



## 1. Einführung in die transformative Lehre

Da gab es einen regen Austausch, der beiden Seiten  
ganz offensichtlich etwas gebracht hat und  
bei dem sich dann auch Perspektiven  
verändert haben – auf beiden Seiten.

Karin Beilharz, Praxis für Psychosoziale  
Gesundheit, WiNo-Projekt-Patin

Bereits 2011 prägte der Wissenschaftliche Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) den Begriff der »Großen Transformation«. Dieser Transformationsbegriff umfasst den gesamten »Wandel in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft«, der notwendig ist, um »eine irreversible Schädigung der Weltökosysteme« durch das gegenwärtig praktizierte menschliche Wirtschaften zu vermeiden (WBGU 2011: 87). Bildung für die anstehende sozioökologische Transformation nimmt in dem entsprechenden Gutachten des WBGU eine zentrale Rolle ein. Sie soll transformativ sein, d. h. nicht nur dem Erwerb des für eine Transformation nötigen Wissens dienen, sondern selbst aktiv auf eine gesellschaftliche Transformation hinwirken und individuelle und kollektive Lernprozesse ermöglichen (WBGU 2011: 357ff.).

Neue Ansprüche an  
die Hochschullehre  
durch die »Große  
Transformation«

Auch auf internationaler Ebene spielt das Konzept der Transformation eine wichtige Rolle. Mit der Agenda 2030 verabschiedeten die Staats- und Regierungschefs der UN-Mitgliedsstaaten am 25. September 2015 ein ambitioniertes Programm für eine weltweite nachhaltige Entwicklung. Unter dem Motto »Transforming our world« wurden 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) formuliert, die auch den Bildungsbereich unter das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung stellen (UN 2015). Dieses Leitbild hat

bereits 2010 mit einer gemeinsamen Erklärung der deutschen Hochschulrektorenkonferenz und der Deutschen UNESCO-Kommission Eingang in den Hochschulbereich gefunden: Hochschulen sind aufgefordert, zur »zukunftsorientierten Entwicklung der Gesellschaft beizutragen« und »Bildung für nachhaltige Entwicklung zu einem konstitutiven Element in allen Bereichen ihrer Tätigkeit« zu machen (HRK und DUK 2010: 2).

Transformative  
Lehrformate  
werden erprobt

Seit den Impulsen durch die Agenda 2030 und das WBGU-Gutachten hat sich auch in Deutschland eine rege Debatte über Bildung als ein Instrument der Transformation entwickelt, neue Bildungsformate wurden entwickelt und erprobt (GiBE und KommEnt 2018). Auch in der Fortbildung Lehrender ist transformative Lehre in den letzten Jahren bereits angekommen.<sup>3</sup> An den Hochschulen sind oft auch studentische Initiativen aus dem Nachhaltigkeitskontext die Treiber neuer Lehr-Lernformate.<sup>4</sup>

Die Themen, die an verschiedenen Hochschulen mittels transformativer bzw. transdisziplinärer Lehransätze in den zurückliegenden Jahren adressiert wurden, sind vielfältig. Von Demokratieentwicklung, nachhaltiger Mobilitätskultur und Stadtgestaltung, Klimawandel, künstlicher Intelligenz bis hin zur Zukunft der Ernährung reicht das Spektrum der Themen. Die Erfahrungen mit dabei angewandten Lehrformaten wurden in Artikeln, Buchbeiträgen und Leitfäden festgehalten, reflektiert und für potenzielle Nachahmende aufbereitet (z. B. Albiez 2018, West 2018, Godat et al. 2018, Wanner et al. 2020).

Als *Change Maker*  
Interventionen im  
Nachhaltigkeits-  
kontext durch-  
führen

Der Begriff der Intervention nimmt in diesen Beiträgen eine zentrale Rolle ein. Unter Interventionen verstehen wir jegliche Form von Impulsen, die bestehende Handlungsroutrinen oder dominante Denkmuster hinterfragen und Alternativen einführen. Interventionen im Nachhaltigkeitskontext können ganz unterschiedlich aussehen:

---

3 Maßgebliche Impulse setzte z. B. das von 2010 bis 2020 aktive Bündnis für Hochschullehre *Lehre*<sup>n</sup> [<https://lehrehochn.de/>].

4 Beispiele hierfür sind das *netzwerk n* [<https://www.netzwerk-n.org/2017-41/>] sowie das an der Universität Freiburg angesiedelte *Nachhaltigkeitsbüro* [<https://www.nachhaltigkeitsbuero.freiburg.de/>].

- Studierende hinterfragen in verschiedenen Themenfeldern wie Ernährung, Energie oder Konsum ihre eigenen Handlungsroutinen und verändern diese in Selbstexperimenten – wie im Projekt »Klimaschutz gemeinsam wagen!« des Karlsruher Instituts für Technologie<sup>5</sup>.
- Studierende erfragen die Meinungen bestimmter Zielgruppen zu Nachhaltigkeitsthemen und reflektieren die Ergebnisse mit diesen gemeinsam – wie in unserem Projekt Wissensdialog Nordschwarzwald<sup>6</sup>.
- Studierende »zetteln« Debatten durch Experimente im öffentlichen Raum »an« – wie z. B. durch die Umwidmung von städtischen Parkplätzen in kleine Cafés und Bürgertreffs im Real-labor für nachhaltige Mobilitätskultur Stuttgart (RNM 2018) oder unter dem Motto »Wissen to Go« durch umgestaltete und in der Innenstadt positionierte Einkaufswagen (West 2018).

Durch die gezielte Anwendung von Interventionen sollen die Studierenden in den entsprechenden Bildungs- und Lehrformaten an Hochschulen befähigt werden, Kompetenzen für die Gestaltung von Transformationsprozessen zu erwerben. Als sogenannte Change Maker sollen sie zukünftig selbst Transformationsprozesse gestalten können (z. B. Krütli et al. 2018, Wanner et al. 2020). Häufig knüpft transformative Lehre dazu an Kompetenzmodelle aus dem Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bormann & de Haan 2008) oder an Kompetenzmodelle der transdisziplinären Lehre an (Pearce et al. 2018). Sel-tener referenziert wird das Konzept der Gestaltungskompetenz nach de Haan (2008).

Vermittlung von Transformationskompetenzen als Ziel der Lehre

5 Einen Einblick in den Charakter der Selbstexperimente bietet die Website <https://www.klimaschutzgemeinsamwagen.de/selbstexperimente/>.

6 Ein Beispiel aus unserem Projekt Wissensdialog Nordschwarzwald findet sich unter <https://www.schwarzwaelder-bote.de/inhalt.kreis-freudenstadtnationalpark-gedanke-noch-nicht-im-kollektiven-bewusstsein.61699e11-f933-44cd-b5e0-cb8018647f07.html>.

Die Transformationskompetenzen nach Wiek et al. (2011) als Maßstab

Im Kompetenzmodell von Wiek et al. (2011) wurden die Kompetenzen zusammengeführt, die im Rahmen einer transformativen Lehre vermittelt werden sollen. Dieses speziell als Referenzrahmen für die Entwicklung von Lehrprogrammen, Evaluationen und Weiterbildungen im akademischen Bereich entwickelte Modell synthetisiert verschiedene Kompetenzmodelle aus dem Nachhaltigkeitskontext.

Kompetenz wird dabei definiert als ein »funktional verknüpfter Komplex aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, der eine erfolgreiche Aufgabenausführung und Problemlösung im Verhältnis zu realweltlichen Nachhaltigkeitsproblemen, -herausforderungen und -chancen ermöglicht« (Wiek et al. 2011: 204, eigene Übersetzung). Die Autorinnen und Autoren arbeiten, aufbauend auf einer breiten Literaturanalyse, die Kompetenzen heraus, die in der traditionellen Lehre weniger Berücksichtigung finden, aber für den Nachhaltigkeitskontext von besonderer Bedeutung sind. Ihr Kompetenzmodell umfasst die folgenden fünf Schlüsselkompetenzen (ebd.: 207ff., für Anwendung auf die Zusammenarbeit mit Praxisakteuren siehe Kap. 2.2):

- *Systemisches Denken* beinhaltet die Fähigkeit, komplexe Systeme zu analysieren und dabei unterschiedliche Systeme, Raumebenen sowie Dynamiken und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Komponenten einzubeziehen. Erforderlich ist hierfür eine profunde Kenntnis komplexer Systeme.
- *Antizipative Kompetenz* ermöglicht es, basierend auf Analyse und Evaluation, Zukunftsbilder zu entwerfen. Dafür bedarf es sowohl analytisch-kreativer Fähigkeiten als auch der Kenntnis spezifischer Tools, wie der Arbeit mit Szenarien. Im Hinblick auf Transformationsprozesse erlaubt Antizipation die Einschätzung der Wirkungen geplanter Interventionen.
- *Normative Kompetenz* umfasst die Fähigkeit, Werte, Prinzipien und Ziele zu diskutieren und zu reflektieren und bietet damit Orientierung für die Richtung der Transformation. Hierzu ist z. B. die Auseinandersetzung mit Fragen rechtlicher, ethischer und sozial-ökologischer Natur nötig. Dar-

auf basierend lässt sich beurteilen, inwieweit ein Vorhaben tatsächlich zu mehr Nachhaltigkeit führt.

- *Strategische Kompetenz* dient der Planung und zielgerichteten Durchführung von transformativen Strategien, Interventionen und Maßnahmen. Sie beinhaltet die Erarbeitung von Plänen und Programmen und erfordert Kenntnisse im Bereich Projektmanagement und Organisationsentwicklung, z. B. auch in Bezug auf die Einbeziehung von Akteuren und den Umgang mit Barrieren.
- *Interpersonale Kompetenz* ist die Fähigkeit, Akteure zu motivieren und zu einer gemeinsamen Problemlösung zusammenzuführen. Hierzu sind ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten, Verhandlungsfähigkeit und Führungsstärke ebenso nötig wie Empathie im Umgang mit Akteursgruppen aus ganz unterschiedlichen sozialen und kulturellen Herkünften.

Die Schlüsselkompetenzen greifen ineinander bzw. sind voneinander abhängig und bedürfen der Zusammenarbeit im Team. Probleme und Lösungsansätze sollen so ganzheitlich und rekursiv verstanden werden können. Die Ausrichtung der Lehre auf die oben erläuterten Kompetenzen stellt nicht nur spezielle Anforderungen an die Gestaltung der Lehrveranstaltungen. Sie erfordert auch adäquate Bewertungsmethoden, die z. B. auch reflexive Elemente beinhalten sollten (vgl. Richter 2006, Reis 2009 und Kap. 2.1).

Der Ansatz der transformativen Lehre wird in seinem normativen Anspruch im Sinne eines ›Nachhaltigkeitsimperativs‹ bei Fragen der Vermittlung von Nachhaltigkeit in der Lehre kritisiert. So wird beispielsweise befürchtet, dass der geradezu inflationäre Gebrauch des Begriffs zu dessen Aushöhlung führt (Grober 2013, Kropp 2019). Die Komplexität der verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit würden im Spannungsfeld zwischen theoretischer Vermittlung und praxisnahen Lösungen selten ausreichend reflektiert (Leal Filho 2018). Es gelte, darauf zu achten, dass Studierende nicht für Nachhaltigkeitsziele ›indoktriniert‹, sondern in die Lage versetzt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden (BPB 2011). Auch würden wirtschafts- und wachstums-

Das Konzept der transformativen Lehre in der Kritik

kritische Ansätze häufig ausgespart und Nachhaltigkeitsbildung sich zu sehr an Symptomen, nicht an Ursachen orientieren (Getzin & Singer-Brodowski 2016). Getzin & Singer-Brodowski (2016) regen daher die Unterscheidung in eine *instrumentelle Bildung für nachhaltige Entwicklung* und eine *kritisch-emanzipatorische Bildung als nachhaltige Entwicklung* an. Instrumentelle Bildung vermittele Wissen als Grundlage für Handlungsoptionen in Richtung einer sozial-ökologischen Transformation. Dagegen werden im kritisch-emanzipatorischen Ansatz Werte, Leitbilder und Normen von Transformation hinterfragt. Gefragt wäre eine »aktivierende, hinterfragende Lehrpraxis, die auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fokussiert« (Thiele & Becker 2020). Zudem kann der Ansatz, Studierende als von außen kommende Change Maker anzusehen, auf in die Lehre involvierte Praxisakteure auch befremdlich wirken.

Konsequenzen der  
Kritik für trans-  
formativ Lehrende

Für unser Lehrkonzept beinhaltet die geschilderte Entstehungsgeschichte transformativer Lehre sowie deren kritische Reflexion zwei wesentliche Schlussfolgerungen. 1) Eine umfassende transformative Lehre muss sowohl eine intensive und kontroverse fachspezifische Debatte als auch die Auseinandersetzung mit Normen und Werten sowie ein hohes Maß an persönlicher Reflexion ermöglichen. 2) Eine solche Lehre erfordert von den Dozierenden eine offene und gegenüber dem Umfeld sensible Herangehensweise und die Kompetenz, gemeinsame Lernprozesse von Studierenden und anderen an der Lehre Beteiligten zu gestalten.