K1, Marlene, Abs. 148)

In einem dritten Verständnis wird sie gefasst als ***machtkritische Bildung (c)***. Insbesondere ein Verständnis von Machtkritik als Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen wird als notwendige Bedingung für transformative Bildung verstanden. Zugrunde liegt auch hier der Gedanke, dass transformative Bildung zu einer Transformation von Gesellschaft führen soll.

„ich würde eher sagen, Bildung, politische Bildung, die Machtverhältnisse nicht thematisiert und nicht in den Blick nimmt, die hat aus meiner Wahrnehmung heraus wenig transformatives Potenzial. Das heißt nicht, dass jede Bildungsarbeit, die das tut, aus- also direkt irgendwie auch zu Transformation führt oder so, aber Bildungsarbeit, die gar nicht Machtverhältnisse thematisiert und die gar nicht irgendwie bearbeitbar macht und gar nicht kritisierbar macht und gar nicht darüber spricht wie kann man die verändern, da kann keine fundamentale gesellschaftliche Transformation von ausgehen, deswegen muss Machtkritik ein elementarer Bestandteil sein von 'ner Bildung, die irgendwie zu Transformationen beitragen soll" (K1, Fabian, Abs. 149)

Der transformative Charakter ist zudem erst im Nachhinein beurteilbar.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„ich werd' per se skeptisch wenn mir Leute vor- bevor sie 'ne Veranstaltung machen oder 'ne Bildungsveranstaltung durchführen sagen, wie transformativ die ist, das ist, denke ich eher was, was man im Nachgang beurteilen kann […] also man setzt halt so'n Anspruch, das ist jetzt transformativ. Und kann man den überhaupt einlösen? Und ist das nicht etwas, was man viel besser nachher beurteilen kann? Hat das jetzt irgendetwas transformiert oder nicht so, potenziell?" (K1, Fabian, Abs. 147)

Das Bildungskollektiv K4 reflektiert viertens zudem den Zusammenhang zwischen ***transformativer Gerechtigkeit (d)*** und transformativer Bildung.

„Da haben wir auch nie Zeit gehabt drüber zu reden, und ich find aber eigentlich, genau den Bogen zu schlagen, dass das eigentlich voll viel mit transformativer Bildung auch zu tun hat, ne, also nicht so im Sinne von wir pädagogisieren jetzt Gewalt, aber eher so im Sinne von es ist die Realität, in der wir leben und diese Dinge auch zum Ausgangspunkt für Veränderungen zu nehmen" (K4, Jonas, Abs. 139)

Dabei werden Gewalt und gewaltvolle Verhältnisse zum Ausgangspunkt für Transformation genommen. Da Bildung im Globalen Norden immer auch bedeutet, mit Verstrickung in Gewalt umzugehen, beinhaltet transformative Bildung in diesem Sinne, zu einer Verantwortungsübernahme für Privilegien anzuregen und mit Widerständen zu konfrontieren, die Transformation blockieren. Gleichzeitig beinhaltet es eine Heilung von Erfahrungen (struktureller) Gewalt. Es setzt zwar an der Transformation des Selbst- und Weltverhältnis an, zielt jedoch zugleich darauf, Strukturen zu schaffen, die es leichter machen anders zu handeln (siehe Kapitel 6.3.1.7).

Ein fünftes Verständnis von transformativer Bildung zielt auf eine ***Transformation von Bildung (e)***. Das bedeutet zum Beispiel, Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden in der Bildungsarbeit aufzuheben oder auch Bildung selbst als Prozess zu begreifen.

„wie hat sich auch, dass wir da transformative Bildung hinschreiben, wie hat sich das eigentlich verändert durch die Menschen irgendwo, die da sind" (K4, Jonas, Abs. 59)

Eigene (transformative Lern)erfahrung als Bezugspunkt

Das Bildungsverständnis der Bildner*innen ist insgesamt stark geprägt von den je eigenen biographischen Lernerfahrungen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„also ich glaub, dass es schon sehr, sehr stark mit eigenen so transformativen Lernerfahrungen irgendwie so zu tun hatte" (K4, Jonas, Abs. 47)

In der Tendenz halten sie solche Bildungsarbeit für transformierend, aus denen sie selbst in der Vergangenheit verändert hervorgegangen sind. Ein Blick auf die Schilderungen der Bildner*innen zu ihren eigenen Lernerfahrungen ist also aufschlussreich für ein Verständnis transformativer Bildung. So war etwa für Bildner*in K3 die Erfahrung von ***inspirierenden Alternativen*** ausschlaggebende Lernerfahrung.

„das ist schon auch was, was wir ja jetzt im Bildungskollektiv auch machen wollen, so dieses Lernen in Initiativen oder mit Initiativen so selber erproben, selber erfahren, und mich packt das auch, weil ich das Gefühl hab, ich hab das selber auch so, ich hatte auf jeden Fall auch selber so einen Prozess ganz stark" (K3, Isa, Abs. 12)

Bildner K1 berichtet von einer transformativen Bildungserfahrung einer Teilnehmerin des Klimacamps, die durch die ***Verbindung von politischer Bildung und politischem Handeln*** stattfinden konnte (siehe Kapitel 6.2.1.2). Und für Bildner K5 waren inspirierende ***Geschichten und Beziehungen*** ausschlaggebend für biographische Weichenstellungen.

*„deswegen frage ich auch oft […] was hat dich denn irgendwie damals zu einem zu einer Aktion geholt oder was in 'ne Gruppe? Oder warum bist du an dem und dem Punkt irgendwie weitergegangen? Und dann sind es ja meistens irgendwelche Beziehungen oder Geschichten, die Menschen erzählt haben. Also ich bin in den Hambi gefahren, weil mir Leute erzählt haben, dass es da ein schöner Wald ist und leckeres Essen gibt und Bands spielen und Freund*innen da sind"* (K5, Niklas, Abs. 34)

Für Bildner K4 waren vor allem ***aufeinanderprallende Welten*** Anlass für eine transformative Lernerfahrung.

„bei mir kam es auch sehr, sehr stark aus diesem Kontext so weltwärts, Freiwilligendienste in der Begleitung danach und dann in dieses Studium kommen, wo irgendwie so Mainstream-Volkswirtschaft gelehrt wird, und da sind in mir einfach ständig so Welten in mir aufeinandergeprallt. Und ich habe diesen Ort gesucht, wo ich damit irgendwie was machen kann" (K4, Jonas, Abs. 47)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Für Bildner*in K4 war insbesondere die Auseinandersetzung mit Grenzen, sexualisierter Gewalt und Traumata, also ***krisenhafte Ereignisse,*** ausschlaggebend für die eigene Bildungsarbeit, aber auch eigene Bildungsprozesse.

„hab parallel dazu eben auch aus eigenen, sehr schwierigen Erfahrungen heraus angefangen Workshops zu geben und war da selber auch, also es war irgendwie für mich etwas ganz Neues, mich das auch einfach zu trauen und das anzubieten aus meiner eigenen, aus dem Gefühl heraus, dass ich da Wissen hab, das Gruppen brauchen, das waren consent Workshops, also da ging's um, ja, Grenzen und sexualisierte Gewalt und Trauma und solche Themen" (K4, Janne, Abs. 50)

An den biographischen Schilderungen von Bildner*in K3 wird zudem deutlich, dass transformative Lernerfahrung aus ***Vorerfahrungen und Offenheit in Verbindung mit einem inspirierenden Schlüsselerlebnis*** entstanden sind.

„aus meiner Biographie oder was ich so gelernt habe und meine Interessen, habe ich, glaub ich […] festgestellt, dass das so Themen sind, die mich irgendwie interessieren, die auch im K3 sozusagen bearbeitet werden […] und fand das dann halt, also war wirklich richtig begei- ich kann mich noch erinnern, das war'n so zwei Wochen, die ham' mich so, die waren so mindblowing für mich, so wow, und da gibt's diese ganzen tollen Methoden und Inhalte und das Bildungskollektiv, das klingt einfach Hammer, genau und so hab ich die kennengelernt und dann ham wir halt ganz- hab ich auch ganz viel teilgenommen an diesen, an der Durchführung von diesen Bildungsmethoden in diesen zwei Wochen" (K3, Isa, Abs. 6)

Obwohl das Seminar Jahre her ist, sind die Erinnerungen noch sehr präsent und das Sprechen über diese Zeit ist voller Superlative und Begeisterung. Es werden Erkenntnismomente und inspirierende Erfahrungen geschildert. Ausschlaggebend dafür, dass dieses Schlüsselerlebnis so bewegend sein konnte, war eine lange Dauer und Zeit der Bildungsveranstaltung, die Erfahrung, dass eine andere Welt möglich ist, dass eine solidarische Lebensweise schön sein kann (siehe Kapitel 6.3.1.4), sowie das konkrete Erleben und die Erfahrung von etwas Attraktivem, Inspirierendem und Neuem.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.4 Bildungspolitik oder Verhältnis zu Staatlichkeit

Bildungsarbeit findet unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, die diese ermöglichen oder erschweren. Hier soll beleuchtet werden, in welches Verhältnis sich die Bildungskollektive zu diesen Rahmenbedingungen, bzw. allgemeiner gefasst, Staatlichkeit setzen.

6.4.1 Abgrenzung von institutionalisierter Bildung: „Wir machen es anders als in Schule"

Die Bildungskollektive grenzen sich von einer schulischen bzw. institutionalisierten Bildung ab.

„die Art, wie irgendwie Bildung an der Uni passiert, das hat mich schon immer super genervt" (K4, Jonas, Abs. 17)

Insbesondere Schule erscheint als ein Ort, der einer sozial-ökologischen Transformation entgegensteht, indem er Menschen durch einen „heimlichen Lehrplan" (vgl. Zinnecker 1975) auf den Arbeitsmarkt vorbereitet (vgl. Kapfinger/Sablowski 2010). In Anschluss an Gramsci sind Institutionen des Erziehungssystems nicht „neutral", sondern dienen der Zementierung der Hegemonie (vgl. Mayo 2006, 40). Auch Freire kritisiert das herrschende Schulsystem als „Bankiers-Konzept", in dem Schüler*innen mit Inhalten befüllt und zu einer Anpassung an eine ungerechte Ordnung genötigt werden (siehe Kapitel 3.2.2.5).

„schulische Bildung, glaub ich einfach, weil das so ein mega großer Teil unserer Sozialisation einfach ist, wo wir sehr viel Zeit verbringen und sehr viele Dinge lernen oder nicht lernen […] Also werden wir ja vorbereitet auf so ganz bestimmte Logiken einfach zu funktionieren […] Deswegen glaube ich, dass da einfach ein wie wir lernen und was wir lernen, wie dort der Alltag strukturiert ist […] so einfach auch die Idee von wie Bildung stattfindet, einfach so ein großes Potenzial hat und einfach für Veränderungen zu initiieren. Also die Art und Weise, […] was wir als Common Sense, als Alltagswissen halt einfach irgendwie annehmen, wie die Wirklichkeit gestaltet ist und sozusagen welche Wirklichkeitsvorstellungen […] ich glaube, dass da einfach mega, mega viel gemacht werden könnte sozusagen. Also, dass das wichtig ist, […] dass es eben auch Teil von Machtlogiken sind einfach" (K2, Gesa, Abs. 87)

Schule reproduziert zudem soziale Ungleichheiten und hat eine Selektionsfunktion (vgl. Bourdieu et al. 1971).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„auch was uns für Möglichkeiten genommen oder gegeben werden, also wenn man sich die Raten anguckt, wer geht weiter, wer macht Abi, wer studiert, wer studiert nicht? dann sieht man da ja auch ganz krass soziale Filter irgendwie und voll, und das ist schon auch irgendwie entscheidend für die Frage so, wer arbeitet eigentlich mit an den Lösungen?" (K2, Lisa, Abs. 88)

Dementsprechend wird die Beurteilungslogik von Schule kritisiert.

„wir machen es genau anders als in der Schule, wo eben richtig und falsch irgendwie total wichtig sind, weil man Test schreibt et cetera" (K2, Lisa, Abs. 66)

Aber auch die Art und Weise, wie Lernen stattfindet, wird kritisiert. So etwa ein Verständnis von Bildung als *top-down* Wissensvermittlung oder als „Ostereierpädagogik", bei der Teilnehmende vor allem finden sollen was intendiert war.

„wir haben so den Begriff irgendwie schon ein paar Mal gehabt von Ostereierpädagogik irgendwie, dass es darum geht, dass Menschen das finden von dem man wollte, dass sie es finden und dann ist der Workshop gelungen so" (K4, Janne, Abs. 158)

Inhaltlich werden auch Ansätze eines Globalen Lernens oder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kritisiert, da sie Betroffene viktimisieren, und zu einseitig auf individualisierte Lösungsansätze fokussieren (s.o.). Eine etwas ambivalentere Rolle wird Nichtregierungsorganisationen und Umweltorganisationen, sowie Organisationen entwicklungspolitischer Bildung zugesprochen, die zwar Beiträge leisten können aber den Bildner*innen nicht progressiv genug sind.

„wenn irgendwelche anderen Institutionen, die vielleicht nicht so nah an sozialen Bewegungen dran sind, irgendwelche NGOs, die vielleicht auch coole Sachen machen, aber nicht mit so einem grassroots-Ansatz, dann hilft das sozialen Bewegungen nicht so sehr" (K5, Niklas, Abs. 60)

6.4.2 Gegenhegemoniale Bildung: „Ein Mini-Bereich gegen krasse Strukturen"

Die Bildungsarbeit der Kollektive stellt demgegenüber tendenziell eine gegenhegemoniale Bildung dar, die Bildung anders gestalten möchte als sie in Schule und Bildungsinstitutionen stattfindet. Das heißt sie nimmt nicht nur in Bezug auf ihre Inhalte, sondern auch in der Art und Weise der Bildung eine gegenhegemoniale Position ein. Das wird auch daran deutlich, dass die Kollektive

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schwierigkeiten haben, ihren Platz in der Bildungslandschaft zu finden und sie die Erfahrung machen, etablierte Bildungsträger zu irritieren.

„mit dem, was wir machen wollen, fühle ich mich manchmal so ein bisschen lost in dieser Landschaft, […] es gibt so diese etablierten Bildungshäuser und ich hab da manchmal das Gefühl, dass, wenn wir hinkommen, das auch so ein bisschen irritieren, wie wir irgendwie drauf sind, und dann ja, also ich finde so dieses unseren Platz finden in dieser Bildungslandschaft jetzt auch gar nicht so leicht" (K4, Jonas, Abs. 117)

Bildungsarbeit aus gegenhegemonialer Perspektive zu machen geht zudem damit einher, dass gesellschaftliche Normalitäten und Strukturen den eigenen Bildungsbemühungen entgegenwirken und an vielen Stellen einflussreicher erscheinen. Das erzeugt eine Diskrepanz zwischen den hohen Ansprüchen, die die Bildner*innen selbst und andere an ihre Bildungsarbeit stellen und den begrenzten Möglichkeiten.

„manchmal hab ich das Gefühl, keine Ahnung welche Rolle Bildung- unsere Arbeit darin spielt, wenn ich sehe, wie klein dieser Teil, der so wirklich kritische und so emanzipatorische Bildungsarbeit so wirklich machen will, ist […] das ist so ein kleiner Mini-Bereich […] und dann wird man die ganze Zeit außenrum konfrontiert mit 'ner ganz andern Normalität […] es wird immer so voll der hohe Anspruch irgendwie an Bildung gestellt so Sachen zu verändern aber […] gleichzeitig sind außenrum so krasse Strukturen, irgendwie so, keine Ahnung, ob das überhaupt irgendwie groß beitragen kann" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 144)

Die Bildungsarbeit der Kollektive ist unterfinanziert und angesichts gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse wenig sichtbar.

*„Kollektive oder Bewegungsbildungs-Akteur*innen sind ja auch sehr schnelllebig und auch wenn man so machtmäßig drauf guckt in der Bildungslandschaft einfach unterfinanziert und nicht groß oder einflussreich genug"* (K5, Niklas, Abs. 84)

Entsprechend wird die eigene Wirkung und Reichweite als gering eingeschätzt.

„insofern ist das natürlich so ein Tropfen auf den heißen Stein mit so 'ner außerschulischen Bildungsarbeit, also weitgehend außerschulisch, das ist dann so ein minimaler Tropfen auf den heißen Stein, das ist kaum der Rede wert" (K1, Fabian, Abs. 121)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.4.3 Umgang mit Einschränkungserfahrungen durch Beutelsbacher Konsens und Extremismusvorwurf: „So wie der Beutelsbacher Konsens verwendet wird, halte ich es für Quatsch"

Trotz der von den Bildner*innen wahrgenommenen geringen Reichweite und Wirksamkeit erleben einzelne der Bildungskollektive zusätzlich staatliche Einschränkungen oder Angriffe auf ihre Bildungsarbeit, wie K5 berichtet. Dem Bildner wurde extremistische Nähe und der Aufruf zu zivilem Ungehorsam vorgeworfen.

„Tatsächlich hat das FDP-geführte Bildungsministerium mal, zu der Zeit als der Hambi geräumt wurde, verboten, dass FÖJ und andere Freiwilligendienste den Hambi besuchen dürfen, und ich wurde auch […] also da wurde mir irgendwie extremistische und Nähe so unterstellt, ich hätte zu zivilem Ungehorsam aufgerufen" (K5, Niklas, Abs. 21)

Hier fand eine unmittelbare inhaltliche Intervention des damaligen Bildungsministeriums statt, das Freiwilligendienstgruppen den Besuch des Hambacher Forsts verbot. Der Bildner reflektiert die Einseitigkeit dieses Verbots, das sich lediglich gegen die Perspektive der sozialen Bewegung, nicht jedoch gegen die Perspektive des Konzerns richtete. Ergebnis dieser Weisung war eine Einseitigkeit zugunsten der gesellschaftlich hegemonialen Perspektive.

„also bei mir die FÖJ-Gruppen, die fahren halt meistens mit RWE durch den Tagebau und einen halben Tag später komm ich. Und das ist halt immer super, weil die haben halt so komplett konträre Wahrnehmungen und dann denke ich so, also es wär' doch absurd, die Leute nur durch den Tagebau fahren zu lassen, das hat man denen noch nicht verboten, das FDP-Ministerium ist absurd. Naja. Ja. Tja" (K5, Niklas, Abs. 90)

Ein weiterer Vorwurf argumentiert über den Beutelsbacher Konsens.

„ich habe ja lange jetzt FÖJ-Seminare geteamt und da gibt's ja immer dieses absurde Berufen auf den Beutelsbacher Konsens" (K5, Niklas, Abs. 86)

Einerseits reflektiert der Bildner auch aus eigenem machtkritischen Anspruch die Gefahr der Tendenziosität der geschichtenbasierten Bildungsarbeit (vgl. Kapitel 6.3.1.8). Zugleich weist er den Vorwurf der Überwältigung mit drei zentralen Argumenten zurück: Zum einen macht er deutlich, dass es keine Neutralität in der Bildung gibt (vgl. auch Freire 1973, 13). Das Kontroversitätsgebot des

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Beutelsbacher Konsens wird häufig als Neutralitätsgebot missverstanden, und es wird nahegelegt, dass Lehrende ihre Meinung möglichst nicht mitteilen sollten auch wenn sie gefragt werden. Dies fördert jedoch ein fatales Rollenvorbild des „Sich-Heraushaltens" (vgl. Nonnenmacher 2011, 91). Gegen Überwältigung hilft demgegenüber weniger die Illusion von Unparteilichkeit, die meist nichts anderes ist als das Hegemoniale, das als Normalität erscheint (vgl. ebd., 90), sondern gerade eine kritische Selbstreflexion, die die eigene Haltung transparent und diskutierbar macht (vgl. FfE 2015, 2; Lösch/Eis 2018b, 516f., sowie Kapitel 6.3.3.2).

„so wie der Beutelsbacher Konsens erwähnt und verwendet wird, halte ich es für Quatsch, weil ich glaube, so, ja klar haben wir einen Auftrag und den kann ich begründen, und ich habe als referierende Person halt eine Meinung, die mache ich ja transparent und ich habe halt immer eine Wirkung mit meinem Verhalten, meinem Auftreten, meiner Meinung, mit meinen Inhalten, die ich setze, und ich kann aber versuchen das selber zu reflektieren, aber auch das anderen transparent zu machen" (K5, Niklas, Abs. 86)

Zum anderen hilft gegen Überwältigung nur eine tatsächliche Kontroversität durch Multiperspektivität, wie sie nur dann gegeben ist, wenn unterschiedliche Perspektiven Raum finden – gerade auch die sonst weniger gehörten gegenhegemonialen Perspektiven (vgl. FfE 2015, 1, sowie Kapitel 6.3.1.6). Angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse, der Dominanz der Normalität und der Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Strukturen ist eine gegenhegemoniale Perspektive in erster Linie eine Erweiterung des Blickwinkels – und damit eine Ermöglichung von selbstbestimmter Entscheidung.

„da denk ich so, ach egal, komm, tendenziös, die hören den ganzen Tag so einen crap und die leben in 'nem, in 'ner Welt, die aus, diese Strukturen schreien eine andere Geschichte die ganze Zeit, dann macht es auch keinen großen Unterschied, wenn ich jetzt mal was Radikaleres erzähle, weil die ganze Welt die Leute in eine andere Richtung drückt" (K5, Niklas, Abs. 88)

6.4.4 Umgang mit Einschränkungserfahrungen durch strukturelle Rahmenbedingungen: „Das ist auch 'ne Aneignung von Strukturen"

Versuche, Bildung anders zu gestalten, stoßen an Grenzen der strukturellen Rahmenbedingungen. Im schulischen Kontext schränken etwa Rahmenlehrpläne ein.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

*„Leute sind halt in ihren Jobs, irgendwo in der Bildungslandschaft und haben alle möglichen Grenzen in ihrer Arbeit, die auch gesetzt sind durch irgendwelche Rahmenlehrpläne, wenn sie Lehrer*innen sind oder durch irgendwelche Vorgaben von Geldgebern usw., und da ist es halt total schwierig, innerhalb dieser Grenzen institutionell auch zu agieren"* (K1, Fabian, Abs. 58)

Auch die eigene (außerschulische) Bildungsarbeit der Kollektive stößt an Grenzen, hinsichtlich Planungssicherheit und Finanzierung.

*„eigentlich bräuchte es da viel langfristigere angelegtere Bildungsformate, die aber halt in den Rahmenbedingungen, wie sie vorgegeben sind, von Geldgebern auch gar nicht, gar nicht so richtig möglich sind, da sind wir wieder bei den Grenzen von Bildungsakteur*innen auch in so institutionellen Setting"* (K1, Fabian, Abs. 113)

Finanzierung und Fördergelder: „Auch mal den Mut zu nehmen zu sagen, das machen wir nicht, das entspricht nicht unseren Prinzipien"

Eine wichtige Rahmenbedingung, die die Bildungsarbeit der Kollektive ermöglicht und zugleich einschränkt, sind Fördergelder und die damit verbundenen Förderlogiken. Generell ist die bewegungsnahe und kollektive Bildungsarbeit „prekär" und funktioniert vor allem, weil die Bildner*innen sich entweder über gemeinsame Ökonomie gegenseitig unterstützen, die Bildungsarbeit unbezahlt als Teil ihrer politischen Arbeit machen oder auch immer wieder „nachverhandeln".

„dass wir immer eigentlich verhandeln, wenn wir Aufträge kriegen, dass wir irgendwie für die Workshops irgendwie fair bezahlt werden. Also das ist so, ja also im ganzen bildungspolitischen Sektor ja, ein großes, also ja einfach Defizit, also einfach das Unterbezahlung als Stichwort (lachen)" (K2, Gesa, Abs. 54)

Daher bemühen sich die Kollektive um Fördermittel. Denn diese ermöglichen zunächst die Finanzierung größerer Projekte und der eigenen Arbeit.

„da war es tatsächlich vor allem erst mal diese eine Idee, die uns so ermöglicht hat, direkt in 'nem bisschen größeren Rahmen auch also durch 'ne Projektförderung dann aktiv zu werden" (K1, Marlene, Abs. 8)

Im Umkehrschluss verunmöglichen nicht bewilligte Förderanträge die eigene Bildungsarbeit.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„wo halt Anträge gestellt wurden, die nicht angenommen wurden, das war super frustrierend und Leute sind halt rausgedroppt, weil sie gesagt haben, so ich kann mich nicht finanzieren, ich muss was anderes machen jetzt, das ist schon super scheiße" (K5, Niklas, Abs. 102)

Zugleich sind Fördermittel oft mit einem gewissen Einfluss auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung verbunden.

„mehr oder weniger konkret gibt's schon so 'ne Idee, die durch den Antrag ja auch vorwir dann sozusagen schon in 'nem Schritt vorher irgendwie bestimmte inhaltliche Rahmensetzungen gesetzt haben" (K1, Marlene, Abs. 47)

Sie gehen zudem mit bestimmten Eigenlogiken einher, zu denen sich die Bildungskollektive ins Verhältnis setzen müssen.

„wir bewegen uns natürlich in der Logik, ne, und Auftrag und Förderung, also wenn wir Fördermittel oder Gelder kriegen, das ist ja, wir können das ja nicht loslösen davon, und wir können das dann nicht von komplett abkapseln, das ist klar" (K2, Gesa, Abs. 54)

Bezahlte Stellen führen teilweise zu „institutionalisierenden Erhaltungseffekten", d.h. Entwicklungen in Richtung einer Institutionalisierung und einer Einhegung kritischen Handelns, um die eigenen Stellen aufrecht zu erhalten.

„und dann gibt es halt eben auch, ja, natürlich das Problem, dass in solchen Strukturen auch bezahlte Stellen entstehen und institutionalisierende Erhaltungseffekte, so dass man sich dann eher um sich dreht" (K5, Niklas, Abs. 62)

Die Bildner*innen suchen also nach einem produktiven Verhältnis zu Fördergeldern und –logiken. K2 setzt sich bewusst ins Verhältnis und setzt auch eigene Grenzen. So werden beispielsweise bestimmte Konkurrenz- und Wettbewerbslogiken in Ausschreibungsverfahren zurückgewiesen, weil es dem eigenen Anspruch zu sehr widerspricht, etwa gegen andere Bildungskollektive in Wettbewerb zu treten. Das jedoch erfordert Mut (und das Vorhandensein genügend anderer Finanzierungsmöglichkeiten).

„darüber gibt es auf jeden Fall immer eine oder regelmäßig 'ne Diskussion darüber und wurden auch tatsächlich aus den Gründen dann auch schon Sachen einfach abgesagt,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

weil wir fanden, das ist irgendwie zu wettbewerbsfördernd oder ich weiß nicht […] einfach auch sich da irgendwie den Mut zu nehmen […] auch zu sagen, nee machen wir jetzt nicht, weil wir finden das irgendwie- entspricht nicht unseren Prinzipien oder unseren Leitlinien" (K2, Gesa, Abs. 54)

Eine andere, weit verbreitete Umgangsstrategie besteht darin, innerhalb des Systems und unter Nutzung seiner Ressourcen Räume zu schaffen. Strukturen werden als Ermöglichungsstruktur genutzt, aber die damit einhergehenden Einflussnahmen so weit wie möglich begrenzt oder umgangen. Zum Beispiel wird zwar eine Vereinsstruktur etabliert, um Gelder beantragen zu können, die mit der Vereinsstruktur einhergehenden Logiken der hierarchischen Entscheidungsfindung (Vorstand etc.) werden jedoch in der Praxis anders gelebt (basisdemokratische Entscheidungsfindung). Diese Umgangsstrategie wird von den Bildner*innen als „eine Aneignung von Strukturen" (K1, Fabian, Abs. 208) bezeichnet. Die Vereinsstruktur wird dann als Ermöglichungsstruktur für Projekte genutzt.

„gleichzeitig aber braucht es ja auch einen formalen Rahmen so, damit wir Anträge stellen können, sowohl für Bildungsarbeit, aber unterm K5 sind ja auch sehr viele andere Anträge gelaufen und laufen, so für andere Bildungskollektive aber auch für Projekte, die Leute gemacht haben" (K5, Niklas, Abs. 60)

Aufgrund der mit den Fördergeldern verbundenen Spannungsfelder scheint zugleich eine finanzielle Unabhängigkeit erstrebenswert.

„das K3 würde ich als gutes Beispiel auch nennen, die halt bestimmte Kooperationen eingegangen ist, sich finanziell unabhängiger gemacht hat" (K5, Niklas, Abs. 84)

Pragmatisches Labeling der Bildungsarbeit: „Das ist halt so'n Labeling"

Zu ihrem Umgang mit Strukturen passt auch die Offenheit, sich in unterschiedliche Bildungskontexte einzubringen und das recht pragmatische Labeling der eigenen Bildungsarbeit.

„wir machen machtkritische Bildung, ich wollt nur sagen, ich sprech' auch gerne mal von Globalen Lernen oder politischer Bildung, wenn irgendwer anders damit mehr anfangen kann" (K1, Marlene, Abs. 120)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die eigene Selbstbezeichnung der Bildungsarbeit ist machtkritische Bildungsarbeit, aber Globales Lernen, politische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder transformative Bildung werden als Bezeichnungen teilweise je nach Zielgruppe und Adressat*innen weitgehend synonym verwendet. Letztlich finden unter all den Begriffen Auseinandersetzungen um eine Gestaltung machtkritischer Bildungsarbeit statt.

*„in dem Feld vom Globalem Lernen machen wir machtkritische Bildung. Dann habe ich gesagt, wenn ich das Gefühl habe, dass es einfacher ist, von politischer Bildung zu sprechen, sprech' ich auch von politischer Bildung genau, wenn der Rahmen, mit dem ich die Lehrer*innen erreiche ist oder andere noch auch andere Multiplikatoren, die nicht so nah am Globalen Lernen sind, dann gerne auch was zu BNE, und wenn das dann gerade die Auseinandersetzung ist mit transformativer Bildung. Also ich habe das Gefühl, diese Konzepte haben ihre Unterschiede, und es hat auch so seine Gründe, und da gibt es dann auch, find' ich, mehr oder weniger Kritik, dann jeweils an diesem Konzept, was dahinter steht. Aber letztendlich führt das ja dazu, dass Debatten darum, wie jetzt aus meiner Sicht machtkritische Bildung passieren sollte, ja wie die geführt wird"* (K1, Marlene, Abs. 148)

Insbesondere transformatives Lernen ist als Bildungskonzept noch so offen, dass sich unterschiedliche Verständnisse darin wiederfinden können – auch die Idee machtkritischer Bildung.

„wir haben […] irgendwie Einladungen angenommen oder so oder uns beworben auf irgendwelche Veranstaltungen um über transformative Bildung zu sprechen, aber hab eher das Gefühl, dass wir dann den Begriff benutzen aber eigentlich machen wir machtkritische Bildung und sagen eigentlich, dass unser Konzept von machtkritischer Bildung transformative Bildung ist […] Genau, also ja, das ist halt so'n Labeling" (K1, Fabian, Abs. 147)

Für die Bildner*innen sind inhaltlichen Fragen relevant oder auch, welche Rolle Bildung in Transformation spielt, nicht jedoch die Bezeichnung der Bildungsarbeit oder eine Bezugnahme auf bestimmte Konzepte, die damit verbunden sind.

6.4.5 Zusammenfassende Einordnung

Institutionalisierte Bildung trägt immer auch zur Aufrechterhaltung des Bestehenden bei. Die gegenhegemoniale Bildung der Kollektive erscheint demgegenüber klein und wenig wirkmächtig. Denn gesellschaftliche Strukturen und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Normalitäten, aber auch die Rahmenbedingungen für Bildungsarbeit stehen den Bildungsbemühungen entgegen.

„wir selber sind halt klein und erreichen wenige Menschen, deswegen würde ich unsere Wirkung jetzt nicht übertreiben" (K1, Marlene, Abs. 120)

Wenn die Bildung trotz allem wirksam erscheint, werden schnell Vorwürfe von außen an die Bildner*innen herangetragen und es entsteht zum Teil ein eigenes Unbehagen aufgrund des machtkritischen Anspruchs. Gesellschaftliche Strukturen wirken also der eigenen Bildungsarbeit in doppelter Hinsicht entgegen: Einerseits wirken sie selbst bildend und stehen den Bildungsbemühungen der Bildner*innen entgegen. Andererseits erfahren die Bildner*innen (staatlichen) Gegenwind, sobald ihre Bildungsarbeit – trotz ihrer geringen Reichweite – wirksam wird.

6.5 Zwischenfazit: Bildung in sozial-ökologischer Transformation

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rolle von Bildung in sozial-ökologischer Transformation widersprüchlich und begrenzt ist. Gleichzeitig zeigen die Erfahrungen und Reflexionen der Bildner*innen durchaus Möglichkeiten auf, wie Bildung dennoch zu Transformation beitragen kann – einerseits durch Bildungspolitik (6.5.1) andererseits durch gegenhegemoniale Bildungspraxen (6.5.2). Die Transformationsstrategien sowohl der bildungspolitischen Bemühungen als auch der eigenen Bildungsarbeit korrelieren dabei mit den vier Transformationspfaden „nicht-reformistische Reformen", „Widerstand, Druck und Gegenmacht durch soziale Bewegungen", „Nowtopias, präfigurative Politik, Freiraumpraxen" und „Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen", die aus den Transformationsverständnissen der Bildner*innen für eine gesamtgesellschaftliche Transformation herausgearbeitet wurden (vgl. Kapitel 6.1).

6.5.1 Transformation durch Bildungspolitik

Bildung spielt zunächst eine wichtige Rolle in Hinblick auf gesellschaftliche Transformationsprozesse. Denn sie verändert immer – die Frage ist nur, in welche Richtung (siehe auch Freire 1973, 13). Die hegemoniale und institutionalisierte Bildung in Schule trägt zu einer Anpassung an bestehende Strukturen bei und wirkt so einer grundlegenden Transformation zunächst entgegen.

„dass es auch darum geht, mal zu gucken, naja, wo transformiert Bildung ja eh schon die ganze Zeit und was ist daran aber problematisch aus so 'ner sozial-ökologischen,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

machtkritischen Perspektive heraus und […] wo muss man da vielleicht auch ran, damit diese Transformation, die da auch stattfindet von klein auf, dass die vielleicht nicht stattfindet oder anders stattfindet, also, wir werden ja nicht so geboren, wie wir irgendwie aus der Schule rauskommen sondern das da transformiert ja ganz viel da drin" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 213)

Eine Möglichkeit besteht also darin, die bestehenden Bildungsinstitutionen selbst und die Art und Weise, wie Bildung darin stattfindet zu transformieren. Hier setzen die Bildungskollektive zunächst auf der Ebene der *Bildungspolitik* an.

6.5.1.1 Reformen: „Gremienarbeit in den Rahmendokumentenprozessen"

Zum Teil machen die Kollektive direkte Gremienarbeit in der Bildungspolitik etwa zu GL, BNE oder entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.

„wir machen auch viel so Gremienarbeit in diesen ganzen Rahmendokumentenprozessen zu Globalem Lernen und BNE auf Bundesebene und auf Landesebene, da sind wir auch in so Gremien drin, die diese Dokumente bearbeiten und verändern wollen und da einen kritischen Blick reinzuwerfen, den es oft nicht gibt, so, also das sind, das würd' ich sagen, ist jetzt vielleicht eher noch so auf so 'ner Ebene von so politische Veränderungen anzustreben" (K3, Isa, Abs. 94)

6.5.1.2 Nowtopias und präfigurative Politik: „Wir machen Pionier*innenarbeit"

Die Bildner*innen begreifen aber vor allem ihre eigene Bildungsarbeit als Labor oder „Pionier*innenarbeit" (K4, Jonas, Abs. 117). Sie soll inspirieren und in das Feld der Bildung wirken.

„das ist vielleicht auf 'ne Art und Weise auch so ein kleines Labor, von dem wir irgendwie so ein Teil sind in dem andere Bildungsansätze probiert werden, von denen vielleicht einiges dann auch in größere institutionelle Zusammenhänge wie beispielsweise Schule oder Universität oder sonst was eingeht und da zu Veränderungen führt" (K1, Fabian, Abs. 121)

Gemäß des Transformationsansatzes der präfigurativen Politik oder der *Nowtopias* ist hier die Idee, in kleinen Nischen vorweg zu nehmen, wie sich Bildung anders gewünscht wird, damit sie zum Vorbild wird und sich ausbreitet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

*„natürlich sickert das dann auch in andere Institutionen rein, wie es immer ist, auch wo es dann aufgegriffen wird, oder Leute gehen dann auch in irgendwelche anderen Akteurinnen Bildungsakteur*innen rein"* (K5, Niklas, Abs. 84)

Oder aber in Diskurse wirkt – etwa im hier relevanten Feld von BNE und Globalem Lernen.

„in dem Feld zum Beispiel von BNE und Globalem Lernen würde ich sagen, dass wir mit unserem Ansatz und unserer Perspektive durchaus schon auch mitgeprägt haben, wie über so [Thema] gesprochen wird. Also nicht, ich weiß nicht bis zu welchem Grad, aber die unsere Perspektiven dazu wurden glaub ich auch gehört, zumindest in dem Feld" (K1, Marlene, Abs. 120)

6.5.1.3 Soziale Bewegungen: „Wir sind eine soziale Bewegung für Bildungsarbeit"

Ein weiterer Aspekt ist, dass sich die bewegungsbezogenen Bildungsakteur*innen teilweise vernetzen und sich gegenseitig unterstützen. Dadurch soll eine Gegenmacht aufgebaut werden. Die Bildungsakteur*innen begreifen sich also selbst als soziale Bewegung.

*„es gibt jetzt […] eine Vernetzung von Bildungskollektiven […] es gibt einen Austausch über Kollektivstrukturen, es gibt einen Austausch über Konzepte, es gibt ein mehr Kooperation […] wir bringen auch weitere Konzepte zusammen und verändern unsere eigene Bildungsarbeit und bauen aber auch vielleicht im Bildungsbereich noch mal ‚ne, nicht direkt Gegenmacht aber ja schon auch mehr Macht auf von, dass es auch strategische Zusammenarbeit mehr geben könnte für Anträge, aber auch für irgendwelche Konzepte, die groß gemacht werden sollen oder wichtig sind zu platzieren oder populärer zu machen […] wo ich manchmal denke, wenn es, wenn wir Bildungsakteur*innen so aus sozialer Bewegung betrachten in der Schnittmenge, die sind einfach oft unsichtbarer und sie sind halt eine eigene soziale Bewegung, ja auch also für einen gewissen Bildungsbegriff, für gewisse Bildungsarbeit"* (K5, Niklas, Abs. 84)

6.5.2 Transformation durch gegenhegemoniale Bildung

Der zweite Ansatzpunkt besteht darin, über die eigene Bildungsarbeit zu Transformation beizutragen – trotz all der Widersprüche und Spannungsfelder, in die diese eingebettet ist.

Die Bildungsarbeit der Kollektive ist dabei mit verschiedenen, sich widersprechenden Ansprüchen von innen und außen konfrontiert, die ein *Span-*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nungsverhältnis erzeugen. Einerseits wirken gesellschaftliche Strukturen den Bildungsbemühungen entgegen und ihre Bildungsarbeit wird durch staatliche Akteur*innen schnell mit Vorwürfen konfrontiert wenn sie – trotz ihrer gegenhegemonialen Position – wirksam wird. Dem entgegen steht der Anspruch, dass Bildung einen Beitrag zu gesellschaftlicher Transformation darstellen soll – so eine Anrufung ebenfalls von staatlicher Seite durch Programme wie BNE. Dabei soll sie zugleich machtkritisch, demokratisch etc. sein – so vor allem die eigenen Anliegen. Die Rolle, die die Bildner*innen der eigenen Bildung in Transformation zusprechen, ist dementsprechend kontrovers und bewegt sich im Spannungsfeld der eigenen Anliegen und gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen. Der eigene Anspruch besteht darin, dass Bildung einen Beitrag zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen leisten und wirksam sein soll.

„gleichzeitig erheben wir schon auch den Anspruch an die Bildungsarbeit, so zu gestalten, dass sie bestimmte […] gesellschaftliche Veränderungen […] herstellen kann" (Gruppeninterview, K5, Niklas, Abs. 149)

Gleichzeitig wird eine klare Abgrenzung vorgenommen zu einer instrumentalisierenden Bildung, die genutzt wird, um die gewünschten gesellschaftlichen Veränderungen umzusetzen.

„können wir sagen, wir machen 'ne Bildung für was hin, weil das ist dann, hat so'n instrumentellen Charakter, also wir wollen Bildung machen, damit ihr danach […] was anders macht und zwar in dem Sinne, wie wir uns das denken, weswegen wir bewusst vorher oft eher dazu gesprochen von so Bildung im Kontext 'ner sozial-ökologischen Transformation" (Gruppeninterview, K3, Hanna, Abs. 99)

Stattdessen soll Bildung Menschen befähigen und ermutigen, Transformation selbst (mit) zu gestalten. Bildung wird hier also eine demokratisierende Funktion innerhalb des Transformationsprozesses zugesprochen.

*„wenn wir dann davon ausgehen, dass dieser Weg einer ist, der nicht von einigen wenigen entschieden werden kann, in irgendeinem technokratischen Prozess, wo sich irgendwelche Expert*innen hinsetzen und sagen, this is the way und da geht's lang, dann ist die Alternative dazu, dass es einen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess gibt um die Art und Weise, wie Veränderung, Transformation stattfindet und damit möglichst viele Leute an dem teilhaben können, braucht es ein bestimmte Maß, bestimmte Form an Bildung"* (K1, Fabian, Abs. 121)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Während für die einen Bildung dabei als Schlüssel für Veränderung erscheint, ist sie für andere eher ein Begleitfaktor.

„das ist für mich persönlich einer der wichtigsten Schlüsselpunkte, einfach über Bildung und wie Bildung, genau, praktiziert wird und was dort gesagt wird, glaub ich, ist ein megagroßer Schlüssel um irgendwo halt Wandel oder Veränderung zu initiieren" (K2, Gesa, Abs. 80)

„ich hatte das bei Bildungsarbeit noch nie so, dass ich das Gefühl hab, das ist jetzt der Schlüssel für Wandel. Das ist ein wichtiger Begleitfaktor und man kann tolle Bildungssachen machen, die Menschen, also viele Leute erreichen" (K5, Niklas, Abs. 127)

Auch angesichts gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse und institutioneller Rahmenbedingungen werden die eigenen Ansprüche an die Wirksamkeit der Bildungsarbeit von den Bildner*innen selbst eher klein formuliert etwa als „Mosaiksteine" einer Veränderung.

„was hab ich eigentlich für'n Anspruch an die Wirkung meiner Bildungsarbeit, 'ne, also ist der Anspruch, dass da nach jeder Veranstaltung gleich irgendwie so die krasse Veränderung steht so oder ist es halt ein eher, ein kleines Mosaikstein, das vielleicht über Umwege irgendwann mal dazu führt, dass irgendetwas ausgelöst wird, in irgendeiner Person, die daran teilgenommen hat. Und das führt dann irgendwann mal zu irgendner Wirkung oder zu irgendner Veränderung oder so" (K1, Fabian, Abs. 113)

Bildungsarbeit und Veränderungsprozesse werden dementsprechend langfristig gedacht.

„Bildung braucht halt richtig viel Zeit und Veränderungsprozesse dauern und Projekte müssen langzeitlich gedacht werden" (K3, Isa, Abs. 123)

Wie Bildung Transformationsprozesse dennoch unterstützen oder begleiten kann, wird dabei analog zu den Transformationspfaden gesellschaftlicher Transformation gesehen (vgl. Kapitel 6.1).

„Also Bildungsarbeit ist da irgendwo überall drin […] also spielt da für alle irgendwie so 'ne Rolle, genau, und gleichzeitig, genau, ist das glaub ich so'n Versuch zu zeigen, Veränderung muss auf ganz vielen verschiedenen Ebenen gleichzeitig stattfinden" (K3, Isa, Abs. 86)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.5.2.1 Reformen: Bildungspolitik gestalten

Eine Transformation über die staatlich-institutionelle Ebene bzw. über „nichtreformistische Reformen" (vgl. Kapitel 6.1.4.1) versuchen die Bildner*innen insbesondere dadurch zu erwirken, dass sie sich auf verschiedenen Wegen in bildungspolitische Angelegenheiten einbringen (vgl. Kapitel 6.5.1). Auf der anderen Seite werden bestimmte gesellschaftliche Reformen auch als Ermöglichung für Bildungs- und Lernprozesse begriffen.

6.5.2.2 Nowtopias und präfigurative Politik: Alternativen eröffnen und anders lernen

Die Bildner*innen begreifen den von ihnen gestalteten Bildungsraum als *präfigurative Politik*. Bildung und Lernen auf eine ganzheitliche und hierarchiearme Art und Weise zu gestalten, erscheint selbst bereits transformierend und auch Antwort auf ihre Kritik an Schule und Bildungsinstitutionen (vgl. Kapitel 6.3.1.8 und 6.3.2).

Nowtopias sind nicht nur Vorreiter*innen für konkrete Reformen sondern zugleich auch Lernorte, in denen durch das Vorhandensein von Alternativen die eigene Subjektivierung in kapitalistische Verhältnisse in Frage gestellt werden kann und andere Arten des Miteinanders gelebt und erlernt werden können. Ein „Lernen in und mit Initiativen" bzw. das Gestaltungsprinzip „Alternativen und Utopien eröffnen" soll dem Rechnung tragen (vgl. Kapitel 6.3.1.4).

Die Bildungskollektive lassen sich zudem selbst als *Nowtopias* begreifen und ihre Arbeitsweise ist präfigurativ. Auch soziale Bewegungen greifen Elemente präfigurativer Politik auf und gestalten Alternativen. In diesem Sinne sind sowohl die Bildungskollektive als auch die Klimagerechtigkeitsbewegung Orte, an denen in und durch Alternativen Lernerfahrungen stattfinden (vgl. Kapitel 6.2.1 sowie 6.2.2.4).

Hier findet sich also eine enge Verbindung zum Transformationspfad „Nowtopias, präfigurative Politik und Freiraumpraxen" (vgl. Kapital 6.1.4.3).

6.5.2.3 Welt- und Selbstverhältnisse: Dekonstruktion, Perspektivenvielfalt, Regeneration

Als ein relevanter Hebel für Veränderung erscheint es, am Paradigma oder den verinnerlichten Grundannahmen anzusetzen. Dabei wird Bildung eine wichtige Rolle zugesprochen. Über Bildung versuchen die Bildner*innen einerseits, Normalitäten infrage zu stellen und zu dekonstruieren, die die bestehenden Verhältnisse stützen (vgl. Kapitel 6.3.1.5). Zugleich schaffen sie durch eine Parteilichkeit und Stärkung marginalisierter Positionen eine Perspektivenvielfalt, die

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

es einerseits erlaubt, Alternativen hörbar werden zu lassen (vgl. Kapitel 6.3.1.6) und andererseits dazu beiträgt, dass eine gesellschaftliche Transformation demokratischer stattfindet. Durch eine gezielte Bezugnahme auf Epistemologien des Südens kann eine Rekonstruktion von Weltsichten, aber auch eine Regeneration und Heilung von gewaltvollen Verhältnissen stattfinden (vgl. Kapitel 6.3.1.7). Bildung kann so dazu beitragen, dass Menschen durch eine Auseinandersetzung mit ihren Privilegien Widerstände überwinden, die Transformation blockieren. Zugleich kann sie dazu beitragen, dass Menschen mehr Kraft haben, Gesellschaft zu verändern. Zugleich findet auch in den Bildungskollektiven selbst eine Auseinandersetzung mit den Positionierungen der Bildner*innen, Diskriminierungssensibilität und Perspektivenvielfalt statt (vgl. Kapitel 6.2.2.3).

Hier findet sich also eine enge Verbindung zum Transformationspfad „Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen" (vgl. Kapitel 6.1.4.4).

6.5.2.4 Soziale Bewegungen: Handeln in sozialen Bewegungen anregen

Ein weiterer Ansatzpunkt besteht für die Bildner*innen darin, soziale Bewegungen durch Bildungsarbeit zu stärken. Einerseits darüber, dass sie Menschen soziale Bewegungen nahe bringen und dazu anzuregen sich einzubringen und andererseits, indem sie bereits aktive Menschen unterstützen (vgl. Kapitel 6.3.1.3).

„Bewegungen differenzieren sich dann aus und werden stärker, wenn es auch eine Bildungsarbeit gibt, nach innen und nach außen" (K5, Niklas, Abs. 60)

„dass es ohne die Bildungsangebote, die Dinge weiterdenken und verknüpfen, aber auch nach außen outreach haben aber auch Wissensweitergabe nach innen nicht funktionieren kann über längere Zeit" (K5, Niklas, Abs. 66)

Andererseits sind auch soziale Bewegungen selbst ein Lernort (siehe Kapitel 6.2.1) und die Bildungskollektive Teil sozialer Bewegungen (vgl. Kapitel 6.2.2.) und Bildungsbewegung (vgl. Kapitel 6.5.1.3).

Hier findet sich also eine enge Verbindung zum Transformationspfad „Widerstand, Druck und Gegenmacht durch soziale Bewegungen" (vgl. Kapital 6.1.4.2)

6.5.3 Zusammenfassende Systematisierung

Während also zunächst die Darstellungsweise der Auswertung zwecks Nachvollziehbarkeit weitestgehend der Logik des Kodierparadigmas folgt, zeigt sich zugleich, dass die Transformationspfade als zentrale Motive immer wiederkeh-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ren und sich durch alle Kapitel ziehen. So lässt sich auch eine Systematisierung anlegen, die quer zur gewählten Darstellungsweise verläuft und die verschiedenen Transformationspfade ins Zentrum stellt. Dies ist zusammenfassend in der folgenden Tabelle visualisiert.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

	Gesellschaftsanalyse	Transformationspfade			
		Reformen	**Soziale Bewegungen**	**Alternativen und präfigurative Politik**	**Welt- und Selbstverhältnis**
Transformationspfade		Nicht-reformistische Reformen sind Zwischenschritte und verbessern Bedingungen für → Alternativen	Soziale Bewegungen bauen Gegenmacht auf, schaffen Mehrheiten und Druck für → Reformen	Nowtopias sind Pioniere für → Reformen, stärken → soziale Bewegungen, ermöglichen Veränderung von → Weltsichten	Weltsichten zu hinterfragen, die das Bestehende stützen, entzieht Legitimation und macht Veränderung leichter (→ Reformen → Soziale Bewegungen)
Rolle von Bildung in Transformation		Bildung ermöglicht demokratische Transformation und schafft Unterstützung für → Reformen	Bildung eröffnet → soziale Bewegungen als Handlungsoption und ermöglicht, dass sich viele einbringen	Nowtopias sind Lernorte; Bildung trägt zur Aufrechterhaltung des Bestehenden bei, eine andere Bildung ist transformierend	Bildung trägt zu Änderung von Weltsichten bei, stärkt Menschen, die an Veränderung arbeiten, stärkt marginalisierte Perspektiven, ermöglicht demokratische Transformation
Gestaltungsprinzipien der Bildungsarbeit	1. Wissen und kritische Analyse 2. Emanzipation		3. Kollektives Handeln in sozialen Bewegungen eröffnen	4. Utopien und Alternativen eröffnen 8. Ganzheitlich lernen	5. Dekonstruktion 6. Vielfalt, Parteilichkeit und Empowerment 7. Rekonstruktion und Regeneration
Bildungspolitik		Gremienarbeit machen	Bildungsbewegung sein	Vorreiter*in sein und ins Feld wirken	
Bildung in sozialen Bewegungen			Kollektive unterstützen soziale Bewegungen durch Bildung; Menschen lernen in sozialen Bewegungen	Soziale Bewegungen schaffen Nowtopias und präfigurative Politik, darin findet Lernen statt	Bildner*innen sind selbst Lernende; Kollektive lernen durch Wissen marginalisierter communities und Privilegienreflexion

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

7. Fazit und Ausblick

Das zentrale Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation liegt in der Frage, was politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation aus (kritischer) gesellschaftstheoretischer Perspektive bedeutet. Dazu wurden die informellen und non-formalen Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung und insbesondere bewegungsnaher Bildungskollektive beleuchtet, von denen sich inspirierende Anknüpfungspunkte erhofft wurden. Dabei konnte gezeigt werden, dass in der Klimagerechtigkeitsbewegung auf vielfältige Art und Weise politische Bildungs- und Lernprozesse stattfinden (siehe Kapitel 6.2). Es konnten zudem zentrale Gestaltungsprinzipien der Bildungsarbeit der Kollektive herausgearbeitet (siehe Kapitel 6.3) sowie die (widersprüchliche) Rolle von Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation (siehe Kapitel 6.4 und 6.5) thematisiert werden. Im Folgenden werden nun resümierend und zugleich ausblickend in einem ersten Schritt politische Bildungs- und Lernprozesse in der Klimagerechtigkeitsbewegung dargestellt, d.h. aufgezeigt, wo und wie in der Klimagerechtigkeitsbewegung politische Bildungs- und Lernprozesse stattfinden und reflektiert werden, aber auch, inwiefern es sich dabei um politische Bildung handelt (7.1). Anschließend wird, ausgehend von der Bildungspraxis der Klimagerechtigkeitsbewegung und bewegungsnaher Bildungsakteur*innen, eine transformative Bildung im Sinne einer (kritisch-emanzipatorischen) politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformationsprozesse skizziert. Es wird also danach gefragt, welche möglichen Anknüpfungspunkte sich aus der untersuchten Bildungspraxis für eine (außerschulische) politische Jugend- und Erwachsenenbildung ergeben (7.2). Und zuletzt werden einige sich aus dieser Dissertation ergebende weiterführende Forschungsdesiderate aufgezeigt (7.3).

7.1 Politische Bildungs- und Lernprozesse in der Klimagerechtigkeitsbewegung

In der Klimagerechtigkeitsbewegung finden, wie in Kapitel 6.2.1 gezeigt, auf vielfältige Art und Weise Bildungs- und Lernprozesse sowie Wissensproduktion statt. Während Menschen mit der Klimagerechtigkeitsbewegung politisch handelnd in die Welt wirken, entstehen permanent informelle politische Bildungs- und Lernprozesse (a). Es werden zudem zahlreiche non-formale politische Bildungsformate innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung selbst organisiert (b). Und neben individuell-biographischem Lernen findet auch kol-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lektives Lernen, das heißt Wissensproduktion, statt (c). Nicht nur die bereits in der Bewegung Aktiven lernen, es finden teilweise auch öffentliche Bildungs- und Lernprozesse sowie ein Lernen in der gesellschaftlichen Breite statt (d).

a. informelle politische Bildungs- und Lernprozesse: Die Klimagerechtigkeitsbewegung stellt, wie andere soziale Bewegungen auch, einen Lern-Handlungsraum dar (vgl. Trumann 2013), d.h. einen Raum, in dem während des politischen Handelns zugleich auch politisches Lernen stattfindet. Menschen lernen also in informellen Bildungsprozessen, während sie sich in der Klimagerechtigkeitsbewegung engagieren, während sie zusammenkommen, sich austauschen, sich vernetzen, in die bestehenden Verhältnisse intervenieren oder Alternativen aufbauen. Dabei spielen die Klimacamps eine zentrale Rolle. Diese verbinden Vernetzung, Alternativen, Aktionen und Bildung, und in allen vier Bereichen finden zugleich Bildungs- und Lernprozesse statt.

Zunächst lernen Menschen mit- und voneinander, indem sie in der Klimagerechtigkeitsbewegung zusammenkommen, sich vernetzen und sich austauschen. Da soziale Bewegungen eine geringe materielle Machtbasis haben, basieren sie auf einer „Macht von unten" (Piven 2008) bzw. einer Macht, die dadurch entsteht, dass Menschen sich mit anderen zusammenschließen (vgl. Arendt 1970/2013, 45). In einem solchen gemeinsamen Handeln auf Basis von Pluralität liegt nicht nur das genuin Politische (Arendt 1967/2010, 213ff.), sondern es entsteht zugleich auch politisches Lernen. Das heißt Menschen lernen, während sie mit anderen diskutieren, sich einigen und sich organisieren, um gemeinsam in die Welt wirken zu können.

Wie in vielen neuen sozialen Bewegungen spielt in der Klimagerechtigkeitsbewegung der Aufbau von Alternativen und das Vorwegnehmen utopischer Elemente im Hier und Jetzt (präfigurative Politik) eine wichtige Rolle. Dabei entsteht die Möglichkeit, individuell wie kollektiv neue und andere Erfahrungen zu machen. Indem Alternativen erprobt werden, wird der Anspruch, dass „eine andere Welt möglich ist" (so ein von der zapatistischen Bewegung inspirierter Slogan) direkt erfahrbar. Im Aufbau und Kennenlernen von Alternativen finden zugleich zahlreiche Bildungs- und Lernprozesse statt.

Insbesondere in Verbindung mit Bildungsformaten machen Menschen auch im politischen Handeln und in politischen Aktionen (auch des zivilen Ungehorsams) Lernerfahrungen. In der wissenschaftlichen Literatur der politischen Bildung wird oft ein antinomisches Verhältnis von Bildung und Aktion angenommen (vgl. Giesecke 1970, 28; zur Kontroverse siehe auch Widmaier/Nonnenmacher 2011). In der Klimagerechtigkeitsbewegung wie auch in den meisten anderen sozialen Bewegungen ist politisches Handeln jedoch meist ein-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gebettet in Reflexionen über Ziele und Wege oder in politische Bildungsformate (wie etwa auf den Klimacamps), d.h. Aktion und Reflexion stehen in wechselseitigem Verhältnis zueinander. Dann kann politisches Handeln durchaus politisches Lernen anregen und politische Bildung wiederum politisches Handeln begleiten.

b. nonformale und selbstorganisierte politische Bildung: Neben dem informellen Lernen durch Vernetzung, Aufbau von Alternativen und politischem Handeln finden innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung auch zahlreiche Formen selbstorganisierter und non-formaler politischer Bildung statt, und Bildung ist zugleich Teil der eigenen Bemühungen der Klimagerechtigkeitsbewegung. So finden etwa auf den Klimacamps selbstorganisierte Kurse, Workshops, Open Space Formate, Podiumsdiskussionen, Kulturveranstaltungen etc. statt. Und Bildungskollektive organisieren und veranstalten Bildungsangebote auch für eine breitere Zielgruppe.

c. kollektives Lernen und Wissensproduktion: Neben individuell-biographischen Lernprozessen finden auch kollektive Lernprozesse in der Klimagerechtigkeitsbewegung statt. Während Menschen in sozialen Bewegungen versuchen, sich die Welt zu erschließen und Strategien zu entwickeln, in diese hineinzuwirken, beleuchten sie das bestehende System und bringen zugleich neues Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge hervor. Sie generieren dabei gerade solche Informationen, die von der Gesellschaft ausgeblendet werden oder die andere der Öffentlichkeit lieber vorenthalten würden. In diesem Sinne entwickeln sie Gegen-Expertise (vgl. Cox/Fominaya 2009, 1). Solch neues Wissen und Lernen entsteht häufig aus dem kollektiven Teilen vermeintlich individueller Erfahrungen oder dem Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und daher insbesondere auch in bewegungsübergreifendem Austausch.

d. öffentliche Bildungs- und Lernprozesse: Die selbstorganisierten Bildungsformate richten sich zunächst an die in der Bewegung Aktiven. Es gibt jedoch zahlreiche Bestrebungen, auch Menschen darüber hinaus zu erreichen. Hier spielen die befragten Bildungskollektive eine zentrale Rolle, die neben der Arbeit innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung auch Workshops etwa an Schulen oder im Rahmen von Freiwilligendiensten anbieten. Manchmal wirken soziale Bewegungen auch auf eine breitere gesellschaftliche Öffentlichkeit. So ist es der Klimagerechtigkeitsbewegung gelungen, ihr Anliegen auf die Agenda der öffentlichen und medialen Auseinandersetzung zu bringen und so Menschen dazu anzuregen, sich mit dem Thema der Klimakrise zu befassen, zu lernen und sich weiter zu bilden (vgl. Hall et al. 2011, 114). Politische Bildungs- und Lernprozesse finden also nicht nur bei den in der Klimagerechtigkeitsbewegung aktiven

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Menschen statt. Durch bewegungsnahe Bildungskollektive werden politische Bildungs- und Lernprozesse in einer breiteren Bevölkerung angeregt, und durch die Wirkung der Klimagerechtigkeitsbewegung finden Lernprozesse auch in der Öffentlichkeit statt.

Bewegungsbildung als politische Bildung

Es handelt sich bei den informellen und non-formalen Bildungs- und Lernprozessen in der Klimagerechtigkeitsbewegung um politische Bildung und politisches Lernen, da es sich um eine Welt- und Selbstaneignung handelt. Es wird erstens Wissen über politische Zusammenhänge und eine Bildung von Urteilsvermögen erworben. Es findet zweitens eine Befähigung zu politischem Handeln statt und es wird drittens Selbstermächtigung und Hoffnung durch eigenes Handeln erfahren, sowie viertens ein Umgang mit Zweifeln und den Grenzen des eigenen Handelns gefunden. Eine besondere Rolle spielt dabei fünftens das Wissen marginalisierter Personen.

1. Wissen und Urteilsfähigkeit: Indem Menschen sich in der Klimagerechtigkeitsbewegung engagieren, wächst ihr Wissen über das gesellschaftliche Problem der Klimakrise und über politische Zusammenhänge. Das in der Klimagerechtigkeitsbewegung erfahrene Vorhandensein von Alternativen erlaubt, die sonst als Normalität unsichtbaren Strukturen und Verhältnisse zu erfassen. Und in selbstorganisierten Bildungsformaten findet eine Bildung von Urteilsvermögen statt, indem Wissen über politische Inhalte und Zusammenhänge erarbeitet wird.

2. Befähigung zu politischem Handeln: Menschen, die in Bewegungen aktiv sind, eignen sich im Tun neue Fähigkeiten an. Selbstorganisierte Bildungsformate beinhalten die Weitergabe von Fähigkeiten („skill-share"), die für das politische Handeln notwendig sind, wie beispielsweise Presse-Trainings, Moderation von Gruppenprozessen, Strategieentwicklung etc. Einige Netzwerke und Kollektive widmen sich der Weitergabe von Wissen und Fähigkeiten innerhalb der Bewegung, und der bewegungs"generationen"übergreifende Austausch zwischen der „älteren" Klimagerechtigkeitsbewegung und *Fridays for Future* hat mit dazu beigetragen, dass die Schüler*innen sich innerhalb kürzester Zeit Bewegungspraxen zur Selbstorganisation aneignen konnten (vgl. Eis/Frauenlob 2020, 233). So findet eine Befähigung zu politischem Handeln auf einer ganz konkreten Ebene statt.

3. Selbstwirksamkeit und Hoffnung: Während Menschen politisch handeln machen sie im besten Fall Erfahrungen von Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeit. Sie erfahren kollektive Handlungsfähigkeit, sowie Ermutigung und Hoffnung durch ihr eigenes Handeln.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Umgang mit Zweifeln: Nicht ausgeschlossen sind jedoch auch Lernerfahrungen von Entmutigung und den Grenzen des eigenen Wirkens. Selbstorganisierte Bildungsformate begleiten hier einen Umgang mit Zweifeln, Erschöpfung und Grenzen. So wird etwa in Seminaren zu nachhaltigem Aktivismus die Frage adressiert, wie Menschen langfristig aktiv sein können ohne auszubrennen oder die Hoffnung zu verlieren (vgl. Luthmann 2018).

5. Marginalisierte und gegenhegemoniale Perspektiven: In sozialen Bewegungen werden insbesondere die von der Gesellschaft ausgeblendeten Themen und die Perspektiven marginalisierter Menschen in den Blick gerückt. Auch die globale Klimagerechtigkeitsbewegung mit ihrer Forderung nach Klimagerechtigkeit ist entstanden durch Widerstand von Menschen im Globalen Süden, die am stärksten von der Klimakrise betroffen sind. Dieses Anliegen wurde inhaltlich von der Bewegung in Deutschland aufgegriffen (vgl. Sander 2016b), deren Teilnehmende sind jedoch überwiegend privilegiert. Von Rassismus betroffene Menschen bringen dies nun in die Klimagerechtigkeitsbewegung ein und regen dort eine Auseinandersetzung mit internalisiertem Rassismus an. Hier spielt (bewegungsübergreifende) Vernetzung nicht nur für individuell-biographisches, sondern auch für kollektives Lernen eine zentrale Rolle.

Die Rolle der Bildungskollektive

Die in dieser Dissertation maßgeblich in den Blick genommenen Bildungsakteur*innen begreifen sich von ihrem Selbstverständnis her entweder als Teil der Klimagerechtigkeitsbewegung, als Kooperationspartner*innen oder als von der Klimagerechtigkeitsbewegung inspiriert – in allen Fällen lässt sich jedoch eine Bewegungsnähe feststellen. Sie lassen sich also als „politisch-bildende bewegungsbezogene Organisationen" begreifen (vgl. Emde 2022, 55ff.). Sie adressieren mit ihrer Bildungsarbeit in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung einerseits Menschen innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung, aber auch bewegungsnahe Menschen sowie eine breite Zielgruppe etwa in Schulen oder im Rahmen von Freiwilligendiensten. Die Bildungsakteur*innen arbeiten basisdemokratisch und im Kollektiv. In der Art und Weise, sich zu organisieren, wollen sie ihre pädagogischen und politischen Prinzipien leben (präfigurative Politik). Daher reflektieren sie ihre eigenen Privilegien und Positionierungen und die Implikationen dieser für die Bildungsarbeit. Die Bildungskollektive gestalten Bildungsarbeit für andere, stellen jedoch zugleich einen Lernort für die Bildner*innen selbst dar. Analog zu politischen Bildungs- und Lernprozessen in der Klimagerechtigkeitsbewegung lernen auch die Bildner*innen selbst, einerseits durch den Austausch von- und miteinander, andererseits durch den präfi-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gurativ gestalteten Alltag und die Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- und Machtverhältnissen und ganz konkret in der Vor- und Nachbereitung von Bildungsveranstaltungen (siehe Kapitel 6.2.2).

Die Bildungsarbeit der Kollektive ist stark theoriegeleitet. Sie greifen in ihren Reflexionsprozessen auf viele zentrale wissenschaftliche Auseinandersetzungen, wie etwa auf Theorien der imperialen Lebensweise, zurück und beantworten durch ihre Praxis, was diese für eine politische Bildung bedeuten. So entsteht neues Wissen in der politischen Bildung. Gleichzeitig sind viele dieser Theorien, wie etwa zu Degrowth, überhaupt erst im Zusammenhang mit Fragen und Praxen sozialer Bewegungen entstanden. So zeigt sich also ein Wechselverhältnis der Wissensproduktion zwischen Theorieentwicklung und Bewegungspraxis. Die Bildungskollektive greifen neben wissenschaftlichen Theorien auch aktuelle Fragen auf, die sich Menschen in sozialen Bewegungen stellen, während sie versuchen, Welt zu verändern. Damit sind sie der Wissenschaft oft einen Schritt voraus, erkennen früh die relevanten Fragestellungen und suchen nach Antworten. Auch damit tragen sie zu Wissensproduktion bei. Und nicht zuletzt sind soziale Bewegungen häufig durch ein hohes Maß an Kreativität geprägt, das dazu beitragen kann, Neues hervorzubringen.

Dementsprechend lassen sich aus den Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung, und insbesondere aus den Erfahrungen und Überlegungen der bewegungsnahen Bildungskollektive zur Gestaltung von Bildung, zahlreiche mögliche Anknüpfungspunkte für eine transformative Bildung im Sinne einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation ableiten – auch für die (außerschulische) politische Jugend- und Erwachsenenbildung.

7.2 Politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation

Ausgehend von den Erfahrungen und Überlegungen der Bildungskollektive wird hier dargestellt, welche Rolle politischer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformationsprozesse zukommt und zukommen kann. Es werden zudem mögliche Gestaltungsprinzipien einer politischen Bildung skizziert, die einen emanzipatorischen Beitrag im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation leisten will.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die Rolle politischer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation

An den Erfahrungen der Bildungspraxis der bewegungsnahen Bildungskollektive wird zunächst deutlich, dass Bildung in einem widersprüchlichen Verhältnis zu sozial-ökologischer Transformation steht. Einerseits erscheint sie insbesondere in schulischen, institutionalisierten Kontexten einer sozial-ökologischen Transformation auch entgegen zu stehen. Indem sie hegemoniale Vorstellungen von Normalität bzw. einen Alltagsverstand herstellt und bestehende soziale Ungleichheiten reproduziert, stützt sie tendenziell die bestehende extraktive und imperiale Lebensweise. Andererseits kann eine (gegenhegemoniale) politische Bildung wie die der Bildungskollektive auf unterschiedliche Art und Weise zu einer sozial-ökologischen Transformation beitragen. Als solche ist sie jedoch meist mit wenig Ressourcen ausgestattet und mit tendenziell einschränkenden Rahmenbedingungen konfrontiert. Auch die bestehenden Verhältnisse selbst wirken bildend und stehen transformativen Bildungsbemühungen entgegen. Eine kritische Bildungsarbeit erscheint demgegenüber entsprechend klein und wenig wirkmächtig. Wo sie dennoch wirkmächtig wird, werden schnell Vorwürfe artikuliert, werden Erfahrungen von Einschränkungen und Einhegung gemacht, oder es entsteht ein eigenes Unbehagen der Bildner*innen aufgrund ihres machtkritischen Anspruchs (siehe Kapitel 6.4).

Eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation steht zudem in einem Spannungsverhältnis zwischen eigenen Anliegen und gesellschaftlichen Anrufungen. Während die institutionalisierte Bildung sowie gesellschaftliche Strukturen transformativen Bildungsbemühungen immer wieder entgegenstehen, sieht sich die Bildungsarbeit gleichzeitig mit hohen (eigenen und fremden) und teilweise widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Politische Bildung soll transformieren – aber nicht zu viel. Sie soll einen Beitrag zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen leisten – aber nicht im Dienst einer Transformation stehen, d.h. nicht instrumentell werden. Die verschiedenen Anliegen ins Verhältnis setzend kann eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation den Fokus darauf legen, eine demokratisierende Funktion innerhalb gesellschaftlicher Transformationsprozesse einzunehmen. Damit lässt sie sich weder top-down für eine gesellschaftliche Transformation in den Dienst nehmen, noch reduziert sie sich auf eine Transformation der einzelnen Subjekte. Stattdessen erscheint sie dann gerade deshalb notwendig, um einem demokratischen und machtkritischen Anspruch an gesellschaftliche Transformationsprozesse gerecht werden zu können, indem möglichst viele und insbesondere marginalisierte Menschen dazu angeregt werden, sich in die Ge-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

staltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse einzumischen (siehe Kapitel 6.5.2).

Mögliche Beiträge politischer Bildung zu sozial-ökologischer Transformation

Eine politische Bildung, die in einem solchen Sinne einen emanzipatorischen Beitrag zu einer sozial-ökologischen Transformation leisten will, kann – anknüpfend an die Überlegungen der Bildungskollektive – entlang verschiedener Transformationspfade gedacht werden. So lassen sich vier Transformationspfade einer sozial-ökologischen Transformation systematisieren: 1. „Nicht-reformistische" Reformen, 2. präfigurative Politik und Aufbau von Alternativen, 3. Widerstand sozialer Bewegungen, 4. Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen (siehe Kapitel 6.1.4). Entlang dieser Transformationspfade lässt sich nun nicht nur eine gesamtgesellschaftliche Transformation, sondern auch eine Transformation von Bildung denken. Und auch die Gestaltung politischer Bildung kann sich daran orientieren bzw. in jedem dieser Bereiche kann Bildung eine Rolle spielen (siehe Kapitel 6.5).

1. „Nicht-reformistische" Reformen: Zunächst lassen sich Reformen anstreben, die mit konkreten Verbesserungen im Hier und Jetzt zugleich über das Bestehende hinaus in eine andere Richtung verweisen, etwa indem sie bessere Voraussetzungen für weiterreichende Veränderungen schaffen oder bereits Schritte in diese Richtung darstellen (siehe Kapitel 6.1.4.1). So kann entsprechend, wie in Kapitel 6.5.1 gezeigt wird, auch an der Ebene von Bildungspolitik angesetzt werden. Dann geht es nicht allein darum, selbst eine transformierende (gegenhegemoniale) politische Bildung in den gesellschaftlichen Nischen zu gestalten, sondern auch um eine Transformation der bestehenden Bildungsinstitutionen und der Art und Weise, wie Bildung darin stattfindet. Eine solche Bildungspolitik lässt sich über Reformen anstreben also z.B. durch Gremienarbeit in der Bildungspolitik, gleichzeitig jedoch auch über alle anderen Transformationspfade.

2. Widerstand, Druck und Gegenmacht durch soziale Bewegungen (block): Da Gesetze meist nicht von selbst erlassen werden, spielen soziale Bewegungen, die mittels kollektiven Handelns Druck aufbauen und öffentliche Aufmerksamkeit schaffen können, eine wichtige Rolle in Transformationsprozessen (siehe Kapitel 6.1.4.2). Da emanzipatorische soziale Bewegungen zugleich häufig selbst Lernräume und Orte der Wissensproduktion darstellen, können sie Bildung inspirieren. Andersherum kann politische Bildung soziale Bewegungen unterstützen. So kann sie einerseits Menschen stärken, die bereits in sozialen Bewegungen aktiv sind, vor allem jedoch kann sie Bewegungswissen in die Breite

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tragen und Menschen motivieren, sich in sozialen Bewegungen zu engagieren. So können – als Inhalt und Gegenstand – soziale Bewegungen und kollektive politische Handlungsoptionen vorgestellt und angeregt werden (siehe Kapitel 6.3.1.3). Zugleich lässt sich auch kritische und emanzipatorische bzw. bewegungsnahe politische Bildungsarbeit als eine eigene soziale Bewegung – eine Bildungsbewegung – begreifen. So vernetzen sich die Bildungskollektive, um einander zu stärken und ihre Pionier*innenarbeit in der Bildung aus den gesellschaftlichen Nischen zu holen (siehe Kapitel 6.5.1.3).

3. Nowtopias, Präfigurative Politik und Freiraumpraxen (build): Ein weiterer Ansatzpunkt besteht darin, im Hier und Jetzt bereits Alternativen zu leben bzw. aufzubauen, die nach anderen als den gegenwärtigen Logiken funktionieren und Elemente der ersehnten Gesellschaft vorwegnehmen (siehe Kapitel 6.1.4.3). Dabei sind solche sogenannten *Nowtopias* Vorreiter*innen und Lernorte zugleich. In ihnen kann durch das Vorhandensein von Alternativen die eigene Subjektivierung in die bestehenden Verhältnisse in Frage gestellt und andere Arten des Miteinanders erlernt werden. Ein „Lernen in und mit Initiativen" kann Menschen die Möglichkeit geben, *Nowtopias* kennenzulernen, etwa indem im Rahmen von Bildungsveranstaltungen entsprechende Initiativen besucht werden (siehe Kapitel 6.3.1.4). Und indem der Bildungsraum selbst präfigurativ gestaltet wird, können die daran teilhabenden Menschen transformierende Erfahrungen machen (siehe Kapitel 6.3.1.8 und 6.3.2). Zugleich kann durch eine Bildungsarbeit in den Nischen – im Sinne präfigurativer Politik – ein Stück weit erprobt und vorweg genommen werden, wie Bildung emanzipatorisch und transformierend gestaltet werden kann. So wird die Bildungsarbeit der Bildungskollektive zur Pionier*innenarbeit, die inspiriert, ins Feld der Bildung wirkt und sich ausbreitet und zu einer Veränderung von Bildung selbst beiträgt (siehe Kapitel 6.5.1.2).

4. Transformation von hegemonialen Welt- und Selbstverhältnissen (be): Ausgehend von der Analyse, dass gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse auch über verinnerlichte Grundannahmen und (hegemoniale) Normalitätsvorstellungen aufrechterhalten werden und die einzelnen Subjekte so in die Verhältnisse eingebunden sind, beinhaltet eine sozial-ökologische Transformation auch eine Veränderung eben dieses Alltagsverstandes (siehe Kapitel 6.1.4.4). Hier erscheint es besonders naheliegend, mit Bildung anzusetzen. Eine politische Bildung kann dabei einerseits das Hinterfragen von Normalitäten anregen (Kapitel 6.3.1.5) und andererseits den bestehenden Normalitäten Alternativen entgegensetzen, indem sie durch Vielfalt und Parteilichkeit die Perspektiven marginalisierter Menschen stärkt (Kapitel 6.3.1.6) und indem sie

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gezielt marginalisiertes Wissen aufgreift, das den dominierenden Weltsichten möglicherweise Alternativen entgegenstellen kann (Kapitel 6.3.1.7).

Gestaltungsprinzipien einer politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation

Ausgehend sowohl von der Bildungspraxis der Klimagerechtigkeitsbewegung als auch insbesondere von den Erfahrungen und Überlegungen der Bildungskollektive lassen sich einige grundlegende Gestaltungsprinzipien für eine transformative Bildung im Sinne einer (kritisch-emanzipatorischen) politischen Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation skizzieren. Diese können dabei zugleich entlang der oben skizzierten Transformationspfade systematisiert werden.

1. (gegenhegemoniales) Wissen und kritische Analyse: Politische Bildung kann eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen anregen, indem etwa die Themen Energiepolitik, Mobilität, Ernährung oder Digitalisierung behandelt werden. Wenn die Krisen dabei nicht nur konstatiert, sondern auch die zugrunde liegenden strukturellen Ursachen und Zusammenhänge betrachtet werden, findet zugleich eine kritische Auseinandersetzung mit Kapitalismus und Wachstumslogik, Kolonialismus sowie Rassismus und Diskriminierung statt. Aus hegemonietheoretisch inspirierter Perspektive lässt sich zudem insbesondere nach Interessensgegensätzen, Macht- und Herrschaftsverhältnissen fragen, d.h. danach, wessen Interessen sich als Allgemeininteressen durchsetzen. Entsprechend kann insbesondere gegenhegemoniales und marginalisiertes Wissen angeboten werden, das sonst wenig verfügbar ist. Während zwar viele Angebote von BNE und transformativer Bildung ihren Ausgangspunkt in den gegenwärtigen ökologischen Krisen, insbesondere der Klimakrise nehmen, betonen die Klimagerechtigkeitsbewegung und die bewegungsnahen Bildungskollektive dabei die Verschränkung von ökologischen und sozialen Fragen stärker und machen die Themen so zu politischen Fragen. Zudem gehen sie über die sonst häufig stark an Perspektiven grüner Modernisierung orientierten Bildungsansätze hinaus und denken die Krisen konsequent zu Ende. Eine solche Perspektive kann auch eine transformative Bildung bereichern (siehe Kapitel 6.3.1.1).

2. Emanzipation: Ausgehend von einer (materialistischen) Analyse, dass gesellschaftliche Verhältnisse den Handlungsspielraum einzelner Menschen prägen, kann politische Bildung dazu anregen, die Strukturen und Machtverhältnisse, die das eigene Handeln begrenzen und einer emanzipatorischen Transformation entgegenstehen, zu analysieren und kritisch zu reflektieren. In

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abgrenzung zu einer individuellen Verhaltenserziehung, bei der eine Änderung des Verhaltens in eine normativ gewünschte Richtung angestrebt und die eigenen Handlungsmöglichkeiten auf individuelles (Konsum)verhalten reduziert werden, zielt eine politische Bildung zunächst auf Emanzipation. Emanzipation meint hier eine Handlungsfähigkeit auf Basis von Verstehen, sowie *politisches* Handeln (siehe Kapitel 6.3.1.2). Diese ersten beiden Gestaltungsprinzipien orientieren sich an einer sozial-ökologischen Krisenanalyse und einem Verstehen als Grundlage für Transformation und politisches Handeln.

3. Kollektives Handeln in sozialen Bewegungen eröffnen, anregen und unterstützen: Ausgehend von der Begrenztheit individuellen (Konsum-)Verhaltens erscheint insbesondere politisches, und das heißt kollektives, Handeln in der Lage zu sein, eben jene gesellschaftlichen Verhältnisse zu verändern, die dem eigenen Handeln Grenzen setzen. Denn historisch wie gegenwärtig sind es oft soziale Bewegungen, die eine gesellschaftliche Transformation anstoßen – oft gegen Widerstände. Ein solches gemeinsames Handeln stellt nach Hannah Arendt den genuin politischen Modus des Handelns dar (vgl. Arendt 1967/2010, 213ff.). In vielen Bildungsansätzen wird jedoch Handlungsfähigkeit primär innerhalb der politischen Parteien und Institutionen oder in technologischer Innovation verortet. Für die einzelnen Teilnehmenden bleibt dann noch die Möglichkeit individueller Konsum- und Verhaltensänderungen. Angesichts der Diskrepanz zwischen der Krise und den klein erscheinenden Möglichkeiten des Handelns besteht dabei die Gefahr, sich ohnmächtig zu fühlen. Demgegenüber kann politische Bildung die historischen und aktuellen Errungenschaften emanzipatorischer sozialer Bewegungen sichtbar machen und somit politische Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Anstelle einer Bildungsarbeit, die individuelles Konsumverhalten als Handlungsoption vorschlägt, kann sie emanzipatorische soziale Bewegungen als kollektive politische Handlungsoption vorstellen. Menschen können dann dazu angeregt und motiviert werden, sich einzubringen und bereits aktive Menschen in sozialen Bewegungen gestärkt werden (siehe Kapitel 6.3.1.3).

In der Klimagerechtigkeitsbewegung zeigt sich zudem, dass Menschen insbesondere dann über politische Inhalte und Zusammenhänge lernen, wenn sie ein eigenes Anliegen haben. Oft wird davon ausgegangen, dass politisches Handeln erst am Ende eines Urteilsbildungsprozesses steht, in der Praxis sozialer Bewegungen wird jedoch deutlich, dass häufig beides miteinander einhergeht. Menschen beginnen sich zu engagieren aus einem eigenen Anliegen oder einem Ungerechtigkeitsempfinden heraus, und während sie sich engagieren, eignen sie sich Wissen über Zusammenhänge an. Das eigene Anliegen motiviert dabei zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

politischen Selbstbildungsprozessen. Dies kann politische Bildung aufgreifen, indem sie Teilnehmende dazu anregt, ihre *eigenen Anliegen aufzuspüren* und sich politisch einzubringen. Dieses Gestaltungsprinzip verweist auf einen möglichen Beitrag politischer Bildung zum Transformationspfad der sozialen Bewegungen.

4. Utopien und Alternativen eröffnen: Davon ausgehend, dass sich Gesellschaft verändern lässt, indem in den gesellschaftlichen Nischen und Freiräumen im Hier und Jetzt bereits Alternativen aufgebaut werden, kann politische Bildung Alternativen und konkrete Utopien thematisieren und erfahrbar machen. So können beispielsweise Initiativen wie solidarische Landwirtschaften, Repair Cafés oder Umsonstläden besucht werden, oder die Bildungsveranstaltungen können auf temporären Alternativen wie den Klimacamps stattfinden. Durch ein solches „Lernen in und mit Alternativen" können Menschen erleben, dass alles auch ganz anders sein könnte und im besten Fall erfahren, dass eine solidarische, gerechte und ökologische Lebensweise attraktiv sein kann. Politische Bildung kann zudem einen Raum eröffnen für ein Nachdenken über alternative Zukünfte und ausgehend von den gegenwärtigen Krisen fragen, was ein gutes Leben für alle innerhalb planetarer Grenzen bedeutet. Gemeinsam über Alternativen und Utopien nachzudenken und dabei zu wagen, groß zu denken, kann inspirieren. Eine solche Perspektive nimmt die Teilnehmenden als Mitgestaltende ernst. Sie mutet ihnen viel zu, doch zugleich liegt darin eine wichtige Dimension politischer Selbstermächtigung. Oft ist es zudem erst das Vorhandensein von Alternativen, das ermöglicht, die sonst als Normalität unsichtbaren Strukturen und Verhältnisse zu erfassen und kritisch zu reflektieren. Dieses Gestaltungsprinzip lässt sich als der Beitrag von politischer Bildung zum Transformationspfad der Alternativen begreifen (siehe Kapitel 6.3.1.4).

5. Dekonstruktion von Welt- und Selbstverhältnissen: Ein weiteres zentrales Gestaltungsprinzip politischer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformation besteht im Hinterfragen und Dekonstruieren von Normalitäten. Dies basiert auf der Analyse, dass gesellschaftliche Verhältnisse auch stabilisiert werden durch (hegemoniale) Vorstellungen, die einen gewissen Konsens, d.h. Zustimmung oder zumindest passive Hinnahme eines breiten Teils der Bevölkerung erzeugen. Hegemonie entsteht, wenn es Akteur*innen (durch partielle Zugeständnisse) gelingt, dass ihre Interessen als Allgemeininteressen anerkannt werden. Sie konstituiert sich in der Zivilgesellschaft, das heißt auch in Bildungseinrichtungen (vgl. Merkens 2010, 194ff.). Dementsprechend kann Bildung zugleich eine wichtige Rolle für eine „geistige Abspaltung" von der bestehenden Hegemonie spielen (vgl. Bernhard 2010, 97f.), indem sie bestehende hegemoniale Vorstellungen dekonstruiert bzw. hinterfragt (siehe Kapitel

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

6.3.1.5). Dieses Gestaltungsprinzip, ebenso wie die beiden folgenden, stellen einen möglichen Beitrag zur Transformation hegemonialer Welt- und Selbstverhältnisse dar.

6. Vielfalt, Parteilichkeit und Empowerment: Gesellschaftliche Einflussmöglichkeiten sind ungleich verteilt, abhängig von ökonomischen Ressourcen und entlang verschiedener Diskriminierungsachsen. Aufgrund der jeweiligen Kräfteverhältnisse werden in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen darüber, wessen Interessen sich verallgemeinern, nicht alle gleichermaßen gehört. Tendenziell haben diejenigen, die von den bestehenden Verhältnissen profitieren und ein Interesse an der Aufrechterhaltung dieser haben, mehr Ressourcen, um sich durchzusetzen. Politische Bildung kann nun der bestehenden Hegemonie nicht nur durch Dekonstruktion entgegenwirken, sondern auch, indem sie eine Vielfalt an Perspektiven sichtbar macht und damit Vorstellungen einer einzigen Normalität Alternativen entgegenstellt. Hierzu bedarf es einer parteilichen Haltung, um Menschen in marginalisierten Positionen zu ermutigen, sich einzubringen und ihre Perspektiven zu stärken. Empowerment lässt sich hier einerseits durchaus auch als Stärkung zu einer Teilhabe an den bestehenden Verhältnissen denken, zugleich jedoch auch als eine Befähigung und Ermutigung, sich in eine Veränderung des Bestehenden einzubringen und die Gestaltung der anstehenden bzw. bereits stattfindenden Transformation nicht denjenigen zu überlassen, die von der gegenwärtigen Ungleichheit und Ausbeutung profitieren. Nur wenn es mehr als eine Perspektive und Meinung gibt, kann echte Kontroversität entstehen, und nur wenn sich alle in den Diskurs einbringen können, wird den demokratischen Ansprüchen von Bildung und Gesellschaft gerecht. So kann Bildung einen Beitrag zur Demokratisierung des Transformationsprozesses darstellen (siehe Kapitel 6.3.1.6).

7. Rekonstruktion und Regeneration: Neben der Dekonstruktion hegemonialer Vorstellungen, die eine bestehende ökologisch destruktive und extraktive Gesellschaftsweise stützen, können also bislang meist unberücksichtigte Perspektiven gestärkt werden, von denen möglicherweise zugleich Erfahrungen und Weltsichten eingebracht werden, die Auswege aus den gegenwärtigen Krisen anbieten können. So lässt sich insbesondere auf das Wissen und die Erfahrungen von BIPoC und queeren Gemeinschaften zurückgreifen, die teilweise bereits seit Jahrhunderten gegen die Bedrohung ihrer Leben Widerstand leisten. Ansätze des *transformative justice* etwa, die kollektive Alternativen zum gegenwärtigen Strafsystem entwickeln und dabei insbesondere einen Fokus auf *Heilung* von gewaltvollen Erfahrungen (auch durch gesellschaftliche Verhältnisse) legen, ermöglichen dabei nicht nur, sich auf einer ganzheitlichen Ebene von destrukti-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ven Denk- und Lebensweisen zu befreien, sie können auch dazu beitragen, dass Menschen langfristig die Kraft haben, sich zu organisieren und Transformation zu gestalten – auch gegen Widerstände (siehe Kapitel 6.3.1.7).

8. Ganzheitlich lernen: Politische Bildung kann andere Lernformen und Lernzugänge entwickeln und die Art und Weise verändern, wie Lernen stattfindet. Davon ausgehend, dass das derzeitige Naturverhältnis, das die gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen hervorbringt, mit der Trennung von Natur und Kultur, Geist und Körper etc. verbunden ist, kann politische Bildung nach ganzheitlichen Bildungsansätzen suchen, die Menschen nicht nur kognitiv ansprechen. So lässt sich etwa der Bildungsansatz eines Bildungskollektivs aufgreifen, das mit spannenden und inspirierenden Geschichten über soziale Bewegungen (storytelling) oder mit grafikbasierten Bildungsmethoden arbeitet. Bildungsprozesse können zudem erfahrungsbasiert gestaltet werden oder den Körper mit einbeziehen (Embodiment). Im Zusammenhang mit der Klimakrise bedarf es zudem einer Auseinandersetzung mit Emotionen wie Ohnmacht, Wut, Angst und Hoffnung. Politische Bildung kann zudem nach Bildungsansätzen suchen, die Menschen nicht als isolierte Individuen ansprechen, sondern in ihrem Eingebundensein. So kann etwa ein Lernen in und mit der Natur durch naturbasierte Methoden eine Rolle spielen, ein Lernen vor Ort, das Verbindung zu diesen schafft, ebenso wie ein Lernen in Gemeinschaft. Bei all dem kommt, wie in den Überlegungen der Themenzentrierten Interaktion betont wird, einem geschützten Raum und Zeit eine wichtige Rolle zu. Dieser sowie der folgende Ansatz lässt sich als Beitrag zum Transformationspfad der präfigurativen Politik begreifen (siehe Kapitel 6.3.1.8)

9. Präfigurative Politik im Bildungsraum: Von der Bildungspraxis der Kollektive kann eine politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation zudem aufgreifen, nicht nur in der Gestaltung von Lernprozessen, sondern auch in der eigenen Grundhaltung und den pädagogischen Beziehungen etwas von dem vorweg zu nehmen, wie Gesellschaft anders gestaltet werden könnte. So kann politische Bildung ein so weit wie möglich *hierarchiearmes* Verhältnis und eine *partizipative und kollektive* Gestaltung von Bildungs- und Lernprozesse anstreben. Hierzu können sich politische Bildner*innen als Gegenüber einbringen, die eigene (sozialstrukturelle) Positionierung und Sprechposition transparent machen und ihre politische Haltung offenlegen und damit verhandelbar machen. Insbesondere die Bildner*innen der Kollektive können zudem als „interessante Erwachsene" (Hafeneger 2009, 269) oder Vorbilder auftreten, die durch ihre eigenen Erfahrungen in sozialen Bewegungen inspirieren können. Hier ließe sich aufgreifen, entsprechende Gäste einzuladen (siehe Kapitel 6.3.2).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Aus der Bildungspraxis der Klimagerechtigkeitsbewegung und insbesondere den Erfahrungen und Überlegungen bewegungsnaher Bildungskollektive konnte hier in ersten Zügen die Rolle von politischer Bildung im Kontext sozial-ökologischer Krisen und Transformationsprozessen aufgezeigt und eine mögliche Gestaltung einer transformativen Bildung im Sinne einer politischen Bildung, die einen Beitrag zu einer demokratisch und emanzipatorisch gestalteten sozial-ökologischen Transformation leisten will, skizziert werden.

7.3 Forschungsdesiderate und Ausblick

Aus der vorliegenden empirischen Erhebung wird zugleich deutlich, wo eine vertiefende analytische Auseinandersetzung nötig wäre. Da die Bildungskollektive stark theoriegeleitet arbeiten, zeigen sich genau dort, wo sich in ihrer Bildungspraxis Spannungsfelder oder Herausforderungen ergeben, auch zentrale Forschungsdesiderate im Diskurs um politische Bildung und soziale Bewegungen. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive wäre (1) eine weitergehende Auseinandersetzung sowohl mit Transformationsperspektiven als auch Transformationspfaden notwendig. Mit Blick auf die politische Bildung stechen zudem insbesondere drei (miteinander verbundene) Aspekte hervor: Ein Umgang mit Rassismus (2), eine Antwort auf die Kritik westlicher Naturverhältnisse (3) und die Rolle von Emotionen in der Bildungsarbeit (4). Bei diesen Aspekten wird ein Forschungsdesiderat, sowohl aus gesellschaftstheoretischer Perspektive als auch aus Perspektive politischer Bildung, deutlich, wie im Folgenden genauer erläutert wird.

Sozial-ökologische Transformationsperspektiven und -pfade

Es ist ein großes Verdienst der gesellschaftstheoretischen Forschung zu sozial-ökologischer Transformation ebenso wie der Klimagerechtigkeitsbewegung und anderer sozialer Bewegungen, dass inzwischen überhaupt wieder über Utopien und gesellschaftliche Gegenentwürfe gesprochen wird. Waren diese lange Zeit zum einen aufgrund der autoritären Entwicklung der realsozialistischen Systemalternativen fraglich geworden und zum anderen durch die neoliberale Suggestion einer vermeintlichen Alternativlosigkeit dethematisiert worden (so der Ausspruch Margaret Thatchers „there is no alternative“ oder Francis Fukuyamas „Ende der Geschichte“), wird angesichts der gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen immer deutlicher, dass grundlegende Transformationsprozesse stattfinden werden und bereits stattfinden, und sich daher vor allem die Frage stellt, ob und wie diese gestaltet werden. Insbesondere die Klimagerechtigkeitsbewegung traut sich in diesem Kontext wieder – jenseits der alten und zu Recht in die Kritik

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

geratenen Ansätze – über Utopien und gesellschaftliche Gegenentwürfe nachzudenken. In der gesellschaftstheoretischen Forschung sowie in der politischen Bildung werden diese Fragen inzwischen aufgegriffen. Gleichzeitig fokussiert die wissenschaftliche Auseinandersetzung zumeist auf die kritische Analyse des Bestehenden und tut sich schwer mit der Beschäftigung mit Gegenentwürfen und Wegen dorthin. Auch in der sozial-ökologischen Transformationsforschung dominiert dementsprechend eine kritische Auseinandersetzung etwa mit grüner Modernisierung, mit Autoritarismus und Rechtspopulismus und dem, was einer Transformation im Weg steht. Dort, wo progressive Entwürfe in den Blick genommen werden, geschieht dies fast immer – wie auch in der vorliegenden Dissertation – über die Auseinandersetzung mit sozialen Bewegungen und den von diesen entworfenen Ideen. Natürlich kann auch Wissenschaft keine fertigen Modelle für Utopien entwickeln, die dann autoritär umgesetzt werden (siehe auch Kapitel 6.1.3). Dass der Wissenschaft eine Beschäftigung mit Emanzipation abgesprochen wird, indem dies als politisch und daher unwissenschaftlich begriffen wird, erscheint jedoch gerade in den gegenwärtigen krisenhaften Zeiten hoch problematisch. Stattdessen könnte Wissenschaft das kreative Potenzial sozialer Bewegungen ergänzen, indem sie Fragen nachgeht, wie alternative, emanzipative Gesellschaftsformen aussehen, sowie möglich und erreichbar werden könnten. Allererste Ansätze in diese Richtung entstehen gerade, beispielsweise in dem vom European Research Council geförderten Forschungsprojekt „*Pathways towards post growth deals*". Es bleibt jedoch weiterhin ein großes Forschungsdesiderat bzw. eine Lücke in der wissenschaftlichen Arbeit.

Rassismuskritik in der politischen Bildung

Obwohl es ein zentrales Element des Konzepts und der Entstehungsgeschichte von Klimagerechtigkeit ist und immer schon ein antirassistischer Anspruch bestand, führte doch erst das Einfordern durch rassismuskritische Bewegungen wie BlackLivesMatters und Zusammenschlüssen von BIPoC-Aktiven innerhalb der Klimagerechtigkeitsbewegung zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit der Reproduktion von Rassismus auch in der Bewegung selbst. Dass insbesondere Rassismuskritik lange Zeit wenig beleuchtet wurde, ist auch Ausdruck dessen, dass Aktive der Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland tendenziell *weiß* positioniert und privilegiert sind. Diese Auseinandersetzungen mit Rassismus finden sich inzwischen entsprechend auch in den Diskussionen der Bildungskollektive wieder. Auch hier stehen sie jedoch bislang eher am Anfang. Meist stehen dabei die sozialstrukturellen Positionierungen (der Bildner*innen) im Vordergrund. Ausgehend von der Annahme, dass sich aus der jeweiligen gesell-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schaftlichen Positionierung heraus spezifische Perspektiven auf Welt ergeben, wird eine Perspektivenvielfalt (das bedeutet eine heterogene Zusammensetzung der Kollektive selbst), eine Stärkung marginalisierter Menschen und vor allem eine Privilegienreflexion *weißer* Menschen angestrebt. Dies sind richtige und notwendige Schritte der Selbstreflexion. Gleichzeitig zeigen sich zunehmend auch die Herausforderungen der damit einhergehenden Konsequenzen für politisches Handeln. So folgt aus einer sozialstrukturellen Positionierung noch nicht notwendigerweise auch eine entsprechende politische Positionierung. Und ein politisches Handeln erfordert ein Sich-Zusammenschließen auch über sozialstrukturelle Positionierungen hinweg. Wenn aber Verbündetenschaft bzw. *Allyship* impliziert, dass privilegierte Menschen die eigenen Interessen zurückstellen und vermeintlich selbstlos für ein übergeordnetes Gemeinwohl handeln, entsteht zugleich die Gefahr von *white saviorism*. Ein solches Verständnis von Rassismusskritik lässt sich zudem liberal integrieren und einhegen. Dann werden nicht die strukturellen Rahmenbedingungen verändert, sondern *diversity trainings* suggerieren, dass das Problem bearbeitet wird, während sich nur gleichzeitig besser gegen Kritik immunisiert wird. Im Feld der politischen Bildung stellt sich zudem zunehmend die Frage nach einem produktiven Umgang mit Scham und Schuld, die mit Privilegienreflexionen häufig einhergehen.

Inzwischen werden als Antwort auf diese Herausforderung stärker materialistisch fundierte Rassismusanalysen entwickelt, die auf die Fallstricke einer Einhegung durch liberale Rassismuskritik aufmerksam machen und die den Fokus auf die strukturellen Verhältnisse legen, die Rassismus produzieren statt auf die Subjekte, die diesen reproduzieren. Es geht dann stärker um die Suche nach gemeinsamen Anliegen und die Veränderung von Strukturen, die Spaltungslinien hervorbringen (vgl. Roldán Mendívil/Sarbo 2022). Hier wäre entsprechend zu fragen, was solche Analysen für politisches Handeln, insbesondere aber für die politische Bildung bedeuten, der ein Zugang über die einzelnen Subjekte tendenziell deutlich leichter fällt.

Nicht-westliche Naturverhältnisse in der politischen Bildung

Erstaunlicherweise spielt selbst in der Bildungsarbeit der Klimagerechtigkeitsbewegung eine Auseinandersetzung mit Naturverhältnissen eine vergleichsweise geringe Rolle. Wo auf andere als moderne westliche Welt-, Selbst- und Naturverhältnisse Bezug genommen wird, geschieht dies mit einer – berechtigten – Abgrenzung von esoterischen, aneignenden bzw. rechten Lesarten und dementsprechend einer großen Vorsicht. Der Kritischen Theorie der „Frankfurter Schule“ kommt das Verdienst zu, den Fortschrittsoptimismus der Auf-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

klärung in Frage gestellt und die darin mit angelegten Kehrseiten aufgezeigt zu haben. Gleichzeitig betonen sie die Errungenschaften der Aufklärung und den emanzipatorischen Moment, der in einer Befreiung aus dem Angewiesensein und dem Ausgeliefertsein von Naturzwängen besteht (vgl. Adorno/Horkheimer 1969/2011, 15; 113). Aus dieser dialektischen Perspektive entsteht so ein zunächst unauflösbar scheinendes Dilemma: Die Weltsicht der Aufklärung ist die Grundlage der gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisen. Zugleich macht sich jeder Versuch, diesem eine naturverbundenere Weltsicht entgegenzustellen, verdächtig, anti-emanzipatorisch zu sein. Inzwischen verschärft sich jedoch durch die gegenwärtige Zuspitzung sozial-ökologischer Krisen die Kritik an modernen Naturverhältnissen und es stellt sich die Frage, ob es nicht einer radikaleren Infragestellung einer, letztlich immer noch auf Fortschrittsoptimismus verweisenden, Aufklärungsperspektive bedarf. Wie aber kann eine solche aussehen, die weiterhin am Anspruch von Emanzipation und Freiheit festhält? Hier gibt es inzwischen erste Ansätze, die aus dem Dilemma hinausweisen könnten, indem sie andere Begriffe nicht nur von Natur sondern auch von Freiheit und Aufklärung anlegen. In vielen indigenen Perspektiven wird etwa Natur nicht primär als Bedrohung gefasst, sondern als Fürsorgende und Schenkende. So betrachtet stehen dann nicht mehr die immer knappen Güter im Mittelpunkt, sondern die Fülle der Geschenke der Welt. Die Gaben fordern jedoch zu Respekt, Gegenseitigkeit und Verantwortungsübernahme bzw. Fürsorge auf (vgl. Kimmerer 2022, 33ff.). In einer solchen Perspektive lässt sich Emanzipation jenseits einer Befreiung aus Angewiesensein von Naturzwängen denken, da Natur nicht mehr in erster Linie als Bedrohung erlebt wird, die es zu beherrschen gilt. Anstatt auf Krisenphänomene also mit immer mehr Naturbeherrschung zu antworten, könnten wir uns als eingebunden in Natur begreifen und uns in ein „weltwahrendes" Verhältnis setzen (vgl. von Redecker 2020, 269ff.). In ihrem Buch „Anfänge" zeichnen David Graeber und David Wengrow zudem eine neue Geschichte der Aufklärung, die jede lineare Fortschrittslogik in Frage stellt und ein anderes Verständnis von Freiheit nahelegt. Demnach ist Aufklärung nicht entstanden durch europäische Denker*innen, sondern durch die Kritik indigener Intellektueller Nordamerikas an der europäischen Gesellschaft, die von ersten Kolonisatoren und Reisenden dann in die europäischen Debatten eingebracht wurde (vgl. Graeber/Wengrow 2022, 41ff.). Viele indigene Gemeinschaften dort hatten lange vor der französischen Revolution bereits Demokratien, die aus den Elementen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität bestanden. Freiheit entstand dabei jedoch nicht durch eine Unabhängigkeit von Anderen, sondern gerade auf Basis einer Solidarität und gegenseitiger Fürsorge, die sicherstellte, dass ein

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mindestmaß an Gleichheit im Sinne einer materiellen Grundgeborgenheit für alle gewährleistet wurde. Es war also eine materiell basierte Freiheit, das heißt eine Freiheit auf Basis der Gewissheit, dass die Gemeinschaft für einen sorgt. Erst wenn Menschen keine Sorge haben mussten, in existenzielle Not zu geraten, konnten sie im politischen Sinne frei sein von der Unterwerfung unter andere. Statt Zwang anzuwenden mussten Menschen also überzeugen, wenn sie andere für sich oder eine Sache gewinnen wollten (vgl. Graeber/Wengrow 2022, 60ff.). Wenn Freiheit also nicht als isolierte Freiheit unabhängiger Individuen gedacht wird, sondern als eine *Freiheit in Bezogenheit* und Eingebundensein (vgl. Praetorius 2005) begriffen wird, kann auch ein Naturverhältnis von Eingebundensein ohne Widerspruch zu Freiheit gedacht werden. Zudem hält, wie insbesondere etwa die wissenschaftliche Perspektive der „*traditional ecological knowledge*" aufzeigt, auch der Antagonismus von westlicher Naturwissenschaft und indigener Spiritualität neueren Einsichten nicht Stand. Denn in vielen Fällen sind indigene Gesellschaften etwa Entwickler*innen der Medizin, die heute von Pharmaunternehmen produziert wird. Und viele der traditionellen Praxen indigener Gesellschaften erweisen sich auch bei naturwissenschaftlicher Betrachtung als stichhaltig (vgl. Kimmerer 2022, 181ff.). Die in westlicher Wissenschaft bislang oft diskreditierten indigenen Naturverhältnisse erweisen sich zudem nicht nur als klug, sondern auch als resilienter. So sind indigene Gesellschaften verantwortlich für den Erhalt von 80 % der derzeitig noch vorhandenen Biodiversität weltweit, obwohl sie nur 4 % der Weltbevölkerung ausmachen (vgl. Sobrevila 2008, 20ff.). Je deutlicher wird, dass die modernen Naturverhältnisse in eine grundlegende Krise geführt haben und die Illusion der Naturbeherrschung zurückschlägt, desto wichtiger werden Auseinandersetzungen mit nicht-westlichen Naturverhältnissen. In wissenschaftlichen Auseinandersetzungen finden sich dabei Ansätze etwa innerhalb von Theorien eines neuen Materialismus, die teilweise Alternativen zum westlichen Weltbild durch neue Geschichten von Verbundenheit und einer Agency nicht-menschlicher Mit-Welt zeichnen. Dabei greifen diese letztlich viele indigene Überlegungen auf – die darin jedoch nicht als solche kenntlich gemacht werden. Zudem laufen Theorien des neuen Materialismus Gefahr, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse unsichtbar zu machen und letztlich neoliberale Logiken zu reproduzieren (zur kritischen Einordnung siehe z. B. Garske 2014; Keil 2017). Andere Ansätze finden sich etwa in den Epistemologien des Südens, d. h. in theoretischen Zugängen, die nicht-westlichen Arten Welt zu verstehen eine bedeutende Rolle zusprechen (vgl. z. B. De Sousa Santos 2018; Escobar 2016) und in den von diesen inspirierten politischen Ökologien (vgl. z. B. Backhouse 2022) sowie in den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

neuen lateinamerikanischen ökofeministischen Theorien, etwa der Körperterritorien (vgl. z.B. Marchese 2019). Trotz der zahlreichen Anknüpfungspunkte, die diese für eine sozial-ökologische Transformation bieten, bleibt darin jedoch bislang weitgehend unbeantwortet, was ein Lernen vom Wissen des Globalen Südens und indigener Gemeinschaften bedeutet. Wie lassen sich diese Erfahrungen und Perspektiven „übersetzen" auf gegenwärtige Gesellschaftskontexte – ohne sie verkürzt und machtvoll anzueignen? Was bedeutet „Weltwahrung" in einem städtischen Kontext? Wie entstehen solidarische, Freiheit ermöglichende Gemeinschaften, die nicht ausschließend sind oder repressiv werden? Wie kann ein so umfassender Transformationsprozess aussehen? Um nur einige ausblickende Fragen zu nennen. Eine vertiefende Forschung zu nicht-westlichen Naturverhältnissen und der Bedeutung dieser im Kontext sozial-ökologischer Transformation (insbesondere im Globalen Norden), ebenso wie in der politischen Bildung erscheint also insgesamt als großes Forschungsdesiderat.

Emotionen in der politischen Bildung

Eng mit den obigen Fragen der Aufklärung verbunden ist die Frage, welche Rolle Emotionen in der politischen Bildung spielen können und sollten. Immer häufiger werden Stimmen laut, die politische Bildung nicht auf das Kognitive reduziert wissen, sondern den ganzen Menschen ansprechen wollen (vgl. z.B. Besand et al. 2019; Petri 2020). Einige der Bildungskollektive gestalten ihre Bildungsarbeit entsprechend so, dass sie auch Emotionen einbeziehen, etwa durch Geschichten oder kunstbasierte Bildung. In Verbindung mit politischen Themen wird dabei jedoch schnell der Vorwurf der Überwältigung geäußert. Auch hier zeigt sich ein Changieren zwischen einer Kritik an europäisch-aufklärerischen Ideen und einem Festhalten an diesen mangels Alternativen. Das europäisch-aufklärerische Verständnis von Freiheit und Mündigkeit beinhaltet nicht nur die Vorstellung isolierter Individuen, sondern auch die Selbstgesetzgebung auf Basis von Vernunft. Mündig ist entsprechend, wer sein Handeln an der Einsicht in die universelle Vernunft ausrichtet und nicht nach Neigungen, d.h. Bedürfnissen, Emotionen etc. handelt (vgl. Kant 1786, 412ff.). Letztlich liegt dem Vorwurf der Überwältigung durch eine politische Bildung, die Emotionen einbezieht, ein solches Mündigkeitsverständnis zugrunde. Demgegenüber verweist jedoch bereits die Frankfurter Schule in der „Dialektik der Aufklärung" darauf, dass diese Form der Freiheit mit einer neuen Herrschaft gegenüber der Natur in uns selbst einhergeht (vgl. Adorno/Horkheimer 1969/2011, 34). In der aktuellen Umweltpsychologie wird immer wieder darauf hingewiesen, dass ein reines Verstehen und ein Problemwissen nicht zum Handeln führt (vgl. z.B. Kruse/Funke 2022,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

14ff.). Und in der Reformpädagogik wird schon lange versucht, Menschen mit „Kopf, Herz und Hand“ anzusprechen (Pestalozzi). In der politischen Bildung ist demgegenüber der Einbezug von Emotionen immer wieder – teilweise gut begründet etwa mit Erfahrungen des Nationalsozialismus – dem Verdacht des politischen Populismus, der Demagogie oder der Überwältigung ausgesetzt. Inzwischen gibt es jedoch Überlegungen, dass vielmehr gerade das Auslassen von Emotionen in der politischen Bildung Autoritarismus begünstigen kann (vgl. Schröder 2017). Die politische Bildung steht also vor dem Spannungsfeld, dass einerseits das moderne Weltverhältnis zunehmend als Ursache für sozial-ökologische Krisen in die Kritik gerät, während gleichzeitig kaum Alternativen zum aufklärerischen Ideal einer Mündigkeit als rationaler Urteilsfähigkeit bestehen. Wie lässt sich Freiheit denken, die nicht nur eine Freiheit in Bezogenheit ist, sondern auch eine Mündigkeit, die nicht Teile des Menschseins abspalten muss?

Ein Forschungsdesiderat besteht also insgesamt darin, nicht nur das Bestehende kritisch zu analysieren, sondern zugleich Alternativen zu entwickeln und auszuarbeiten, die Auswege weisen können – sowohl in gesellschaftstheoretischer Perspektive als auch in Hinblick auf die politische Bildung.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Literatur

ABIMBOLA, Olumide/Kwesi Aikins, Joshua/Makhesi-Wilkinson, Tselane/Roberts, Erin (2021): Racism and Climate (in)Justice. How Racism and Colonialism shape the Climate Crisis and Climate Action. Washington D.C. Online: https://us.boell.org/en/2021/03/19/racism-and-climate-injustice-0 (Zugriff: 8.7.2023).

ACOSTA, Alberto (2015): Buen vivir. Vom Recht auf ein gutes Leben. München: oekom.

ACOSTA, Alberto/Brand, Ulrich (2018): Radikale Alternativen. Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann. München: oekom.

ADAMCZAK, Bini (2017): Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende. Berlin: Suhrkamp.

ADAMCZAK, Bini (2020): Vom Widerstand zur Utopie. In Krisenzeiten braucht es einen Plan zur radikalen Veränderung der Welt. In: *Analyse und Kritik*, 664.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. 2009. Online: www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (Zugriff: 1.7.2023).

ADICK, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung*, 55, S. 397–416.

ADLER, David/Wargan, Pawel/Prakash, Sona (Hrsg.) (2019): Roadmap für Europas sozial-ökologische Wende. The Green New Deal for Europe. Online: https://report.gndforeurope.com (Zugriff: 8.7.2023).

ADORNO, Theodor W. (1966/1971): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

ADORNO, Theodor W./Horkheimer, Max (1969/2011): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.: Fischer.

AGLIETTA, Michel (1979): A theory of capitalist regulation. The US-experience. London: Verso.

AHLHEIM, Klaus (1997): Politische Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 302–3015.

ALDRIDGE, Jo (2019): „With Us and About Us". Participatory Methods in Research with „Vulnerable" or Marginalized Groups. In: Liamputtong, Pranee (Hrsg.): Handbook of Research Methods in Health Social Sciences. Singapore: Springer Nature, S. 1919–1934.

ALTVATER, Elmar (1987): Sachzwang Weltmarkt. Verschuldungskrise, blockierte Industrialisierung, ökologische Gefährdung. Der Fall Brasilien. Hamburg: VSA.

ALTVATER, Elmar (2013): Wachstum, Globalisierung, Anthropozän. Steigerungsformen einer zerstörerischen Wirtschaftsweise. In: *Emanzipation*, Jg. 3 (Nr. 1), S. 71–88.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

AMANN, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Dies. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 16–24.

ANDREOTTI, Vanessa (2012): Editor's preface 'HEADS UP'. In: *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6 (1).

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira/Stein, Sharon/Ahenakew, Cash/Hunt, Dallas (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. In: *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 4 (1), S. 21–40.

ARENDT, Hannah (1967/2010): Vita activa oder vom tätigen Leben. München: Piper.

ARENDT, Hannah (1970/2013): Macht und Gewalt. München: Piper.

ARNDT, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2021): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast.

ARONOFF, Kate/Battistoni, Alyssa (2019): A Planet to Win. Why We Need a Green New Deal. London/New York: Verso.

ASBRAND, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sanders, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

ATZMÜLLER, Roland/Becker, Joachim/Brand, Ulrich/Oberndorfer, Lukas/Redak, Vanessa/Sablowski, Thomas (2013): Fit für die Krise? Perspektiven der Regulationstheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot.

BACKHOUSE, Maria (2022): Wissen(schaft) und lokales ökologisches Wissen. In: Gottschlich, Daniela/Hackfort, Sarah/Schmitt, Tobias/von Winterfeld, Uta (Hrsg.): Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden. Bielefeld: transcript, S. 483–489.

BANDA, Mavhuto/Domingos, Arimando (2023): Zyklon in Südostafrika. Millionenschaden durch „Freddy". In: *taz*, 15. März 2023. Online: https://taz.de/Zyklon-in-Suedostafrika/!5918942/ (Zugriff: 8.7.2023).

BAUMGARTNER, Lisa M. (2012): Mezirows Theory of Tranfsormative Learning from 1975 to Present. In: Tayler, Edward W./Cranton, Patricia et.al. (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 99–115.

BECKER, Egon/Jahn, Thomas (2003): Umrisse einer kritischen Theorie gesellschaftlicher Naturverhältnisse. In: Böhme, Gernot/Manzei, Alexandra (Hrsg.): Kritische Theorie der Technik und der Natur. München: Fink, S. 91-112.

BECKERT, Sven (2014): King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus. München: Beck.

BEDALL, Philip (2014): Climate Justice vs. Klimaneoliberalismus? Klimadiskurse im Spannungsfeld von Hegemonie und Gegen-Hegemonie. Bielefeld: transcript.

BEDALL, Philip/Bricke, Mona/Tzschiesche, Selana (2011): Klima- und Energiekämpfe. In: Bois, Marcel/Hüttner, Bernd (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte einer pluralen Linken. Berlin: RLS Stiftung, S. 41–45. Online: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/Papers_Beitr_zur_Gesch_3_web.pdf (Zugriff: 8.7.2023).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

BENJAMIN, Walter (1982): Das Passagen-Werk. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. V. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

BENQUET, Marlène/Bourgeron, Théo (2021): Sponsoren des Brexit. In: *Le Monde Diplomatique*, Frühjahr 2021. Online: https://taz.de/Aus-Le-Monde-diplomatique/!5742962/ (Zugriff: 7.8.2023).

BERGMÜLLER, Claudia/Schwarz, Hans Werner (2016): Zielsetzung Große Transformation. Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (1), S. 9–12.

BERNHARD, Armin (2010): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 89–100.

BERTELSMANN-STIFTUNG (2023): The Transformation Index. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Online: https://bti-project.org/.

BESAND, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.) (2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.

BEYER, Heiko/Schnabel, Annette (2017): Theorien sozialer Bewegungen. Eine Einführung. Frankfurt/ New York: Campus.

BHABHA, Homi K. (1984): Of mimicry and man. The ambivalence of colonial discourse. In: *October*, 28, S. 125–133.

BIESECKER, Adelheid/von Winterfeld, Uta (2014): Extern? Weshalb und inwiefern moderne Gesellschaften Externalisierung brauchen und erzeugen. Working Paper der DFG-KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften Nr. 2/2014. Jena. Online: www.soziologie.uni-jena.de/sozmedia/arbeitsbereiche/ab-arbeits-industrie-und-wirtschaftssoziologie/kolleg-postwachstum/working-paper/wp-2-14-biesecker-winterfeld.pdf (Zugriff: 8.7.2023).

BINSWANGER, Hans Christoph (2013): Die Wachstumsspirale. Geld, Energie und Imagination in der Dynamik des Marktprozesses. Marburg: Metropolis.

BLATTER, Joachim/Langer, Phil C./Wagemann, Claudius (2018): Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

BLOCH, Ernst (1962/1980): Über Politik als Kunst des Möglichen. Politische Messungen, Pestzeit, Vormärz. In: ders.: Werkausgabe. Frankfurt/M., S. 409–418.

BLOCH, Ernst/Adorno, Theodor W. (1964): Gespräch: Etwas fehlt… Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. Ein Rundfunktgespräch mit Ernst Bloch und Theodor W. Adorno. Gesprächsleiter: Horst Krüger. In: Gespräche mit Ernst Bloch. Hrsg. von Rainer Traub und Harald Wieser. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 58–77.

BLUMER, Herbert (1939): Collective Behavior. In: Part, Robert (Hrsg.): An Outline of the Priciples of Sociology. New York, S. 221–280.

BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Bundestagsdrucksache 19/24200 . Berlin. Online: https://dserver.bundestag.de/btd/19/242/1924200.pdf (Zugriff: 27.3.2024).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

BOAL, Augusto (2013): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp.

BOGNER, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

BOGNER, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experten-interviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–98.

BORMANN, Inka/Singer-Brodowski, Mandy/Taigel, Janina/Wanner, Matthias/Schmitt, Martina/Blum, Jona (2022): Transformatives Lernen durch Engagement. Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Umweltbundesamt. Online: https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/transformatives-lernen-durch-engagement-soziale (Zugriff: 9.7.2023).

BOSSE, Jana (2015): Kein Land mehr für Kohle. Kohleausstieg ist Handarbeit. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 28 (4), S. 394–399.

BOURDIEU, Pierre/Passeron, Jean-Claude/Hartig, Irmgard (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

BOYER, Robert (1990): The regulation school. A critical introduction. New York: Columbia University Press.

BRAND, Ulrich (2005): Gegen-Hegemonie. Perspektiven globalisierungskritischer Strategien. Hamburg: VSA.

BRAND, Ulrich (2014): Transition und Transformation. Sozialökologische Perspektiven. In: Brie, Michael (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 242–280.

BRAND, Ulrich (2016): „Transformation" as a New Critical Orthodoxy. The Strategic Use of the Term „Transformation" Does Not Prevent Multiple Crises. In: *GAIA*, 25 (1), S. 23–27.

BRAND, Ulrich (2017): Lernen für eine sozial-ökologische Transformation. Die Überwindung der imperialen Lebensweise als gesellschaftspolitisches Projekt. In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 23–37.

BRAND, Ulrich/Brunnengräber, Achim/Steinar, Andresen/Driessen, Peter/Haberl, Helmut/Hausknost, Daniel/Helgenberger, Sebastian/Hollaender, Kirsten/Laessoe, Jeppe/Oberthür, Sebastian/et al. (2013): Debating transformation in multiple crises. In: ISSC/UNESCO: World Social Science Report 2013: Changing Global Environments, Bd. OECD Publishing and Unesco Publishing. S. 480–484.

BRAND, Ulrich/Görg, Christoph/Wissen, Markus (2020): Overcoming Neoliberal Globalization. Social-Ecological Transformation from a Polanyian Perspective and Beyond. In: *Globalizations*, 17 (1), S. 161–176.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

BRAND, Ulrich/Schmalz, Stefan (2016): Ungleichzeitige Wachstumsdynamiken in Nord und Süd. Imperiale Lebensweise und sozial-ökologische Widersprüche. In: AK Postwachstum (Hrsg.): Wachstum – Krise und Kritik. Grenzen der kapitalistisch-industriellen Lebensweise. Frankfurt/New York: Campus, S. 97–111.

BRAND, Ulrich/Wissen, Markus (2011): Sozial-ökologische Krise und imperiale Lebensweise. In: Demirovic, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hrsg.): VielfachKrise im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA, S. 79–94.

BRAND, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.

BRAND, Ulrich/Wissen, Markus (2023): Lützerath als Fanal. Warum wir transformative Strategien im Kampf gegen die Klimakrise brauchen. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2, S. 89–93.

BRAZZELL, Melanie (2019): Was macht uns wirklich sicher? Ein Toolkit zu intersektionaler transformativer Gerechtigkeit jenseits von Gefängnis und Polizei. Münster: edition assemblage.

BREIDENSTEIN, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UVK.

BREIT, Gotthard (2016): Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

BREUER, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

BRICKE, Mona/Müller, Tadzio (2011): Kurze Geschichte einer kurzen Geschichte. Die Klimagerechtigkeitsbewegung in der BRD. In: *Arranca*, 44.

BRIE, Michael (Hrsg.) (2014): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot.

BRÖCKLING, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

BRÖCKLING, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2013): Glossar der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp.

BROOKFIELD, Stephen (2005): The Power of Critical Theory. Liberating Adult Learning and Teching. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

BROOKFIELD, Stephen (2012): Critical Theory and Transformative Learning, 131-146. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Hrsg): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 131–146.

BROSI, Annabell (2021): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Stand der Beziehung. Fachstelle politische Bildung. Online: https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/politische-bildung-und-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne-stand-der-beziehung/ (Zugriff: 9.7.2023).

BROWN, Adrienne Maree (2017): Emergent Strategy. Shaping Change, Changing Worlds. Edinburgh: AK Press.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

BRUNNENGRÄBER, Achim/Dietz, Kristina (2011): Der Klimawandel. Eine multiple Krise gesellschaftlicher Naturverhältnisse. In: Demirovic, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hrsg.): VielfachKrise im finanzmarktdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA, S. 95–110.

BRUNO, Kenny/Karliner, Joshua/Brotskay, China (1999): Greenhouse Gangsters vs. Climate Justice. San Francisco, CA: Transnational Resource and Action Center. Online: https://www.corpwatch.org/sites/default/files/Greenhouse%20Gangsters.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

BUCKEL, Sonja (2013): Welcome to Europe. Die Grenzen des europäischen Migrationsrechts. Bielefeld: transcript.

BUCKEL, Sonja (2015): Dirty Capitalism. In: Dirk Martin / Susanne Martin / Jens Wissel (Hrsg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 29–48.

BÜRGIN, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

BUTLER, Judith (2004): Undoing Gender. New York & London: Routledge.

BUTOLLO, Florian/Staritz, Cornelia (2022): Deglobalisierung, Rekonfiguration oder Business as Usual? COVID-19 und die Grenzen der Rückverlagerung globalisierter Produktion. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 32, S. 393–425.

BUTTERWEGGE, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (2007): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

CANDEIAS, Mario (2014): Szenarien grüner Transformation. In: Michael Brie (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot.

CARLOWITZ, Hans-Karl von (1713/2022): Sylvicultura oeconomica oder Haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht. München: oekom.

CARLSSON, Chris (2008): Nowtopia. How Pirate Programmers, Outlaw Bicyclicsts, and Vacant-Lot Gardeners Are Inventing the Future Today! Oakland, CA: AK Press.

CHARMAZ, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis. London: Sage.

CHIVERS, Danny (2010): The no-nonsense guide to climate change. The science, the solutions, the way forward. Oxford: New Internationalist Publications Ltd.

CHOMSKY, Noam/Pollin, Robert (2020): The Climate Crisis and the Global Green New Deal. The Political Economy of Saving the Planet. London/New York: Verso.

CHOUDRY, Aziz (2009): Editorial learning in social action. Knowledge production in social movements. In: *McGill Journal of Education*, 44.

CHOUDRY, Aziz (2015): Learning Activism. The Intellectual Life of Contemporary Social Movements. Toronto: University of Toronto Press.

CHOUDRY, Aziz/Kapoor, Dip (Hrsg.) (2010): Learning from the Ground up. Global Perspectives on Social Movements and Knowledge Production. New York: Palgrave Macmillan.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

CLAAR, Simone (2021): Kein Ende des grünen Kolonialismus. In: *PROKLA*, 51 Nr.1, S. 141–148.

CLARK, M. Carolyn/Wilson, Arthur L. (1991): Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. In: *Adult Education Quarterly*, 41 (2), S. 75–91.

CLARKE, Adele (2012): Situationanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

COLLARD, Susan/Law, Michael (1989): The limits of perspective transformation. A critique of Mezirow's theory. In: *Adult Education Quarterly*, 39 (2), S. 99–107.

COMBAHEE River Collective (1983): The Combahee river collective statement. In: *Home girls: A Black feminist anthology*, 1, S. 264–274.

COX, Laurence (2019): Pedagogy from and for social movements. A conversation between theory and praxtice. In: *Capitalism Nature Socialism*, 30 (1), S. 70–88.

COX, Laurence/Fominaya, Cristina Flesher (2009): Movement Knowledge. What Do We Know, How Do We Create Knowledge and What Do We Do with It? In: *Interface: a journal for and about social movements*, 1 (1), S. 1–20.

COX, Laurence/Nilsen, Alf Gunvald (2014): We make our own history. Marxism and Social Movements in the Twilight of Neoliberalism. London: Pluto Press.

CRANTON, Patricia/Taylor, Edward W. (2012): Transformative Learning Theory. Seeking a More Unified Theory. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Joh Wiley & Sons, Inc., S. 3–20.

CRENSHAW, Kimberle (1990): Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Stanford Law Review, 43, S. 1241.

CRUTZEN, Paul/Stoermer, Eugene (2000): The „Anthropocene". In: Benner, Susanne/Lax, Gregor/Crutzen, Paul/Pöschl, Ulrich/Lelieveld, Jos/Brauch, Hans Günter (Hrsg.): Paul J. Crutzen and the Anthropocene. A New Epoch in Earth's History. Springer VS. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-030-82202-6_2.

CUNNINGHAM, Phyllis M. (1992): From Freire to Feminism. The North American Experience with Critical Pedagogy. In: *Adult Education Quarterly*, 42 (3), S. 180–191.

D'ALISA, Giacomo/Demaria, Federico/Kallis, Giorgios (Hrsg.) (2016): Degrowth. Handbuch für eine neue Ära. München: oekom.

DANIELZIK, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), S. 26–33.

DANIELZIK, Chandra-Milena/Flechtker, Beate (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: *iz3w*, 329 (4/2012), S. 8–10.

DANIELZIK, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: glokal e.V. Online: https://www.glokal.org/wp-content/

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

uploads/2018/03/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013-2.pdf (Zugriff: 10.7.2023).

DAVIES, James C. (1962): Towards a Theory of Revolution. In: *American Sociological Review*, 27 (1), S. 5–19.

DE Sousa Santos, Boaventura (2018): Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens. Münster: Unrast.

DEMARIA, Federico/Schneider, Francois/Sekulova, Filka/Martinez-Alier, Joan (2013): What is Degrowth? From an Activist Slogan to a Social Movement. In: *Environmental Values*, 22 (2), S. 191–215.

DEMIROVIĆ, Alex (2012): Reform, Revolution, Transformation. In: *Journal für Entwicklungspolitik*, XXVIII (3–2012), S. 16–42.

DEMIROVIĆ, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hrsg.) (2011): VielfachKrise. Hamburg: VSA.

DESA (2011): The Great Green Technological Transformation. World Economic and Social Survey 2011. New York: DESA.

DIESING, Johannes (2020): Neuer Klimaprotest? Ein Rückblick in die Geschichte des Klimaprotests anlässlich von Fridays for Future und Extinction Rebellion. In: *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, 2, S. 48–61.

DIETZ, Kristina/Brunnengräber, Achim (2008): Das Klima in den Nord-Süd-Beziehungen. In: *Peripherie*, Nr. 112, 28. Jg., S. 400–428.

DIRKX, John M. (2012): Nurturing Soul Work. A Jungian Approach to Transformative Learning. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (2012): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Joh Wiley & Sons, Inc., S. 116–130.

DIRLIK, Arif (1994): The Postcolonial Aura. Third World Criticism in the Age of Global Capitalism. In: Critical Inquiry Bd. 20 Nr. 2, S. 328-56.

DOMNICK, Johannes/Berwanger, Lennart/Müller, Fabian (2021): Mit emanzipatorisch-politischer Bildung sozial-ökologische Transformation gestalten. Ein Praxisbericht aus dem Saarpfalz-Kreis. In: Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Standortbestimmung politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Frankfurt/M.: Wochenschau.

DÖRRE, Klaus (2016): Grenzen der Landnahme. In: Tauss, Aaron (Hrsg.): Sozial-ökologische Transformationen. Das Ende des Kapitalismus denken. Hamburg: VSA, S. 52–106.

DÖRRE, Klaus (2019): Risiko Kapitalismus. Landnahme, Zangenkrise, Nachhaltigkeitsrevolution. In: Dörre K., Rosa H., Becker K., Bose S., Seyd B. (Hrsg.): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Wiesbaden: Springer VS.

DÖRRE, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hrsg.) (2019): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Wiesbaden: Springer VS.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

DÖRRE, Klaus/Schickert, Christiane (2019): Neosozialismus Solidarität, Demokratie und Ökologie vs. Kapitalismus. München: oekom.

VAN Dyk, Silke (2016): Vorwärts in die Vergangenheit: Postwachstum als Gemeinschaftsprojekt? Zur Wiederentdeckung des Gemeinsinns. In: AK Postwachstum (Hrsg.): Wachstum – Krise und Kritik. Grenzen der kapitalistisch-industriellen Lebensweise. Frankfurt/ New York: Campus, S. 245–267.

VAN Dyk, Silke (2017): Verzicht ist keine Systemalternative, interview in der taz. In: 7 2017. Online: https://taz.de/Archiv-Suche/!5428263.

EDELMAN Trust (2020): Edelman Trust Barometer 2020. Global Report. Online: https://www.edelman.de/sites/g/files/aatuss401/files/2020-01/2020%20Edelman%20Trust%20Barometer%20Global%20Report_Final_0.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

EICKER, Jannis/Eis, Andreas/Holfelder, Ann-Katrin/Jacobs, Sebastian/Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.) (2020): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau.

EIS, Andreas/Frauenlob, Max (2020): Lernen in Bewegung. In: Eicker, Jannis/Eis, Andreas/ Holfelder, Anne-Kathrin/ Jacobs, Sebastian/Yume, Sophie/ Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 229–238.

EIS, Andreas/Moulin-Doos, Claire (2015): Prekäre Verantwortung zwischen Entpolitisierung und politischer (Selbst)Steuerung, Verantwortungskonflikte in der Politischen Bildung. In: *Soziale Systeme*, 19 (2), S. 405–430.

EISINGER, Peter K. (1973): The Conditions of Protest Behavior in American Cities. In: *American Political Science Review*, 67 (1), S. 11–28.

ELIAS, John L./Merriam, Sharan B. (2005): Philosophical Foundations of Adult Education. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

EMDE, Oliver (2022): Politische Stadtrundgänge. Außerschulische Lernarrangements zwischen Schule und sozialen Bewegungen. Frankfurt/M.: Wochenschau.

EMDE, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.) (2017): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

EMDE, Oliver/Prehm, Felix/Keuler, Charlotte (Hrsg.) (2024): Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation. Frankfurt/M.: Wochenschau.

ENDE GELÄNDE (Hrsg.) (2022): We shut shit down. Hamburg: Edition Nautilus.

ENGLAND, Kim V.L. (1994): Getting Personal. Reflexivity, Positionality, and Feminist Research. In: *The Professional Geographer*, 46(1), S. 80–89.

ESCAP (2016): Transformations for sustainable development. Promoting environmental sustainability in Asia and the Pacific. Bangkok: United Nations.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ESCOBAR, Arturo (2016): Thinking-Feeling with the Earth. Territorial Struggles and the Ontological Dimension of the Epistemologies of the South. In: *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 11 (1), S. 11–32.

EUROMEMO Group (2020): A Green New Deal for Europe. Opportunities and Challenges. EuroMemorandum 2020. Online: http://www.euromemo.eu/euromemorandum/euromemorandum_2020 (Zugriff: 9.7.2023).

EUROPÄISCHE Kommission (2019): The European Green Deal. Communications from the Commission to the European Parliamant, the European Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brüssel. Online: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en (Zugriff: 9.7.2023).

EXPERTENRAT für Klimafragen (2023): Prüfbericht zur Berechnung der deutschen Treibhausgasemissionen für das Jahr 2022. Online: www.expertenrat-klima.de (Zugriff: 9.7.2023).

EYERMAN, Ron/Jamison, Andrew (1991): Social Movements. Cambridge: Polity.

FALS BORDA, Orlando/Rahman, Mohammad Anisur (Hrsg.) (1991): Action and Knowledge. Breaking the Monopoly With Participatory Action Research. New York: Apex Press.

FATHEUER, Thomas/Fuhr, Lili/Unmüßig, Barbara (2015): Kritik der grünen Ökonomie. München: oekom.

FEDERICI, Silvia (2012): Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation. Wien: Mandelbaum.

FFE (2015): Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: *Journal für politische Bildung*, 4 (2015), S. 94–96.

FISHER-YOSHIDA, Beth/Geller, Kathy/Shapiro, Steven A. (2009): Introduction: New Dimensions in Transformative Learning. In: Dies. (Hrsg.): Innovations in Transformative Learning. Space, Culture, & the Arts. Studies in Postmodern Theory of Education., Bd. 341. New York: Peter Land, S. 1–19.

FLICK, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. völlig überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FORSCHUNGSGRUPPE Wahlen (2023): Was ist ihrer Meinung nach gegenwärtig das wichtigste Problem in Deutschland? Online: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1062780/umfrage/umfrage-zu-den-wichtigsten-problemen-in-deutschland/ (Zugriff: 7.5.2023).

FOSTER, John Bellamy/Clark, Brett/Yark, Richard (2011): Der ökologische Bruch. Hamburg: Laika.

FOUCAULT, Michel (1982/2007): Subjekt und Macht. In: ders.: Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 81–104.

FOUCAULT, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

FRANZ, H.W./Hochgerner, J./Howaldt, H. (Hrsg.) (2012): Challenge Social Innovation. Potenzials for Business, Social Entrepreneurship, Welfare and Civil Society. Heidelberg: Springer.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

FRASER, Nancy (2017): Why Two Karls are Better than One. Integrating Polanyi and Marx in a Critical Theory of the Current Crisis. Working Paper der DFG-Kollegforscher_innengruppe Postwachstumsgesellschaften Nr. 1/2017. Jena. Online: https://www.soziologie.uni-jena.de/sozmedia/arbeitsbereiche/ab-arbeits-industrie-und-wirtschaftssoziologie/kolleg-postwachstum/working-paper/wp-1-17-fraser.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

FREIRE, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

FRENZEL, Fabian (2011): Entlegene Orte in der Mitte der Gesellschaft. Zur Geschichte der britischen Klimacamps. In: Brunnengräber, Achim (Hrsg.): Zivilisierung des Klimaregimes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FROST, Ursula (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (3), S. 312–322.

FUKUYAMA, Francis (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München: Kindler.

FUSS, Susanne/Karbach, Ute (2019): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

GARSKE, Pia (2014): What's the „matter"? Der Materialitätsbegriff des „New Materialism" und dessen Konsequenzen für feministisch-politische Handlungsfähigkeit. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 44 (174), S. 111–129.

GEELS, F.W./Schot, J. (2007): Typology of sociotechnical transition pathways. In: *Research Policy*, 36 (3), S. 399–417.

GIESECKE, Hermann (1966): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa.

GIESECKE, Hermann (1970): Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen. In: ders.: Politische Aktion und politisches Lernen. München: Juventa, S. 11–45.

GIUGNI, Marco (2004): Personal and Biographical Consequences. In: Snow, David A./ Soule, Sarah A./ Kriesi, Hanspeter: The Blackwell Companion to Social Movements. Oxford: Blackwell, S. 489–507.

GLASER, Barney (2007): Doing Formal Grounded Theory. Mill Valley, CA: Sociology Press.

GLASER, Barney (2013): Introduction: Free style memoing. In: *Grounded Theory Review*, 12 (2).

GÖRG, Christoph (2003a): Nichtidentität und Kritik. Zum Problem der Gestaltung der Naturverhältnisse. In: Böhme, Gernot/Manzei, Alexandra (Hrsg.): Kritische Theorie der Technik und der Natur. München: Wilhelm Fink, S. 113–133.

GÖRG, Christoph (2003b): Regulation der Naturverhältnisse. Zu einer kritischen Theorie der ökologischen Krise. Münster: Westfälisches Dampfboot.

GÖRG, Christoph (2012): Naturverhältnisse. In: Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/Opratko, Benjamin/ Thimmel, Stefan: ABC der Alternativen 2.0, S.178-179. Hamburg: VSA.

GÖRG, Christoph/Brand, Ulrich (2002): Mythen globalen Umweltmanagements. Münster: Westfälisches Dampfboot.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

GÖRGEN, Benjamin/Wendt, Björn (2020): Sozial-ökologische Utopien. Diesseits oder jenseits von Wachstum und Kapitalismus? München: oekom.

GOTTSCHLICH, Daniela (2017): Kommende Nachhaltigkeit. Nachhaltige Entwicklung aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos.

GRAEBER, David/Wengrow, David (2022): Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit. 5.Auflage. Stuttgart: Klett Cotta.

GRAMSCI, Antonio (1991ff.): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Hamburg/Berlin: Argument.

GREEN NEW DEAL GROUP (2008): A Green Nrew Deal. London: new economics foundation. Online: www.neweconomics.org/2008/07/green-new-deal/ (Zugriff: 9.7.2023).

GRIFFIN, Paul (2017): The Carbon Majors Database CDP Carbon Majors Report. In: Online: https://www.cdp.net/en/reports/downloads/2327 (Zugriff: 9.7.2023).

GRIN, J./Rotmans, J./Schot, J. (2010): Transitions to Sustainable Development. New Directions in the Study of Long Term Transformative Change. New York: Routledge.

GROTHUS, Antje/Setton, Daniela (2020): Die „Kohlekommission" aus zivilgesellschaftlicher Perspektive. Chancen und Herausforderungen bei der Partizipation in Expertengremien. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 33 (1), S. 282–304.

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), S. 893.

GUNIA, Jürgen (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In: *Textpraxis*, 4/1.2012.

GURR, Ted Robert (1970): Why Men Rebel. New Jersey: Princeton University Press.

HAAN, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerd (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. S. 23-43.

HABERMANN, Friederike (2009): Halbinseln gegen den Strom Anders leben und wirtschaften im Alltag. Sulzbach am Taunus: Ulrike Helmer.

HABERMANN, Friederike (2016a): Commons & Care. In: AK Postwachstum (Hrsg.): Wachstum – Krise und Kritik. Grenzen der kapitalistisch-industriellen Lebensweise. Frankfurt/New York: Campus, S. 223–241.

HABERMANN, Friederike (2016b): Ecommony. UmCARE zum Miteinander. Sulzbach am Taunus: Ulrike Helmer.

HABERMAS, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

HAFENEGER, Benno (2009): Der Blick auf die Schule greift zu kurz. In: *Erwägen–Wissen–Ethik (EWE)*, 2. Jg., S. 268–270.

HAIDINGER, Bettina/Knittler, Käthe (2016): Feministische Ökonomie. Eine Einführung. Wien: Mandelbaum.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

HALL, Budd L./Clover, Darlene E./Crowther, Jim/Scandrett, Eurig (2011): Social movement learning. a contemporary re-examination. In: *Studies in the Education of Adults*, 43 (2), S. 113–116.

HALL, Budd L./Clover, Darlene E./Crowther, Jim/Scandrett, Eurig (Hrsg.) (2012): Learning and Education for a Better World. The Role of Social Movements. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

HALL, Stuart (1989): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: ders.: Ideologie. Kultur. Rassismus. Ausgewählte Schriften 1. Hamburg, S. 150–171.

HAMBORG, Steffen (2020): Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hrsg.): Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Frankfurt/M., S. 169–184.

HARVEY, David (2005): Der neue Imperialismus. Hamburg: VSA.

HARVEY, David (2015): Siebzehn Widersprüche und das Ende des Kapitalismus. Berlin: Ullstein.

HAUFF, Volker (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.

HAUG, Frigga (2022): Die Vier-in-einem-Perspektive. Eine Politik von Frauen für eine Neue Linke. 4.Auflage. Hamburg: Argument.

HAUNSS, Sebastian (2005): Geschichte und Perspektiven sozialer Bewegungen. In: Hüttner, Bernd/Oy, Gottfried/Schepers, Norbert (Hrsg.): Vorwärts und viel vergessen. Beiträge zur Geschichte und Geschichtsschreibung neuer sozialer Bewegungen. Neu-Ulm: AG SPAK, S. 27–42.

HAUPT, Sebastian (2020): Zitierkartelle und Lobbyisten Vergleichende Perspektiven auf die Klimawandelleugner. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 33 (1), S. 170–184.

HEINRICH BÖLL STIFTUNG/Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (2015): Kohleatlas 2015. Daten und Fakten über einen globalen Brennstoff. Online: https://www.boell.de/de/dossier-zum-kohleatlas-daten-und-fakten-ueber-einen-globalen-brennstoff (Zugriff: 9.7.2023).

HEITFELD, Marie/Reif, Alexander (2020): Transformation gestalten lernen. Mit Bildung und transformativem Engagement gesellschaftliche Strukturen verändern. Online: www.germanwatch.org/de/19607 (Zugriff: 2.4.2024).

HELFRICH, Silke/Bollier, David (2019): Frei, fair und lebendig. Die Macht der Commons. Bielefeld: transcript.

HELFRICH, Silke/Bollier, David/Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2015): Die Welt der Commons. Muster gemeinsamen Handelns. Bielefeld: transcript.

HELLGERMANN, Andreas (2013): Neoliberalismus in der Schule. In: *Analyse und Kritik*, Nr. 579 (1/2013).

HELLMANN, Kai-Uwe (1999): Paradigmen der Bewegungsforschung. In: Klein, Ansgar/Legrand, Hans-Josef/ Leif, Thomas (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

HENTGES, Gudrun/Bozay, Kemal (2021): „Hate speech", „Fake News" und Verschwörungsfantasien im Fokus gesellschaftlicher Umbrüche. In: Hentges, Gudrun/ Gläser, Georg/ Lingenfelder, Julia: Demokratie im Zeichen von Corona. Berlin: Metropol, S. 167–181.

HENTGES, Gudrun/Gläser, Georg/Lingenfelder, Julia (Hrsg.) (2021): Demokratie im Zeichen von Corona. Berlin: Metropol.

HEYDORN, Heinz-Joachim (1973): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, Nr. 80 (V), S. 1–12.

HIRSCH, Joachim (2005): Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems. Hamburg: VSA.

HIRSCHFELD, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg: Argument.

HOFINGER, Daniel/Becker, Maximilian (2022): Eine Geschichte der Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland. In: Bruschi, Valeria/Zeiler, Moritz (Hrsg.): Das Klima des Kapitals. Gesellschaftliche Naturverhältnisse und Ökonomiekritik. Berlin: Dietz, S. 278–293.

HOLLING, Crawford/Gunderson, Lance/Ludwig, Donald (2002): In quest of a theory of adaptive change. In: Gunderson, Lannce/ Holling, Crawford (Hrsg.): Panarchy. Understanding transformations in human and natural systems. Washington/Covelo/London: Island Press, S. 1–22.

HOLLOWAY, John (2002): Die Welt verändern ohne die Macht zu übernehmen. Münster: Westfälisches Dampfboot.

HOLST, John D. (2011): Frameworks for understanding the politics of social movements. In: *Studies in the Education of Adults*, DOI: 10.1080/02660830.2011.11661608.

HOLZKAMP, Klaus (1972): Kritische Psychologie. Frankfurt/M: Fischer.

HOLZKAMP, Klaus (1993): Was heißt „Psychologie vom Subjektstandpunkt"? Überlegungen zu subjektwissenschaftlicher Theorienbildung. In: *Journal für Psychologie*, 1 (12), S. 66–75.

HUFER, Klaus-Peter (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Rekonstruktion der Kontroversen und der Konsequenzen seit den 60er-Jahren. In: Widmaier, Benedikt/ Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 67–81.

HUFER, Klaus-Peter (2017): Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung. In: Sara Alfia Greco/Dirk Lange (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 14–21.

HUMPERT, Nicola (2009): Die politische Dimension des Globalen Lernens. Implikationen für die konzeptionelle und praktische Entwicklung. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 243–250.

I.L.A. KOLLEKTIV (Hrsg.) (2019): Das Gute Leben für Alle – Wege in die solidarische Lebensweise. München: oekom. Online: https://dasgutelebenfüralle.de/ (Zugriff: 9.7.2023).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

INKERMANN, Nilda (2023): Mit Globalem Lernen die Imperiale Lebens- und Produktionsweise überwinden? Außerschulische Bildungspraxen mit transformativem Anspruch in Kooperation mit Schule. In: Kierot, Lara/ Brand, Ulrich/Lange, Dirk (Hrsg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–297.

INKERMANN, Nilda (2024): Globale Bildung (in) der Transformation. Eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur*innen des Globalen Lernens.

INKERMANN, Nilda/Eicker, Jannis (2021): Die Hegemonie der imperialen Lebensweise als Herausforderung für die politische Bildung. In: *Journal für politische Bildung*, 4 (2021), S. 32–37.

INTERNATIONAL Climate Justice Network (2002): Bali Principles of Climate Justice. Online: https://www.corpwatch.org/article/bali-principles-climate-justice (Zugriff: 9.7.2023).

IPCC (2023): Synthesis report of the IPCC sixth assessment report (AR6). Online: https://report.ipcc.ch/ar6syr/pdf/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

JACKSON, RB/Le Quéré, Corinne/Andrew, Robbie M./Canadell, Josep G./Korsbakken, Jan Ivar/Liu, Zhu/Peters, Glen P./Zheng, Bo (2018): Global Energy Growth Is Outpacing Decarbonization. Environmental Research Letter 13 (12). Online: https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/aaf303 (Zugriff: 2.4.2024).

JACKSON, Tim (2009): Wohlstand ohne Wachstum. München: oekom.

JÄGER, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7. Auflage. Münster: Unrast.

JAHN, Thomas/Wehling, Peter (1998): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Konturen eines theoretischen Konzepts. In: Brand, Karl-Werner (Hrsg.): Soziologie und Natur. Theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

JESSOP, Bob/Sum, Ngai-Ling (2013): Kulturelle politische Ökonomie und der Regulationsansatz. In: Atzmüller, Roland/Becker, Joachim/Brand, Ulrich/Oberndorfer, Lukas/Redak, Vanessa/Sablowski, Thomas (Hrsg.): Fit für die Krise? Perspektiven der Regulationstheorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 57–89.

JOERES, Annika (2023): Wir können nur noch beten. Frankreich nach der Winterdürre. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 4/2023, S. 9–12.

JOHNSON-BAILEY, Juanita (2012): Positionality and Transformative Learning. A Tale of Inclusion and Exclusion. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, S. 260–273.

KALLIS, Giorgos (2011): In defence of degrowth. In: *Ecological Economics*, 70 (5), S. 873–880.

KANT, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift*, Dezember-Heft 1784, S. 481–494.

KANT, Immanuel (1786): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Riga.

KAPFINGER, Emanuel/Sablowski, Thomas (2010): Bildung und Wissenschaft im Kapitalismus. In: Horst, Johanna-Charlotte (Hrsg.): Unbedingte Universitäten. Was passiert. Zürich: diaphanes, S. 249–278.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

KAUFER, Ricardo/Albrecht, Anton (2022): „Aufstand der letzten Generation". Aktionsformen und Legitimationsargumente. In: *Forschungsjournal soziale Bewegungen. Online supplement*, 35 (4).

KAUFMANN, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview. Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.

KEHREN, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programmes. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

KEIL, Daniel (2017): New Materialisms and Their Dead Ends. In: *Contradictions: A Journal for Critical Thought*, I (2), S. 41–59.

KENNER, Steve (2021): Politische Bildung in Aktion. Wiesbaden: Springer VS.

KIEL, Viola (2023): UN-Klimakonferenz. Der Ölmagnat, der uns retten soll. In: *Zeit online*, 12. Januar 2023. Online: https://www.zeit.de/green/2023-01/un-klimakonferenz-cop28-dubai-oelkonzern-chef-adnoc (Zugriff: 9.7.2023).

KIEROT, Lara/Brand, Ulrich/Lange, Dirk (2023): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

KIMMERER, Robin Wall (2022): Geflochtenes Süßgras. Die Weisheit der Pflanzen. Berlin: Aufbau.

KING, Andrew D./Harrington, Luke J. (2018): The Inequality of Climate Change From 1.5 to 2°C of Global Warming. In: *Geophysical Research Letters*, 45 (10), S. 5030–5033.

KLEIN, Dieter (2013): Das Morgen tanzt im Heute. Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Hamburg: VSA.

KLEIN, Dieter (2014): Doppelte Transformation. In: Michael Brie (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 101–125.

KMK/BMZ (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berling: Cornelsen.

KÖHLER, Bettina/Wissen, Markus (2010): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Ein kritischer theoretischer Zugang zur ökologischen Krise. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 217–227.

KOLLER, Hans-Christoph (2017): Bildung as a Transformative Process. In: Laros, Anna/ Fuhr, Thomas/ Taylor, Edward E. (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange. Rotterdam: Sense Publishers, S. 33–42.

KOLLER, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

KOLLMORGEN, Raj/Merkel, Wolfgang/Wagener, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2015): Handbuch Transformationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

KONZEPTWERK Neue Ökonomie e.V. (Hrsg.) (2020): Zukunft für alle. Eine Vision für 2048. München: oekom.

KÖSSLER, Georg (2013): Die Klimabewegung in Deutschland. In: Dietz, Matthias/Garrelts, Heiko (2013): Die internationale Klimabewegung: Ein Handbuch. Wiesbaden: Springer, S. 185–204.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

KRIESI, Hanspeter (1987): Neue soziale Bewegungen. Auf der Suche nach ihrem gemeinsamen Nenner. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 28.Jg., Heft 3, S. 315–334.

KRUSE, Lenelis/Funke, Joachim (2022): Umweltpsychologie. In: Meier, Thomas/Keppler, Frank/ Mager, Ute/ Platt, Ulrich/Reents, Friederike (Hrsg.): Umwelt interdisziplinär. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Bd. 1. Heidelberg: Heidelberg University Publishing.

KÜHN, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KUMKAR, Nils C (2022): Die Radikalisierung der Radikalisierungsbehauptung. Zum Diskurs über die Letzte Generation. In: *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*, Online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-83240-7 (Zugriff: 9.7.2023).

LABOUR for a Green New Deal (2019): Online: www.labourgnd.uk/ (Zugriff: 9.7.2023).

LACLAU, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.

LANDAUER, Gustav (1907/2003): Die Revolution. Münster: Unrast.

LANGE, Elizabeth A. (2009): Reconceptualizing Participatory Action Research for Sustainability Education. In: Kapoor, Dip/ Jordan, Steven (Hrsg.): Education, Participatory Action Research, and Social Change. International Perspektives. New York: Palgrave Macmillan, S. 123–136.

LANG-WOJTASIK, Gregor (Hrsg.) (2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

LAPP, Michaela (2010): Ein Anliegen formulieren. Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 377–388.

LAROS, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Edward W. (Hrsg.) (2017): Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange. Rotterdam Taipei: Sense Publishers.

LATOUCHE, Serge (2015): Es reicht! Abrechnung mit dem Wachstumswahn. München: oekom.

LE BON, Gustave (1908): Psychologie der Massen. Leipzig: Klinkhardt.

LESSENICH, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut. Berlin: Carl Hanser.

LEVITAS, Ruth (2010): The Concept of Utopia. Bern: Peter Lang.

LINDEN, West (2017): Love Actually. Transformative Learning Meets Bildung, and the Psychosocial Concept of Recognition. In: Laros, Anna/ Fuhr, Thomas/ Taylor, Edward E. (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange. Rotterdam: Sense Publishers, S. 217–233.

LINEBAUGH, Peter (2012): Commons. Von Grund auf eingehegt. In: Helfrich, Silke/Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat. Bielefeld: transcript, S. 145–157.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

LINGENFELDER, Julia (2021): Klimapolitik in Zeiten von Corona. In: Hentges, Gudrun/Gläser, Georg/ Lingenfelder, Julia (Hrsg.): Demokratie im Zeichen von Corona. Berlin: Metropol, S. 300–321.

LIPSKY, Michael (1968): Protest as a Political Resource. In: *The American Political Science Review*, 62 (4), S. 1144–1158.

LOICK, Daniel/Thompson, Vanessa E. (Hrsg.) (2022): Abolitionismus. Ein Reader. Berlin: Suhrkamp.

LOORBACH, D. (2014): To Transition! Governance Panarchy in the New Transformation. Rotterdam: Erasmus University of Rotterdam, 2014.

LÖSCH, Bettina/Eis, Andreas (2018a): Kritische Gesellschaftsanalysen und globale politische Bildung. In: *zdg*, 9 (1), S. 42–58.

LÖSCH, Bettina/Eis, Andreas (2018b): Politische Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/ Rühle, Manuel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 506–531.

LÖSCH, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

LÜDERS, Christian (2004): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe et. al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 389–396.

LUTHMANN, Timo (2018): Politisch aktiv sein und bleiben. Handbuch Nachhaltiger Aktivismus. Münster: Unrast.

LUXEMBURG, Rosa (1913/1981): Die Akkumulation des Kapitals. In: Gesammelte Werke Bd. 5 (Ökonomische Schriften). Berlin: Dietz.

LYND, Staughton (2010): From Here to There. The Staughton Lynd Reader. Oakland, CA: PM Press.

MACY, Joanna/Johnstone, Chris (2012): The Great Turning. In: Harland, Maddy/Keepin, William (Hrsg.): Song of the Earth. A synthesis of the scientific and spiritual worldviews. Hampshire UK: Permanent Publications, S. 93–98.

MAECKELBERGH, Marianne (2011): Doing Is Believing. Prefiguration as Strategic Practice in the Alterglobalization Movement. In: *Social Movement Studies*, 10 (1), S. 1–20.

MARCHESE, Giulia (2019): Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio. Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. In: *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6 (2), S. 9–41.

MARCUSE, Herbert (1970): Repressive Toleranz. In: Wolff, Robert Paul/Moore, Barrington/Marcuse, Herbert: Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

MARKARD, Morus (2018): Kritische Psychologie. In: Decker, Oliver (Hrsg.), Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 107–121.

MARTINEZ-ALIER, Joan (2002): The Environmentalism of the Poor. A Study of Ecological Conflicts and Valuation. Cheltenham, UK/ Northhampton, MA: Edward Elgar.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

MARTINEZ-ALLIER, Joan (2012): Environmental Justice and Economic Degrowth. An Alliance between two movements. In: *Capitalism Nature Socialism*, 23 (1), S. 51–73.

MARX, Karl (1846/1969): Die deutsche Ideologie. In: MEW Bd. 3. Berlin: Dietz, S. 5–530.

MARX, Karl (1852/1985): Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte. In: MEW Bd. 1. Berlin: Dietz, S. 96–189.

MARX, Karl/Engels, Friedrich (1848/1967): Manifest der kommunistischen Partei. In: MEW Bd. 4. Berlin: Dietz.

MARX, Karl/Engels, Friedrich (1890/1972): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Band I. In: MEW, Bd. 23. Berlin: Dietz.

MAURER, Susanne (2016): Bildung im Dissens. Individualität, Kollektivität und Erkenntnis im Kontext der Neuen Frauenbewegung. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29. Jg (4), S. 86–96.

MAYO, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Hamburg: Argument.

MCADAM, Doug (1982): Political Process and the Development of Black Insurgency 1930-1970. Chicago/London: The University of Chicago Press.

MCADAM, Doug/Tarrow, Sidney/Tilly, Charles (2001): Dynamics of Contention. Cambridge: Mass.

MCCARTHY, John D./Zald, Mayer N. (1977): Resource Mobilization and Social Movements. In: *American Journal of Sociology*, 82 (6), S. 1212–1241.

MEADOWS, Dennis/Meadows, Donella/Zahn, Erich/Milling, Peter (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: DVA.

MEADOWS, Donella H. (1999): Leverage Points. Places to Intervene in a System. Hartland: The Sustainability Institute.

MECHERIL, Paul/Scherschel, Karin (2009): Rassismus und „Rasse". In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd.1 Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–58.

MELCHIOR, Moritz/Rivera, Manuel (2021): Klimagerechtigkeit erzählen. Narrative, Wertbezüge und Frames bei Extinction Rebellion, Ende Gelände und Fridays for Future. Potsdam: Institute for Advanced Sustainability Studies (IASS).

MELUCCI, Alberto (1988): Getting Involved. Identity and Mobilization in Social Movements. In: *International Social Movement Research*, 1, S. 329–348.

MENTHE, Jürgen (2017): Verklärte Aufklärung. In: Greco, Sara Alfia/Lange, Dirk (Hrsg.): Emanzipation. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 129–138.

MERKEL, Wolfgang (2010): Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

MERKENS, Andreas (2010): Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 193–204.

MERRIAM, Sharan B. (2004): The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. In: *Adult Education Quarterly*, 55 (1), S. 60–68.

MESSERSCHMIDT, Astrid (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen" der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen in Wiesbaden-Naurod, 2004. Online: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt_bildungsprozesse.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

MESSERSCHMIDT, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd.1 Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 59–74.

MEUSER, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kaimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.

MEUSER, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Experteninterviews und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experten-Interviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–60.

MEYER-DRAWE, Käte (2012): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.

MEZIROW, Jack (1991): Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

MEZIROW, Jack (1997): Transformative Learning. Theory to Practice. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997 (74), S. 5–12.

MEZIROW, Jack (2000): Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass.

MEZIROW, Jack (2003): Transformative Learning as Discourse. In: *Journal of Transformative Education*, 1 (1), S. 58–63.

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

MEZIROW, Jack/Marsick, Victoria (1978): Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges. New York: Center for Adult Education. Columbia University.

MIETHE, Ingrid/Roth, Silke (2016): Bildung und soziale Bewegungen. Eine konzeptionelle Einführung. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 29 (4).

MOORE, Jason W. (2020): Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und die Akkumulation des Kapitals. Berlin: Matthes & Seitz.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

MORGENTHALER, Ronja/Thiele, Lasse (2021): Den Absprung finden. In: *PROKLA*, 51 Nr.1, S. 53–70.

MOULAERT, F./MacCallum, D./Mehmood, A./Hamdouch, A. (2013): The international handbook on social innovation, collective action, social learning and transdisciplinary research. Cheltenham, UK und Northampton, MA: Edward Elgar.

MOYER, Bill (1987): The movement action plan. A strategic framework describing the eight stages of successful social movements. Online: http://www.historyisaweapon.com/defcon1/moyermap.html (Zugriff: 6.2.2020).

NEF (2010): The Great Transition. London: NEF.

NEUPERT-DOPPLER, Alexander (2015): Utopie. Vom Roman zur Denkfigur. Stuttgart: Schmetterling.

NEUPERT-DOPPLER, Alexander (2020): Utopien zu Beginn des 21. Jahrhunderts? Formen und Funktionen des Utopischen. Forum Stadtpark, 2020. Online: https://www.paranoia-tv.com/de/program/content/360-alexander-neupert-doppler-utopien-zu-beginn-des-jahrhunderts-formen-und-funktionen-des-utopischen (Zugriff: 9.7.2023).

NEWMAN, Michael (1994): Response to Understanding transformation theory. In: *Adult Education Quarterly*, 44 (4), S. 236–242.

NONNENMACHER, Frank (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, Benedikt/ Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 83–100.

OCASIO-CORTÉZ, Alexandria (2019): House Resolution 109, „Recognizing the Duty of the Federal Government to Create a Green New Deal". Online: https://www.congress.gov/116/bills/hres109/BILLS-116hres109ih.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

OECD (2011): Towards Green Growth. Paris. Online: http://www.oecd.org/greengrowth/48012345.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

OFFE, Claus (1975): Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

OLSSON, Per/Galaz, Victor/Boonstra, Wiebren J. (2014): Sustainability transformations. A resilience perspektive. In: *Ecology and Society*, 19 (4).

OPRATKO, Benjamin (2022): Hegemonie. 4., korrigierte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.

OSTERHAMMEL, Jürgen/Jansen, Jan C. (1995): Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen. München: Beck.

OSTROM, Elinor (1990): Die Verfassung der Allmende. Tübingen: Mohr Siebeck.

O'SULLIVAN, Edmund (2002): The project and Vision of Transformative Education. Integral Transformative Learning. In: O'Sullivan, Edmund/ Morrell, Amish/ O'Connor Mary Ann (Hrsg.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice. New York: Palgrave.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

O'SULLIVAN, Edmund (2012): Deep Transformation. Forging a Planetary Worldview. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Hrsg): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 162–177.

OVERWIEN, Bernd (2016): Globales Lernen und politische Bildung. Eine schwierige Beziehung? In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (2), S. 7–11.

OVERWIEN, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Barbara Budrich.

PETRI, Annette (2020): Emotionen. In: Achour, Sabine/ Busch, Matthias/ Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 64–65.

PETTIFOR, Ann (2020): Green New Deal. Warum wir können, was wir tun müssen. Hamburg: Hamburger Edition.

PIKE, Graham/Selby, David (1998): Global Teacher, Global Learner. Toronto: Kogan Page Ltd.

PILCH Ortega, Angela (2018): Lernprozesse sozialer Bewegung(en): biographische Lerndispositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

PIVEN, Frances Fox (2008): Can Power from Below Change the World? In: *American Sociological Review*, 73 (1), S. 1–14.

POLANYI, Karl (1944/2019): The Great Transformation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

PONGRATZ, Ludwig A. (2013): Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

PONGRATZ, Ludwig A. (2019): Falsche Fährten. Illusionen der Bildungsreform. Darmstadt: TU-prints. Online: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/9308/.

PONGRATZ, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): Bildung. Wissen. Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse.

PRAETORIUS, Ina (2005): Sich in Beziehung setzen. Zur Weltsicht der Freiheit in Bezogenheit. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.

PTAK, Ralf (2015): Konzepte und Theorien. Die wissenschaftliche und politische Transformationsdebatte im Überblick. In: *epd-Dokumentation*, 7 (2015), S. 9–15.

RAHMSTORF, Stefan/Levermann, Anders/Winkelmann, Ricarda/Donges, Jonathan/Levke, Caesar/Sakschewski, Boris/Thonike, Kirsten/Potsdam Institut für Klimafolgenforschung (2019): Kipppunkte im Klimasystem. Eine kurze Übersicht. Online: https://www.pik-potsdam.de/de/produkte/infothek/kippelemente (Zugriff: 9.7.2023).

RANCIÈRE, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik. Zürich/Berlin: diaphanes.

RASCHKE, Joachim (1985): Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß. Frankfurt/M.: Campus.

REDECKER, Eva von (2020): Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen. Frankfurt/M.: Fischer.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

REICHENBACH, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

REINHARDT, Sibylle (2005): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

REINSBOROUGH, Patrick/Canning, Doyle (2017): Re:Imagining Change. Oakland, CA: PM Press.

REINSBOROUGH, Patrick/Canning, Doyle (2020): Befreiung neu denken. Mit erzählungsbasierten Strategien Kampagnen gewinnen und Welt verändern. Münster: Unrast.

REISSIG, Rolf (2014): Transformation – ein spezifischer Typ sozialen Wandels. Ein analytischer und sozialtheoretischer Entwurf. In: Brie, Michael (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 50–100.

REST, Jonas (2013): Von der NGOisierung zur bewegten Mobilisierung. Die Krise der Klimapolitik und die neue Dynaik im Feld der NGO's und sozialen Bewegungen. In: Dietz, Matthias/Garrelts, Heiko (2013): Die internationale Klimabewegung: Ein Handbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 85–204.

RIEGER-LADICH, Markus (2017): Situierte Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 21–35.

RIEXINGER, Bernd (2020): System Change – Plädoyer für einen linken Green New Deal. Hamburg: VSA.

RIFKIN, Jeremy (2019): Der globale Green New Deal. Frankfurt/M.: Campus.

RITCHIE, Hannah/Roser, Max/Rosado, Pablo (2020): CO_2 and Greenhouse Gas Emissions. Online: https://ourworldindata.org/co2-and-greenhouse-gas-emissons' (Zugriff: 9.7.2023).

ROCKSTRÖM, Johan/Steffen, Will/Noone, Kevin/Persson, Åsa/Chapin, F. Stuart/Lambin, Eric F./Lenton, Timothy M./Scheffer, Marten/Folke, Carl/Schellnhuber, Hans Joachim/et al. (2009): A Safe Operating Space for Humanity. In: *Nature*, 461 (7263), S. 472–475.

ROLDÁN MENDÍVIL, Eleonora/Sarbo, Bafta (Hrsg.) (2022): Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Berlin: Dietz.

ROMMELSPACHER, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd.1 Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25–38.

ROTH, Roland (2012): Soziale Bewegungen. In: Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/ Opratko, Benjamin/Thimmel, Stefan (Hsrg.): ABC der Alternativen 2.0. Hamburg: VSA, S. 274–275.

ROTH, Roland/Rucht, Dieter (2008): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Frankfurt/M.: Campus.

ROTMANS, J./Kemp, R./van Asselt, M. (2001): More evolution than revolution. Transition management in public policy. In: *Foresight*, 3 (1), S. 15–31.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ROTMANS, J./Loorbach, D. (2010): Towards a Better Understanding of Transitions and Theor Governance: A Systemic and Reflective Approach. In: Grin, J./Rotmans, J./Schot, J. (Hrsg.): Transitions to Sustainable Development. New Directions in the Study of Long Term Transformative Change. New York/London: Routledge, S. 105–220.

RUCHT, Dieter (2019): Faszinosum Fridays for Future. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69 (47/48), S. 4–9.

RUCHT, Dieter (2023): Die Letze Generation. Eine kritische Zwischenbilanz. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 36 (2), S. 186–204.

SACHS, Wolfgang (1993): Die vier E's : Merkposten für einen maß-vollen Wirtschaftsstil. In: *Politische Ökologie*, Jg. 11 (Nr. 33), S. 69–72.

SAID, Edward (1978/2009): Orientalismus. Frankfurt/M.: Fischer.

SANDER, Hendrik (2016a): Die Bewegung für Klimagerechtigkeit und Energiedemokratie in Deutschland. Eine historisch-materialistische Bewegungsanalyse. In: *PROKLA*, 46 (184), S. 403–421.

SANDER, Hendrik (2016b): Die Klimagerechtigkeitsbewegung in Deutschland. Entwicklung und Perspektiven. Rosa Luxemburg Stiftung. Online: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Onlinestudie_Klimagerechtigkeit.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

SANDER, Hendrik (2017): Ende Gelände. Anti-Kohle-Proteste in Deutschland. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 30 (1), S. 26–36.

SANDER, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

SANDERS, Bernie (2019): The Green New Deal. Online: www.berniesanders.com/issues/green-new-deal/ (Zugriff: 9.7.2023).

SANDERS, Christoph (2023): Dig deeper, relate wider. Umrisse einer transformativen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Kempa, Karolina (Hrsg.): Politische Bildung in Transformation. Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–144.

SCANDRETT, Eurig (2012): Social Learning in environmental justice struggles. Political ecology of Knowlege. In: Hall, Budd/ Clover, Darlene/ Crowthe, Jim/Scandrett, Eurig (Hrsg.): Learnning and Education for a Bettter World. The role of social movements. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, S. 41–57.

SCHAFFAR, Wolfram (2019): Globalisierung des Autoritarismus. In: Online: https://www.rosalux.de/publikation/id/40874/globalisierung-des-autoritarismus (Zugriff: 9.7.2023).

SCHEUNPFLUG, Annette (2012): Globales Lernen – Theorie. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschläger.

SCHEUNPFLUG, Annette/Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

SCHLEMM, Annette (2013): Was fehlt? Crashtest für Schönwetterutopien. In: Jour fixe initiative Berlin (Hrsg.): „etwas fehlt". Utopie, Kritik und Glücksversprechen. Münster: edition assemblage, S. 241–253.

SCHLOSBERG, David/Collins, Lisette B. (2014): From Environmental to Climate Justice: Climate Change and the Discourse of Environmental Justice. In: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 5 (3), S. 359–374.

SCHMELZER, Matthias/Passadakis, Alexis (2011): Postwachstum. Krise, ökologische Grenzen und soziale Rechte. Hamburg: VSA.

SCHMELZER, Matthias/Vetter, Andrea (2019): Degrowth/Postwachstum zur Einführung. Hamburg: Junius.

SCHNEIDEWIND, Uwe (2018): Die Große Transformation. Frankfurt/M.: Fischer.

SCHRÖDER, Achim (2017): Emotionalisierung der Politik und Autoritarismus. Herausforderungen für die gegenwärtige politische Bildung. 2017. Online: https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/emotionen/achim-schroeder/ (Zugriff: 2.4.2024).

SCHÜTZ, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 3–54.

SCHÜTZE, Fritz (1978): Was ist „kommunikative Sozialforschung"? In: Gärtner, A.; Hering, S. (Hrsg.): Modellversuch „Soziale Studiengänge" an der GH Kassel. Materialien 12: Regionale Sozialforschung. Kassel: Gesamthochschulbibliothek, S. 117–131.

SEALEY-HUGGINS, Leon (2017): '1.5°C to Stay Alive': Climate Change, Imperialism and Justice for the Caribbean. In: *Third World Quarterly*, 38 (11), S. 2444–2463.

SEITZ, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

SELBY, David/Kagawa, Fumiyo (2010): Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development. In: *Sage Publications*, 4 (1), S. 37–50.

SHOVE, E/Walker, G (2007): CAUTION! Transitions ahead. Politics, practice, and sustainable transition management. In: *Environment and Planning A: Economy and Space*, 39 (4), S. 763–770.

SINGER-BRODOWSKI, Mandy (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *ZEP*, 39, S. 13–17.

SINGER-BRODOWSKI, Mandy (2016b): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In: Umweltdachverband GmbH (Hrsg.): Jahrbuch für nachhaltige Entwicklung – im Wandel. Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband, S. 130–139.

SINGER-BRODOWSKI, Mandy/Schneidewind, Uwe (2014): Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In: Bildung für nachhaltige Entwicklung: Jahrbuch 2014. Krisen- und Transformationsszenarios: Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm. S. 131–140.

SMELSER, Neil J. (1962): Theory of Collective Behavior. New York: The Free Press.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

SMITH, Tone (2021): Wie radikal ist der Green New Deal? In: *PROKLA*, 51 Nr.1, S. 9–30.

SNOW, David A./Rochford, Burke E./Worden, Steven K./Benford, Robert D. (1986): Frame Alignment Process, Micromobilization and Movement Participation. In: *American Sociological Review*, 51 (4), S. 464–481.

SOBREVILA, Claudia (2008): The Role of Indigenous Peoples in Biodiversity Conservation. The Natural But Often Forgotten Partners. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development /The World Bank. Online: https://documents1.worldbank.org/curated/en/995271468177530126/pdf/443000WP0BOX321onservation01PUBLIC1.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

SOMMER, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Zajak, Sabrina (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. In: *ipb working paper series*, 2/2019.

SÖRENSEN, Paul (2023): Präfigurative Politik. Eine Einführung. Wien/Berlin: Mandelbaum.

SPIESS, Constanze (2023): Unwort des Jahres 2022: Klimaterroristen. Pressemitteilung: Wahl des 32. Unwort des Jahres. Online: https://www.unwortdesjahres.net/wp-content/uploads/2023/01/Pressemitteilung_Unwort_2022_Januar_2023_Version_final.pdf (Zugriff: 8.5.2023).

STAR, Susan Leigh (1988): Introduction: The Sociology of Science and Technology. In: *Social Problems*, 35 (3), S. 197–205.

STEFFEN, Will/Richardson, Katherine/Rockström, Johan/Cornell, Sarah E./Fetzer, Ingo/Bennett, Elena M./Biggs, Reinette/Carpenter, Stephen R./De Vries, Wim/De Wit, Cynthia A./et al. (2015): Planetary Boundaries: Guiding Human Development on a Changing Planet. In: *Science*, 347 (6223), S. 1259855.

STERN, Nicholas (2007): Stern Review on the Economics of Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press.

STRAUSS, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.

STROHSCHNEIDER, P. (2014): Zur Politik der transformativen Wissenschaft. In: Brodocz A./Hermann, D./Schmidt, R./Schulz, D./ Schulze Wessel, J. (Hrsg.): Die Verfassung des Politischen. Festschrift für Hans Vorländer. Berlin: Springer VS, S. 175–194.

STRÜBING, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Boston/Berlin: De Gruyter.

SUTTERLÜTTI, Simon/Meretz, Stefan (2018): Kapitalismus aufheben. Eine Einladung, über Utopie und Transformation neu nachzudenken. Hamburg: VSA.

TAUSS, Aaron (Hrsg.) (2016): Sozial-ökologische Transformationen. Hamburg: VSA.

TAYLOR, Edward W. (1997): Building upon the theoretical debate. A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. In: *Adult Education Quarterly*, 48 (1), S. 34–59.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

TAYLOR, Edward W./Snyder, Melissa J. (2012): A Critical Review of Research on Transformative Learning Theorie, 2006-2010. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 37–55.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta (2017): Von #BlackLivesMatter zu Black Liberation. Münster: Unrast.

THOMSEN, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

THUNBERG, Greta (2018a): Rede bei der 24. UN-Klimakonferenz in Kattowitz. In: Greta Thunberg (2019): Ich will, dass ihr in Panik geratet. Frankfurt/M.: Fischer, S. 37–39.

THUNBERG, Greta (2018b): Vortrag bei TEDxStockholm. In: Greta Thunberg (2019): Ich will, dass ihr in Panik geratet. Frankfurt/M.: Fischer, S. 35.

TILLY, Charles (1973): Does Modernization Breed Revolution? In: *Comparative Politics*, 5 (3), S. 425–447.

TISDELL, Elizabeth J./Tolliver, Derise E. (2003): Claiming a Sacred Face. The Role of Spirituality and Cultural Identity in Transformative Adult Higher Education. In: *Journal of Transformative Education*, 1 (4), S. 368–392.

TOKAR, Brian (2013): Soziale Bewegungen für Klimagerechtigkeit weltweit und in den USA. In: Dietz, Matthias/Garrelts, Heiko (Hrsg.): Die internationale Klimabewegung: Ein Handbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 205–226.

TRUMANN, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript.

TURNER, Ralph H./Killian, Lewis M. (1957): Collective Behavior. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

TYLER, Jo A./Swartz, Ann L. (2012): Storytelling and Transformative Learning. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (2012): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice,. San Francisco: Jossey-Bass, S. 260–273.

UMWELTBUNDESAMT (2017): Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden. 103/2017. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.

UNCED (1992): Agenda 21. Rio de Janeiro. Online: https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

UNEP (2011): Towards a Green Economy. Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradiction. Online: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/126GER_synthesis_en.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

UNEP (2016): Global Material Flows and Resource Productivity. Assessment Report for the UNEP International Resource Panel. Online: https://www.resourcepanel.org/file/423/download?token=Av9xJsGS (Zugriff: 9.7.2023).

UNEP (2021): Making Peace with Nature. A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies. Nairobi. Online: https://www.unep.org/resources/making-peace-nature (Zugriff: 9.7.2023).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris und Bonn. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 (Zugriff: 5.5.2023).

UNITED NATIONS (1992): United Nations Framework convention on climate change. Online: https://unfccc.int/files/essential_background/background_publications_htmlpdf/application/pdf/conveng.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

UNITED NATIONS (2015a): Paris Agreement. Online: https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

UNITED NATIONS (Hrsg.) (2015b): Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development. Online: https://undocs.org/en/A/RES/70/1 (Zugriff: 9.7.2023).

VENRO (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Online: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

VENRO (2018): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele. Online: https://www.venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf (Zugriff: 9.7.2023).

WALKER, B.H./Meyers, J.A. (2004): Thresholds in Ecological and Social-Ecological Systems. A Developing Database. In: *Ecology and Society*, 9 (2).

WBCSD (2010): Vision 2050. Die neue Agenda für Unternehmen. Online: https://www.wbcsd.org/contentwbc/download/6527/110789/1.

WBGU (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin.

WEINERT, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. In: Weinheim: Beltz.

WELZER, Harald/Sommer, Bernd (2014): Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München: oekom.

WIDMAIER, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

WIEK, A./Ness, B./Schweizer-Ries, p./Brand, F.S./Farioli, F. (2012): From complex systems analysis to transformational change: a comparative appraisal of sustainability science projects. In: *Sustainability science*, 7(1), S. 5–24.

WINKER, Gabriele (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

WRIGHT, Erik Olin (2017): Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.

WRIGHT, Erik Olin (2019): Linker Antikapitalismus im 21. Jahrhundert. Was es bedeutet demokratischer Sozialist zu sein. Hamburg: VSA.

WUPPERTAL Institut (Hrsg.) (2006): Fair Future. 3.Auflage. München: C.H. Beck.

YOUNG, Robert (2001): Postcolonialism. An Historical Introduction. Blackwell.

ZELIK, Raul (2020): Wir Untoten des Kapitals. Über politische Monster und einen grünen Sozialismus. Berlin: Suhrkamp.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ZELIK, Raul/Altvater, Elmar (2016): Vermessung der Utopie. zweite, durchgesehene Auflage. Berlin: Bertz + Fischer.

ZELLER, Christian (2020): Revolution für das Klima. Warum wir eine ökosozialistische Alternative brauchen. München: oekom.

ZELLER, Christian (2021): Green New Deal als Quadratur des Kreises. In: *PROKLA*, 51 Nr.1, S. 31–51.

ZEUNER, Christine (2012): Transformative Learning. Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: von Felden, Heide/Ho, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

ZIAI, Aram (2010): Zur Kritik des Entwicklungsdiskurses. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 10/2010.

ZINNECKER, Jürgen (1975): der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

ZINNECKER, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3/2000, S. 381–400.

ZUCKER im Tank (Hrsg.) (2022): Glitzer im Kohlestaub. Vom Kampf um Klimagerechtigkeit und Autonomie. Berlin/Hamburg: Assoziation A.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

WOCHEN SCHAU VERLAG
...ein Begriff für politische Bildung

DAS STANDARDWERK

Handbuch kritische politische Bildung

Das Handbuch legt den aktuellen Stand kritischer politischer Bildung im deutschsprachigen Raum dar und versammelt Beiträge zu gesellschaftstheoretischen Begründungen und Schlüsselproblemen politischer Bildung. Renommierte Autorinnen und Autoren werfen reflexive Blicke auf formale und non-formale politische Bildung, auf kritische Soziale Arbeit, soziale Bewegungen und Selbstorganisationen sowie auf rahmende Strukturen und Förderprogrammatiken.

Nach über zehn Jahren liegt damit eine völlig neu erarbeitete Weiterentwicklung des Vorgängerbandes vor.

Ein Handbuch für Lehrkräfte, politische Bildner*innen, Multiplikator*innen und Wissenschaftler*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung sowie für alle an kritischer politischer Bildung Interessierten.

hrsg. von Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig
Reihe „Politik und Bildung“
ISBN 978-3-7344-1594-4, 608 S., € 59,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1594-0, € 49,99

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

Gesellschaftliche Transformation und politische Bildung

Im Sammelband werden gesellschaftliche Transformation und politische Bildung multiperspektivisch in den Blick genommen. Die Artikel bieten Verhältnisbestimmungen und diskutierten Herausforderungen. Die Autor:innen geben sowohl Impulse für eine politikdidaktische Theoriebildung als auch für die praktische Bildungsarbeit in non-formalen und formalen Lernarrangements. Neben historisch-politischen sowie theorieinspirierten Perspektiven geben die Autor:innen dabei auch Einblicke in empirische Forschungsergebnisse und aktuelle Diskurse.

hrsg. von Oliver Emde, Charlotte Keuler und Felix Prehm
Reihe „Wochenschau Wissenschaft“
ISBN 978-3-7344-1641-5, 168 S., € 24,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1641-1, € 23,99

Die Herausgeber*innen

Dr. Oliver Emde, Studienleiter für Politische Jugendbildung und Pädagogik an der Evangelischen Akademie Hofgeismar.

Charlotte Keuler, Wiss. Mitarbeiterin an der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Antinomien (in) der politischen Bildung, politische Bildung in Luxemburg und im internationalen Vergleich.

Dr. Felix Prehm, Lehrbeauftragter an der TU Dresden. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Politischen Bildung, Konzeptionen Politischer Bildung, Politische Bildung an berufsbildenden Schulen.

Globale Bildung in der Transformation

Eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur*innen des Globalen Lernens

Für die Umsetzung von gesellschaftlich notwendigen Transformationsprozessen wird Bildung eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Mit den Konzepten Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen wird der Anspruch verknüpft, zu globaler und sozial-ökologischer Gerechtigkeit beizutragen. Dass sich die Praxis dabei auf grundlegend unterschiedliche – und umkämpfte – Transformationsverständnisse bezieht, arbeitet diese qualitative Interviewstudie heraus. Transformation wird als Bildungsprojekt und Bildung als Feld und Strategie von Transformation thematisiert und analysiert. Dabei wird deutlich, dass das Themenfeld Globales Lernen/BNE immer als verwoben mit bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen verstanden werden muss, wenn es einen Beitrag zu einer kritisch-emanzipatorischen Subjektbildung leisten will.

von Nilda Inkermann
Reihe „Wochenschau Wissenschaft“
ISBN 978-3-7344-1680-4, 336 S., € 42,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1680-0, Open Access

Was bedeutet politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation aus Perspektive kritischer Gesellschaftsforschung? Inspirierende Impulse kommen derzeit vor allem aus sozialen Bewegungen. Diese qualitative Studie beleuchtet daher die Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung und zeigt Anknüpfungspunkte auch für den Diskurs um transformative Bildung auf.

Die Autorin

Julia Lingenfelder ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

ISBN 978-3-7344-1691-0

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.