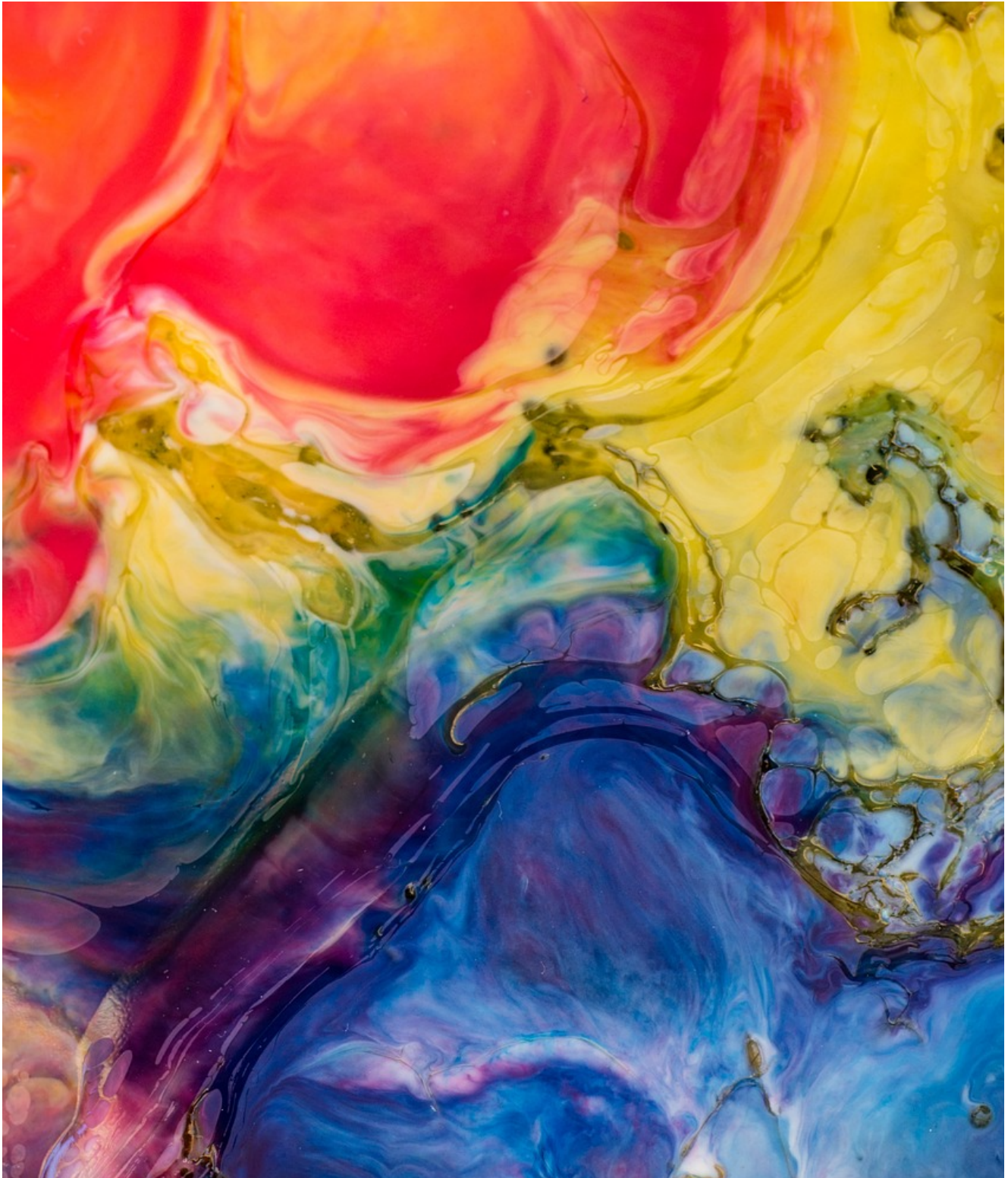


Wandelstark werden

Ein Positionspapier zur Gestaltung kreativ-transformativer Lehr-Lernprozesse

Romina Seefried und Mirjam Dick



© Edith Lüthi (eluela31) auf Pixabay (adaptiert)

WAS HAST DU VERÄNDERT?

Diese Frage werden ‚wandelstarke‘ Bildungsakteur*innen in Zukunft selbstbewusst beantworten können. Denn wandelstark zu handeln, bedeutet für sie, die Gegenwart mit den Mitteln ästhetischer, bildender und wissenschaftlicher Praxis kritisch-konstruktiv zu betrachten und eine lebenswerte Zukunft wirkungsvoll mitzugestalten. WANDELSTARK¹ stärkt dafür den inter- und transdisziplinären Diskurs von Bildungsakteur*innen, Wissenschaftler*innen und Künstler*innen, die sich mit Mensch, Natur und Nachhaltigkeit auseinandersetzen. Das Magazin ist Bühne für Zukunftsnarrative, Kunst, transformative Ideen und Impulse für die soziale, ökologische und ökonomische Veränderung lokalen und globalen menschlichen Handelns. Der Name WANDELSTARK steht für die Kraft, den Mut, die Ausdauer und die Fantasie, mit der wir den multiplen Krisen unserer Zeit als Bildungsakteur*innen begegnen wollen. Wir setzen uns für selbstwirksame und partizipative Lehr-Lernprozesse ein und gestalten so nachhaltige Veränderung mit.

Das sind unsere zehn **Kernthesen** zu **WANDELSTARKER Lehre**:

- 1**
Kreativ-transformative Lernprozesse jenseits disziplinärer Grenzen sind ein Katalysator für Zukunftsfähigkeit.
- 2**
Lehrende benötigen eine zukunftsorientierte, kritisch-konstruktive, resiliente und selbst-reflexive Grundhaltung.
- 3**
Lehrende erneuern bisher gepflegte Routinen zugunsten eines nachhaltigen Handlungskompasses.
- 4**
Wandelstark zu sein, bedeutet, resilient und mit Gestaltungswillen auf Veränderungen zu reagieren.
- 5**
Lernende erleben in partizipativen Prozessen Empowerment und Selbstwirksamkeit.
- 6**
Wandelstark ist, wer sich für eine lebenswerte Zukunft einsetzt und dazu nachhaltig gestaltend beiträgt.
- 7**
Lehrende beachten die Grundsätze transformativer Bildung bei der Gestaltung von Bildungsarrangements und Lernlandschaften.
- 8**
Lehrende identifizieren Transformationsthemen in ihrer Bildungspraxis sowie hinsichtlich deren Rahmenbedingungen.
- 9**
Wandelstarke Lehre ermöglicht Erkenntnisgewinn auf kognitiver, körperlicher und emotionaler Ebene.
- 10**
Bildungsarrangements sind prozess- und teilnehmendenorientiert gestaltet.

¹ Als Initiative zweier Geisteswissenschaftlerinnen mit Lehr- und Forschungserfahrung in kulturell geprägten Disziplinen (Literaturwissenschaft, Literatur-/Mediendidaktik) fokussiert WANDELSTARK in der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit die Geisteswissenschaften, die Kunst sowie die Bildungspraxis in all ihren Ausprägungen.

HOCHWERTIGE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Kulturell geprägte Bildungsarrangements ermöglichen die kognitive, körperliche und emotionale Begegnung mit ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Transformation‘. Lernende und Lehrende, die sich etwa in theater- oder literaturpädagogischen Settings, oder aber mit Mitteln der Bildenden Kunst der Frage „Was ist ein gutes Leben?“ nähern, können im besten Sinne ‚ganzheitlich‘ erkenntnisgenerierend arbeiten. Neben dieser Ganzheitlichkeit zeichnet sich kulturell geprägte Bildungsarbeit durch ein hohes Maß an Reflexivität aus, denn mit Kultur erbringen Gesellschaften einen wichtigen Beitrag zu ihrem Selbstverständnis. Menschliche Denk- und Deutungsmuster können per se als Ausdruck von Kultur gelesen werden, wenn man „soziale[...] Verbindungen und kulturelle[...] Äußerungen in Zeiten des Wandels“ (Veigl, 2020, S. 74) verstehen und gestalten will, denn unsere gesamte „(Um-)Welt [ist] Ausdruck menschlicher Natur“ (BKJ, 2020).

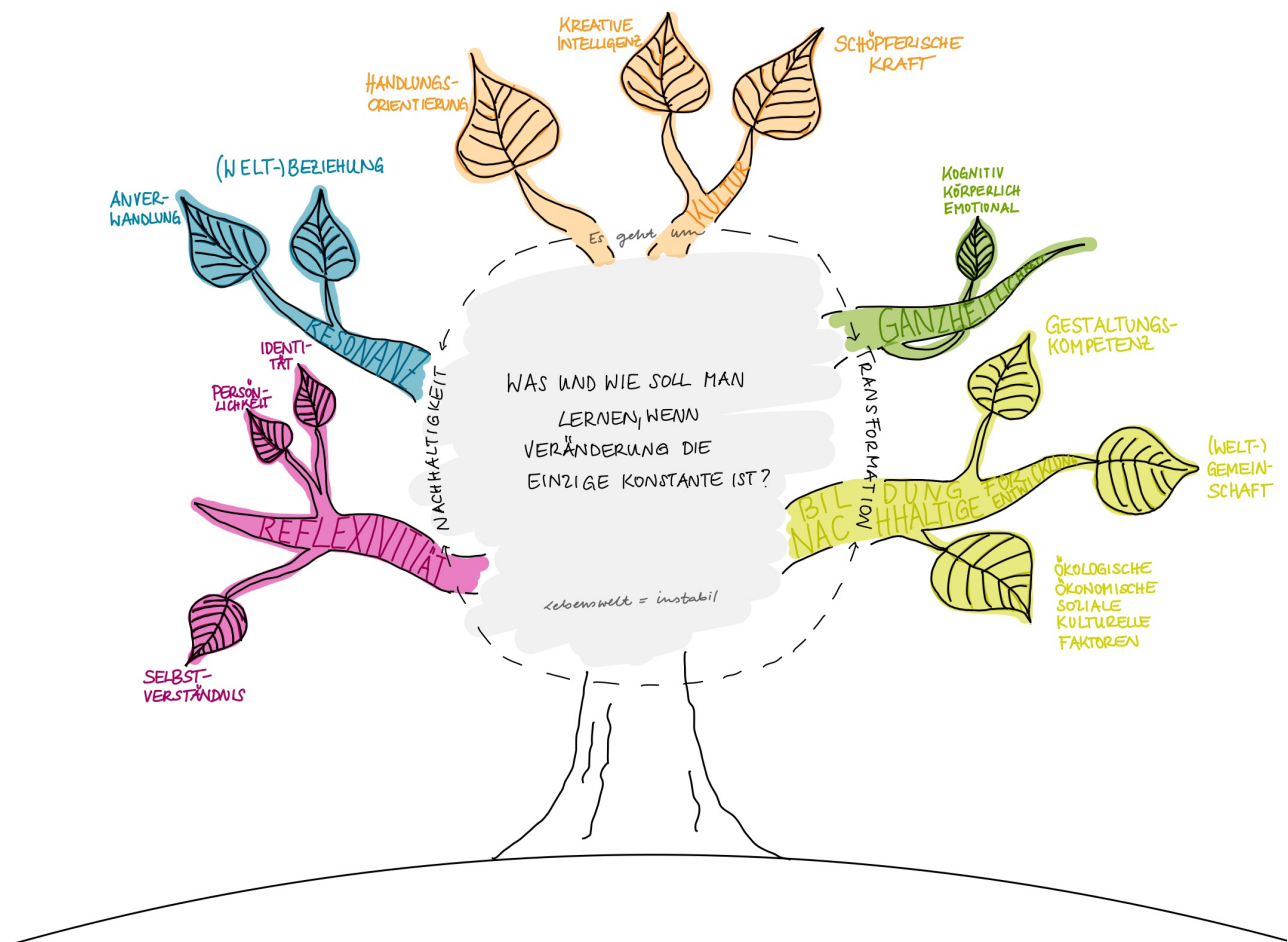


Abb. 1: Gelingensfaktoren für wandelbezogene Bildungsprozesse (eigene Darstellung)

Der große Vorteil einer kulturellen Beschäftigung mit Nachhaltigkeit und Transformation in Lehr-/Lernsettings ist, dass diese „ein hohes Maß an Freiheit“ (Buether, 2013, S. 7) in Kombination mit „klare[n] Rahmenbedingungen“ (Buether, 2013, S. 7) ermöglichen und „sich die schöpferische Kraft der Fantasie [dabei] frei entfalten kann“ (Buether, 2013, S. 7). Und eben weil Lernende durch das eigene schöpferische

Handeln direkt erfahren, wie sie kreativ und gestalterisch mit den Unsicherheiten, Unwägbarkeiten und Krisen unserer Zeit umgehen können, sind kulturelle Fächer und Methoden so hervorragend dazu geeignet, ‚kreative Intelligenz‘² zu fördern: „Die Fülle der interessanten Einfälle, Ideen und Varianten bildet den Fundus, aus dem heraus sich immer wieder neue Alternativstrategien zur Lösung von wechselnden Problemstellungen entwickeln können“ (Buether, 2013, S. 7).

In unserem direkten Einflussrahmen und auch der globalen ‚Um-Welt‘ vollziehen sich Wandelprozesse in einer so großen Geschwindigkeit und disruptiven Qualität, dass ein Begreifen oder gar resonanzstiftendes In-Beziehung-Treten damit fast unmöglich erscheint, will man nicht unter der Last der Veränderungen erstarren. Vanessa-Isabelle Reimwand-Weiss stellt fest, dass „[d]as Neue und zuweilen auch Bedrohliche an diesen Veränderungen [...] aber nicht nur ihre Schnelligkeit, ihre Allumfasstheit [ist], sondern besonders die Tatsache, dass die ‚alten‘, bisher tragfähigen Antworten und Reaktionen, Handlungs- und Lösungsstrategien nicht mehr funktionieren“ (Reinwand-Weiss, 2023, S. 1). Und auch Yuval Noah Harari argumentiert ähnlich: „Die Menschheit steht vor nie dagewesenen Revolutionen, all unsere alten Erzählungen fallen in sich zusammen, und bislang ist noch keine neue entstanden, die sie ersetzen könnte“ (Harari, 2023, S. 397).³ Dies bedeutet jedoch nicht, dass es keinen normativen Rahmen für Bildungsprozesse gäbe. Im Gegenteil, oberstes Ziel wandelstarker Lehre ist deren Einsatz für den Erhalt unserer Zukunftsfähigkeit mittels der Leitprinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ökologisches, ökonomisches, soziales und kulturelles Handeln wird in diesem Verständnis in seinen globalen Zusammenhängen betrachtet. „Am allerwichtigsten wird die Fähigkeit sein, mit Veränderung umzugehen, neue Dinge zu lernen und in unvertrauten Situationen das seelische Gleichgewicht zu wahren“, so Harari (2023, S. 402). Zu den Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung gehören also bei weitem nicht nur ‚grüne‘ Themen. Politische Bildung, insbesondere Global Citizenship Education, Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung zählen ohne Zweifel ebenfalls dazu (Schratz, 2023).

Eine *hochwertige* Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt in diesem Verständnis von Nachhaltigkeit das lebenslang lernende Individuum dazu, „an der Gestaltung einer zukunftsfähigen (Welt-)Gemeinschaft verantwortungsvoll und aktiv mitzuwirken“ (Fischer, 2012, S. 6). Zudem steht fest: Eine rein kognitive Wissensvermittlung greift im Rahmen der globalen Nachhaltigkeitsagenda deutlich zu kurz: „Faktenwissen bildet die Grundlage, aber längst nicht das Ziel einer Bildung, wie sie im 21. Jahrhundert angemessen erscheint“ (Reinwand-Weiss, 2020, S. 5). Ebenso wenig ist es eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, die auf Individualebene an einer Glorifizierung des kurzfristigen Verzichts und der persönlichen Einschränkungen ansetzt. Dies kann als indoktriniertes Freiheitsverlust empfunden werden. Hohe Bildungsqualität zeigt sich vielmehr in einer Orientierung an zukunftsfähigem Denken und Handeln, also in der Förderung von Gestaltungskompetenz. Diese ist die Basis jeder Adressierung

² Buether beschreibt diese wie folgt: „Kreative Intelligenz bezeichnet ein spezifisches Leistungsvermögen des Gehirns, Problemlösungen durch Ausdauer, Selbstmotivation und Einfallsreichtum bei der Interpretation der Aufgabenstellung, der Variantenbildung und der Lösungsfindung zu erreichen“ (Buether, 2013, S. 7).

³ Zentrale Veränderungsgrößen im 21. Jahrhundert sind unter anderem: Die Klimakrise, die digitale Transformation, das Artensterben und der Verlust von Biodiversität, Migration und Demokratierückgang, die Krise des Kapitalismus und der Postfaktizismus.

ökonomischer, ökologischer, sozialer und kultureller Faktoren nachhaltiger Entwicklung. Hochwertige Bildungsarrangements bilden dabei einen Gegenpol zur Belehrungs- und Abschreckungspädagogik und fokussieren das Empowerment und Selbstwirksamkeitserleben der Beteiligten. Kernelement ist dabei die Gestaltungskompetenz als Fähigkeit „aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (de Haan, 2007, S. 6). Wandelstarke Lehr-Lernprozesse legitimieren sich also in dreifacher Hinsicht: Zum einen, weil Lehr-Lernarrangements zukunfts befähigend sein sollten. Zum anderen, weil lebensweltliche Geltungsansprüche vorhanden sind. Lehr-Lernprozesse sollten Lebensrealitäten beachten. Und außerdem, weil sich ein wissenschaftsorientiertes Curriculum an validen Forschungsbefunden orientieren muss. Nun stellt sich die Frage: Aus welchen Quellen speist sich das Konzept wandelstarker Lehre? Abbildung 2 auf der nächsten Seite zeigt einige Einflussgrößen ‚Wandelstarker Kernkompetenzen‘.

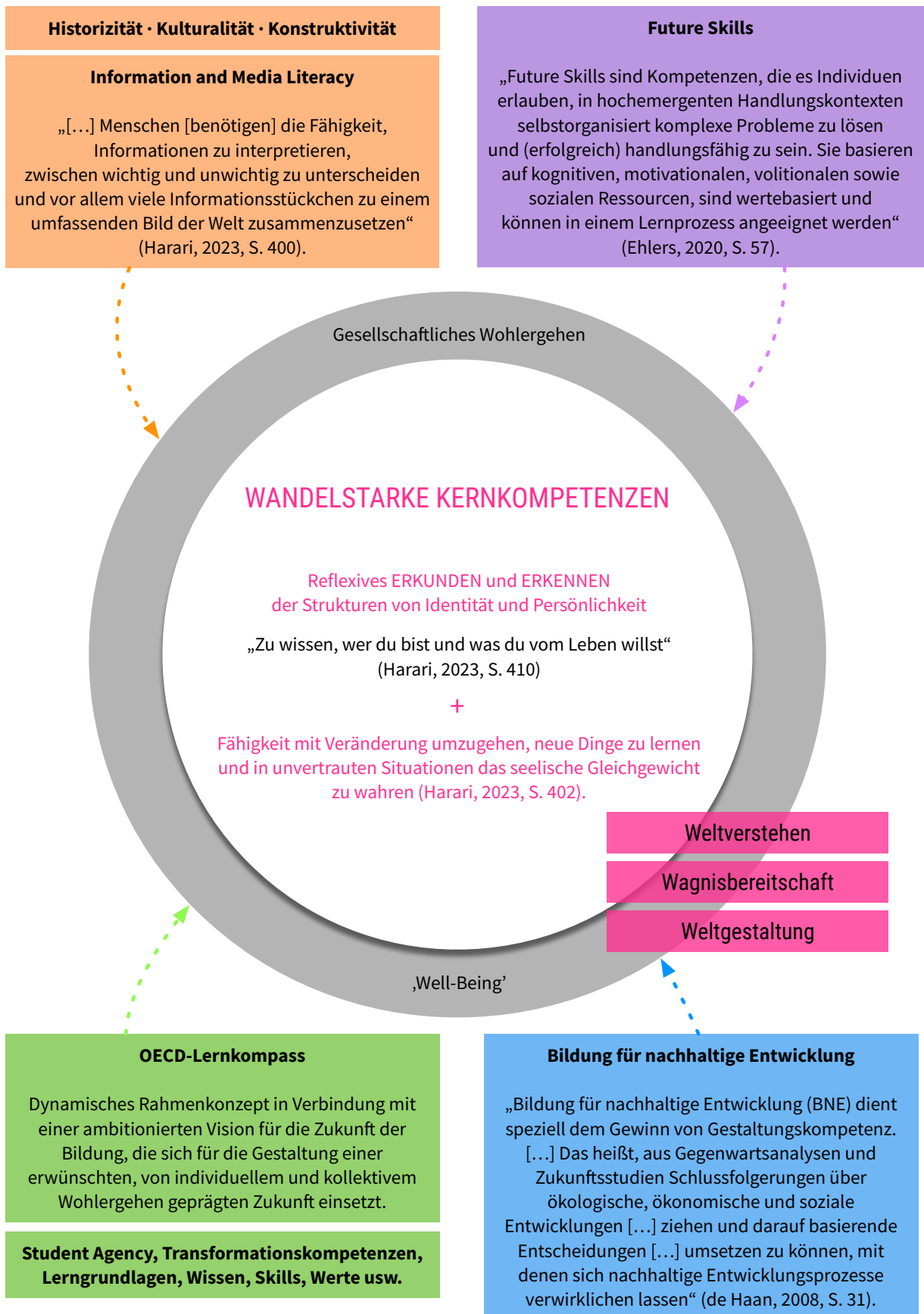


Abb. 2: Einflussgrößen ‚Wandelstarker Kernkompetenzen‘ (eigene Darstellung)

VOM WERT DES WAGENS

Im Kontext hochwertiger Bildung für nachhaltige Entwicklung, die vom Verstehen von Welt (in Gegenwart und Zukunft) zum Gestalten von Welt führt, ist WAGNISBEREITSCHAFT das die beiden Sphären verbindende, resonanzstiftende Element. Siegbert Warwitz stellt fest, dass „Wagende [...] Krisen nicht als Problem [betrachten], vor dem man verzagen müsste, sondern als eine Aufgabe, die es mit Kreativität und Kompetenz zu lösen gilt“ (Warwitz, o. A.). Seiner Ansicht nach ist das Zutrauen in sich selbst, das dem Eingehen eines Wagnises vorausgeht, eine Eigenschaft „dynamische[r], engagierte[r], ambitionierte[r] Menschen und Gesellschaften“ (Warwitz, o. A.). Damit formuliert er eine zentrale Zukunftskompetenz, wie sie Ehlers (2020) für Schule und Hochschule fordert: Die Fähigkeit, in hoch emergenten und ambigen Situationen selbstständig, kreativ-funktional, wertebasiert sowie zielorientiert agieren zu können (S. 57). Wie aber lässt sich dies in Bildungsprozessen anstoßen? Das Thema *Wagnis* adressiert somit zum einen die Frage nach einer didaktischen Gestaltung und den kreativ-transformativen Umgang mit einer Herausforderung, einer Grenzüberschreitung, einem Verlassen der Komfortzone. Zum anderen adressiert es personengebunden das Überwinden von Ängsten, den Umgang mit Emotionen, Wertvorstellungen und Motivationen in der Herausforderung und die Entwicklung von Verantwortungsfähigkeit, Kreativität und persönlicher Stärke. Denn:

Wagen heißt, scheinbare Grenzen überschreiten, nach neuen Horizonten Ausschau halten, Neuland betreten. Dies muss mit dem erforderlichen Kompetenzaufbau geschehen. Wagen ist eine Form kreativen Denkens und Handelns, ein Verlassen des Heimat Gewordenen, ein Aufbrechen veralteter Strukturen, ein Aufbruch ins Ungewisse – mit der zu akzeptierenden Möglichkeit des Scheiterns einerseits und der Chance eigener Reifung in Lernprozessen und von ideellen und materiellen Wertschöpfungen andererseits (Warwitz, o. A.).

Dieser Aufbruch ins Ungewisse, der auch die Möglichkeit eines Scheiterns in sich birgt, ist bezüglich des bloßen Risikos und der für junge Menschen zunehmend präsenten sog. *Challenges* einzuordnen. Während man bei einem Wagnis von einem „Einlassen auf eine risikohaltige Situation“ (Warwitz, 2021, S. 16) spricht, das Wagnis also immer ein gewisses Gefahrenpotenzial mit sich bringt, meint das Risiko „eine problematische, mit einem Wendepunkt verbundene Entscheidungssituation“ (Fathi, 2019, S. 6), die sich entweder in eine „Katastrophe“ oder als „Chance“ entwickeln kann. Das Risiko wird vom Subjekt als Bedrohung wahrgenommen und aufgrund der immanenten Intransparenz, ist es mit hohem Stress verbunden (Fathi, 2019, S. 5–6). Warwitz (2021) sieht den zentralen Unterschied zwischen Wagnis und Risiko darin, dass das Riskieren sich v. a. auf materielle Aspekte, z. B. „Verlust an Geld, Eigentum, [...] Gesundheit, Unversehrtheit“ (S. 17) beziehe. Dagegen nehme „das Wagen mehr die ideelle Seite des Problemfeldes in den Blick“ (S. 17). Es beziehe sich stärker auf „die Persönlichkeit als unteilbar Ganzes“ (S. 7), im Sinne eines Einlassens auf etwas, das „den ganzen Menschen, einschließlich seines Verantwortungsvermögens, fordert (S. 28).

Diese subjektive Bedeutsamkeit ist auch der Aspekt, welcher mit Blick auf die Internet-Challenges, die auf TikTok, YouTube & Co junge Menschen dazu bringen, gefährliche, ja lebensbedrohliche Heraus-

forderungen zu absolvieren (z. B. Ohnmachtsspiele, ungesicherte Kletteraktionen), zu diskutieren ist (Prechtl, 2020). Man könnte argumentieren, dass das subjektive Bedürfnis junger Menschen nach Bestätigung in der Peer-Group, u. a. generiert durch Aufmerksamkeit (in Form von Klick-Zahlen) in den sozialen Medien, ein entscheidender Faktor ist, der sie das Risiko einer Schädigung eingehen lässt. In vielen Formen entspricht die Internet-Challenge somit der klassischen Mutprobe mit dem Ziel eines gesteigerten Sozialprestiges. Warwitz (2021) argumentiert dahingehend, dass sich „das Verständnis von Wagnis im Konsumzeitalter stark verändert“ (S. 5) habe. Dies führt er darauf zurück, dass das Erleben viele Kinder und Jugendlicher zu reizüberlastend, zu früh „erwachsenentypische[] Reize[]“ konsumierend, zu anstrengungslos und medial vermittelt und zu wenig authentisch sei (S. 5). Dies führe dazu, dass entwicklungspsychologisch eine Überforderung stattfindet, die die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt; „innerliche Abstumpfung“ (S. 5) und ein fehlendes „Gefühl für unmittelbares Wagniserleben“ (S. 5) seien die Folge. Abenteuer würden fast nur noch „aus zweiter Hand“ (S. 5), also medial inszeniert, erlebt. Eigene Wagniserfahrungen in den medialen Raum auszulagern und Internet-Challenges als Inszenierung der eigenen Wagnisbereitschaft zu nutzen, erscheint daher dem Zeitgeist entsprechend. Gerade die Spannweite der Challenges, zwischen riskanten, aber kontrollierbaren Aktionen, die durch Training gemeistert werden können (z. B. Parcoursport) und „Aktionen mit höchstem Schädigungspotenzial [...] [die] zu lebensgefährlichen Verletzungen oder zum Tod“ (Prechtl, 2020, S. 56) führen können, zeigt, dass die jungen Menschen eine „Sehnsucht nach intensivem Erleben“ (Warwitz, 2021, o. S.) ebenso wie eine Opferbereitschaft manifestieren. Beides sind zentrale Merkmale von Wagnisbereitschaft. Was die Durchführung dieser Mutproben allerdings nicht inkludiert, ist ein langfristiger und nachhaltiger Kompetenzaufbau im Umgang mit gefährlichen oder krisenhaften Situationen.

Genau an diesem Punkt kann der Wert des Wagens herauskristallisiert werden. Warwitz (2021) skizziert hierzu ein „Strukturgesetz des Wagens“ (S. 22, im Original hervorgehoben) in Form einer Wagniskurve (Abb. 3).

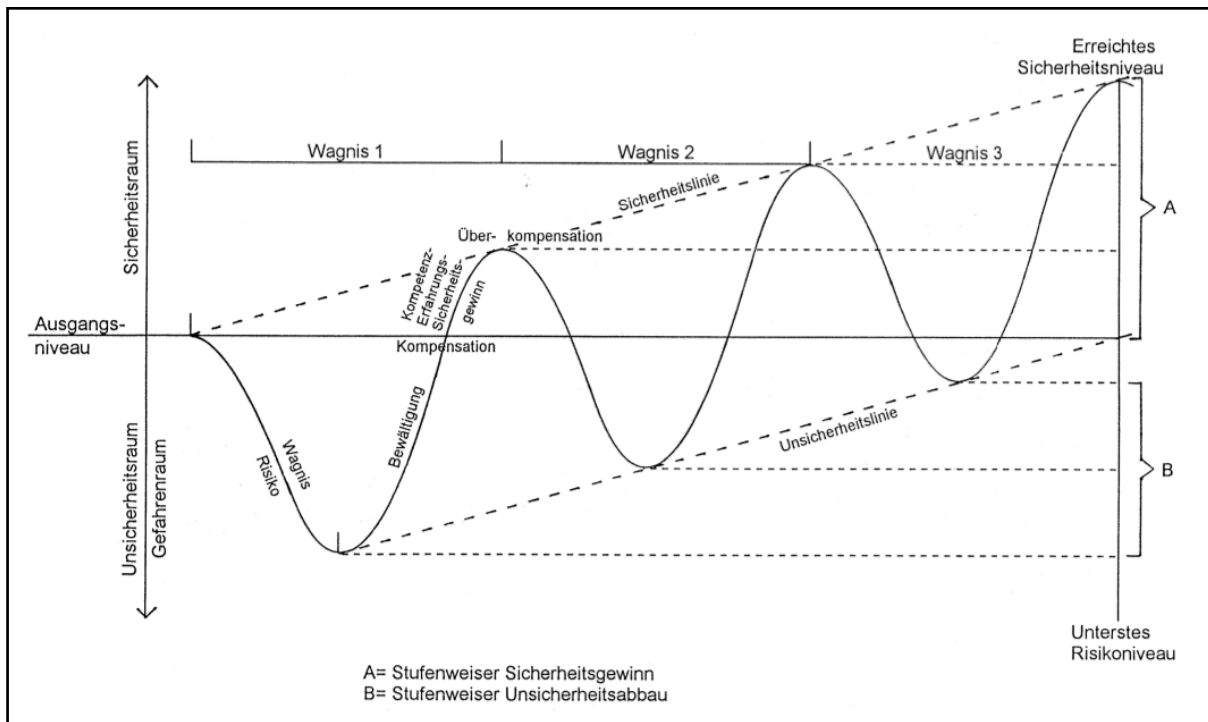


Abb. 3. Die Wagniskurve (Warwitz, 2021, S. 22)

Das sichere Ausgangsniveau wird vom Wagenden im Anbetracht einer krisenhaften Situation verlassen. Konfrontiert mit möglichen Risiken, steigt die wahrgenommene Gefahr. Gelingt es, dass diese Gefahr nicht zur lähmenden Angst führt, aktiviert die Person nun bisher kaum genutzte Ressourcen an Wissen, Fertigkeiten und Motivation, um der Gefahrensituation zu begegnen. Ist dies erfolgreich, kann also die Gefahr bewältigt werden, steigt die Sicherheitskurve wieder an, und zwar über das vorherige Ausgangsniveau hinaus. Der Wagende hat an Kompetenz gewonnen, er kann „einen Lern- und Erfahrungsgewinn hinsichtlich seiner Planungssicherheit, seiner psychophysischen Belastbarkeit, seines technischen Könnens, seines Problemanagements, seiner Selbstkontrolle, seines Selbstvertrauens verbuchen. Er ist an der anspruchsvollen Unternehmung gereift“ (Warwitz, 2021, S. 23). Das persönliche Sicherheitsempfinden ist nun auf einem höheren Niveau, das heißt, es wird eine Art ‚Sicherheitspolster‘ (vgl. „Überkompensation“) angelegt, welches bei der nächsten schwierigen Situation mit weniger Angst reagieren lässt. Beispielhaft zeigt Warwitz dies an einem Kind, das es wagt, ins Wasser zu springen und wenn dies gelingt, zunehmend an Selbstbewusstsein gewinnt. Es werden also nun objektiv waghalsigere Aktionen (z. B. Salto, hoher Sprungturm) sukzessive subjektiv weniger als Gefahr wahrgenommen, weil das Sicherheitsempfinden bei jeder gemeisterten Wagniserfahrung steigt. Mittelfristig erweitert sich dadurch der Handlungsspielraum des Wagenden. Situationen, die früher Ängste auslösten, werden zunehmend als beherrschbar wahrgenommen, fehlendes Vertrauen in die eigene Fähigkeit kann somit Stück für Stück in Kompetenzerwartung und Selbstwirksamkeitsempfinden umgewandelt werden: „Fähigkeiten werden über das Wagnis zunehmend in Fertigkeiten, Potenzen in reale Handlungsmöglichkeiten umgesetzt und stetig fortentwickelt, so dass neue Lebens- und Handlungsspielräume

entstehen. Der Wagende kann leisten, was er sich vor dem Wagnis nur leisten zu können erträumt hat“ (Warwitz, 2021, S. 24).

Allerdings bleibt jedes Wagnis immer mit einem Risiko und der Notwendigkeit, Opfer zu bringen, verknüpft. Das Wagnis weist nie eine Gelingensgarantie auf. Dennoch bedeutet der Verzicht darauf, eine Stagnation der Persönlichkeitsentwicklung. Gerade daher erscheint es für den Bildungskontext so zentral, Wagnissituationen zu schaffen, die sinnhaft sind und dem Trend sinnloser Challenges entgegenzutreten. Beispiele hierzu möchte das vorliegende Magazin sichtbar machen.

KOMPASS FÜR DIE EIGENE BILDUNGSPRAXIS

Auf die überblicksartige theoretische Fundierung wandelstarker Kernkompetenzen bietet sich nun ein genauerer Blick auf die Praxis zukunftsorientierter Bildungsarbeit an. Auf einer transdisziplinären Metaebene besteht die zentrale Herausforderung für wandelstarke Lehre darin, herauszufinden, wie Nachhaltigkeit und Transformation in Richtung ‚Well-Being‘ im fachlichen Lernen und/oder der freien Bildungsarbeit stattfinden können. Dafür bieten sich zum Einstieg folgende **Reflexionsfragen** an:

- Stelle ich meine Bildungspraxis in den Dienst notwendiger Transformationsprozesse (sozial, gesellschaftlich, global, lokal, ökologisch, ökonomisch)?
- Ermögliche ich die selbsttätige Aufklärung über lokale und globale Zusammenhänge?
- Ermögliche ich Lernenden, freiwillig, eigenständig und prozessorientiert handlungsfähig zu werden?
- Ermöglicht meine Bildungspraxis für mich und die Lernenden eine resonanzstiftende Begegnung miteinander / mit dem Gegenstand / der Kompetenz / dem Bildungsziel?
- Was mache ich wie erleb- und (sinnlich) erfahrbar?
- Welche Werte liegen meiner Bildungspraxis zugrunde (z. B. intergenerationale Gerechtigkeit, Rassismus- und Diskriminierungskritik)?
- Wie ermögliche ich den Bezug zur Lebenswelt der Lernenden in der Auseinandersetzung mit Transformationsthemen?

Wandelstarke Bildungspraxis ist zum einen getragen (vgl. die zu Beginn aufgestellten ZWÖLF THESEN) von der selbstreflexiven Anstrengung der Lehrenden/Lernbegleitenden, die in diesen Fragen ihren Ausdruck findet. Zum anderen auch vom übergeordneten Ziel, die Bildungspraxis auf die Erhaltung von Zukunftsfähigkeit auszurichten. Ein erster Ansatzpunkt hierfür kann es sein, zu überprüfen, in welcher Verbindung die in Abbildung vier auf der nächsten Seite gezeigten **Transformationsthemen** mit den eigenen Zielen des Projekts oder der Lehrveranstaltung stehen.

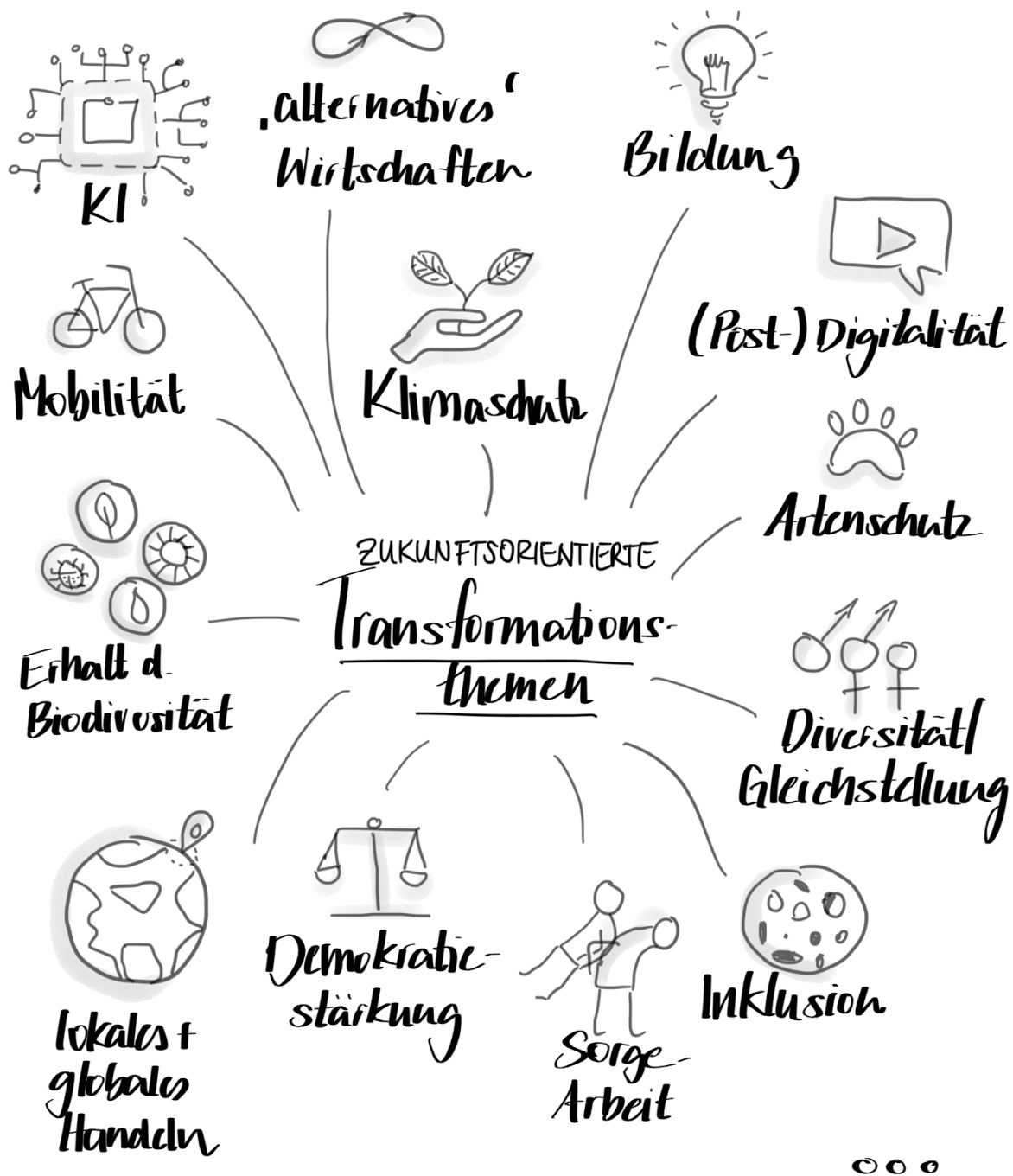


Abb. 4: Auflistung möglicher Transformationsthemen (eigene Darstellung)

In späteren Schritten wird dann auch eine spezifische **methodische Gestaltung** relevant, die im jeweiligen Bildungsarrangement sowohl die analytischen als auch die reflexiven und die kreativ-ästhetischen (Gestaltungs-)Fähigkeiten gleichermaßen erfordert und stärkt. Es sind insbesondere jene Methoden, die mit spielerisch-experimentellen Strategien operieren und partizipatives Lernen und autonomes Handeln fördern. Methoden, die unkonventionelle Handlungen zubilligen, eine vorwärtsgewandte Haltung stärken und die Bewegung auf noch nicht ausgetretenen Pfaden ermöglichen (Buether, 2013). Sie dürfen auch experimentellen Charakter haben, denn „[ü]ber das gestalterische

Experiment lässt sich ein dialogischer Frage- und Antwortprozess führen, aus dem heraus sich die anfangs noch unvorhersehbare Lösung entwickelt. Über den Problembezug werden Einfälle zu Ideen, deren Lösungspotential diskursiv überprüft und durch rationale Argumente bewertet werden kann“ (Buether, 2013, S. 7). Beispiele hierfür sind – wenngleich es unzählige methodische Gestaltungsmöglichkeiten gibt: *Zukunftskonferenz*, *Disruptive Design*, *Ästhetisches Forschen*, *Wunderforschung*, *Deeper Learning* (als Form ko-kreativen Lernens), *Experimentierlabor*, *Theater Direkt/Instant Theatre* und *Philosophieren mit Kindern*.

Wandelstarke Lehre lädt neben der methodisch anspruchsvollen Gestaltung von Bildungsarrangements auch zum Nachdenken über **alternative Lernleistungen** ein, die ihrerseits zur kritischen, kommunikativen, kreativen und teamfähigen Teilhabe an Lebenswelt- und Zukunftsgestaltung befähigen. Aktive, eigenverantwortliche und verantwortungsbewusste Lernleistungen können unter anderem die Gestaltung und Betreuung einer *Nachhaltigkeitsbibliothek* basierend auf dem Konzept der *Little Free Library*, die Herstellung eines themenspezifischen *Zines* oder die Gestaltung und Betreuung einer *sozialen Plastik* nach dem Flake-Ansatz⁴ sein. Auch der Entwurf und die Umsetzung eines *partizipativen Raummodells*⁵ oder das Verfassen von Texten nach dem Vorbild des *konstruktiven Journalismus*⁶ sowie *Guerilla Kunst* könnten in Zukunft möglich sein.

Den vier genannten Faktoren wandelstarker Bildungspraxis (individuelle Reflexion der Lernbegleitenden, Beachtung von Transformationsthemen, zukunftsorientierte methodische Gestaltung und ggf. das Anbieten alternativer (Lern-)Leistungen) bilden das Fundament für eine transformative Bildung, die eine qualitative Weiterentwicklung von Selbst- und Weltbildern mit dem Ziel der Förderung von individuellem und gesellschaftlichem Wohlergehen erreichen will.

ZUM SCHLUSS: EINE EINLADUNG ZUM WEITERDENKEN

Die Qualität des hiermit vorgelegten Entwurfs liegt nicht in der Formulierung eines konkreten pädagogischen Modells, sondern in der Bereitstellung diskussionswürdiger Ideen. Unser Vorschlag soll zu Verbesserungsvorschlägen und Weiterentwicklungen einladen. Wer diesem Text begegnet, ist aufgerufen, über wandelstarke Lehr-Lernprozesse nachzudenken. Und selbstredend auch dazu, Entwicklungsfelder in der eigenen Lehr-Lernpraxis zu identifizieren, also mindestens einmal „[i]nhaltliche Anker im eigenen Fach [zu finden], die eine Behandlung zukunftsrelevanter Themen ermöglichen“ (Seifert, 2012, S. 12). Gleichwohl wird das Konzept WANDELSTARKEN LERNENS vermutlich nie ‚fertig‘ sein. Unsere Initiative soll eine offene Ideensammlung und ein möglichst freier Denkraum bleiben, wenngleich uns die Vision einer lebenswerten Zukunft einen im besten Sinne normativen Rahmen vorgibt.

Es gibt unbeschreiblich viele Vordenker*innen, Bildungsinnovator*innen und wandelstarke Persönlichkeiten, die uns inspirieren und wandelmutig werden lassen. Deren Texte stehen für den Glauben an den

⁴ <https://flake.world/>

⁵ <https://betterblock.org/>

⁶ <https://reasonstobecheerful.world/>

möglichen Wandel hin zu einer gerechten Welt und rufen uns zum Nachdenken auf. Daher schließen wir nicht mit einem eigenen 'letzten Satz', sondern mit Zitaten und Leseempfehlungen, die vielleicht zum Weiterdenken beflügeln:

„Wir brauchen ein Denken und Handeln in Zusammenhängen, ein Ausschwärmen in neue Organisations- und Bewegungsformen. Die Entfesselung der Fantasie auf allen Ebenen, Versuchsanordnungen, Erfindungen, um die genuin kulturellen Herausforderungen, die die globalen Verwerfungen bedeuten, anzunehmen“ (Goehler, 2020, S. 2).

„Vor diesem Hintergrund sind Akteure der Kulturellen Bildung herausgefordert, ihre Bildungsarbeit hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung und Kompetenzvermittlung zu reflektieren und das Leitbild Zukunftsfähigkeit neu zu justieren“ (Fischer, 2012, S. 4).



„Kultur heißt für Menschen und Welt, mit den Sinnen wahrnehmbare Antworten auf die praktischen Fragen unserer Lebensformen zu suchen“ (Goehler, 2020, S. 3).



„Kulturelle Bildung bietet in allen Lebensphasen die Möglichkeit, sich kritisch und kreativ mit dem eigenen Selbstverständnis, dem kulturellen Erbe sowie mit der politischen und gesellschaftlichen Situation und den Zukunftsperspektiven Deutschlands, Europas und der Welt auseinanderzusetzen“ (Fischer, 2012, S. 3).



QUELLEN

Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW (Hrsg.) (2023). *Programm 2024*. https://kulturellebildung.de/app/uploads/2023/08/Programm_2024.pdf [11.11.2023].

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). *Argumente für Kulturelle Bildung. Warum Kulturelle Bildung wichtig ist*. <https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/argumente-fuer-kulturelle-bildung/> [11.11.2023].

Buether, A. (2013). *Wege zur kreativen Gestaltung. Methoden und Übungen*. E.A. Seemann Verlag.

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Springer VS.

de Haan, G. (2007): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung Operationalisierung und Messung von Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. http://institutfutur.de/tagung/files/beitraege/deHaan_ppt.pdf

Fathi, K. (2019). *Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit. Anforderungen an gesellschaftliche Zukunftssicherung im 21. Jahrhundert*. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-26941-8

Fischer, B. (2012). Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung. Herausforderungen, Ansprüche, Potenziale. *Kulturelle Bildung. Reflexionen – Argumente – Impulse*, 09, S. 6–9.

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann, & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–44), VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-90832-8

Harari, Y. (2023). *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert* (9. Auflage). Verlag C. H. Beck Paperback.

Schratz, M. (2023, 09. August). „Traumjob Lehrer“ – und keiner will ihn ... Die Furche. <https://www.furche.at/meinung/diesseits-von-gut-und-boese/traumjob-lehrer-und-keiner-will-ihn-11530261> [11.11.2023].

Seifert, R. (2012). Vision einer Schule der Zukunft. *Kulturelle Bildung. Reflexionen – Argumente – Impulse*, 09, 12–13.

Stoltenberg, U. (2020/2010): Kultur als Dimension eines Bildungskonzepts für eine nachhaltige Entwicklung. In: *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* <https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-dimension-eines-bildungskonzepts-nachhaltige-entwicklung> [15.02.2024].

Hagstedt, H. (2014), Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen. E. Hildebrandt, M. Peschel, & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 123–138). Julius Klinkhardt.

Prechtel, M. (2020). Lehrkräfte sollten sie kennen: Internet-Challenges. *Chemie unserer Zeit*, 54, 56–62. DOI: 10.1002/ciuz.201900877

Veigl, T. (2020), Formate und User_innen als Akteur_innen der Innovation. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 22(1), 74–86. DOI: 10.1010.25969/mediarep/13658

Waldmann, A. (2023). Potential Kultureller Bildung für die Bildung für nachhaltige Entwicklung und transformative Prozesse. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* <https://www.kubi-online.de/artikel/potential-kultureller-bildung-bildung-nachhaltige-entwicklung-transformative-prozesse> [11.11.2023].

Warwitz, S. A. (o. A.). *Das kreative Moment des Wagens*. Staatstheater Hannover. https://staatstheater-hannover.de/de_DE/warwitz [27.01.2024].

Warwitz, S. A. (2021). *Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten*. Schneider Verlag Hohengehren.