

Wuppertal Institut
für Klima, Umwelt, Energie
GmbH

Mandy Singer-Brodowski, Uwe Schneidewind

Transformative Literacy

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen
und gestalten

Ursprünglich veröffentlicht als:

Mandy Singer-Brodowski, Uwe Schneidewind (2014):

**Transformative Literacy : gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen
und gestalten**

In: Krisen- und Transformationsszenarios : Frühkindpädagogik, Resilienz &
Weltaktionsprogramm (Bildung für nachhaltige Entwicklung : Jahrbuch 2014)

Wien : Forum Umweltbildung, S. 131-140

Mandy Singer-Brodowski/Uwe Schneidewind

Transformative Literacy

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten

Vor dem Hintergrund einer sozial-konstruktivistischen Perspektive auf Wissensgenerierung und -vermittlung betrachten wir im folgenden Beitrag die unterschiedlichen Wissensformen zur Gestaltung der großen Transformation. Anschließend diskutieren wir das Konzept einer Transformativen Literacy als geeigneten Bezugsrahmen, um die erweiterten Wissensformen aufzunehmen, ökologische und gesellschaftliche Systeme zu lesen und neu zu schreiben. Die Transformative Literacy hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die Lehr- und Lernarrangements im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die von einem Lernen in Projekten und Reallaboren profitieren kann.

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse gestalten

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung sind komplex. Ihre Gestaltung benötigt unterschiedliche Wissensformen wie Systemwissen, Zielwissen und Transformationswissen. Werden diese Wissensformen ernst genommen, hat das Auswirkungen sowohl auf die Art und Weise, wie Wissen „produziert“ wird (transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung), als auch auf die Art und Weise, wie Wissen „vermittelt“ wird (Bildung für nachhaltige Entwicklung). Hochschulen sind gesellschaftliche Reallabore einer Nachhaltigen Entwicklung und Ausbildungsorte für zukünftige EntscheidungsträgerInnen. Sie sollten daher in ihrer Forschung und Lehre auf eine Transformative Wissenschaft hinwirken, im Sinne einer „Wissenschaft, die den Wandel schafft“. Diese Sichtweise wird oftmals als Eingriff in die Freiheit der Forschung und Lehre diskutiert, was nicht zuletzt auf ein „objektivistisches“ Wissensverständnis zurückzuführen ist.

Wissenschaft als Change Agent für den Wandel

Die Bewältigung der globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie etwa die Ressourcenverknappung, der Klimawandel und der dramatisch fortschreitende Verlust an Biodiversität, ist in modernen Gesellschaften auch eine Frage des adäquaten Wissens über mögliche Problemlösungen und Transformationspfade. Wissensgesellschaften sind davon gekennzeichnet, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen

Wissensproduktion einen erheblichen Einfluss auf die Gesellschaft haben. Bisher scheint es jedoch so, als ob ein großer Teil der aktuellen Wissenschaft vor allem zu einer Verschärfung und Beschleunigung der Nachhaltigkeitsproblematiken beiträgt. Dies liegt auch daran, dass Wissenschaft seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts als Innovationsmotor betrachtet und damit vor allem auch in den Dienst der wirtschaftlichen Wertschöpfung gestellt wird. Trotz einzelner Gegenbeispiele dominiert noch zu häufig das Leitbild einer disziplinären Exzellenzforschung, die sich frei von gesellschaftlichen Erwartungen macht und damit in den Elfenbeinturm Hochschule oder die großen Labore der Grundlagenforschung zurückzieht.

Das Potenzial der Wissenschaft, sich für den gesellschaftlichen Wandel in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung einzusetzen, ist daher noch lange nicht ausgeschöpft. Wenn sich die Wissenschaft zu einem „Change Agent“ für nachhaltige Entwicklung mausern und zu einem neuen Verhältnis zwischen Gesellschaft und Wissenschaft beitragen will, dann muss sie sich auch selbst reflektieren und transformieren (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2013). Besonders die Sozialwissenschaften haben dabei die Möglichkeit, aktuelle Tendenzen in einer Gesellschaft, die zur Stabilisierung des nicht-nachhaltigen Status-Quo beitragen, kritisch zu analysieren und zu reflektieren.

Solch einen Versuch hat Harald Welzer in seinem kürzlich erschienenen Buch „Selbst denken – Eine Anleitung zum Widerstand“ (2013) in hervorragender Weise unternommen. In Anlehnung an das Kantsche „Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen“, fordert Welzer den LeserInnen auf, die sie umgebenden gesellschaftlichen Alltagspraktiken und Routinen radikal zu hinterfragen und ihnen das eigene Denken aktiv entgegen zu setzen. Im Rahmen seiner umfassenden Gesellschaftskritik zeigt Welzer deutlich, dass das eigenständig denkende Individuum mehr Gestaltungsspielräume zur Transformation hat, als auf den ersten Blick angenommen – beispielsweise wenn es sich mit anderen widerständigen Individuen in Bündnissen zusammenschließt.

Welzer verdeutlicht damit eine Variante, wie sich WissenschaftlerInnen aktiv für eine nachhaltige Entwicklung engagieren können: die originelle Zusammenbindung aktueller Forschungsergebnisse und Diskussionen in einem Buch, das breit kommuniziert wird und im wahrsten Sinne des Wortes quer schlägt. Einen zweiten Weg hat die transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung in den vergangenen Jahren eingeschlagen, indem sie mit dem Anspruch der Gesellschaftsorientierung zivilgesellschaftliche Akteure systematisch in den Forschungsprozess mit einbindet. Dieses Vorgehen soll vor allem die Integration unterschiedlicher Wissensformen ermöglichen und damit ein sozial robustes Wissen erzeugen, das nicht zuletzt auch die Akzeptanz neuer und grüner Technologien unterstützen kann.

Wissenschaft leistet in beiden Fällen nicht nur eine Beschreibung von Systemen, sondern greift in die aktuellen gesellschaftlichen Diskussionsprozesse aktiv ein, gestaltet den Wandel mit und wird zum Beschleuniger der notwendigen Nachhaltig-

keitstransformation: sie unterstützt und befördert eine transformative Forschung und Bildung (vgl. WBGU 2011, S. 341 ff.). Für die Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutet dies, „einen Paradigmenwechsel für eine Wissensgesellschaft herbeizuführen, in der sich jede/r Einzelne als Akteur/in der Transformation begreift und durch Beteiligung an der Wissensgenerierung zur Legitimation des Transformationsprozesses beiträgt“ (WBGU 2011, S. 373).

STICHWORT

Transformation als Bedrohung der Freiheit von Forschung und Lehre?

Interessanterweise ist es gerade dieses Verständnis der „eingreifenden“, „beschleunigenden“ und „gestaltenden“ transformativen Forschung und Bildung, die in der Diskussion um eine Orientierung des Bildungs- und Wissenschaftssystems am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung einen starken Reflex zur Verteidigung der Freiheit der Forschung und Lehre auslöst.

Forschung dürfe nicht normativ sein, sondern müsse frei von gesellschaftlichen und politischen Einflussnahmen bleiben, um kreative und exzellente Erkenntnisse zu generieren. Nur auf der Grundlage dieser „objektiven“ Erkenntnisgenerierung könne Forschung das wertfreie Wissen liefern, das anschließend wiederum Grundlage für die Aushandlung in Politik und Gesellschaft darstellt. Aus diesem Grund ist die Freiheit der Forschung und Lehre im Grundgesetz geschützt.

In der Bildung kann dieser Schutzreflex mit dem Überwältigungsverbot der politischen Bildung beschrieben werden (vgl. Wehling 1977, S. 179 f.). Dieses Überwältigungsverbot untersagt es Lehrkräften, ihre SchülerInnen im Sinne einer bestimmten politischen Richtung zu beeinflussen. Vielmehr sollten sie sie ausbilden, sich aktiv und mit kritischen Argumenten und Gegenargumenten in einen demokratischen Diskurs einzubringen (vgl. auch Jickling 1992).

Historisch hat dieser Reflex vor allem in Deutschland eine besondere Schutzfunktion und wirft immer wieder wichtige gesellschaftliche Debatten auf. Die kritische Haltung gegenüber einer vorschnellen partei-politischen Beeinflussung und damit auch eine Sorge um die demokratischen Grundwerte unserer Gesellschaften ist wichtig. Im Anblick der Jahrhundert-Aufgabe der Gestaltung einer „großen Transformation“ (WBGU 2011) lohnt es sich, gleichzeitig die Frage zu stellen, ob eine transformative Forschung und Bildung tatsächlich eine bewusst gesteuerte Beeinflussung im Sinne „grüner Werte“ beschreibt oder eine Pluralisierung der Wissensformen darstellt, die für die anstehende Transformation notwendig ist.

In beiden Fällen – der transformativen Forschung und der transformativen Bildung – wird ein Verlust des Wertes der Forschung und Bildung „an sich“, sowie eine Beeinflussung der Wissensbestände im Sinne einer politischen Richtung befürchtet. Diesen Argumentationen liegt ein implizites Verständnis von Wissen zugrunde, das Wissen als „objektiv“, getrennt von der realen Welt und den Werten derjenigen Akteure, die Wissen generieren und vermitteln, betrachtet.

In diesem Beitrag dagegen wird von einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Wissen ausgegangen, das die gemeinsame Konstruktion von geteiltem Wissen in den Vordergrund stellt. Wissen in diesem Verständnis ist eng verwoben mit der sozio-kulturellen Umwelt und

damit sozial konstruiert. Es wird als sozial geteilt beschrieben, was bedeutet, dass es sich in gesellschaftlich entwickelten Werkzeugen, Konzepten und Begriffen verortet (vgl. Hoidn 2007, S.4). Durch das Aufgeteilt-Sein des Wissens tritt der Aushandlungsprozess über die relevanten Wissensbestände in den Mittelpunkt. Wissen ist in diesem Verständnis ein fluides Geflecht und Ergebnis von Kommunikation, Konventionen und sozialen Vereinbarungen.

Auch das für die Nachhaltige Entwicklung relevante Transformationswissen ist in überparteiliche und kontroverse gesellschaftliche Debatten eingebettet, wird darin als geteilter Wissenskanon konstruiert. Orte, an denen Wissen gezielt „produziert“ wird, stellen einen Spiegel dieser gesellschaftlichen Debatten dar. Auch aus diesem Grund war und ist Wissenschafts- und Bildungspolitik immer auch ein Kondensat der gesellschaftlichen Wertedebatten und unterliegt der Steuerung in Richtung eines nur diffus zu greifenden ausgehandelten Wissens- und Wertekansons. Das Plädoyer für mehr transformative Forschung und transformative Bildung stellt daher per se keine Bedrohung der Freiheit von Forschung und Lehre dar, sondern eine Pluralisierung des Wissens darüber, wie die Jahrhundert-Aufgabe der Nachhaltigen Entwicklung noch besser gestaltet werden kann. Dafür lohnt sich ein Blick auf die für eine Transformation notwendigen Wissensformen.

Wissensformen zur Gestaltung des Wandels

Für die Gestaltung der notwendigen Transformation ist nun ein Verständnis über die Art der Wissensformen hilfreich. Hier bieten die Arbeiten über die verschiedenen Wissensformen aus der transdisziplinären Nachhaltigkeitsforschung eine Differenzierung an (vgl. CASS/ProKlim 1997). Neben ein reines Systemwissen tritt hier ein Zielwissen sowie ein Transformationswissen. Das Zielwissen beinhaltet Szenarien über die von Akteuren angestrebten Zukünfte und Werturteile, die sich vor allem in Sprache und Bildern ausdrücken (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2013, S.70). Darüber hinaus bedarf es eines Transformationswissens, das ein meist unausgesprochenes Verständnis über die Gelingenbedingungen von Veränderungsprozessen der Akteure mit einbezieht. Im Rahmen einer Wissensgenerierung und -vermittlung für den Wandel gilt es diese drei Wissensformen zu verknüpfen. Der Transition-Zyklus aus der transition-theory bietet hierfür eine Integration an (vgl. Abb.1).

In dem Transition-Zyklus finden sich die unterschiedlichen Wissensformen in vier Phasen von Transformationswissen wieder. In der Phase der Problem-Analyse ist vor allem das klassische Systemwissen relevant (bspw. Wie ist es in einem ökologischen oder sozialen System zu dem nicht-nachhaltigen Status Quo gekommen?). In der Phase der Visions-Entwicklung stehen Szenarien und wünschenswerte Zukünfte durch die Erzeugung von Zielwissen im Mittelpunkt (bspw. Wie sieht eine gerechte Gesellschaft aus? Was sind alternative Wohlstandsmodelle?). Gerade aufgrund der komplexen Problemlagen nachhaltiger Entwicklung werden nicht zuletzt klassische Forschungsmethoden ergänzt durch Experimente in so genannten „Reallaboren“ (vgl. Schneidewind/Scheck 2013). Letztlich stellt dieses Transformationswissen die Grundlage für Lern- und Diffusionsprozesse zur konkreten Gestaltung der Veränderungsprozesse dar.

Die erweiterten Wissensformen bieten die Grundlage für ein erweitertes Verständnis der Kenntnisse und Kompetenzen zur Erforschung und teilhabenden Gestaltung der großen Transformation. In Bildungsprozessen wird noch zu häufig die Ebene des System- und Zielwissens bei den Lernenden angesprochen. Lernende haben noch zu wenig Gelegenheit eigene Experimente und Projekte zur Gestaltung des Wandels durchzuführen und damit auch ihren eigenen Beitrag in der „großen Transformation“ zu erproben und zu reflektieren. Solange das System- und Zielwissen bei den Lernenden nicht um Elemente des Transformationswissen ergänzt wird, führt es eher zu einer Ansammlung „trägen Nachhaltigkeitswissens“ als zu einer lebendigen Lern- und Teilhabe-Kultur.

Vom Transformationswissen zur Transformativen Literacy?

Sollen Menschen also dazu befähigt werden als Change Agents in konkreten Transformationsprozessen zu agieren, ist das Verständnis und die Anwendung der verschiedenen Wissensformen, die eine Gesellschaft braucht, um die Transformation in Richtung Nachhaltiger Entwicklung zu gestalten, zentral. Dies wurde an anderer Stelle mit einer Transformative Literacy bezeichnet (vgl. Schneidewind 2013). Das aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Konzept der Literacy, das vor allem im Zuge der PISA-Studien prominent wurde, bezeichnet dabei zunächst das Erlernen und erfolgreiche Anwenden grundlegender Lese- und Schreibfertigkeiten. Dabei löst die Literacy eine binäre Logik von „kann schreiben vs. kann nicht schreiben“ auf in eine Vielfalt nuancierter Ausprägungen auf unterschiedlichen Niveaustufen. Die Zunahme der Literacy ermöglicht den Lernenden eine selbst-organisierte Erschließung von Teilhabe in privaten, bürgerschaftlichen und beruflichen Kontexten. In diesem

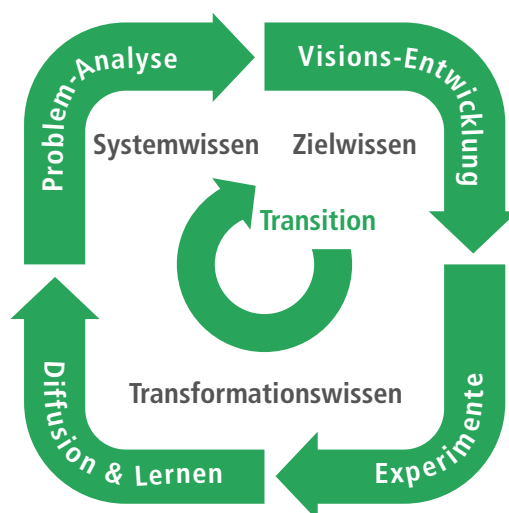


Abb. 1: Transition-Zyklus

Quelle: <http://wupperinst.org/unsere-forschung/forschung-fuer-den-wandel/>

Punkt hat das Konzept der Literacy große Ähnlichkeit mit dem Kompetenzkonzept, weil hier neben den kognitiven Aspekten der Beherrschung von Lese- und Schreibtechniken wichtig ist, dass diese in einem Anwendungskontext zur Realisierung kommen, der prinzipiell auch die motivationalen und emotionalen Beweggründe des Individuums umfasst (vgl. Weinert 2001, S. 27 ff.).

Die Idee der „Nachhaltigkeits-Litaracy“ wird seit einigen Jahren verstärkt diskutiert (vgl. Parkin u.a. 2004, Stibbe/ Luna 2009, Scholz 2011). Roland Scholz (2011) nutzt das Konzept der Literacy um Wissensprozesse im Spannungsfeld von Mensch-Umweltsystemen zu beschreiben. Es kennzeichnet die Fähigkeit, Informationen aus Gesellschaft und Umwelt aufzunehmen, in ein umfassendes Verständnis über die Systeme und Transformationspfade zu integrieren und die eigenen Handlungen darauf aufzubauen. Erlangen Lernende also eine Sustainable Literacy, ermächtigen sie sich selbst, gesellschaftliche Verhältnisse und Systeme kritisch zu „lesen“ und im Sinne der Nachhaltigkeit neu zu „schreiben“.

Eine Ergänzung dieser bisherigen „Litaracy-Konzeptionen“ in der Nachhaltigkeitsdebatte um die oben genannten Wissensformen kann nun mit dem Konzept einer „Transformative Literacy“ begründet werden. An die Seite der Litaracy hinsichtlich des Systemwissens tritt das Verständnis und die Anwendung von Ziel- und Transformationswissen. Transformative Literacy bedeutet dann Informationen über gesellschaftliche Transformationsprozesse (im Sinne des Ziel- und Transformationswissens) zu lesen, zu interpretieren und sich aktiv in diese Transformationsprozesse einzubringen (vgl. Schneidewind 2013, S. 83). Transformative Literacy erweitert die Schwerpunkte der aktuellen Nachhaltigkeitdebatte um sozialwissenschaftliche Perspektiven über die konkreten Gelingensbedingungen von Transformationsprozessen

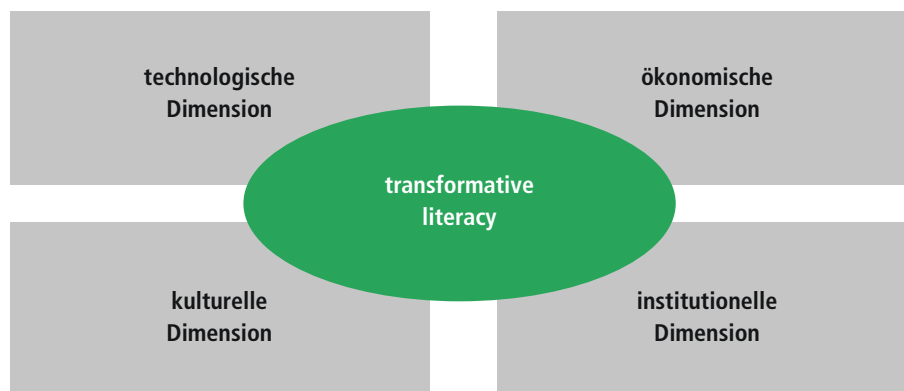


Abb. 2: Die vier Dimensionen einer „transformative literacy“: Im System Wissenschaft dominiert oft die technologische Dimension, das heißt, es sind vornehmlich technologische Informationen, die interpretiert und genutzt werden, um politische und ökonomische Transformationsprozesse zu befördern – mit zunehmend negativen ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgen. Eine „transformative literacy“ bemüht sich um einen Ausgleich und eine Integration aller vier Dimensionen. (Schneidewind 2013, S. 83)

und verbindet dabei vier unterschiedliche Dimensionen: die ökonomische, die technologische, die institutionelle und kulturelle Dimension (vgl. Schneidewind 2013, S.83)

Da im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse den technologischen, ökonomischen, institutionellen und kulturellen Dimensionen jeweils eine hohe Bedeutung zukommt, spielen diese Dimensionen eine besondere Rolle in der Bestimmung einer Transformative Literacy.

Die Förderung einer Transformative Literacy durch Bildung für nachhaltige Entwicklung

Was sind die Konsequenzen dieses neuen Ansatzes einer Transformative Literacy für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung? Bildung für nachhaltige Entwicklung wird seit der Jahrtausendwende zunehmend als adäquates Konzept zur Begegnung der Gestaltungsherausforderung einer Nachhaltigen Entwicklung beschrieben. Im Gegensatz zur klassischen Umweltbildung steht hier kein Bedrohungsszenario, sondern ein Modernisierungsszenario im Mittelpunkt. Die Weiterführung der UN-Dekade BNE im Rahmen eines Weltaktionsprogramms lässt eine Verstetigung und Verbreiterung der bisherigen BNE-Aktivitäten national und international erwarten. In dem Entwurf zum Weltaktionsprogramm wird gefordert, Bildung grundsätzlich so auszurichten, dass alle die Möglichkeit bekommen, Werthaltungen, Fähigkeiten und Kompetenzen zur Gestaltung des nachhaltigen Wandels zu entwickeln (vgl. UNESCO 2013, S. 1). Selbst in den internationalen Dokumenten wird BNE also zunehmend als eine den Wandel gestaltende, eingreifende und beschleunigende Bildung beschrieben. Als ein „learning for change“ kann BNE dazu beitragen die große Transformation durch individuelles, kooperatives und organisationales Lernen zu realisieren (vgl. Barth/Michelsen 2013).

Die Orientierung von Angeboten einer BNE an dem Konzept der Transformative Literacy stärkt die experimentierenden und projekt-orientierten Lernformate. Insbesondere das Transformationswissen, also das mehr oder weniger systematische Wissen über die Ursachen, Dynamik und Verlaufsformen von gesellschaftlichen Transformationsprozessen und den möglichen Beitrag der Lernenden im Rahmen der vier verschiedenen Dimensionen können damit in den Mittelpunkt gestellt werden. Lernende sollten daher die Möglichkeit haben, alle Phasen eines Transformationszyklus (beispielsweise in Form eines konkreten Projektes) aktiv zu durchlaufen und damit die verschiedenen Wissensformen aufzubauen und Literacy zu entwickeln. Ein Lernen in Reallaboren und Projekten bietet hierfür einen besonders geeigneten Rahmen.

Lernen als aktiver und selbst gesteuerter Wissenskonstruktionsprozess

Als ein Beispiel für ein solches Lernformat kann das inter- und transdisziplinäre „Projekt Nachhaltigkeit“ an der Universität Erfurt dienen. Hier treten Studierende als OrganisatorInnen ihrer eigenen Lehrveranstaltung auf. Ihr Ziel ist es, ihren KommilitonInnen eine praktische Auseinandersetzung mit dem Konzept nachhaltiger Entwicklung und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen vor Ort zu ermöglichen. Auf eine theoretische Ringvorlesung zum Thema Nachhaltigkeit folgt die konkrete Projektarbeit zusammen mit Partnern aus der Stadt Erfurt. Die Projekte reichen von dem Angebot eines konsumkritischen Stadtrundgangs, über die Erstellung eines „vegane Stadtführers“ bis hin zu Stadtteil-bezogenen Filmprojekten mit benachteiligten Jugendlichen. Einzigartig ist das Projekt, da die Organisation der gesamten Lehrveranstaltung für eine Gruppe von Studierenden extra mit so genannten Credit Points vergütet wird. Dieser Umstand und das konkrete Mitwirken an Veränderungsprojekten vor Ort motiviert viele der Teilnehmenden sich auch über das Seminar hinaus stärker gesellschaftlich einzubringen.

Dabei ist das Lernen hier weniger das Ergebnis einer gelungenen Wissensvermittlung, sondern ein aktiver und von den Studierenden selbst gesteuerter Wissenskonstruktionsprozess. Die Studierenden sind – wiederum einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Wissen folgend – Teil einer Community of Practice, einer Gemeinschaft von handelnden und experimentierenden Transformationsakteuren. In diese soziokulturelle Gemeinschaft vor Ort bringen sie sich durch eine zunehmende Partizipation aktiv ein und verbinden sich mit ihrem sozialen Umfeld. Lernende durchlaufen peu a peu eine Veränderung ihrer Rolle in einer Community of Practice von NovizInnen hin zu MeisterInnen. Durch Sprache als zentralem Werkzeug drückt sich diese veränderte Rolle in der Community of Practice aus (vgl. Lave/Wenger 1991).

Im Rahmen ihres Lernens durch das und am Projekt häufen die Studierenden also kein träges Wissen an, sondern verändern ihre Rolle in der Community of Practice durch die aktive Aneignung und Anwendung des Wissens. Das beste Lernergebnis ist damit ein Engagement der Studierenden in der lokalen Nachhaltigkeits-Landschaft (bspw. durch das Mitwirken in lokalen Initiativen oder ein verändertes Konsum-Handeln und das Reden darüber). Die Projekte stellen Experimente im Sinne des oben beschriebenen Transition-Zyklus dar, die die verschiedenen Wissensformen erzeugen, interpretieren und anwenden lassen. Das Konzept der Transformative Literacy stärkt dadurch ein Lernen in konkreten Veränderungsprozessen und Real-laboren.

Bezüge zur Resilienztheorie

Nicht zuletzt können hier einige wichtige Bezüge zur Theorie der Resilienz hergestellt werden, denn auch bei ihr stehen das Lesen von Systemen und ein damit zusammenhängendes zyklisches Denken im Mittelpunkt (vgl. Katzmair 2014). Die Resilienz-Theorie stellt eine gute Grundlage zum Verflüssigen und Ausweiten des Nachhaltigkeitsbegriffs dar, in dem sie vor allem auf die Widerstands- und Anpassungsfähigkeit von Systemen hinweist. Damit erscheinen viele Diskussionen (bspw. um Sackgassen in der aktuellen internationalen Klimapolitik) in neuem Licht und können als krisenhafter Zustand kurz vor der Neuorganisation eines gesamten Systems interpretiert werden. In dem Nachdenken über Bildung kann die Resilienztheorie also entscheidend zum „Lesen“ von komplexen und vielschichtigen Problemlagen und dem „Neu-Schreiben“ positiver Zukunftsentwürfe beitragen und hat damit große Ähnlichkeit zur Transformative Literacy.

Allerdings fehlt der Resilienztheorie als naturwissenschaftlich inspiriertem Gedankengebäude das selbstreflexive Moment, das typisch für die sozialwissenschaftlichen Theorien ist. Sie bietet eine gute Grundlage zum Verständnis von Systemwissen, bleibt aber gleichzeitig unklar in den Anknüpfungspunkten für ein Ziel- und Transformationswissen. Damit einher geht auch eine zu geringe Kritik der aktuellen Wissensproduktion und-vermittlung in den Forschungs- und Bildungseinrichtungen.

Conclusion

Für die aktive Bewältigung der anstehenden Gestaltungsherausforderungen nachhaltiger Gesellschaften braucht es ein Verständnis über die Formen der wissenschaftlichen Wissensproduktion in modernen Wissensgesellschaften und eine Erweiterung der Wissensformen. In dem Beitrag wurden verschiedene Wissensformen (System-, Ziel- und Transformationswissen) zur Gestaltung der Transformation diskutiert. Da diese in eine gesellschaftliche Debatte über nachhaltige Entwicklung eingebettet sind, stellt die Forschung und Bildung zur Transformation keine Bedrohung der Freiheit von Forschung und Lehre dar, sondern eine gesellschaftlich rückgekoppelte Wissensproduktion.

Zum systematischen Lesen und Schreiben der notwendigen Nachhaltigkeits-transformationen wurde die Transformative Literacy als neues Konzept eingeführt. Sie stärkt das Entdecken unterschiedlicher Wissensformen, sowie die Reflexion der Lernenden über ihre eigene Verortung in den verschiedenen gesellschaftlichen Nachhaltigkeits-Dimensionen (technologisch, ökonomisch, institutionell und kulturell). Nicht zuletzt ist sie ein starkes Plädoyer für mehr selbstorganisierte, an „real-world-sustainability-problems“ orientierte Lernarrangements, in denen Lernende ihre Wis-senskonstruktionsprozesse individuell und kooperativ selbst steuern.

Literatur

- Barth, M./Michelsen, G. (2013): Learning for change: an educational contribution to sustainability science. In: Sustainability Science Vol. 8, S. 103–119.
- CASS/ProClim (1997): Forschung zu Nachhaltigkeit und Globalem Wandel: Wissenschaftspolitische Visionen der Schweizer Forschenden. Bern
- Hoidn, S. (2007): Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen.
Download unter: www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwpat13.pdf
- Jickling, B. (1992): Why I Don't Want My Children To Be Educated for Sustainable Development. In: The Journal of Environmental Education 23(4), S. 5–8
- Katzmair H. (2014): Alles hat seine Zeit. Resilienz in sozio-ökologischen Systemen und ihre Rolle in der (Umwelt-) Didaktik. In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2, Wien
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press: Cambridge
- Parkin, S/Johnston, A./Buckland, H./Brooker, F./White, E.; (2004): Learning and skills for Sustainable Development: guidance for higher education institutions. London
- Schneidewind, U. (2013): Transformative Literacy – ein Bezugsrahmen für den wissensbasierten Umgang mit der „großen Transformation“. In: GAIA Jahrgang 22 (2), S. 82–86
- Schneidewind, U./Singer-Brodowski, M. (2013): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Metropolis: Marburg
- Scholz, R. W. (2011): Environmental Literacy in Science and Society. From Knowledge to Decisions. New York: Cambridge University Press.
- Stibbe, A./Luna, H. (2009): Introduction. In: Villiers-Stuart, P./Stibbe, A. (Hg.): Handbook of sustainability literacy: skills for a changing world. Green: Totnes. S. 1–6
- UNESCO Executive Board (2013): Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014, Download unter: www.unesco.org/new/en/unesco-world-conference-on-esd-2014/esd-after-2014/global-action-programme
- WBGU (2011) (Hg.): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten 2011. Berlin
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz: Weinheim, S. 17–31



Zu den AutorInnen

Mandy Singer-Brodowski, B.A. (Erziehungswissenschaft), M.A. (Pädagogik), Mitarbeiterin des Wuppertal Institutes, koordinierte 2012 die Reihe „Transformatives Wissen schaffen“, Mitglied des Nationalkomitees zur Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ und Lehrbeauftragte an der Universität Lüneburg.

Kontakt

mandy.singer-brodowski@wupperinst.org



Uwe Schneidewind, Univ.-Prof., Dr., Studium der Betriebswirtschaftslehre, seit 2010 Präsident des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie.

Kontakt

uwe.schneidewind@wupperinst.org