

TRANSFORMATIVES LERNEN DURCH ENGAGEMENT





Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen
Schulen und außerschulischen Akteur*innen im
Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung



Impressum

Herausgeber:

Umweltbundesamt
Fachgebiet I 1.1
Wörlitzer Platz 1
06844 Dessau-Roßlau
Tel: +49 340-2103-0
buergerservice@uba.de
Internet: www.umweltbundesamt.de

 /umweltbundesamt.de
 /umweltbundesamt
 /umweltbundesamt
 /umweltbundesamt

Autoren:

Jona Blum (federführend), Mareike Fritz, Janina Taigel, Mandy Singer-Brodowski, Martina Schmitt, Matthias Wanner

Redaktion:

Umweltbundesamt, Fachgebiet I 1.1, Dorothee Arenhövel
Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit,
Referat G III 1, Korinna Sievert

Lektorat:

Sophie Schulke

Illustrationen:

Sarah Heuzeroth

Satz und Layout:

Diana Neumerkel

Broschüren bestellen:

Service-Telefon: +49 340 2103-6688
Service-Fax: +49 340 2104-6688
E-Mail: uba@broschuerenversand.de
Internet: www.umweltbundesamt.de

Diese Publikation ist kostenfrei zu beziehen beim Umweltbundesamt. Der Weiterverkauf ist untersagt.
Bei Zuwiderhandlung wird eine Schutzgebühr von 15 Euro/Stück erhoben.

Die Veröffentlichung dieses Handbuchs ist Teil des Forschungsvorhabens "Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung". Das Vorhaben wird von der Freien Universität Berlin, dem Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH, dem Konzeptwerk Neue Ökonomie und Zebalog im Auftrag des Umweltbundesamts und des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Förderzeitraum vom 01.03.2019 bis 31.12.2021) durchgeführt.

Für den Inhalt dieser Publikation sind allein die Autor*innen/das Projektteam verantwortlich. Die Auftraggeber übernehmen keine Gewähr für die Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit der im Papier dargelegten Angaben sowie für die Beachtung der privaten Rechte Dritter. Die geäußerten Ansichten und Meinungen müssen nicht mit denen der Auftraggeber übereinstimmen.

Alle Internetlinks wurden im März 2021 überprüft. Für die Inhalte der verlinkten Webseiten wird keine Haftung übernommen.

Dieses Buch steht unter der Lizenz: CC BY-NC

Es darf unter Nennung der Originalquelle nicht kommerziell vervielfältigt und weiterverbreitet werden.



Publikationen als pdf:

www.umweltbundesamt.de/publikationen

Stand: Mai 2021

1. Auflage

500 Exemplare

ISSN 2363-8311 [Print] | ISSN 2363-832X [Online]

TRANSFORMATIVES LERNEN DURCH ENGAGEMENT

**Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen
Schulen und außerschulischen Akteur*innen im
Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Inhalt

1	Einleitung	6
	<i>Exkurs: Was ist eine Lernwerkstatt?</i>	7
2	Hintergrund des Projektes TrafoBNE	9
	2.1 Vorstellung des Projektes TrafoBNE.....	10
	<i>Exkurs: Beispiele für Lernwerkstätten aus dem TrafoBNE-Projekt</i>	10
	2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	12
	2.3 Transformatives Lernen.....	15
	2.4 Service Learning.....	18
	2.5 Was verbindet BNE, transformatives Lernen und Service Learning?.....	20
	2.6 Transformation von Bildungseinrichtungen.....	21
3	Übergeordnete Empfehlungen für alle beteiligten Akteur*innen von Lernwerkstätten	24
	3.1 Aufbau einer Lernwerkstatt.....	25
	3.2 Vorbereitung der Lernwerkstatt.....	30
	<i>Exkurs: Partizipation</i>	32
	<i>Exkurs: Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit</i>	37
	<i>Exkurs: Verständnisse von Lernenden</i>	40
	3.3 Durchführung der Lernwerkstatt.....	46
	<i>Exkurs: Reflexion von Lernaktivitäten</i>	46
	<i>Exkurs: Umgang mit Emotionen</i>	49
	3.4 Abschluss und Nachbereitung der Lernwerkstatt.....	56
4	Empfehlungen für Schulen	59
	4.1 Vorbereitung der Lernwerkstatt.....	60
	4.2 Durchführung der Lernwerkstatt.....	65
	4.3 Abschluss und Nachbereitung der Lernwerkstatt.....	67
5	Empfehlungen für außerschulische Bildungsakteur*innen und Akteur*innen des Wandels	70
	5.1 Vorbereitung der Lernwerkstatt.....	71
	5.2 Durchführung der Lernwerkstatt.....	75
	5.3 Abschluss und Nachbereitung der Lernwerkstatt.....	76
6	Ausblick	77
7	Anhang	79
	7.1 Liste der Anlagen.....	79
	7.2 Literaturnachweise.....	80

1

Einleitung



Dieses Handbuch ist im Rahmen des Forschungsprojektes **“Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung”** (kurz: TrafoBNE) entstanden. Das Projekt TrafoBNE hat sogenannte Lernwerkstätten angeregt, um Kinder und Jugendliche für ein Nachhaltigkeitsengagement zu begeistern. In diesem Handbuch sind Empfehlungen, praktische Tipps, Methoden und Materialien versammelt, die zu einer gelingenden Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lernwerkstätten beitragen wollen.

EXKURS: Was ist eine Lernwerkstatt?



Mit Lernwerkstatt ist in diesem Handbuch ein Kooperationsprojekt zwischen einer Schule und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen gemeint, das ein Lernen durch Engagement nach der Lernmethode Service Learning ermöglicht. Die Lernwerkstatt findet im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz BNE) statt. Sie bietet eine Beschäftigung mit einem Nachhaltigkeitsthema an und gestaltet eine Lernumgebung, die sich an didaktischen Prinzipien von BNE orientiert. Die

Lernwerkstatt wird partizipativ von den jungen Menschen und den weiteren beteiligten Projektpartner*innen entwickelt. Eine ausführliche Beschreibung des Formats der Lernwerkstätten findet sich im **Kapitel 3.1**

Das Handbuch richtet sich zum einen an Lehrer*innen¹ und Lernbegleiter*innen an Schulen (im Folgenden: **schulische Lernbegleiter*innen**), die sich zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fortbilden oder diese umsetzen wollen. Es möchte schulische Lernbegleiter*innen darin ermutigen, innovative Lernformen auszuprobieren und sich als Vorreiter*innen für nachhaltigkeitsorientierte Lernkulturen einzusetzen.

Ebenso adressiert das Handbuch Pädagog*innen und pädagogisch Tätige in außerschulischen Bildungseinrichtungen (im Folgenden: **außerschulische Lernbegleiter*innen**), die in Nichtregierungsorganisationen wie z.B. Vereinen, Umweltbildungszentren oder Stiftungen im Bereich BNE oder Globalen Lernens tätig sind. Ihre Rolle in den Lernwerkstätten besteht unter anderem darin, die Lernwerkstätten durch inhaltliche als auch methodische Impulse und Reflexionsangebote zu bereichern.

Außerdem richtet sich dieses Handbuch an Akteur*innen des Wandels, die ganz praktisch an einer nachhaltigen Wirtschaft und Gesellschaft bauen und tüfteln (im Folgenden: **Praxisakteur*innen des Wandels**). Sie entwickeln, testen und verbreiten Praktiken sozial-ökologischer Transformationen im Sinne der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs) und der allgemeinen Menschenrechte, beispielsweise in Gemeinschaftsgärten, solidarischen Landwirtschaftsbetrieben, Foodsharing-Initiativen, Reparatur-Werkstätten, Upcycling-Materialsammlungen, Tausch- und Umsonstläden, Energiegenossenschaften, Klimabürger*innenräten, Fridays for Future-Gruppen, politischen Kunstprojekten, Umverteilungsprojekten, Projekten im Bereich sozialer Arbeit, Antidiskriminierungsbüros, rassismuskritischen Organisationen oder Initiativen zum Thema Postkolonialismus. Diese Organisationen eröffnen praktische Engagementfelder, in denen sich Kinder und Jugendliche betätigen können, und erhalten dadurch gleichzeitig tatkräftige Unterstützung.

¹ Das Gendersternchen wird im Handbuch benutzt, um alle Personen zu berücksichtigen, auch Personen, die sich in einem zweigeschlechtlichen System nicht wiederfinden. Denn Sprache formt Denken und schafft soziale Wirklichkeit.

Das Handbuch richtet sich nicht explizit an **Kinder und Jugendliche**, möchte diese jedoch als Leser*innen nicht ausschließen, da nicht zuletzt Kinder und Jugendliche eigenständig Projekte an ihrer Schule initiieren können, um gesellschaftliche Herausforderungen zu erforschen und zu verändern.

Der modulare **Aufbau** des Handbuchs orientiert sich an den drei erstgenannten Zielgruppen. Dieses Kapitel 1 gibt einleitend eine Orientierung zu den Zielen, Zielgruppen und dem Aufbau des Handbuchs. Im Kapitel 2 wird nach einer Vorstellung des TrafoBNE-Projektes der wissenschaftliche Hintergrund dieses Projektes und der Lernwerkstätten erläutert. Hier werden die Konzepte BNE, transformatives Lernen, Service Learning und der Whole Institution Approach zur Transformation von Bildungseinrichtungen vorgestellt. Danach folgen drei Kapitel mit praktischen Empfehlungen für die Gestaltung einer Lernwerkstatt, die sich an die genannten drei unterschiedlichen Zielgruppen richten. Kapitel 3 enthält zunächst übergreifende Empfehlungen für alle Beteiligten einer Lernwerkstatt. Dieses Kapitel ist am umfangreichsten, weil viele Empfehlungen für alle Lernwerkstatt-Partner*innen gleichermaßen relevant sind. Hier finden sich beispielsweise Hilfestellungen bezüglich der Zeitplanung, Themenfindung, Suche nach Kooperationspartner*innen, Kommunikation im Team, Finanzierung oder Verbindung von Aktion und Reflexion. Kapitel 4 richtet sich vorwiegend an schulische Lernbegleiter*innen und gibt spezifische Empfehlungen für den Bereich Schule, etwa zur Unterstützung durch die Schulleitung, zur Verknüpfung von Unterricht und Engagement, zum Umgang mit Leistungsbewertung oder zum Einbezug der Eltern bzw. familiären Bezugspersonen. Im Kapitel 5 sind Empfehlungen für außerschulische Akteur*innen versammelt; hier werden sowohl außerschulische Lernbegleiter*innen als auch Praxisakteur*innen des Wandels angesprochen.² Die Empfehlungen beziehen sich u.a. auf den Kontaktaufbau zu Schulen, die Klärung verschiedener Kompetenz- und Aufgabenbereiche oder die Ausgestaltung der Praxisaktivitäten.

Im Kapitel 6 sind weiterführende Gedanken zur Umsetzung von Lernwerkstätten zu finden. Wir empfehlen, auch jene Kapitel zu lesen, welche sich nicht an die eigene Rolle richten, um besser verstehen zu können, was aus der Perspektive der Kooperationspartner*innen von Bedeutung ist. Textstellen zum gleichen Thema sind in der Online-Version des Handbuchs miteinander verlinkt.

Im Text befinden sich *Exkurse* (in gelben Kästen), die einzelne Inhalte vertiefen. Außerdem gibt es *Zitate* fiktiver Charaktere, in denen sich Aussagen von Beteiligten im TrafoBNE-Projekt widerspiegeln. Diese Zitate lassen hier und da Beispiele und Inspirationen aus dem Projekt einfließen. Darüber hinaus gibt es an manchen Stellen im Handbuch *Reflexionsfragen* (in blauen Kästen), welche die Leser*innen einladen, eigene Bezüge zu den angesprochenen Inhalten herzustellen und persönliche Sichtweisen zu reflektieren.

Zusätzliche Arbeitsmaterialien mit Methodenbeispielen und Hintergrundinformationen für die Durchführung von Lernwerkstätten sind als *Anlagen* zu diesem Handbuch online zum Download über im Text markierte Links zu finden. Dies ist der Haupt-Link zum [Downloadbereich](#) der Anlagen.

Dieses Handbuch will als Leitfaden, Inspirationsquelle und Legitimationshilfe für eigene Vorhaben dienen. Es möchte allen Interessierten Unterstützung und Erfahrungswissen anbieten. Die Fülle an Material bietet Anregungen für ganz unterschiedliche Projekte, die individuell und je nach eigenen Zielen und Kapazitäten zusammengestellt werden können.



² Außerschulische Lernbegleiter*innen und Praxisakteur*innen des Wandels werden in diesem Kapitel zusammengefasst, da es oft Überschneidungen gibt. Zahlreiche Lern- und Tat-Orte verstehen sich sowohl als Praxis- als auch als Bildungsakteur*innen.

In diesem Kapitel wird zunächst das dem Handbuch zu Grunde liegende Forschungsprojekt *TrafoBNE* vorgestellt. Anschließend werden hier die theoretischen und politischen Grundlagen des Lernansatzes der Lernwerkstatt aufgezeigt.

2.1 Vorstellung des Projektes TrafoBNE

Das Projekt *“Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung”*³ wurde von 2019 bis 2021 als Forschungs- und Entwicklungsprojekt durchgeführt. Es zielte darauf ab, neue Bildungsformate und -methoden in der Zusammenarbeit mit Schulen und außerschulischen Akteur*innen des Wandels zu entwickeln, die junge Menschen dafür begeistern, sich für Nachhaltigkeit zu engagieren. Durch neue Kooperationsformen sollen Netzwerke auf- und ausgebaut werden, die zur **lokalen Bewältigung globaler Herausforderungen** wie beispielsweise dem Klimawandel oder sozialer Ungleichheit beitragen.

Um diese Ziele zu erreichen, wurden gemeinsam mit drei Schulen in Nord-, Ost- und Westdeutschland **Lernwerkstätten im Format des Service Learning** durchgeführt, die gesellschaftliches Engagement mit schulischem Lernen verbanden. An jeder Lernwerkstatt waren eine Schulklasse, schulische Lernbegleiter*innen, außerschulische Bildungseinrichtungen und Praxisakteur*innen des Wandels im Bereich Nachhaltigkeit beteiligt, die das Design ihrer Lernwerkstatt gemeinsam entwickelten.

EXKURS: Beispiele für Lernwerkstätten aus dem TrafoBNE-Projekt

Die Lernwerkstatt einer 6. Klasse arbeitete im fächerübergreifenden Projektunterricht, der Physik, Biologie, Geographie und Geschichte verband, zum Thema **Ressourcenschutz und Müllvermeidung**. In einem Reparatur-Café erforschten die Kinder und Jugendlichen in Form einer Schatzsuche weltweite Produktionsketten in der Textil- und Elektronikbranche sowie alternative Ideen für ein gerechteres und ökologisches Wirtschaftssystem. Sie probierten sich mit verschiedenen Reparaturtechniken für Elektrogeräte, Textilien und Holzgegenstände aus. Gemeinsam mit dem Reparatur-Café und einer Upcycling-Werkstatt bastelten, nähten und bauten sie aus wiederverwendeten Materialien Faschingskostüme. Die Kostüme stellten bedrohte Tierarten dar und sollten eine breitere Öffentlichkeit auf die Problematik des Artensterbens aufmerksam machen. Der außerschulische Bildungspartner begleitete die Lernwerkstatt mit Lern- und Reflexionsangeboten im Unterricht.



Eine andere Lernwerkstatt einer 7. Klasse, in der Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen, widmete sich im Fach Biologie dem Thema **Artenvielfalt in der Stadt**. Auf einem Permakulturhof wurde erkundet, wie Tiere und Pflanzen miteinander koexistieren. Die Jugendlichen sammelten, reinigten und verpackten Saatgut von Pflanzen, die für Insekten, Vögel und Fledermäuse wichtige Nahrungsquellen sind. Gemeinsam mit einem Umweltbildungszentrum erforschten sie in der Natur Lebensräume selbstgewählter Tierarten mit Karten, Ferngläsern und Keschern. Die Klasse half beim Umsetzen von Tieren in einen Teich. Für die erforschten Tierarten wurden dann Biotope in einem schulnahen, urbanen Gemeinschaftsgarten angelegt.

3 Auf der Projekthomepage sind weitere Informationen zum Projekt zu finden → transformatives-lernen-durch-engagement.de [Stand: 18.03.21]

Eine weitere Lernwerkstatt einer 8. Klasse beschäftigte sich in den Fächern Geographie und Deutsch mit dem Thema **Ernährung – von der Saat zur Verwertung** am Beispiel des Apfels. Mit einer Initiative gegen Lebensmittelverschwendung und einer Coworking-Küche⁴ wurden aus gerettetem Obst Saft gepresst und einge- machte Apfelprodukte gekocht. Gemeinsam mit einem Permakulturzentrum legten sie aus den Apfelresten einen Kompost an. Im Rahmen des Deutschunterrichts wurden Interviews mit den Praxisakteur*innen des Wandels geführt und Zeitungsartikel geschrieben. In einer zweiten Praxisphase unter dem Motto “voneinander lernen” eigneten sich die Jugendlichen Wissen und Fähigkeiten zu selbstgewählten Nachhaltigkeitspraktiken an, um diese dann als Expert*innen ganz praktisch an ihre Mitschüler*innen weiterzugeben.



Eine vierte Lernwerkstatt im Geographieunterricht einer 11. Klasse konnte wegen der Covid-19-bedingten Schulschließung nicht stattfinden. Geplant war eine Beschäftigung mit den lokalen und globalen **ökologischen und sozialen Folgen der Energiegewinnung aus Kohle** in Verbindung mit dem Thema **Fluchtursache Klimawandel**. Die Jugendlichen wollten ein Dorf am Rande eines Braunkohle-Tagebaus, das sich erfolgreich gegen die Abbaggerung gewehrt hatte, darin unterstützen, sich zu einem demokratischen, sozialen und ökologischen Modellprojekt für den Strukturwandel in der Region zu entwickeln. Zudem wollten sich die Jugendlichen an Deutschlernangeboten für Geflüchtete in einem soziokulturellen Zentrum beteiligen.

Durch die **Covid-19-Pandemie** ist das Forschungsprojekt insgesamt anders verlaufen, als geplant. Die für das Schuljahr 2019/20 angedachten Praxisaktivitäten verzögerten sich bzw. wurden verhindert durch die Schulschließungen und die Unmöglichkeit von Ausflügen an außerschulische Lern- und Engagement-Orte. Zwei Lernwerkstätten konnten nach einer Pause im Schuljahr 2020/21 jedoch fortgesetzt werden. Der lernwerkstatt-übergreifende Abschluss-Workshop fand als digitale Veranstaltung statt, was trotz ungewohntem Format das Engagement aller Beteiligten gebührend würdigte.

Das von Umweltbundesamt und Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit in Auftrag gegebene Projekt wurde von einem **Projektteam** mit Mitarbeiter*innen der Freien Universität Berlin, des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie gGmbH und des Konzeptwerks Neue Ökonomie koordiniert, wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Der lernwerkstatt-übergreifende Auftaktworkshop wurde von Zebralog im Modus des Design Thinking⁵ gestaltet. Aus den Ergebnissen der Begleitforschung und der Evaluation wurden die Praxisempfehlungen in diesem Handbuch abgeleitet.

⁴ Eine Coworking-Küche ist eine Großküche, die von Startups und Freiberufler*innen im Gastro- und Foodbereich gemeinsam genutzt wird. Sie arbeiten hier sowohl voneinander unabhängig als auch in gemeinsamen Projekten.

⁵ Design Thinking ist eine Methodensammlung für die Entwicklung von kreativen, bedarfsorientierten Problemlösungen. Die drei wichtigsten Elemente sind dabei (1) die Arbeit in vielfältigen (multiperspektivischen) Teams, (2) die Arbeit in variablen (physischen und zeitlichen) Räumen und (3) ein ergebnisoffener (iterativer) Prozess.

2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)?

Nachhaltigkeit ist ein Gerechtigkeitskonzept mit dem Ziel, allen Menschen weltweit – heute und in Zukunft – ein gutes Leben innerhalb der ökologischen Grenzen des Planeten zu ermöglichen. Gesellschaftliche Transformationen in Richtung Nachhaltigkeit sind im Angesicht vielfacher Krisen und Herausforderungen wie dem Klimawandel, dem Verlust an Biodiversität oder globaler und lokaler sozialer Ungleichheiten von entscheidender Bedeutung. Die Vereinten Nationen haben sich daher im Jahr 2015 auf international gültige Nachhaltigkeitsziele – die **Sustainable Development Goals (SDGs)** – verständigt.⁶ “Hochwertige Bildung” ist hier nicht nur als ein konkretes SDG (Ziel 4) benannt, sondern hat als Querschnittsaufgabe für alle 17 SDGs eine entscheidende Bedeutung (vgl. Vereinte Nationen 2015). Bildung wird demnach als ein Schlüsselfaktor nachhaltiger Entwicklung gesehen. Denn Bildungsangebote können dazu beitragen, Menschen zu empowern, Normalitätsvorstellungen zu irritieren, Perspektiven zu erweitern, vermeintlich Unmögliches denk- und fühlbar zu machen, Begeisterung für Wandel zu wecken und Handlungsmut zu stärken.

BNE ist ein pädagogischer Ansatz, der Menschen befähigen will, sich als Akteur*innen des Wandels wirksam für **sozial-ökologische Transformationen** einzusetzen und diese mitzugestalten. Über Bildungsangebote sollen Menschen die Möglichkeit erhalten, Wissen, Fähigkeiten, Werte und Haltungen zu entwickeln, die für individuelle und gesellschaftliche Transformationen in Richtung Nachhaltigkeit hilfreich sind (vgl. UNESCO 2020).

Bei BNE geht es nicht nur um Inhalte, also **was** gelernt wird, sondern auch um didaktische Prinzipien und die Gestaltung von Lernumgebungen, also **wie** gelernt wird. BNE bedarf einer lerner*innen-zentrierten, interaktiven, projektbasierten Pädagogik, experimenteller Freiräume und einer wirksamen Partizipation aller Beteiligten. Im Sinne des von der UNESCO vorgeschlagenen gesamtinstitutionellen Ansatzes, des **Whole Institution Approach**, sollen Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen grundlegende Aspekte von Nachhaltigkeit – z.B. intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit, demokratische Entscheidungsfindung oder Suffizienz – umsetzen. Lernumgebungen sollen Lernenden ermöglichen, das zu leben, was sie lernen und das zu lernen, was sie leben (vgl. ebd.).

Den politischen Rahmen für die Umsetzung von BNE bilden internationale Programme: Auf die UN-Dekade BNE (Laufzeit: 2005-2014) folgte das UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE (Laufzeit: 2015-2019), im Zuge derer auch für Deutschland wesentliche Schritte zur weiteren Verankerung von BNE formuliert und zum Teil schon erreicht wurden. Das Folgeprogramm der UNESCO **BNE 2030** startete 2020 und wird bis 2030 laufen.⁷ Es zielt auf den Beitrag von BNE für die Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030.



⁶ Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele und die Umsetzungsstrategie der Bundesregierung sind hier erklärt → bit.ly/335mCpJ [Stand: 18.03.21]

⁷ Für die Umsetzung des aktuellen UNESCO-Programms “BNE2030” bildet die Roadmap den Leitfaden für die kommenden Jahre, sie ist hier zu finden → bit.ly/3vr5Hu2 [Stand: 18.03.21]

Instrumentelle & kritisch-emanzipatorische BNE

Nachhaltigkeit ist ein politisches Konzept mit normativem, handlungsleitendem Charakter. Wenn Bildung im Sinne eines **instrumentellen Verständnisses von BNE** in den Dienst gesellschaftlicher Transformationen gestellt wird, wirft dies jedoch Fragen auf. Inwiefern ist es legitim, Lernende in ihrem persönlichen Verhalten beeinflussen zu wollen? Wer definiert nach welchen Maßstäben, welches Wissen oder welche Handlungen relevant für nachhaltige Entwicklungen sind? Wie können Lehrende, die in aller Regel mit einem Expertise-Vorsprung oder durch die Praxis der Notengebung auch in einer Machtbeziehung zu den Lernenden stehen, gewährleisten, dass sie die Lernenden nicht mit ihrer Meinung überwältigen? (vgl. Singer-Brodowski 2016a)

Diesem Handbuch liegt ein **kritisch-emanzipatorisches Verständnis von BNE** zu Grunde. Im Sinne kritisch-emanzipatorischer BNE soll es nicht darum gehen, Lernende von nachhaltigen Verhaltensweisen zu überzeugen, sondern sie darin zu unterstützen, sozial-ökologische Zusammenhänge zu verstehen, vorherrschende gesellschaftliche Grundannahmen kritisch zu hinterfragen und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen (vgl. Vare, Scott 2007). Ziel soll die Stärkung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit sein, insbesondere bezogen auf Ideologien, Machtverhältnisse, Normen und Werte und die davon geprägten eigenen Denk-, Fühl- und Handlungsweisen (vgl. Singer-Brodowski 2016b). Dies unterstützt eine nachhaltige Entwicklung im Sinne einer gemeinschaftlichen Emanzipation von Strukturen, die auf der Ausbeutung von Mensch und Natur begründet sind.

Das bedeutet nicht, dass eine scheinbare Wertneutralität angestrebt werden soll. **Bildung ist nie politisch neutral**, schreibt bell hooks und meint damit, dass jede pädagogische Praxis, auch wenn sie sich neutral gibt, immer auch politisch positioniert ist, da sie bestimmten Perspektiven in bestimmten Kontexten ein bestimmtes Ausmaß an pädagogischer Aufmerksamkeit (nicht) widmet (vgl. hooks 1994).



Wenngleich häufig implizit, so wirken in vielen Bildungsinstitutionen permanent vielfältige vorherrschende, zumeist nicht-emanzipatorische Perspektiven, wie zum Beispiel neoklassische ökonomische Theorien oder die imperiale Lebensweise⁸ (vgl. Brand, Wissen 2017). Die Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung⁹ empfiehlt, Normsetzungen und Konstruktionen der Gesellschaft sowie der Menschen, die in Bildungsprozesse involviert sind, sichtbar zu machen und in Frage zu stellen. Lernbegleiter*innen sollen ihre eigene reflektierte Position transparent und kritisierbar machen, um junge Menschen nicht mit ihrer eigenen Position zu überwältigen. Sie sollen Räume eröffnen, in denen die Lernenden in kontroversen Auseinandersetzungen eigene Positionen entwickeln können.

⁸ Das Konzept der imperialen Lebensweise untersucht die Grundzüge einer Lebensweise, die auf Kosten anderer und der Natur besteht.

Das Konzept eignet sich gut, um systemische Ursachen in der Bildungsarbeit zu erkunden → bit.ly/2PDKgGM [Stand: 18.03.21]

⁹ Ein Konzept einer solidarischen Lebensweise als erstrebenswerte Alternative wird hier vorgeschlagen → dasgutelebenfueralle.de [Stand: 18.03.21]
vgl. → bit.ly/25l1gv [Stand: 18.03.21]

Von BNE zu transformativer BNE

Aufbauend auf einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis von BNE ist eine Diskussion um Konzepte einer sogenannten **transformativen Bildung** entstanden. Darin werden aktuell die Ziele und Ansätze von BNE aus einer machtkritischen Perspektive hinterfragt und neu ausgelegt.¹⁰ Viele Ansätze innerhalb der BNE-Praxis werden dafür kritisiert, dass sie sich vorwiegend mit den Symptomen globaler Schief lagen und Herausforderungen von Nachhaltigkeit und zu wenig mit deren systemischen Ursachen beschäftigen.

»Dabei gehen sie von bestimmten Grundannahmen aus, die aus einer herrschaftskritischen Sicht problematisch sind, z.B. die Alternativlosigkeit von Wirtschaftswachstum, ein Verständnis von Umwelt und Natur als ökonomische Ressource oder bestimmte Vorstellungen von 'Entwicklung'. «

(BildungMachtZukunft 2019: 2)

Mit diesen Grundannahmen werden die nicht-nachhaltigen gesellschaftlichen Verhältnisse eher stabilisiert als transformiert, so die Kritik (ausführlich dazu Singer-Brodowski, Getzin 2016: 37ff.). Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, u.a. kapitalismuskritische, wachstumskritische und postkoloniale Perspektiven stärker in der BNE zu berücksichtigen und Lernende darin zu unterstützen, grundsätzliche Fragen zu (global-)gesellschaftlichen Machtverhältnissen und systemischen Interessenkonflikten zu diskutieren (vgl. Danielzyk 2013; Kaufmann et al. 2019). Des Weiteren wird problematisiert, dass Lernende vorwiegend als Konsument*innen angesprochen und ihre Handlungsmöglichkeiten vor allem mit Blick auf individuelle Konsumententscheidungen aufgezeigt werden. BNE sollte im Sinne transformativer Bildung stärker Lernräume eröffnen, in denen Menschen in ihrer Rolle als Bürger*innen politische Mitgestaltung lernen und erproben können. (vgl. BildungMachtZukunft 2019)

Die beiden sich ergänzenden Ziele einer sogenannten transformativen Bildung, nämlich 1) die **kritische Reflexion gesellschaftlicher Grundannahmen** und der darauf beruhenden Lebens- und Wirtschaftsweisen und 2) die **Betonung des Politischen** in Bildungsprozessen, werden auch in der aktuellen UNESCO Roadmap des Programms BNE 2030 hervorgehoben und somit besonders legitimiert. (vgl. UNESCO 2020)

Die Bezeichnungen transformative Bildung und transformative BNE stellen derzeit für viele Bildungsakteur*innen einen konzeptionellen Fluchtpunkt für eine Suchbewegung nach machtkritischen Ansätzen in der BNE und dem Globalen Lernen dar. Diese Ansätze sind bisher wenig erziehungswissenschaftlich fundiert, greifen jedoch auf bestehende erziehungswissenschaftliche Theorien des transformativen Lernens zurück. Im folgenden Kapitel 2.3 wird auf diese zentrale theoretische Basis transformativer Bildung und des Formats der Lernwerkstatt eingegangen.



9 Vertiefende Informationen zu transformativer Bildung bietet z.B. die Podcastreihe "Transformation und Bildung" der NRO Ebasa: [-> ebasa.org/publikationen/podcasts](https://ebasa.org/publikationen/podcasts) [Stand: 18.03.21]

2.3 Transformatives Lernen

Was ist transformatives Lernen?

Um, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, BNE-Ansätze kritisch zu betrachten und weiterzuentwickeln, wurde in den vergangenen Jahren verstärkt die **Theorie des transformativen Lernens** aufgegriffen. (vgl. Lingenfelder 2020; Singer-Brodowski 2016b)

Diese Theorie kommt aus der Erwachsenenbildung. Sie wurde in den 1970ern im angloamerikanischen Raum entwickelt und wird bis heute vielerorts weiter ausdifferenziert. Theoretiker*innen des transformativen Lernens gehen davon aus, dass Menschen im Laufe ihres Lebens bestimmte **Sichtweisen auf sich selbst und auf die Welt** erlernen, die die Wahrnehmung und Interpretation ihrer Erfahrungen beeinflussen. Der Begründer der Theorie transformativen Lernens, Jack Mezirow, nennt diese Sichtweisen Bedeutungsperspektiven (vgl. Mezirow 1991). Die Bedeutungsperspektiven sind nicht nur durch individuelle Sozialisation geprägt, sondern ebenfalls durch kulturelle und gesellschaftliche Erzählungen (vgl. Brookfield 2000). Sie wirken wie Brillen aus meist stillschweigenden Annahmen und Überzeugungen, die unser Verständnis von der Welt um uns herum und vom eigenen Selbst in die gewohnten Bewertungs-Bahnen lenken und dadurch unserem Handeln Orientierung geben (vgl. Singer-Brodowski, Getzin 2016).

Transformatives Lernen beinhaltet einen Prozess, in dem Menschen ihre bisherigen Bedeutungsperspektiven als solche erkennen, hinterfragen und verändern. Hier geht es demzufolge nicht um ein Lernen im Sinne einer Erweiterung von Wissen oder Fähigkeiten, sondern um eine grundlegende qualitative Veränderung von Selbst- und Weltverständnissen. Es geht um **tiefgreifendes Verlernen zuvor unkritisch erlernter Denk-, Fühl- und Handlungsmuster**.

Ein Beispiel für eine im Bereich Nachhaltigkeit relevante kollektive Bedeutungsperspektive ist das eurozentristische Verständnis des Konzeptes „Entwicklung“, welches häufig mit dem Wachstum des Bruttoinlandsproduktes (BIP) gleichgesetzt und uneingeschränkt positiv bewertet wird. Mit diesem Entwicklungsbegriff wird einerseits ausgeblendet, dass der materielle Wohlstand und die Höhe des BIP in den frühindustrialisierten Staaten auf der kolonialgeschichtlichen und gegenwärtigen Ausbeutung von Menschen und Biosphäre basiert. Andererseits werden alternative Verständnisse gesellschaftlicher Entwicklung in ihrer Bedeutung abgewertet (vgl. Grund, Singer-Brodowski 2020).

Da Bedeutungsperspektiven und die übergeordneten Bedeutungsschemata dem Menschen Orientierung und ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, sind diese recht beharrlich und nur schwer veränderbar. Häufig werden transformative Lernprozesse durch ein „**desorientierendes Dilemma**“ ausgelöst (vgl. Mezirow 2000). In einer irritierenden Situation wird deutlich, dass die bisherige Interpretation der Geschehnisse in der Welt – die bisherige Brille – nicht mehr zur aktuellen Wahrnehmung und Interpretation passt. Lernende realisieren dann, dass ihre bisherigen Bedeutungsperspektiven begrenzt und nicht mehr hilfreich zur Interpretation der Situation und damit einhergehend der Bewältigung der aktuellen Problemlagen sind.

Eine solche Irritation könnte beispielsweise entstehen, wenn Lernende sich in Bildungssettings mit postkolonialen Perspektiven auseinandersetzen und verstehen, dass sie aufgrund ihrer Sozialisation in Gesellschaften des Globalen Nordens wachstumsorientierte Entwicklungskonzeptionen verinnerlicht haben und unhinterfragt zur Bewertung von Gesellschaftsformen in Ländern des Globalen Südens anlegen (vgl. Grund, Singer-Brodowski 2020).

Auslöser transformativer Lernprozesse sind meist persönliche oder gesellschaftliche Umbrüche oder Krisen, wie eine Krankheit, Trennung, ein Wechsel des Lebensmittelpunktes, Naturkatastrophen, eine Pandemie oder Finanzkrise. Aber auch kleinere Ereignisse wie ein Gespräch, Theaterstück oder Film können eine transformative Perspektivenerweiterung auslösen (vgl. Taylor 2008). Auf die Irritation folgt ein **Prozess der Reflexion** über die eigenen Perspektiven. Dieser Prozess geht oft einher mit Gefühlen wie Stress, Zweifel, Angst oder Ärger, da das Infragestellen der bisherigen Brille erst einmal Verunsicherung und Orientierungslosigkeit hervorruft. Bedeutsam für den Reflexionsprozess und die Suche nach neuen Bedeutungsperspektiven ist eine Gruppe von anderen

Menschen in einer ähnlichen Lage, mit denen ein vertrauensvoller Austausch über Gedanken und Gefühle und ein Voneinanderlernen möglich ist. Durch das bewusste Hinterfragen der Bedeutungsperspektiven entwickeln die Lernenden eine gesteigerte Reflexivität und ein kritisches Bewusstsein für individuelle und gesellschaftliche Normen und Werte. (vgl. Singer-Brodowski, Getzin 2016)

Transformative Lernprozesse verlaufen in der Praxis nicht unbedingt in geradlinigen Phasen, sondern eher in sich wiederholenden Schleifen oder Sprüngen zwischen den Phasen (vgl. Taylor 1997). Mezirow beschreibt den idealtypischen Verlauf der **Phasen des transformativen Lernens** in folgender Reihenfolge:

Abbildung 1

Phasen des Transformativen Lernens nach Mezirow



Quelle: Umweltbundesamt, eigene Darstellung erstellt nach Othmar Fett (2017)

Reflexionsfragen zu eigenen transformativen Lernprozessen:



Welche transformativen (Ver-)Lernprozesse habe ich selbst bereits in meinem Leben durchlebt?

An welchen Stellen meines Lebens hat sich die Art und Weise, wie ich in die Welt und auf mich selbst blicke, tiefgreifend verändert?

Was hat mich in dieser Zeit bewegt?

Wer oder was hat diesen Lernprozess ausgelöst?

Wie verlief dieser Lernprozess?

Welche Rolle hat Reflexion dabei gespielt?

Wie wichtig waren andere Menschen dafür und was genau haben sie gemacht?

Pädagogische Begleitung transformativer Lernprozesse

Transformatives Lernen findet häufig außerhalb geplanter Bildungsangebote statt – informell, angestoßen von besonderen Begegnungen und Ereignissen im Leben und in selbstorganisierten Gruppen (vgl. Nohl 2015). Nach einem sozial-konstruktivistischen Verständnis ist Lernen dann erfolgreich, wenn sich Lernende aktiv und eigeninitiativ auf den Weg machen, die eigene Entwicklung voranzubringen (vgl. Siebert 2005). Auch transformatives Lernen folgt den Prinzipien der Selbstorganisation. In diesem Sinne sind transformative Lernprozesse pädagogisch nicht kontrollier- oder steuerbar (vgl. Cranton 2002). Es gibt jedoch eine Vielzahl an didaktischen Ansätzen, die **selbstorganisierte Lernprozesse** (vgl. Siebert 2017) sowie transformatives Lernen begleitend unterstützen und daher ermöglichen können. Mit dem Gestalten von vertrauensvollen Austauschräumen, in denen

bedeutsame und potentiell verunsichernde Nachhaltigkeitsthemen bearbeitet werden können, schaffen Lernbegleiter*innen einen unterstützenden Rahmen. Didaktische Empfehlungen, die sich aus der Theorie transformativen Lernens ableiten lassen, finden sich in den folgenden Kapiteln 3 bis 5, die die konkrete Umsetzung von Lernwerkstätten beschreiben.

Zunächst stellt sich aber die Frage, wer von Bildungsangeboten im Sinne der transformativen Lerntheorie adressiert wird bzw. werden kann. Transformative Lernprozesse werden nach Mezirow bei Erwachsenen verortet, da das **Hinterfragen und Verändern von Bedeutungsperspektiven** erfordert, dass diese im Rahmen einer relativ stabilen Identität bis zu einem gewissen Grad ausgebildet sind. Bei Kindern und Jugendlichen, die sich in den hier vorgestellten Lernwerkstätten engagieren, ist dieser Prozess noch nicht so weit fortgeschritten wie bei Erwachsenen. Dies heißt nicht, dass im Laufe der frühen Lebensjahre keine tiefgreifend verändernden Lernerfahrungen gemacht werden oder die Grundlagen dafür geschaffen werden können (vgl. Singer-Brodowski, Taigel 2019). Die Lernwerkstätten können dazu beitragen, denn aus der Theorie transformativen Lernens lassen sich durchaus Empfehlungen für Didaktik und Methodik für eine solche Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ableiten.

Im TrafoBNE-Projekt wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung von den **erwachsenen Lernbegleiter*innen** geäußert, dass folgende Aspekte als irritierend und anregend für eigene Reflexions- und **Lernprozesse** empfunden wurden: das Aushalten ergebnisoffener Prozesse; die Zusammenarbeit und intensive Kommunikation mit Menschen unterschiedlicher beruflicher Hintergründe in multiprofessionellen Teams; das Abbauen von Hierarchien zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in der partizipativen Gestaltung der Lernwerkstätten; die Übergabe von Mit-Verantwortung an die jungen Menschen; die Erfahrung, dass Partizipation Übung und gute Begleitung braucht und nicht zuletzt das ernsthafte Interesse der Kinder und Jugendlichen an Nachhaltigkeit zwischen Zukunftsangst und Handlungsmut.

Die **Jugendlichen** äußerten, dass sie vor allem durch das praktische Tätigsein neue Fähigkeiten wie Nähen, Upcycling-Bauen, Pflanzen vermehren oder Saftpresen gelernt haben. Es war etwas Besonderes für sie, freier und selbstständiger zu lernen, bei der Auswahl der Themen und Aktivitäten mitzuentschei-

den und mit ihren Ideen ernst genommen zu werden. Bei mehreren Jugendlichen wurde durch das Projekt die Motivation gestärkt, sich weiter mit Nachhaltigkeitsfragen zu beschäftigen. Dies verdeutlicht, dass sich alle an einer Lernwerkstatt Beteiligten als Lernende verstehen können.

Robin, Praxisakteur*in des Wandels:

Wir haben einen neuen Bildungsansatz kennengelernt, in dem die Jugendlichen aus ihrer eigenen Motivation heraus selbst aktiv werden. Wir haben gelernt, Angebote zu schaffen und zu begleiten, aber auch nicht zu viel vorzugeben, damit die Erkenntnisse und Erfahrungen durch die Jugendlichen selbst kommen.

2.4 Service Learning

Was ist Service Learning?

Service Learning ist eine Lernform, in der gesellschaftliches Engagement von jungen Menschen mit dem (über-)fachlichen Lernen in der Schule verknüpft wird. Ihr Engagement ist dabei Teil der schulischen Aktivitäten, wird von schulischen Lernbegleiter*innen begleitet und findet in einer engen Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner*innen statt.

Der ursprünglich anglo-amerikanische Ansatz besteht aus zwei zentralen Komponenten (vgl. Hofer 2007): Zum einen helfen **praktische Tätigkeiten**, die gemeinsam in der Klasse oder Gruppe bearbeitet werden, ein konkretes Problem in der zivilgesellschaftlichen Umgebung zu lösen oder abzumildern („Service“). Zum anderen werden diese Tätigkeiten

im Unterricht oder in Lernangeboten anhand einschlägiger Literatur und Recherchen **vorbereitet, reflektiert und fachlich untermauert** („Learning“). Reflexion stellt dabei das verbindende Glied dieser zwei Komponenten dar:

»Erst durch Reflexion, also das nachdenkende Verarbeiten einer eigenen Handlungserfahrung, wird der Prozess des Handelns zur Bildungserfahrung.«

(Sliwka 2009: 85)

In einem steten Wechsel zwischen Aktivitäten und Einbettung der Aktivitäten in einen größeren Kontext können Praxiserfahrungen mit fachlichen Inhalten intensiv verschränkt, d.h. erweitert und abgeglichen, werden.

Qualitätskriterien von Service Learning

Im Zuge der vermehrten Umsetzung von Service Learning-Projekten in Schulen auch im deutschsprachigen Raum wurde das theoretische und didaktische Verständnis des Ansatzes auch hierzulande geschärft. Auf der Basis bereits formulierter Qualitätskriterien

im angloamerikanischen Raum und wissenschaftlicher und pädagogischer Erkenntnisse zu Service Learning und Demokratiebildung wurden 2012 sechs **Qualitätskriterien und Anregungen** für die Umsetzung an deutschen Schulen formuliert:

Abbildung 2

Qualitätskriterien von Service-Learning



Quelle: Umweltbundesamt, eigene Darstellung erstellt nach Seifert, Zentner, Nagy (2012)

¹¹ Vgl. hierzu auch das Konzept der psychischen Ressourcen zur Förderung nachhaltiger Lebensstile und dessen Umsetzung in der Schule und in Non-Profit-Organisationen von Marcel Hunecke → bit.ly/3aWQskG [Stand: 18.03.21]

2.5 Was verbindet BNE, transformatives Lernen und Service Learning?

Eine wesentliche Verbindungslinie zwischen BNE, transformativem Lernen und Service Learning liegt in der Stärkung eines **erfahrungsorientierten Lernens** an realen Problemstellungen. Durch Service Learning kann nicht nur abstrakt über gesellschaftliche Fragen der Nachhaltigkeit gesprochen werden. Gemeinsam mit Praxispartner*innen kann die komplexe und ambivalente Realität von konkreten Nachhaltigkeitsproblematiken vor Ort erkundet werden (vgl. Alvarez, Rogers 2006). In den Begegnungen und praktischen Erfahrungen im Service Learning ergeben sich möglicherweise Perspektiverweiterungen und Irritationen, die transformatives Lernen bei allen Beteiligten ermöglichen.

Die Verbindung von BNE und Service Learning kann des Weiteren dazu beitragen, dass Lernende nicht in einem Gefühl von Ohnmacht oder Hilflosigkeit in Anbetracht der enormen Nachhaltigkeitsprobleme stecken bleiben. Das Kennenlernen von **„Geschichten des Gelingens“** in den außerschulischen Nachhaltigkeitsinitiativen und die Selbstwirksamkeitserfahrungen im eigenen Handeln können Hoffnung und Mut machen. Die Lernenden können durch ihr Engagement Vertrauen, Ermutigung und Wertschätzung erfahren, die wesentliche Voraussetzungen für positive Lerneffekte sind.



Das Wechselspiel zwischen **Aktion und Reflexion** stellt eine besondere Gemeinsamkeit zwischen Service Learning und transformativem Lernen dar. Aktion und Reflexion sind beide zentral für das Suchen, Erproben und Verfestigen neuer Bedeutungsperspektiven. Daher kann die Verschränkung von aktiven und reflexiven Phasen im Service Learning auch eine gute und förderliche Rahmenbedingung für transformative Lernprozesse darstellen. Die praktischen Tätigkeiten im Service Learning ermöglichen das Einüben neuer Handlungen, die möglicherweise alte Denk- und Handlungsweisen ablösen. Die Reflexionsangebote im Service Learning fördern vernetztes und kritisches Denken. Dies kann auch im Sinne transformativen Lernens fruchtbar gemacht werden, wenn die gemachten Praxiserfahrungen im Rahmen der fachlichen Reflexion in globale Zusammenhänge und in die gesellschaftliche Diskussion um sozial-ökologische Transformationen eingebettet werden.¹²

Dabei ist zu beachten, dass neben den praktischen Lernerfahrungen und den fachlichen bzw. inhaltlichen Reflexionen auch genügend Räume zur persönlichen Reflexion der gemachten Erfahrung und damit einhergehenden Emotionen eingeräumt werden (vgl. Grund, Singer-Brodowski 2020). Eine zur Gruppe passende Aufgabenteilung zwischen den schulischen Lernbegleiter*innen (fachliche Reflexion) und den außerschulischen Lernbegleiter*innen (persönliche Reflexion) könnte hier besonders fruchtbar sein.

Welche konkreten Ableitungen daraus für die Entwicklung der Lernwerkstätten getroffen werden können, wird in den folgenden Kapiteln 3 bis 5 betrachtet.

¹² Eine kritische Reflexion ist ebenso wichtig, damit das Engagement nicht rein wohlütig verstanden wird und Gefahr läuft, ungenügend das historische Geworden-Sein aktueller Ungleichheiten zu hinterfragen und bestehende Verhältnisse zu stabilisieren (vgl. Brunstein, King 2018; Singer-Brodowski et al 2020).

2.6 Transformation von Bildungseinrichtungen

Das in diesem Handbuch vorgestellte Format der Lernwerkstatt entspricht in vielen Aspekten den im Nationalen Aktionsplan BNE anvisierten Zielen und Maßnahmen und will **Impulse zur Weiterentwicklung der Lernkultur** in Richtung Nachhaltigkeit geben.

Da der sogenannte Whole Institution Approach und der Nationale Aktionsplan BNE einen legitimierenden Rahmen für das Erproben innovativer Bildungsformate bilden, werden diese an dieser Stelle erläutert.

Der Whole Institution Approach

Ein zentrales Ziel des UNESCO-Weltaktionsprogramms „BNE“ (2015-2019) und des Folgeprogramms „BNE für 2030“ (2020-2030) ist die strukturelle Verankerung von BNE durch eine **ganzheitliche Transformation der Lern- und Lehrumgebungen**. Die UNESCO hat dafür einen gesamtinstitutionellen Ansatz, den Whole Institution Approach, vorgeschlagen, der die Verankerung von Nachhaltigkeit in allen Aspekten von Bildungseinrichtungen vorsieht (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2014). Als Fahrplan für die Umsetzung der darin formulierten Ziele hat die deutsche Bundesregierung den Nationalen Aktionsplan BNE entwickelt, an dem sich die deutsche Bundesregierung sowie ausgewählte Landesregierungen orientieren.

Der Schule als prägendsten Bildungseinrichtung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Im **Nationalen Aktionsplan BNE** heißt es:

»Der Auf- und Ausbau von lokalen/regionalen Bildungslandschaften ist notwendig. [...] Hierbei ist darauf zu achten, dass es nicht um die Implementierung einzelner Maßnahmen, sondern um die Schaffung einer Partizipationskultur in Schule und Gesellschaft geht. Dafür bedarf es keiner vereinzelter Projekte, sondern einer strukturellen Verankerung im Lernort Schule [...].«

(Nationale Plattform BNE 2017:38)

Die Bundesländer haben zum Teil eigene Länderstrategien zur Umsetzung des Nationalen Aktionsplans BNE entwickelt, die schulische Bemühungen zur strukturellen Verankerung von BNE legitimieren.¹³

Es gilt also, **Schule grundlegend neu zu denken**. Viele Schulen haben bereits mit großem Engagement je eigene zukunftsfähige Schulprofile und Lernkulturen entwickelt.¹⁴ Andere Schulen befinden sich noch auf dem Weg, BNE strukturell zu verankern. Zu beachten ist dabei, dass BNE nicht nur als zusätzliche thematische Ergänzung des weitgehend traditionell orientierten Unterrichts verstanden wird. Das hohe Interesse der jungen Menschen, sich mit Nachhaltigkeitsfragen zu beschäftigen, bedarf einer handlungsorientierten, kooperativen, partizipativen und fächerübergreifenden Lernkultur und entsprechender Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrer*innen bzw. Lernbegleiter*innen (vgl. Michelsen et al 2016; Rasfeld 2018).

Der Whole Institution Approach weist darauf hin, dass die BNE-Inhalte des offiziellen Lehrplans und die Botschaften, die der „Heimliche Lehrplan“¹⁵ bzw. die **Lernkultur der Schule** enthält, mitunter stark auseinandergehen. Ein Beispiel: Jugendliche beschäftigen sich in einer BNE-Projektwoche mit den Zusammenhängen zwischen Landwirtschaft, Ernährung und Klimawandel. Das Angebot in der Schulmensa bleibt weiterhin weder regional noch ökologisch produziert und bietet täglichen Fleischkonsum. Wenn unser Verhalten nicht mit unseren Werten übereinstimmt, erzeugt dies kognitive Dissonanzen. Um jene abzubauen, kann das Handeln den eigenen Werten angepasst werden. Oder aber die eigene Verantwortung wird relativiert, Informationen über den Klimawandel werden abgewertet, Ausreden und Scheinlösungen werden herangezogen (vgl. Hamann, Baumann, Lösinger 2016). Die Lernkultur der Schule und alle weiteren Aspekte des 'Normalbetriebs' sollten daher bezüglich ihrer Auswirkungen auf Einstellungen und Haltungen der Lernenden gründlich unter die Lupe genommen und weiterentwickelt werden.

¹³ Eine Übersicht der Länderstrategien bezüglich BNE findet sich hier → bit.ly/2Rgx7nx [Stand: 18.03.21]

¹⁴ Vgl. u.a. Schule im Aufbruch → schule-im-aufbruch.de | Global Goals Curriculum e.V. → ggc2030.org | Faire Schule → faire-schule.eu | für den Deutschen Schulpreis nominierte Schulen → deutscher-schulpreis.de | Schulen im Bundesverband der Freien Alternativschulen → freie-alternativschulen.de [alle Stand: 18.03.21]

¹⁵ Mit dem "Heimlichen Lehrplan" sind schulische Sozialisationsprozesse gemeint, die nicht explizit im Lehr- oder Bildungsplan ausgewiesen sind, die aber für die Lernerfahrungen und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen prägend sind. Hier spielen Strukturen, Abläufe, Organisationsformen, Interaktionsformen und Inhalte eine Rolle, z.B. Hierarchien in der schulischen Organisation, die Ausrichtung des Lernens an äußeren Vorgaben, Orientierung des Lernens auf Bewertung und formale Leistungskriterien oder das Einüben in Konkurrenzverhalten (vgl. Kandzora 1996).



Der Nationale Aktionsplan BNE zeigt im Kapitel Schule **konkrete Maßnahmen im Sinne des Whole Institution Approach** auf, die von den Schulen umgesetzt werden sollen, wie beispielsweise:

- ▶ Verankerung der pädagogischen Grundsätze von BNE in der gesamten Schulkultur (z.B. in Projekten, im Unterricht, Leitbild, Schulprogramm, Qualitätsmanagement, in der Schulentwicklung)
- ▶ eine Demokratisierung von Schule durch die Schaffung einer Partizipationskultur, in der Kinder und Jugendliche in allen sie betreffenden Angelegenheiten dauerhaft und wirksam mitgestalten können (im Sinne eines Empowerments der Kinder auf der Grundlage der Kinderrechte)
- ▶ die Entwicklung von neuen Lernformen und Lernumgebungen (z.B. individuelle Lernwege, selbstbestimmtes Arbeiten, kooperatives Lernen, fächerübergreifendes, projektbasiertes und forschendes Lernen, Lernen an außerschulischen Lernorten, Lernen durch zivilgesellschaftliches Engagement, strukturell verankerte und selbstgestaltete Aktions- und Freiräume, geeignete Feedback-Kultur)
- ▶ eine sozialraumorientierte Öffnung der Schule für Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik (vgl. Nationale Plattform BNE 2017)¹⁶

Der Nationale Aktionsplan BNE richtet sich neben der Schule auch an **außerschulische Lernorte**. Ihnen wird aufgrund ihrer Diversität und Unabhängigkeit ein hohes Innovationspotential zur Umsetzung und Verwirklichung von BNE zugeschrieben. In der Tat sind viele der bisher entstandenen BNE-Angebote von zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur*innen, wie Non-Profit-Organisationen in den Bereichen Umweltschutz, globale Gerechtigkeit, sozial-ökologische Transformationen oder Nachhaltigkeitsagenturen entwickelt und an die formalen Bildungseinrichtungen herangetragen worden (vgl. Michelsen, Rode 2012). Überdies sind sie wichtige Partner*innen in der Entwicklung von lokalen Netzwerken, die zu einem Aufbau von Bildungslandschaften beitragen können.

Reflexionsfragen zur Zukunft von Bildung:



Wie stelle ich mir eine ideale Bildungslandschaft in 30 Jahren vor?

Wie sehen die Lern-, Lebens- und Handlungs-Orte darin aus, die Menschen in ihrer Potentialentfaltung unterstützen und sie befähigen, eine zukunftsfähige Gesellschaft zu gestalten?¹⁷

¹⁶ vgl. → bit.ly/3xl7uN1 [Stand: 18.03.21]

¹⁷ Ein utopischer Entwurf zukünftiger Bildungslandschaften findet sich u.a. hier → bit.ly/2QFSEX1 [Stand: 18.03.21]

Der Nationale Aktionsplan sieht für den Bereich des non-formalen und informellen Lernens die folgenden Handlungsbedarfe:

- ▶ ausreichende Freiräume schaffen, welche die Teilhabe und Mitbestimmung Jugendlicher stärken
- ▶ inklusive und diskriminierungssensible Ausrichtung von BNE
- ▶ Bildungsangebote zur Stärkung von Change Agents zu den Inhalten der SDGs
- ▶ Ausbau und Koordination von Bildungslandschaften, die formale, non-formale und informelle Bildungsorte zusammenbringen
- ▶ Entwicklung und Verbreitung von positiven Narrativen und Zukunftsbildern bezüglich der Transformation der Gesellschaft (vgl. Nationale Plattform BNE 2017)

Wie Lernwerkstätten zu einer Transformation oder Weiterentwicklung von schulischen und außerschulischen Lernumgebungen im Sinne des Whole Institution Approach beitragen können, wird insbesondere im [Kapitel 4.3](#) und [Kapitel 5.3](#) aufgegriffen.



Aminata, schulische*r Lernbegleiter*in:

*Für uns hatte das Projekt auch eine strategische Bedeutung für die Verankerung von Nachhaltigkeit an unserer Schule. Wir sind zurzeit in einem Schulentwicklungsprozess, um neue Formen des Lernens auszuprobieren. Mit der Teilnahme am Projekt wollten wir auch unsere Kolleg*innen motivieren, partizipative, fächerübergreifende und praxisorientierte Projekte zu Nachhaltigkeitsfragen durchzuführen.*

3

Übergeordnete Empfehlungen für alle beteiligten Akteur*innen



Die in diesem Kapitel dargestellten übergeordneten Empfehlungen zur Umsetzung einer Lernwerkstatt richten sich an schulische und außerschulische Lernbegleiter*innen sowie die Praxisakteur*innen des Wandels. Im ersten Teil des Kapitels wird der mögliche Aufbau einer Lernwerkstatt in zwei Varianten beschrieben. Danach folgen Empfehlungen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Lernwerkstatt. Die Zuordnung in diese drei Phasen ist der Übersichtlichkeit des Handbuchs geschuldet. Die Übergänge in der Praxis sind jedoch teilweise fließend.

3.1 Aufbau einer Lernwerkstatt

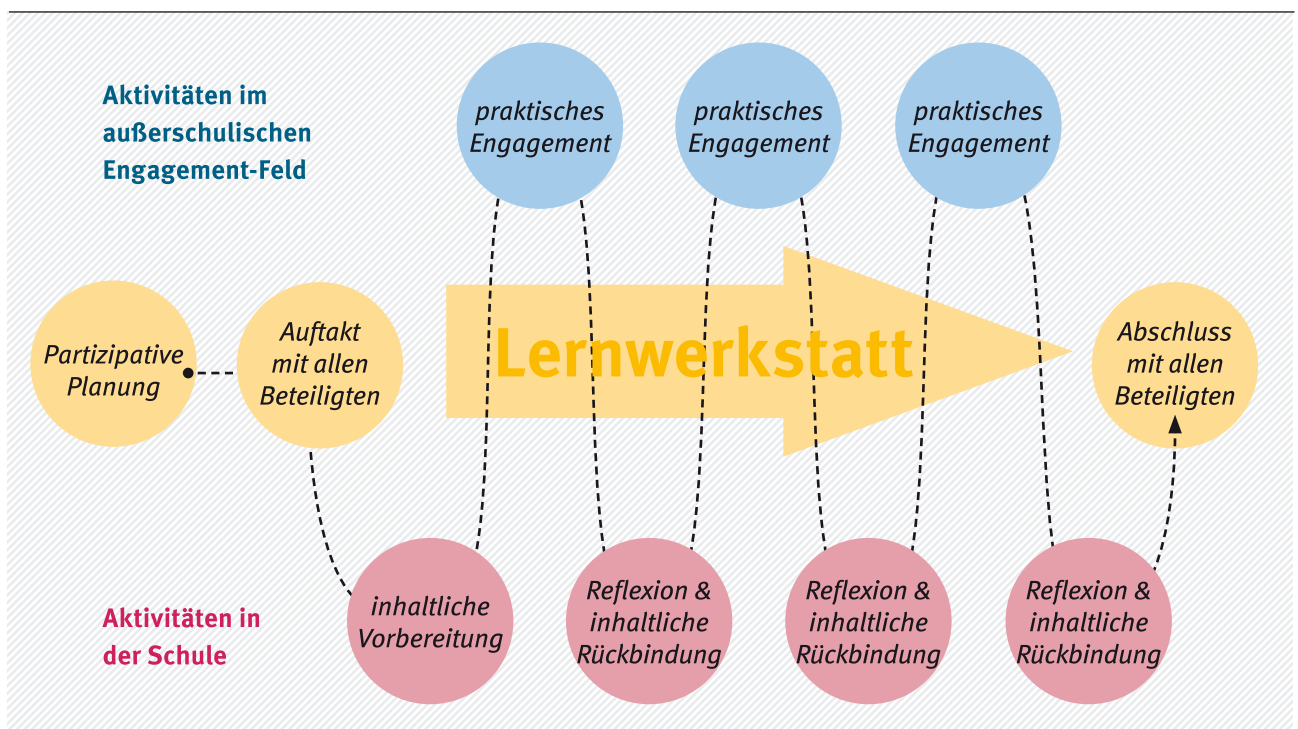
Im Folgenden werden zwei Varianten einer Lernwerkstatt vorgestellt. Zum einen wird eine idealtypische Variante mit einer langfristigen, über ein Schuljahr andauernden Kooperation zwischen einer Schule und zwei außerschulischen Partner*innen dargestellt. Diese Variante wurde im TrafoBNE-Projekt umgesetzt.

Zum anderen wird eine verkürzte Variante mit einer über ca. vier Wochen andauernden Kooperation zwischen einer Schule und einem*einer außerschulischen Kooperationspartner*in beschrieben, die sich auch bei begrenzten zeitlichen und finanziellen Kapazitäten realisieren lässt. Weitere Variationen sind denkbar.

Variante 1 – angelegt auf ein Schuljahr mit mindestens drei Praxisaktivitäten

Abbildung 3

Schematische Darstellung der Lernwerkstatt Variante 1



Quelle: Umweltbundesamt, eigene Darstellung

Eine Lernwerkstatt beginnt zunächst damit, dass **Ziele und Themen** abgesteckt und mögliche **Engagement-Felder** im Kontext sozial-ökologischer Transformationen ausfindig gemacht werden. Ein realer gesellschaftlicher Bedarf und die Partizipation der Kinder und Jugendlichen sind hierbei zentral. Wenn zu den Interessen der Kinder und Jugend-

lichen und zum Lehrplan passende Themen und Engagement-Möglichkeiten im Bereich Nachhaltigkeit gefunden sind, werden **passende Kooperationspartner*innen** gesucht. Die Kinder und Jugendlichen lernen verschiedene Akteur*innen und die dort möglichen Engagement-Felder kennen und entscheiden sich für die Partner*innen ihrer Wahl.

Sobald das Team der Kooperationspartner*innen feststeht, gibt es eine **Auftaktveranstaltung** mit allen Beteiligten inklusive der Kinder und Jugendlichen. Hier wird ein erstes persönliches Kennenlernen der Beteiligten ermöglicht und das Design der Lernwerkstatt entwickelt. Mit partizipativen und kreativitätsfördernden Methoden werden Ideen zu Zielen, Inhalten und Aktivitäten der Lernwerkstatt gesammelt, ausgewählt und konkretisiert. Im Nachgang der Auftaktveranstaltung finden weitere Abstimmungen statt, bis der weitere Ablauf der Lernwerkstatt feststeht, organisatorische Fragen geklärt sind und die Durchführung der Lernwerkstatt starten kann.

In der Durchführung findet zunächst eine **inhaltliche Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Thema** im Unterricht bzw. in schulischen Lernangeboten statt. Die Kinder und Jugendlichen erforschen, unterstützt von den schulischen Lernbegleiter*innen, Fragen rund um ihr Thema. Auch die außerschulischen Lernbegleiter*innen können hier in den Unterricht oder in die Lernangebote eingebunden werden. Nun folgen modular in den Unterricht integrierte Zeitfenster für das **praktische, außerschulische Engagement**. Um dem Lernen durch Engagement genug Raum zu geben, sollten mindestens drei Ausflüge – je zwei- bis vierstündige – zu den Praxisakteur*innen des Wandels in der Lernwerkstatt eingeplant werden. Bei einem ersten Treffen können die Kinder und Jugendlichen den Ort, die Motivation und die Nachhaltigkeitsaktivitäten dieser Akteur*innen des Wandels kennen lernen und selbst aktiv werden. Bei den weiteren Treffen können die Kinder und Jugendlichen den gemeinsam geplanten Engagement-Tätigkeiten nachgehen und inhaltliche Fragen vertiefen. Die außerschulischen Lernbegleiter*innen nehmen ebenfalls an diesen Aktivitäten teil und bringen sich ggf. inhaltlich ein.

Nach jeder Praxisphase folgt eine **Reflexionsphase** im Unterricht. Hier werden die erlebten Situationen, Gefühle und Gedanken besprochen und Bezüge zwischen Praxis und Theorie hergestellt. Das Engagement wird in die Beschäftigung mit sozial-ökologischen Zusammenhängen und Transformationsprozessen eingebettet. Eine gute Aufgabenteilung zwischen schulischen und außerschulischen Lernbegleiter*innen ist hier besonders fruchtbar.

Am Ende der Lernwerkstatt findet eine **Abschlussveranstaltung** mit allen Beteiligten statt, um das gemeinsame Projekt auszuwerten und das Engagement aller zu würdigen.



7 Schritte für eine erfolgreiche Lernwerkstatt

Eine erfolgreiche Lernwerkstatt beinhaltet damit zusammenfassend folgende 7 Schritte:

- ▶ 1. Klärung von Zielen, Thema und Engagement-Feld
- ▶ 2. Auswahl der Kooperationspartner*innen
- ▶ 3. Auftaktveranstaltung mit allen Beteiligten
- ▶ 4. inhaltliche Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Thema im Unterricht
- ▶ 5. praktisches Engagement außerhalb der Schule
- ▶ 6. Reflexion der Erfahrungen auf persönlicher und fachlicher Ebene
- ▶ 7. Abschlussveranstaltung mit allen Beteiligten



Ein Beispiel: Eine schulische Lernbegleiterin an einer Gemeinschaftsschule möchte mit ihrer 8. Klasse eine Lernwerkstatt über ein Schuljahr durchführen. In ihrem Biologie-Lehrplan steht das Thema "Wirbellose Tiere in ihren Lebensräumen". Auch in anderen Fachbereichen finden sich nachhaltigkeitsbezogene Themen im Lehrplan. Sie kann einen Kollegen gewinnen, der sich im Rahmen des Geographieunterrichts auch an der Durchführung der Lernwerkstatt beteiligen möchte. Die Klasse findet Gefallen an dem Projekt. Im Biologieunterricht werden mögliche Themen und Engagement-Ideen recherchiert, zusammengetragen und abgestimmt. Die Klasse einigt sich auf das Thema Bienen und bedrohte Artenvielfalt und möchte mit einem interkulturellen Gemeinschaftsgarten zusammenarbeiten, der einen kleinen Imkereibetrieb hat. Als außerschulischen Bildungsträger wählen sie einen jungen Verein, der sich in seinen Bildungsangeboten mit nachhaltiger Landwirtschaft beschäftigt.

An einer dreistündigen Auftaktveranstaltung nehmen die Jugendlichen der Klasse, die beiden schulischen Lernbegleiter*innen, eine Imkerin und ein Gärtner aus dem Gemeinschaftsgarten sowie eine Bildungsreferentin des Bildungsvereins teil. Gemeinsam verständigen sie sich auf mögliche Inhalte, Aktivitäten

und den Verlauf der Lernwerkstatt. Die Erwachsenen treffen sich von da an regelmäßig, um das Projekt zu koordinieren. Relevante Fragen werden mit den Jugendlichen im Unterricht abgestimmt.

Im Biologieunterricht können die Jugendlichen sich mit ihren Fragen zum Thema Bienen und bedrohte Artenvielfalt beschäftigen. Sie erforschen die Nahrung und die Fortpflanzung der Bienen, die Organisation im Bienenstaat, die Unterschiede zwischen Honig- und Wildbienen und die Bedeutung der Bienen für die Ökosysteme. Dann folgt der erste Besuch im Gemeinschaftsgarten. In einer Stationenrallye über das Gelände lernen sie den Garten und Maßnahmen zum Artenschutz kennen. Ganz praktisch am Bienenstock lernen sie die Aufgaben der Imker*innen kennen. Die Jugendlichen unterstützen die Imkerei im Bauen, Drahten und Löten von Rähmchen, im Etikettieren von Honiggläsern und im Kerzengießen.

Nach dieser ersten Praxiserfahrung werden neue Fragen der Gruppe, z.B. die Auswirkungen des Klimawandels auf wirbellose Tiere und die Ursachen des Bienensterbens, im Unterricht aufgegriffen und verfolgt. In einem Workshop mit den außerschulischen Lernbegleiter*innen im Rahmen des Geo-

graphieunterrichts lernen die Jugendlichen Unterschiede zwischen konventioneller und ökologischer Landwirtschaft kennen und beurteilen die jeweiligen Auswirkungen auf die Lebensräume der Bienen. Beim nächsten Besuch im Gemeinschaftsgarten lernen die Jugendlichen die Streuobstwiese kennen. Sie erfahren, wie urbane Streuobstwiesen und andere Grünflächen zum Artenschutz beitragen können. Sie lernen, wie man insektenfreundliche Baumgilden anlegt und pflanzen selbst an mehreren Obstbäumen diese Lebensgemeinschaften verschiedener Bodenpflanzen. Geplant war zunächst, dass die Jugendlichen beim dritten Praxistermin Baumgilden an den Bäumen rund um ihre Schule pflanzen. Aus der Beschäftigung mit Agrarpolitik heraus entsteht bei den Jugendlichen jedoch der Wunsch, politisch wirksam zu werden. So entscheidet sich ein Teil der Klasse, an der kommenden "Wir haben es satt"-Demonstration für eine Agrarwende teilzunehmen.

Der dritte Praxistag wird von einem Teil der Klasse genutzt, um Banner und Plakate für die Demonstration zu gestalten. Der andere Teil der Klasse bepflanzt gemeinsam mit zwei Gärtner*innen aus dem Gemeinschaftsgarten mehrere Bäume im Schulumfeld mit Baumgilden und gestaltet Infotafeln zum Artenschutz, die neben den Bäumen befestigt werden. Die an den Praxistagen gemachten Erfahrungen werden im Unterricht reflektiert.

Eine Abschlussveranstaltung der Lernwerkstatt findet im Gemeinschaftsgarten mit allen Beteiligten statt, um die Lernwerkstatt auszuwerten und das Engagement der Jugendlichen zu würdigen.

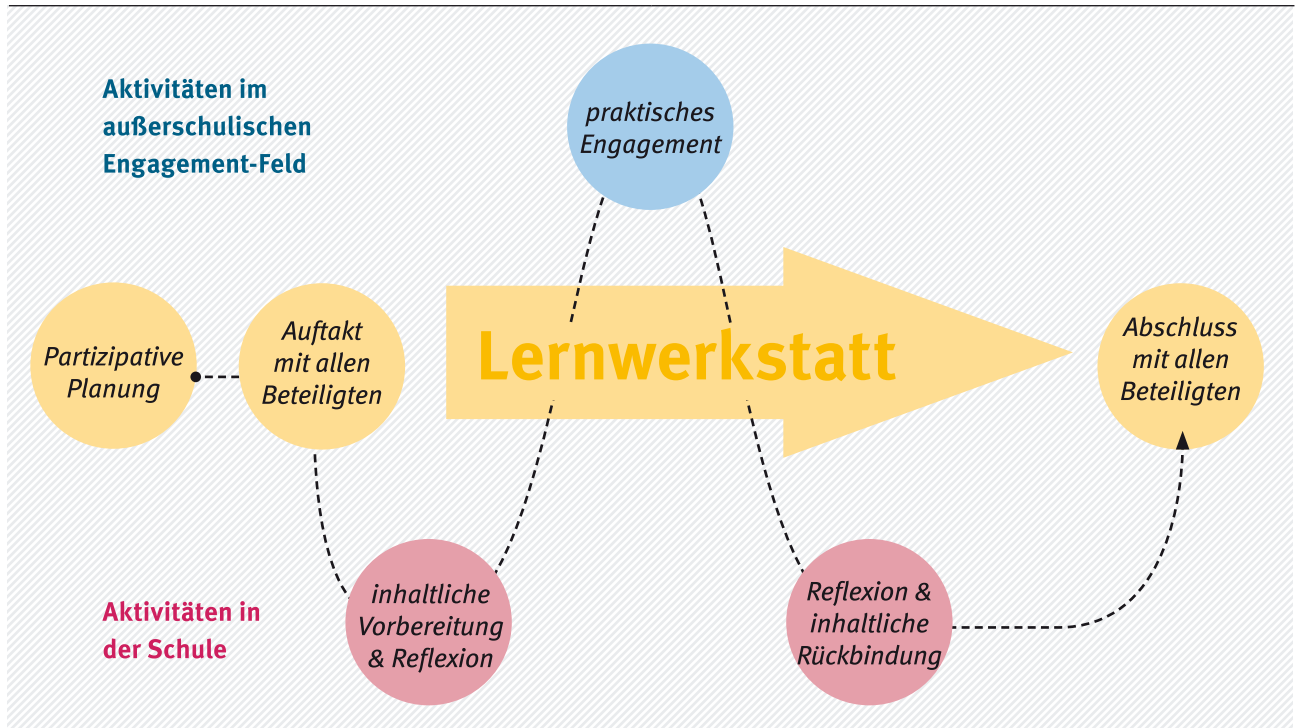
Die Kooperation zwischen der Schule und dem Gemeinschaftsgarten bleibt langfristig bestehen. Aus dem Projekt entsteht eine nachhaltige Imkerei-Schüler*innengemeinschaft. Neben dem Imkern und Pflegen einer Streuobstwiese erarbeitet diese eine Fotowanderausstellung mit Informationen zur Bedeutung von Bienen für funktionierende Ökosysteme und Maßnahmen zum Erhalt der Artenvielfalt. Diese wird in Schulen und öffentlichen Einrichtungen der Gemeinde gezeigt.



Variante 2 – angelegt auf ca. vier Wochen mit einer Praxisaktivität

Abbildung 4

Schematische Darstellung der Lernwerkstatt Variante 2



Quelle: Umweltbundesamt, eigene Darstellung

Auch in der zweiten Variante der Lernwerkstatt werden mit den Kindern und Jugendlichen Ziele, Themen und mögliche Engagement-Felder im Austausch mit außerschulischen Praxisakteur*innen des Wandels erörtert. Wenn Ziele, ein Thema und ein*e außerschulische*r Partner*in ausgewählt sind, werden im Rahmen eines **Auftakts** mit allen Beteiligten die Rahmenbedingungen und die konkreten Aktivitäten geklärt.

Im Unterricht bzw. in Lernangeboten findet eine **inhaltliche Auseinandersetzung** mit den Schwerpunkten der Lernwerkstatt statt, in der die Kinder und Jugendlichen sich mit ihren Fragen zum Thema befassen. In einem weiteren Unterrichtsblock wird der*die Kooperationspartner*in eingeladen, um sich und das Engagement-Feld vorzustellen und mit den Kindern und Jugendlichen Bezüge dieser Arbeit zu ihrem gewählten Thema herzustellen. Wenn möglich, kann dieses **Kennenlernen** auch vor Ort bei der*m Praxisakteur*in des Wandels stattfinden. In einem dritten Unterrichtsblock findet das praktische Engagement außerhalb der Schule statt.

Auf die **Praxisphase** folgt eine **Reflexionsphase** im Unterricht. Hier werden sowohl die eigenen Erfahrungen und Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen reflektiert als auch thematische Fragen rund um das praktische Engagement vertieft. Hier kann ebenso der*die außerschulische Partner*in beteiligt werden.

Als **Abschluss** der Lernwerkstatt wird auch in dieser Variante der Lernwerkstatt das Engagement der Jugendlichen anerkannt und der Verlauf der Lernwerkstatt gemeinsam ausgewertet. Nach der offiziellen Beendigung der Lernwerkstatt sollten, wenn möglich, im weiteren Unterricht immer wieder thematische Bezüge zu den gemachten Erfahrungen hergestellt werden.

Diese kürzere Variante einer Lernwerkstatt eignet sich beispielsweise für die Durchführung im Rahmen einer Projektwoche, wenn die Planung vorab passiert.

Ein Beispiel: Der schulische Lernbegleiter einer 9. Klasse an einer Oberschule greift das Interesse in seiner Klasse an der Black-Lives-Matter-Bewegung im Fach Geschichte auf. Sie recherchieren gemeinsam, welche Akteur*innen sich in ihrer Umgebung gegen Rassismus einsetzen und erkundigen sich bei diesen nach Engagement-Möglichkeiten. Die Klasse interessiert sich für das Antidiskriminierungsbüro und das angebotene Engagement-Feld, in einem Kindergarten, der derzeit an einem Qualifizierungsangebot des Antidiskriminierungsbüros teilnimmt, eine Vorlesestunde mit rassismussensiblen Kinderbüchern durchzuführen. Das Antidiskriminierungsbüro schlägt vor, zur Vorbereitung der Vorlesestunde mit der Klasse einen Workshop zu rassistischer Diskriminierung und Antirassismus durchzuführen, in dem auch Positiv- und Negativbeispiele von Kinderbüchern betrachtet werden.

Zur inhaltlichen Vorbereitung setzt sich die Klasse im Geschichtsunterricht mit der deutschen Kolonialgeschichte und der Entstehung von Rassismus in der Kolonialzeit auseinander. Hierfür benutzt der Lernbegleiter Bildungsmaterialien, die ihm das Antidiskriminierungsbüro empfohlen hat. In einer weiteren Doppelstunde kommen zwei Mitarbeiter*innen des Antidiskriminierungsbüros in die Klasse. Sie stellen ihre antirassistische Arbeit vor, sprechen über Alltagsrassismus und analysieren mit den Jugendlichen ausgewählte Kinder- und Jugendbücher. Im Anschluss daran recherchieren die Jugendlichen rassismussensible Kinderbücher und wählen Bücher für die Vorlesestunde mit den Kindergartenkindern aus. Die Beschaffung in der örtlichen Bibliothek stellt sich als schwierig dar; hier gibt es nur wenige der diskriminierungssensiblen Bücher. Deshalb werden ein paar Bücher über eine Fernleihe besorgt. An einem vorab mit dem Kindergarten vereinbarten Termin lesen die Jugendlichen, die sich auf alle Kindergruppen aufgeteilt haben, ihre ausgewählten Bücher in einer Vorlesestunde vor. Da sowohl die Jugendlichen als auch die Kinder teilweise mehrsprachig aufwachsen, können die Lesungen sogar mehrsprachig stattfinden. Im Unterricht reflektieren die Jugendlichen ihre Erfahrungen und ihre eigenen Lernprozesse. Angeregt durch eine der Jugendlichen analysieren sie daraufhin ihr eigenes Geschichtslehrbuch und kommen zu dem Schluss, dass die Darstellung der Kolonialgeschichte darin rassismuskritisch überarbeitet werden sollte.

Mit Unterstützung des Antidiskriminierungsbüros recherchieren sie eigene Ergänzungen zum Lehrbuch zum Thema antikoloniale Widerstandskämpfer*innen. Die Jugendlichen wollen außerdem eine ihrer Ideen umsetzen und schreiben einen Brief an die Bibliothek, in dem sie darum bitten, dass die Auswahl diskriminierungssensibler Kinder- und Jugendbücher erweitert wird. Sie geben konkrete Buchempfehlungen. Mit einer Auswertung der Lernwerkstatt wird diese im Unterricht abgeschlossen und das Engagement der Jugendlichen gewürdigt.

Die folgenden Empfehlungen zur Ausgestaltung einer Lernwerkstatt sind an die erste Variante, die Lernwerkstatt über ein Schuljahr, angelehnt. Für verkürzte Varianten können die Empfehlungen nach eigenem Ermessen ausgewählt und angepasst werden.

3.2 Vorbereitung der Lernwerkstatt

Zeitplanung

Um eine frühzeitige und umfangreiche Partizipation der Kinder und Jugendlichen zu sichern, bedarf es einer **längeren Anlaufphase**. Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Lernwerkstatt können in einem Schuljahr erfolgen. Wenn möglich, empfiehlt es sich jedoch, das Projekt über 1,5 Schuljahre zu planen, um den Abstimmungsprozessen in der Vorbereitung genug Zeit zu geben.

Im Rahmen der **Vorbereitung** noch im vorhergehenden Schuljahr könnte beispielsweise die **Entwicklung des Projektthemas**, die **Suche nach Kooperationspartner*innen** und die **Absprache mit der Schulleitung und Kolleg*innen** zur Durchführung der Lernwerkstatt erfolgen. Insbesondere für die Suche und Auswahl von Kooperationspartner*innen sind möglicherweise 3 bis 4 oder sogar mehr Wochen einzuplanen, wenn nicht auf bereits bestehende Kooperationen zurückgegriffen werden kann, die thematisch zu den Interessen der Kinder und Jugendlichen passen. Sobald die Kooperationspartner*innen sich gefunden haben und die Schulleitung informiert ist und das Vorhaben unterstützt, kann eine **Kooperationsvereinbarung** aufgesetzt und von allen Akteur*innen

unterschrieben werden. Die schulischen und außerschulischen Lernbegleiter*innen und die Praxisakteur*innen des Wandels können sich für ein erstes ausführliches **Organisationsteam-Treffen**¹⁸ also bereits vor dem eigentlichen Lernwerkstatt-Schuljahr zusammensetzen. Wenn die Projektaktivitäten konkretisiert sind, ist es möglich, ggf. Fördermittel durch Projektanträge einzuholen (siehe dazu **Finanzierung und Finanzplanung**). Hierbei sind vor allem die Erfahrungen und Netzwerke der außerschulischen Akteur*innen hilfreich. Fristen für die Einreichung von Anträgen sind zu beachten und auch für das Schreiben von Projektanträgen sollte genügend Zeit eingeplant werden.

Zu Beginn des Schuljahres, in welchem die Lernwerkstatt durchgeführt werden soll, können die Familien der Kinder und Jugendlichen von den schulischen Lernbegleiter*innen dann über das Projekt informiert werden. Die **Auftaktveranstaltung** im Gesamtteam¹⁹ findet idealerweise so bald wie möglich zum Schuljahresbeginn statt. In regelmäßigen Orgateam-Treffen auf der Ebene der Erwachsenen und in Abstimmungen im Unterricht bzw. Lernangebot mit den Kindern und Jugendlichen werden die Details der Lernwerkstatt konkretisiert. Spätestens zum Jahresende werden die Termine für die Durchführung der Praxisaktivitäten vereinbart. Wenn die Praxisaktivitäten draußen stattfinden, sollten die Witterungsbedingungen in den unterschiedlichen Jahreszeiten mitbedacht werden. März bis Juni eignen sich gut für Aktivitäten im Freien, beispielsweise mit einem Praxistermin pro Monat.

Im Rahmen der **Durchführung** findet zunächst die **inhaltliche Auseinandersetzung** mit dem Lernwerkstattthema im Unterricht statt. Während der Praxisphase wechseln sich dann das **Engagement** am außerschulischen Lernort und die **Reflexion** des Engagements im Unterricht ab.

Für den **Abschluss** und die **Nachbereitung** der Lernwerkstatt findet am Schuljahresende eine **Abschlussveranstaltung** mit allen Beteiligten statt. Im Nachgang kann im Orgateam die Lernwerkstatt ausgewertet werden und es kann ggf. eine Fortsetzung der Kooperation im darauffolgenden Schuljahr angedacht werden.

Zu beachten ist, sämtliche Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen in der **Unterrichtszeit** und nicht in ihrer Freizeit stattfinden zu lassen, da es sich bei der Lernwerkstatt um ein Projekt im schulischen Rahmen handelt. Zusatzaufwand in der Freizeit sollte, wenn überhaupt, nur aus der Eigenmotivation der jungen Menschen heraus erfolgen.

Es empfiehlt sich, im Orgateam eine detaillierte Planung der Aufgaben und zeitlichen Abläufe mit Hilfe eines **Projektplans** zu erstellen. Methoden aus dem Projektmanagement helfen hier, das Projekt in überschaubare Schritte einzuteilen und den Überblick zu behalten. Mit einer solchen Planung werden bereits zu Beginn mögliche Herausforderungen sichtbar und können gelöst werden, bevor sie im weiteren Verlauf der Lernwerkstatt zu Problemen heranwachsen. Hierfür sollte möglichst früh im Projektverlauf geklärt werden, wer im Team wann welche zeitlichen **Kapazitäten für das Projekt** verfügbar hat. Davon ist abhängig, wie umfangreich die Projektaktivitäten sein können und wer welche Rollen und Verantwortlichkeiten übernimmt. Es ist hilfreich, eine Teamkoordination festzulegen, die den Projektplan im Blick behält (siehe dazu **Teambuilding im Orgateam**). Eine Vorlage für einen Projektplan (Anlage 1) befindet sich im [Downloadbereich](#).

¹⁸ Mit Organisationsteam (kurz: Orgateam) ist im Folgenden die Gruppe der an der Lernwerkstatt beteiligten Lernbegleiter*innen und Praxisakteur*innen des Wandels gemeint. Diese treffen sich in der Regel außerhalb des Unterrichts, um organisatorische Fragen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung zu besprechen.

¹⁹ Mit Gesamtteam ist im Folgenden die Gruppe mit allen Beteiligten, also allen Kindern und Jugendlichen, Lernbegleiter*innen und Praxisakteur*innen des Wandels, gemeint.

EXKURS: Partizipation

Die aktive Teilhabe aller Menschen ist eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung einer nachhaltigen Welt und eines der grundlegendsten Prinzipien eines demokratischen Miteinanders. Die wirksame Beteiligung von jungen Menschen an der Gestaltung sie betreffender Angelegenheiten ist ein in der UN-Kinderrechtskonvention verankertes Kinderrecht – nach UN-Definition für Menschen bis 18 Jahre (vgl. Krappmann, Petry 2016). Auch im Nationalen Aktionsplan BNE ist die **systematische Beteiligung von jungen Menschen** an allen Lernorten und damit deren Demokratisierung ein zentrales Handlungsfeld zur Umsetzung nachhaltiger Entwicklung (vgl. Nationale Plattform BNE 2017).²⁰

Partizipation ergibt sich jedoch nicht von selbst, sondern muss erlernt und ermöglicht werden. Für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen bedarf es Lerngelegenheiten, in denen junge Menschen üben können, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu reflektieren, sich Meinungen zu bilden und diese in demokratische Prozesse einzubringen sowie gemeinsam zu entscheiden, zu planen und zu handeln. Beteiligte Erwachsene müssen lernen, ihre Entscheidungsmacht abzugeben oder zu teilen und geeignete **Beteiligungsstrukturen** zu schaffen.

Partizipation

In der Lernwerkstatt bezieht sich Partizipation auf mindestens **zwei Handlungsebenen**: zum einen auf die Mitgestaltung der Lernwerkstatt bzw. der Lernkultur in den beteiligten Organisationen und zum anderen auf die Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse im Kontext der jeweils eigenen Lebensrealitäten. Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung von Partizipation in diesen beiden Bereichen sind mindestens zwei Aspekte zu beachten. Erstens ist für die Umsetzung von Partizipation die **Frage nach Machtverhältnissen** ausschlaggebend. Gibt es für die jungen Menschen in der Lernwerkstatt tatsächlich Möglichkeiten der Mitbestimmung oder wird ihre Teilnahme in engen Bahnen geführt? Welche wirksamen und welche vorgetäuschten Mitbestimmungsmöglichkeiten haben Kinder und Jugendliche bei gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen? Um zu unterscheiden, wann in welchem Ausmaß von echter Partizipation gesprochen werden kann, wurden Stufenmodelle entwickelt, die Nicht-Beteiligungsformen und Beteiligungsformen unterscheiden (Hart 1992; Gernert 1993).²¹ In einem partizipativen Lernraum können die darin genannten Beteiligungsformen miteinander kombiniert werden:

- ▶ Bei der **Teilhabe** und beim **Informiert-Sein** als unterste Stufen der Beteiligung liegt die Gestaltung in den Händen der Erwachsenen, die Kinder und Jugendlichen wissen, worum es geht und können sich sporadisch in die Umsetzung einbringen.
- ▶ Bei der **Mitwirkung** werden die Kinder und Jugendlichen zu ihren Meinungen befragt, haben aber keine Mitentscheidungsmöglichkeiten.
- ▶ Bei der **Mitbestimmung** können die Kinder und Jugendlichen die Inhalte und Umsetzung aktiv beeinflussen. Die Idee des Projektes kommt von Erwachsenen, alle Entscheidungen werden aber gemeinsam und demokratisch mit den Kindern und Jugendlichen getroffen. Es findet eine Verantwortungsübernahme bei den jungen Menschen statt.
- ▶ Bei der **Selbstbestimmung** und **Selbstverwaltung** wird ein Projekt eigeninitiativ und autonom von den Kindern und Jugendlichen gestaltet und umgesetzt. Erwachsene unterstützen dabei gegebenenfalls (vgl. ebd.).

²⁰ Die direkte Beteiligung junger Menschen ist u.a. zentral in der Jugendstrategie der Bundesregierung verankert → bit.ly/2QPniZj [Stand: 18.03.21]

²¹ Das Stufenmodell nach Hart und Gernert und weitere Praxishilfen im Bereich Partizipation sind hier zu finden → bit.ly/3b64OPV [Stand: 18.03.21]

Reflexionsfragen zum Beteiligungsgrad in der Lernwerkstatt (Anlage 2) sind im [Downloadbereich](#) zu finden.

Mit einem Blick auf gesellschaftliche Machtverhältnisse spielen neben der Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen potentielle **Diskriminierungen** in den Prozessen der Partizipation eine Rolle. Sind die Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten der Partizipation verbunden mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen der Beteiligten? Alter, zugeschriebenes Geschlecht, zugeschriebene Herkunft, Religion, Behinderungen, sozialer Status, sexuelle Orientierung etc. haben Einfluss darauf, inwieweit eine Person sich gesellschaftlich beteiligen kann bzw. wessen Stimme beachtet wird. Für die Gestaltung von Lernwerkstätten bedeutet dies, verschiedene gesellschaftliche Machtverhältnisse mitzudenken und bei der Beschäftigung mit sozial-ökologischen Transformationen zu thematisieren.

Zweitens wird in der Partizipationsforschung darauf hingewiesen, dass es **unzulässige Rückverlagerung von Verantwortung** unter dem Label “Partizipation” gibt (Henkel et al. 2018). Ein Beispiel im Bereich Politik ist, wenn die Verantwortung für klimagerechtes Verhalten vorwiegend auf das Konsumverhalten der Individuen übertragen wird, ohne die dafür nötigen politischen Rahmenbedingungen zu gestalten. Für die Lernwerkstatt ergibt sich daraus die Frage, wie eine tatsächliche Mitgestaltung von Schule und Gesellschaft unterstützt werden kann, ohne illegitime Verantwortungsübertragung zu übernehmen.



Nilufar, Jugendliche*r:

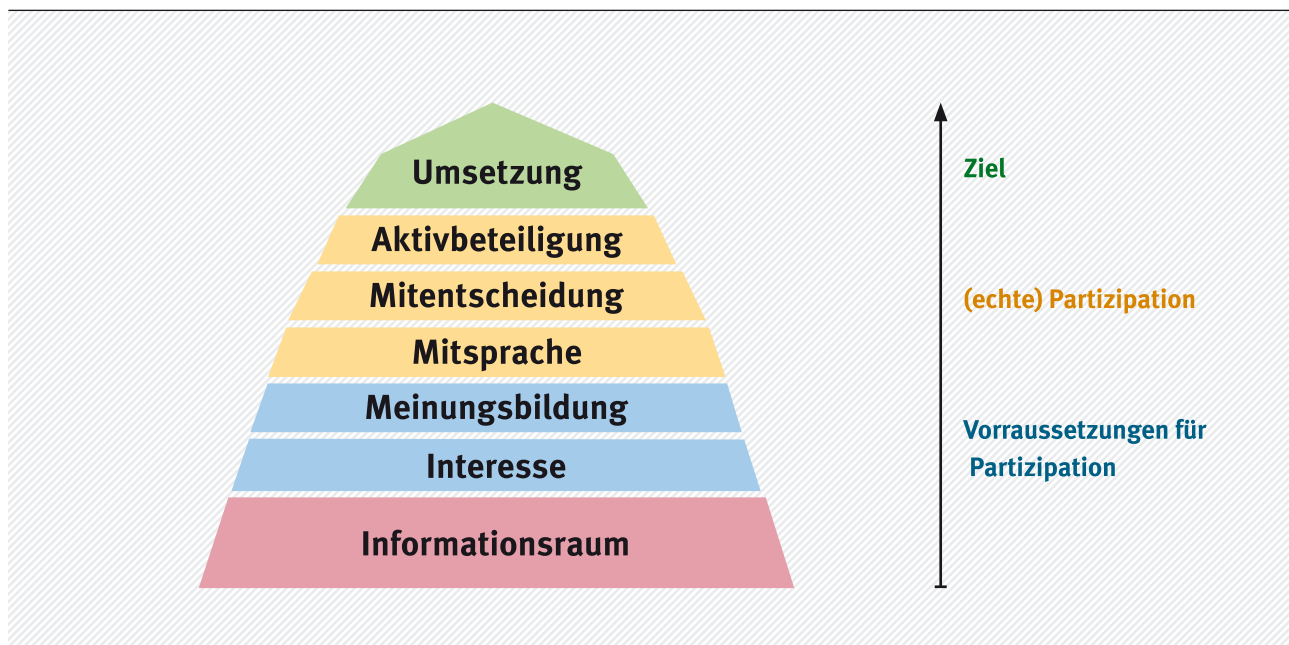
Am besten hat mir gefallen, dass wir als Klasse entscheiden konnten, was wir in der Lernwerkstatt machen wollen. Wir konnten viel freier und selbstständiger lernen, da wir uns alles selbst aussuchen durften von den Themen im Unterricht bis hin zu den Aktivitäten im Artenschutzgarten. Die Erwachsenen haben das dann organisiert und dafür gesorgt, dass alles gut funktioniert. Dabei brauchten wir ihre Unterstützung.

Um ernsthafte Beteiligung in der Lernwerkstatt zu schaffen, müssen ausreichend **Informationen** über das Projekt geteilt werden, um das Interesse der Beteiligten zu wecken. Hier ist es Aufgabe der schulischen Lernbegleiter*innen, die Kinder und Jugendlichen im Unterricht bzw. im Lernangebot über die angedachte Lernwerkstatt zu informieren, gemeinsam Interessen der Kinder und Jugendlichen an Nachhaltigkeitsfragen herauszuarbeiten und motivierende Anknüpfungspunkte herzustellen. Wenn **Interesse** besteht, sollte ein **Meinungsbildungsprozess** zum Projekt stattfinden. Die Kinder und Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, sich mit etwaigen Themen- und Engagementfeldern zu beschäftigen. Darauf aufbauend können dann **Mitsprache** und **Mitentscheidung** bei der Auswahl der Themen und Engagement-Aktivitäten stattfinden. Durch die **aktive Beteiligung** von Kindern und Jugendlichen am gesamten Prozess soll ein hohes Maß an Motivation bei der **Umsetzung** der Lernwerkstatt gefördert werden. Die Berücksichtigung von persönlichen Ressourcen und Stärken ist hierbei wichtig (vgl. BDKJ Diözesanverband Paderborn 2017).

Die Auswahl passender **Methoden** trägt wesentlich dazu bei, dass eine partizipative Gestaltung der Lernwerkstatt gut gelingt. Mittlerweile gibt es eine große Vielfalt an Methoden, um Beteiligungsprozesse strukturiert, effizient, abwechslungsreich und interessant zu gestalten. So können gute, von allen Beteiligten mitgetragene Lösungen erzielt werden. Jede Methode hat besondere Potentiale, Wirkungen und Grenzen. Manche sind gut geeignet, um Meinungen und Stimmungsbilder einzuholen. Andere können Kinder und Jugendliche gut aktivieren und zum Mitmachen begeistern. Es gibt Methoden, um Diskussionen in Gang zu bringen oder um partizipative Projektplanung zu unterstützen. Wieder andere Methoden helfen bei der Lösung von Konflikten in Entscheidungsfindungsprozessen. Es ist sinnvoll, unterschiedliche Methoden zu kombinieren, um den verschiedenen Phasen im Projektverlauf und den Bedarfen der Gruppe gerecht zu werden (vgl. ÖGUT 2021).²²

Abbildung 5

Beteiligungs-Modell



Quelle: Umweltbundesamt, eigene Darstellung erstellt nach BDKJ Diözesanverband Paderborn (2017)

22 Eine sehr gute Zusammenstellung von Beteiligungsmethoden ist auf der Webseite "Partizipation und nachhaltige Entwicklung" des Österreichischen Bundesministeriums für Klimaschutz, Umwelt, Energie, Mobilität, Innovation und Technologie (BMK) zu finden → bit.ly/3nVXjGx und → bit.ly/3b5NqdO
 Die Methodendatenbank des Deutschen Kinderhilfswerkes zeigt viele Partizipationsmethoden auf → bit.ly/3eqBPbG
 Ebenso die der Bundeszentrale für politische Bildung → bit.ly/2PXjwvs
 Die "Methodensammlung Lernorte der Demokratie im Vor- und Grundschulalter" der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung beinhaltet viele Methoden, die auch auf die Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen übertragbar sind → bit.ly/3eXjr4q [alle Stand: 18.03.21]

Kim, außerschulische*r Lernbegleiter*in:

Was gibt es Wertvolleres, als wenn die Kinder und Jugendlichen sich selber Gedanken machen, für eine Sache einsetzen und organisieren?

Reflexionsfragen zur persönlichen Zielsetzung der Lernwerkstatt:



Mit welchen Gefühlen und Gedanken blicke ich in die Zukunft/ auf den Zustand der Welt?

Welches Wissen und welche Fähigkeiten will ich lernen, um einen Wandel hin zu einer gerechten und zukunftsfähigen Welt aktiv mitgestalten zu können?

Welche Situation in meinem Umfeld möchte ich mit dem Projekt verändern?

Zielsetzung und Themenfindung

Eine der ersten Aufgaben ist es, mit den beteiligten Kindern und Jugendlichen die Ziele, Themenfelder und möglichen Engagement-Felder für die Lernwerkstatt abzustecken. Wenn die Entwicklung einer Lernwerkstatt von einer Schule ausgeht, geschieht dies am besten vor der Suche nach Kooperationspartner*innen. Wenn hingegen die Idee zu einer Lernwerkstatt von einer*m außerschulischen Akteur*in ausgeht, muss erst einmal eine Schule mit Interesse an einer Kooperation gefunden werden. Wenn es bereits erste Absprachen zu einer Idee zwischen der schulischen Lernbegleitung und den außerschulischen Partner*innen gab, wird der Vorschlag den Kindern und Jugendlichen vorgestellt und dieser darf von ihnen ergänzt, verändert oder abgelehnt werden. In allen Fällen erleichtert es den Prozess der gemeinsamen Gestaltung, wenn sich alle Beteiligten Zeit nehmen, um sich ihre **eigenen Ziele, Annahmen und Bedürfnisse bewusst zu machen** und diese klar zu kommunizieren (lernen).

Ein Ziel oder eine Fragestellung verleiht dem Projekt verstärkt Sinn und Grundrichtung. Für eine erste **Zielformulierung** wird gemeinsam überlegt, welche Fragen oder Themen die jungen Menschen zurzeit besonders beschäftigen und an welchem Punkt sie aktiv Teil eines Wandels sein wollen. Davon ausgehend wird konkretisiert, was mit dem Projekt erreicht

werden soll. Wahrscheinlich werden sich die Ziele in der Vorbereitung der Lernwerkstatt noch verändern. Dennoch ist es wichtig, eine gemeinsame Zielvorstellung zu entwickeln, die Interesse weckt, motiviert und eine erste Richtung aufzeigt.

Darauf aufbauend kann gemeinsam überlegt werden, wie die Ziel- oder Fragestellung bearbeitet werden kann. Welche Ideen für **thematische Schwerpunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten** vor Ort gibt es? Das Thema der Lernwerkstatt sollte einen Nachhaltigkeitsbezug haben. In der Regel knüpft das Thema an der Lebenswelt der jungen Menschen an. Es sollte zum Lehrplan bzw. den Inhalten von Lernangeboten oder Unterricht passen oder aber die Unterrichtsthemen sollten passend zum Lernwerkstatt-Thema gewählt werden. Hierbei können die landesweiten BNE-Strategien sowie die Verankerung von BNE im Lehr- oder Bildungsplan berücksichtigt werden.

Der Prozess der Themenfindung kann sehr unterschiedlich gestaltet werden. Eine Auswahl **interaktiver Methoden** zur Themen- und Entscheidungsfindung (Anlage 3) findet sich im [Downloadbereich](#). Diese Methoden können sowohl von den schulischen als auch den außerschulischen Lernbegleiter*innen angeleitet werden.

Márta, schulische*r Lernbegleiter*in:

Wir haben ein paar Fragen vorbereitet für die Jugendlichen: Was bewegt dich zurzeit? Was würdest du gern verändern? Die Antworten haben wir gesammelt und an der Tafel in Themenbereiche sortiert.

In einem Schreibgespräch haben die Jugendlichen auf Plakate geschrieben, was sie an den jeweiligen Themen interessiert. Nicht über einen Mehrheitsentscheid, sondern über ein konsensorientiertes Abstimmungsverfahren, das Systemisches Konsensieren heißt, haben sich zwei Themen herauskristallisiert, mit denen sie sich weiter beschäftigen wollten.



Sollte es einzelnen Kindern und Jugendlichen der Gruppe nicht möglich sein, an diesem Ziel- und Themenfindungsprozess teilzunehmen, sollte geklärt werden, wie ihre Beiträge nachträglich einbezogen werden können (z.B. durch ein Telefonat, eine E-Mail, eine Sprachnachricht o.a.).

Herausfordernd kann der Umgang mit einem **breiten Interessensfeld innerhalb der Gruppe** von Kindern und Jugendlichen sein. Wenn eine Einigung auf ein Thema oder Engagement-Feld nicht möglich scheint, können die favorisierten Themen kombiniert und deren Zusammenhänge erforscht werden. Hierbei können sich spannende Verbindungen ergeben, über die zuvor noch gar nicht nachgedacht wurde. Es besteht im Service Learning ferner die Möglichkeit, dass sich die Kinder oder Jugendlichen einzeln oder in Kleingruppen verschiedene Engagement-Felder suchen.

Wenn ein Thema gefunden ist, werden gemeinsam **Lernziele** formuliert. Die Kinder und Jugendlichen können befragt werden, welches Wissen und welche Fähigkeiten sie im Zusammenhang mit diesem Thema erlernen wollen, um zu einem gesellschaftlichen Wandel in Richtung Nachhaltigkeit beizutragen. Gemeinsam oder im Team der Lernbegleiter*innen wird überlegt, welche Lerngelegenheiten für diese Lernziele geschaffen werden können. Die Planung und Organisation von Lernaktivitäten durch das Team der Lernbegleiter*innen sollte als Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Projektumsetzung verstanden werden. Außerdem kann in der Gruppe besprochen werden, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Talente die jungen Menschen selbst in die Lernwerkstatt einbringen können. So kann Peer-to-Peer-Learning, also ein Lernen der jungen Menschen voneinander, unterstützt werden.

Tove, außerschulische*r Lernbegleiter*in:

Wenn man Jugendliche motivieren will, dann sollte man ihnen Vertrauen und Verantwortung geben. Bei den älteren Jugendlichen wäre es wohl besser gewesen, sie nicht nur mitentscheiden zu lassen, sondern sie auch mehr selbst organisieren zu lassen.

Ich bin mir nicht sicher, ob das so gut war, dass ich ihnen so viel Arbeit abgenommen habe. Dadurch ist die Lernwerkstatt nicht wirklich zu ihrem Projekt geworden.

EXKURS: Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit



Im Lernformat der Lernwerkstatt wird der Fokus stärker auf den Prozess als auf das Ergebnis gelegt. Ziel der Lernwerkstatt ist es zwar, einen Beitrag zu einem realen gesellschaftlichen Bedarf zu leisten und damit zu sozial-ökologischen Transformationen im Kleinen und vor Ort beizutragen. Doch wie sich der Weg zu diesem Ziel entwickelt und welche Ergebnisse entstehen, ist zunächst offen. In einem längeren Aushandlungsprozess mit allen Beteiligten wird der Prozess gemeinsam gestaltet. Dieser kann sich im Laufe der Lernwerkstatt indes ändern, wenn den Bedürfnissen, Interessen und der Kreativität der Kinder und Jugendlichen Raum gegeben wird.

Es ist nicht immer leicht, diese Ergebnisoffenheit auszuhalten. Die Balance aus Offenheit und nötiger Projektplanung muss kontinuierlich gehalten werden. Unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen können den Prozess immer wieder verlangsamen und mitunter zu Frustration führen. Es hat sich bewährt, einen klaren und verbindlichen gemeinsamen Projektrahmen abzustimmen, der Platz für individuelle Interessen lässt. Auf der Seite der Lernbegleiter*innen bedarf es zeitweise das Aushalten von Ungewissheit sowie Flexibilität, Kreativität und guter kommunikativer Fähigkeiten, um gemeinsam konstruktive Lösungen zu finden. Aber es lohnt sich, sich in die Ergebnisoffenheit hineinzubegeben und dadurch die Selbstwirksamkeitserfahrungen und Lernchancen aller zu erhöhen.

Kooperationspartner*innen finden

Zunächst steht eine **Recherche** an: Welche Schule, welche*r Praxisakteur*in des Wandels oder welche*r außerschulische Bildungsakteur*in passt zu unseren Zielen und Interessen? Wer arbeitet zum angedachten Thema? Wer bringt vielleicht sogar Erfahrungen mit Service Learning ein? Wenn es schon bestehende Kooperationen und Netzwerke gibt, bietet es sich an, auf diese zurückzugreifen, da hier bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit vorhanden sind und sich die Beteiligten kennen.

Für Schulen und außerschulische Akteur*innen sind unterschiedliche Aspekte in der Suche nach Kooperationspartner*innen von Bedeutung. Die jeweiligen Empfehlungen für Schulen sind in **Kapitel 4.1** formuliert. Die Empfehlungen für Praxisakteur*innen des Wandels und außerschulische Lernbegleiter*innen befinden sich im **Kapitel 5.1**.

Wenn sich die Kooperationspartner*innen gefunden haben, die miteinander eine Lernwerkstatt durchführen wollen, ist es sinnvoll, in einer **Kooperationsvereinbarung** die Ziele der Lernwerkstatt und die Aufgabenverteilung bezüglich der Planung, Organisation, Finanzierung etc. festzuhalten und von allen beteiligten Organisationen unterschreiben zu lassen. Das sorgt für klare Rollen und stärkt die Verbindlichkeit. Seitens der Schule sollte die Kooperationsvereinbarung von der Schulleitung unterschrieben werden, damit den schulischen Lernbegleiter*innen die Aktivitäten im Rahmen der Lernwerkstatt gestattet sind. Ein Muster für eine Kooperationsvereinbarung (Anlage 4) befindet sich im [Downloadbereich](#). Falls keine Kooperationsvereinbarung möglich ist, sollte es per E-Mail eine verbindliche Zusage zur Teilnahme an der Lernwerkstatt geben.



Teambuilding im Orgateam

Mit dem Zustandekommen einer Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Lernbegleiter*innen und Praxisakteur*innen des Wandels im Bereich Nachhaltigkeit ergibt sich eine Gruppe, die verschiedene Professionen, Kompetenzen und Erfahrungen mit sich bringt. Damit sich diese Gruppe als Orgateam auf den Weg begeben kann, bedarf es jedoch zuerst einem **Abstecken der Wünsche an die Zusammenarbeit**.

Im Rahmen der hier vorgeschlagenen Lernwerkstätten werden neue Kooperationsformen aufgebaut, die auch zur Umsetzung von Nachhaltigkeit beitragen, indem sie **selbstorganisierte und demokratische Verfahren in der Teamarbeit** praktizieren (vgl. Singer-Brodowski, Taigel 2019). Das bedeutet, dass alle Teammitglieder die Verantwortung gemeinsam tragen und sich gleichberechtigt in Entscheidungsprozesse einbringen können.

Luca, außerschulische*r Lernbegleiter*in:

*Ich empfinde uns tatsächlich als ein Team, dem sowohl die außerschulischen Partner*innen angehören, als auch die Kinder und mein Kollege. Denn wir entscheiden vieles zusammen und gehen dann auch danach vor. Ich sehe mich nicht als einzelne tragende Kraft. Wir gestalten zusammen und ziehen an einem Strang, wir tauschen Ideen aus, wir bringen Vorschläge rein, sprechen darüber und einigen uns.*

Die **Anfangsphase**²³ der Kooperation ist entscheidend für eine erfolgreiche Durchführung der Lernwerkstätten. Sie erfordert viel Kommunikation innerhalb des Teams und mehrere persönliche Treffen. Es empfiehlt sich ein Treffen mit allen erwachsenen Teammitgliedern durchzuführen, noch bevor die Lernwerkstatt im darauffolgenden Schuljahr beginnt. Mit einem gegenseitigen Kennenlernen und der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für das Vorhaben kann die Motivation für das Projekt weiter angefacht werden und ein Teamgefühl entstehen.

Dieser anfängliche Prozess, sich als Orgateam zusammenzufinden, kann herausfordernd sein. Ein Team, welches sich jedoch zu Beginn die Zeit für diesen Auftaktprozess nimmt, wird davon profitieren, sollten später Differenzen auftreten.

Für eine zufriedenstellende und erfolgreiche Zusammenarbeit gibt es bei einem ersten Orgateam-Treffen einiges zu besprechen. Welche Fragen sich das neue Team stellen sollte, ist in der folgenden Übersicht dargestellt:

Tab. 1

Übersicht der Inhalte des Teambuildings

Phase	Fragen
1. Kennenlernen	Wer sind wir? Wo stehen wir?
2. Erwartungen und Haltungen	Was erwarten/erhoffen/wünschen wir uns? Was haben wir dabei für Haltungen? Was motiviert uns?
3. Zielvereinbarung	Was wollen wir erreichen?
4. Zusammenarbeit klären	Wie können wir als Team gut zusammenarbeiten? Was ist uns dabei wichtig? Wer ist für was verantwortlich? Welche Absprachen brauchen wir?
5. Weiteres Vorgehen	Wie wollen wir weiter vorgehen? Was brauchen wir dafür? Wer macht was bis wann?

Auf die Bereiche aus dieser Übersicht wird im Folgenden eingegangen. Ein dazugehöriger **Gesprächsleitfaden** mit anregenden Fragen für den Austausch im Team (Anlage 5) findet sich im [Downloadbereich](#).

²³ Als Orientierungs- und Reflexionshilfe für den eigenen Teamfindungsprozess kann das Phasenmodell von Tuckman (1965) dienen. Die darin beschriebenen Gruppenphasen durchläuft laut Tuckman jedes neue Team, je nach Teamzusammensetzung mal stärker, mal abgeschwächer. Online ist eine Zusammenfassung hier zu finden [→ bit.ly/3uqOvES](https://bit.ly/3uqOvES) [Stand: 18.03.21]

1. KENNENLERNEN

Eine gute und wertschätzende Zusammenarbeit bedarf des gegenseitigen Vertrauens und Verständnisses füreinander. Das Teambuilding sollte daher mit einem **Kennenlernen** der Personen und ihrer beruflichen Hintergründe beginnen.

2. ERWARTUNG UND HALTUNG

Es ist wichtig, die **Erwartungen** der einzelnen Mitglieder zu kennen, um diese zu berücksichtigen und später mit den Zielen abzugleichen. Erwartungen an die Lernwerkstätten können sehr unterschiedlich aussehen, sich aber dennoch gut ergänzen. Gemeinsame Motive und Vorstellungen stärken wiederum das Teamgefühl.

Doch nicht nur Erwartungen und Motive beeinflussen die Teamarbeit. Um ein gutes Verständnis füreinander entwickeln zu können, ist es wichtig, über die eigenen **Haltungen** in Bezug auf die Gestaltung von BNE-Lernangeboten zu sprechen. Ein offener Austausch zu den jeweiligen Vorstellungen bezüglich des Lernens, der Rolle der Lernbegleiter*innen im Lernprozess der Kinder und Jugendlichen, des Umgangs mit Normativität, Partizipation und Ergebnisoffenheit in der Lernwerkstatt kann hierfür hilfreich sein.

Justin, Praxisakteur*in des Wandels:

Der Anfang war ein bisschen schwierig, weil wir unterschiedliche Vorstellungen hatten und noch vieles unklar war. Was passiert in den Lernwerkstätten? Wer hat welches Verständnis von Lernen? Mittlerweile ist die Zusammenarbeit im Team super, weil wir viel kommuniziert haben und immer wieder über Dinge gesprochen haben, über die wir gestolpert sind. Wir konnten diese Reibungspunkte auflösen, so dass wir inzwischen alle geteilte Vorstellungen von der Lernwerkstatt haben.

EXKURS: Verständnisse von Lernen

Didaktische Konzepte der BNE setzen sich sehr oft für lerner*innenzentrierte, forschende und problemlösende, interaktive, selbst- und demokratisch bestimmte Lernformen ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Diese geht davon aus, dass Lernen sich dann vollzieht, wenn *“Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, d.h. weitgehend eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben.”* (Engagement Global 2017:14)



Für gelingendes Lernen in den Lernwerkstätten ist es wichtig, von den Motiven und Interessen der Kinder und Jugendlichen auszugehen, Bedeutsamkeit zu ermöglichen und die emotionale Involviertheit zu beachten. Die jungen Menschen sollten ihren eigenen Lernprozess aktiv gestalten können und abstraktes Wissen mit konkreten Erfahrungen und Reflexionen verknüpfen können. Sie sollten Ermutigung, Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

Entsprechend wandelt sich gleichfalls die Rolle der Lehrenden - sie werden zu Lernbegleiter*innen. Anstatt Wissen zu vermitteln und Anweisungen zu geben, kommt ihnen die Aufgabe zu, offene Lernräume so zu gestalten, dass Lernende darin selbsttätig und erfahrungsorientiert lernen können. Sie gestalten einen Rahmen mit sinnvollen, aufeinander bezogenen Beteiligungsmaßnahmen, in denen die Lernenden ihre Interessen äußern und verfolgen können.

Die Lernbegleiter*innen unterstützen und beraten Lernende in der Umsetzung ihrer Lernprozesse, sie geben Anerkennung, Inspirationen, verdeutlichen Problemstellungen und zeigen erweiterte Perspektiven auf.²⁴ Dem liegt der Ansatz der Ermöglichungsdidaktik zugrunde (vgl. Arnold, Gomez Tutor 2007).

Reflexionsfragen zur Begleitung von Lernprozessen:



Was verstehe ich unter Lernen?

Was ist aus meiner Sicht unterstützend für die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen und meine eigenen?

*Was ist mir wichtig für meine Rolle als Lernbegleiter*in?*

Welche Ressourcen habe ich, um diese Rolle gut auszufüllen?

3. ZIELVEREINBARUNG

Gemeinsam definierte Ziele sind die Voraussetzung für eine transparente und verbindliche Teamarbeit.²⁵ Vor der Planung von Aktivitäten sollten die **Ober- und Unterziele** der Lernwerkstatt definiert werden, damit dann überlegt werden kann, welche Aktivitäten sich zum Erreichen dieser Ziele eignen. In die Zielvereinbarung werden die Kinder und Jugendlichen einbezogen. Möglicherweise sind im Projektverlauf Korrekturen nötig, wenn die anfänglich gesetzten Ziele aus bestimmten Gründen nicht erreicht werden können.

Die Lernwerkstatt kann Impulse geben, die zu der im UNESCO-Programm BNE für 2030 beschriebenen **ganzheitlichen Transformation der Lern- und Lehrumgebungen** beitragen. Hier können auch Ziele bezüglich der langfristigen Verankerung von didaktischen Impulsen aus der Lernwerkstatt in den beteiligten Organisationen mitgedacht werden. Beispiele für Impulse aus der Lernwerkstatt zur Verankerung an der Schule sind im **Kapitel 4.3** zu finden. Beispiele für Impulse aus der Lernwerkstatt, die an außerschulischen Lernorten fortgesetzt werden können, stehen im Fokus von **Kapitel 5.3**.

Um das Team vor Überforderung zu schützen, ist es hilfreich, wenige, zeitlich gestaffelte Ziele festzusetzen. Die gemeinsamen Ziele können für mehr Verbindlichkeit in einer Kooperationsvereinbarung (siehe dazu **Kapitel 3.2**) festgehalten werden.

²⁴ Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Handbuch die Bezeichnung Lernbegleiter*innen statt Lehrer*innen verwendet, auch wenn gleich das für manche Leser*innen ungewohnt ist.
²⁵ Für das Formulieren von Zielen stellen die SMART-Kriterien eine Hilfestellung dar → bit.ly/3o4fluB [Stand: 18.03.21]

4. ZUSAMMENARBEIT KLÄREN

Um eine gemeinsame Arbeits- und Umgangsweise in der Zusammenarbeit finden zu können, lohnt es sich, über eigene Erfahrungen und Wünsche, aber auch Stärken und Unterstützungsbedarfe zu sprechen. Zudem ist es wichtig, die **unterschiedlichen Rollen** innerhalb des Teams zu klären. Alle drei Akteur*innengruppen (schulische und außerschulische Lernbegleiter*innen sowie die Praxisakteur*innen des Wandels) sind gemeinsam für die Planung, Organisation und Reflexion der Lernaktivitäten zuständig. Ebenso können alle Akteur*innen in die inhaltliche Beschäftigung mit dem Thema der Lernwerkstatt und in die Reflexion der Erfahrungen im Unterricht eingebunden werden. Darüber hinaus kann es verschiedene Rollen in der Lernwerkstatt geben, die im Team miteinander geklärt werden können. Für die Rollen sind Empfehlungen für die Schule im **Kapitel 4.1** (unter "Klärung der Rollen in der Lernwerkstatt") und für die außerschulischen Akteur*innen im **Kapitel 5.1** (unter "Klärung von Kompetenzbereichen und Rollen") ausgeführt.

Es empfiehlt sich, eine **Teamkoordination** zu benennen, die das Erreichen der gemeinsam gesetzten Ziele im Auge behält. Gemeinsam sollte festgelegt werden, wer diese Rolle übernimmt, ob diese Rolle dauerhaft von einer Person übernommen wird oder zwischen den Mitgliedern wechselt und letztlich auch, welche Erwartungen und Aufgaben mit der Rolle verknüpft sind. Entscheidend ist, dass die Teamkoordination nicht eigenmächtig Entscheidungen trifft, sondern v.a. den Rahmen für die weitere gemeinsame Gestaltung und Entscheidungsfindung hält. Eine Übersicht möglicher Aufgaben einer Teamkoordination (Anlage 6) befindet sich im [Downloadbereich](#).

5. WEITERES VORGEHEN

Anhand der gemeinsam festgelegten Ziele können nun Schritte hin zur Realisierung formuliert werden. Gemeinsam kann hier ein schriftliches kurzes Konzept der Lernwerkstatt und ein für alle sichtbarer **Projektplan** erstellt werden, in dem die anstehenden Aufgaben aufgelistet und Verantwortlichkeiten verteilt werden. So lässt sich besser abschätzen, was auf die Beteiligten zukommt und wie sich das Projekt am besten gemeinsam umsetzen lässt. Eine Vorlage für ein solches Konzept (Anlage 7) und einen Projektplan (Anlage 1) finden sich im [Downloadbereich](#).



Minh, Praxisakteur*in des Wandels:

Ich würde empfehlen, am Anfang alles durchzusprechen, gut zu planen und Verantwortlichkeiten zu klären. Wenn das im Laufe des Projektes einfach immer nur spontan und so im Fluge passierte, hatten wir letztendlich keine großen Entscheidungsmöglichkeiten. Dann ging es nur darum, alles irgendwie hinzukriegen.

Empfehlungen zur Kommunikation

Für eine gute Zusammenarbeit ist Kommunikation entscheidend. Aus diesem Grund sollte in der Vorbereitung einer Lernwerkstatt geklärt werden, wie die Kommunikation untereinander stattfinden soll.

KOMMUNIKATION MIT DEN KINDERN UND JUGENDLICHEN

Für die Kommunikation mit den Kindern und Jugendlichen ist entscheidend, dass das Team eine **kinder- und jugendgerechte Sprache** verwendet, je nachdem, um welche Altersgruppe es sich handelt. Einzelnen Teammitgliedern wird dies eventuell leichter fallen als anderen. Hier kann das Team auf die Kompetenzen der einzelnen Mitglieder zurückgreifen.

Für Transparenz, Überblick und Zuverlässigkeit ist es hilfreich, gemeinsame Absprachen und Entscheidungen in einem für alle einsehbaren **Lernwerkstatt-Logbuch** oder Ähnlichem schriftlich festzuhalten und zu dokumentieren. Hierfür eignet sich frei verfügbare, digitale Software, sofern ein Zugang für alle ermöglicht werden kann (siehe dazu weiter unten den Abschnitt Kommunikationskanäle).

Die Kinder und Jugendlichen sollten in den Reflexionseinheiten im Unterricht regelmäßig die Möglichkeit bekommen, **Feedback**²⁶ zum Verlauf der Lernwerkstatt zu geben und zu bekommen. Wenn sich das Feedback an dabei nicht anwesende außerschulische Partner*innen richtet, sollte das Feedback weitergegeben und besprochen werden.

KOMMUNIKATION IM ORGATEAM

Für die gemeinsame Gestaltung der Lernwerkstatt sind regelmäßig stattfindende **Orgateam-Treffen** sinnvoll. Es empfiehlt sich, einen regelmäßigen Rhythmus festzulegen, damit nicht für jedes Treffen neue Terminabstimmungen nötig sind. Die Treffen können in unterschiedlichen Formaten, wie z.B. persönliche Treffen, Telefon- oder Videokonferenz, abgehalten werden.

Regelmäßige Treffen bieten neben der Auswertung und Planung von Aktionen einen **Raum für Reflexion, Feedback und Problembewältigung**. Schwierige Momente können gemeinsam in einem verlässlichen und eingespielten Rahmen besser bearbeitet und überwunden werden. Auch Bedenken oder Unmut über die bisherige Zusammenarbeit sollten in diesen Treffen zur Sprache kommen dürfen.²⁷

Es empfiehlt sich, die Orgateam-Treffen über eine **Agenda** zu strukturieren, um sicher zu stellen, dass alle wichtigen Fragen und anstehenden Planungsschritte thematisiert werden. Die Agenda sollten alle Beteiligten mit hinreichend Zeitabstand vorab erhalten, um wichtige Punkte ergänzen und sich auf das Treffen vorbereiten zu können. Bei Bedarf ist im [Downloadbereich](#) eine mögliche Struktur für die Orgateam-Treffen (Anlage 8) zu finden.

In jedem Treffen sollten sich Mitglieder für die **Moderation und die Protokollierung** des Treffens bereit erklären. Die Aufgabe einer Moderation ist es, durch die Tagesordnung zu führen, alle Beteiligten zu Wort kommen zu lassen, dominantem Redeverhalten zu begegnen und bei thematischen Abschweifungen die Beteiligten wieder zum eigentlich Besprochenen oder zum verhandelten Punkt zurückzuführen. Die Aufgabe der protokollierenden Person ist es, die Hauptaussagen, Entscheidungen und Beschlüsse der Gruppe schriftlich festzuhalten, damit später darauf zurückgegriffen werden kann und nicht anwesende Teammitglieder das Treffen nachvollziehen können. Wenn komplexere Themen besprochen werden, ist es hilfreich, mit **Visualisierungen** auf Moderationskarten o.ä. zu arbeiten. Informationen lassen sich so leicht strukturieren, nichts wird übergangen und alle behalten den Überblick.

²⁶ Eine Übersicht zu Feedback-Empfehlungen findet sich beispielsweise hier auf S. 50ff. → bit.ly/3oaAHfl [Stand: 18.03.21]

²⁷ Um Missverständnisse und eine Verschärfung von Konflikten zu vermeiden, ist es hilfreich, aus der Ich-Perspektive zu sprechen, wie z.B. „Ich habe den Eindruck, dass ...“ oder „Ich fühle mich mit ... nicht wohl und würde mir wünschen, dass...“. Orientierung lässt sich in dem Ansatz der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg finden.

KOMMUNIKATIONSKANÄLE

Für eine regelmäßige Kommunikation im Team ohne hohen Aufwand stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Neben der face-to-face- und der telefonischen Kommunikation eignen sich im Besonderen **digitale Formate**, wie z.B. eine Mobil-Messenger-Gruppe, E-Mailverteiler, Videokonferenzen und Online-Plattformen für gemeinsamen Zugriff auf Dokumente. Im [Downloadbereich](#) findet sich eine Übersicht zum Nutzen und zur Anwendung verschiedener digitaler Werkzeuge (Anlage 9).

Die gewählten Kommunikationskanäle spielen eine nicht unwichtige Rolle, denn manche Teammitglieder werden via Messenger schneller und kurzfristiger erreichbar sein als via Mail oder Telefon. Gemeinsam sollte sich ausgetauscht werden, welche Kanäle von den einzelnen Teammitgliedern gern genutzt werden und ob sie überdies bereit sind, neue Kanäle auszuprobieren. Es sollte/n ein oder zwei zentrale/r Kommunikationsweg/e ausgewählt werden, damit keine Verwirrung entsteht.

Auftaktveranstaltung mit allen Beteiligten

Nachdem sich übergeordnete Ziele, das Thema und die Kooperationspartner*innen gefunden haben und es erste Absprachen unter den Lernbegleiter*innen und Praxisakteur*innen des Wandels zu den Rahmenbedingungen gab, findet ein Auftakt-Treffen im Gesamtteam mit allen Beteiligten statt. Wenn möglich, sollte die ganze Klasse oder Gruppe mit allen außerschulischen Partner*innen im Rahmen der Unterrichtszeit zusammenkommen. Hier werden gemeinsam **Ideen** für die schulischen und außerschulischen Aktivitäten gesammelt, ausgewählt und **konkretisiert**. Für die methodische Gestaltung einer beteiligungsorientierten und ergebnisoffenen Auftaktveranstaltung eignen sich beispielsweise einzelne Brainstorming-Methoden des Design Thinking, eine kurze Form der Zukunftswerkstatt²⁸, Elemente des Dragon Dreaming²⁹ sowie verschiedene Methoden

zur demokratischen Entscheidungsfindung wie die soziokratische Wahl, systemisches Konsensieren oder Zustimmungsabfragen per Handzeichen. Kleine phasen- oder themenbezogene Spiele können den Ablauf auflockern.

Methodische Empfehlungen für eine solche Auftaktveranstaltung (Anlage 3) findet sich im [Downloadbereich](#). Alle gesammelten Ideen und getroffenen Entscheidungen sollten bei diesem Treffen (und allen weiteren) in einem für alle zugänglichen Protokoll festgehalten werden, damit nichts in Vergessenheit gerät.

Seda, Jugendliche*r:

Der Auftakt-Workshop hat richtig Spaß gemacht. Wir konnten unsere Ideen einbringen, sogar die verrücktesten. Um zu überlegen, wie wir zu weniger Ressourcenverbrauch beitragen können, haben wir ‚die heiße Kartoffel‘ gespielt.

*Jede*r, die*der ‚die heiße Kartoffel‘ hatte, musste eine Idee nennen, egal ob gut oder schlecht, und die Kartoffel weiterwerfen. Dabei sind richtig gute Ideen entstanden, die wir rausgesucht und weiterentwickelt haben.*

²⁸ Die Zukunftswerkstatt ist eine thematisch offene Methode, in der Teilnehmende durch Kreativitätstechniken in einer Kritikphase, Utopiephase und Realisierungsphase darin unterstützt werden, ungewöhnliche Lösungen für bestehende Fragestellungen zu entwickeln.

²⁹ Dragon Dreaming ist eine umfassende Projektmanagement-Methode, die Übungen und Methoden u.a. für die gemeinsame Zielfindung und konkrete Projektplanung bietet.

Finanzierung und Finanzplanung

Für die Aktivitäten in der Lernwerkstatt wird in der Regel Geld benötigt. Für die Finanzierung können verschiedene Finanzquellen genutzt werden. So gibt es ggf. Eigenmittel der beteiligten Organisationen, öffentliche Fördermittel, die beantragt werden können und ggf. private Fördermittel, die über Spenden, Sponsoring oder Crowdfunding eingeworben werden können. Eine Auswahl möglicher Fördertöpfe für Schulen und Nichtregierungsorganisationen (Anlage 10) findet sich im [Downloadbereich](#).

Für das Einwerben von Fördermitteln ist es wichtig, das **Projekt überzeugend darzustellen** (vgl. Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen 2020). Was soll das Projekt bewirken? Inwiefern trägt es zu einer nachhaltigeren Gesellschaft bei? Könnte das Projekt auch mit anderen Schulen, zivilgesellschaftlichen Partner*innen an anderen Orten wiederholt oder gemeinsam durchgeführt werden? Um die Bedeutung eines Projektes zu stärken, kann eine wissenschaftliche Begleitforschung oder Unterstützung – beispielsweise in Kooperation mit einer Hochschule – eine unterstützende Rolle spielen. Manche öffentlichen Förderprogramme unterstützen nur Projekte mit ganz bestimmten Zielen. In diesem Fall ist es meist möglich, die eigenen Ziele entsprechend anzupassen. Es lohnt sich auch, die Förderinstitution vor dem Schreiben des Antrags anzurufen und sich zu der Antragstellung beraten zu lassen. Die meisten Förderinstitutionen begrüßen das.

Um finanzielle Mittel zu beantragen und deren Verwendung zu koordinieren, braucht es einen **Kosten- und Finanzierungsplan**. Darin wird aufgelistet, welche Ausgaben und Einnahmen im Projekt erwartet werden. Der Kosten- und Finanzierungsplan sollte vor Projektbeginn gemeinsam im Orgateam erstellt werden. Idealerweise gibt es dafür bereits einen Projektplan (siehe [Kapitel 3.2](#)), in dem der Material- und Finanzbedarf zusammengestellt ist. Es sollte auch festgelegt werden, wer welche Aufgaben übernimmt beim Einwerben und Ausgeben der Gelder sowie in der Budgetverwaltung.

In Projekten mit angestrebter **Prozessoffenheit** ist es natürlich schwieriger, einen detaillierten Kosten- und Finanzplan vor Projektbeginn zu erstellen, wenn die genaue Ausgestaltung der Lernwerkstatt sich erst im laufenden Projekt partizipativ entwickelt. Für prozessoffene Projekte eignen sich **niedrigschwellige Förderprogramme**, wie z.B. Kleinprojektförderungen, Stadtteilstiftungen, Bürgerbudgets, Mitmachgelder oder Experimentiertöpfe, die Mikrofinanzierung von Kurzzeitprojekten mit möglichst wenig bürokratischem Aufwand ermöglichen.

Bei der **Kostenplanung** werden Personalkosten (Honorare für die außerschulischen Partner*innen), Sachkosten (z.B. Material für die geplanten Aktivitäten, Moderationsmaterial, Layout, Druckkosten, Raummieten, Technikmieten), Fahrtkosten und ggf. Verwaltungskosten berücksichtigt. Die Kostenplanung basiert auf Erfahrungswerten, Kostenrecherchen und Schätzungen.

Bei vielen benötigten Materialien ist eine **nachhaltige Beschaffung** möglich, indem z.B. Dinge gebraucht gekauft oder (kostenfrei) geliehen werden.³⁰ In puncto Personalkosten finden sich manchmal Menschen, die aufgrund ihres gesicherten Einkommens nicht auf ein Honorar angewiesen sind und mit ihrer Arbeitskraft oder Expertise ehrenamtlich unterstützen wollen.

Für die Suche nach Finanzierung ist **genügend Zeit vor dem eigentlichen Projektstart** einzuplanen. Wenn öffentliche Fördermittel beantragt werden, müssen die Anträge vor dem Projektbeginn gestellt werden. Dabei sind eventuelle Fristen für die Einreichung zu beachten. Das Schreiben eines Projektantrags inkl. der darin nötigen Abstimmungen mit den Projektpartner*innen kann je nach Projektumfang und Antragsformular der Geldgeber*innen mehrere Tage bis Wochen in Anspruch nehmen. Auch die Förder*innen benötigen mitunter mehrere Monate für die Projektbewilligung. Fernerhin ist darauf zu achten, dass die im Projekt geplanten Gelder erst ausgegeben werden, wenn der Projektantrag bewilligt ist. Ansonsten werden diese Ausgaben oder sogar das gesamte Projekt nicht gefördert.

³⁰ Hilfreiche Anlaufstellen sind je nach Bedarf Verleih-Services, Nachbarschaftsnetzwerke, andere lokale Nachhaltigkeitsinitiativen und die Netzwerke der Eltern der im Projekt beteiligten Kinder und Jugendlichen. Bei Dingen, die gekauft werden müssen, ist es oft möglich, gebrauchte Materialien in Tauschläden, Umsonstläden, Wertstoffhöfen, Materialsammlungen oder über Online-Kleinanzeigen kostengünstig zu besorgen.

3.3 Durchführung der Lernwerkstatt

Nachdem das Konzept für die Lernwerkstatt und alles Organisatorische für die Umsetzung geklärt sind, geht es an die Durchführung der Lernwerkstatt, also die Ausgestaltung des Unterrichts und der Praxisaktivitäten.

Ausgestaltung des Unterrichts und der Praxisaktivitäten

Der **Unterricht** bzw. die Lernangebote werden maßgeblich von den schulischen Lernbegleiter*innen gestaltet. Empfehlungen dazu sind im **Kapitel 4.2** (unter "Verknüpfung von Unterricht und Projektengagement") untergebracht. Doch auch die außerschulischen Lernbegleiter*innen und die Praxisakteur*innen können in den Unterricht eingebunden werden und einzelne Angebote mit ihrer fachlichen und methodischen Expertise bereichern.

Im TrafoBNE-Projekt war die Ausgestaltung der **Engagement-Phase** sehr vielfältig, weil diese abhängig ist von der jeweiligen Gruppe der Kinder oder Jugendlichen, den jeweiligen Engagement-Tätigkeiten und den Bedingungen am außerschulischen Ort des Engagements. Ein Einblick in die verschiedenen Praxisaktivitäten der durchgeführten Lernwerkstätten ist in der **Einleitung** zu finden. Da die Gestaltung der Praxisaktivitäten überwiegend in den Händen der Praxisakteur*innen des Wandels liegt, sind Empfehlungen dazu im **Kapitel 5.2** zu finden.

Verbindung von Aktion und Reflexion

Auf die Verknüpfung von Engagement und Reflexion wird in diesem Kapitel eingegangen, weil **Reflexionsangebote** idealerweise von allen an der Lernwerkstatt beteiligten Akteur*innen eingebracht werden – vor Ort im Rahmen des praktischen Engagements und im Unterricht bzw. in Lernangeboten. Es bietet sich für einzelne Reflexionsangebote an, eine Klasse oder Gruppe in mehrere Kleingruppen aufzuteilen, damit alle zu Wort kommen können und ein intensiver Austausch entstehen kann. Dafür ist es hilfreich, wenn neben den schulischen Lernbegleiter*innen auch außerschulische Akteur*innen in die Moderation der Kleingruppen eingebunden werden können.

EXKURS: Reflexion von Lernaktivitäten



Lernen geschieht in den Lernwerkstätten über die Auseinandersetzung mit und Lösung von realen Problemstellungen. Bei diesem Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens kommt der Reflexion von Lernaktivitäten eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Dewey 1986, Vygotsky 1978). Reflexion meint dabei das mehr oder weniger systematische Nachdenken über einen Sachverhalt oder etwas Erlebtes, das in einem gewissen Bezug zur eigenen Person steht (vgl. Reinders 2016).

Im Reflexionsprozess können die gemachten Erfahrungen kognitiv verarbeitet werden. Die dabei gewonnenen Einsichten werden zu Wissen, das auf andere Situationen übertragbar ist (vgl. Kolb 1984). Durch das bewusste Hinterfragen und Weiterdenken der gemachten Praxiserfahrungen erlangen die Lernenden nach und nach ein kritisches Bewusstsein für individuelle und gesellschaftliche Annahmen, Normen und Werte. Außerdem stehen bei Reflexionen Emotionen und Kognitionen in ständiger Wechselbeziehung zueinander und erzeugen einen intensiven Lernprozess im Bereich metakognitiver Fähigkeiten, etwa die Fähigkeit, über das eigene Denken und Handeln kritisch nachzudenken (vgl. Mezirow 2000, Reinders 2016).

In einem vertrauensvollen Austausch zu aufkommenden Gedanken und Gefühlen mit anderen Menschen können die Lernenden neue Sichtweisen auf sich selbst und ihre Mitwelt kennenlernen. Die Verschränkung von aktiven und reflexiven Lernphasen gilt daher als zentral in der pädagogischen Begleitung erfahrungsbasierter wie auch transformativer Lernprozesse.

Während der Praxisaktivitäten kann gemeinsam ein Bezug der Aktivität zum Alltag der Kinder und Jugendlichen hergestellt werden und die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Aktivität ergründet werden. Eine gemeinsame Auswertung mit Feedback zum Abschluss der Praxisaktivität ermöglicht es den Lernenden, sich ihren Lernprozess bewusst zu machen und diesen selbst zu bewerten.

In den Tagen nach der Praxisaktivität sollte es **im Unterricht** bzw. in den schulischen Lernangeboten die Gelegenheit geben, die Praxiserfahrung ausführlich nachzubereiten. Als Orientierung dafür kann das Phasenmodell von Reinders und Hillesheim (2015) dienen. Es gibt Empfehlungen zur Einteilung von **Reflexionsprozessen in fünf Phasen:**



► **1. Situationsbeschreibung**

Was habe ich erlebt? Hier beschreiben die Kinder und Jugendlichen zunächst möglichst neutral auf der Sachebene die Situationen, die sie im praktischen Engagement erlebt haben.

► **2. Reflexion eigener Gefühle und Gedanken**

Was habe ich in der Situation gedacht und gefühlt? Ziel dieser Phase ist es, den Kindern und Jugendlichen ihre eigenen Gefühle und Gedanken bewusst zu machen und diese anzuerkennen.

► **3. Theoretische Einordnung**

Wie lässt sich die Situation theoretisch bzw. inhaltlich einordnen? In dieser Phase wird das Erlebte in den Kontext der Unterrichtsinhalte eingeordnet und es werden Bezüge zwischen Theorie und Praxis hergestellt.

► **4. Bewertung der Erfahrung**

Wie bewerte ich die Situation nach der theoretischen Einordnung? Hier erfolgt eine Neubewertung der Erfahrung unter Einbezug der ursprünglichen Gefühle und Gedanken. Mit Blick auf transformative Lernprozesse ist es wichtig, als unangenehm empfundene Irritationen oder Verunsicherungen, die die Kinder und Jugendlichen eventuell erlebt haben, aufzugreifen und zu ergründen.

► **5. Aufbau von Handlungsoptionen**

Was kann ich in neuen Situationen verändern? Vor dem Hintergrund der Verknüpfung von Theorie und Praxis kann hier über Handlungsoptionen nachgedacht werden, sowohl bezüglich der eigenen Person, des Bereichs Schule als auch mit Bezug auf die gesellschaftliche Ebene (vgl. Reinders, Hillesheim 2015).

Die verschiedenen Phasen nehmen in der kognitiven Komplexität zu. Die sehr erfahrungsnahe erste Phase verlangt kaum Abstraktion, während die letzten drei Phasen größere kognitive Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen stellen. Die Inhalte und Fragen der Phasen müssen jeweils an die Fähigkeiten der jungen Menschen angepasst werden. Auf die Phasen wird im Folgenden vertiefend eingegangen.

1. SITUATIONSBESCHREIBUNG

In der Situationsbeschreibung werden die **Erlebnisse** des praktischen Engagements zusammengetragen, die für die jungen Menschen **bedeutsam** waren. Je nach Fähigkeiten der Kinder oder Jugendlichen kann hier genauer herausgearbeitet werden, was von dem Beschriebenen Beobachtung und was bereits Interpretation oder Bewertung ist. Eine methodische Empfehlung für die Situationsbeschreibung (Anlage 11) ist im [Downloadbereich](#) zu finden.

2. REFLEXION EIGENER GEFÜHLE UND GEDANKEN

Für die Gestaltung einer **emotionsensiblen Lernumgebung** ist es hilfreich, wenn Lernbegleiter*innen über Wissen zu Emotionen, ihre Bedeutsamkeit für den Lernprozess und über geeignete Methoden zur Begleitung transformativer Lernprozesse verfügen. Sie benötigen gleichermaßen sozial-emotionale und kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer (vgl. Grund, Singer-Brodowski 2020).

Um einen offenen, vertrauensvollen Austausch über Gefühle und Gedanken zu ermöglichen, sollte der Lernraum so **hierarchiearm und fehlerfreundlich** wie möglich gestaltet sein. Schulische Leistungsbewertung kann solch einer Lernkultur im Weg stehen. Daher sollte die Reflexion der Gefühle und Gedanken, wenn möglich, keiner Leistungsbewertung durch Lernbegleiter*innen unterliegen. Es empfiehlt sich, dass der Austausch über Gefühle und Gedanken (und weitere Phasen der Reflexion) von den außerschulischen Lernbegleiter*innen moderiert wird, die dafür am Unterricht teilnehmen.

Wenn Gefühle wie Betroffenheit, Angst oder Unbehagen bezüglich globaler Nachhaltigkeitskrisen von den jungen Menschen thematisiert werden, sollten diese ernst genommen werden. Gleichzeitig können die Möglichkeiten positiver Veränderungen durch das eigene Engagement und durch das Engagement vieler anderer Menschen weltweit aufgezeigt werden, um **Hoffnung zu stärken**.

Die Ursachen von Gefühlen sind **Bedürfnisse**. Wenn Bedürfnisse erfüllt sind, fühlen sich Menschen z.B. freudig, begeistert oder zuversichtlich. Wenn Bedürfnisse nicht erfüllt sind, entstehen Gefühle wie z.B. Frustration, Langeweile, Wut, Trauer oder Ohnmacht. In der Arbeit mit Gefühlen ist es wichtig, die Bedürfnisse dahinter zu erforschen. Denn die Klarheit über die eigenen Bedürfnisse versetzt Menschen in die Lage, sich für deren Erfüllung einzusetzen.³¹

Es gibt zahlreiche **pädagogische Arbeitsmaterialien** zum Thema Gefühle. Für die methodische Gestaltung der Reflexion von Gefühlen sind die sog. Gefühlsmonsterkarten³² oder ähnliche Materialien für Kinder und Jugendliche sehr zu empfehlen. Für die Beschäftigung mit Gefühlen und Gedanken eignet sich ebenso das erlebnispädagogische Lernzonenmodell (Senninger 2000), mit dem Erfahrungen in die Komfort-, Lern- und Panikzone eingeteilt werden können. Damit können als positiv und als negativ wahrgenommene Gefühle gut bearbeitet werden. Verunsicherungen und Irritationen, die Bestandteil transformativer Lernprozesse sind, können in dem Modell eingeordnet und verstanden werden. Eine Übung zu diesem Lernzonenmodell und weitere methodische Empfehlungen zur Arbeit mit Emotionen (Anlage 12) finden sich im [Downloadbereich](#).



31 Eine gute Hilfestellung zur Beschäftigung mit Gefühlen, Bedürfnissen und Strategien zur Erfüllung von Bedürfnissen bietet der Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg, eine Einführung ist hier zu finden → gewaltfreiform.de [Stand: 18.03.21]

32 Vgl. → gefuehlsmonster.de [Stand: 18.03.21]

EXKURS: Umgang mit Emotionen

Neuropsychologische Forschungen belegen, dass emotionale Prozesse und die individuelle Konstruktion von Sinn tief miteinander verwoben sind und sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Immordino-Yang/Damasio 2007). Menschen erleben also alles auf emotional-kognitive Weise. Im Erleben sind Emotion und Kognition nicht zu trennen und steuern unsere Wahrnehmung und unser Verhalten (vgl. Steffens 2016).

Auch im Kontext von Nachhaltigkeit spielen Emotionen eine zentrale Rolle. So sind bei jungen Menschen z.B. Angst, Hilflosigkeit, Trauer, Frustration und Ärger häufige Emotionen hinsichtlich der globalen Gegenwart und Zukunft (vgl. Ojala 2016; Verlie 2019). Gleichzeitig sind Gefühle wie Hoffnung und Zuversicht eine wichtige Voraussetzung für nachhaltiges Handeln. Damit Menschen eine Handlungsmotivation für eine nachhaltige Zukunft entwickeln, muss ihnen diese auch erreichbar scheinen. Viele junge Menschen sind sehr nachhaltigkeitsaffin. Sie wünschen sich eine nachhaltige Gesellschaft, halten diese aber tendenziell nicht für erreichbar und handeln

daher teilweise nicht nachhaltiger als Menschen, die kein Interesse an Nachhaltigkeit haben (vgl. Grund, Brock 2019). Auch in transformativen Lernprozessen spielen Emotionen eine besondere Rolle. Besonders spürbar sind sie im Moment der Irritation, der die bisherigen Sichtweisen auf die Welt verunsichert und dadurch Raum für neue Sichtweisen öffnet (vgl. Grund, Singer-Brodowski 2020).

Daher bedarf es in der BNE einer emotionssensiblen Bildungspraxis. BNE sollte das Wissen über die Bedeutung von Emotionen bei Lernenden vertiefen und vertrauensvolle Räume schaffen, in denen Emotionen gefühlt, benannt und ausgedrückt werden dürfen. Die Verbalisierung von Emotionen kann zu einer bewussteren Wahrnehmung, einem reflektierten Umgang und der befreienden Feststellung führen, dass man mit den eigenen Gefühlen nicht allein ist. Bedeutsam dabei ist, nicht nur die als unangenehm, sondern auch die als angenehm empfundenen Emotionen zu thematisieren (vgl. Grund, Singer-Brodowski 2020).

3. THEORETISCHE EINORDNUNG

Im Rahmen der theoretischen bzw. fachlichen Reflexion wird das erlebte Engagement an den außerschulischen Lernorten mit den Inhalten des Unterrichts bzw. der Lernangebote verknüpft. Wenn möglich, sollten hier nicht zuletzt zentrale **Fragestellungen der Kinder und Jugendlichen** aufgegriffen werden, die sie in der Reflexion der Gefühle und Gedanken beschäftigt haben – beispielsweise die Frage, warum viele Erwachsene zu wenig klimabewusst handeln, obwohl sie wissen, welche Folgen das für die nachkommenden Generationen hat. Eventuell aufkommende problematische Erklärungsmuster oder verkürzte und individualistische Lösungsansätze können hier durch einen Blick auf strukturelle Hintergründe von Problemen reflektiert werden (vgl. Nonnenmacher 2009).

Angesichts der Bedeutsamkeit **politischer Bildung**, die u.a. im UNESCO-Programm “BNE2030” betont wird, sollten die Kinder und Jugendlichen auch in ihrer Rolle als kritische und mündige Bürger*innen

gestärkt werden. Dafür grundlegend ist eine Beschäftigung mit den systemischen Ursachen und Zusammenhängen von ökologischen und sozialen Krisen dieser Welt. Wenn das Verständnis für strukturelle Bedingungen eines Problems wächst und Interessen unter die Lupe genommen werden, die hinter der Aufrechterhaltung eines krisierenswerten Zustandes stehen, dann ist es möglich gesellschaftliche Ordnungen und Machtverhältnisse in Frage zu stellen und mögliche politische Maßnahmen zur Veränderung zu benennen (vgl. ebd.). Das Entwickeln einer gemeinsamen Vision einer gerechten Welt für alle unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und Bedürfnisse ist, darauf aufbauend, möglich. Gemeinsam mit den jungen Menschen können politische (und auch utopische) Handlungsspielräume erforscht und genutzt werden. Die Reflexion der Praxiserfahrung kann damit in eine breitere Diskussion gesellschaftlicher Veränderungsprozesse in Richtung einer sozial-ökologischen Transformation eingebettet werden.

Die folgende Zusammenstellung von **Reflexionsfragen und -schwerpunkten** kann bei der theoretischen Einordnung genutzt und einerseits den Bedürfnissen, andererseits dem Thema der eigenen Gruppe angepasst werden (in Anlehnung an Eis 2015):

► **Problemanalyse:**

- Welche historischen und aktuellen Ursachen hat das Problem, mit dem wir uns beschäftigen?
- Wer profitiert von diesem Zustand?
- Was hat dieses Problem mit (global-) gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie z.B. Rassismus, Sexismus oder Klassismus zu tun?
- Wie sind diese entstanden?
- Welche Rolle spielen ökonomische Prinzipien und Strukturen, wie z.B. Profitorientierung, Wachstumsorientierung, ungleicher Zugang zu Ressourcen, Verständnis von Natur als ökonomische Ressource etc.?
- Auf welchen Annahmen, Überzeugungen oder Glaubenssätzen beruht dieser Zustand?
- Welche Wertekonflikte um dieses Problem gibt es in der Gesellschaft?
- Warum sind die sozial-ökologischen globalen Krisen so stabil und schwer zu lösen?
- Wenn das Problem so bleibt, welche Zukunft können wir dann erwarten?

► **Gestaltungsmöglichkeiten:**

- Welche positive Zukunftsvision haben wir zu dem Thema?
- Welche gesellschaftliche Utopie zu diesem Thema gibt es?
- Wer arbeitet an einer Veränderung dieses problematischen Zustandes?
- Welche Akteur*innen des Wandels gibt es in unserem direkten Umfeld und welche weltweit, sowohl im Globalen Norden als auch im Globalen Süden, die sich aktiv für eine Veränderung dieses Problems einsetzen? Auf welchen gesellschaftlichen Ebenen setzen sie an, um Veränderungen zu bewirken (z.B. Individuum, Zivilgesellschaft, Politik, Unternehmen, Wissenschaft, Medien etc.)?
- Welche verschiedenen politischen Maßnahmen werden diskutiert, um die zugrundeliegenden Ursachen des Problems zu verändern?
- Wie werden die Auswirkungen dieser Maßnahmen zur Umsetzung von Nachhaltigkeit bewertet?



Für die **methodische Umsetzung** der theoretischen Einordnung gibt es diverse Bildungsmaterialien aus den Bereichen BNE und Globales Lernen, die sich mit der Problemanalyse vielfältiger Themen sowie mit Akteur*innen des Wandels und Zukunftsvisionen beschäftigen. Es gibt mehrere Online-Portale, auf denen Materialien thematisch sortiert zur Verfügung stehen, besonders zu empfehlen ist die Eine-Welt-Internet-Konferenz EWIK³³. Auch die digitale Plattform Bildung2030³⁴ bietet eine gut sortierte Auswahl.

Insbesondere sei die **Methode des philosophischen Gesprächs** empfohlen. Mit dieser Methode lassen sich Nachhaltigkeitsfragen von den Impulsen der Kinder und Jugendlichen ausgehend tiefsinnig und multiperspektivisch ergründen.³⁵

33 Vgl. → globaleslernen.de [Stand: 18.03.21]

34 Vgl. → bildung2030.at [Stand: 18.03.21]

35 Praktische Anleitungen bieten diese beiden Publikationen: Eberhard von Kuenheim Stiftung, Akademie Kinder philosophieren (Hg.): *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*. München 2012; Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e.V. (Hg.): *Mit den Kleinen Großes denken. Mit Kindern über Nachhaltigkeitsfragen philosophieren – Ein Handbuch*. Online hier verfügbar → bit.ly/3hf5pIX [Stand: 18.03.21]

Otto, außerschulische*r Lernbegleiter*in:

Für mich war es besonders spannend, mit den Kindern Fragen geradezu philosophisch zu ergründen. Wie ist unsere Sicht auf die Welt entstanden? Woher kommt unser Wissen über die Welt? Welches Wissen kennen wir nicht? Könnten die Dinge, die wir für normal halten, nicht auch ganz anders sein? In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Und was können wir zusammen hier und jetzt tun, damit diese Wirklichkeit wird? Solche Fragen beflügeln sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen.

4. BEWERTUNG DER ERFAHRUNG

Nach der theoretischen Einordnung kann noch einmal auf die ursprüngliche Bewertung der Situation in den Gefühlen und Gedanken eingegangen werden und herausgearbeitet werden, an welchen Stellen **Neubewertungen durch eine Perspektiverweiterung** stattgefunden haben. Für die Unterstützung transformativer Lernprozesse sollten hier insbesondere **Irritationen und Verunsicherungen** wieder aufgegriffen werden. Es kann gemeinsam überlegt werden, welche eigenen (stillschweigenden) Annahmen oder Sichtweisen in dieser Situation irritiert wurden und welche erweiterten Annahmen und Sichtweisen in dieser Situation denkbar gewesen wären, wenn sie aus einer anderen Perspektive betrachtet wird.

Auch die **Auswirkungen des eigenen Engagements** in der Lernwerkstatt können hier kritisch reflektiert werden (in Anlehnung an Eis 2015):

- ▶ Wer profitiert (nicht) von unserem Engagement?
- ▶ Welche sozialen Ordnungen und Normalitätsvorstellungen verfestigen, wiederholen oder verändern wir in der Lernwerkstatt? Wie sind wir selbst innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse positioniert? Welche Privilegien werden durch das Engagement manifestiert oder verschoben? Welches Wissen über wen und was stellen wir durch unser Engagement her?
- ▶ Wie würden Menschen unser Engagement bewerten, die auf andere Weise als wir selbst von unserem Thema betroffen sind? Wie würden zukünftige Generationen oder nicht-menschliche Lebewesen es möglicherweise bewerten?



5. AUFBAU VON HANDLUNGSOPTIONEN

Nach der Reflexion des Erlebten, einer theoretischen Einordnung und einer Bewertung der bisherigen Erfahrungen im Engagement können im Rahmen einer Reflexion weitere Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Diese können einerseits auf der **persönlichen Ebene** der Lernenden liegen:

- ▶ Was nehme ich mir ganz persönlich in meinem Alltag vor, um zu einer nachhaltigeren, gerechteren Welt beizutragen?

Die Handlungsoptionen können sich andererseits auf die weitere Ausgestaltung der **Lernwerkstatt** beziehen:

- ▶ Was ergibt sich aus dem Erlebten und Gedachten für unsere weiteren Aktivitäten im Unterricht und am Ort des außerschulischen Engagements?
- ▶ Gibt es Wünsche, die im weiteren Verlauf berücksichtigt werden sollten?

Die Handlungsmöglichkeiten können sich auch auf das **alltägliche Umfeld** der Kinder und Jugendlichen beziehen, beispielsweise die Schule:

- ▶ Wie können Nachhaltigkeit und BNE in allen Bereichen der Schule und Schulkultur berücksichtigt werden?
- ▶ Worin sehen die Kinder und Jugendlichen zentrale Probleme an der Schule oder an den außerschulischen Lernorten? Was würden sie unter einer nachhaltigen Gestaltung verstehen?

Hier können die Kinder und Jugendlichen analysieren, inwieweit der Whole Institution Approach und auch ihre eigenen Nachhaltigkeitskriterien an ihrer Schule oder in den Organisationen der außerschulischen Partner*innen umgesetzt werden. Dies kann zu einer stärkeren Verankerung von BNE in den Schulen beitragen und die Wirkung des Projektes erhöhen.

Schließlich können Handlungsmöglichkeiten auf der **gesellschaftlichen Ebene** entwickelt werden:

- ▶ Welche politischen Entscheidungen und Maßnahmen sind nötig, um das Problem mit seinen Ursachen zu lösen?
- ▶ Welche Machtpositionen in (globaler und lokaler) Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft verantworten das Problem oder haben Einfluss auf die Gestaltung dieses Themas?
- ▶ Welche Mitgestaltungsmacht haben wir? Welche hätten wir gern? In welchen Verbänden, Bewegungen, Aktionsformen etc. können wir Einfluss nehmen?

Je nach Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen können verschiedene Handlungsebenen bearbeitet und in der Lernwerkstatt umgesetzt werden.

Jakob, Jugendliche*r:

Ich nehme aus der Lernwerkstatt ganz viel neues Wissen mit und das Gefühl, etwas verändern zu können. Ich wusste vorher nicht, dass Lebensmittel, die man im Laden nicht mehr verkaufen kann, weiterverarbeitet werden können und dass es die Lebensmittelretter in unserer Stadt gibt. Zusammen konnten wir etwas richtig Leckeres daraus kochen.

Methodische Empfehlungen zur Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten sind ebenfalls in den oben genannten Onlineportalen zu BNE und Globalem Lernen zu finden. Ergänzende Methoden zum Nachhaltigkeits-Check im eigenen Umfeld (Anlage 13) sind im [Downloadbereich](#) zu finden.

Eine **übergeordnete methodische Empfehlung** für alle fünf Phasen von Reflexionsprozessen nach Reinders und Hillesheim (2015) ist die Arbeit mit einem **Lerntagebuch**. Darin halten die Lernenden zu bestimmten Zeitpunkten ihre Gedanken zu ihren Erfahrungen in der Praxis, im Unterricht und der Verknüpfung von beidem fest. Anregungen für die inhaltliche Gestaltung von Lerntagebüchern (Anlage 14) finden sich im [Downloadbereich](#). Bei der Arbeit mit einem Lerntagebuch erhalten die Kinder und Jugendlichen im Unterricht bzw. Lernangebot an zuvor überlegten Punkten im Verlauf der Lernwerkstatt Zeit, um die entsprechenden Reflexionsfragen schriftlich zu beantworten. Die Antworten der Kinder können im Anschluss in einem Gruppengespräch oder in kreativen Reflexionsmethoden aufgegriffen werden.

Damit Reflexionsangebote für verschiedene Lernertypen ansprechend sind und nicht langweilig werden, ist eine **methodisch abwechslungsreiche Gestaltung** der Reflexionsphasen hilfreich. Reflexion findet oft in Form von gesprochener Sprache statt. Dies kann kombiniert werden mit Aufstellungen im Raum, künstlerischen Ausdrucksformen oder theaterpädagogischen Elementen. Eine Auswahl an Methodenbeispielen dafür, ist in der oben erwähnten Anlage 12 mit Methoden für die Reflexionsphase 2 im [Downloadbereich](#) zu finden.

Im Projektdurchlauf von TrafoBNE wurden **Video-reflexionen** genutzt. Die Kinder und Jugendlichen haben selbst kurze Videos mittels Handykamera gedreht, um ihren Lernprozess in der Lernwerkstatt zu reflektieren. Im Projekt wurden sie dabei von einem Filmkollektiv begleitet. In einem kurzen Webinar haben sie das nötige technische Know How erlernt und dann während der Lernwerkstatt bei den verschiedenen Aktivitäten Videos gedreht. Am Ende der Lernwerkstatt haben die Kinder und Jugendlichen einen Reflexionsbogen ausgefüllt und darauf aufbauend aus dem gesammelten Videomaterial ihr Refle-

xions-Video erstellt. Der Reflexionsbogen (Anlage 15) ist im [Downloadbereich](#) zu finden.

Wenn diese Methode genutzt werden soll, ist es wichtig, dafür Zeit im Unterricht einzuplanen und Verantwortlichkeiten im Team zu klären. Die Videoproduktion braucht eine enge Begleitung. Es ist eventuell sinnvoll, dass die Videoproduktion von den außerschulischen Lernbegleiter*innen betreut wird und damit von den Kindern und Jugendlichen etwas losgelöster vom Unterricht wahrgenommen wird. Möglicherweise arbeiten die Kinder und Jugendlichen so selbstständig wie möglich an ihren Videos und sprechen mit den Lernbegleiter*innen ab, welche Hilfestellungen sie dabei benötigen. Ob die Videos in Gruppen-, Partner*innen- oder Einzelarbeit erstellt werden, bleibt den Kindern und Jugendlichen überlassen.

Das Erstellen des Reflexions-Videos sollte zeitnah nach der letzten Lernwerkstatt-Aktivität stattfinden, damit die Erfahrungen noch präsent sind und das Interesse an der Lernwerkstatt nicht schon durch neue Lebensinhalte abgelöst ist.

Die Ergebnisse der Videos sind nicht vorhersehbar, da es im Interesse der Kinder und Jugendlichen liegen sollte, welche Themen die Filme beinhalten. Wenn die Filme fertig sind und in der Gruppe angeschaut werden, kann gemeinsam beschlossen werden, ob die Filme darüber hinaus präsentiert oder im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden sollen.



Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit

Eine gelungene Öffentlichkeitsarbeit berichtet nicht nur davon, was während der Aktivitäten der Lernwerkstatt passiert ist, sondern trägt auch dazu bei, ermutigende Bilder und **Erzählungen einer sozial-ökologischen Transformation** zu verbreiten. Die Berichterstattung über die Lernwerkstatt kann sich einreihen in die Geschichten des Gelingens von kreativen Zukunftsgestalter*innen. Öffentlichkeitsarbeit kann auf diese Weise als Bildungsarbeit und politisches Engagement verstanden werden. Die Berichte können systemische Ursachen, globale Zusammenhänge und politischen Handlungsbedarf aufzeigen. Sie können andere Menschen neugierig machen, das Interesse an den dargestellten Themen wecken und zum Handeln bewegen (vgl. Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen 2020).³⁶

Es kann auch von vornherein im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit geplant werden, gemeinsam mit den Partner*innen **politische Aktionen** zu entwickeln und durchzuführen, z.B. eine Demonstration, eine Unterschriftenaktion, einen Flashmob oder andere Formen des kreativen Straßenprotests, um mit einfachen aber wirkungsvollen Mitteln Anliegen zu vermitteln. Wichtig ist hierbei, Freiwilligkeit zu schaffen, die Kinder und Jugendlichen nicht zu instrumentalisieren (siehe dazu auch **Kapitel 2.2**) und in der Gruppe Raum für kontroverse politische Diskussionen zu geben.

Es gibt verschiedene **Formen von Öffentlichkeitsarbeit**, die sich mit unterschiedlichen Zielen an je unterschiedliche Zielgruppen richten. Möglich sind z.B. die Gestaltung eines Schaukastens in der Schule oder bei den außerschulischen Partner*innen, Berichte auf einer Homepage, im Newsletter oder auf social media Kanälen sowie Pressearbeit. Dabei kann auf bestehende Kanäle der Partner*innen zurückgegriffen werden. Mit Blick auf die eigenen Kapazitäten sollte entschieden werden, in welchem Umfang Öffentlichkeitsarbeit gemacht wird und welche Ziele diese hat. Ein Mindestmaß an Öffentlichkeitsarbeit informiert

alle an der Lernwerkstatt direkt Beteiligten, z.B. die Kinder und Jugendlichen und ihre familiären Bezugspersonen, die Menschen in den beteiligten Organisationen und Geldgeber*innen. Auch Gespräche mit Verwandten und Bekannten gehören letztendlich zur Öffentlichkeitsarbeit. Wenn öffentliche oder private Fördermittel eingeworben wurden, sind die entsprechenden Vorhaben zur Dokumentation zu beachten.

Fernerhin kann eine breitere Zielgruppe über die Inhalte, Aktivitäten und Ergebnisse informiert werden. In jeder Gruppe gibt es wahrscheinlich junge Menschen, die Lust darauf haben, an der Dokumentation und Öffentlichkeitsarbeit mitzuwirken. Je nach Interesse können einzelne Kinder und Jugendliche Verantwortung dafür übernehmen, regelmäßig Fotos oder Videos bei den Aktivitäten zu machen. Im Rahmen des Deutschunterrichts kann z.B. ein Blog-Beitrag oder Zeitungsartikel geschrieben oder ein Podcast produziert werden.

In der Öffentlichkeitsarbeit sollte mit **Datenschutz und Persönlichkeitsrechten** sensibel und verantwortungsvoll umgegangen werden. Hierfür ist es nötig, sich mit der Datenschutzverordnung vertraut zu machen und die nötigen Zustimmungen einzuholen, wenn personenbezogene Daten erhoben oder Fotos und Filme gemacht werden.³⁷ Es ist im Einzelnen zu klären, ob Fotos und andere Materialien online geteilt werden dürfen.

Außerdem sollte die eigene Öffentlichkeitsarbeit **diskriminierungssensibel** reflektiert und gestaltet werden.³⁸ Im Kontext von Service Learning besteht manchmal die Gefahr der stereotypen Darstellung von Beteiligten als Helfende und Hilfeempfänger*innen. Es ist auf eine Darstellung auf Augenhöhe zu achten, in der alle Beteiligten als aktiv handelnd und gleichwürdig gezeigt werden.³⁹

³⁶ Das Projekt „Storytelling in der Nachhaltigkeitskommunikation“ (SusTelling) hat eine 45-minütige Online-Lerneinheit dazu entwickelt, wie junge Menschen Storytelling in eigenen Nachhaltigkeitsprojekten nutzen können → bit.ly/3eAmeq4 [Stand: 18.03.21]

³⁷ Ein guter und kurzer Überblick über die Vorgaben der Datenschutz-Grundverordnung ist im Handbuch „Connect for change“ des Vereins Niedersächsischer Bildungsinitiativen VNB e.V., S. 98f. zu finden → bit.ly/3o4dD1L [Stand: 18.03.21]

³⁸ Hilfreiche Orientierung für eine diskriminierungssensible Öffentlichkeitsarbeit bieten die Checklisten zur Vermeidung von Rassismen in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit, entwickelt vom Berliner entwicklungspolitischen Ratschlag e.V. (BER) → bit.ly/3vUu4R8 [Stand: 18.03.21]

³⁹ Ein hilfreiches Reflexionsangebot hierfür ist der HEADS UP-Ansatz von Prof. Dr. Vanessa Andreotti, vgl. → bit.ly/3f5L3ZJ
Ein Video mit einer Einführung zu der Methode ist hier zu finden → bit.ly/3f71IH [beide Stand: 18.03.21]

Damit das **Wissen** aus der Lernwerkstattorganisation in der Zukunft an potentiell interessierte Kolleg*innen weitergegeben werden kann, ist es wichtig, die Arbeit des Teams schriftlich zu **dokumentieren**. Am besten passiert das über die Protokolle bei Treffen und Telefongesprächen im Orgateam als auch im Gesamtteam. Auch Zwischen- und Abschlussevaluationen werden bestenfalls in einem Protokoll festgehalten.

Umgang mit Herausforderungen und Krisen

In jedem Projekt und jeder Teamarbeit kann es zu unvorhergesehenen Herausforderungen oder Krisen kommen. Probleme können kreative Lösungen hervorbringen und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten kann dazu beitragen, Partner*innen besser zu verstehen und die Vertrauensbasis und die Zusammenarbeit zu stärken.

Die **möglichen Herausforderungen** im Rahmen einer Lernwerkstatt sind vielfältig. Hier sind in Form von Fragen einige Beispiele und Lösungsansätze genannt, die sicher nicht erschöpfend sind:

- ▶ Die mündliche und schriftliche Kommunikation im Team führt zu **Missverständnissen** – Wie kann Zeit und Raum für offene Kommunikation und Reflexion geschaffen werden?
- ▶ Die **Motivation** der Kinder und Jugendlichen sinkt – Wie können Lebensweltnähe, Mitgestaltungsmöglichkeiten oder Verantwortungsübergabe verstärkt werden?
- ▶ Die **Zeitplanung** geht nicht auf, es kommt zu Verzögerungen aufgrund längerer Kontaktpausen im Team oder ungeahnter Einschränkungen der zeitlichen Kapazitäten von Personen – Können die Lernwerkstattaktivitäten den veränderten Bedingungen angepasst werden? Kann das Orgateam durch andere Kolleg*innen verstärkt werden?
- ▶ Umwege oder Verzögerungen im Projekt aufgrund gelebter **Prozessoffenheit** führen zu Frustration bei Beteiligten – Wie kann ein Rahmen geschaffen werden, der Verbindlichkeit und gleichzeitig selbstgesteuertes Lernen und Partizipation ermöglicht?
- ▶ Es kommt zu **Spannungen** zwischen der Schule und den außerschulischen Partner*innen aufgrund der unterschiedlichen Organisationskulturen und Anforderungen dieser Partner*innen – Wie kann eine ehrliche Reflexion und gegenseitiges Verständnis hinsichtlich der verschiedenen Perspektiven im multiprofessionellen Netzwerk gefördert werden?



Die beste **Prävention** für Probleme und Krisen ist eine gute gemeinsame Projektvorbereitung. Miteinander können so mögliche Risiken abgeschätzt werden, um frühzeitig Gegenmaßnahmen einzuleiten.

Die wichtigste **Empfehlung für Krisenmanagement** während der Lernwerkstatt ist eine offene Kommunikation, die Vertrauen aufbaut. In den regelmäßigen Orgateam-Treffen sollte immer die Möglichkeit benannt werden, den bisherigen Projektverlauf zu reflektieren und Feedback zu geben. Wenn es dafür eine klare Struktur gibt, fällt es leichter, Unzufriedenheiten und Probleme anzusprechen.

Ein offenes Gespräch über die jeweiligen Gründe eines Verhaltens hilft oft bereits, um Verständnis zu schaffen und wieder an einem Strang zu ziehen. Bei festgefahrenen Problemen oder Konflikten kann Unterstützung von außen dazu geholt werden. Kollegiale Fallberatung durch Kolleg*innen in den beteiligten Organisationen können ggf. weiterhelfen.

3.4 Abschluss und Nachbereitung der Lernwerkstatt

Auswerten und Feiern

Während der laufenden Lernwerkstatt lohnt es sich, zum einen im Orgateam, zum anderen mit den Kindern und Jugendlichen ab und an inne zu halten und einen Blick auf den bisherigen Prozess und den Stand der Dinge zu werfen in Form von Zwischenauswertungen. Dies ist nützlich, um ggf. Kurskorrekturen vornehmen zu können. Am Ende der Lernwerkstatt erfolgt dann eine ausführlichere Auswertung.

Jede Lernwerkstatt sollte mit einer **Ergebnissicherung** durch gemeinsames Auswerten und Feiern abgeschlossen werden. Diese trägt dazu bei, den individuellen und gemeinsamen Lernprozess aufzuzeigen. Methodische Empfehlungen für die Auswertung des eigenen Lernprozesses (Anlage 16) sind im [Downloadbereich](#) zu finden. Die Abschlussreflexion hilft, sich die eigene Rolle und Wirksamkeit im Engagement und für die Gesellschaft nochmals bewusst und auch für andere sichtbar zu machen. Außerdem schafft dies hilfreiche Anknüpfungspunkte für zukünftige Kooperationen oder eine Umsetzung von weiteren Lernwerkstätten.

Im Rahmen der **Auswertung** wird auf den Prozess zurückgeschaut, um die brauchbaren Erfahrungen und Erkenntnisse daraus zu sortieren. Dabei wird das Ende der Lernwerkstatt wieder mit den zu Beginn gesetzten Zielen verbunden. Idealerweise werden die Fragen für die Auswertung bereits zu Beginn bei der Zielformulierung mitgedacht, sodass genau diese Ziele in der Durchführung im Blick behalten werden und bei der Evaluation darauf zurückgegriffen werden kann. So wie auch schon im Verlauf der Lernwerkstatt sollte es Raum für ehrliches und gleichzeitig wertschätzendes Feedback zur Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten geben.

**Leo,
Jugendliche*r:**

Ich glaube, die Erwachsenen haben gelernt, dass es auch junge Menschen gibt, die sich mit Nachhaltigkeit auskennen.

Reflexionsfragen zur Auswertung



Was habe ich entdeckt, erfahren und bewirkt?

Auf welche Weise haben die Aktivitäten zur Erreichung der Lernwerkstatt-Ziele beigetragen?

Welche Fragen sind noch offen und beschäftigen mich weiter?

Was würde ich anders machen, wenn ich die Lernwerkstatt noch einmal durchführen könnte?

Was in der Lernwerkstatt habe ich am meisten genossen und würde es in jedes zukünftige Projekt einbauen, das ich möglicherweise durchführen werde?

Gut geeignet für das Auswerten und Feiern ist eine **Abschlussveranstaltung** mit allen Beteiligten. Hierfür werden im Vorfeld Wünsche zu Inhalten und zum Ablauf von allen Beteiligten gesammelt und in der Planung berücksichtigt. Von den Kindern und Jugendlichen zusammengestellte Erlebnisse, Geschichten, Bilder und Lernerfolge aus dem Projekt können geteilt werden. Mit abwechslungsreichen Auswertungs- und Feedbackmethoden⁴⁰ können die Erkenntnisse aus der Lernwerkstatt festgehalten werden. Dank und Wertschätzung werden ausgesprochen. Den Kindern und Jugendlichen kann hier ein von den außerschulischen Partner*innen ausgefüllter individueller Feedbackbogen oder ein Zertifikat überreicht werden.⁴¹

Strukturelle Verankerung der Lernwerkstatt

Wie kann die Lernkultur der eigenen Schule oder des eigenen außerschulischen Lernortes weiterentwickelt werden, um **Menschen stärker zu befähigen**, sich in die nachhaltige **Gestaltung dieser Welt** einzubringen? Möglicherweise sind im Laufe der Lernwerkstatt Ideen zu dieser Frage entstanden, die nach Abschluss der Lernwerkstatt weiterverfolgt und umgesetzt werden wollen.

In den Lernwerkstätten beschäftigen sich Kinder und Jugendliche mit für sie bedeutsamen Nachhaltigkeitsfragen, finden gemeinsam kreative Lösungen und erfahren sich als selbstwirksam und gestaltend im zivilgesellschaftlichen Engagement. Die Lernbegleiter*innen erweitern ihre Erfahrungen mit Lernsettings, die an selbstgesteuertem Lernen und Praxiserfahrungen orientiert sind und können damit ihr **pädagogisches Handeln weiterentwickeln**.

Die Lernwerkstatt beteiligt die Kinder und Jugendlichen an der Gestaltung des Lernens und trägt damit zur **Partizipation** von jungen Menschen bei. Die jungen Menschen übernehmen Mit-Verantwortung und gestalten ein Stück ihrer Schule, Kommune oder weiteren Welt sichtbar mit.

Ein weiteres Hilfsmittel für die Auswertung im Orgateam ist eine **Checkliste**, anhand derer bewertet werden kann, ob der Prozess der Lernwerkstatt den Qualitätskriterien für Service Learning entspricht. Eine solche Checkliste kann nicht nur am Ende des Projektes, sondern auch prozessbegleitend für Zwischenevaluationen eingesetzt werden, um ggf. im Projektverlauf nachzusteuern. Im [Downloadbereich](#) findet sich eine Checkliste (Anlage 17), die für eine Selbst-Evaluation als Grundlage genutzt und ggf. angepasst werden kann.

Feiern ist eine Gelegenheit für gegenseitigen Dank und eine Würdigung des Engagements. Es geht darum, alles anzuerkennen und zu würdigen: das, was gut lief, ebenso wie alles, was nicht so gut lief.

⁴⁰ Eine anregende Sammlung von Auswertungsmethoden ist u.a. hier zu finden bit.ly/3uqcDY5 [Stand: 18.03.21]

Ausführliche Hinweise zur praktischen Umsetzung von Feedback in der Schule gibt dieses Buch: "Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen." Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman, Weinheim, Basel (2007)

⁴¹ Vorlagen für einen Feedbackbogen und für ein Zertifikat gibt es in den Arbeitsmaterialien des Praxisbuchs Service-Learning ab S. 219 (Seifert, Zentner, Nagy 2012) bit.ly/3vYdlW [Stand: 18.03.21].

Die im Rahmen der Lernwerkstatt aufgebauten Kooperationen unterstützen den **Auf- und Ausbau von lokalen Bildungs-Netzwerken**, die auch über den Projektzeitraum hinaus genutzt werden können. Die Lernwerkstätten können dadurch zur Öffnung und Sozialraumorientierung der Schule beitragen.

Wenn bereits in der Vorbereitung Ziele gesetzt wurden bezüglich der institutionellen **Verankerung von Impulsen** aus der Lernwerkstatt, kann nun am Ende überprüft werden, inwiefern es gelungen ist, diese Ziele zu erreichen. Wenn die Ziele noch nicht formuliert wurden oder nicht erreicht sind, ist nun am Ende der Lernwerkstatt ein guter Zeitpunkt, nach Unterstützung zu suchen und gemeinsam weitere Prozesse in Richtung dieser Ziele voranzutreiben.

Konkrete **Beispiele** für die strukturelle Verankerung von didaktischen Impulsen aus der Lernwerkstatt sind für die Schule im **Kapitel 4.3** und für die außerschulischen Akteur*innen im **Kapitel 5.3** aufgeführt.

Spätestens zum Ende der Lernwerkstatt stellt sich die Frage, ob es eine Fortführung dieser **Kooperation** oder des Formats der Lernwerkstatt geben soll. Es bietet sich an, die aufgebauten Strukturen der Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Partner*innen aufrechtzuerhalten. Um eine Fortsetzung zu gewährleisten, ist es eventuell empfehlenswert, weitere Kolleg*innen einzubinden, die neue Ideen einbringen und das Projekt lebendig halten. Des Weiteren ist eine schulinterne Weiterbildung zum Format der Lernwerkstätten unter Beteiligung der außerschulischen Partner*innen möglich.



4

Empfehlungen für Schulen



Die Empfehlungen im vorangegangenen Kapitel decken bereits viele auch für die Schule wichtige Fragen ab. In diesem Kapitel werden die Empfehlungen noch ergänzt um einige Hinweise, die speziell für den schulischen Kontext von Bedeutung sind.

4.1 Vorbereitung der Lernwerkstatt

Unterstützung der Schulleitung und im Kollegium gewinnen

Für den Erfolg einer Lernwerkstatt ist es unerlässlich, von der Schulleitung unterstützt zu werden. Denn sie kann der Umsetzung der Lernwerkstatt zustimmen, indem sie Zeit und Raum dafür frei gibt. Sie kann zusätzlich unterstützen, indem sie einen schulinternen Verständigungsprozess über das Projekt herstellt, sodass sich bei Interesse weitere Kolleg*innen an der Umsetzung einer Lernwerkstatt beteiligen. Insbesondere mit Blick auf die Verankerung von didaktischen Impulsen für eine zukunftsfähige Lernkultur ist es nötig, dass die Schulleitung dies unterstützt. Die Schulleitung kann auch entsprechende Fortbildungen für das Kollegium und Beratungsangebote im Schulentwicklungsprozess (siehe dazu [Kapitel 4.3](#)) ermöglichen.

Für schulische Lernbegleiter*innen ist es einfacher, Projekte wie die Lernwerkstatt umzusetzen, wenn die Schulleitung und das Kollegium offen gegenüber einer **Schulentwicklung** hin zu potenzialorientierten und demokratischen Lernkulturen sind. Der Verweis auf legitimierende bildungspolitische Rahmendokumente wie die Roadmap BNE 2030, den Nationalen Aktionsplan BNE und die BNE-Strategie des jeweiligen Bundeslandes (siehe [Kapitel 2.6](#)) kann Türen öffnen und die Schulleitung von der Bedeutsamkeit solcher BNE-Lernangebote überzeugen.

Ein **Treffen mit der Schulleitung** sollte frühzeitig während der Projektanbahnung stattfinden. Die schulischen Lernbegleiter*innen können dabei von einem oder zwei außerschulischen Partner*innen begleitet werden, um das Projekt und seine Bedeutung vorzustellen. Wenn dann zu einem späteren Zeitpunkt eine Kooperationsvereinbarung erstellt ist, sollte diese von der Schulleitung unterschrieben werden.

Wenn die Schulleitung das Projekt unterstützt, kann gemeinsam überlegt werden, ob im **Kollegium** eventuell weitere schulische Lernbegleiter*innen für die Durchführung der Lernwerkstatt gewonnen werden können. Eine Lernwerkstatt ist zwar auch von nur einer*m schulischen Lernbegleiter*in gut durchführbar. Personelle Unterstützung und mehr zur Verfügung stehende Unterrichtszeit durch die Zusammenarbeit mehrerer schulischer Lernbegleiter*innen sind jedoch besonders vielversprechend.

Zusammenstellung der Gruppe der Kinder bzw. Jugendlichen

Die Kinder und Jugendlichen sind die zentralen Akteur*innen in den Lernwerkstätten. Die Beteiligung an der Lernwerkstatt sollte allen Kindern oder Jugendlichen ermöglicht werden, unabhängig von verschiedenen gesellschaftlichen Positionierungen. Es gibt gute Erfahrungen damit, dass sich die jungen Menschen **entsprechend ihrer eigenen Fähigkeiten und Interessen einbringen** und unterschiedliche Aufgaben übernehmen. Je inklusiver und beteiligungsorientierter Lernwerkstätten ausgerichtet sind, desto weitreichender können die Lernprozesse aller Beteiligten im Sinne transformativer BNE sein. Perspektivwechsel, Reflexion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und weitere Fähigkeiten, die es Menschen ermöglichen, miteinander in einer pluralen Gesellschaft zu leben, können hier eingeübt werden.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist dabei zu berücksichtigen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche **sozial-emotionale Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen** mitbringen. Erst durch sichere Bindungs- und Welterfahrungen erwächst die Kompetenz, sich neugierig und konstruktiv in offenen Lernumgebungen zu bewegen. Wenn diese sicheren Bindungserfahrungen nicht vorliegen, braucht es deutlich mehr Einzelbetreuung, Aufmerksamkeit und Strukturierungshilfen, damit es nicht zu einer Überforderung kommt (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl 2001).

Service Learning soll mit dem Unterricht bzw. schulischen Lernangeboten verknüpft sein. Daher liegt es nahe, im Rahmen des eigenen Unterrichts bzw. der eigenen Lernangebote mit einer bestehenden **Schulklasse** bzw. **Gruppe** zu arbeiten. Eine Herausforderung stellt dabei sicherlich die **Breite der Interessen** und Motivationslagen einer oft heterogenen Klasse dar. Die Arbeit mit einer Schulklasse oder Gruppe kann eine Chance sein, bisher nicht an Nachhaltigkeit interessierte junge Menschen zu einer Auseinandersetzung damit zu motivieren. Der Austausch und das demokratische Miteinander in der Lernwerkstatt können den Klassen- bzw. Gruppenverband stärken.

Wenn alle Kinder und Jugendlichen aktiv in die Themenfindung und Aktivitätsplanung eingebunden werden und sie binnendifferenziert einzeln und in Kleingruppen ihren jeweils eigenen Fragen an das Thema nachgehen können, gelingt es möglicherweise, dass sich am Ende alle im ausgewählten Engagement-Feld wiederfinden. Bei den Aktivitäten mit den Akteur*innen des Wandels sollte es freie Auswahlmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen geben, damit sie sich ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten gemäß einbringen können.

Tamara, schulische*r Lernbegleiter*in:

*Jede*r macht, was sie*er am besten kann! Vor Ort das Klein-Biotop planen, Schaufeln, Hacken und Steine setzen, Pflanzen und Tiere vor Ort bestimmen, Pflanzen vermehren, Anwohner*innen befragen, Infoschilder gestalten oder die Aktivitäten dokumentieren. Die Kinder konnten sich frei zwischen verschiedenen Tätigkeiten entscheiden.*

Häufig spricht ein besonders voller Stundenplan einer bestimmten Jahrgangsstufe oder Gruppe gegen die Durchführung einer Lernwerkstatt. Jedoch kann es erfahrungsgemäß gerade dann den jungen Menschen gut tun, den Unterricht mit außerschulischer Projektarbeit aufzulockern und ihnen **Freiräume** für ihre eigenen Interessen zu ermöglichen.

Eine Lernwerkstatt kann in dem für alle verbindlichen Unterricht, in **Wahlpflichtfächern** oder in schulischen **Arbeitsgemeinschaften** angeboten werden. Bei den beiden letzteren Varianten findet sich vielleicht eine ganze Gruppe von jungen Menschen, die motiviert für ein Engagement im Kontext von Nachhaltigkeit sind. Dies erleichtert die Durchführung einer Lernwerkstatt. Wenn es bereits im Vorjahr eine Lernwerkstatt gab, können ehemalige Teilnehmende davon berichten und so neue Kinder und Jugendliche zur Teilnahme motivieren.

Grundsätzlich sollten die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen einer aktiven Beteiligung an der Gestaltung der Lernwerkstatt zusagen, jedoch damit nicht überfordert werden. Die Aktivitäten sollten im Unterricht bzw. **in der Schulzeit** stattfinden und nicht die Freizeit der Kinder und Jugendlichen beanspruchen.



Kooperationspartner*innen finden

Wenn die Suche nach Kooperationspartner*innen von einer Schule ausgeht, dann kann die Recherche nach der Entscheidung für ein Thema beginnen. Die Kinder und Jugendlichen können je nach Alter oder Fähigkeiten in die Recherche einbezogen werden.⁴² Hilfreich ist hier, auf bestehende lokale BNE- oder Globales Lernen-Netzwerke zurückzugreifen, um einen **Überblick über mögliche außerschulische Partner*innen** zu bekommen.⁴³ Außerschulische Bildungsakteur*innen sind oft gut vernetzt mit Praxisakteur*innen des Wandels und können Empfehlungen geben. Eine Vorgehensweise ist auch, sich als Schule eine*n außerschulische*n Bildungsakteur*in zu suchen, der*die dann die Aufgabe übernimmt, passende Praxisakteur*innen des Wandels zu recherchieren und an die Schule zu vermitteln.

Für die Suche nach Praxisakteur*innen des Wandels gibt es Anlaufstellen und verschiedene **Übersichten** lokaler Nachhaltigkeitsinitiativen.⁴⁴ In diesen Sammlungen sind natürlich nicht alle bestehenden Nachhaltigkeitsinitiativen eingetragen.⁴⁵ Die Sammlungen können dennoch gut genutzt werden, um in Erfahrung zu bringen, welche Arten von Praxisakteur*innen des Wandels es überhaupt gibt, um dann zu recherchieren, welche davon vor der eigenen Haustür zu finden sind. Viele Gemeinden und Regionen haben auch Anlaufstellen für bürgerschaftliches Engagement, Ehrenamtsstiftungen oder sogar Koordinierungsstellen für ein Lernen durch Engagement für Schulen. Auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen können bei der Suche mit ihrem Wissen unterstützen. Langfristig gesehen ist es empfehlenswert, an der Schule eine thematisch sortierte Liste der ortsansässigen außerschulischen Akteur*innen anzulegen, so dass die Themenfindung schon frühzeitig damit abgestimmt werden kann.

Wenn sich die Klasse oder die*der schulische Lernbegleiter*in einen Überblick verschafft hat, welche zum eigenen Thema passenden Nachhaltigkeitsinitiativen es vor Ort gibt, wird die Auswahl eingegrenzt. Die Gruppe kann gemeinsam eine Auswahl treffen, oder aber die*der Lernbegeiter*in trifft eine Vorauswahl nach für die Gruppe relevanten Kriterien und stellt diese dann den Kindern oder Jugendlichen vor. Gemeinsam wird beschlossen, welche der Akteur*innen kontaktiert werden sollen, um mehr über sie zu erfahren und nach ihrem Interesse an einer Kooperation zu fragen. Diese erste **Kontaktaufnahme** kann die*der Lernbegleiter*in übernehmen. Es ist jedoch auch möglich, mit ausgewählten Akteur*innen über eine Video-Konferenz in der Klasse ein erstes Gespräch zu führen oder sie mit zwei oder drei Vertreter*innen der Klasse oder Gruppe an einem zuvor vereinbarten Termin zu besuchen.⁴⁶ Auf Grundlage der dabei gewonnenen Informationen kann in der Gruppe die Auswahl der Kooperationspartner*innen getroffen werden. Sollte sich herausstellen, dass die angefragten Akteur*innen keine passenden Kooperationspartner*innen sind, ist eine weitere Runde der Recherche und Kontaktaufnahme nötig.

Bei der Suche ist es wichtig, sich zu überlegen, welche **Voraussetzungen** oder Kriterien die außerschulischen Partner*innen erfüllen sollen und dies mit den kontaktierten Akteur*innen zu besprechen. Entspricht das Angebot der außerschulischen Partner*innen den Interessen und Wünschen der Kinder? Bieten die Praxisakteur*innen des Wandels genug Möglichkeiten für die praktische Mitarbeit für die Anzahl der Kinder oder Jugendlichen in der Klasse oder Gruppe? Haben sie Erfahrung mit der Zielgruppe oder genug Offenheit, um sich in einen lebhaften Austausch auf Augenhöhe mit den Kindern und Jugendlichen zu begeben?

42 Zahlreiche Materialien, die Kinder und Jugendliche u.a. in der partizipativen Projektplanung und in der eigenständigen Suche nach Kooperationspartner*innen unterstützen, sind in der Materialdatenbank des Kompetenzzentrum Lernen durch Engagement zu finden → ide-sh.de/materialdatenbank [Stand: 18.03.21]

43 Lokale Netzwerke und Schnittstellen sind beispielsweise BNE und Eine-Welt-Landesnetzwerke und Regionalzentren, Landeskoordinationsstellen, Lokale Agenda 21-Organisationen, Regionale Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien (RENN), Eine-Welt-Promotor*innen, Online-Portale und Vereine, die lokale BNE-Angebote bündeln und schulische mit außerschulischen Bildungsakteur*innen vernetzen. Ein Online-Angebot zum Aufbau von lokalen Bildungs-Netzwerken ist hier zu finden → edcosystems.com [Stand: 18.03.21]

44 Lokale Transition Initiativen → bit.ly/3vM75r9 sind hier eine gute Anlaufstelle. Die Stiftung FuturZwei erzählt in ihrem Zukunftsarchiv → bit.ly/3vU4if und im Zukunftsalmanach zahlreiche "Geschichten des Gelingens", in denen Nachhaltigkeitsinitiativen vorgestellt werden. Auf der Karte des Gelingens von FuturZwei sind diese auch lokal verzeichnet.

Auch auf der Onlineplattform "Die Karte von Morgen" → kartevonmorgen.org sind Nachhaltigkeitsinitiativen an vielen Orten Deutschlands kartiert. Ebenso auf der Karte Lernorte von MorGEN → bit.ly/25vRoGq und der des Netzwerk Immovielien → bit.ly/3nVpTBJ. Es gibt auch mehrere regionale Mappings, z.B. SDG-Mapping Bremen → bit.ly/3urdyYs; → mapde.bccic.ca; Nachhaltigkeitsmapping Mannheim → bit.ly/2QS6BR0; Konstanzer Geschichten des Gelingens → bit.ly/3toinQT; Netzwerk Zukunftsorte im Land Brandenburg → zukunftsorte.land/reallabore, LeerGut Agenten im Land Thüringen → leergut-agenten.de, Zukunftsarchiv des Paderborner Lands → zukunftsarchiv-owl.de

Das Netzwerk Reparatur-Initiativen → reparatur-initiativen.de und das Netzwerk Urbane Gärten → urbane-gaerten.de bieten ebenso Karten mit Initiativen [alle Stand: 18.03.21]

45 Wenn es ein solches Mapping für die eigene Stadt oder Kommune noch nicht gibt, könnte das Kartieren von Nachhaltigkeitsinitiativen auch eine spannende Aufgabe für eine Lernwerkstatt sein.

46 Hier eine Methodenempfehlung für die Gestaltung des Gesprächs durch die Kinder und Jugendlichen, wobei dann Fragen zum Engagementfeld statt zu Meinungen entwickelt werden: → bit.ly/3f0DDqB [Stand: 18.03.21].

Decken die außerschulischen Bildungsakteur*innen ein breites Themenfeld ab, um flexibel auf die Interessen der Kinder und Jugendlichen eingehen zu können? Können Sie kontroverse Positionen über ihr Themenfeld darlegen und Diskussionen zulassen? Sind sie in der Lage, die Lernprozesse im Rahmen von Service Learning methodisch-didaktisch zu begleiten? Es ist nicht nötig, dass ein*e Kooperationspartner*in alle diese Ansprüche erfüllt, auch diese können im Rahmen einer Lernwerkstatt dazulernen.



Klärung der Rollen in der Lernwerkstatt

Es ist hilfreich, Rollen und Verantwortungsbereiche im Projekt zu klären. Rolle und Aufgabe der **Kinder und Jugendlichen** könnte es sein, sich in die Lernwerkstatt im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv einzubringen, sodass ein Projekt entsteht, das ihren Fragen und Interessen entspricht.

Die Rolle der*des **schulischen Lernbegleiter*in** kann in der fachspezifischen oder fächerübergreifenden Verknüpfung der außerschulischen Engagementaktivitäten mit dem Unterricht liegen. Ihre*seine Aufgabe könnte ebenfalls sein, die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bei allen für den grundlegenden Projektverlauf relevanten Entscheidungen zu ermöglichen. Sie*er kann im Blick behalten, ob die Themen in der Lernwerkstatt in einer angemessenen Kontroversität behandelt werden. Die*der schulische Lernbegleiter*in kann die Kontaktstelle zwischen den jungen Menschen und den außerschulischen Partner*innen sein. Sie*er baut den Kontakt auf, informiert transparent, vermittelt die jeweiligen Vorschläge zwischen Lernwerkstatt-Orgateam und den Kindern und Jugendlichen und holt Meinungen oder Beschlüsse zu den Vorschlägen ein. Sie*er kann die Kommunikation mit den Eltern und der Schulleitung übernehmen.

Pedro, schulische*r Lernbegleiter*in:

Meine Rolle bestand vor allem darin, zu moderieren, Ideen zu bündeln, zu beraten und in den Dialog zu gehen mit der Klasse. Ich habe die Jugendlichen darin unterstützt, die Erkenntnisse selbst zu erarbeiten.

Während der Engagement-Aktivitäten liegt die Fürsorge- und Aufsichtspflicht für die Gruppe bei der*dem schulischen Lernbegleiter*in. Es sollte vorab geklärt werden, wer an welchen Punkten in die Anleitung oder Umsetzung der Aktivitäten eingebunden ist. Wenn die Praxisakteur*innen des Wandels oder die außerschulischen Lernbegleiter*innen Aktivitäten anleiten, kann die*der schulische Lernbegleiter*in hier eine beobachtende Rolle einnehmen. Im Orgateam kann besprochen werden, ob es gewünscht ist, dass die*der schulische Lernbegleiter*in sich bei aufkommender Unruhe in der Gruppe einbringen soll oder nicht. Wenn es im Rahmen des Engagements mehrere Aktivitäten zur Auswahl, Stationenlernen oder Ähnliches gibt, könnte auch die*der schulische Lernbegleiter*in aktiv eingebunden werden, um eine Aktivität zu begleiten. Zudem kann sie*er die Kinder und Jugendlichen oft besser einschätzen und Hinweise für eine zielgruppengerechte Gestaltung der außerschulischen Aktivitäten geben.

Umgang mit Leistungsbewertung

In der Vorbereitung sollte abgeklärt werden, ob in der Lernwerkstatt ein **notenfreier Raum** möglich ist bzw. wie mit Leistungsbewertungen darin umgegangen wird. Engagement bedarf Freiwilligkeit und Wertschätzung, Reflexionsprozesse bedürfen hierarchiarmer und vertrauensvoller Austauschräume auf Augenhöhe. Benotungen stehen dem im Weg. Wenn ein Verzicht auf Benotungen nicht möglich ist, sollte gegenüber der Klasse oder Gruppe transparent gemacht werden, welche Bereiche der Lernwerkstatt benotet werden und welche nicht. Möglich ist auch, dass sich die Kinder oder Jugendlichen anhand ihrer selbst gesteckten Lernziele selbst bewerten und dafür eine hilfreiche Methode der **Selbstevaluierung** erlernen.⁴⁷ Anregungen zur Evaluation des eigenen Lernprozesses durch die Kinder und Jugendlichen selbst (anlage 18) befinden sich im [Downloadbereich](#). Die Selbstevaluation kann an die jeweiligen Lernziele und kognitiven Fähigkeiten der Gruppe der eigenen Lernwerkstatt angepasst werden.



Organisatorische Vorbereitung

Für die **Planung** der Aktivitäten in der Lernwerkstatt sollten die schulischen Lernbegleiter*innen sich einen Überblick verschaffen, wie viele Unterrichtsstunden oder Projektstunden für die Durchführung zur Verfügung stehen. Hier sollten Zeiten für die partizipative Planung inkl. einer Auftaktveranstaltung mit allen Beteiligten, die inhaltliche Beschäftigung mit dem Thema, das praktische Engagement bei oder mit den Akteur*innen des Wandels, die persönliche und fachliche Reflexion, die Auswertung und der Abschluss sowie gegebenenfalls die Öffentlichkeitsarbeit mitgedacht werden. Hier ist die Kreativität der schulischen Lernbegleiter*innen gefragt, um möglichst viele **Stunden für das Projekt** nutzen zu können. Von Vorteil ist es, wenn zwei schulische Lernbegleiter*innen der Gruppe das Projekt zusammen durchführen und ihre Unterrichtsstunden zusammenlegen können. Möglicherweise gibt es an der Schule spezielle Stundenkontingente für Projekte, die für die Lernwerkstatt genutzt werden können.

Für die Ausflüge an außerschulische Engagement-Orte bedarf es ggf. zwei Personen, die die Gruppe begleiten. Wenn sich im Kollegium oder unter den Eltern der Kinder oder Jugendlichen keine Begleitperson findet, könnte hier die*der außerschulische Lernbegleiter*in unterstützen.

⁴⁷ Für die Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses kann z.B. ein Selbstbewertungsbogen zur Kompetenzanalyse genutzt werden. Empfehlungen dazu sind u.a. hier zu finden → bit.ly/3heXKEv [Stand: 18.03.21]

4.2 Durchführung der Lernwerkstatt

Einbezug von Eltern bzw. familiären Bezugspersonen

Die Eltern oder familiären Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen können über einen **Elternbrief** oder Elternabend über das geplante Projekt informiert werden. Eine Vorlage für einen Elternbrief (Anlage 19) ist im [Downloadbereich](#) zu finden. Wenn die Kinder und Jugendlichen motiviert sind, selbst als Botschafter*innen oder Multiplikator*innen für Nachhaltigkeit aktiv zu werden, könnten die eigenen Familien eine ihrer **Zielgruppen** sein. Die Kinder und Jugendlichen können über einen Newsletter, Podcast, Kurzvideo oder Blog ausgewählte Aspekte ihres Themas für ihre (erweiterten) Familien aufbereiten. Auch eine Abschlussveranstaltung der Lernwerkstatt, zu der die Familien der Kinder und Jugendlichen eingeladen werden, ist eine Möglichkeit, das Gelernte und Erfahrene weiterzugeben.

Sicherlich gibt es Momente, in denen die Unterstützung durch die Familien hilfreich ist, beispielsweise wenn bestimmte fachliche Expertise, Materialien oder Begleitpersonen gebraucht werden.

Verknüpfung von Unterricht und Projektengagement

Der Fachunterricht bzw. die Lernangebote sollten eng verknüpft sein mit den Engagement-Aktivitäten. Zum einen finden im Unterricht die Ideenentwicklungen, Abstimmungen und Absprachen für eine partizipative Gestaltung der Lernwerkstatt statt. Hier werden die Ziele, das Thema, die Auswahl der außerschulischen Partner*innen und die konkreten Engagement-Aktivitäten gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen entwickelt und beschlossen. Zum anderen finden im Unterricht bzw. den Lernangeboten die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema und die persönliche als auch inhaltliche Reflexion der Erfahrungen aus dem Engagement statt. Zur partizipativen Planung der Lernwerkstatt sind im [Kapitel 3.2](#) (unter Partizipation) Empfehlungen zu finden.

Kai, schulische*r Lernbegleiter*in:

Im Endeffekt haben wir den Klassenraum während der Lernwerkstatt so umgestaltet, dass die Themen, Wünsche, Erwartungen und Ausarbeitungen aller die ganze Zeit sichtbar waren. Das war motivierend. Und das war praktisch, weil wir so immer wieder auf etwas Zurückliegendes zurückgreifen konnten.



Für die **inhaltliche Beschäftigung** mit dem Thema kann im Unterricht ein Überblick über das Schwerpunktthema gegeben werden. Es können Zusammenhänge mit den gewählten Praxisaktivitäten im lokalen Kontext hergestellt und die gesellschaftliche Bedeutung der Engagement-Aktivitäten in der Lernwerkstatt herausgearbeitet werden. Im Zuge dessen können das Konzept der Nachhaltigkeit und der SDGs und deren Bedeutung für eine zukunftsfähige gesellschaftliche Entwicklung sowie die damit verbundenen Werte gemeinsam erarbeitet werden.⁴⁸ Es sollte Raum geben, unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen zum Thema kontrovers zu diskutieren. Die Kinder und Jugendlichen sollten Gelegenheit bekommen, ihre je eigenen Fragen zum übergeordneten Thema zu entwickeln und diesen selbstständig und eigenverantwortlich in Kleingruppen oder individuell nachzugehen.⁴⁹ Geeignete Methoden für das Entwickeln eigener Fragen und das Bilden von kleinen Forschungsgruppen sind im **Kapitel 3.2** zu finden. Das von den jungen Menschen erarbeitete Wissen kann in vielfältigen Formen in der Gesamtgruppe

geteilt werden, z.B. in Form von einem selbst gestalteten Quiz, einer selbst verfassten Geschichte, einer Ausstellung, einer szenischen Reise in die Zukunft, einer Nachrichtensendung oder Ähnliches. Auch in den von der*dem schulischen Lernbegleiter*in angeleiteten Unterrichtseinheiten oder Lernangeboten sollten die Fragen der jungen Menschen aufgegriffen werden. Die Orientierung an den Interessen der Kinder und Jugendlichen kann in einem Spannungsverhältnis zum Lehr- oder Bildungsplan stehen. Hier kann die*der schulische Lernbegleiter*in den eigenen Spielraum abschätzen und entscheiden, wie umfangreich sie*er den Lehrplan berücksichtigt, wie sie*er die Lernwerkstatt mit diesem verschränkt und wie sie*er Freiräume nutzt. Um genug Unterrichtszeit für die Lernwerkstatt zu schaffen, sind kreative Lösungen und eine detaillierte Unterrichtsplanung für den Zeitraum der Lernwerkstatt gefragt.

Francis, schulische*r Lernbegleiter*in:

Ich sehe den Lehrplan als Orientierung, nicht als strenge Vorgabe. Mir ist es wichtiger, auf die Fragen der Kinder und die Nachhaltigkeitsthemen einzugehen, als "den Stoff" zu schaffen. Daher hab ich für die Lernwerkstatt auch stellenweise andere Unterrichtsthemen geopfert.

In der fachbezogenen oder fächerübergreifenden Beschäftigung mit ihren Fragen sollten den Kindern und Jugendlichen verschiedene **Medien und Materialien**, wie faktenbasierte Internetquellen, altersgerechte Sachbücher, Schulbücher, Online-Vorträge (z.B. Ted Talks, Kinderuni), Expert*innen-Interviews vor Ort oder via Online-Konferenz (z.B. von Scientists for future), Apps, Filme oder Bildungsmaterialien von BNE-Akteur*innen zur Verfügung stehen.⁵⁰ Die außerschulischen Lernbegleiter*innen sind oft eine sehr hilfreiche Quelle und können zielgruppengerechte BNE-Bildungsmaterialien zum Thema

empfehlen oder bereitstellen. Die außerschulischen Lernbegleiter*innen und die Praxisakteur*innen des Wandels können in allen Phasen der Lernwerkstatt auch in den Unterricht eingeladen und mit ihrer fachlichen sowie methodischen Expertise eingebunden werden.

Nach einer Praxisaktivität am Engagement-Ort werden die persönlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen reflektiert. Zu den möglichen Inhalten und Methoden der persönlichen und fachlichen Reflexion sind im **Kapitel 3.3** Empfehlungen zu finden.

48 Unterrichtsbeispiele sind im "Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" der KMK zu finden → bit.ly/3vZLQ5v [Stand: 18.03.21]

49 Methodische Anregungen hierfür bietet die Broschüre "Methodenkiste" der Bundeszentrale für politische Bildung, online hier → bit.ly/2QZbwjX [Stand: 18.03.21]

50 Eine bereits in Kapitel 3.3 erwähnte Fundgrube für Bildungsmaterialien zu Nachhaltigkeitsthemen ist das Online-Portal der Eine-Welt-Internet-Konferenz EWIK → globaleslernen.de
Auch die digitale Plattform Bildung2030 → bildung2030.at bietet eine gut sortierte Auswahl. [beide Stand: 18.03.21]

4.3 Abschluss und Nachbereitung der Lernwerkstatt

Strukturelle Verankerung der Lernwerkstatt

Partizipative Praxisprojekte wie die Lernwerkstatt haben viel Potential, das für die Schulentwicklung genutzt werden kann. Beispiele für Impulse aus den Lernwerkstätten, die zu einer Verankerung an der Schule führen könnten, sind:

Entwicklung von neuen Lernformaten und Lernumgebungen⁵¹:

- ▶ Ein regelmäßiger Austausch-Raum zu innovativen Lernformaten wird unter interessierten Kolleg*innen eingerichtet, durch das Peer-to-peer-Weitergeben der eigenen Erfahrungen werden andere Kolleg*innen inspiriert und ermutigt.
- ▶ Projektbasiertes Lernen wird in den Schulalltag integriert, es gibt wöchentlich festgelegte Zeiträume, in denen die Kinder und Jugendlichen in Teams eigenständig zu einem fächerübergreifenden, lebensweltorientierten und selbstgewählten (Nachhaltigkeits-)Thema forschen.
- ▶ Lernen durch Engagement wird in der Schule fest verankert, z.B. in einer AG, einer Schüler*innen-Genossenschaft, als fester Wochenbestandteil oder als FreiDay⁵². Damit werden Aktions- und Freiräume geschaffen, die von den Kindern und Jugendlichen selbst stark mitgestaltet werden können.
- ▶ Eine Öffnung der Schule durch Lernen an außerschulischen Lernorten findet regelmäßig statt, die Kooperation mit den außerschulischen Partner*innen wird fortgeführt und erweitert, es gibt eine Person an der Schule, die Kooperationen mit außerschulischen Partner*innen koordiniert.
- ▶ Nachhaltigkeits- und Zukunftsfragen werden zentraler Bestandteil der Inhalte des Unterrichts.

Demokratisierung von Schule:

- ▶ Die in der Lernwerkstatt angewandte Partizipationskultur wird beibehalten, die Kinder und Jugendlichen erhalten mehr Mitbestimmung und Möglichkeiten der Selbstorganisation im Unterricht.
- ▶ Demokratische Verfahren der Entscheidungsfindung werden auch bei weiteren Entscheidungen der Klasse oder Gruppe angewandt.
- ▶ Ein wöchentlicher Klassenrat wird eingerichtet, in dem eigene Strukturen für ein Miteinander entwickelt werden.

Aufnahme von BNE im Schulprogramm und im schulinternen Unterrichtsplan:

- ▶ Für eine langfristige Verankerung werden Formate wie die Lernwerkstatt nach einer Zeit der Erprobung im Schulprogramm oder Leitbild festgeschrieben und damit Bestandteil der Schulentwicklung.
- ▶ Das Format der Lernwerkstatt zu Nachhaltigkeitsfragen kann in die schuleigene Unterrichtsplanung aufgenommen werden, sodass es ein fester, wiederkehrender Bestandteil des Unterrichts bzw. der Lernangebote wird und nicht nur an einzelnen Projekttagen oder als AG stattfindet.
- ▶ Es gibt regelmäßige Berichte zu BNE-Projekten in der Schulversammlung oder Schulkonferenz.

⁵¹ Inspirationen und Beratung zu Lernformaten gibt es u.a. hier → schule-im-aufbruch.de [Stand: 18.03.21]

⁵² Der FREI DAY ist ein wöchentlicher Tag, an dem sich die Kinder und Jugendlichen mit eigenen Zukunftsfragen auseinandersetzen und Projekte initiieren, die vor Ort eine Veränderung bewirken. Mehr Informationen zu diesem Lernformat der Initiative Schule im Aufbruch gibt es hier → frei-day.org [Stand: 18.03.21]

Lernende Schule:

- ▶ BNE-Fortbildungen und -Beratungsangebote werden genutzt, z.B. von staatlichen Instituten für Lehrer*innenfortbildung oder von zivilgesellschaftlichen Netzwerken und Organisationen.⁵³

Bildungspolitisches Engagement:

- ▶ Einzelpersonen der Schule oder das ganze Schulteam wenden sich an das Kultusministerium, Schulamt oder die Fortbildungsinstitute des jeweiligen Bundeslandes und formulieren gewünschte bildungspolitische Rahmenbedingungen und Weiterbildungsangebote, die die Entwicklung einer zukunftsfähigen Lernkultur unterstützen.
- ▶ Mitarbeit in Bündnissen oder Netzwerken von Bildungsorganisationen, die sich für eine progressive Bildungspolitik einsetzen.



Nzinga, Jugendliche*r:

Ich hoffe, dass die Lernwerkstatt weitergeht. Nicht nur an unserer Schule, sondern auch an vielen anderen Schulen, weil es echt etwas Gutes ist. Wir konnten uns mal länger mit einem Thema beschäftigen und haben direkt den Sinn gesehen in dem, was wir gelernt haben.

⁵³ Zivilgesellschaftliche Netzwerke und Organisationen zur Schulentwicklung im Sinne des Whole Institution Approach gibt es bundesweit und lokal in vielen Regionen, z.B. die Initiative Schule im Aufbruch → schule-im-aufbruch.de, das Education Innovation Lab → education-innovation-lab.de, das Programm Global Goals Curriculum 2030 → ggc2030.org, das Schulentwicklungsprogramm "Faire Schule" des EPIZ Berlin → faire-schule.eu, das Netzwerk „Educators of Tomorrow“ der Montag Stiftung in Bonn → bit.ly/3vVLlSW, das Programm "Schule neu denken" des Bildungswerk Aachen → bildungswerkaachen.de, das Programm "OPENION – Bildung für eine starke Demokratie" des Kompetenznetzwerks Demokratiebildung im Jugendalter → openion.de, das Programm "Ganztagig bilden" der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung → ganztageig-lernen.de und viele weitere, die bei der eigenen Schulentwicklung beratend zur Seite stehen. Weitere Beratungsangebote auf Bundes- und Länderebene sind hier zu finden → bit.ly/3o4bKIH [alle Stand: 18.03.21]

Amal, schulische*r Lernbegleiter*in:

Für die Umsetzung von projekt-orientierten Lernformaten liegen normalerweise große Hürden im Schulsystem. Da unsere Schule in einem tiefgreifenden Schulentwicklungsprozess ist, war unsere Schulleitung der Lernwerkstatt sehr zugewandt.

Die Lernwerkstatt war so für uns gut machbar und hat uns geholfen, ein neues Lernformat auszuprobieren.

Wir planen nun, den FREI DAY einzurichten, sodass es einen festen Tag in der Woche gibt, an dem sich die Kinder für Nachhaltigkeit engagieren können.



Reflexionsfragen zur strukturellen Verankerung von BNE



Welche Situationen habe ich in der Lernwerkstatt miterlebt, die mich selbst inspiriert, positiv beeindruckt, gefreut oder gerührt haben?

Wer war beteiligt? Was hat diese Ereignisse ermöglicht?

Was kann an meiner Schule getan werden, um noch mehr von diesen positiven Situationen in Zukunft zu ermöglichen?

Welche Einstellungen helfen dabei?

Welche Fähigkeiten bringe ich mit, um das zu ermöglichen? Welche möchte ich diesbezüglich noch lernen?

Wie kann ich Gleichgesinnte finden, um gemeinsam einen Veränderungsprozess zu starten?

5

Empfehlungen für außerschulische Bildungsakteur*innen und Akteur*innen des Wandels



Dieses Kapitel richtet sich einerseits an außerschulische Bildungsakteur*innen, andererseits an Praxisakteur*innen des Wandels in umsetzungsorientierten Nachhaltigkeitsinitiativen. Manche der hier versammelten Empfehlungen richten sich eher an Erstere, andere eher an Letztere. Da sich zahlreiche Lern- und Handlungsorte jedoch sowohl als Praxis- als auch als Bildungsakteur*innen verstehen, gibt es viele Überschneidungen.

5.1 Vorbereitung der Lernwerkstatt

Kooperationspartner*innen finden

Wenn die Idee für eine Lernwerkstatt von einer*m außerschulischen Akteur*in kommt, dann sucht diese*r nach einer **passenden Schule** und ggf. einer*m weiteren außerschulischen Partner*in aus dem Bereich Bildung oder Nachhaltigkeitspraktiken.

Viele außerschulische BNE-Akteur*innen empfinden den Kontaktaufbau zu Schulen als herausfordernd.⁵⁴ Um eine Schule für das Projekt zu gewinnen, ist es in der Regel weniger erfolgreich, E-Mails oder Telefonanrufe an möglichst viele Schulsekretariate zu richten. Erfolgversprechender ist es, den direkten, **persönlichen Kontakt zu an Nachhaltigkeit interessierten Lehrer*innen** bzw. Lernbegleiter*innen zu suchen. Diese sind in BNE-bezogenen Fortbildungen, Fachtagen, Konferenzen, Bildungsbörsen, Stammtischen und anderen Vernetzungsveranstaltungen zu finden. Es ist auch vielversprechend, nach Regional Koordinator*innen von bzw. Ansprechpersonen an Schulen mit speziellen Nachhaltigkeitsprofilen zu recherchieren.⁵⁵ Zudem unterstützen die BNE-Landeskoordinator*innen⁵⁶ in der Vernetzung mit Schulen. Auf Online-Portalen, wie beispielsweise den BNE-Portalen von einzelnen Bundesländern und dem EWIK-Portal Globales Lernen, können außerschulische BNE-Akteur*innen ihre Angebote für Schulen bewerben.

Bei der Suche nach einer Schule ist es wichtig, sich zu überlegen, welche **Voraussetzungen** diese erfüllen soll und dies bei der Kontaktaufnahme zu thematisieren: Haben die Kinder und Jugendlichen Interesse an dem Projekt? Werden sie an der Gestaltung der Lernwerkstatt weitreichend beteiligt? Gibt es inhaltliche Anknüpfungspunkte im kommenden Lehrplan oder in Lernangeboten? Haben die schulischen Lernbegleiter*innen zeitliche Kapazitäten für die Vorberei-

tung und Reflexion der Lernwerkstatt in regelmäßigen Orgateam-Treffen? Ist die Schulleitung projektorientiertem Lernen gegenüber positiv eingestellt?

Klärung der eigenen Ziele und Bedarfe

Ein konkretes Prinzip im Rahmen von Service Learning ist, dass zivilgesellschaftliche Organisationen wie die Praxisakteur*innen des Wandels durch das Engagement der jungen Menschen **praktische Unterstützung** in ihren Nachhaltigkeitsprojekten erhalten. Für einige außerschulische Partner*innen der Lernwerkstätten war das im Projekt TrafoBNE auch der Fall. Die vielen Hände der Kinder und Jugendlichen haben beim Säubern und Sortieren von Saatgut, beim Umsiedeln von Teichbewohner*innen oder beim Einkochen geretteter Lebensmittel tatkräftig Hilfe geleistet. Für andere Praxisakteur*innen des Wandels stand der eigene Nutzen durch das Engagement der jungen Menschen jedoch nicht im Vordergrund. Aufgrund der Gegebenheiten mancher Nachhaltigkeitsinitiativen war es kaum möglich, dass die jungen Menschen einen dort realen Bedarf bearbeiten konnten. Die knappen Personalressourcen und begrenzten Räumlichkeiten aufgrund prekärer Finanzierung stellten in Einzelfällen ein Hindernis dar, um einer gesamten Schulklasse ein praktisches Engagement zu ermöglichen. Ferner decken sich möglicherweise die Interessen der jungen Menschen nicht unbedingt mit den Aufgaben, die für eine Nachhaltigkeitsinitiative wirklich nützlich wären. Hier sollten zum einen die Interessen der Jugendlichen, zum anderen die der Praxisakteur*innen des Wandels berücksichtigt werden.

54 Kooperationen mit Schulen sind in Zeiten von Covid-19 erst recht schwierig. Anregungen für einen kreativen Umgang mit den pandemiebedingten Einschränkungen in BNE-Projekten sind u.a. hier zu finden → bit.ly/3aav9S3 [Stand: 18.03.21]

55 z.B. BNE-Modellschulen, UNESCO-Projektschulen, Kinderrechtsschulen, Umweltschulen, Agenda 21 Schulen, Courage-Schulen oder Schulen in der Initiative Schule im Aufbruch

56 Eine Übersicht über die Aufgaben und Standorte der BNE-Landeskoordinator*innen ist hier zu finden → bit.ly/33ykHKy [Stand: 18.03.21]

Darüber hinaus bestand im TrafoBNE-Projekt das Hauptinteresse der Praxisakteur*innen des Wandels darin, die jungen Menschen in ihrer Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsfragen zu unterstützen und damit ihren eigenen **Bildungsauftrag** zu verfolgen. In den meisten Fällen war der (bezahlte) Aufwand für die Praxisakteur*innen des Wandels größer als der eigene Nutzen durch das Engagement der Kinder und Jugendlichen. Für eine gelingende Kooperation ist es wichtig, sich als Praxisakteur*in des Wandels darüber klar zu werden, wo die eigenen Erwartungen und Möglichkeiten im Spannungsfeld liegen: zwischen Bildungsräume eröffnen auf der einen Seite und der Erfüllung eines konkreten Bedarfs auf der anderen Seite.

Hanno, Praxisakteur*in des Wandels:

Für uns war es wichtig, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, damit die jungen Menschen selbst an einer positiven Veränderung mitwirken können.

Außerdem konnten wir unser Nachhaltigkeitswissen zu aktuellen Themen und Zusammenhängen einbringen.

Die Lehrerin war auch froh, neuen Input zu erhalten und sich mit uns zu den Themen auszutauschen, die sie selbst beschäftigten.

Klärung von Kompetenzbereichen und Rollen

Bei dem Aufbau der Kooperation ist zu entscheiden, ob es sinnvoll ist, **mehrere außerschulische Partner*innen** mit einer Schule zusammenzubringen. Im TrafoBNE-Projekt hat es sich bewährt, neben der Schule mindestens eine*n Praxisakteur*in des Wandels und eine*n außerschulischen Bildungsakteur*in in die Lernwerkstatt einzubinden. Die jeweiligen Expertisen haben sich gut ergänzt: die Praxisakteur*innen des Wandels haben das Engagement-Feld eröffnet und ihr praxisorientiertes Nachhaltigkeitswissen eingebracht; die außerschulischen Bildungsanbieter*innen haben ihr Wissen zu strukturellen Ursachen und (globalen) gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie ihre Methodenkompetenz in der Gestaltung von Reflexionsangeboten oder von basisdemokratischen Entscheidungsfindungsprozessen eingebracht.

Oft gibt es Überschneidungen in den jeweiligen Kompetenzbereichen, da sich viele Akteur*innen sozial-ökologischer Transformationen sowohl als Praxisakteur*innen als auch als Bildungsakteur*innen verstehen. Für mehrere Kooperationspartner*innen spricht, dass diese ihre je eigenen Expertisen und Engagements einbringen und die Lernwerkstatt dadurch bereichern. In einer verkürzten Variante 2 der Lernwerkstatt (siehe [Kapitel 3.1](#)) ist es jedoch ebenso gut möglich, dass nur ein*e außerschulische*r Akteur*in mit einer Schule zusammenarbeitet, zumal wenn diese*r sowohl Praxisfelder eröffnen als auch Reflexionsräume gestalten kann.



Wenn es mehr als eine*n außerschulische*n Kooperationspartner*in gibt, ist es wichtig, miteinander zu klären, wer welche Expertise einbringt und wer welche Aufgaben übernimmt. Mögliche Aufgaben der außerschulischen Partner*innen sind:

- ▶ Organisation, Kommunikation und ggf. Koordination im Orgateam
- ▶ Praxisaktivitäten des Engagements ermöglichen und begleiten
- ▶ Transfer der theoretischen Ansprüche von transformativem Lernen in ein realistisch umsetzbares pädagogisches Konzept
- ▶ Reflexionsangebote für die Kinder und Jugendlichen auf der persönlichen Ebene gestalten: zur eigenen Verortung im Thema, zu den Gefühlen und Gedanken während der Lernwerkstatt
- ▶ Reflexionsangebote für die Kinder und Jugendlichen auf der fachlichen Ebene gestalten: zu systemischen Ursachen von ökologischen, sozialen und ökonomischen Krisen, (globalen) gesellschaftlichen Zusammenhängen und Handlungsoptionen (ergänzend zum Unterricht, in Absprache mit den schulischen Lernbegleiter*innen)
- ▶ Beratung der schulischen Lernbegleiter*innen – u.a. bezüglich der Inhalte und Methoden für die Unterrichtsgestaltung
- ▶ Personelle Unterstützung bei der Begleitung der Klasse oder Gruppe bei außerschulischen Aktivitäten



Die außerschulischen Lernbegleiter*innen und Praxisakteur*innen des Wandels sind während der Lernwerkstatt nicht nur in der Rolle von Bildungsreferent*innen, die eine bestimmte Anzahl von Workshops oder Praxisaktivitäten mit der Gruppe durchführen. In einem erweiterten Rollenverständnis sind sie **kontinuierliche Ansprechpersonen** für die*den schulische*n Lernbegleiter*in zu Fragen rund um Organisation, Prozesse, Inhalte und Methoden innovativer BNE-Angebote im Rahmen der Lernwerkstatt. Sie sind Unterstützer*innen darin, das System Schule zu verändern, sodass Freiräume entstehen, in denen Kinder, Jugendliche, schulische Lernbegleiter*innen und außerschulische Partner*innen wirken können. Die außerschulischen Akteur*innen besitzen oft ein breites Netzwerkwissen bezüglich Bildungsakteur*innen und Nachhaltigkeitsinitiativen, welches für die Lernwerkstatt von großem Nutzen sein kann. Überdies können die außerschulischen Partner*innen Unterstützer*innen und Projektvertreter*innen gegenüber der Schulleitung sein.

Manche Gruppen und schulische Lernbegleiter*innen wünschen sich eine enge koordinierende und inhaltliche Begleitung, andere suchen nur punktuell Unterstützung. Bei der Aufteilung von Aufgabenbereichen im Orgateam ist es wichtig, dies gemeinsam zu besprechen.



Manche außerschulische Akteur*innen haben Erfahrung in der Umsetzung von Bildungsangeboten, ohne auf eine pädagogische Ausbildung zurückgreifen zu können. Die Lernwerkstatt bietet Möglichkeiten, **voneinander zu lernen** und das didaktische Know-How zu erweitern. Wenn ein*e Praxisakteur*in des Wandels wenig pädagogische Erfahrung hat, können die schulischen und außerschulischen Lernbegleiter*innen bei der Planung der Praxisaktivitäten unterstützen. Im Team sollte es eine wertschätzende Atmosphäre geben, in der es möglich ist, eigene Unsicherheiten und Wünsche nach Unterstützung anzusprechen.

Hilde, Praxisakteur*in des Wandels:

Für mich war die Teilnahme am TrafoBNE-Projekt wie eine BNE-Fortbildung. Wir haben hier voneinander gelernt und ganz praktisch das gemacht, was wir in einer Fortbildung wohl nur theoretisch kennengelernt hätten.

Umgang mit Herausforderungen in der Kooperation mit Schulen

Die an der Lernwerkstatt beteiligte Schule, der*die außerschulische Bildungsakteur*in als auch die*der Akteur*in des Wandels haben möglicherweise verschiedene **Organisationskulturen**, Hierarchiestrukturen, finanzielle Bedingungen oder verschiedene Lernverständnisse und didaktische Herangehensweisen. Für eine gute Zusammenarbeit braucht es eine offene Kommunikation, insbesondere über die Ziele der Lernwerkstatt und die Wünsche an die Zusammenarbeit. Wenn Schwierigkeiten auftreten, können diese offen im Orgateam besprochen werden, sodass eine gemeinsame Bearbeitung möglich ist.

Eine mögliche Herausforderung in der Kooperation sind die **engen Vorgaben** mancher Schulen, welche die Handlungsspielräume von schulischen Lernbegleiter*innen einschränken. Hier braucht es bei den außerschulischen Partner*innen die Bereitschaft, sich auf die Perspektiven und Bedarfe der Kinder, Jugendlichen und schulischen Lernbegleiter*innen einzulassen. In der Planung der Lernwerkstatt können die Rahmenbedingungen erfragt und berücksichtigt werden. Die Umsetzbarkeit von Ideen kann von der*dem schulischen Lernbegleiter*in frühzeitig geprüft werden. Gegebenenfalls werden die Ideen dann im Team noch einmal angepasst.

Auch die geringen **Zeitkapazitäten** der schulischen Lernbegleiter*innen stellen oft eine Herausforderung dar. Damit es hier nicht knirscht, sollten die Ziele realistisch gesetzt und Termine mit genug Vorlauf geplant werden.

Eine Herausforderung ist unter Umständen auch die Beteiligung und Aktivierung einer **großen und heterogenen Schulklasse oder Gruppe** bei den Praxisaktivitäten. Damit diese gelingt, ist es wichtig, im Vorfeld die Interessen der Kinder und Jugendlichen in Erfahrung zu bringen und darauf aufbauend verschiedene Angebote zur Auswahl zu stellen. Wenn die Gruppe zu groß ist für die räumlichen oder personellen Gegebenheiten der außerschulischen Partner*innen, ist es möglich, die Gruppe auf zwei Orte aufzuteilen. Das können die Schule und die Nachhaltigkeitsinitiative der Praxisakteur*innen des Wandels sein. Das können ebenso zwei nahegelegene Nachhaltigkeitsinitiativen sein. Bei einem zweiten Termin können die Gruppen wechseln.

Eine weitere Herausforderung ist der Umgang mit **politischen Aktivitäten**. BNE möchte auch Lernräume für politische Mitgestaltung eröffnen. Von den Kindern und Jugendlichen durchgeführte politische Aktionen wie Demonstrationen oder kreative Protest-

formen werden jedoch nicht von allen Schulleitungen oder schulischen Lernbegleiter*innen befürwortet. Hier kann von den außerschulischen Partner*innen im Orgateam eine Verständigung darüber angestoßen werden, wie es den jungen Menschen ermöglicht werden kann, sich eine informierte politische Meinung zu bilden und wie sie sich mit dieser in die politische Entscheidungsfindung oder Öffentlichkeit einbringen

können. (Implizite) Bedenken der schulischen Lernbegleiter*innen, z.B. bezüglich Überwältigung oder Instrumentalisierung von jungen Menschen, haftungsrechtliche Fragen oder das Einverständnis von Eltern, sollten ernst genommen werden. Im Orgateam können Lösungen gesucht werden, die die Bedürfnisse hinter den Bedenken berücksichtigen.

5.2 Durchführung der Lernwerkstatt

Ausgestaltung von Praxisaktivitäten

Die Konkretisierung, Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Praxisaktivitäten liegt in der Regel bei den außerschulischen Akteur*innen in Zusammenarbeit oder Absprache mit den schulischen Lernbegleiter*innen. Da die Engagement-Aktivitäten sehr vielfältig ausfallen, können hier nur allgemeine Empfehlungen zum **Ablauf** gegeben werden.

Zu Beginn eines **Praxistages** finden eine Begrüßung, ggf. Kennenlernaktivitäten, eine Erläuterung der Zielsetzung und des Ablaufs des Praxistages statt. Auch Wünsche an den Umgang miteinander und Verhaltensregeln für den Ort, zum Beispiel zur Nutzung der Räumlichkeiten und des Materials, können hier besprochen werden. Es sollte eine Verbindung zwischen den Praxisaktivitäten und der inhaltlichen Vorbereitung im Unterricht bzw. in Lernangeboten hergestellt werden. Hier kann ebenso Raum für Fragen als auch für unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen der jungen Menschen geschaffen werden. Die Bezüge zum übergeordneten Thema der Lernwerkstatt können während des gesamten Praxistages immer wieder aufgezeigt werden.

Für die **methodische Gestaltung** der Praxisaktivitäten bieten sich verschiedene interaktive Formate an. Stationenrallyes oder Schnitzeljagd-Erkundungstouren eignen sich für das Kennenlernen eines Ortes sowie für das Herstellen von Bezügen zwischen Thema und Aktivitäten. Ein Quiz, Brainstormingmethoden oder stille Schreibgespräche sind ebenfalls geeignet, thematische Bezüge mit aktiver

Beteiligung der Kinder und Jugendlichen herzustellen. Des Weiteren können verschiedene Sozialformen wie Zusammenarbeit im Plenum, in Kleingruppen, Partner*innenarbeit oder Einzelarbeit berücksichtigt werden. Bei Bedarf kann hier das Methodenrepertoire der schulischen und außerschulischen Lernbegleiter*innen eingebunden werden.

Die Umsetzung der Aktivitäten sollte weitestgehend in den Händen der Kinder und Jugendlichen liegen. Eine **Auswahl an Angeboten** oder Aktivitäten ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, sich entsprechend ihrer eigenen Interessen einzubringen und selbstgewählte Kleingruppen zu bilden. Wenn möglich, kann der geplante Ablauf der Praxisaktivitäten flexibel an die Vorschläge und Wünsche der Kinder und Jugendlichen angepasst werden.

Zur Verbindung von Aktion und Reflexion kann am Ende des Praxistages Zeit für eine gemeinsame **Reflexion** eingeräumt werden. Hier kann über die gemachten Erfahrungen, die aufgetretenen Gefühle bezüglich der Aktivitäten oder des Themas der Lernwerkstatt, über die gesellschaftliche Relevanz der Aktivitäten oder über weitere Handlungsmöglichkeiten gesprochen werden. Die Kinder und Jugendlichen können sich am Ende des letzten Praxiseinsatzes oder im darauffolgenden Unterricht in einer Auswertung bewusst machen, was sie durch das praktische Engagement gelernt haben. Auch ein Dank für das Engagement der Kinder und Jugendlichen sollte zum Abschluss nicht fehlen.

5.3 Abschluss und Nachbereitung der Lernwerkstatt

Strukturelle Verankerung der Lernwerkstatt

Die Lernwerkstatt kann zur Transformation oder Weiterentwicklung von außerschulischen Lernorten im Sinne des UNESCO-Programms BNE 2030 beitragen. In Anlehnung an den Nationalen Aktionsplan BNE seien hier u.a. folgende Bereiche genannt:

- ▶ Die Kooperationen in einer Lernwerkstatt tragen zum Aufbau von vielfältigen lokalen **Bildungsnetzwerken** bei.⁵⁷
- ▶ Wenn in der Lernwerkstatt außerschulische Lernbegleiter*innen und Praxisakteur*innen des Wandels mit verschiedenen Kompetenz- und Tätigkeitsbereichen zusammenarbeiten – beispielsweise ein*e Akteur*in aus dem Bereich Ökologie und ein*e Akteur*in aus dem Bereich Rassismuskritik in einer Lernwerkstatt zum Thema Klimagerechtigkeit – dann ergeben sich viele Möglichkeiten des Voneinander-Lernens, insbesondere mit Blick auf eine **machtkritische und diskriminierungssensible Umsetzung von BNE**.
- ▶ Genauso wie die Schulen, können auch die außerschulischen Lernorte mit einer Lernwerkstatt ihre Erfahrungen mit wirksamer **Kinder- und Jugendbeteiligung** erweitern und einen Freiraum schaffen, in dem die Teilhabe, Selbst- und Mitbestimmung von jungen Menschen gestärkt wird.
- ▶ Die außerschulischen Akteur*innen können in der Lernwerkstatt gemeinsam mit den beteiligten Kindern, Jugendlichen und schulischen Lernbegleiter*innen über **positive Zukunftsvorstellungen** und Utopien in einen Austausch gehen und dadurch zur Erarbeitung und Verbreitung von nachhaltigkeitsbezogenen gesellschaftlichen Leitbildern und Narrativen zu sozial-ökologischen Transformationen beitragen.

Selma, Praxisakteur*in des Wandels:

Die Zusammenarbeit mit den Kindern über einen langen Zeitraum war für uns besonders lehrreich. Dadurch war es möglich, die Inhalte der Lernwerkstatt mit den Kindern gemeinsam zu entwickeln. Die Gefühle und Gedanken der Kinder mit Blick auf ihre Zukunft in dieser Welt haben uns oft nachdenklich gemacht.

Reflexionsfragen zu positiven Zukunftsvisionen



Stell dir vor, du bist plötzlich im Jahr 2048!

Wo wachst du auf?

Wie bewegst du dich fort?

Was isst du?

Wie verbringst du deine Zeit?

Wie bringst du dich in die Gesellschaft ein?

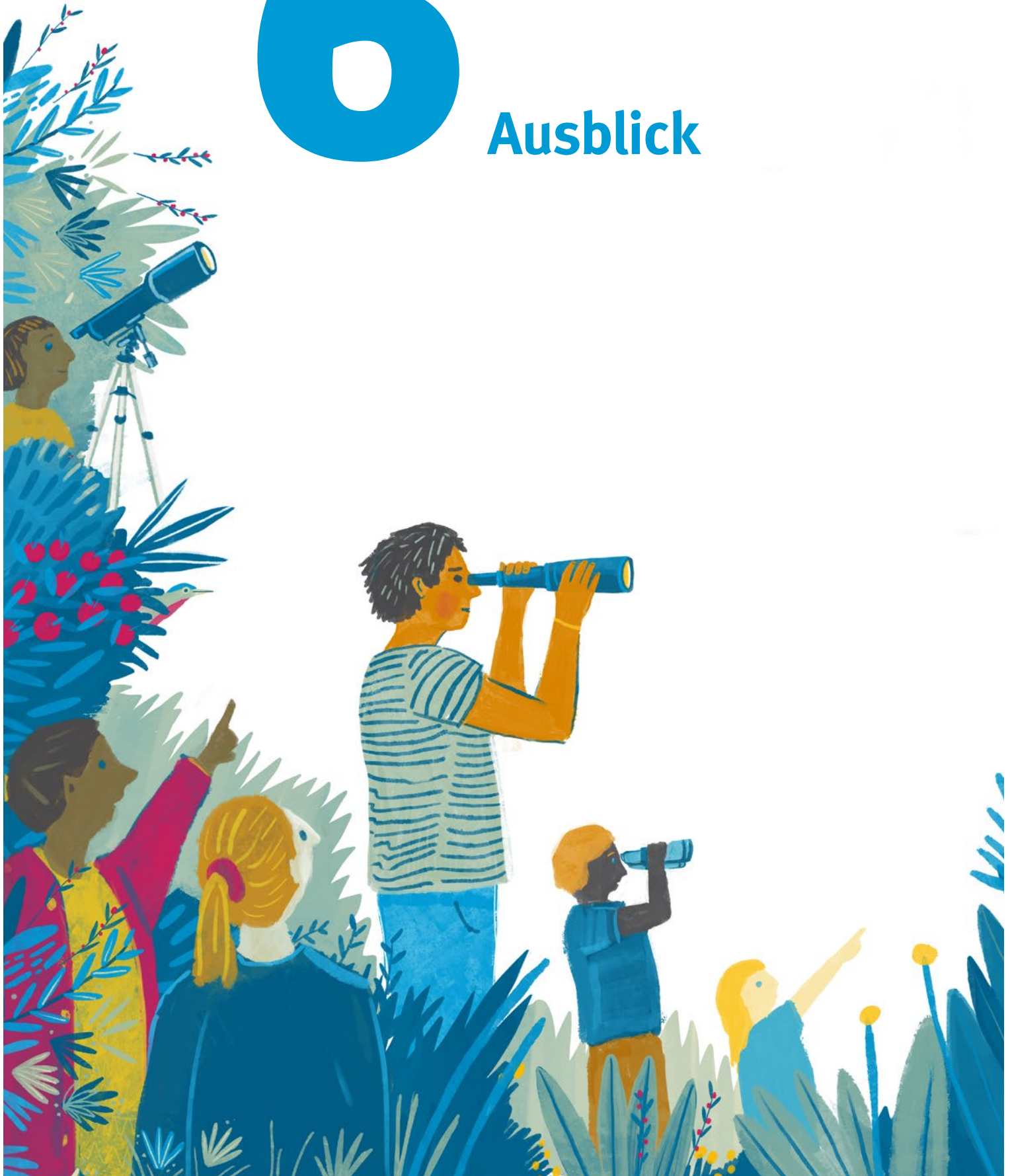
Wenn du über deine eigene Situation hinausdenkst, wie könnte diese Zukunft aussehen?

Wie kann diese Zukunft gerecht, ökologisch und machbar sein - für alle?

⁵⁷ Die non-formalen Bildungsakteur*innen spielen darin auch insofern eine wichtige Rolle, als dass sie innovative Impulsgeber*innen für die Umsetzung des Whole Institution Approach an Schulen sind (vgl. Nationale Plattform BNE 2017).

6

Ausblick



Das Handbuch soll als **Einladung** begriffen werden, die mit einer Lernwerkstatt verbundenen theoretischen und praktischen Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten in unterschiedliche schulische und außerschulische Bildungskontexte zu übertragen, umzusetzen und weiterzuentwickeln. Die zielgruppenspezifischen Empfehlungen und Verweise auf geeignete Bildungsmaterialien und weiterführende Lektüre erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern wollen die Vielfalt bestehenden Engagements und pädagogischer Ansätze im Kontext von BNE und transformativer Bildung aufzeigen und Neugier sowie Motivation für weitere Aktivitäten in diese Richtung wecken.

Das Format der Lernwerkstatt bietet **Aktions- und Freiräume** für Kinder und Jugendliche, um sich aktiv für sozial-ökologische Transformationen der Gesellschaft zu engagieren. Alle an der Lernwerkstatt Beteiligten, das heißt die Kinder und Jugendlichen als auch die schulischen und außerschulischen Lernbegleiter*innen sowie die Praxisakteur*innen des Wandels, erweitern ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, setzen sich mit Werten und Einstellungen auseinander und stärken ihre psychischen und emotionalen Ressourcen wie beispielsweise Selbstwirksamkeit. Möglicherweise tragen diese gebündelten Erfahrungen zu transformativen Lernprozessen bei, die nachhaltigkeitsrelevante Sichtweisen auf sich und die Welt verändern.

Die Kooperation mehrerer schulischer und außerschulischer Akteur*innen trägt dazu bei, lokale Bildungsnetzwerke auf- und auszubauen. Diese BNE-Netzwerke sind ein wichtiges Potential für die Schulentwicklung bzw. **Transformation von**



Lern- und Lehrumgebungen. Eine zukunftsfähige Gesellschaft braucht eine Transformation des Bildungssystems und seiner Einrichtungen. Nicht nur was, sondern auch wie gelernt wird, soll Menschen stärker darin unterstützen, vielseitige Potentiale zu entwickeln und sie für die Anforderungen des Lebens, Zusammenlebens und selbst des Überlebens auf diesem Planeten zu stärken.

Organisationsentwicklung im Sinne des BNE-Whole Institution Approach ist ein transformativer Veränderungsprozess. Die Umgestaltung einer Schule oder eines außerschulischen Lernortes kann wie bei anderen transformativen Lernprozessen bei den Beteiligten Gefühle wie Unsicherheit oder Angst und Abwehr auslösen, wenn die gewohnten Bahnen verlassen werden. Damit Veränderungen entstehen, die mit der Zeit allgemeinen Zuspruch finden, braucht es **Personen, die den ersten Schritt wagen**. Menschen, welchen diese Veränderungen am Herzen liegt und die die Bereitschaft spüren, sich zu engagieren. Menschen, welche die Angst der anderen vor Veränderung ernst nehmen, Vertrauen aufbauen und möglichst viele zum Mitmachen inspirieren und begeistern. Sind Sie eine*r davon?

Es gibt eine Vielzahl engagierter Menschen an diversen Lernorten, die sich mit großem Einsatz für eine Transformation des Bildungssystems in Richtung zukunftsfähiger Lernkulturen einsetzen. Damit weitreichende Veränderungen umgesetzt werden können, sind unterstützende **bildungspolitische Rahmenbedingungen** unerlässlich. Hier sind mutige Entscheidungsträger*innen in Politik und Verwaltung sowie wirkungsvolle zivilgesellschaftliche Bündnisse gefragt, die sich für einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik einsetzen.

Wenn es gelingt, wertvolle Impulse aus Projekten wie der Lernwerkstatt in die Strukturen und Lernkulturen von Lern-, Lebens- und Handlungsorten zu tragen, sind damit bedeutende Schritte im Sinne der SDGs und der globalen BNE-Programme getan.

7 Anhang

7.1 Liste der Anlagen

Anlage 1: Vorlage für einen Projektplan → bit.ly/3fUUAEL

Anlage 2: Reflexionsfragen zum Beteiligungsgrad → bit.ly/3ciSoVp

Anlage 3: Methoden zur Themen- und Entscheidungsfindung → bit.ly/3z5BC5L

Anlage 4: Muster einer Kooperationsvereinbarung → bit.ly/3coSSsX

Anlage 5: Gesprächsleitfaden für das Teambuilding im Orgateam → bit.ly/3fUzLt8

Anlage 6: Übersicht der Aufgaben einer Teamkoordination → bit.ly/34UoIK5

Anlage 7: Vorlage für ein Konzept der Lernwerkstatt → bit.ly/2ShjJW2

Anlage 8: Struktur für Orgateam-Treffen → bit.ly/3ptbFZC

Anlage 9: Übersicht digitaler Kommunikationsformate → bit.ly/2TTAAAtL

Anlage 10: Übersicht über Finanzierungsmöglichkeiten → bit.ly/3v2bZQa

Anlage 11: Methoden für die Reflexionsphase 1: Situationsbeschreibung → bit.ly/3x9K8PB

Anlage 12: Methoden für die Reflexionsphase 2: Reflexion eigener Gefühle und Gedanken → bit.ly/3fYRYWr

Anlage 13: Methoden für die Reflexionsphase 5: Aufbau von Handlungsmöglichkeiten → bit.ly/34W3k7l

Anlage 14: Anregungen für ein Lerntagebuch → bit.ly/3g1kAOX

Anlage 15: Reflexionsbogen für das Erstellen eines Reflexions-Videos → bit.ly/3w4s0eG

Anlage 16: Methoden zur Auswertung des eigenen Lernprozesses → bit.ly/3zjCUdN

Anlage 17: Checkliste zu Qualitätskriterien für Service Learning → bit.ly/3cqATT5

Anlage 18: Anregungen für die Selbstevaluation des eigenen Lernprozesses → bit.ly/3x6eG4w

Anlage 19: Vorlage für einen Elternbrief → bit.ly/3cq3CYc

7.2 Literaturnachweise

Alvarez, Amaya; Rogers, Judy (2006): Going “out there”: learning about sustainability in place. In: International Journal of Sustainability in Higher Education 7 (2), S. 176-188. DOI: 10.1108/14676370610655940.

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL-Verl. (Grundlagen der Weiterbildung).

Arnold, Rolf (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer.

BDKJ-Diözesanverband Paderborn (Hg.) (2017): Partizipation – so geht’s! Handout zum Einführungskurs „Partizipationscoach“. Projekt „U28 - Kommunal“ im BDKJ-Diözesanverband Paderborn. Paderborn. → bit.ly/3y25a3V zuletzt geprüft am 07.03.2021.

Bildung Macht Zukunft. Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung (2019). → bit.ly/3bfMwC zuletzt geprüft am 07.03.2021.

Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München: Oekom-Verlag.

Brookfield, Stephen D. (2000): Transformative Learning as Ideology Critique. In: Jack Mezirow (Hg.): Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. 1. ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (Jossey-Bass higher and adult education series), S. 125–148.

Brunstein, Janette; King, Jeff (2018): Organizing reflection to address collective dilemmas: Engaging students and professors with sustainable development in higher education. In: Journal of Cleaner Production 203. DOI: 10.1016/j.jclepro.2018.08.136.

Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer (Hg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cranton, Patricia (2002): Teaching for Transformation. In: New Directions for Adult and Continuing Education 2002 (93), S. 63–72. DOI: 10.1002/ace.50.

Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales

Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), S. 26–33. → bit.ly/3y033h2 zuletzt geprüft am 27.04.2021.

Deutsche UNESCO-Kommission (2014): UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Bonn: Dt. UNESCO-Kommission. → bit.ly/3o3YIVo zuletzt geprüft am 27.04.2021.

Dewey, John (1986): Experience and Education. In: The Educational Forum 50 (3), S. 241-252. DOI: 10.1080/00131728609335764.

Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie (Hg.) (2020): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

Eis, Andreas (2015): Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitisierten Aktivgesellschaft. In: Michael Götz, Benedikt Widmaier und Alexander Wohnig (Hg.): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag (non-formale politische Bildung), S. 119-140.

Engagement Global gGmbH (Hg.) (2017): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Kurzfassung, Bonn. → bit.ly/33squ4x zuletzt geprüft am 27.04.21.

Fett, Othmar (2017): Lost in Transformation. Transformatives Lernen im Übergang. In: Der Mensch 54 1-2017.

Gernert, Wolfgang (1993): Jugendhilfe. Einführung in die sozialpädagogische Praxis. 4., völlig neubearb. Aufl. München: Reinhardt (UTB für Wissenschaft).

Götz, Michael; Widmaier, Benedikt; Wohnig, Alexander (2015): Soziales Engagement politisch denken. Chancen für Politische Bildung. Schwalbach (non-formale politische Bildung).

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. DOI: 10.3390/su11030893.

Grund, Julius; Singer-Brodowski, Mandy (2020): Transformatives Lernen und Emotionen. In: *Außerschulische Bildung* 3, S. 28-36.
 → bit.ly/3vRN4j2 zuletzt geprüft am 18.02.2021.

Hamann, Karen; Baumann, Anna; Löschinger, Daniel (2016): Psychologie im Umweltschutz. Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns. München: Oekom-Verlag.

Hart, Roger (1992): Children's Participation from tokenism to citizenship. Hg. v. UNICEF International Child Development Centre. Italy. → bit.ly/3o4pPQj zuletzt geprüft am 07.03.2021.

Henkel, Anna; Lüdtke, Nico; Buschmann, Nikolaus; Hochmann, Lars (Hg.) (2018): Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).
 → bit.ly/3y2nZUi zuletzt geprüft am 27.04.21.

Hofer, Manfred (2007): Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In: Anna Maria Baltés, Manfred Hofer und Anne Sliwka (Hg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 35–48.

hooks, bell (1994): Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York, NY: Routledge.

Hunecke, Marcel (2013): Psychologie der Nachhaltigkeit. Psychische Ressourcen für Postwachstumsgesellschaft, München: Oekom-Verlag.

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

Kandzora, Gabriele (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Bernhard Claußen und Rainer Geißler (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-89.

Kaufmann, Nadine; Sanders, Christoph; Wortmann, Julian (2019): Building new foundations: the future of education from a degrowth perspective. In: *Sustain Sci* 14 (4), S. 931-941. DOI: 10.1007/s11625-019-00699-4.

Küster, Kerstin; Grunenberg, Heiko; Rode, Horst (2012): Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer. Was bewegt die Jugend? Bad Homburg v. d. Höhe: VAS Vlg f. Akad. Schriften.
 → bit.ly/3xZoWnc zuletzt geprüft am 27.04.21.

Klatt, Anne; Spengler, Laura; Schwirn, Kathrin; Löwe, Christian (2020): Gesellschaftliche Auswirkungen der Covid-19-Pandemie in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die Umweltpolitik. Hg. v. Umweltbundesamt. Dessau-Roßlau. → bit.ly/3hchF6L zuletzt geprüft am 07.03.2021.

Kolb, David Allen (1984): Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.) (2020): Zukunft für alle. Eine Vision für 2048, München: Oekom-Verlag.

Krappmann, Lothar; Petry, Christian (Hg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik (Reihe Kinderrechte und Bildung, Band 2).

Laloux, Frédéric (2017): Reinventing Organizations visuell. Ein illustrierter Leitfaden sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. Unter Mitarbeit von Etienne Appert. München: Verlag Franz Vahlen.

Lingenfelder, Julia (2020): Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In: Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs und Sophie Yume (Hg.): *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), S. 25-36.

Mezirow, Jack (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning: Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Mezirow, Jack (2000): Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Ders. und Associates (Hg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, Jack (2012): Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Edward W. Taylor und Patricia Cranton (Hg.): The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (Jossey-Bass higher and adult education series), S. 73–95.

Michelsen, Gerd; Fischer, Daniel (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Konrad Ott, Jan Dierks und Lieske Voget-Kleschin (Hg.): Handbuch Umweltethik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 330-334.

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin. → bit.ly/3eAlJfs zuletzt geprüft am 07.03.2021.

Nohl, Arnd-Michael (2015): Typical Phases of Transformative Learning. In: Adult Education Quarterly 65 (1), S. 35-49. DOI: 10.1177/0741713614558582.

Nonnenmacher, Frank (2009): Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System. In: Kluge, Sven; Steffens, Gert; Weiß, Edgar (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 269-281.

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

Ott, Konrad; Dierks, Jan; Voget-Kleschin, Lieske (Hg.) (2016): Handbuch Umweltethik. Stuttgart: J.B. Metzler.

Österreichische Gesellschaft für Umwelt und Technik (ÖGUT) (2021): Partizipation & nachhaltige Entwicklung in Europa. Methoden. Hg. v. Partizipation & Nachhaltige Entwicklung in Europa. → bit.ly/3uuFLxv zuletzt geprüft am 07.03.2021.

Rasfeld, Margret (2018): Das Neue wagen. Für die Welt, in der wir leben wollen. In: Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft (3), S. 16-25.

Reinders, Heinz (2016): Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz Juventa.

Reinders, H.; Hillesheim, S. (2015): Service Learning und akademische Entwicklung bei Studierenden. Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung. Würzburg: Universität Würzburg.

Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp und Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 601-646). Weinheim: Beltz PVU.

Seifert, Anne; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska; Baltes, Anna Maria; Sliwka, Anne (2012): Praxisbuch Service-Learning. "Lernen durch Engagement" an Schulen. Mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I + II. Weinheim: Beltz (Pädagogik Praxis).

Senninger, Tom (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Münster: Ökotopia.

Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden in der Bildungsarbeit. München: Luchterhand.

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Siebert, Horst (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. Unter Mitarbeit von Matthias Rohs. 3. überarbeitete Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W.

Singer-Brodowski, Mandy (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (1), S. 13–17. → bit.ly/3heTgOb zuletzt geprüft am 27.04.2021.

Singer-Brodowski, Mandy (2016b): Transformatives Lernen als neue Theorieperspektive. In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel, S. 130-139.

Singer-Brodowski, Mandy; Getzin, Sofia (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: SOCIENCE 1, S. 33-46.

Singer-Brodowski, Mandy; Taigel, Janina (2019): Unveröffentlichtes Working Paper Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Singer-Brodowski, Mandy; Wanner, Matthias; Blum, Jona; Taigel, Janina; Schmitt, Martina (2020): Kritisch-engagiertes Lernen für die sozial-ökologische Transformation. In: Jannis Eicker, Andreas Eis, Anne-Katrin Holfelder, Sebastian Jacobs und Sophie Yume (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), S. 182-188.

Sliwka, Anne (2009): Reflexion: das Bindeglied zwischen Service und Lernen. In: Karsten Altenschmidt, Jörg Miller und Wolfgang Stark (Hg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz (Beltz-Bibliothek), S. 85-90.

Steffens, Jan (2016): Psychische Entwicklungspfade zwischen Inklusion und Exklusion. In: Berufsverband Heilerziehungspflege in Deutschland (Hg.): HEP Informationen. Jg. 38, Nr. 3, S. 33 – 40.

Taylor, Edward W. (2008): Transformative learning theory. In: New Directions for Adult and Continuing Education 2008 (119), S. 5–15. DOI: 10.1002/ace.301.

Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequence in small groups, Psychological Bulletin, 63, S. 384-399.

UNESCO (2020): Education for sustainable development: a roadmap. bit.ly/2RDs0y6 zuletzt geprüft am 07.03.2021.

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

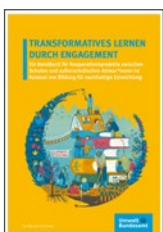
Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen VNB e. V. (2020): connect for change, Globale Bildungspartnerschaften und -projekte für den Wandel gestalten. Hannover. bit.ly/2Sw5pUo zuletzt geprüft am 27.04.2021.

Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 1. September 2015. Entwurf des Ergebnisdokuments des Gipfeltreffens der Vereinten Nationen zur Verabschiedung der Post-2015-Entwicklungsagenda. bit.ly/3w0FCIX zuletzt geprüft am 27.04.2021.

Vertie, Blanche (2019): Bearing worlds: learning to live-with climate change. In: Environmental Education Re-search 25 (5), S. 751-766. DOI: 10.1080/13504622.2019.1637823.

Vygotsky, Lev Semjonovitsch (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zeuner, Christine (2012): „Transformative Learning“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 93–104.



► **Unsere Broschüren als Download**
Kurmlink: bit.ly/2dowYYI

 www.facebook.com/umweltbundesamt.de
 www.twitter.com/umweltbundesamt
 www.youtube.com/user/umweltbundesamt
 www.instagram.com/umweltbundesamt/