



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Transformatives Lernen für ein gelebtes Buen Vivir.

Verfasserin

Franziska Kohler

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreut von:

Mag. Dr. Nicole Lieger

Mein Dank gilt

Meinen Eltern für ihre großherzige Unterstützung und dass sie mir ermöglicht haben, meinen Weg zu gehen.

*Dem Alten Auhof und seinen Bewohner*innen, die mir so ein gutes Zuhause geben.*

Anaité und Hannah, die mir stets ein zweites Zuhause sind und geben.

Joschi für seine Inspiration, Unterstützung, Menschlichkeit und Liebe.

Nicole für die tolle Betreuung – und die Geduld.

Pernilla, Johannes, Martin, Boris, Theijs und Peter für ihre Zeit und Inspiration während der Interviews, und den anderen Mitgliedern der IPTL für die vielen spannenden Gespräche, Einblicke und Herzlichkeiten.

Inhaltsverzeichnis

1. Prolog: Persönliche Verortung.....	7
1.1. Ein wachsender Wunsch beizutragen und die lange Suche nach dem Wie	7
1.2. Wandern zwischen den Welten.....	8
1.3. Den eigenen Beitrag erkennen	10
2. Einleitung.....	12
3. Methodik.....	14
3.1. Erste Phase: Orientierung.....	14
3.2. Zweite Phase: Sichten und Eintauchen ins Themenfeld	15
3.3. Dritte Phase: Vertiefen und Strukturieren.....	16
3.4. Vierte Phase: Zusammenführung und Reflexion	17
3.5. Methodenbausteine	17
3.5.1. Qualitative Inhaltsanalyse der Homepages	17
3.5.2. Dialogisch-generative Interviews.....	18
3.5.3. Auswertung der Interviews	22
3.5.4. Teilnehmende Beobachtung.....	22
4. Horizont: Buen Vivir	24
4.1. El Buen Vivir: Auf den Spuren des Guten Lebens für alle.....	25
4.1.1. Ein Gutes Leben für alle heißt ein Gutes Leben nicht nur für Menschen.....	25
4.1.2. Buen Vivir: Entstehungshintergrund und Kontextualisierung in Ecuador	27
4.1.3. Buen Vivir als Alternative <i>zu</i> Entwicklung	28
4.1.4. El Buen Vivir – ein Entwicklungsmodell für Europa?	30
4.1.5. Gut leben für ein Buen Vivir.....	32
5. Von der Vielfachkrise zur Vielfachchance	35
5.1. Buen Vivir: A long way to go from here?.....	35
5.2. It's a crime to waste a crisis: Krise als Chance.....	36
6. Die Macht der Normalitäten	39
6.1. Normalisierung und Alltagsverstand.....	39
TRANSFORMATIVES LERNEN	
7. Rolle und Potential von Bildung.....	45
8. Was ist Transformatives Lernen?	47
8.1. Eine Transformation unserer Denk- und Handlungsmuster.....	49
8.1.1. Lernen, uns selbst beim Denken, Fühlen und Handeln zuzuschauen	51
8.2. Eine Praxis der Freiheit.....	54
8.2.1. Praxis als Dialektik von Reflexion und Aktion	54
8.2.2. Freiheit als die Selbstbestimmung, wer und was man werden kann und will.....	56
9. Die Internationale Partnerschaft für transformatives Lernen.....	58
10. Transformative Elemente von Bildungsprojekten.....	62

10.1.	Exkurs: Die Kunst der Veränderung – Veränderung als Kunst.....	62
10.2.	Der Twin Trail transformativen Lernens	65
10.2.1.	„Inner work, public acts“: Das two-way movement aus persönlicher und kollektiver Transformation bei Gloria Anzaldúa.....	66
10.2.2.	Inner acts for outer change – inner change through outer acts	70
10.3.	Den eigenen Beitrag erkennen.....	71
10.3.1.	Selbst-Erkenntnis.....	74
10.3.1.1.	Biographiearbeit (Rückblick).....	76
10.3.1.2.	Innner Inquiry (Umblick).....	79
10.3.1.3.	Vision und Potentiale (Ausblick).....	81
10.3.2.	Welt-Erkenntnis.....	84
10.3.2.1.	Kognitive Auseinandersetzung	85
10.3.2.2.	Emotionale Auseinandersetzung.....	86
10.3.2.3.	Selbst als Teil der Mit-Welt	87
10.3.2.4.	Vision für die Welt.....	89
10.3.3.	Den Beitrag erkennen durch unser Tun in der Welt.....	92
10.4.	Action Learning und Prototyping	92
10.5.	Handwerkszeuge für den Wandel.....	95
10.6.	Rahmenbedingungen transformativen Lernens für ein Buen Vivir.....	96
10.6.1.	Walk Your Talk: Transformative Lernorte als Halbinseln gegen den Strom.....	97
10.6.1.1.	Halbinseln gegen den Strom	99
10.6.1.2.	Transformative Lerngänge als Halbinseln des Guten Lebens.....	100
10.6.2.	Ein diverses und unterstützendes Umfeld.....	102
10.6.3.	Mentor*innen und Mutmacher*innen	104
10.6.4.	The joy of inquiry: Eine Frage der Haltung.....	107
11.	Conclusio und Ausblick: Transformatives Lernen für ein gelebtes Buen Vivir	110
	Bibliographie.....	114
	Anhang	120
	Abstract.....	120
	Curriculum Vitae	122

1. Prolog: Persönliche Verortung

1.1. Ein wachsender Wunsch beizutragen und die lange Suche nach dem Wie

Spätestens ausgedehnte Reisen, die ich während meines Studiums durch verschiedene Länder Asiens, Afrikas und Lateinamerika machte, öffneten mir die Augen, konfrontierten mich mit Armut und globalen Ungleichgewichten – und ließen das Verantwortungsgefühl und den Wunsch in mir wachsen, beizutragen. Beizutragen zu einer Welt, die schöner ist und gerechter, friedlicher und harmonischer, besser. Doch wie? Die Antwort erschien anfangs noch relativ einfach: Entwicklungshilfe! Ich wollte den Menschen, denen es schlechter geht, helfen. Ein Praktikum beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wandelte meine anfängliche Euphorie rasch in Nüchternheit. In den drei Monaten in Bonn lernte ich Bürokratie in Perfektion kennen und war vor allem eines: Erschrocken, wie weit weg die Menschen, die dort arbeiten und über Projektgenehmigungen entscheiden, vom eigentlichen Geschehen sind. Dennoch bestärkte mich das Praktikum, dass „etwas mit Entwicklung“ mein Bereich des Wirkens sei und war ausschlaggebend für meinen Studienwechsel.

Mein damaliges Studium der Politikwissenschaft an der Universität Bamberg erschien mir zunehmend irrelevant und es erschien mir absurd, dass gerade den Ländern, in denen es Menschen „schlecht“ geht, kaum Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde – und stattdessen in fast allen Lehrveranstaltungen, die ich besuchte, getan wurde, als bestünde die Welt nur aus Europa und Nordamerika.

So begann ich 2008 Internationale Entwicklung an der Universität Wien zu studieren – in der festen Absicht, danach „etwas mit Entwicklung“ zu machen. Dieses Ziel legte ich bald wieder ab, da ich durch das Studium immer mehr verstand, dass sog. Entwicklungshilfe häufig eher Teil des Problems als Teil der Lösung ist. Wie aber stattdessen wirken? Die Auseinandersetzung mit Nord-Süd-Zusammenhängen, Unterentwicklung und strukturellen Bedingungen globaler Ungleichgewichte, Klimawandel, Neokolonialismus, hegemonialen Diskursen, der Vielfachkrise und Rassismen, kurz: die Auseinandersetzung mit dem Zustand der Welt und meiner eigenen Verstrickung führte zwar dazu, dass ich immer mehr begriff, wie tief die Probleme sitzen und wie dringend notwendig Aktion ist – doch anstatt mich zum Handeln befähigt zu fühlen, kamen mit zunehmender Auseinandersetzung immer mehr Gefühle der Ohnmacht, Resignation und Überforderung. Wo sollte ich nur

ansetzen? Der Berg globaler Herausforderungen wuchs und wuchs und drohte mich zunehmend zu erdrücken. So lehrten mich fünf Jahre Studium der Internationalen Entwicklung vor allem eines: Zu kritisieren. Kritisieren, dekonstruieren, Probleme beleuchten und auch bei der bestgemeinten Initiative zu erkennen, inwiefern auch hier Ungleichheit schaffende Strukturen re/produziert werden. Konzepte wie Nachhaltigkeit und Entwicklung lernte ich kritisch zu beleuchten, deren problematische Elemente zu erkennen und damit Schritt für Schritt abzulehnen bzw. zu dekonstruieren. An deren Stelle traten jedoch nicht andere, weniger problematische Konzepte sondern eine Leere. Je klarer ich wurde, wogegen ich bin, desto unklarer wurde ich, wofür ich überhaupt bin und sein kann.

1.2. Wandern zwischen den Welten

So begann ein Wandern zwischen den Welten, eine Suche nach meinem Platz des Wirkens. Mein Engagement beim Flüchtlingsprojekt Ute Bock beendete ich bald wieder, zu ungut war das Gefühl, lediglich die Auswirkungen eines kranken Systems für einzelne Menschen abzumildern. Es ließ in mir den Wunsch wachsen, tiefer anzusetzen. Nicht nur Symptome zu behandeln, sondern die Probleme an der Wurzel zu packen. Ich wollte das System an der Wurzel bekämpfen. Doch in den Kreisen, die ich kennenlernte, die sich ebenfalls dazu bekannten „das System an den Wurzeln zu bekämpfen“ konnte ich mich fast nie wohlfühlen. In anarchistischen Kreisen, selbstverwalteten Lokalen, Besetzungen und Wagenplätzen fühlte ich mich zwar ideologisch am ehesten Zuhause, doch zumeist blieb das Gefühl, hier nicht herzugehören, hier nicht ganz ich sein zu können. Ich wollte nicht nur von einer gerechteren, freieren und friedvolleren Welt träumen und sprechen, sondern auch im Wirken für eine solche Welt ein liebevolles Miteinander, lebendige Lebensfreude, Achtsamkeit und Verbundenheit (er)leben. Hier konnte ich zwar stundenlange Diskussionen über Ursachen und Auswüchse eines kranken Systems diskutieren, mein persönliches Ringen konnte hier jedoch kaum einen Platz finden.

2010 lernte ich den Lern- und Werdegang „Pioneers of Change“ kennen und war fasziniert von dem initiativen Spirit, den ich dort spürte: Menschen, die nicht nur etwas bewegen wollen – sondern es auch tun, die wirklich anpacken, Projekte starten und noch dazu eine Menge Freude dabei haben, wie es schien. Ich fühlte mich wie Hermann Hesses Steppenwolf, als ich auf der Präsentationsveranstaltung der „Pioneers of Change“ war: Mit einem Gefühl tiefer Sehnsucht beobachtete ich diese Menschen, wie sie „ihres“ gefunden zu haben schienen, wie sie in einer Gruppe Gleichgesinnter Zugehörigkeit erfahren

können, wie sie strahlend zu Gesellschaftsveränderung beizutragen meinen und dabei nicht nur Freude zu haben scheinen, sondern noch dazu ihr Leben finanzieren können – und gleichzeitig war in mir so viel Gefühl von Verachtung und Ablehnung, da sie sich aus meiner damaligen Perspektive nicht genug damit auseinandersetzen, wie sie als selbsternannte „Changemaker“ und „Social Entrepreneurs“ Strukturen der Ungleichheit re/produzieren. Es blieb das Gefühl, auch hier nicht dazuzugehören. Durch meine kritische IE-Studierende-Brille, die ich damals höchstens zum schlafen gehen ablegte, erkannte ich sofort die Defizite und verwarf daher die Möglichkeit, Teil dieser Bewegung zu werden.

2011 zog Lennart in unsere WG und damit ein gewisser Ökodorf-Spirit. Noch im selben Jahr besuchte ich ein kleines Ökodorf in Südspanien; es folgten einige weitere Aufenthalte in anderen Gemeinschaften und Ökodörfern. Auch in Wien öffnete sich mir eine Welt aus Gemeinschafts-Guerilla-Gärten und Abenden am Lagerfeuer; dabei lernte ich viel über Gewaltfreie Kommunikation und ein achtsames Miteinander, darüber, dass Gesellschaftsveränderung mit innerer Veränderung beginnt und dass wir im Hier und Jetzt, wenn wir liebevoll zu uns selbst, zu unseren Mitmenschen und der Natur sind, doch schon beginnen können, die Welt zu verbessern. So sehr ich diesen liebevollen, achtsamen, zuversichtlichen Umgang genoss: Auch hier machte sich das Gefühl breit, dass etwas unberücksichtigt bleibt, dass wir es uns hier zu einfach machen, dass der Kern der Probleme dadurch nicht berührt wird. Und auch hier das Gefühl, nicht ganz ich sein zu können, nicht wirklich dazuzugehören. Auch hier verunmöglichte mir meine kritische IE-Brille, mich als Teil zu fühlen, diese Bewegungen gut zu heißen.

Das Gefühl einer Wandernden zwischen Welten wurde größer und oftmals auch schmerzhafter. Die Frage, wo mein Platz in all dem sei und wie ich meinen Ort des Wirkens finden könnte, blieb lange offen. Je mehr ich mich im Rahmen meines Studiums und darüber hinaus mit dem Zustand der Welt auseinandersetzte, desto weniger Handlungsoptionen sah ich – desto kritischer wurde mein Blick, was auch noch bei der bestgemeinten Initiative problematisch ist, da wiederum unerwünschte Strukturen re/produziert werden. Und wo diese problematischen Aspekte minimiert wurden, dort konnte ich mich menschlich nicht richtig wohl fühlen, dort konnte sich mein Bauch nie ganz entspannen. Und so manövrierte ich mich ungewollt, aber zielstrebig immer weiter in eine gefühlte Handlungsunfähigkeit.

1.3. Den eigenen Beitrag erkennen

Anfang 2012 stolperte ich über den Spruch „Wo sich der Hunger der Welt und deine eigenen Gaben treffen, dort liegt dein Beitrag“. Meine Gaben, mein ureigener Beitrag – was könnte das sein? Das letzte Mal, als ich nach meinen Gaben gefragt wurde, war im Rahmen einer Berufsberatung kurz vor dem Abitur. Hier wurden Gaben vor allem mit Schulnoten gleichgesetzt und mir das Ergebnis dieser Berufsberatung – Journalistin oder Schriftstellerin – schnellstmöglich wieder ausgeredet, weil ich damit ja ohnehin nichts verdienen könnte. Erst im Mai 2012 wurde ich im Rahmen des SuperHeroTrainings¹ wieder gefragt, was eigentlich meine Gaben seien. Doch nicht nur hatte ich keine Ahnung, worin diese bestehen könnten; ich hatte noch dazu Scham, darüber zu sprechen. Das SuperHeroTrainig öffnete mir in vielerlei Hinsicht die Augen. Es ließ mich erfahren, wie wichtig es ist, sich mit den eigenen Gaben und der eigenen Vision auseinanderzusetzen, um den eigenen Platz des Wirkens zu finden und von da aus kraft- und liebevoll in der Welt zu wirken. Ich erfuhr die Kraft einer unterstützenden Gruppe, konnte gemeinsam mit anderen an meiner eigenen Vision feilen und einige konkrete Schritte setzen, wie ich dieser näher kommen kann. Indem ich in meinen Träumen ernst genommen und in den Schritten für deren Verwirklichung bestärkt wurde, konnte ich endlich ein klares Bild entwickeln, wo mein Platz des Wirkens ist und was es braucht, um diesen einzunehmen. Da ich zunächst als Teilnehmerin und dann selbst als Anleitende beim SuperheroTraining dabei war, konnte ich mich im Anleiten von Gruppen und Begleiten von Menschen ausprobieren und über mich staunen, wie gut ich dies kann, wie lebendig und kraftvoll mich das macht. Damit konnte ich der Antwort auf die Frage, wie ich eigentlich wirken will, ein großes Stück näher kommen.

Zur selben Zeit lernte ich Joschi kennen und lieben, und hatte das Gefühl, nach einer langen Reise des Suchens nach meinem Platz nun anzukommen: Nicht nur im Herzen, sondern auch in der Frage, wie ich wirken kann und will. Hier erfuhr ich tiefes Verständnis für den tiefen Wunsch, die zwei Welten zusammenzubringen: Sowohl die gesellschaftspolitische Kritik, wie ich sie im Rahmen meines Studiums der Internationalen Entwicklung entwickelt hatte, als auch den Wunsch, mich auf eine Art zu engagieren, in der meine Augen leuchten, sich mein Bauch entspannen und mein Herz lachen kann. Außerdem öffnete sich für mich durch diese Begegnung ein ganzes Universum neuer Ansätze politischen Wirkens, neuer Menschen, Organisationen und Orte. Durch ihn konnte

¹ <http://training4superheros.blogspot.co.at/2012/05/you-can-be-superhero.html>

ich tief eintauchen in das Feld transformativen Lernens, lernte ich spannende Projekte und inspirierende Menschen kennen.

Mein Platz des Wirkens bekam zu dieser Zeit zwar konkretere Form, doch folgte dennoch ein Jahr des Ringens und Suchens. Die vorliegende Arbeit ist gleichzeitig Teil als auch Resultat dieses Ringens. Welche Frage sich dabei insbesondere herauskristallisierte war die, wie wir unseren Platz in all den globalen Herausforderungen und all den Möglichkeiten, diesen zu begegnen finden können. Wie wir unseren Platz finden können in dieser Welt: Einen Platz, in dem wir uns lebendig und wohl fühlen *und* gleichzeitig wirkungsvoll sind für einen Wandel hin zu einer besseren, friedlicheren und gerechteren Welt. Wenn mich offensichtlich die Weise, wie ich mich mit mir und der Welt auseinandersetzte, nicht dabei unterstützen konnte: Auf welche Art können wir uns mit der Welt und uns selbst auseinandersetzen, um unseren Platz des Wirkens zu finden, um lebendig, kraft- und liebevoll gesellschaftlichen Wandel zu gestalten?

2. Einleitung

Angesichts der immensen globalen Herausforderungen, denen wir heute gegenüberstehen, erscheint gesellschaftliches Engagement wichtiger denn je. Doch gerade weil diese globalen Herausforderungen so immens, komplex und vielseitig sind, erscheint auch die Frage wo wir als einzelne Akteur*innen ansetzen können, schwieriger denn je. Die Suche nach dem eigenen Platz des Wirkens wird dabei oft von Pflicht- und Schuldgefühlen und einem moralischen 'Sollen' getrieben, unser Wirken für Gesellschaftsveränderung erscheint dabei häufig als Aufopferung und Altruismus. Die Herausforderung, den eigenen Platz des Wirkens zu finden, führt dabei nicht selten zu Überforderung, Ohnmachtsgefühlen und schließlich zu Resignation.

Ein Mehr an Auseinandersetzung mit dem Zustand der Welt führt daher nicht zwangsläufig zu einem Mehr an gesellschaftlichem Engagement. In meiner Arbeit möchte ich Wege beleuchten, die uns dabei unterstützen, unseren Platz des Wirkens zu finden um Gesellschaftsveränderung mitzugestalten, und zwar auf eine Art, die auch uns selbst lebendig macht. Ich werde hierfür die Notwendigkeit aufzeigen, innere und äußere Auseinandersetzung und Veränderung miteinander zu verbinden. Ich versuche dabei Wege auszuloten, wie unser Sein und Wirken in der Welt nicht mehr in einem *entweder-oder* zwischen persönlicher Entfaltung und äußerem Aktivismus verhaftet bleibt – sondern auf welche Art wir diese beiden Aspekte miteinander verknüpfen können.

Die Verknüpfung von innerer und äußerer Transformation ist Kern und Ziel transformativen Lernens. Die Internationale Partnerschaft für Transformatives Lernen (IPTL) vereint derzeit acht Organisationen, welche Menschen dabei begleiten, ihren Beitrag zu erkennen und in die Welt zu bringen. Transformatives Lernen ist hier nicht nur Theorie, sondern angewandte Praxis.

Diese transformativen Bildungsprojekte habe ich durch Interviews, teilnehmende Beobachtung und qualitative Inhaltsanalyse erforscht, um einige zentrale Aspekte herauszufinden, welche Menschen dabei unterstützen, sich auf eine Art mit sich und der Welt auseinanderzusetzen, die sie nachhaltig und lebendig ins Tun bringt.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse habe ich aufgegriffen und weiterentwickelt mit Hilfe von Literaturrecherche insbesondere bezüglich transformativem Lernen, sozialer Innovation und dem Konzept eines spirituellen Aktivismus.

Als besonderer Fokus kristallisierte sich dabei die Notwendigkeit der Verwebung von innerer und äußerer Transformation heraus – und die Einsicht, dass persönliche Transformation gerade auch durch unser Wirken im Außen stattfindet, und kollektive Transformation persönliche Transformation benötigt.

Um der Forschung einen klaren Rahmen zu geben, habe ich durch die Vielfachkrise als Standortbestimmung und Buen Vivir als Horizont ein Feld aufgespannt, in welchem transformatives Lernen zu verorten ist. Die Vielfachkrise begründet dabei einerseits die Notwendigkeit persönlicher und kollektiver Transformation, gleichzeitig eröffnet ein Verständnis von Krise als Chance den Blick für die darin schlummernden Potentiale und die Frage, wie diese zur Entfaltung gebracht werden können. Das Buen Vivir gibt der Bewegung einen Horizont, es kann gleichzeitig als Utopie, als auch als reale Gesellschaftsalternative betrachtet werden, indem es sowohl eine Plattform bildet für die Frage, wie wir eigentlich leben wollen und können, als auch in einigen Ländern bereits in der Verfassung verankert und zumindest teilweise umgesetzt wurde. Indem Buen Vivir zudem anregt, im Hier und Jetzt ein gutes Leben in friedlicher Ko-Existenz mit allen Lebewesen zu leben, bildet es eine Brücke zwischen einem utopischen *nowhere* und einem konkreten *now here*. Unsere Alltagspraxis als sowohl Ort der Re/Produktion von Hegemonie als auch als Hüterin subversiven Potentials wird dabei mit in den Blick genommen.

Transformativem Lernen kommt dabei die Aufgabe zu, Menschen zu befähigen, Wege aus der Krise hin zu einem gelebten Buen Vivir zu entwickeln, zu sehen und zu gehen. Die unter dem Dach der IPTL zusammengefassten Organisationen tun dies, indem sie „Visionauten“, „Knowmads“, „Pioneers of Change“, „Change Agents“ oder „Catalysts of Change“ bilden und begleiten. Die Frage wie sie dies tun, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet dabei folgendermaßen:

„Inwiefern und wie können transformative Bildungsprojekte dazu beitragen, Menschen zu befähigen, Wege aus der Krise hin zu einem gelebten Buen Vivir zu sehen, zu entwickeln und zu gehen?“ wobei diese Frage anhand von Theorie und Praxis transformativen Lernens beleuchtet und beantwortet wird.

3. Methodik

Methodisch gliedert sich die Arbeit in drei Phasen, wobei diese Phasen nicht unbedingt als chronologisch aufeinander folgend zu verstehen sind, sondern durch Feedback-Schleifen immer wieder miteinander verbunden wurden und sich gegenseitig beeinflussten. In den einzelnen Phasen wurden unterschiedliche Methoden angewandt, Analyse- und Auswertungsverfahren wurden aneinander angepasst und abgestimmt. Ich möchte zunächst die einzelnen Phasen vorstellen, um dann in einem zweiten Schritt die einzelnen verwendeten Methoden darzustellen.

3.1. Erste Phase: Orientierung

Die erste Phase war vor allem eine Phase der Orientierung. Hier ging es vor allem darum, einen Überblick zu gewinnen bezüglich Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse: Es ging darum, mir einen Überblick zu verschaffen über das Themenfeld und relevante Literatur, Alternativen abzuwägen, Zusammenhänge herzustellen, den Stand der Forschung sowie offene Fragen zu erarbeiten und ein erstes tieferes Verständnis zu entwickeln. Auch ging es darum, den Forschungsgegenstand gegenüber anderen spannenden, aber in dieser Arbeit nicht behandelten Aspekten abzugrenzen.

Diese Abgrenzung fiel mir nicht leicht. Neue Informationen und ein tieferes Verständnis brachten immer weitere Fragen, Erkenntnisinteressen und potentielle Forschungsgegenstände mit sich und revidierten bestehende. Dies führte dazu, dass sich der Schwerpunkt dieser Arbeit mit zunehmender Auseinandersetzung immer wieder veränderte. Ich umkreiste ein Thema, ohne dieses Thema bereits benennen zu können, wobei es sich schließlich mit der Zeit immer deutlicher strukturierte und sich herauskristallisierte.

Außerdem ging es in dieser Phase auch um eine Reflexion der eigenen Erwartungen und Vorannahmen, um mir bewusst zu machen, inwiefern diese Verlauf und Ergebnis der Forschung möglicherweise beeinflussen.

Methodisch war diese erste Phase vor allem geprägt durch Literaturrecherche und informelle Gespräche. Die relevanten Aspekte wurden geclustert, um eine Übersicht über mögliche Themenfelder zu erhalten und zu strukturieren.

3.2. Zweite Phase: Sichten und Eintauchen ins Themenfeld

In der zweiten Phase ging es darum, einen klaren Forschungsgegenstand sowie eine klare Intention herauszuarbeiten. Während mir die klare Formulierung einer Forschungsfrage ziemlich schwer fiel, war die Intention der Arbeit rasch deutlich und durchgehend beständig. Als diese sich klärte, ging es um ein Sichten und tieferes Eintauchen in das Themenfeld. Im Bereich Buen Vivir und Normalisierungen erfolgte dies vor allem über Literaturrecherche.

Im Bereich transformativen Lernens bedeutete das Eintauchen in das Themenfeld vor allem das Kennenlernen der einzelnen Lerngänge, der Leiter*innen und Teilnehmenden. Eintauchen, vor Ort dabei sein und tiefere persönliche Kontakte knüpfen konnte ich vor allem bei den Pioneers of Change, der Akademie für Visionautik, dem Youth Initiative Program, Embercombe und Edventure Frome. Methodisch erfolgte das Eintauchen dabei vor allem über teilnehmende Beobachtung und informelle Gespräche, sowie eine qualitative Inhaltsanalyse der Homepages verschiedener Lerngänge. In dieser Phase begann ich auch, Feldnotizen zu machen, indem ich Forschungstagebuch zu führen begann.

Ich möchte im Folgenden vier „Highlights“ dieses Eintauchens hervorheben. Neben diesen „Highlights“ waren es aber auch die Aufenthalte in Embercombe, Frome und bei den „Visionauten“ in Berlin, die mich ins Feld eintauchen ließen und mich inspirierten, sowie der intensive Austausch unschätzbaren Wertes mit Joschi Sedlak von den Pioneers of Change.

Das erste „Highlight“ war der im Herbst 2012 in Walsberg stattfindende, von der Akademie für Visionautik und den Pioneers of Change veranstaltete, *Sustainable Innovation Quest*², bei dem ich assistieren durfte. Dies war ein acht-tägiger Workshop, in dem 20 „motivierter Changemaker“ aus ganz Europa unterstützt und begleitet wurden, aus ihrer Vision einer zukunftsfähigeren Welt ein nachhaltiges Projekt zu entwickeln.

Weiteres Highlight war das Treffen der Internationalen Partnerschaft für Transformatives Lernen (IPTL) im Frühjahr 2013 in Bad Blumau, Österreich. Als Teil des Hosting Teams konnte ich die Menschen, Intentionen und Herausforderungen der einzelnen Lerngänge besser kennenlernen, zahlreiche informelle Gespräche sowie formellere Interviews führen

² <http://pioneersofchange.at/sustainable-innovation-quest/> sowie <http://pioneersofchange.at/quest/>

und mir ein klareres Bild über das Ziel und den Stand dieser Praxis transformativen Lernens machen.

Drittens möchte ich das *Youth Initiative Forum*³ erwähnen, welches vom *Youth Initiative Program* ebenfalls im Frühjahr 2013 in Järna, Schweden veranstaltet wurde. Hier konnten sich 300 junge „Changemaker“ austauschen und vernetzen, miteinander lernen, entwickeln und feiern. Beim *Youth Initiative Forum* führte ich außerdem den Großteil meiner Interviews durch, intensivierte die teilnehmende Beobachtung und tauchte tiefer in die Thematik ein, indem ich eine Open Space Session und ein Pro Action Café dazu hostete.

Schließlich sei noch das Changemaker Festival⁴ zu erwähnen, welches die IPTL im Sommer 2013 in Järna, Schweden veranstaltete. Kern und Ziel dieses Festivals war es, Menschen zusammenzubringen, die im Bereich transformativen lebenslangen Lernens arbeiten, um sich miteinander zu vernetzen, zusammenzuarbeiten und zu feiern. Das Changemaker Festival war der Abschluss der zweijährigen Lernpartnerschaft „Hosting Transformation“, sowie der Beginn der Öffnung der frisch gegründeten Internationalen Partnerschaft für Transformatives Lernen für weitere Organisationen und Einzelpersonen. Auch hier konnte ich sowohl Beziehungen als auch mein Verständnis des Feldes intensivieren, mich über die Inhalte meiner Arbeit austauschen und weitere für diese Arbeit essentielle Aspekte erkennen.

3.3. Dritte Phase: Vertiefen und Strukturieren

In der dritten Phase ging es in erster Linie um das Vertiefen und Strukturieren der Erkenntnisse. Auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse der Homepages bildete ich Kategorien, welche auch die Grundlage bildeten für die Interviewleitfäden.

Interviews mit Leitenden, Beitragenden, sowie derzeitigen und ehemaligen Teilnehmenden transformativer Lerngänge wurden durchgeführt. Um mein Analysefeld klar abzugrenzen, flossen lediglich die Interviews, die ich mit den Leiter*innen der Lerngänge führte, direkt in die vorliegende Arbeit ein. Zahlreiche informelle Gespräche, sowie die Interviews mit derzeitigen oder ehemaligen Teilnehmenden und Beitragenden fließen indirekt in diese Arbeit ein, indem sie mir wertvolle Impulse und Denkanstöße gegeben haben, und sie mich auf einige bislang unberücksichtigte Aspekte und blinde Flecken hingewiesen haben. Ich habe viele dieser Gespräche in meinem Forschungstagebuch verarbeitet und die hier

³ <http://yip.se/2012/initiative-forum-2013/>

⁴ <http://hostingtransformation.eu/festival/>

angestoßenen Impulse darüber weitergedacht und mit anderen Aspekten dieser Arbeit verknüpft.

Bei der Interviewführung orientierte ich mich an der Methode der Dialogischen Interviewführung. Die Interviews mit den Leitenden wurden vollständig aufgezeichnet, direkt im Anschluss reflektiert und schließlich vollständig transkribiert. Auf dieser Basis konnten sie dann qualitativ ausgewertet werden.

Auch die Literaturrecherche wurde in dieser Phase intensiviert und zudem analytischer und strukturierter angegangen. Die Clusterbildung wurde spezifiziert und zunehmend mit der Kategorienbildung auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse der Homepages sowie der Interviews verknüpft.

3.4. Vierte Phase: Zusammenführung und Reflexion

Schließlich folgte die Phase, in der ich die einzelnen Themenkomplexe inhaltlich ausdifferenzierte, ausformulierte und mit den anderen Themenkomplexen verknüpfte. Im ersten Abschnitt wurden die Themenfelder Buen Vivir, Vielfachkrise und Normalisierungen aufeinander abgestimmt und angepasst und kohärenter mit dem Themenfeld „transformatives Lernen“ verknüpft. Im Bereich „transformatives Lernen“ wurden die Interviews nun konsequent mit den Ergebnissen der Literaturrecherche verbunden. Die einzelnen Kapitel des zweiten Abschnitts konnten damit ausformuliert werden, wobei ich auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Ergebnissen der Literaturrecherche und Ergebnissen der Interviews zu achten versuchte.

3.5. Methodenbausteine

3.5.1. Qualitative Inhaltsanalyse der Homepages

Um einen ersten vertieften Überblick über die Praxis transformativen Lernens zu gewinnen, wurden die Homepages einiger transformativer Lerngänge untersucht, insbesondere der folgenden:

- Pioneers of Change: www.pioneersofchange.at
- Youth Initiative Program: www.yip.se
- Akademie für Visionautik: www.visionautik.de
- Embercombe: <http://embercombe.co.uk>, insb. die Informationen über die Kurse
 - The Journey: http://embercombe.co.uk/index.php?option=com_content

[&view=article&id=116&Itemid=126](#)

- Catalyst: <http://www.catalystcourse.co.uk>
- Edventure Frome: www.edventurefrome.org
- Knowmads: www.knowmads.nl

Diese Homepages wurden untersucht in Bezug auf folgende Fragestellungen:

- Was ist die Intention des jeweiligen Lerngangs?
- Was ist die Zielgruppe?
- Wie wird versucht, das Ziel zu erreichen? Wie ist der Lerngang strukturiert und aufgebaut?
- Was sind zentrale inhaltliche Aspekte? (Methoden und Themen)
- Welche Rahmenbedingungen werden genannt? (Gruppe, Ort, Haltung)

Ableitend aus diesen Fragestellungen habe ich Kategorien gebildet und die relevanten Textstellen hervorgehoben, zusammengefasst und in einem Raster strukturiert.

3.5.2. Dialogisch-generative Interviews

Die dialogisch-generative Interviewführung ist ein relativ neues Verfahren der qualitativen Sozialforschung, welche am MIT und im Umfeld der Society for Organizational Learning (SoL) im Zuge des globalen Interviewprojektes „Innovation, Führung und Veränderung“⁵ entwickelt wurde (vgl. Scharmer 2004). Ähnlichkeiten bestehen mit anderen qualitativen Interviewformen, wobei hier insbesondere Methoden wie problemzentrierte Interviews, Tiefeninterviews und rezeptive Interviews zu nennen wären (vgl. dazu Heiler 2009: 28). Worum es bei der dialogischen Interviewführung im Kern geht, fasst Heiler anschaulich zusammen:

Dialogische Interviews sind effektive Schritte, um in das jeweilige Forschungsfeld oder System einzutauchen und ein umfassendes und wegweisendes Bild zu bekommen. Die Dialogorientierung ermöglicht, das jeweilige Themenfeld von möglichst vielen Erfahrungsebenen und Perspektiven zu sehen, ohne von Vorannahmen und gewohnheitsmäßigen Urteilen gehindert zu sein. Fokus der Gesprächsform ist das offene, urteilsfreie Zuhören, der Gesprächsfluss (miteinander zu denken), Sichtweisen zu erkunden sowie neue Erkenntnisse zu gewinnen (Heiler 2009: 29).

⁵ Vgl. dialogueonleadership.org

Eine zentrale Besonderheit der dialogischen Interviewführung ist es, dass es nicht nur äußere Kriterien und Vorgehensweisen beschreibt, sondern dezidiert auch die Bedeutung innerer Einstellungen, Verhaltensweisen und subtiler Interventionsmöglichkeiten berücksichtigt.

In Anlehnung an Scharmer (2004) identifizierte Heiler (2009) einige zentrale Phasen des dialogischen Interviews, die ich im Folgenden skizzieren möchte. Hier möchte ich allerdings gleich ehrlich und selbstkritisch vorwegnehmen, dass ich mich daran zu orientieren versuchte, dass mir das strikte Einhalten dieser Punkte jedoch nicht bei allen Interviews gelungen ist.

- **Vorbereitungsphase:** Hier wird durch Literatur-, Internet- und Hintergrundstudium das Untersuchungsumfeld erkundet, und es werden erste informelle Gespräche geführt, um Einblicke in das Fachwissen zu erhalten.
- **Leitfadenkonzeption:** Entwicklung eines Leitfadens resp. Fragebogens als Gedächtnisstütze, Orientierungsrahmen und Interviewstrukturierung.
- **Intentionsfundierung und -schärfung:** „the most important hour is the hour before the interview“ zitiert Scharmer (2004) Jaworski und benennt damit eine zentrale Besonderheit der dialogisch-generativen Interviewführung: Relevant erscheint nicht nur, was der*die Interviewte sagt, sondern berücksichtigt wird auch, inwiefern der*die Interviewende das Feld beeinflusst durch die eigene innere Verfassung. Intendiert wird in dieser Phase die Entwicklung einer radikalen Offenheit und einer dienenden Haltung (Scharmer 2004). Es geht dabei darum, sich der eigenen Intention und Vorannahmen bewusst zu werden, um zu verhindern, dass diese unbewusst den Gesprächsverlauf beeinflussen. Und es geht darum, die inneren Stimmen zu beruhigen, um sich ganz öffnen zu können für das, was im Rahmen der Gesprächsführung entstehen will.
- **Initiierender Kontakt:** Am Beginn des Interviews geht es um das Erschaffen von Vertrauen und Transparenz über den Zweck und Prozess des Interviews, und um die Etablierung einer direkten, offenen „eye-to-eye (heart-to-heart) connection“ (Jaworski, zitiert nach Heiler 2009). Dabei wird der Interviewende auch in die eigene Fragestellung eingeladen.
- **Erschließen der eigenen Ignoranz und Suspendierung der Stimme des Urteils:** Während des Interviews ist es wichtig, immer wieder bewusst die eigene Stimme

des Urteils zu erkennen und zu beruhigen bzw. zu suspendieren. Immer wieder wird diese Stimme im Verlauf des Gespräches beginnen das Gehörte zu kommentieren – und es geht gerade darum, diese eigenen Kommentare abzustellen, einen „sense of wonder“ (Scharmer 2004, zitiert nach Heiler 2009) zu entwickeln, um sich immer wieder ganz zu öffnen für das Gesagte der*des Anderen.

- **Empathisches und generatives Zuhören:** Dabei geht es darum, sich in die Lage und Haut der*des Anderen zu versetzen und „thoroughly appreciate/ enjoy/ love the story you hear unfolding“ (Scharmer 2004, zitiert nach Heiler 2009). Generatives Zuhören bedeutet einerseits, stets zu versuchen das höchste Potential des Gesagten und Sagenden zu hören. Gleichzeitig bedeutet es auch, während des Interviews darauf zu achten und zu vertrauen, welche Fragen und Bilder auftauchen und dies im Rahmen eines generativen Gespräches zu teilen.
- **Mit dem Gesprächsfluss mitgehen:** Dies bedeutet sich voll auf den Gesprächsverlauf und die Inhalte einzulassen und bereit zu sein, eigene und alte Ideen und Konzepte gehen zu lassen. Hier wird deutlich, dass der Interviewleitfaden als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen dienen soll, nicht jedoch eine starre Vorgabe werden darf, die es verhindert, mit dem Gesprächsfluss mitgehen zu können.
- **Reisefragen:** Hilfreich erscheint es, immer wieder die Biographie der*des Interviewten (etwa warum sie oder er einem bestimmten Beruf nachgeht oder eine bestimmte Strategie verfolgt) rückverbindet, mit dem, was die Person jetzt in ihrem Leben oder in einem sozialen Kontext um sie herum versucht zu entfalten.
- **Generative Stille:** Die generative Stille bezeichnet Scharmer als die wahrscheinlich wichtigste und zugleich unsichtbarste Intervention, die man anwenden kann: „while you remain silent you slow down the interviewee and help her to access the deeper aspects of her story, her work, and her life; generative silence requires the interviewer’s utmost level of attention, presence, and intention“ (Scharmer 2004, zitiert nach Heiler 2009). Bei der generativen Stille geht es auch darum, es auszuhalten, wenn einmal nichts gesagt wird: Raum zu geben, damit der*die Interviewte aus dieser Stille heraus noch etwas sagen kann, anstatt sofort zur nächsten Frage weiter zu sprinten.

- **Post-Interview:** Betont wird die Bedeutung, das Interview sofort im Anschluss zu reflektieren und auf zentrale Inhalte hin zu kristallisieren sowie Beobachtungen, Empfindungen und Erkenntnisse aufzuzeichnen. Es empfiehlt sich, einen strukturierten Reflexionsprozess zu benutzen.

Aufbauend auf der Literaturrecherche, der eigenen Fragestellung und der qualitativen Inhaltsanalyse der Homepages habe ich grobe Themenfelder mit entsprechenden Fragestellungen entwickelt, welche als Basis der Entwicklung der Interviewleitfäden verwendet wurden. Darauf aufbauend habe ich Interviewleitfäden entwickelt, die mir während der Interviews als Orientierungshilfe dienten. Aufgebaut habe ich diese, indem ich die Themenfelder durch konkrete Fragen ergänzt habe, die an die individuellen Schwerpunkte je nach Organisation, Biographie und Rolle der interviewten Person angepasst waren. Ich habe dabei bewusst nicht einen standardisierten Leitfaden für alle Interviews verwendet, sondern jeweils eigene Leitfäden für jedes einzelne Interview entwickelt, um auf die jeweiligen Schwerpunkte der interviewten Personen sowie ihrer Lerngänge eingehen zu können. Die Entwicklung der einzelnen Leitfäden diente mir zugleich zur Einstimmung und inhaltlichen Vorbereitung auf das jeweilige Interview.

Mit jeder interviewten Person wurden ca. einstündige dialogische Interviews geführt. Als Einstieg in die Interviews wählte ich stets Fragen zur eigenen Persönlichkeit und Biographie der*des Befragten; etwa wie sie zum jeweiligen Lerngang kam. Dies diente dazu, ein Feld des Vertrauens zu schaffen, damit sich die interviewten Personen dadurch schon „warm reden“ konnten. Einigen der Interviewten fiel es am Anfang noch schwer, frei zu reden – das Erzählen der eigenen Geschichte in Bezug auf das Themenfeld half, in Schwung zu kommen und anfängliche zögerliche Verhaltensweisen überwinden zu können. Mit Hilfe der Methode der dialogischen Gesprächsführung achtete ich darauf, Raum und Zeit zu lassen, dass sich ein freier Gesprächsfluss entwickeln kann, in dem ein intensiver, generativer Gedankenfluss stattfinden kann. Der Leitfaden diente dabei als Gedächtnisstütze, ich versuchte jedoch vor allem mit dem Gesprächsfluss mitzugehen und auf die im Laufe des Gespräches auftauchenden mir relevant erscheinenden Themen einzugehen, um neue Sichtweisen und Erkenntnisse zu gewinnen und um zu verhindern, dass ein allzu starres Festhalten am Interviewleitfaden es behindert, wirklich offen zu sein für das, was mein*e Gesprächspartner*in sagt.

3.5.3. Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert und qualitativ ausgewertet. Bei der Auswertung orientierte ich mich an Lamnek (2005). Dabei hob ich zunächst die für die Beantwortung der Fragestellung relevant erscheinenden Textstellen hervor und codierte sie. Mit Hilfe dieser Codierung versuchte ich die Textstellen in Verbindung zu setzen zu den hervorgehobenen Textstellen der Inhaltsanalyse der Homepages, welche ich zuvor in ein Raster eingetragen habe. Dieses Raster ergänzte ich durch die geführten Interviews laufend. Ich habe dabei zum einen darauf geachtet, welche Themen bei allen untersuchten Lerngängen auftraten. Gleichzeitig ging es mir aber auch gerade darum, einzelne Aspekte herauszuarbeiten, die vielleicht nicht bei allen Lerngängen berücksichtigt werden, die mir jedoch als relevant erscheinen und auch als eine mögliche Bereicherung für andere Lerngänge. Es ging mir also nicht darum, Elemente herauszuarbeiten, welche in allen Lerngängen vorkommen, sondern darum, jene Elemente zu identifizieren, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage besonders relevant erscheinen.

3.5.4. Teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung ist eine Methode der qualitativen Sozialforschung, die vor allem von der Chicagoer Schule schon vor einigen Jahrzehnten entwickelt und intensiv verwendeten wurde. Als einer der Pioniere dieser Methode ist der Sozialanthropologe Bronislaw Malinowski zu nennen. Er erforschte mit dieser Methode eine spezifische Form des Tauschens („Kula-Tausch“) auf der südpazifischen Inselgruppe Triobad (Malinowski 1984 [1922]). Malinowski plädierte schon früh für eine Anthropologie des Mitlebens und Miterlebens der untersuchten Kontexte und forderte, dass die Anthropologie sich von ihrer bequemen Position im Sessel erheben müsse; es brauche „eine Anthropologie in freier Wildbahn, im Gegensatz zur Aufzeichnung von Gerüchten und Geschichten“ (Malinowski 1954: 146).

Girtler weist darauf hin, dass ein Grundprinzip der Methode der teilnehmenden Beobachtung die offene Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand ist (Girtler 2003: 65). Girtler bezeichnet die teilnehmende Beobachtung als ein Verfahren „durch welches der Beobachter sinnlich wahrnehmbares Handeln erfassen will“ (Girtler 2001: 61). Im Unterschied etwa zur Methode der Interviewführung besteht die Rolle der*des Forschenden im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung darin, nicht aktiv auf das Geschehen einzuwirken, sondern die Aktionen der Anderen zu beobachten und zu

reflektieren. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich der*die Forschende dabei per se ganz aus dem Geschehen heraushalten muss. Dies, sowie die im Rahmen der qualitativen Sozialforschung immer wieder diskutierte Frage nach der Beeinflussung des Untersuchungsgegenstandes durch den*die Forschende, ist wohl eher der Fall, wo Forschende einen externen, ihnen fremden Gegenstandsbereich erforschen. Bei meinen Untersuchungen war dies nicht der Fall, da ich nicht nur in der Rolle der Forschenden dabei war, sondern als partizipierender Teil des Geschehens. Zu der angesprochenen Beeinflussung des Untersuchungsgegenstandes durch den*die Forschenden schreibt Girtler:

Ich meine jedoch, wenn es dem Forscher gelungen ist, von den Mitgliedern der Gruppe akzeptiert zu werden, dieses Problem des Änderns des fremden sozialen Handelns durch den Forscher sich im Laufe der Forschung nur rudimentär stellt und er meist als Teilnehmer an den Interaktionen hingenommen wird. Es handelt sich dabei also vor allem um ein Problem der Person und weniger um eines der Forschung (Girtler 201: 63f).

Die Notwendigkeit, persönliche Beziehungen aufzubauen, um von der Gruppe akzeptiert zu werden, wird hier deutlich. Da im Rahmen meiner Forschung zu dem Forschungsfeld und den beobachteten und interviewten Personen enge persönliche Beziehungen entstanden bzw. teilweise schon vorher bestanden, stellte sich dieses Problem für mich nicht weiter.

Die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung gesammelten Erkenntnisse reflektierte ich in meinem Forschungstagebuch. Dadurch konnte ich sie strukturieren, sowie mit eigenen Gedanken und den Erkenntnissen aus den Interviews und der Literaturrecherche in Bezug setzen.

4. Horizont: Buen Vivir

„Wer den Hafen nicht kennt, in den er segeln will, für den ist kein Wind der richtige“⁶ heißt es bei Seneca und so habe ich mich entschlossen, eine Vision an den Anfang meiner Arbeit stellen. Denn immer wieder wird im Rahmen dieser Arbeit von Gesellschaftsveränderung die Rede sein. Wenn wir aber über Gesellschaftsveränderung schreiben und sprechen, erscheint es unerlässlich, ein klares Bild zu haben, *wohin* diese Entwicklung, von der wir da sprechen, gehen soll: Wo wir eigentlich hinwollen.

Eines ist klar: Weiter wie bisher ist keine Option. Doch das allein reicht nicht; Kritik bleibt reine Rhetorik, wenn sie nicht zu entsprechender Praxis führt und nur gegen ein bestehendes System zu sein wird kaum die strahlende Wirkungskraft erreichen können, die es braucht, um gemeinsam eine friedlichere, lebendigere und gerechtere Welt zu gestalten.

Deshalb dient das hier skizzierte Buen Vivir dazu, der Bewegung einen Horizont zu geben: Einen Horizont, der zum Gehen anregt, ganz im Sinne Eduardo Galeanos „Fenster zur Utopie“:

*La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para que sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar.
(Eduardo Galeano 2006: 310)⁷*

Die Utopie liegt also immer am Horizont. Indem wir uns auf sie zubewegen, entstehen neue Möglichkeiten; indem sie sich mit jedem Schritt, den wir in ihre Richtung gehen, einige Schritte von uns entfernt, zeigt sie uns auf, was wir uns vorher noch gar nicht vorstellen konnten. Ihre Funktion besteht vor allem darin, unser Voranschreiten zu ermöglichen und uns Schritte setzen zu lassen: Schritte, die uns Fenster zu neuen Utopien öffnen, und Trittsteine zu den darauffolgenden Schritten zeigen können. Diese Schritte sind als Elemente zu verstehen, „die zum Teil erst in Auseinandersetzungen, sich verschiebenden Kräfteverhältnissen, vorher noch nicht bestehender Ideen und Praxen sowie Lern- und Erfahrungsprozessen entstehen“ (Brand 2005: 11).

⁶ In: Moralische Briefe an Lucilius (Epistulae morales ad Lucilium), VIII, LXXI, 3 . Original lat.: "Ignoranti quem portum petat nullus suus ventus est."

⁷ Die Utopie befindet sich immer am Horizont. Ich mache zwei Schritte auf sie zu, sie entfernt sich zwei Schritte und der Horizont rückt zehn Schritte von mir ab. Also, wozu taugt die Utopie? Dazu taugt sie: damit wir gehen.

Es kann und soll daher nicht darum gehen, einen gehbaren Weg hin zu einer bestimmten Utopie zu zeichnen, Blaupausen zu entwerfen, Bausteine eines einfach zusammensetzbaren Planes, oder abgeschlossene alternative Gesellschaftsmodelle zu entwerfen, sondern unseren Bewegungen einen Horizont zu geben.

Dieser Horizont muss konkret genug sein, um unseren Vorstellungshorizont zu erweitern, um unserem Voranschreiten Weg zu machen. Und er muss plausibel genug sein, um an den Alltagsverstand anzuknüpfen und als Möglichkeit ernst genommen zu werden. Gleichzeitig muss er offen genug sein, um dabei die Wege, die sich dem Gehenden unter die Füße schieben, wahrzunehmen und einschlagen zu können. So schreibt auch Hartwig:

Jede Utopie, soll sie wirkungsmächtig werden, muss an konkrete Traditionen und Erfolge anschließen, sowie Potenziale des Bestehenden identifizieren, die über das aktuell vorhandene hinausgehen (Hartwig 2007, zitiert nach Novy 2013: 83)

So gilt es die Frage auszuloten, inwiefern das Buen Vivir diesem Anspruch entsprechen kann.

4.1. El Buen Vivir: Auf den Spuren des Guten Lebens für alle

Die Frage, wie ein gutes Leben für alle aussehen und erreicht werden kann, beschäftigt die Menschen rund um den Globus seit jeher. An verschiedenen Orten der Erde erfuhr diese Frage in den vergangenen Jahren eine zunehmende Beachtung. Bezieht sich die Auseinandersetzung um das Gute Leben, wie sie zumeist im deutschsprachigen Raum geführt wird, in erster Linie auf die Frage, wie wir Menschen gut miteinander leben können, geht das auf indigenen Traditionen basierende „buen vivir“, wie es beispielsweise im ecuadorianischen und bolivianischen Kontext thematisiert wird, weit darüber hinaus. Es basiert auf einem holistischen Weltbild indigener Traditionen und hat eine harmonische Ko-Existenz aller Lebewesen zum Kern und Ziel.

4.1.1. Ein Gutes Leben für alle heißt ein Gutes Leben nicht nur für Menschen

Die friedliche Ko-Existenz aller Lebewesen steht also im Zentrum des Konzeptes des Buen Vivir. Damit grenzt es sich ab von aristotelischen und anderen abendländischen Überlegungen zum guten Leben. Anders als die dortigen Überlegungen hat das andine Konzept des Buen Vivir nicht nur die Frage, wie Menschen ein individuell gutes Leben leben können, zum Gegenstand, sondern die friedliche Ko-Existenz aller Lebewesen. Das abendländische Verständnis des Guten Lebens kann als anthropozentrisch bezeichnet werden und es basiert auf einem ontologischen Bruch zwischen Menschen und Natur. Die

Menschheit wird dabei als von der Natur abgespalten konzipiert, und es wird von einer ontologischen Überlegenheit der menschlichen Natur ausgegangen (vgl. Cortez/ Wagner 2010: 171). Natur wird dabei als „Naturkapital“ konzipiert „a ser domado, explotado y por cierto mercantilizado“ (Acosta 2010: 18). Solch eine utilitaristische Beziehung zwischen Mensch und Natur wird im Rahmen des Buen Vivir scharf kritisiert; Acosta spricht von einem „anthropozentrischen Utilitarismus“ (Acosta 2010: 17), den es zu überwinden gilt.

Der vielleicht revolutionärste Schritt in der Verfassung Ecuadors besteht darin, dass dabei die Natur als Subjekt und Trägerin von eigenen Rechten anerkannt wird. Der Natur wird damit ein Wert an sich zugesprochen, unabhängig von ihrem Nutzen für Menschen. Durch ebendiesen intrinsischen Wert hat die Natur ein Recht auf unbeschädigte Existenz und auf Schutz ihrer Kreisläufe und Prozesse.

Statt also einer hierarchischen und utilitaristischen Beziehung zwischen Mensch und Natur wird im Rahmen des Buen Vivir von einer inhärenten Verflechtung von Gemeinschaft und Natur ausgegangen, die als Grundlage einer kosmischen Ethik verstanden werden kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Menschheit Teil der Natur ist: „la humanidad no está fuera de la Naturaleza, forma parte de ella“ (Acosta 2010: 17). An die Stelle eines Anthropozentrismus setzt das Buen Vivir eine holistische, biozentrische Perspektive. Es geht beim Buen Vivir weder nur um das Wohlergehen der Menschen, noch ausschließlich der Natur. Stattdessen geht es um das Wohlergehen und die friedliche Ko-Existenz der menschlichen und mehr-als-menschlichen Natur, verstanden als untrennbar miteinander verbunden. Der ontologische Bruch zwischen Mensch und Natur wird dabei also überwunden. Das Buen Vivir umfasst damit

alles, was existiert, was den Einklang und die Harmonie zwischen allem, was existiert, erhält (...) Gut Leben ist das Leben in Fülle. Wissen, in Harmonie und Gleichgewicht zu leben; in Harmonie mit den Zyklen der Mutter Erde, des Kosmos, des Lebens und der Geschichte und im Gleichgewicht und ständigem Respekt mit jeglicher Existenzform (Huanacuni 2010: 32, zitiert nach Cortez/ Wagner 2010: 172f).

Das Buen Vivir hat also ein harmonisches Zusammenleben der Menschen im Einklang mit der Natur zum Kern und Ziel und stellt ein holistisches Naturverständnis ins Zentrum eines ethischen Paradigmas, „wodurch Ethik zu einer Kosmologie wird“ (Cortez/ Wagner 2010: 167).

Das Buen Vivir kann dabei zugleich als konkrete Lebensweise, als utopischer Gesellschaftsentwurf und als politisches Paradigma verstanden werden. Als utopischer Gesellschaftsentwurf eröffnet das Buen Vivir einen Raum für eine gemeinsame Auseinandersetzung, wie wir eigentlich gut leben können und wollen, wodurch gemeinsam eine neue Lebensweise entwickelt, erprobt und (er)lebbar gemacht werden kann.

Indem das Buen Vivir bei zahlreichen indigenen Völkern Lateinamerikas seit jeher gelebte Kosmologie und Alltagspraxis ist, geht es aber weit über einen utopischen Entwurf hinaus. Das Potential des Konzeptes entspringt nicht zuletzt den Umständen, dass es aus jenen gelebten Kosmologien und Alltagspraktiken entwickelt wurde und eben keine Kopfgeburt ist, sondern aus konkretem Sein und Tun entwickelt wurde. Die Kosmologie vieler indigener Völker wurde durch soziale Bewegungen und Wissenschaftler*innen aufgegriffen und wird dabei stetig weiterentwickelt, ohne den Bezug zu den gelebten Wurzeln zu verlieren.

Als politisches Paradigma gewinnt das Konzept des Buen Vivir insbesondere deshalb an Bedeutung, dass es nicht nur ein theoretisches Konzept ist, sondern sowohl in Ecuador als auch in Bolivien bereits in der Verfassung eingeschrieben ist und zahlreiche politische und diskursive Konsequenzen mit sich brachte. Entwickelt aus der gelebten Kosmologie indigener Völker, theoretisch weiterentwickelt, in Verfassungen eingeschrieben und in politischer, wirtschaftlicher und sozio-kultureller Praxis angewandt: So verwebt das Buen Vivir Theorie und Praxis.

4.1.2. Buen Vivir: Entstehungshintergrund und Kontextualisierung in Ecuador

Als „sumak kawsay“ (Kichwa für „Gutes Leben“) wurde das Konzept zunächst vor allem durch indigene Bewegungen entwickelt und verbreitet. 2007 schlug die *Conferedación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador* (CONAIE), die größte indigene Organisation Ecuadors, das „sumak kawsay“ als Leitprinzip eines umfassenden politischen Projektes für die verfassungsgebende Versammlung und somit für die Neustrukturierung der ecuadorianischen Gesellschaft vor (Cortez/ Wagner 2010: 167):

Dies ist ein Moment großer Hoffnung für die großen Mehrheiten des Landes, die wir für die Schaffung einer post-kapitalistischen und post-kolonialen Gesellschaft kämpfen, eine Gesellschaft, die das „gute Leben“ vorantreibt, das von Generation zu Generation durch unsere Vorväter und Vormütter übermittelt wurde, eine Gesellschaft, die die Lehren der Urbevölkerung wiedererlangt und in Harmonie mit unserer Mutter Erde (Pacha Mama) leben kann. (CONAIE 2007: 1)

Spätestens seit den verfassungsmäßigen Debatten weitete sich die Verwendung des Begriffes auf andere Bewegungen aus und wurde 2008 in der ecuadorianischen Verfassung verankert. Das Buen Vivir steht bereits in der Präambel der ecuadorianischen Verfassung, wobei die Forderung gestellt wird nach „una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la Naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay“ (Präambel der ecuadorianischen Verfassung, zitiert nach Acosta 2010: 9).

Durchsetzen konnte sich das Konzept in Ecuador als Alternativenentwurf angesichts der tiefgreifenden Krise des Landes, welche 2000 ihren Höhepunkt erreichte. Ecuador verzeichnete in diesem Jahr die höchste Inflationsrate Lateinamerikas und gehörte zu den Ländern mit der stärksten Arbeitslosigkeit und der höchsten Verschuldung (Cortez/Wagner 2010: 169). Während die Zahl der als arm geltenden Menschen in Ecuador von 34% 1995 auf 71% im Jahr 2000 anstieg, konzentrierte sich der Reichtum auf einen kleinen Kreis an Personen. Zudem stiegen Gewalttaten, Repression und politische Instabilität, die sich u.a. an einem mehrmaligen Regierungswechsel binnen weniger Jahre zeigte, rapide an (ebd.: 169f). Eine neoliberale Wirtschaftspolitik und die vom Internationalen Währungsfond geforderten Strukturanpassungsprogramme führten zu einer weitgehenden Kürzung der Sozialausgaben, mit verheerenden Folgen für die Bevölkerung. Angesichts dieser instabilen politischen und wirtschaftlichen Situation, aber auch vor allem vor dem Hintergrund der Positionierung von neuen sozialen Akteur*innen konnte sich das Buen Vivir in Ecuador als „Leitbegriff eines neuen politischen Projektes“ (ebd.: 170) etablieren, welches „die bisherigen dominanten, weiß-mestizischen, liberalen Werte in Frage [stellt], die immer wieder auf koloniale bzw. neokoloniale Konzepte und Lebensweisen zurückgreifen, um politische und soziale Projekte zu rechtfertigen“ (ebd.: 170).

4.1.3. Buen Vivir als Alternative zu Entwicklung

Das Buen Vivir grenzt sich als Entwicklungskonzept vor allem dadurch von anderen Konzepten ab, dass es auf einem alternativen Verständnis von Natur bzw. des Zusammenhangs Natur – Mensch ausgeht, sowie der Konzeption kultureller Differenzen, die mit einer Verschiebung hin zu Plurinationalität einhergeht. Indem es sich durch eine holistische Perspektive als eine Gesamtheit harmonischer Beziehungen zwischen Umwelt und der sozialen Reziprozität versteht, ist es unvereinbar mit einem ökonomisch-ethischen Liberalismus, welcher auf einer Instrumentalisierung und Unterwerfung von Natur und menschlichen Beziehungen basiert.

Jedoch ist das Buen Vivir dabei nicht lediglich als ein Entwurf einer alternativen Entwicklung zu verstehen. Vielmehr stellt es das Entwicklungsparadigma an sich in Frage. Acosta warnt davor „a no caer en la trampa de un concepto de 'desarrollo sustentable'“ (Acosta 2010: 14) oder anderen Verheißungen alternativer Entwicklung. Worum es stattdessen gehen müsse, um ein Sumak Kawsay zu ermöglichen sei eine grundlegende Transformation des Systems, nicht lediglich eine Verbesserung innerhalb des Systems. Das Konzept des Buen Vivir kann daher im Sinne des Post-Development-Ansatzes als Alternative *zu* Entwicklung verstanden werden⁸. Dies verwundert nicht, wenn man sich anschaut, welche Rolle „Entwicklung“ in der indigenen Philosophie spielt⁹. Acosta zufolge kenne die indigene Weltanschauung keine Entwicklung „als linearen Prozess mit einem Ausgangs- und einem Endzustand oder eine Unterentwicklung, die es zu überwinden gilt“ (Acosta 2011: 174). Vor allem gehe sie nicht von der Annahme einer Dichotomie aus, wonach „Entwicklung einen Bruch mit sozialen Beziehungen und der Harmonie mit der Natur verlangt“ (ebd.: 174). Sozialer Fortschritt sei in der indigenen Weltanschauung, so Acosta, durch permanente Konstruktion und Reproduktion gekennzeichnet: „Es geht um das Leben an sich“ (ebd.: 174). In der Kosmovision indigener Völker kann das, was man gesellschaftliche Verbesserung nennt, als „eine Kategorie im permanenten und konstruktiven Dialog“ (Gudynas 2012: 6) verstanden werden. Das Buen Vivir umfasst also in diesem Zusammenhang auch das Überdenken des Verständnisses von Fortschritt, Entwicklung und Wohlstandsindikatoren. Das Buen Vivir hinterfragt zudem den westlichen Wohlstandgedanken und eine elitäre Lebensweise, welche „als (unerreichbare) Orientierung für den Großteil der Bevölkerung dient“ (Acosta 2011: 179). Es geht stattdessen Hand in Hand mit Überlegungen einer solidarischen Postwachstumsökonomie und lässt sich als Baustein für ebendiese verstehen. Neben der Ablehnung einer auf Wachstum basierenden und daher Natur ausbeutenden Wirtschaft zeigt sich dies darin, dass beim Buen Vivir Solidarität im Zentrum des Tuns steht. Wie das Konzept einer solidarischen Postwachstumsökonomie fordert auch das Buen Vivir, menschliches Tun danach auszurichten, dass es der Gesellschaft bzw. Natur dient – und nicht, wie in der derzeit hegemonialen Lebens-, Arbeits- und Produktionsweise, in erster Linie der Ökonomie dienend und damit häufig Gesellschaft und Natur schädigend. Damit einher geht die in beiden Konzepten beinhaltetete Forderung nach Nicht-Extraktivismus ebenso wie

⁸ vgl. zu Post-Development insb. Ziai 2006

⁹ vgl. dazu Gualinga Viteria: Existe el concepto de desarrollo en la visión indígena?
www.indigenas.bioetica.org/nota10.htm

die Forderung nach fairen, nicht-prekären Arbeitsverhältnissen sowie einer gleichberechtigten Anerkennung produktiver und reproduktiver Arbeitsformen (Acosta 2011: 178). Acosta schreibt in diesem Zusammenhang: „Die Herausforderung besteht darin, menschliche Arbeit nicht einfach zur Produktionssteigerung zu nutzen, sondern sie für ein besseres Leben einzusetzen. In der richtigen Reihenfolge trägt die Arbeit so zur Würde des Einzelnen bei“ (ebd.: 179).

Des Weiteren kritisiert das Buen Vivir eine „monokulturell-koloniale Ausrichtung des Staates“ (Cortez/ Wagner 2010: 175). Dem Konzept inhärent ist dabei die Forderung nach einer Aufwertung kultureller Differenzen. Plurinationalität und Interkulturalität treten dabei als politische Prinzipien an die Stelle einer monokulturell-kolonialen Ausrichtung (ebd.: 175). Interkulturalität wird dabei aber nicht verstanden als eine „'Minderheits- bzw. Anerkennungspolitik' eines liberalen Multikulturalismus (...) sie stellt vielmehr ein umfassendes politisches Projekt dar, bei dem soziale, politische, kulturelle und ökologische Aspekte berücksichtigt werden“ (Cortez/ Wagner 2010: 175).

4.1.4. El Buen Vivir – ein Entwicklungsmodell für Europa?

Dass das Konzept des Buen Vivirs aus den lateinamerikanischen Anden stammt, lässt die Frage aufwerfen, inwiefern dieses Konzept überhaupt kompatibel und anwendbar ist für Europa.

In seinem Artikel „Ein gutes Leben für alle – ein europäisches Entwicklungsmodell“ (Novy 2013: 77) stellt auch Novy diese Frage und beantwortet sie, anlehnend an Ernst Bloch:

Ich sehe ein *gutes Lebens für alle* als 'reale Möglichkeit der Geschichte' (Bloch 1959: 285), etwas, das machbar ist. Es ist eine Idee mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die das 'Morgen im Heute' (Bloch 1959: 1627) identifiziert. Sie kann handlungsleitend für ein europäisches Entwicklungsmodell sein, wenn es um eine ökologisch sensible Transformation des europäischen Wohlfahrtskapitalismus geht (Novy 2013: 77).

Es sollte bislang deutlich geworden sein, dass es bei den Forderungen nach einem Buen Vivir nicht darum geht, Weltbilder und Lebensweisen von uns fernen Kulturen blind zu übernehmen, sondern dass es darum geht, solche Weltbilder und Lebensweisen zu entwickeln und zu leben, die ermöglichen, ein gutes Leben zu führen in friedlicher Ko-Existenz mit allen Lebenswesen. Was dieses gut leben bedeutet, kann nicht einheitlich bestimmt werden – und dies weder für Kulturen noch für Individuen. Es ist deshalb nicht nur in Frage zu stellen, inwiefern ein andines Konzept des Guten Lebens auf den

europäischen Kontext übertragbar ist. Auch ist in Frage zu stellen, ob es überhaupt darum geht, ob von einem einheitlichen europäischen Konzept des Guten Lebens gesprochen werden kann. Vielmehr scheint es darum zu gehen, wie die Idee und Philosophie des Buen Vivirs in den jeweiligen Kontexten umgesetzt, gefördert und gelebt werden kann.

Ich bin der Meinung, dass das Buen Vivir als Idee und Philosophie unabhängig des geographischen oder kulturellen Kontextes als eine friedliche Ko-Existenz aller Lebewesen zu verstehen ist, dass die Umsetzung aber, das heißt das gelebte Buen Vivir, an die jeweiligen Kontexte angepasst sein muss.

Andreas Novy lotete in seinem bereits zitierten Artikel Ansatzpunkte aus für eine große Transformation hin zu einem Buen Vivir auch und gerade in Europa. Neben der Verankerung des Konzeptes in der Verfassung und entsprechenden Politiken, etwa im Bereich der Budgetverteilung (Novy 2013: 94) nennt er die Bildung von Bündnissen aus sozialen und politischen Bewegungen, Gewerkschaften und Parteien (ebd.: 95), die Etablierung einer ökologischen-solidarischen Produktionsweise (ebd.: 97) sowie neuen Formen des Arbeitens, wobei er insbesondere für eine Lohnarbeitszeitverkürzung und die Aufwertung von Sorgearbeit plädiert (ebd.: 98), die Entwicklung einer „öffentlichen Infrastruktur und öffentlichen Dienstleistungen für Bildung, Gesundheit, Pflege, Wohnen, öffentlicher Verkehr und öffentliches Kreditwesen“ (ebd.: 98) sowie eine Veränderung der Weltwirtschaftsordnung ebenso wie nationaler Wirtschaftsordnungen (ebd.: 99). All diese Punkte sind wichtig und von essentieller Bedeutung wenn es darum geht, Wege in ein gelebtes Buen Vivir zu finden. Jedoch klammern all diese Punkte eines aus: Die Frage, wo jede und jeder Einzelne ansetzen kann, um solche Wege sehen, entwickeln und beschreiten zu können. Mehr noch: Gerade indem das individuelle Leben ausgeklammert wird zugunsten einer stärkeren Betonung des Kollektivs, wird auch die Rolle, die individuelle Alltagspraktiken in der Re/Produktion hegemonialer Verhältnisse spielen, ausgeklammert. Wenn es also darum geht, Antworten zu finden auf die Frage, wie wir Wege in ein gelebtes Buen Vivir entwickeln und beschreiten können, dann darf die individuelle Ebene nicht ausgeklammert werden. Im Gegenteil: Sie muss betont werden – und mit der kollektiven Ebene verbunden werden. Nur so kann aus einem Konzept ein gelebtes Buen Vivir werden.

Es geht darum, das Buen Vivir zu einem durchsetzungsfähigen Paradigma zu machen *und* zu einer gelebten Alltagspraxis. Es geht darum, Konzepte des Guten Lebens nicht nur utopisch zu entwerfen, theoretisch zu beschreiben oder entsprechende Entwicklungen in

anderen Ländern zu analysieren. Sondern es geht auch und gerade darum, das Buen Vivir (er)lebbar zu machen, es mit Herz, Hand und Hirn zu erproben, zu erleben, zu entwickeln: In den Ritzen des alten Systems, in den Schulen und Universitäten, am Frühstückstisch und auf dem Kompostklo. Daraus eine gelebte Praxis zu machen, welche Freude macht *und* Gesellschaftsveränderung vorantreibt, welche Alltagspraxen ebenso durchdringt wie öffentliche Debatten.

4.1.5. Gut leben für ein Buen Vivir

Cortez und Wagner (2010) treffen in ihrem Artikel eine klare Unterscheidung zwischen dem individuellen guten Leben und dem ganzheitlichen guten Leben. So betonen sie, dass im Rahmen des Buen Vivir nicht Individuen zu den Hauptträger*innen eines Guten Lebens konzipiert werden. Referenz des Buen Vivir sei dagegen die Gemeinschaft, wobei diese „als Teil der Natur und im Einklang mit ihr“ verstanden wird (Cortez/ Wagner 2010: 173). Es gehe dabei also nicht um das individuelle gute Leben, sondern um ein „kosmisch verstandenes und gerechtfertigtes 'Gut Leben' (Cortez/ Wagner 2010: 173). Auch bei Fatheuer finden sich ähnliche Betonungen, wenn er schreibt: „Buen Vivir ist scharf abgegrenzt von der Idee des individuellen guten Lebens“ (Fatheuer 2011: 20).’

Ich halte es für notwendig zu betonen, dass die Gemeinschaft aller Lebewesen im Zentrum des Konzeptes des Buen Vivirs steht und eine Kritik an einem fragmentierenden Individualismus enthält. Die scharfe Negierung des individuellen Lebens jedoch betrachte ich als nicht zielführend. Denn es geht ja gerade nicht um ein entweder-oder zwischen individuellem und kollektivem guten Leben, sondern es geht um die Frage, wie alle Menschen gut leben können – das sind individuelle Leben im Einklang und in Verbundenheit mit den Leben Anderer. Wird diese individuelle Ebene ausgeklammert, bleibt das Aufzeigen von Wegen in ein gelebtes Buen Vivir unvollständig.

So sehe ich das Potential des Konzeptes des Buen Vivirs gerade darin, dass das individuelle Leben und das gute Leben aller Lebewesen sich nicht entgegenstehen oder widersprechen, sondern dass es gerade Raum für die Frage eröffnet, wie ein individuelles gutes Leben so verstanden werden kann, dass es zu einem ganzheitlichen guten Leben für alle Lebewesen beiträgt.

Ein gelebtes Buen Vivir verstehe ich also gerade in der Verbindung von kollektivem und individuellem guten Leben. Das Buen Vivir als Gesellschaftsentwurf und Entwicklungsmodell muss diese individuelle Komponente in den Blick nehmen – ohne

Kollektivität und Ganzheitlichkeit zu verlieren. Es gilt individuelle Potentiale ebenso aufzuspüren wie kollektive, und Wege zu entwickeln, um diese zur Entfaltung zu bringen.

Mit dem guten Leben für alle geht es nicht bloß um eine Akzentverschiebung vom Haben zum Sein, sondern um eine kollektive Strategie des Werdens und damit der Entfaltung der Potenziale für ein möglichst langes, kreatives, gesundes und gelungenes Leben (Novy 2013: 83).

Ein gelebtes Buen Vivir bedeutet also, dass Menschen individuell gut leben – und zwar im Einklang mit anderen Lebewesen und den natürlichen Zyklen. Und dieses individuelle Gut Leben braucht entsprechende Rahmenbedingungen, braucht ökonomische, kulturelle, soziale und politische Strukturen, in denen sich Menschen entfalten können. Und damit solche ökonomischen, kulturellen, sozialen und politischen Strukturen entstehen, in denen alle Lebewesen gut leben können, braucht es Menschen, die den Mut und die Verbundenheit haben, ihr eigenes Leben gut zu leben und dabei in den Dienst eines planetaren Buen Vivir zu stellen – nicht als Aufopferung, sondern als Teil ihrer Selbstverwirklichung und basierend auf ihren jeweiligen Gaben, Begeisterungen, Potentialen, Bedürfnissen und Visionen und in empathischer Verbindung zu ihrer menschlichen und mehr-als-menschlichen Mitwelt.

Wenn wir uns also mit dem Buen Vivir auseinandersetzen, dann eröffnet sich Raum für die Frage, was für uns persönlich eigentlich ein gutes Leben ist – und zwar ein Leben, in dem wir uns wirklich lebendig fühlen, uns entfalten können und zu einem guten Leben für alle Lebewesen beitragen. Andersherum öffnet sich auch Raum für die Auseinandersetzung damit, dass Überlegungen zu einem kollektiven Buen Vivir immer berücksichtigen müssen, inwiefern es dazu beiträgt, dass sich einzelne Lebewesen lebendig fühlen und entfalten können. Das Buen Vivir, wie ich es hier verstehe, verbindet also innen und außen, die persönliche und die kollektive Ebene. Es zeigt auf, inwiefern persönliche Entfaltung und Beitragen zu Gesellschaftsveränderung miteinander verwoben sind, Hand in Hand gehen, einander erst ermöglichen.

Novy betont außerdem, dass eine ins Buen Vivir führende Transformation nicht als durch politische Revolution erzielbarer großer Wurf zu verstehen ist (Novy 2013: 92). Vielmehr brauche es „eine gesellschaftliche Suchbewegung“ (ebd.) und „vielfältige soziale Innovationen, die mit dem Neuen experimentieren“ (ebd.). Diese Suchbewegungen und sozialen Innovationen gehen von Menschen aus. Die essentielle Frage scheint also zu sein, wie Menschen unterstützt werden können, dies zu tun. Transformative Lernorte können

hierbei eine zentrale Rolle spielen, wie ich im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit aufzeigen werde.

5. Von der Vielfachkrise zur Vielfachchance

5.1. **Buen Vivir: A long way to go from here?**

Ein Blick aus dem Fenster bzw. in die Medien zeigt häufig ein ganz anderes Bild als das des Buen Vivir: Da erblicke ich verschmutzte Bäche und Schulen, die denen Kinder ihren Wissensdrang und ihre Neugierde verlernen. Da sehe ich Menschen, die gefangen zu sein scheinen in einem Hamsterrad aus Lohnarbeiten, die sie nicht mit Begeisterung erfüllen und wo ihre Potentiale unentfaltet bleiben. Da sehe ich auf Konsum basierende Lebensstile, welche das Ausmaß der Lohnarbeit notwendig erscheinen lassen und Unmengen an Kinderarbeit, Plastikmüll und transportbedingtem CO₂-Ausstoß verursachen. Da lese ich von Bürgerkriegen und hungernden Kindern, von steigenden Depressions- und Suizidraten, Regenwaldabholzung, Ermordung politischer Aktivist*innen und einer wachsenden Schere zwischen arm und reich. Weit entfernt scheinen wir zu sein von einem Guten Leben in friedlicher Ko-Existenz aller Lebewesen.

Und zwischen all dem, fast ungesehen und ignoriert von den großen Medien, sprießen Inseln des Guten Lebens aus den Ritzen des Systems. Da gedeihen Gemeinschaftsgärten und Ökodörfer, in denen ein solidarisches Miteinander erprobt, entwickelt und gelebt wird. Da wachsen Kost-Nix-Läden, demokratische Schulen und autonome Universitäten. Da erblicke ich offene Bücherschränke, ein anarchistisches Kindercafé, Lebensmittel-Kooperativen und Fahrrad-Selbsthilfe-Werkstätten. Lese von der zapatistischen Junta der Guten Regierung und dem Weltsozialforum und erkenne jede Menge solidarisches Miteinander im Alltag.

Mindestens in Ansätzen und auf jeden Fall als Potential gibt es es also schon, das gelebte Buen Vivir – und so stellt sich die Frage, wie diese Ansätze erweitert und dieses Potential entfaltet werden können.

*Eine andere Welt ist nicht nur möglich,
sie ist bereits am entstehen.
An stillen Tagen kann ich sie atmen hören.
(Arundhati Roy)*

Eine solche positive Blickweise auf den Zustand der Welt soll nicht über globale Missstände und Herausforderungen hinwegtäuschen – aber sie soll sie ergänzen. Denn worum es geht, ist, diese Inseln des Guten Lebens auszuweiten. Diese Arbeit beruht auf der Annahme, dass eine einseitige Überbetonung der Missstände zwar die Notwendigkeit

von Gesellschaftsveränderung zu verdeutlichen vermag, oftmals jedoch nicht die Kraft entfaltet, Menschen dazu zu bringen, zu dieser Veränderung aktiv beizutragen. Es erscheint notwendig, die Darstellung und Analyse der Herausforderungen mit einer Darstellung und Analyse der darin schlummernden Potentiale und Möglichkeiten zu verbinden.

Im Folgenden möchte ich dies verdeutlichen am Beispiel der Vielfachkrise.

5.2. It's a crime to waste a crisis: Krise als Chance

In ihrem Buch „Vielfachkrise“ haben Demirovic et. al. (2011) umfassend analysiert und beschrieben, dass wir uns derzeit gesamtgesellschaftlich in einer Krise befinden. Die einzelnen Krisendynamiken, so die Autor*innen, stehen dabei in einem engen Zusammenhang. Mehr noch: Sie sind nicht getrennt voneinander zu sehen und zu verstehen. Sie sind Teil einer einzigen, vielschichtigen und komplexen multiplen Krise. Da es sich bei den einzelnen krisenhaften Entwicklungen nicht um getrennte Krisen handelt, sondern um eine einzige multiple, vielfältige und komplexe Vielfachkrise, ist entsprechend auch ihre Bearbeitung nicht getrennt voneinander möglich. Eine Politik aber, welche die einzelnen als Krisen diagnostizierten Herausforderungen getrennt voneinander politisiert und bearbeitet, kann deshalb nicht zu mehr imstande sein als Symptome zu behandeln – die Wurzeln der Probleme aber bleiben unangetastet. Bader et. al. kritisieren, dass die selektive Bearbeitung nicht in der Lage ist, die Krise zu bewältigen, und noch dazu neue krisenhafte Entwicklungen verursacht (Bader et. al 2011: 18). So führte der Versuch, der Energiekrise durch die politische Förderung von Agro-Treibstoffen entgegenzuwirken zu einem massiv zunehmenden Anbau von Ölpflanzen, was wiederum die Ernährungskrise vorantrieb und eine zunehmende Industrialisierung der Landwirtschaft sowie die Enteignung der kleinbäuerlichen Landwirtschaft zur Folge hatte. Die Ausweitung des öffentlichen Kredits und die Übertragung von Risiken und Verlusten des Finanzsektors auf die Bilanzen der öffentlichen Haushalte führte zu einer weltweiten Explosion der Staatsverschuldung (ebd.: 24). 2008 appellierten die politischen Eliten angesichts der Finanzkrise unisono an die Weltbevölkerung *Wachstum durch Konsum* zu steigern – dabei ist längst bekannt, „dass Oberfläche, Rohstoffe und Recyclingkapazität des Planeten endlich sind und dass wir schon bisher das 2,5-Fache dessen verbrauchen, was die Erde an Ressourcen regenerieren kann“ (Lüpke 2009: 573). Auf diese Weise wird der Umgang mit der Krise selbst zu einem untrennbaren Bestandteil der Krisendynamik. (Bader et. al 2011: 18).

Auf 228 Seiten analysieren die Autor*innen Wesen, Ursachen und Zusammenhänge der Vielfachkrise. Eine Analyse, welche durchaus wichtig und wertvoll ist, um aktuelle Entwicklungen und deren Komplexität zu verstehen. Gleichzeitig fühlte ich mich nach Lektüre des Buches kein Stück klarer darüber, was *ich* angesichts dieser Vielfachkrise wirklich tun könnte. Sicherlich, ich könnte noch mehr meinen Konsum überdenken und Menschen um mich herum bekehren, dies ebenfalls zu tun. Doch angesichts solch komplexer – und noch dazu tief in uns eingeschriebener! - Ursachen jener Vielfachkrise erschien mein Handlungshorizont doch enorm begrenzt. Empowerment fand hier keines statt, allenfalls jedoch Disempowerment.

Einen anderen Blick auf Krise fand ich bei Geseko von Lüpke, welchen er in seinem – subjektiv in höchstem Maße als empowered empfunden – Buch „Zukunft entsteht aus Krise“ (Lüpke 2009) entwickelte.

Die Komplexität und das verheerende Ausmaß krisenhafter Entwicklungen beschreibt Lüpke in zwar anderem Jargon, jedoch die Notwendigkeit einer Veränderung nicht weniger deutlich machend als Demirovic et. al. Anstatt jedoch hier stehen zu bleiben, entwickelt Lüpke ein konstruktives Verständnis von Krise. Diese beschreibt er – neben all den fatalen Auswirkungen, die mit ihr einhergehen – „als Option, als Spielplatz für Neues, als Potential für Innovation“ (Lüpke 2009: 571) und betont:

Wir müssen lernen, Krisen in ihrer evolutionären Dynamik zu verstehen, anstatt sie mit allen Mitteln verhindern und abwehren zu wollen (...) Wir müssen zudem lernen, nicht länger mit unserem Krisenmanagement die brüchigen Bedingungen des Status quo wiederherzustellen, sondern die Krise als dynamischen Prozess der Transformation zu begreifen, der entsprechende Optionen der Beeinflussung eröffnet. (von Lüpke 2009: 556).

Krise erscheint dabei nicht mehr als statisches, bedrohliches Etwas, sondern als dynamischer Prozess eines Übergangs. Dabei wird betont, welche Potentiale mit Krise einhergehen. Nicht zu Unrecht machte sich ein Hacker-Kollektiv daher zur Aufgabe, im Internet das Wort Krise durch „Chance“ zu ersetzen.

Krise als Chance zu sehen ist dabei keinesfalls eine neue Idee. Das chinesische Zeichen für Krise, *wei-ji*, setzt sich zusammen aus den Schriftzeichen für 'Gefahr' und 'gute Gelegenheit (Chance)' (Capra 1984: 21).

So schreibt auch Hazel Henderson „Es wäre ein Verbrechen, die Krise ungenutzt zu lassen“ (Henderson 2009: 380) und bringt damit das Anliegen dieser Arbeit auf den Punkt: Krisenhafte Dynamiken sollen nicht ignoriert werden, aber sie sollen konstruktiv betrachtet

und genutzt werden. Es geht dabei darum, zu verhindern, dass der Teil der Krise, der „Gefahr“ bedeutet, nicht zu lähmender Angst wird, sondern die Potentiale, Chancen und „guten Gelegenheiten“, die darin auch enthalten sind, sichtbar und nutzbar zu machen.

So bedeutet anzuerkennen, dass wir uns inmitten einer Vielfachkrise befinden, nicht nur ein Schreckensszenario zu beschreiben wie es Demirovic et. al. (2011) tun, sondern es bedeutet auch, sich in einer Vielfachchance zu befinden. Anzuerkennen, dass Krise als Veränderungsprozess zu verstehen ist, in dem etwas Altes nicht mehr greift und etwas Neues noch nicht greift, hat weitreichende Implikationen für das Verständnis sozialer Bewegungen und den Handlungsmöglichkeiten dieser: Wenn Krise bedeutet, dass das Alte nicht mehr greift, dann ist das eine ganz andere Situation, als sich in stabilen Herrschaftsverhältnissen zu verorten und sich zum Ziel zu machen, gegen diese anzukämpfen, um sie zu überwinden. Anzuerkennen, dass wir uns inmitten einer Krise befinden, in der diese Herrschaftsverhältnisse bereits an Stabilität verloren haben, bedeutet für das Verständnis von sozialen Bewegungen, dass deren Aufgabe vor allem darin besteht, Sterbebegleiter*innen des Alten und Hebammen des Neuen zu sein, wie Macy betont (Macy 2009: 161).

In Kapitel 5.1. habe ich gezeigt, dass inmitten einer zerstörerischen Lebensweise zahlreiche Inseln des Guten Lebens bereits existieren. Dass diese Inseln nicht per se „neu“ sind, zeigen nicht zuletzt die Ursprünge des Buen Vivir in indigenen Kulturen. Dass Macy hier also zwischen dem Alten und dem Neuen unterscheidet, erscheint mir nicht ganz zutreffend. Angebracht erscheint es mir, die Unterscheidung nicht zwischen alt und neu, sondern zwischen destruktiven und konstruktiven Lebensweisen zu treffen – und wenn diese derzeit nebeneinander koexistieren, dann ist es unsere Aufgabe, Sterbebegleiter*innen zu sein für die destruktiven und Hebammen zu sein für die konstruktiven Lebensweisen. Dann gilt es, die schlummernden Potentiale aufzuspüren und Wege zu entwickeln, wie diese zur Entfaltung gebracht und ein Buen Vivir im Hier und Jetzt gelebt werden kann. Was aber braucht es, damit wir angesichts der krisenhaften Entwicklungen und globalen Herausforderungen nicht in Ohnmacht und Resignation fallen, sondern kraft- und liebevoll bessere, konstruktivere, lebensbejahendere Formen des Seins und Wirkens entwickeln und leben? Wie können wir hierfür Wege entwickeln?

Hierfür erscheint es zunächst notwendig, einen Blick darauf zu richten, was dem im Wege steht. Dieser Frage werde ich mich im folgenden Kapitel widmen.

6. Die Macht der Normalitäten

Wenn wir nach Wegen hin zu einem gelebten Buen Vivir suchen, erscheint es unabdingbar, einen Blick darauf zu werfen, was uns davon abhält, diese Wege zu sehen und zu gehen. Im Folgenden werde ich zu zeigen versuchen, dass dies vor allem Normalisierungsprozesse sind: Die wirkungsmächtigen Kräfte, welche manches als normal und möglich erscheinen lassen, und anderes als abnormal und unmöglich. Was als normal und möglich erscheint ist dabei zumeist nicht eine bewusste Abwägung, sondern basiert auf kollektiv geteilten Glaubenssätzen, die tief in unseren Alltagsverstand eingeschrieben sind. Und gerade weil sie fest in unserem Alltagsverstand verankert sind, erscheinen sie so normal, so banal und selbstverständlich, dass sie uns gar nicht mehr auffallen – sie verschwinden hinter einem Schleier der Unsichtbarkeit. Und entfalten genau dadurch ihre Wirkungsmacht.

6.1. Normalisierung und Alltagsverstand

Unser Denken, Fühlen und Handeln folgt gewohnheitsmäßigen Mustern, die nicht nur individuell, sondern auch kollektiv begründet sind. Es sind gesellschaftliche Konventionen und Glaubenssätze, Paradigmen und Weltbilder, welche gesamtgesellschaftlich als Normalitäten konstruiert werden und dadurch unser Denken, Fühlen und Handeln strukturieren, ohne dass uns dies bewusst wäre – gerade weil sie ja so alltäglich, so normal zu sein scheinen.

Sie wirken dabei wie eine unsichtbare Grammatik. Wenn wir in unserer Muttersprache sprechen, folgt und entspricht die Weise, wie wir unsere Sätze bilden und formulieren, stets einer bestimmten Grammatik, in meinem Falle ist dies die Grammatik der deutschen Sprache. Ohne dass ich mir dies bewusst überlegen würde, folgt meine Satzstruktur immer und immer wieder einem speziellen Muster, eben jener Grammatik. Diese Grammatik ist so tief in mir verwurzelt, dass es mir ganz normal und selbstverständlich erscheint, dass ich meine Sätze so und nicht anders formuliere. Wenn mich Menschen, die eine andere Muttersprache haben, fragen, warum ich meine Sätze genau so formuliere, dann könnte ich das oftmals nicht einmal begründen – weil es eben „einfach so“ zu sein scheint. Bei genauerer Betrachtung ist mir natürlich klar, dass der Grund für diese Formulierung nicht „einfach so“ ist, sondern einer speziellen Grammatik folgt. Es brauchte zahlreiche Schuljahre Deutschunterricht, um mühsam zu erlernen, diese Grammatik zu verstehen. Verwenden konnte ich sie auch, ohne sie zu verstehen – eben weil sie ja so selbstverständlich erscheint. Doch zu wissen, dass es sie gibt, und dass hinter meinen

formulierten Sätzen stets eine Logik, ein System steht, das musste erst gelernt werden. Nun weiß ich, dass es diese Grammatik gibt, die meine gedachten und gesagten Sätze strukturiert - Doch in meinem Alltag erscheint sie wieder irrelevant, mehr noch: Sie wird unsichtbar. Ich formuliere meine Sätze nach einer spezifischen Grammatik, welche so tief in mir verwurzelt ist, dass es mir nicht auffällt, dass eine Logik dahinter ist, die meine Sätze strukturiert. Mein Denken, Sprechen und Schreiben wird geleitet von einer unsichtbaren Grammatik.

Nicht anders verhält es sich mit allerlei gesellschaftlichen Konventionen, sozialen Rollen, hegemonialen Diskursen und Weltbildern. Auch sie leiten und strukturieren unser Denken und Handeln, ohne dass uns dies bewusst wäre. Was normal erscheint und was nicht, ist nicht Resultat einer bewussten Abwägung von Argumenten. Es ist der Alltagsverstand, in den gewisse Normalitätskonstruktionen eingeschrieben sind, welche – gleich einer unsichtbaren Grammatik – unser Denken und Handeln strukturieren. Weltbilder, Glaubenssätze und normalisierte gesellschaftliche Konventionen haben sich dabei zu mentalen Modellen verfestigt, die unser Wahrnehmen und Denken strukturieren.

Ebenso wie Ideologien sind sie gerade dadurch wirkungsmächtig,

dass uns nicht bewusst ist, dass der Art, wie wir eine Aussage formulieren und zusammenbauen, ideologische Prämissen zugrunde liegen und wenn es so aussieht, als seien unsere Formulierungen nur schlichte Beschreibungen dessen wie die Dinge sind. 'Kleine Jungen spielen gerne raue Spiele, kleine Mädchen aber sind süß und niedlich' basiert auf einem ganzen Satz ideologischer Prämissen, obwohl diese Aussage ein Aphorismus zu sein scheint, der auf der Natur selbst gründet, nicht darauf, wie Männlichkeit und Weiblichkeit historisch und kulturell gesellschaftlich konstruiert werden. Ideologien haben die Tendenz, hinter der selbstverständlichen, 'naturalisierten' Welt des 'gesunden Menschenverstandes' aus dem Blickfeld zu geraten. (Hall 1989: 152)

Es ist also das ganz Normale, ganz Banale, Selbstverständliche und gerade deshalb so Unsichtbare, wodurch hegemoniale Verhältnisse ihre Stabilität gewinnen. Suchen wir nach adäquaten Antworten auf die Vielfachkrise, gilt es ebendiese „selbstverständliche, naturalisierte Welt des gesunden Menschenverstandes“ (ebd.) in das Blickfeld zu rücken.

Diese Notwendigkeit betont auch Antoniades:

The common aim of the theories of everyday lives is to put the 'everyday' under the microscope of social and political analysis. Their common underlying rationale is that it is only through studying the everyday, the banal, the taken for granted that one can understand the conditions of social being and the mechanisms of social change (Antoniades 2008: 416).

Dem Alltagsverstand kommt dabei eine entscheidende Rolle zu. Borg bezeichnet diesen als die „Basis von Normalitätsvorstellungen“ (Borg 2001), indem er wesentlich die „gesellschaftlich anerkannten 'Grenzen des Möglichen'“ markiert (ebd.). Was aber ist der Alltagsverstand? Mit Gramsci kann der Alltagsverstand dabei verstanden werden als ein „System von Glaubensäußerungen, Aberglauben, Meinungen, Anschauungs- und Handlungsweisen“ (Gramsci 1967: 130). Dieser wird durchdrungen von bestimmten Weltanschauungen, welche sich über den Alltagsverstand „implizit in der Kunst, im Recht, in der ökonomischen Tätigkeit, in allen Äußerungen des individuellen und kollektiven Lebens“ ausdrücken (Gramsci, zitiert nach Buci-Glucksmann 1981: 66). Gewisse Denk-, Handlungs- und Lebensweisen werden dabei unhinterfragt, routinehaft, logisch und alternativlos wahrgenommen und gelebt: Es kommt zu Normalisierung, verstanden als Prozess der Herstellung von Normalität. Dadurch erscheint das Hier und Jetzt normal und selbstverständlich. Die uns leitenden Weltanschauungen und gesellschaftlichen Konventionen werden zu jener unsichtbaren Grammatik, die unser Denken und Handeln strukturieren, ohne dass uns dies bewusst wäre. Hegemoniale Verhältnisse werden auf diese Weise wie selbstverständlich in Alltagsverstand und -praktiken übernommen - und erhalten genau dadurch ihre Stabilität. Alltag wird dadurch zu einem zentralen Ort der Re/Produktion von Hegemonie (Sekler 2011).

Sozialisationsprozesse und Normalisierung sind dabei eng miteinander verknüpft. Durch Sozialisation lernen und verinnerlichen wir die in einer Gesellschaft als normal konstruierten Paradigmen, Konventionen, Einstellungen, Denk- und Handlungsweisen. Dadurch nehmen wir im Rahmen von Sozialisation Gesellschaft in unsere Subjektivität hinein (Bernhard 2001: 22). Bernhard zufolge ist diese Verinnerlichung einerseits notwendig, da dabei Heranwachsende jene Grundlagen erlernen, die sie befähigen, in einer bestimmten Gesellschaft lebens- und handlungsfähig zu sein (ebd.). Andererseits sieht Bernhard darin ein Machtinstrument: Durch Sozialisation kommt es dabei zu einer Anpassung an und Internalisierung von hegemonialen Interessen und Direktiven, wodurch gesellschaftliche Verhältnisse gefestigt werden (ebd.). Auch diese Form der Internalisierung findet nicht bewusst statt. Es kann daher von einer „bewusstlosen Sozialisation“ (Bernhard 2001: 76) gesprochen werden. Vor diesem Kontext sind Begriffe der Individualität und Identität zu überdenken. Gerade weil gesellschaftliche Verhältnisse derart in Individuen internalisiert sind, ist in Frage zu stellen, wie viel von einer

wahrgenommenen bzw. dargestellten Individualität lediglich eine Fassade ist: Eine Selbstinszenierung, welche danach trachtet, unsere Gleichförmigkeit und die tiefe Verinnerlichung gesellschaftlicher Konventionen in unsere Subjektivität zu verschleiern. Bernhard spricht in diesem Zusammenhang von einer „desillusionierenden Tatsache, dass wir nur in unserer Fassade Individualität vorgeben, im Grunde unserer Persönlichkeit aber auf die Gesetze einer Gesellschaft eingeschworen sind, die eine kritische Subjektwerdung gerade unterlaufen“ (Bernhard 2001: 56).

Während Vertreter der Kritischen Theorie dieser pessimistischen Sicht weitgehend verhaftet bleiben, werde ich im Folgenden versuchen, einen bewusst anderen Weg zu gehen. Die Internalisierung gesellschaftlicher Konventionen anerkennend, versuche ich Wege auszuloten, die Möglichkeiten der Verschiebung und Transformation von Subjektivierung und gesellschaftlichen Konventionen aufzeigen.

Wenn gewohnheitsmäßige Denk- und Handlungsmuster verhindern, dass wir post-konventionelle, vielleicht konstruktivere Wege sehen, entwickeln und gehen können – dann gilt es zu fragen, wie es zu einer Transformation jener Denk- und Handlungsmuster kommen kann, um dadurch diskursive Verschiebungen der gesamtgesellschaftlich akzeptierten Normalitäts- und Möglichkeitskonstruktionen anzuregen. Denn Alltagsverstand und -praktiken können nicht nur als zentraler Ort der Re/Produktion von Hegemonie verstanden werden, sondern auch der Infragestellung und Verschiebung von Hegemonie. Zu diesem Schluss kommt Sekler in ihrer Dissertation „Alltag zwischen Normalität und Widerstand“ (Sekler 2011: 7). Denn die Re/Produktion von Normalitäten verlangt stetige Wiederbestätigung „um Aufbrüche und Widersprüchlichkeiten, die die Normalität infrage stellen, zu vermeiden“ (Sekler 2011: 108). Hier öffnen sich Handlungsmöglichkeiten, diese Wiederbestätigung zu verweigern und an ihre Stelle andere Handlungen zu setzen. Hierauf werde ich in meiner Arbeit immer wieder Bezug nehmen und Antworten ausloten auf die Frage, wie die Wiederbestätigung von Normalisierungen suspendiert und durch andere Denk- und Handlungsmuster ersetzt werden können.

Die Suspendierung und Verschiebung gewohnheitsmäßiger Denk- und Handlungsmuster trifft dabei auf eine besondere Hürde. Dass eine bestimmte Lebensweise unhinterfragt, routinehaft, logisch und alternativlos wahrgenommen und gelebt wird, erfolgt i.d.R. nicht aktiv: die Normalität wird nicht nur als legitim akzeptiert, sondern ist als solche „gar nicht Gegenstand von Fragen, Forderungen oder Wahrnehmungen“ (Sekler 2011: 109). Bevor Normalisierungen also verweigert und verschoben werden können, um post-konventionelle

Wege zu gehen, müssen sie überhaupt sichtbar gemacht werden. Es geht also darum, eine Form der Wahrnehmung zu kultivieren, welcher es gelingt, hinter den Schleier des Normalen und Selbstverständlichen zu blicken und die gesellschaftlichen Konventionen und mentalen Modelle, die unseren Alltagsverstand strukturieren, zu erkennen und zu benennen. Um sie dann in einem zweiten Schritt zu transformieren.

Die Sichtbarmachung, kritische Reflexion und Transformation jener gewohnheitsmäßigen, auf normalisierten Konventionen basierender Denk- und Handlungsmuster ist Kern und Ziel transformativen Lernens. Dies wird in den folgenden Kapiteln deutlich werden.

TRANSFORMATIVES LERNEN

In dem nun folgenden zweiten Teil der Arbeit werde ich mich der Frage widmen, inwiefern transformatives Lernen dazu beitragen kann, Wege in ein gelebtes Buen Vivir sehen, entwickeln und gehen zu können. Dies werde ich einerseits anhand einer Theorie transformativen Lernens erarbeiten, und andererseits anhand einer Praxis transformativen Lernens, indem ich einige Lerngänge von Mitgliederorganisationen der Internationalen Partnerschaft für transformatives Lernen (IPTL) auf diese Frage hin untersucht habe und essentielle Aspekte für die Beantwortung der Forschungsfrage herausgearbeitet habe.

7. Rolle und Potential von Bildung

Warum ich gerade einen Bildungsansatz ins Zentrum dieser Arbeit gestellt habe und auf transformatorisches Potential für ein gelebtes Buen Vivir beleuchte, ist leicht zu begründen. Dies ist erstens, weil der Bildung eine zentrale Rolle zukommt in der Verinnerlichung und Re/Produktion jener unsichtbaren Grammatik, die Wege in ein gelebtes Buen Vivir behindert. Zweitens birgt Bildung aber gleichzeitig ein immenses transformatorisches Potential, indem hier jene Kapazitäten erlernt werden können, welche das Erkennen und Verschieben jener Grammatik, sowie das Entwickeln und Beschreiten alternativer Wege ermöglichen.

Bildung kommt dabei also eine doppelte Rolle zu: Einerseits die Verinnerlichung und Re/Produktion gesellschaftlicher Konventionen, andererseits die Infragestellung und Verschiebung dieser. Aufgrund dieser doppelten Rolle kann Bildung niemals als neutral verstanden werden, sondern ist immer ein per se politisches Projekt. Mit dieser Annahme lehne ich mich an Thompson, wenn er schreibt:

there is no such thing as a neutral education process. Education either functions as an instrument which is used to facilitate the integration of generations into the logic of the present system and bring about conformity to it, or it becomes the 'practice of freedom', the means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world (Thompson 1980, zitiert nach Mayo 1999b: 5)

Bildung ist also zu verstehen als ein zentraler Ort, wo Sozialisation und entsprechende Verinnerlichung von Normalisierungen, d.h. der „Logik des gegenwärtigen Systems“ (ebd.) in Form jener unsichtbaren Grammatik stattfindet. Außerdem ist Bildung aber auch der Bereich, wo Kapazitäten erlernt und entwickelt werden können, die die Grundlage bilden für das In-Frage-Stellen und Erkennen jener Grammatik und für eine kritische Reflexion, das Verändern und Anders-Machen. Genau dies ist das Ziel transformativen Lernens. Die doppelte Rolle von Bildung besteht also einerseits in einer Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse als auch andererseits in dem In-Frage-Stellen und Transformieren von diesen. Sie besteht darin, dass Bildung emanzipatorisches Potential birgt – jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass Bildung per se emanzipatorisch ist. Im Gegenteil: Gerade in ihrer Funktion, bestehende gesellschaftliche Konventionen weiterzugeben und Anpassung an bestehende Verhältnisse zu unterstützen, erstickt Bildung häufig emanzipatorisches Potential.

Es gilt, diese doppelte Rolle und damit den politischen Charakter von Bildung sichtbar zu machen und zu betonen. Und es gilt, Antworten auszuloten auf die Frage, wie Bildungsprojekte gestaltet sein können, damit sie nicht zu einer Reproduktion und Verfestigung der Verhältnisse führt – sondern eine „Praxis der Freiheit“ sind: Befähigend, gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und zu transformieren und potentielle Wege jenseits gesellschaftlicher Konventionen sichtbar und gehbar zu machen.

Dies ist ein zentraler Aspekt transformativer Bildung, wie das folgende Zitat von Peter Mayo verdeutlicht:

I would describe a theory of transformative adult education as one which recognises the political nature of all educational interventions. It is also a theory which calls for social transformative adult educational initiatives that focus, in J.E. Thomas' words 'upon change at the roots of systems' and therefore not on the symptoms of what are perceived as structurally determined forms of oppression (Mayo 1999b: 24)

Transformatives Lernen hat also per se einen politischen, progressiven, gesellschaftstransformatorischen Anspruch. Dies bedeutet jedoch nicht, dass transformative Bildung damit politischer als andere Bildung sei – sondern es bedeutet, dass der politische Charakter hier sichtbar gemacht wird und generell als progressiv bezeichnet werden kann, da es um eine Gesellschaftsveränderung geht, welche „an den Wurzeln des Systems“ (ebd.) ansetzt, wie dem Zitat Mayos zu entnehmen ist. Die Potentiale für eine grundlegende Veränderung werden im Rahmen transformativen Lernens aufgespürt und zur Entfaltung gebracht. Dieser Anspruch wird im folgenden Zitat von bell hooks deutlich:

The academy is not a paradise. But learning is a place where paradise can be created. The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom. (hooks 1994: 207).

bell hooks versteht Lernen hier als ein Feld der Möglichkeiten, in dem ein Paradies erschaffen werden kann. Wie aber können diese Möglichkeiten genutzt werden, um Lernen zu einem Ort zu machen, durch den ein Buen Vivir verwirklicht werden kann? Bevor ich der Frage nach dem *Wie* weiter nachgehen werde, möchte ich zunächst genauer auf Begriff und Theorie transformativen Lernens eingehen.

8. Was ist Transformatives Lernen?

transformational learning involves: a deep structural shift in the basic premises of thought, feelings and actions. It is a shift of consciousness that dramatically and permanently alters our way of being in the world. Such a shift involves our understanding of ourselves and our self-location: our relationships with other humans and with the natural world; our understanding of relations of power in interlocking structures of class, race, and gender; our body-awareness, our visions of alternative approaches to living; and our sense of possibilities for social justice and peace and personal joy (O'Sullivan /Morrell/ O'Connor 2002: xvii).

Diese, von Morrell, O'Sullivan und O'Connor in ihrem Buch „Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Eassays on Theorie and Practice“ (Morrell/ O'Sullivan/ O'Connor: 2002) vorgeschlagene Definition transformativen Lernens werde ich zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen machen, da sie die mir für eine Definition transformativen Lernens essentiell erscheinenden Aspekte enthält. Im Folgenden gehe ich auf diese Aspekte im Detail ein:

Die Autor*innen schreiben ganz zu Beginn von einer **tiefgreifenden strukturellen Transformation der Prämissen unseres Denkens, Fühlens und Handelns** - und damit einher geht eine Transformation des Denkens, Fühlens und Handelns selbst. Diese ineinander verwobene Veränderung – im Gegensatz zu reinem Wissen, unreflektiertem Tun oder unverstandenen Emotionen – ist der zentrale Dreh- und Angelpunkt transformativen Lernens. Was Morrell, O'Sullivan und O'Connor hier als Prämissen bezeichnen, habe ich an anderer Stelle als Muster bezeichnet. Gemeint ist damit jene in Kapitel 6.1. beschriebene unsichtbare Grammatik, die unser Denken, Fühlen und Handeln strukturiert. Während jene dort beschriebene unsichtbare Grammatik über Normalisierungsprozesse strukturiert, was uns als normal und möglich erscheint, führt transformatives Lernen zu einer Erweiterung bzw. Verschiebung des Verständnisses, was normal und möglich ist.

Die Autor*innen sprechen des Weiteren von einem **„shift of consciousness that dramatically and permanently alters our way of being in the world“**: (ebd.) also über eine Veränderung der Art und Weise, wie wir uns selbst verstehen und verorten, unsere Beziehung zu anderen Menschen und der mehr-als-menschlichen Natur. Besonders hervorzuheben ist hierbei der prozesshafte und prozessoffene Charakter von transformativem Lernen. Nicht „ein Ziel“ gilt es zu erreichen, sondern im Sinne von lebenslangem Lernen beschreibt es eine permanente Weiterentwicklung und Wachsen.

Dies erscheint näher an den natürlichen Rhythmen des menschlichen Lebens, da auch hier permanente Veränderung stattfindet. Diese Veränderung führt zu einer vertieften Beziehung „in der Welt zu sein“ (ebd.) und unterstützt somit Verantwortungsübernahme auch in Hinblick auf ein gelebtes Buen Vivir.

Wichtig dabei ist, dass diese Veränderungsprozesse Auswirkungen sowohl auf unsere inneren Beziehungen als auch auf die Beziehungen zur Welt haben; auf unser Selbst-Verständnis als auch auf unser Weltverständnis; auf unseren Körper, unseren Geist und unser Handeln. Es verändert, wie die Autor*innen oben beschreiben **„our understanding of ourselves and our self-location: our relationships with other humans and with the natural world; our understanding of relations of power in interlocking structures of class, race, and gender; our body-awareness“** (ebd.). Hier wird deutlich, welcher essentieller Aspekt im transformativen Lernen die innere *und* äußere Veränderung darstellt. Denn es geht um eine innere Veränderung, welche im Außen etwas verändert: Eine Veränderung des Bewusstseins, welche die Art, wie wir in der Welt sind und handeln, verändert. Im obigen Zitat werden auch unsere Beziehungen zu anderen Menschen und zur mehr-als-menschlichen Natur genannt: Ein weiterer zentraler Aspekt von sowohl transformativem Lernen als auch einem Buen Vivir. Denn dies unterstützt uns den ontologischen Bruch zwischen Mensch und Natur zu überwinden, um uns wieder ganz als Teil der Natur zu begreifen – und zwar als Teil der menschlichen und mehr-als-menschlichen Mitwelt.

Auch **„alternative approaches of living“** (ebd.) werden in dem oben angeführten Zitat genannt; dies erscheint mir insbesondere relevant für die Frage, was transformatives Lernen beitragen kann um Wege sehen, entwickeln und beschreiten zu können hin zu einem gelebten Buen Vivir. Dies erfordert die Fähigkeit, sich andere, d.h. post-konventionelle Lebensweisen vorstellen zu können ebenso wie diese zu leben. Dies erfordert auch eine Veränderung unseres Verständnisses und Umgangs zwischen Mensch und Natur. Dies erscheint als Voraussetzung für ein gelebtes Buen Vivir.

Indem transformatives Lernen dem obigen Zitat zufolge auch unseren **„sense of possibilities“** (ebd.) transformiert, wird ein weiterer wichtiger Aspekt angesprochen: Normalisierungen strukturieren, was uns als normal und möglich erscheint. Transformatives Lernen hat den Anspruch, dazu beizutragen, unseren „sense of possibilities“ zu erweitern und uns dabei zu ermöglichen, jenseits der Normalisierungen

und Konventionen zu denken und zu handeln. Dies braucht es, um Visionen entwickeln und daraus kraftvolle Projekte zu gestalten, die beitragen zu einem gelebten Buen Vivir.

Ein weiterer mir nennenswerter Aspekt des obigen Zitates ist, dass **„social justice and peace and personal joy“** in einem Zug genannt werden. Dies erscheint mir relevant in Hinblick auf auszulotende Wege zu einem gelebten Buen Vivir. Im Gegensatz zu anderen Lernansätzen wird hier ein Weg zu einer friedlicheren, gerechteren Welt aufgezeichnet, in dem auch die Lebensfreude einen wichtigen Platz findet. Damit werden innerer Frieden und äußerer Frieden zu zwei Aspekten eines Lernprozesses. Wie im Buen Vivir geht es darum, dass Menschen ein gutes Leben leben können, welches nicht auf Kosten anderer Lebewesen geht, sondern dazu beiträgt, dass sich alle in friedlicher Ko-Existenz entfalten und gut leben können.

8.1. Eine Transformation unserer Denk- und Handlungsmuster

Zentraler Aspekt transformativen Lernens ist die Transformation unserer Denk- und Handlungsmuster. Transformatives Lernen ist damit eine Form des Lernens, in der es nicht einfach darum geht, sich mehr Wissen anzueignen, sondern vor allem darum, *wie* wir dieses Wissen strukturieren und daraus handeln. So schreibt auch Brookfield: „The act of learning can be called transformative only if it involves a fundamental questioning or reordering of how one thinks or acts“ (Brookfield 2000: 139).

Die kritische Reflexion unserer Grundannahmen bildet damit ein Schlüsselkonzept transformativen Lernens. Dabei geht es darum, diese Grundannahmen überhaupt ins Blickfenster des Hinterfragbaren zu bringen - um es somit zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden zu lassen, anstatt Auseinandersetzungen und kritische Reflexionen auf Grundlage bestehender, normalisierter und damit unsichtbarer Grundannahmen auszutragen. Das Zitat „Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind“ wird auf Einstein zurückgeführt und trifft es auf den Punkt, was mit Transformation unser Denk- und Handlungsmuster gemeint ist. Kritisch reflektiert wird im Rahmen transformativen Lernens also nicht nur über Inhalt, Ausmaß oder Lösungsansätze eines Problems, sondern auch über die dahinterliegenden Prämissen und Annahmen - etwa indem das Problem selbst hinterfragt wird. Am Beispiel der Vielfachkrise würde dies bedeuten, dass es nicht einfach darum geht, die komplexen Zusammenhänge und Auswirkungen zu analysieren, sondern unsere Grundannahmen über Krise als Abweichung von einem Normalzustand und als Bedrohung mit in den Blick zu nehmen. Das bedeutet nicht, dass diese dabei verworfen oder transformiert werden müssen,

aber es bedeutet, dass sie sichtbar gemacht und Gegenstand unserer Auseinandersetzung werden, damit wir uns bewusst entscheiden können, ob wir diese Annahmen behalten oder transformieren. Es bedeutet also, nicht nur Ursachen und Auswirkungen der Krise zu beleuchten, sondern auch die zugrunde liegenden Grundannahmen, Denk- und Handlungsmuster. Auch in der Definition von Closs und Antonello wird dieser Anspruch transformativen Lernens deutlich:

Transformative learning aims at changing the individual's frames of reference, consciously, through critical reflection about assumptions built noncritically (Closs/ Antonello 2011: 70).

Eine kritische Reflexion über unkritisch gebildete Annahmen wird hier angesprochen. Diese unkritisch gebildeten Annahmen entsprechen genau jener durch Sozialisation aufgenommenen unsichtbaren Grammatik, die ich in Kapitel 6.1. beschrieben habe. Indem diese sichtbar gemacht und zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung gemacht wird, kann es zu einer Transformation dieser unsichtbaren Grammatik kommen, die unsere Denk- und Handlungsmuster strukturiert, wodurch wir immer wieder hegemoniale Verhältnisse reproduzieren. Das zugrundeliegende Paradigma wird dabei sichtbar gemacht – und möglicherweise rekonstruiert:

The case for transformative learning is that learning within paradigm does not change the paradigm, whereas learning that facilitates a fundamental recognition of paradigm and enables paradigmatic reconstruction is by definition transformative (Sterling 2011, 23).

Im Rahmen transformativen Lernens werden also die unseren Denk- und Handlungsmustern zugrundeliegenden Prämissen und Paradigmen, die sonst hinter dem Schleier der Normalisierung unsichtbar erscheinen, sichtbar gemacht und reflektiert. Diese Reflexion ermöglicht dabei, dass unser Glaubens- und Bedeutungssystem selbst Gegenstand unseres Hinterfragens wird – und es ermöglicht, selbst zu bestimmen, welche Aspekte dieses Glaubens- und Bedeutungssystems wir behalten und welche wir verwerfen wollen, weil sie inadäquat erscheinen. Neue Annahmen können dabei entwickelt und in einem nächsten Schritt in Alltagsverstand und -praxis integriert werden.

Dieser hier genannte zweite Schritt, die Integration der veränderten Annahmen in unsere Alltagspraktiken, ist ein weiterer essentieller Bestandteil transformativen Lernens. Es geht nicht nur um die Transformation unserer Annahmen, sondern auch darum, diese in entsprechende Aktion umzusetzen. Das aktive und bewusste Handeln für gesellschaftliche Transformation ist also ein ebenso wichtiger Teil transformativen Lernens. Dies beinhaltet

eine persönliche Veränderung, welche tatsächlich und bewusst zu entsprechender Handlung, d.h. zu einem aktiven Beitrag zu gesellschaftlicher Transformation führt.

Hier ist zu betonen dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein verändertes Bewusstsein per se in entsprechende Handlung führt. Ein Blick in die Suchtforschung verdeutlicht dies: Auch, wenn wir wissen, dass bestimmte Handlungsweisen schädlich sind, bedeutet dies noch lange nicht, dass wir unsere Handlungsweisen entsprechend verändern. „Zwischen Bewusstwerden und Handeln liegt eine innere Entwicklung, und bei jedem Schritt dieser Entwicklung kann der Veränderungsprozess ins Stocken geraten“ (Johnstone in Hopkins 2008: 91). Dabei wird deutlich, dass Bewusstwerden ein essentieller, aber eben nur ein erster Schritt ist. Transformative Lerngänge sind dabei vor die Aufgabe gestellt, auch die weiteren Entwicklungen hin zu einem entsprechenden Handeln zu unterstützen.

Transformative Bildung muss meines Erachtens also den Anspruch haben, transformativ im doppelten Sinne zu sein: Sie muss ebenso zu persönlicher Veränderung führen wie zu einem aktiven Beitrag zu gesellschaftlicher Veränderung – und indem sie das Wirken in der Welt zu einem unabdingbaren Teil von transformativer Bildung macht, führt sie wiederum zu persönlicher Transformation, denn: „without experiences to test and explore new perspectives, it is unlikely learners will fully transform“ (Taylor 2008: 11).

8.1.1. Lernen, uns selbst beim Denken, Fühlen und Handeln zuzuschauen

Die Verknüpfung der kritischen Reflexion über den Zustand der Welt mit einer Auseinandersetzung über uns Selbst ist auch in anderen Hinsichten wichtig. In Kapitel 6.1. habe ich bereits erläutert, inwiefern hegemoniale Verhältnisse durch unsere Alltagspraktiken immer wieder re/produziert werden. Da diese tief in unseren Alltagsverstand eingeschrieben sind und scheinbar natürlich unser Denken und Handeln strukturieren, erscheint es essentiell, zu lernen, diese verschleierte Normalitäten wahrzunehmen – um sie dann in einem zweiten Schritt zu verändern. Selbsterkenntnis ist für jede Form von Veränderung eine wichtige Vorbedingung: denn nur das was uns bewusst ist, können wir auch ändern – und jenes Selbstbewusstsein erweitert unsere Handlungsoptionen und erschafft uns neue Freiheiten.

Worum es dabei geht, ist zu lernen, uns selbst beim Denken und Handeln zuzuschauen. „Hanging our assumptions in front of us“ (Bohm / Edwards 1991: 6) nennen Bohm und Edwards diese Notwendigkeit. Aufgrund des unsichtbaren Charakters jener in Kapitel 6.1. beschriebenen Grammatik erfordert dies die Fähigkeit, uns selbst beim Denken, Fühlen

und Handeln zuzusehen. Dabei lernen wir, uns selbst zu beobachten: Welche Denkmuster und welche Gefühle löst diese oder jene Situation bei mir aus? Warum assoziiere ich A mit B, warum werde ich bei jener Situation so viel emotionaler als bei einer anderen? Warum entscheide ich mich in bestimmten Momenten so und nicht anders? Was davon entspricht gesellschaftlichen Konventionen und sozialen Rollen, und wie würde es sich richtig frei anfühlen? Wem oder was versuche ich da zu entsprechen, welche Glaubenssätze beeinflussen mich in meiner Wahrnehmung und meinem Verhalten?

Ein wichtiges Ziel dieser Reflexion ist einerseits erkennen zu können, wo und wie Machtstrukturen wirken und inwiefern auch unsere eigenen Denk- und Handlungsmuster von diesen durchzogen sind bzw. diese reproduzieren. Gleichzeitig hilft uns diese Beobachtungskapazität uns selbst auf die Schliche zu kommen, uns unseres Selbst bewusster zu werden und neue innere Wege gehen zu können: dies erweitert unser Denk- und Handlungsrepertoire und ist somit eine wichtige Ingredienz für Wege hin zu einem Buen Vivir.

Eine hilfreiche Methode zur Erkundung dieser Fragen ist etwa Bohms Dialog. Bohm (1998) versteht den Dialog als einen Prozess, in dem wir den Mustern unseres individuellen und kollektiven Denkens durch erhöhtes Gewahrsein auf die Spur kommen können. Der Dialog grenzt sich dabei klar von einer Diskussion ab – deren Wurzel vom lateinischen Begriff *discutere* abstammt, was zerschlagen, zerlegen, zerteilen bedeutet. So sind wir es in alltäglichen Gesprächssettings gewöhnt, auf andere Meinungen zu reagieren, indem wir sie argumentativ zerlegen und unsere Meinung darüber legen, anstatt wirklich zuzuhören und in ein Verständnis zu kommen. Anstatt in erster Linie auf das zu achten, was wir erwarten zu hören und zu erleben - und bei abweichenden Meinungen beginnen, darauflos zu feuern - geht es bei Bohms Dialog darum, sich für eine unvoreingenommene Erfahrung zu öffnen (Joubert 2010: 123). Im Kreis wird dabei erforscht und mitgeteilt, was das Gehörte, Gesagte und Gedachte mit uns macht und welche Assoziationsketten es in uns hervorruft.

Wenn wir uns dieser Assoziationsketten und der zugrunde liegenden Denkmuster bewusst werden, können wir unsere Gewohnheitsmuster suspendieren – dann können wir aufhören, in gewohnten Mustern des Wahrnehmens verhaftet zu bleiben, um uns für Neues zu öffnen. Dadurch kann es uns gelingen, eine Form des Wahrnehmens zu entwickeln, die wirklich offen ist für Neues - anstatt danach zu trachten, stets das schon Gewusste oder Geglaubte zu bestätigen.

In dem Interview, das ich mit Peter Ploeg, ehemaliger Teilnehmer und nun Mitorganisator von YIP führte, betonte auch er die Notwendigkeit, die Fähigkeiten zu entwickeln, uns selbst beim Denken zu beobachten.

There is one thing about observing your thoughts, but then there is also another level of observing your thinking. And if you can start to learn what it means to observe your own thinking, you can recognize for example that you think in certain patterns. And if your actions are influenced by your thoughts, which is influenced by your thinking, and you become aware of your thinking, then you might understand your actions a lot better (Ploeg 2013).

Nicht nur geht es dabei darum, die eigenen Handlungen aufgrund der zugrundeliegenden Denkmuster besser zu verstehen – auch geht es darum, auf dieser Grundlage Denk- und Handlungsmuster verschieben zu können. Die von Ploeg angesprochene kritische Selbstreflexion kann dabei helfen. Das Erkennen, in bestimmten Mustern zu denken und zu handeln, führt zu der Frage, ob wir eigentlich so denken und handeln wollen – und ob wir, wenn wir weiterhin so denken und handeln, wohl dort hinkommen, wo wir uns – für uns selbst, sowie gesamtgesellschaftlich – wünschen hinzukommen.

Dass transformative Bildungsprojekte dazu beitragen können verdeutlicht das folgende Zitat von Theijs Morgan, der selbst Teilnehmer beim Youth Initiative Programme (YIP) war, und heute Mitorganisator ist. Von seiner Erfahrung als Teilnehmer berichtet er, dass ihm die Teilnahme beim YIP half zu realisieren

that the way that I saw the world was one way of looking of the world, was one interpretation of the world out there, that through my cognitive framework and my conditioned way of thinking would be interpreted and therefore I would think that I would be looking at an objective world out there, whereas in fact something would happen in my subject that would give a certain colour to that world. And YIP helped me become aware to the fact that the different people have different ways of interpreting that world out there. And so it helped me come to the realisation of the relativity of my own way of interpreting the world, and therefore gave me the capacity to transform that way into something else. Looking at the world in a different way. For the first time in my life I came to that realization at YIP, in a profound way. In a concious way, that I... wow... and that absolutely blew my mind. And that gave me such an experience of empowerment to realize that and to realize that I, as a young edult, was not a finished product in my way of conceiving the world, of cognizing this world. (...) It was a hugely freeing experience. (Morgan 2013)

8.2. Eine Praxis der Freiheit

Transformatives Lernen verstehe ich auch als eine Praxis der Freiheit. Um zu erläutern, was ich damit meine, werde ich den Begriff analytisch in seine beiden Bestandteile zerlegen und zunächst auf dem Begriff der Praxis eingehen, und anschließend auf den Begriff der Freiheit.

8.2.1. Praxis als Dialektik von Reflexion und Aktion

Mit dem Begriff der Praxis beschreibt Freire die dialektische Einheit aus „Reflexion auf die Welt und Aktion an der Welt“ (Freire 1973: 38) und meint damit die doppelte Bewegung aus „reflection and action upon the world in order to transform it“ (Freire 1970: 51).

Der Begriff der Praxis bezieht sich also auf den untrennbaren Zusammenhang von Reflexion und Aktion. Dies beinhaltet erstens, dass eine kritische Reflexion tatsächlich zu entsprechender Handlung führt; denn nur zu reflektieren, ohne entsprechend zu handeln, würde bedeuten, nicht zu machen, was wir denken und in „Analyse Paralyse“ zu verweilen. Zweitens beinhaltet es, dass unser Handeln reflektiert werden muss; ansonsten würden wir nicht sehen, was wir machen und in einen blinden Aktivismus verfallen.

Kritische Reflexion auf die Welt bedeutet dabei vor allem das Analysieren gesellschaftlicher Entwicklungen, Erkennen von Machtverhältnissen und struktureller Ungerechtigkeiten, aber auch das Erkennen unserer eigenen Rolle und inwiefern wir durch unsere Denk- und Handlungsmuster hegemoniale Verhältnisse re/produzieren. Dass kritische Reflexion unabdingbarer Teil eines jeden transformativen Lernens ist, betont Brookfield:

Although critical reflection is an ineradicable element of transformative learning, it is not a synonym for it (...) critical reflection is a necessary but not sufficient condition of transformative learning. In other words, transformative learning cannot happen without critical reflection, but critical reflection can happen without an accompanying transformation in perspective or habit of mind [or action, Anm. F.K.] (Brookfield 2000: 125)

Während also transformatives Lernen nicht ohne kritische Reflexion auskommt, kann es eine kritische Reflexion geben, welche nicht zu einer Transformation unserer Denk- und Handlungsmuster führt und damit noch nicht als transformatives Lernen bezeichnet werden kann. Brookfield führt dies im folgenden Zitat noch genauer aus:

just because critical reflection is occurring does not mean that transformative learning inevitably ensues. An episode of critical reflection on practice does not automatically lead to transformation. As Mezirow acknowledges, the

assumptions one holds can be exactly the same after critical reflection as they were before (...) For such reflection to be properly labeled transformative, however, the foundational premises that give one's thoughts or actions would have to be fundamentally changed (Brookfield 2000: 142).

Unsere Denk- und Handlungsmuster können also auch nach einer kritischen Reflexion noch genau dieselben sein wie vorher. Damit aber eine kritische Reflexion transformatives Lernen beinhaltet, muss sie die Muster unseres Denkens *und* Handelns verändern. '*Und*' habe ich bewusst kursiv geschrieben, um an den Begriff der Praxis anzuknüpfen. Es reicht nämlich nicht aus, dass kritische Reflexion nur unsere Denkmuster transformiert – es muss auch zu entsprechender Handlung führen. Dass dies nicht per se passiert, verdeutlicht ein Blick in die Suchtforschung: Zu wissen, dass etwas schlecht für uns ist (Zigaretten beispielsweise), bedeutet noch lange nicht, dass wir damit aufhören. So kann auch kritische Reflexion stattfinden, die zwar unsere Denkmuster transformiert, ohne etwas an unseren Handlungsmustern zu ändern. Letzteres erscheint etwa der Fall, wenn kritische Reflexion dazu führt, dass die Komplexität struktureller Ungleichheit erkannt wird und uns bewusst wird, inwiefern wir durch unser Tun ungewünschte Aspekte des Systems re/produzieren – dieses Bewusstwerden jedoch zu einer abwärtsgerichteten Spirale aus Schuld, Scham und schließlich Ohnmacht, Überforderung, Zynismus, Resignation und Apathie führt. Diese Spirale verhindert, dass entsprechende Handlungsimpulse wahrgenommen und umgesetzt werden.

Um eine Praxis der Freiheit zu sein, muss kritische Reflexion also so gestaltet sein, dass das durch die Reflexion Erkannte auch tatsächlich zu entsprechender Handlung führt. Es geht also darum, nicht nur gesellschaftliche Verhältnisse zu analysieren und kritisieren, sondern auf dieser Grundlage auch aktiv zu handeln. Und zwar im Hier und Jetzt.

Gleichzeitig bedeutet Praxis als Dialektik von Reflexion und Aktion, dass dieses Handeln wiederum reflektiert werden muss. Nur so kann verhindert werden, dass es zu blindem Aktivismus wird und vor lauter Bäumen der Wald nicht gesehen wird. Die Aufforderung der Praxis als Dialektik ist es, bewusste Räume für Reflexion und Feedback zu erschaffen, in denen das Getane integriert und weiterentwickelt werden kann. Aktionen basieren damit auf einem fundierten Wissen und der größtmöglichen inneren Klarheit. Auf der Seite der Aktion geht es also nicht um irgendein Handeln, sondern um „reflektiertes Handeln“ (Freire 1973: 108). Es braucht eine „reflexive Erhellung des Erfahrenen“ (Haybach 2012: 38), damit das Erfahrene in das Bewusstsein einfließen und dieses verändern kann – um dann wiederum in Engagement übertragen zu werden. Denken und Verstehen ist dabei also

einerseits die Voraussetzung für unser Handeln, gleichzeitig ermöglicht es in Form von Reflexion, unser Handeln zu sehen und zu hinterfragen.

Was also transformatives Lernen als Praxis, das heißt als Dialektik aus Reflexion und Aktion bedeutet, bringt Schugurensky treffend auf den Punkt:

the process of transformation as practice implicit in this model suggest a dialectic movement in which reflection and action constantly interact to produce a different consciousness and a different action upon the world (Schugurensky 2002: 63)

8.2.2. Freiheit als die Selbstbestimmung, wer und was man werden kann und will

In Kapitel 6.1. habe ich gezeigt, wie gesellschaftliche Konventionen über Normalisierungsprozesse in unseren Alltagsverstand eingeschrieben werden und dadurch unsere Alltagspraktiken, unser Denken, Fühlen und Handeln strukturieren und leiten. Bildung als Praxis der *Freiheit* muss dazu befähigen, sich von all jenen gesellschaftlichen Konventionen zu befreien, die unsere Selbstentfaltung und/oder einem Buen Vivir im Wege stehen.

Der Begriff der Freiheit, wie ich ihn hier verwende, bezieht sich also vor allem auf eine Freiheit *von* limitierenden Konventionen – es handelt sich aber auch um eine Freiheit *um* sich selbst zu verwirklichen und einen aktiven Beitrag zu leisten für ein gelebtes Buen Vivir.

Siegal beschreibt eine befreite Person als eine Person „free from unwarranted and undesirable control or unjustified beliefs, unsupportable attitudes and paucity of ability which can prevent one from taking charge of her own life“ (Siegal 1990: 58). Diesen Punkt möchte ich unterstreichen – und zugleich ergänzen: Es geht darum, frei von unerwünschten Glaubens- oder Verhaltensmustern zu sein, um Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. UND es geht dabei nicht nur darum, Verantwortung zu übernehmen für das eigene Leben, sondern auch gesellschaftliche Verantwortung.

Außerdem möchte ich hinzufügen, dass Verantwortungsübernahme für das eigene Leben auf unterschiedliche Arten erfolgen kann und der Begriff der Freiheit, wie ich ihn hier verwende, einen spezifischen Aspekt meint. Ich lehne mich dabei an an das Freiheitsverständnis von Hardt und Negri, welche den Begriff der Freiheit von dem Begriff der Emanzipation abgrenzen.

Den Autoren zufolge zielt eine Politik der Emanzipation lediglich auf die Freiheit der Identität ab, d.h. die „Freiheit, der zu sein, *der man wirklich ist*“ (Hardt/ Negri 2009: 339). Hardt und Negri fordern jedoch, einen Schritt weiter zu gehen, nämlich eine Freiheit zu erlangen, „selbst zu bestimmen, *wer und was man werden kann*“ (ebd.).

Hardt und Negri erläutern diese Unterscheidung am Beispiel des revolutionären Kommunismus. Eine *emanzipative* Klassenpolitik würde lediglich darauf abzielen, die Bedingungen der Arbeiter*innen innerhalb der kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen zu verbessern, indem für bessere Arbeitsbedingungen, Löhne, Sozialleistungen, etc. gerungen wird. Demgegenüber geht es einem revolutionären Kommunismus als Projekt der *Befreiung* nicht um die Emanzipation der Arbeit, sondern um die Befreiung von der Arbeit und damit die Überwindung der Identitäten, die Menschen als Arbeiter*innen festschreiben und damit strukturelle Formen der Subordinierung von Arbeiter*innen reproduzieren (vgl. Hardt/ Negri 2009: 340f). Damit also revolutionärer Kommunismus zu einem Projekt der Befreiung werden kann, so Hardt und Negri, „muss er einen Prozess der Selbsttransformation über die Arbeiteridentität hinaus in Gang setzen“ (ebd.: 340).

Was bedeutet dies nun für transformatives Lernen als Praxis der Freiheit? Es bedeutet, dass Lernen, um ein Projekt der Befreiung zu sein, einen Prozess der Selbsttransformation über die durch gesellschaftliche Konventionen geformte Identität hinaus in Gang setzen muss. Transformatives Lernen als Praxis der Freiheit bedeutet damit, Bedingungen zu generieren, wodurch sich die lernenden Subjekte befreien können von den gesellschaftlichen Konventionen und sozialisierten Glaubens- und Verhaltensmustern, um autonome, selbstbestimmte Entscheidungen und Handlungen zu treffen. So sieht auch Mezirow ein zentrales Ziel von Erwachsenenbildung darin, befreiende Bedingungen zu fördern „for making more autonomous and informed choices and developing a sense of self-empowerment“ (Mezirow 2000: 26).

Nun stellt sich die Frage, wie Bildungsprojekte gestaltet sein können, um diesen Ansprüchen zu entsprechen.

Hierfür habe ich einige Mitgliedsorganisationen der Internationalen Partnerschaft für Transformatives Lernen (IPTL) unter die Lupe genommen und versucht, zentrale Elemente herauszuarbeiten, welche dem Anspruch transformativen Lernens dienlich erscheinen.

9. Die Internationale Partnerschaft für transformatives Lernen

Die Internationale Partnerschaft für Transformatives Lernen (International Partnership for Transformative Learning, IPTL) ging aus einer Lernpartnerschaft hervor, die 2011 bis 2013 im Rahmen der EU-Grundtvig-Förderung unter dem Titel „Hosting transformation: Best practices on facilitating sustainable innovation and active citizenship“ lief. Initiiert wurde diese Lernpartnerschaft von Jutta und Boris Goldammer von der Akademie für Visionautik, und umfasste neben der Akademie für Visionautik zunächst sechs weitere europäische Organisationen: Embercombe in England, das Youth Initiative Program (YIP) in Schweden, die Society for Organizational Learning (SOL) Hungary in Ungarn, die Knowmads in Amsterdam, die Pioneers of Change in Österreich, sowie die Art Monastery in Italien. Edventure Frome gründete sich in dieser Zeit und wurde im Februar 2013 als achte Organisation in die IPTL aufgenommen.

Bewusst wurden Partnerorganisationen ausgewählt und eingeladen, die sich der Aufgabe des „Hosting Transformation“ mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Themenfeldern annähern: Von ökologischem Bewusstsein, nachhaltigen Lebensstilen, sozialen Innovationen, sozialem Unternehmertum bis hin zu Kunst: Die Bandbreite der Herangehensweisen der einzelnen Organisationen ist breit, und doch ist den Organisationen eines gemein:

we all are in a way “Transformation Academies”, which offer learning and development for persons and institutions who are involved in transformational processes. We all share the aim to empower and enable our learners to contribute to a better world (IPTL 2011)

Die Lernpartnerschaft gründete sich mit dem Ziel, diese 'Transformations-Akademien' zu vernetzen, um von- und miteinander zu lernen. Ausgangspunkt war dabei folgende Beobachtung:

We observe an increased need of support for individuals starting new initiatives or impulsing transformation processes. If all those active citizens could manage to get their initiatives going, it would be a priceless enrichment for Europe. Driven by this outlook, all partner organizations work as “Transformation Academies” and empower and enable citizens to tackle the challenges they have embraced (IPTL 2011).

Die Arbeit der einzelnen Organisationen bezeichnen sie dabei als Pionierarbeit, weshalb das Bedürfnis entstand, „to gather our endeavours to lead them to a greater impact“ (ebd.). Die Lernpartnerschaft „Hosting Transformation“ traf sich in diesen zwei Jahren sieben Mal – einmal bei jeder der ursprünglichen Partnerorganisationen – um Methoden und Ansätze

auszutauschen und zu entwickeln, sowie *best practice* Beispiele aus den unterschiedlichen Herangehensweisen, Zielgruppen und kulturellen Hintergründen zu identifizieren und zu entwickeln (ebd.). Neben dem eigenen Lernen ging es bei der Lernpartnerschaft „Hosting Transformation“ auch darum

to enable adult trainers all over Europe to adopt our pioneer's work and to enhance their support in empowering and enabling adults to bring their ideas for a better world into action and thus live active citizenship (ebd.).

Die Lernpartnerschaft veröffentlichte das Buch „Hosting Transformation. Stories from the Edge of Changemaking“ (IPTL 2013) und veranstaltete im Juni 2013 das „Changemaker Festival“ in Schweden, zu dem rund 100 internationale Praktizierende und Interessierte transformativen Lernens kamen, um miteinander zu lernen, zu forschen, zu feiern und sich zu vernetzen.

Nach zwei Jahren des erfolgreichen Austausches gründete sich aus der Lernpartnerschaft „Hosting Transformation“ die Internationale Partnerschaft für Transformatives Lernen, IPTL. Damit soll auch die Möglichkeit geschaffen werden, mehr in dem Bereich transformatives Lernen wirkende Menschen und Organisationen zusammenzubringen, als die acht Organisationen der Lernpartnerschaft. Die Zahl dazu kommender Organisationen wächst dabei stetig.

Die IPTL versteht sich als soziales Netzwerk von Praktizierenden und Hosts transformativen Lernens. Expertise und Aufgabenbereiche der IPTL sind dabei vor allem im Entwickeln, Erproben und Verbreiten eines neuen Verständnisses von Lernen, der Entwicklung und Umsetzung neuer Methoden, sowie der Vernetzung und gegenseitigen Unterstützung von Menschen, die transformatives Lernen praktizieren und solchen, die daran interessiert sind. Auf ihrer Homepage beschreibt die IPTL ihr Anliegen folgendermaßen:

We believe that the current educational system is in need of a radical shift. People are seeking new ways to use their skills, be challenged, feel worthwhile, and affect positive change in the world. The International Partnership for Transformative Learning (IPTL) is working to articulate these challenges that face our modern world, develop and implement new tools for addressing them, and bring together the people who have the power and skills to offer solutions. We believe that this movement will come from profound change both within societal structures and individuals. This movement will bring new energy and ideas into the world, improve the quality of people's lives, and forward environmental and social sustainability. Individuals who value life-long learning are encouraged to work deeply within themselves to

find new work and meaning in their lives—to find the place where their skills and interests meet the needs of the world. (IPTL Homepage)

In meinen Untersuchungen berücksichtigt habe ich folgende Organisationen bzw. Lerngänge: Das Youth Initiative Program (YIP), die Akademie für Visionautik, die Knowmads, die Pioneers of Change, Embercombe, sowie Edventure Frome – da es hier am offensichtlichsten um ein transformatives Lernen geht, wie ich es in dieser Arbeit verstehe. Am stärksten in die Arbeit eingeflossen sind dabei das Youth Initiative Program und der Lern- und Werdegang Pioneers of Change. Dies liegt vor allem an der Kohärenz der inhaltlichen Schwerpunktsetzung meiner Arbeit und der Ansätze dieser beiden Lerngänge. Im Folgenden ein kurzer Überblick über den Ablauf und die Inhalte der erforschten Lerngänge.

Programm	Inhalt	Ort
Youth Initiative Program	Das <i>Youth Initiative Program</i> bietet für 18-25-Jährige aus allen Erdteilen ein einjähriges Intensivprogramm, um ein tieferes Verständnis für die Welt und uns selbst zu entwickeln, die Potentiale in uns und in der Welt zu entdecken und jene Fähigkeiten zu erlernen, die es braucht, um Initiative für Gesellschaftsveränderung zu ergreifen.	Järna/ Schweden
Knowmads	„We educate Changemakers“ lautet der Slogan der <i>Knowmads</i> . In dem einjährigen Programm lernen die internationalen Teilnehmenden mit Herz, Hand und Hirn soziale Unternehmungen aufzubauen und ihre eigenen Antworten zu finden auf folgende Fragen: - In what world do we (want to) live? - What do I want to contribute/ change? - How do I create the organisation to get it done? - How do I bring it to the world?	Amsterdam/ Holland
Embercombe	„Touching hearts, stimulating minds and inspiring committed action for a truly sustainable world“ ist die Vision von <i>Embercombe</i> . Dies wird durch verschiedene Kurse für Menschen aller Altersstufen erreicht, und durch die enge Verbindung zu Natur und Gemeinschaft, die hier gelebt wird. In diese Arbeit flossen die beiden Kurse <i>The Journey</i> sowie <i>Catalyst</i> ein.	Exeter/ England

Akademie für Visionautik	Die <i>Akademie für Visionautik</i> unterstützt in unterschiedlichen Workshopsettings Menschen aus ganz Europa dabei, Freiräume aufzuspüren, ambitionierte Visionen für ihren Beitrag zu einer nachhaltigeren Gesellschaft zu entwickeln und diese professionell umzusetzen. Die Teilnehmenden werden dabei unterstützt, neue Wege, die über das Bestehende hinausweisen, zu entwickeln und zu beschreiten.	Berlin/ Deutschland
Edventure Frome	Im Rahmen des neunmonatigen Kurses <i>Edventure Frome</i> werden junge Erwachsene dabei unterstützt, Initiative zu ergreifen, um lebensfähige, nachhaltige Zukünfte für sich und ihre Gemeinschaften zu gestalten. Die Teilnehmenden werden dabei nicht nur unterstützt, soziale Projekte und Unternehmungen aufzubauen – gleichzeitig wird auch ein soziales Zentrum im Frome aufgebaut.	Frome/ England
Pioneers of Change	<i>Pioneers of Change</i> ist ein einjähriger, modular aufgebauter Lern- und Werdegang, der Menschen dabei unterstützt, ihre Visionen, Gaben und Potentiale zu entdecken und daraus konkrete Projekte für eine nachhaltige Welt zu entwickeln. Die Teilnehmenden werden darin bestärkt, sich beherzt und professionell für Gesellschaftsveränderung zu engagieren und Verantwortung für unsere Zukunft zu übernehmen. Neben dem Erlernen von entsprechendem Know-How erfahren die Teilnehmenden Gemeinschaftsbildung, individuelle Begleitung und Inspiration.	Wien/ Österreich

10. Transformative Elemente von Bildungsprojekten

Im Folgenden möchte ich – ausgehend von meinen Untersuchungen transformativer Lerngänge – Elemente herausarbeiten, welche essentiell erscheinen, damit solche Lerngänge Menschen begleiten können, Wege in ein gelebtes Buen Vivir sehen, entwickeln und gehen zu können. Auch hier möchte ich noch einmal betonen, dass es nicht darum geht, Blaupausen zu entwerfen für gelingende transformative Bildungsprojekte; dazu ist dieses Feld viel zu komplex. Die identifizierten Elemente sind wichtige, keinesfalls jedoch ausreichende Zutaten, um transformatives Lernen für ein gelebtes Buen Vivir zu ermöglichen. So betonen auch die Autor*innen des Buches „Hosting Transformation. Stories from the Edge of Changemaking“ (IPTL 2013): „There are no instructions for this kind of change. There is no manual for transformation. There are no universal rules or tricks“ (IPTL 2013: 5). So erkannte auch ich im Rahmen meiner Forschung immer deutlicher, dass Faktoren, die zu transformativem Lernen für ein gelebtes Buen Vivir beitragen, nicht abschließend bestimmt und beschrieben werden können. Ob Transformationen passieren und in welchem Ausmaß, hängt dabei von einer immensen Vielzahl an Faktoren und Umständen ab. Ähnlich wie Kunst scheint auch Transformation niemals gänzlich erklärbar zu sein. So ergab sich mir immer mehr das Bild, dass transformatives Lernen selbst als Kunst zu verstehen ist. Diesen Gedanken möchte ich in folgendem Exkurs entfalten.

10.1. Exkurs: Die Kunst der Veränderung – Veränderung als Kunst

Um im Folgenden zu entfalten, warum ich Veränderung und damit auch transformatives Lernen als Kunst verstehe, erscheint es notwendig, einige zentrale Elemente des Wesens der Kunst zu beleuchten – um diese dann mit unserem Lernen und Wirken für Gesellschaftsveränderung zu verbinden.

Kunst, so ist bei Adorno zu lesen, enthält erstens immer einen geheimnisvollen, nicht zu entziffernden Aspekt (Adorno 1997: 120, zitiert nach Koppensteiner 2007: 84). Dies ist es, was die Kunst vom Handwerk unterscheidet. Während beides auf Technik basiert, ist es jenes geheimnisvolle Element „which makes a piece of work a work of art“ (Koppensteiner 2007: 85). Anders als die Technik, auf der das Kunstwerk basiert, kann dieses Element aber nicht rational-kognitiv verstanden werden. Ein Kunstwerk zu erschaffen bedeutet somit immer, Platz für ein solches transrationales Element zu machen (ebd.). Kunst kann also nicht ausschließlich aus rational-kognitiver Quelle entstehen, sondern auch aus anderen Quellen, beispielsweise der Intuition, Kreativität, Spontaneität

und Hingabe. Verstehen wir Veränderung als Kunst, öffnet dies den Blick, dass auch dabei solche Aspekte Platz finden. Bemerkenswert erscheint mir dies insofern, da ich Wirken für Gesellschaftsveränderung häufig als ernst, verbissen und von Gefühlen der Wut, Traurigkeit, Verzweiflung, Sorge und Empörung geprägt wahrgenommen habe. Veränderung als Kunst zu verstehen öffnet ein Möglichkeitsfenster, in dem neben Kreativität, Intuition, Spontaneität und liebevoller Hingabe auch Leichtigkeit, Freude, Hoffnung und Selbstverwirklichung Platz finden. Ziele werden dabei zu Mitteln. Wenn die Motivation nicht mehr gesellschaftlichen und/oder persönlichen Zwängen und Moralvorstellungen entspringt, sondern einem intrinsischen Wollen und Sollen der Seele, so ist die Motivation und damit die Wirkung eine deutlich kraftvollere.

Auch Cameron schreibt „Kunst entsteht aus der Seele und nicht aus dem Intellekt heraus“ (Cameron 2000: 344) und spricht damit einen weiteren zentralen Aspekt an. So entspringt auch unser Beitrag für Gesellschaftsveränderung, den wir durch transformatives Lernen zu finden trachten, aus der Seele und nicht (nur) aus dem Intellekt heraus. Unser Wirken in der Welt wird dabei zur Verwirklichung der Seelenaufgabe. Die Frage, ob ich altruistischen oder egoistischen Tätigkeiten nachgehe, wird obsolet, indem mein Wirken für und in der Welt zugleich Selbstverwirklichung bedeutet.

Anlehnend an Adorno bezeichnet Koppensteiner die Unabgeschlossenheit als weiteres Charakteristikum von Kunst: „A new question presents itself each time one understands it [a work of art] at one level“ (Koppensteiner 2007: 89). Auch unser Wirken in der Welt ist von Unabgeschlossenheit charakterisiert. Setze ich an einer Herausforderung an, gibt es noch immer zigtausend weitere Herausforderungen, die angegangen werden wollen. Verstehen wir Veränderung als Kunst, die per se immer neue Fragen und Herausforderungen aufwirft, kann uns dies dabei unterstützen, nicht zu verzweifeln angesichts der scheinbaren Unendlichkeit globaler Herausforderungen. Und es kann uns von dem Druck befreien, die Alternative bereits kennen zu müssen, bevor wir sie zu leben beginnen. Stattdessen kann unser Ringen um Alternativen und gehbare Wege als experimentelles Erkunden verstanden werden mit dem Vertrauen, dass der Weg im Gehen entsteht. Dies öffnet den Blick für ein fragendes Voranschreiten, für den Mut, die Fragen selbst zu lieben und leben.

Sie sind so jung, so vor allem Anfang, und ich möchte Sie, so gut ich es kann, bitten, lieber Herr, Geduld zu haben gegen alles Ungelöste in Ihrem Herzen und zu versuchen, die Fragen selbst liebzuhaben wie verschlossene Stuben und wie Bücher, die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind. Forschen Sie

jetzt nicht nach den Antworten, die Ihnen nicht gegeben werden können, weil Sie sie nicht leben könnten. Und es handelt sich darum, alles zu leben. Leben Sie jetzt die Fragen. Vielleicht leben Sie dann allmählich, ohne es zu merken, eines fernen Tages in die Antwort hinein. (Rilke 16.07.1903: Brief an Franz Xaver Kappus)

Auch bei Rilke findet sich ein hilfreicher Hinweis, was Kunst bzw. ein Kunstwerk ausmacht:

Ein Kunstwerk ist gut, wenn es aus Notwendigkeit entstand. In dieser Art seines Ursprungs liegt sein Urteil: es gibt kein anderes. Darum, sehr geehrter Herr, wußte ich Ihnen keinen Rat als diesen: in sich zu gehen und die Tiefen zu prüfen, in denen Ihr Leben entspringt; an seiner Quelle werden Sie die Antwort auf die Frage finden, ob Sie schaffen müssen. (Rilke 17.2.1903: Brief an Franz Xaver Kappus)

„Ein Kunstwerk ist gut, wenn es aus Notwendigkeit entstand“ (ebd.) schreibt Rilke hier - so hat auch Veränderung aus einem inneren Drang zu entstehen; aus einem Gefühl der Notwendigkeit, nicht jedoch einer Notwendigkeit, die einem moralischen Sollen entspricht, sondern einer Notwendigkeit, die sich ergibt aus den „Tiefen (...) denen Ihr Leben entspringt“ (ebd.). Anders als ein Getriebensein von persönlichen und/oder gesellschaftlichen Ansprüchen, moralischen und rationalen Beweggründen entspricht ein solcher Drang dem, was Plotkin in Anlehnung an Joseph Campbell als „wahren Ruf“ bezeichnet. Ein solcher unterscheidet sich deutlich von einer vorübergehenden Verwirrung, einer Laune oder einer Entschuldigung, vor Verantwortung zu flüchten, die zu groß geworden zu sein scheint – Den wahren Ruf zu beantworten bedeutet nämlich gerade nicht, Verantwortung zu vermeiden, sondern sich im Gegenteil etwas Schwierigem, Unbekanntem und/oder Furchterregendem zu stellen: „Der Ruf sieht nicht wie eine Möglichkeit zur Flucht aus, sondern ähnelt weitaus mehr dem zwingenden Bedürfnis, direkt in das Maul eines Wals hineinzuspazieren oder hinaus in die stürmische Nacht zu gehen“ (Plotkin 2011: 82). Intuitives Geleitetsein charakterisiert den Ruf ebenso wie das Gefühl „als wenn Ihre eigene Zukunft Sie am Kragen packen und vorwärts schleifen würde, als wenn das Leben Sie freiwillig für eine Aufgabe gemeldet hätte, um die Sie nie gebeten haben“ (Plotkin 2011: 83). So wird unser Wirken für Veränderung, wenn wir es als Kunst verstehen, auch einem intuitiven Geleitetsein entspringen, das wir in der tiefen Stille erkennen können.

Die transformative Qualität der Kunst bezeichnet Koppensteiner als ein weiteres Charakteristikum von Kunst: „something in the self changes as one continues to engage with art“ (Koppensteiner 2007: 89) schreibt Koppensteiner und zitiert dabei Foucault:

„Why should a painter work, if he is not transformed by his own painting“ (Foucault 1997: 131, zitiert nach Koppensteiner 2007: 89). Dieser Aspekt erscheint mir von zentraler Bedeutung für die vorliegende Arbeit, geht es dabei doch um den Zusammenhang von innerer und äußerer Transformation. Ob gewollt oder nicht, verändert das Wirken für äußere Veränderung immer auch etwas im Innen der*des Wirkenden; zudem erfordert es innere Veränderung, um Veränderungen im Außen anstoßen zu können. Damit ist ein*e Künstler*in Koppensteiner zufolge jemand „who risks the own transformation, who enters the creative process in order to change oneself, to change what one has been towards the indeterminate horizon of new becomings with uncertain outcome and an open future“ (Koppensteiner 2007: 91). Genau dies ist Kern und Ziel transformativen Lernens für ein gelebtes Buen Vivir: Das Eintreten in einen Prozess, durch den wir unsere eigene Transformation riskieren, ja sogar wünschen – um dadurch zu Gesellschaftsveränderung beizutragen, und um gerade durch dieses Beitragen zu Gesellschaftsveränderung selbst transformiert zu werden. Transformatives Lernen öffnet uns – gerade in der Verwebung aus Aktion und Reflexion, aus Selbst-Erkenntnis, Welt-Erkenntnis und unserem Tun in der Welt – neue Horizonte, wer wir sein können und wollen, wie die Welt sein kann und wir sie uns erträumen – und öffnet uns Wege, beizutragen, dass wir und die Welt so werden.

10.2. Der Twin Trail transformativen Lernens

Von zentraler Bedeutung erscheint mir dabei die Verknüpfung und Verwebung von persönlicher und kollektiver Transformation. Als „Twin Trail“ wird diese Verwebung im Rahmen eines von Embercombe's transformativen Bildungsprojektes „The Journey“ bezeichnet. Jener *Twin Trail* umfasst zwei Pfade:

one the inner path of one's own self development, unfolding, healing and deepening as a human being and the other, the outer path of action – having effect in the world (Embercombe Homepage)

Dabei wird betont, dass diese beiden Pfade des *Twin Trails* gleich wichtig sind und es ein gleichzeitiges Fokussieren auf diese beiden Aspekte braucht:

Our potency is diminished whenever we choose to ignore one of these paths. The Journey is designed to bring both paths to your attention, with the purpose of giving you better balance in your life and the ability to make a more powerful impact in the world (ebd.).

Diese Annahme richtet sich dabei explizit gegen den Ansatz anderer Programme zur Persönlichkeitsentwicklung, welche davon ausgehen, dass wir uns *erst* persönlich entwickeln und entfalten müssen, um *dann* zu gesellschaftlicher Veränderung beizutragen.

Wrapped within the Twin Trail is the idea that we never feel ready to step forward; it's never the right time – we are always in some way unprepared or insufficiently resourced – if we hold off and try to complete the work on ourselves first, we will be stepping into the grave before our work is done. The act of the courageous leader is to step out, simultaneously walking the twin path, inner and outer, to learn, grow and deepen while also making a difference in whatever context might be appropriate to our circumstances, gifts and passion (ebd.).

Was in Embercombe als *Twin Trail* bezeichnet wird, nennt Gloria Anzaldúa ein „two-way movement“ (Anzaldúa 1983b: 208, zitiert nach Keating 2008: 61). Die Notwendigkeit, persönliche und kollektive Transformation miteinander zu verbinden, habe ich nirgends so treffend und anschaulich formuliert gefunden wie bei der Chicana-Feministin Gloria Anzaldúa. Dies werde ich deshalb im Folgenden genauer beleuchten.

10.2.1. „Inner work, public acts“: Das two-way movement aus persönlicher und kollektiver Transformation bei Gloria Anzaldúa

In ihrem Aufsatz „now let us shift... the path of *conocimiento*... inner work, public acts“ (Anzaldúa 2002) entfaltet Gloria Anzaldúa ihr Verständnis eines spirituellen Aktivismus, welcher „inner work“ mit „public acts“ verbindet. Darin ermutigt Anzaldúa die Leser*innen, Transformationen zu ermöglichen durch das gleichzeitige Fokussieren auf persönliche Veränderung („inner work“) und nach außen gerichteten sozialen Aktivismus („public acts“). Persönliche Transformation und gesellschaftliche Transformation sind für Anzaldúa nicht nur untrennbar, sondern bedingen sich gegenseitig: Sie bilden zusammen ein „two-way movement“ (Anzaldúa 1983b: 208, zitiert nach Keating 2008: 61), welches die Grundlage dieses spirituellen Aktivismus ist. Zentral ist dabei die gleichzeitige Hinwendung zu persönlichen und kollektiven Anliegen; die Verbindung von privaten mit sozialen Herausforderungen, die Verwebung aus *inner works* und *public acts* (vgl. Keating 2008: 57).

Unsere Auseinandersetzung mit uns selbst, Selbsterfahrung, Persönlichkeitsentwicklung und Spiritualität bezieht sich zumeist ausschließlich auf innere Entwicklung und ist nach innen bzw. auf ein Jenseits gerichtet. Die Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen und das Ausloten von Handlungsmöglichkeiten, um diese zu verschieben, wird dabei häufig nicht mit in den Blick genommen.

Das gängige Verständnis von Aktivismus, unserem Engagement in und für die Welt, ist dagegen zumeist fast ausschließlich nach außen gerichtet und hat jene materielle Welt und ihre Strukturen der Ungerechtigkeit zum Kern und Ziel. Die Notwendigkeit persönlicher

und spiritueller Entwicklung bleibt dabei unberücksichtigt. Mehr noch: Dies wird als getrennte Sphäre betrachtet, welche nichts mit politischem Engagement zu tun zu haben scheint. Zwar wächst das Bewusstsein, dass unsere Handlungen, etwa unser Konsum, weitreichende Auswirkungen haben und entsprechend bewusst konsumiert werden sollte. Aber unser Inneres, unsere Werte, unsere Haltung, unsere Fähigkeit zu Liebe und Empathie, zu Großherzigkeit und Verantwortungsübernahme, zu spirituellem Wachstum und tiefem Zuhören, all das erscheint als getrennte Sphäre, welche im Aktivismus scheinbar nichts zu suchen hat.

Gloria Anzaldúa gelingt es, diese beiden Aspekte zu verbinden, indem sie betont, dass persönliche und gesellschaftliche Transformation nicht als zwei voneinander getrennte, sondern als zwei untrennbare Aspekte zu verstehen sind.

I believe that by changing ourselves we change the world, that traveling El Mundo Zurdo¹⁰ path is the path of a two-way movement – a going deep into the self and expanding into the world, a simultaneous recreation of the self and a reconstruction of society. (Anzaldúa 1983b: 208, zitiert nach Keating 2008: 61).

Hier wird die notwendige Verbindung der persönlichen und gesellschaftlichen Transformation deutlich. Persönliche Entwicklung stellt dabei keinen Selbstzweck dar - Stattdessen wird betont, dass 'recreation of the self' eingebettet ist in und Teil von einem größeren Unterfangen: der 'reconstruction of society'. Auch wenn spiritueller Aktivismus auf der persönlichen Ebene beginnt: Indem er in dieses größere Unterfangen eingebettet ist, führt die Auseinandersetzung mit dem Selbst nicht zu Egoismus oder Egozentrismus, zu Selbst-Glorifizierung oder anderen Aspekten eines possessiven Individualismus. Zwar beginnt spiritueller Aktivismus mit dem Individuum, „but moves outward as these individuals (or what Anzaldúa calls 'spiritual activists') expose, challenge, and work to transform unjust social structures“ (Keating 2008: 57). Damit vereint spiritueller Aktivismus Selbst-Reflexion und Persönlichkeitsentwicklung mit nach außen gerichteten, leidenschaftlichen Handlungen, die zu materieller Veränderung führen. (Keating 2008: 58).

Durch ebendiese Verbindung, dieses *two-way movement*, grenzt sich spiritueller Aktivismus deutlich von einerseits reiner Selbsterfahrung, von *New Age* Bewegungen und religiösen Organisationen ab, und grenzt sich andererseits auch deutlich ab von einer Form von Aktivismus, welche sich rein auf das Analysieren, Bekämpfen oder Überwinden von

¹⁰ Als „El Mundo Zurdo“, die linkshändige Welt, beschreibt Anzaldúa „a visionary place where people from diverse backgrounds with diverse needs and concerns co-exist and work together to bring about revolutionary change“ (Keating 2002: 520)

ungerechten Strukturen beschränkt. Stattdessen wird sowohl die persönliche als auch die systemische, sowie die innere und die äußere Ebene in den Blick genommen und miteinander in Bezug gesetzt.

Spiritueeller Aktivismus eröffnet damit neue Sichtweisen auf unser Sein und Wirken in der Welt – und lässt uns neue Wege erkennen, wie wir durch persönliche *und* gesellschaftliche Transformation Schritte hin zu einem gelebten Buen Vivir setzen können.

Die Herausforderungen, die damit einhergehen, benennt Anzaldúa klar.

And yet, I am confused as to how to accomplish this. I can't discount the fact that thousands go to bed hungry every night. The thousands that do numbing shitwork eight hours a day each day of their lives. The thousands that get beaten and killed every day. The millions of women who have been burned at the stake, the millions who have been raped. Where is the justice to this? (Anzaldúa 1983b: 208, zitiert nach Keating 2008: 61)

Die offene Frage am Ende des Zitates („where is the justice to this?“) deutet auf all die Schwierigkeiten, Unsicherheiten und unbeantworteten Fragen bei diesem Unterfangen hin. *The two-way movement* aus persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung findet statt inmitten all der Ungerechtigkeiten, der Gewalt und des Leidens – und auch der Hoffnung, des Engagements und der Liebe. Es ist eingebettet inmitten des Paradoxons aus unserer vielschichtigen Verbindung mit Struktur und System. Wir sind dabei sowohl Betroffene als auch Systemträger*innen, wir sind sowohl an der Re/Produktion dieses Systems beteiligt, als wir auch Kapazitäten zur Verschiebung und Verbesserung in uns haben. Diese vielschichtige und paradoxe Verbindung in den Blick zu nehmen ist wichtig, um gesellschaftliche Veränderung zu gestalten.

Gloria Anzaldúas Konzept eines spirituellen Aktivismus begegnet diesen Ungerechtigkeiten und auch unserer eigenen Verstrickung aus einer holistischen Perspektive. „Although sometimes tempted to become immersed in despair or to give up in defeat, Anzaldúa drew on her holistic worldview and insisted on her personal agency, her ability to learn from even the most negative life events“ (Keating 2008: 56f). Aus auch den schlimmsten Gegebenheiten zu lernen nimmt diesen nicht ihre Tragik, aber es hilft uns zu vermeiden, die gleichen Fehler zu wiederholen. Globalen Herausforderungen aus einer holistischen Perspektive zu begegnen hilft uns außerdem, daraus Kraft zu schöpfen. Es ist diese größere, holistische Perspektive, welche uns dabei unterstützt, angesichts globaler Ungerechtigkeiten nicht in Verzweiflung, Ohnmacht, Apathie und Resignation zu kippen –

sondern den Pfad des *conocimiento* zu gehen, statt einen des *desconocimiento*, um es in Anzaldúas Worten zu fassen.

Desconocimiento würde bedeuten „both the intentional and the unintentional forms of resistance knowing people employ to prevent themselves from confronting painful truths and situations“ (Keating 2008: 64f). Es sind die entwickelten inneren Widerstände angesichts globaler Herausforderungen und Ungerechtigkeiten. „Wir glauben, so zerbrechlich und klein zu sein, dass es uns in Stücke reißt, wenn wir es uns erlauben, unsere Gefühle über den Zustand der Welt anzuschauen“ (Macy 2003: 95) schreibt Macy und beschreibt viele Ängste, die uns davon abhalten, unsere Gefühle angesichts des Zustandes der Welt wirklich zuzulassen: Angst, in diesen Gefühlen zu ertrinken, Angst vor Verzweiflung, vor Mitschuld, Angst, als schwach, labil oder emotional zu gelten, Angst vor der eigenen Machtlosigkeit oder Angst, dann nicht mehr so weitermachen zu können wie bisher. Vor lauter Ängsten ziehen wir es vor, den Zustand der Welt von uns abzuschneiden, bzw. uns von der Welt abzuschneiden. Wir betreiben „seelische Selbstbetäubung“ (Macy/ Brown 2007: 45), indem wir, statt uns mit dem Zustand der Welt wirklich zu konfrontieren, in Apathie verfallen. Apathie kommt von dem griechischen *apathēia* und bedeutet „nicht leiden“. Es handelt sich dabei um die Unfähigkeit oder den Unwillen, Schmerz zu spüren: Genau das, was Anzaldúa mit *desconocimiento* beschreibt.

Als *conocimiento* bezeichnet Anzaldúa dagegen „that aspect of conciousness urging you to act on the knowledge gained“ (Anzaldúa 2002: 577) – es ist also eine Form des Wissens, welche in die Aktion führt, welche ein Bedürfnis nach Beitragen-Wollen in uns weckt und uns antreibt, dies auch zu tun. *Conocimiento*, so Anzaldúa „guides your feet along the path, gives you el ánimo to dedicate yourself to transforming perceptions of reality, and thus the conditions of life“ (Anzaldúa 2002: 540). *Conocimiento* meint also eine tiefe Form der Auseinandersetzung mit dem Zustand der Welt. Eine Auseinandersetzung, die uns tatsächlich bewegt: Im Innen *und* im Außen. Es bewegt uns im Innen, indem es uns derart triggert, dass wir unbedingt etwas gegen einen wahrgenommenen Missstand oder für ein wahrgenommenes Ziel tun *wollen*. Und es bewegt uns im Außen, indem es uns antreibt, dieses Wollen auch tatsächlich in Tun zu übersetzen.

Wege zu einem *conocimiento* führen dabei zwangsläufig über unseren rationalen Verstand hinaus.

Skeptical of reason and rationality, *conocimiento* questions conventional knowledge's current categories, classifications, and contents. Those carrying

conocimiento refuse to accept spirituality as a devalued form of knowledge, and instead elevate it to the same level occupied by science and rationality (Anzaldúa 2002: 541f)

Denn was wir mit dem Verstand wahrnehmen, ist zu stark von unserer Identität und unserer Sozialisation gefiltert, wie Anzaldúa betont. *Conocimiento* erfordert daher eine radikale Öffnung unserer Sinne, ein Lauschen, Wahrnehmen und Ernstnehmen unserer intuitiven Weisheit.

Your identity is a filtering screen limiting your awareness to a fraction of your reality. What you or your culture believe to be true is provisional and depends on a specific perspective. What your eyes, ears, and other physical senses perceive is not the whole picture but one determined by your core beliefs and prevailing societal assumptions. What you live through and the knowledge you infer from experiences is subjective. Intuitive knowing, unmediated by mental constructs – what inner eye, heart, and gut tell you – is the closest you come to direct knowledge (gnosis) of the world, and this experience of reality is partial, too. *Conocimiento* comes from opening all your senses, consciously inhabiting your body and decoding its symptoms (...) Breaking out of your mental and emotional prison and deepening the range of perception enables you to link inner reflection and vision – the mental, emotional, instinctive, imaginal, spiritual, and subtle bodily awareness – with social, political action and lived experiences to generate subversive knowledges (Anzaldúa 2002: 542)

10.2.2. Inner acts for outer change – inner change through outer acts

Anzaldúas Ausführungen bezüglich des Zusammenhangs und der Form von persönlicher und kollektiver Transformation beinhalten meines Erachtens zahlreiche hilfreiche Aspekte wenn es darum geht, notwendige Elemente einer transformativen Bildung herauszukristallisieren, die dabei unterstützen, Wege in ein gelebtes *Buen Vivir* sehen, entwickeln und gehen zu können.

Transformatives Lernen ist dabei immer in der Verwebung von persönlicher und kollektiver Transformation zu verstehen. Dies spiegelt sich sowohl in der Praxis als auch der Theorie wider, wie in der folgenden Kapiteln immer wieder deutlich werden wird. So wird in der Theorie transformativen Lernens etwa gerade die Notwendigkeit einer Transformation unserer Denk- und Handlungsmuster betont, um hegemoniale gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern. In den Bildungsprojekten spielt die Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Rolle, und eben genau nicht als Selbstzweck, sondern um Menschen zu ermächtigen, soziale Bewegungen aufzubauen und zu stärken, soziale Innovationen zu generieren, und kraftvoll für eine Gesellschaftsveränderung zu wirken. Gleichzeitig, so werde ich in Kapitel 10.3.3. darstellen, ist es gerade unser Wirken

in der Welt, welches uns ermöglicht, Antworten auf die Fragen zu finden, wie wir leben und wirken wollen und können. Die Auseinandersetzung mit uns selbst und die persönliche Entfaltung findet also nicht getrennt von unserem Wirken in der Welt statt, sondern gerade durch dieses. Es ist das Gehen, wodurch Wege sichtbar werden und es ist das Fallen und Wiederaufstehen, wodurch Lernen passiert. Bei transformativem Lernen geht es also nicht darum, erst unseren Platz zu finden und all die notwendigen Kapazitäten, Fähigkeiten und Potentiale zu entfalten, um dann wirksam zu werden – sondern es geht um jenen Twin Trail, jenes two-way movement aus persönlicher und kollektiver Transformation und Entfaltung.

Transformatives Lernen grenzt sich dadurch von anderen Lernansätzen ab, dass es nicht darum geht, sich einfach ein Mehr an Wissen anzueignen, sondern dass es um die Frage geht, *wie* dieses Wissen erfahren, integriert und in Handlung umgesetzt wird. Hier wird der Zusammenhang zu *Conocimiento* deutlich: Geht es doch bei einem transformativen Lernen für ein gelebtes Buen Vivir gerade um die Frage, wie wir uns so mit uns selbst und der Welt auseinandersetzen können, dass es uns nachhaltig ins Tun bringt – und zwar auf eine Art, dass dieses ins-Tun-kommen intrinsischem Wollen entspringt, und wir uns dabei lebendig und begeistert fühlen können.

10.3. Den eigenen Beitrag erkennen

Das Konzept des Buen Vivir birgt das Potential, das eigene gute Leben zu verknüpfen mit dem Beitragen zu einem guten Leben für alle Lebewesen – mehr noch: Den Beitrag zu einem Buen Vivir als Teil des eigenen guten Lebens zu begreifen. Indem wir unseren eigenen Beitrag finden und leben, gehen Selbstverwirklichung und Gesellschaftsveränderung miteinander einher.

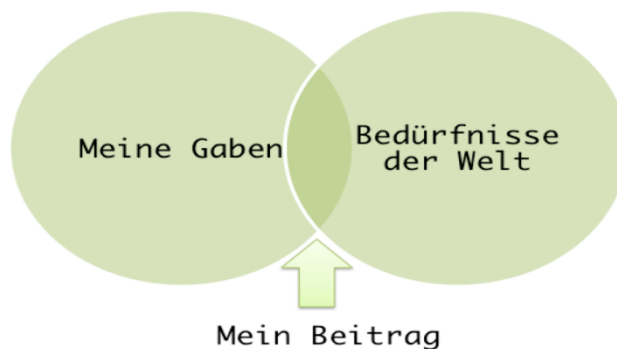
Bei allen untersuchten Lerngängen spielt dieses Erkennen und in-die-Welt-bringen des eigenen Beitrags eine wichtige Rolle. Was unter dem eigenen Beitrag verstanden werden kann, wurde deutlich unter anderem in einem Interview mit Joschi Sedlak von den Pioneers of Change:

Auf meinen Reisen, Begegnungen und im Lerngang bin ich immer wieder Menschen begegnet, die ganz 'in sich angekommen' sind: Menschen deren Augen leuchten, wenn sie über ihr Tun sprechen und bei denen es sich einfach stimmig anfühlt, wie sie ihr Leben gestalten. Für mich waren das tiefe, ehrliche und besondere Begegnungen weil ich gespürt habe, dass diese Menschen etwas Besonderes gefunden und umzusetzen haben: einen Schatz in ihnen, eine Gabe – kurz ihren Beitrag. Sie haben etwas gefunden vor allem deswegen, weil sie sowohl in sich Selbst als auch in der Welt angekommen sind. Darum ist in

unserem Lerngang dieser persönliche Beitrag so essentiell: Er ist der Ort an dem sich die persönliche Erfüllung mit den Bedürfnissen der Welt treffen und reale Auswirkungen bekommt. (...) Dem eigenen Beitrag näher zu kommen ist eines der größten Geschenke, die man sich selber machen kann (Sedlak 2013)

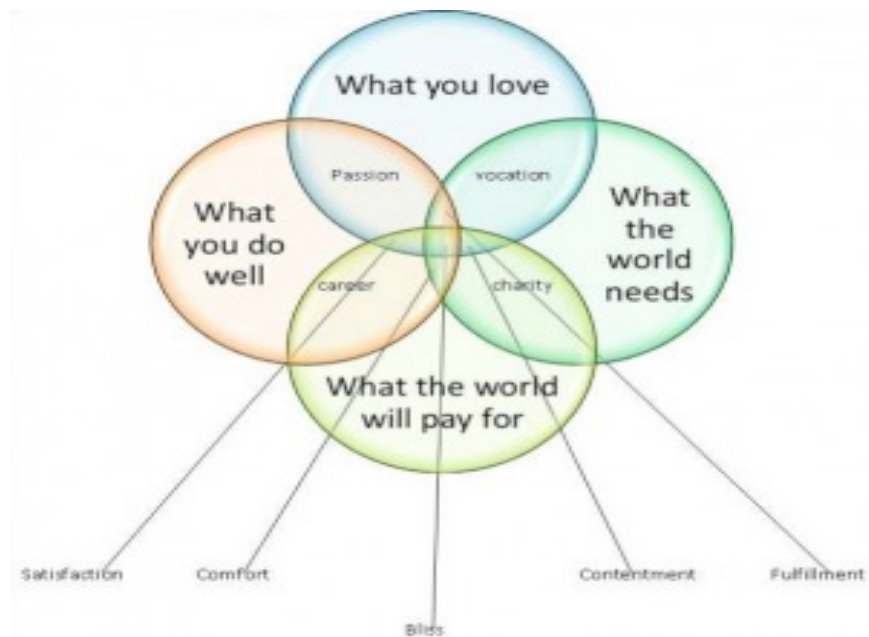
Der eigene Beitrag setzt sich dabei aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, auf die ich im Folgenden eingehen werde. Als Ausgangspunkt stelle ich einige Skizzen vor, die mir bei meinen Forschungen begegnet sind.

In dem Gespräch mit Joschi Sedlak skizzierte er Folgendes:



Grafik 1: zitiert nach Sedlak 2013

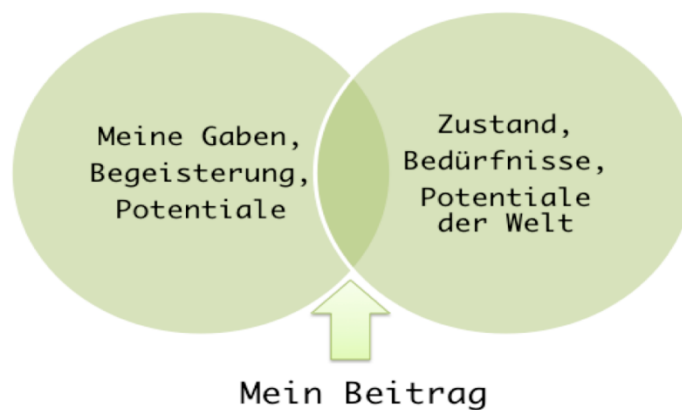
Beim Youth Initiative Program fand ich folgende Grafik:



Grafik 2: zitiert nach YIP Homepage

Als Teile des eigenen Beitrages erscheinen hier die eigenen Gaben, die Bedürfnisse der Welt, aber auch die eigenen Begeisterungen, sowie die Anschlussfähigkeit an die Welt. Als weitere „Zutaten“ des eigenen Beitrags hörte ich immer wieder auch von Bedürfnissen und Potentialen – sowohl in uns als auch in der Welt.

Zusammengefasst habe ich diese Erkenntnisse in folgender Grafik:



Grafik 3: Eigene Darstellung

Zusammengenommen scheint aber der Weg hin zu dem eigenen Beitrag etwas Mysteriöses: niemand der Befragten konnte genau sagen, wie dieser Beitrag zustande kommt. Spürbar ist jedoch eindeutig, wenn Schritte in die Richtung gemacht wurden: leuchtende Augen, innere Klarheit oder Fokus sind die „Nebenerscheinungen“. Und es gibt eine ganze Reihe an Aspekten und Lernprozessen, die in den untersuchten Lerngängen verwendet werden, um sich dem eigenen Beitrag anzunähern. Deutlich wurde zudem, dass sich dieses Annähern an den eigenen Beitrag dabei stets aus einer Verwebung des Selbst und der Welt zusammensetzt und schlussendlich in einem konkreten Tun mündet. Gleichzeitig sind Selbstauseinandersetzung, Weltauseinandersetzung und praktisches Tun Katalysatoren für die Entdeckung des eigenen Beitrags. Entdeckung deswegen, weil es einerseits ein forschender Annäherungsprozess ist und dabei oftmals etwas auftaucht, dass „irgendwie schon immer spürbar war“ (Sedlak 2013).

Im Folgenden möchte ich einige Aspekte herausgreifen, die an den Transformativen Lernorten thematisiert werden.

10.3.1. Selbst-Erkenntnis

Auf der Seite der Selbsterkenntnis sind wichtige Knotenpunkte, die den eigenen Beitrag weben, die Gaben, die Begeisterung und das eigene Potential. Aufgabe der Lerngänge ist es dabei, einen Raum zu schaffen, in dem eine solche Selbsterkenntnis stattfinden kann: Ein Raum, in dem die Teilnehmenden ihre eigenen Antworten finden können. Joschi Sedlak betont, dass sie bei den Pioneers of Change viel Wert darauf legen, dass sie den Leuten nicht sagen, was sie machen sollen, sondern „Prozesse aufsetzen, in denen sie selber ihre Antworten finden“ (Sedlak 2013). Auf die Frage, *wie* sie das machen, antwortete er:

Dazu helfen uns alle möglichen Sachen von vertiefenden Fragestellungen oder kreativen Prozessen, d.h. irgendetwas wo sozusagen das Hirn ausgetrickst wird, nicht die gleichen Antworten wieder zu geben. Und es kann aber Natur sein, über Malen, über Tanz, Kontemplation, über vertiefende reflexive Fragestellungen, und über Dialogsettings (Sedlak 2013).

Im Folgenden werde ich die drei Aspekte herausgreifen, die als wichtige Grundsteine für die Entdeckung des eigenen Beitrags auf der Seite der Selbst-Erkenntnis deutlich wurden.

Gaben: Unter Gaben verstehe ich das, was wir besonders leicht oder gut können. Wahrscheinlich jeder Mensch kennt das: Bestimmte Dinge fallen leicht, gehen flüssig von der Hand und – oftmals ohne zu wissen warum – kann man bestimmt Dinge eben „einfach gut“. Das können praktische, handwerkliche Gaben sein, aber auch kommunikative Gaben, etwa die Fähigkeit, tief zuzuhören und die Essenz des Gehörten zu spiegeln. Das kann Netzwerken ebenso sein wie Artistik oder einen klaren Kopf zu behalten inmitten von Chaos. Woher aber kommen diese „Gaben“ und warum können manche Menschen gut musizieren, während andere Menschen gut rechnen können? Viel wichtiger aber noch: Wie erkennen wir unsere Gaben und setzen sie bewusst für unseren Beitrag ein?

Ausführlich beschäftigt sich Bill Plotkin mit der Frage nach Gaben und wie wir diese entdecken und entwickeln. Aufbauend auf seiner jahrzehntelangen Erfahrung in der Arbeit mit Menschen unterscheidet Plotkin (2005: 51f) zwischen Kern-Fähigkeiten, Kern-Wissen und Kern-Werten – zusammengefasst beschreibt er sie als Kern-Qualitäten. Plotkin führt die Ursache, warum Menschen unterschiedliche Kern-Qualitäten haben, darauf zurück, dass wir alle eine Seelenaufgabe in uns tragen; einen Grund, warum wir hier sind. Unsere Kern-Qualitäten geben nicht nur einen Hinweis darauf, worin diese Seelenaufgabe besteht; sie befähigen uns auch, diese auszuführen.

Als *Kern-Fähigkeiten* bezeichnet Plotkin unsere Talente und Begabungen, sowie all die Fähigkeiten, welche wir ohne große Anstrengung erlernen. All das, was uns besonders leicht von der Hand geht. Das, was wir gut können, was uns leicht fällt, oftmals ohne dass wir genau sagen könnten, warum uns das so leicht fällt. Diesen Fähigkeiten ist oftmals so etwas wie eine Aufgabe, eine Verantwortung eingeschrieben, der es zu lauschen und nachzugehen gilt. Denn wenn ich etwas besonders gut kann, dann ruft mich mein Leben auch danach, es bewusst einzusetzen. Ähnlich verhält es sich mit dem *Kern-Wissen*: Darunter zu verstehen sind all die Dinge, die wir wissen, ohne zu wissen, woher wir sie wissen. Schließlich gibt es da noch die *Kern-Werte*: Das sind unsere tiefsten Überzeugungen; „jene Ideale, für die wir sterben würden, für die wir tatsächlich aber leben“ (Plotkin 2005: 51).

Die Frage, ob unsere unterschiedlichen Fähigkeiten, Wissenskapazitäten und Werte aufgrund einer auszuführenden Seelenaufgabe da sind oder wir sie aufgrund unserer Lebensgeschichte entwickelt haben, ist letzten Endes eine Glaubensfrage und es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, darauf näher einzugehen. Und diese Frage ist für die hier behandelte Forschungsfrage auch nicht von Relevanz: Denn worum es geht, ist, dass wir alle unterschiedliche Potentiale und Gaben in uns tragen, die es zu entfalten, zu entwickeln und in die Welt zu bringen gilt. Unabhängig von dieser Glaubensfrage ist Plotkins Unterscheidung zwischen Kern-Fähigkeiten, Kern-Wissen und Kern-Werten für die Beantwortung der Forschungsfrage von entscheidender Relevanz. Denn wenn wir uns unserer Gaben – in Form von Fähigkeiten, Wissen und Werten – bewusst werden, können wir diese in Form eines Beitrags in die Welt bringen.

Begeisterung: Begeisterung verstehe ich als das, bei dessen Ausübung wir uns so richtig lebendig fühlen. Die Taten oder Zustände, die uns so richtig Freude bereiten, ein Strahlen in unsere Augen bringen, was wir lieben zu tun, zu sein. Für ein gelebtes Buen Vivir erscheint es essentiell, uns bewusst zu machen, was uns begeistert und lebendig macht, geht es doch darum, mit dem eigenen guten Leben zu einem guten Leben für alle beizutragen.

Potential: „Wir sind immer zwei“ schreibt Otto Scharmer:

Jeder Mensch ist das Selbst oder die Person, die er oder sie auf Grund eines Lebensweges, der in der Vergangenheit stattfand, geworden ist (...) Das zweite Selbst ist die Person oder die Gemeinschaft, die wir in Zukunft werden können. Dieses Selbst oder diese Person ist unsere höchste Zukunftsmöglichkeit (Scharmer 2009a: 65).

Für das Erkennen des eigenen Beitrags ist es daher nicht nur essentiell, die Fähigkeiten zu erkennen, die schon ausgereift und greifbar sind, sondern es geht auch darum, jene Fähigkeiten zu erkennen, die zwar in uns angelegt sind, jedoch noch nicht ganz sicht- bzw. greifbar sind. Das verstehe ich unter Potentialen. Diese gilt es zu ent-decken und zu entfalten.

Obwohl uns die eigenen Gaben, Begeisterungen und Potentiale so nahe sind, wir täglich mit ihnen leben und arbeiten, sind wir uns ihrer oft nicht bewusst – oder vielleicht deswegen. Das, was uns am nächsten steht, sehen wir - wie den „Wald vor lauter Bäumen“ - nicht. Die untersuchten transformativen Lerngänge bieten darum für diese Selbstentdeckung eine ganze Bandbreite unterschiedlicher Lernwege an, von denen ich manche hier skizzieren möchte. Alle drei Aspekte – der Rückblick, der Umblick und der Ausblick, können dabei helfen, die eigenen Gaben, Begeisterungen und Potentiale zu entdecken – und uns dadurch dem eigenen Beitrag näher zu bringen.

10.3.1.1. Biographiearbeit (Rückblick)

Ein zentraler Schlüssel zum Erkennen der eigenen Gaben und Begeisterungen ist die Biographiearbeit. Der Blick auf den eigenen Lebensweg hilft uns, aus der eigenen Lebensgeschichte zu lernen. Das bewusste Erkennen wer wir geworden sind, bildet die Grundlage dafür, zu werden, wer wir werden können und wollen. Biographiearbeit spielt bei den untersuchten Lerngänge eine wichtige Rolle. Warum dies so ist, wurde unter anderem im Interview mit Pernilla Fogelqvist vom Youth Initiative Program deutlich:

It [biography work] is to get to know yourself better. And if you know where you come from and why, then you can choose to act either out of your history – or you can change who you are (Fogelqvist 2013).

Unsere Lebensgeschichte hat uns geprägt, durch die gesammelten Erfahrungen haben wir einen spezifischen Blick auf uns und auf die Welt, welcher wiederum unser Handeln leitet. Außerdem entwickeln wir durch die im Laufe unserer Lebensgeschichte gemachten Erfahrungen Kapazitäten, Fähigkeiten und Qualitäten, die es zu entdecken und zu entwickeln gilt. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie fassen Gudjan et. al. treffend zusammen:

Biografie ist nach unserem Verständnis eine im lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung und Interpretation von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst in unsere Weltdeutung und heutiges Handeln eingehen. Wir sind immer auch Vergangenheit. Durch rückschauendes Betrachten, durch Aktualisieren vergangener Erfahrungen, durch Vergegenwärtigung der damaligen Lebenssituation können Geschehnisse, die unsere Persönlichkeit

geformt haben, ins Bewusstsein gerufen und wiederbelebt werden. Darin liegt die Chance, uns selbst besser zu verstehen, unsere Geschichte anzunehmen, zukünftige Handlungsperspektiven zu entwickeln und persönliche Potentiale zu entfalten. Weiterhin gewinnen wir Verständnis für andere Menschen, revidieren vorschnelle Urteile und lernen Toleranz (Gudjan et. al 2008: 21).

Gerade die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte im Spiegel einer Gruppe macht das für uns oft Unsichtbare sichtbar: Was wir können und wollen, versteckt sich in der eigenen Geschichte. So offenbart die Auseinandersetzung mit unserer Biographie häufig Gaben, derer wir uns zuvor gar nicht bewusst waren. Uns ist oft nicht bewusst, was wir schon alles geschafft haben und welche persönlichen Qualitäten darin sichtbar werden, weil wir unsere Qualitäten als selbstverständlich annehmen - oder weil wir in alten Glaubenssätzen, die wir von uns selbst haben, hängen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte – vor allem im Spiegel einer Gruppe - ermöglicht uns, das Besondere im Selbstverständlichen zu entdecken. Manchmal bedarf es also einer Vogelperspektive, damit etwas, was als selbstverständlich angenommen wird, wieder ins bewusste Blickfeld gerückt werden kann, damit daraus gelernt wird.

So erkennen wir oft erst, indem wir aus einer Vogelperspektive auf unser Leben zurückblicken, dass sich bestimmte Muster immer wieder abzeichnen und sich anderes wie ein roter Faden durch unser Leben zieht. Manche Muster verraten uns etwas über unsere Gaben und Aufgaben, andere Muster wirken wie Stolpersteine auf unserem Weg, aus denen es zu lernen gilt, damit sie uns und unsere Unternehmungen nicht weiterhin blockieren – wenn unterschiedliche Projekte nichts wurden, weil Anfangseuphorie rasch Frust oder Streit wich, dann lohnt sich ein genaueres Hinsehen, was genau dieses Muster ist und was es braucht, um aufgelöst zu werden. Dabei gilt es, aus diesen Mustern zu lernen. So ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte immer auch ein Lernprozess: Es ist ein Lernen aus dem Scheitern, dem Fallen, dem Ringen, Suchen und Finden. Die Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte ist aber immer auch Ressourcenarbeit: Es ist eine Würdigung all dessen, was wir bereits gemacht und geschafft und gelernt haben. Das kann uns Kraft spenden, momentane oder zukünftige Herausforderungen kraftvoller zu meistern: Indem wir uns genau in Erinnerung rufen, wie wir in früheren Krisensituationen reagiert haben, was uns dabei unterstützt hat, da durch zu gehen und heraus zu kommen, erweitern wir unser Handlungsrepertoire und können leichter darauf zurückgreifen, wenn wir es brauchen. Uns dabei bewusst zu machen, was uns leicht und was uns weniger leicht gefallen ist, bildet dabei einen Schlüssel, um unsere Gaben zu erkennen.

Biographiearbeit bedeutet aber auch, mit unseren Wunden und Verletzungen in Berührung zu kommen. Die Auseinandersetzung mit diesen hilft uns, daraus Kraft zu schöpfen, denn: „Die andere Seite der Wunde ist die Kraft. Wenn wir zu dieser Kraft kommen, können wir sie mit ins Wirken bringen“ (Sedlak 2013). So geht es bei der Biographiearbeit auch darum, dorthin zu schauen, wo es zunächst nicht so bequem aussieht: „Aber das genaue Hinschauen, das Zulassen von Wut, Enttäuschung, Trauer und Hoffnungslosigkeit erst führt zur Versöhnung, setzt neue Kräfte frei, macht Mut, weckt Potenziale zum persönlichen Wachstum. Ansonsten bleibt viel Lebensenergie im 'Deckeln' dieser Gefühle gebunden“ (Gudjons et. al. 2008: 19). So bildet das Annehmen und Akzeptieren der eigenen Lebensgeschichte die Grundlage, um mich neuen Lebensentwürfen zu öffnen und um neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben. Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte bedeutet somit auch, sich an der eigenen Subjektivierung zu beteiligen; das Leben selbst in die Hand zu nehmen, selbstbestimmt die Bedeutungshoheit über das eigene Leben zurückzuerlangen und damit die Grundlage zu legen für ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Wirken in der Welt.

Das Erkennen, inwiefern uns unsere Lebensgeschichte geformt und geprägt hat, ist auch deshalb so wichtig, weil „die in unserem Gedächtnis gespeicherten Lebenserinnerungen eine entscheidende Rolle für unser *gegenwärtiges* Denken und unser *heutiges* Verhalten spielen (Gudjan et. al. 2008: 18) – und damit wesentlichen Einfluss auf unser in-der-Welt-Wirken haben. Dass die in unserem Gedächtnis gespeicherten Lebenserinnerungen nicht Tonbandaufnahmen gleichen, sondern subjektive Bedeutungskonstruktionen sind, lässt sich von einem konstruktivistischen Standpunkt aus leicht argumentieren. Die so entstehenden Sinninterpretationen fügen sich zu Deutungsmustern zusammen und werden zu Glaubenssätzen. Gudjan et. al. betonen, dass diese dann so selbstverständlich werden, „dass sie uns gar nicht mehr auffallen. Sie sind zu Routinen geworden“ (Gudjan et. al. 2008 18). Selbstverständlich erscheinende Deutungsmuster, welche jedoch nicht nur uns selbst betreffen, sondern weitreichende Wirkungen haben können. So führt der Glaubenssatz „Andere Menschen sind schlecht, ich kann ihnen nicht vertrauen“ nicht nur zu persönlichem Misstrauen, sondern bildet den Nährboden für ein gesellschaftliches Klima des Misstrauens. Dies geschieht insbesondere darüber, dass individuelle Glaubenssätze gerade durch ihre Materialisierung in Diskursen und Praktiken zu kollektiven Glaubenssätzen werden, welche wesentlich daran beteiligt sind, was

gesamtgesellschaftlich als normal und selbstverständlich erscheint – und entsprechend das Verhalten der in dieser Gesellschaft agierenden Akteur*innen beeinflusst. Biographiearbeit kann also helfen, solche individuellen und auch kollektiven Glaubenssätze zu erkennen und ihnen dadurch ihre Selbstverständlichkeit und Normalität zu nehmen.

Durch unsere Lebensgeschichte entwickeln wir auch unser Weltbild, durch das wir in die Welt blicken und aus dem heraus wir agieren. Indem wir uns bewusst werden, welche Art Brille dies ist, durch die wir die Welt sehen und in ihr agieren, können wir uns selbst und unsere Handlungen besser verstehen. Ungewünschte Handlungen können außerdem leichter verändert werden, wenn wir sie gewissermaßen von außen betrachten.

Durch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte können wir immer wieder hinterfragen, warum wir wann diese Entscheidungen getroffen haben und nicht andere. Die eigene Lebensgeschichte kann dabei auf Fragen beleuchtet werden wie: Warum habe ich mich wann wie verhalten? Wo bin ich in Vorurteilen, Ideologien und Konventionen gefangen? Dies erleichtert, aus gesellschaftlich normalisierten Konventionen auszubrechen. Den „versunkenen Erfahrungen“ können wir uns Brückner zufolge bewusst werden, „indem wir lernen, die Rätsel unserer Lebensgeschichte im Kontext der Geschichte unserer Gesellschaft zu lösen“ (Brückner 1980: 88, zitiert nach Bernhard 2011: 68).

Es ist diese Vielseitigkeit der Biographiearbeit, welche sie als Grundlage für unser Wirken in der Welt so wertvoll macht. Wie das obige Zitat von Gudjan et. al verdeutlicht, geht es dabei also sowohl um das Anerkennen unserer Lebensgeschichte, als auch das Erkennen, inwiefern uns diese Geschichte geformt und geprägt hat, als auch darum, auf Grundlage dieser Auseinandersetzung Handlungsperspektiven entwickeln und Potentiale entfalten zu können. Die Biographiearbeit schlägt damit eine Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

10.3.1.2. *Innner Inquiry (Umblick)*

Eine unmittelbare Art, sich den eigenen Gaben, Werten, Begeisterungen und Potentialen und damit dem persönlichen Aspekt des Beitrags zu nähern, ist das direkte danach Fragen. Drei Fragen etwa, die in Embercombe's Kursen immer wieder gefragt werden, sind folgende:

- What do you most deeply and profoundly love?
- What are your deepest and most profound gifts?

- What are your deepest and most profound responsibilities? (IPTL 2013: 48)

Da dies zwar essentielle Fragen sind, nicht jedoch solche, die wir (all)täglich gestellt bekommen würden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass wir die Antworten darauf schon parat haben oder leicht finden können. Im Gegenteil: Vielen fällt es schwer, über die eigenen Begeisterungen, Verantwortungen und vor allem die eigenen Gaben zu sprechen. Um neue Einsichten über sich selber zu generieren, helfen reflexive Fragestellungen, da sie uns über Umwege zu den eigentlichen Themen führen: Etwa „Welche Begabungen sehen andere Menschen in dir?“, oder „Wonach bitten dich andere Menschen um Hilfe?“. Auch Fragen danach, wann und wo wir uns begeistert und lebendig gefühlt haben, was uns leicht von der Hand geht, welche Aufgaben uns so richtig Freude bereiten und wann und wie wir uns kraftvoll gefühlt haben, geben Hinweise auf die eigenen Gaben – und vor allem auf den eigenen Beitrag.

Lernprozesse werden dabei oftmals so gestaltet, dass das Hirn „ausgetrickst“ wird, um nicht immer wieder die gleichen Antworten zu geben, sondern tiefer zu tauchen. Iterative, also wiederholende Frageprozesse helfen dabei herauszufinden, welche Antworten noch kommen, wenn das, was ich immer sage, schon gesagt ist. So können unbewusste Aspekte in das Bewusstsein gehoben werden. So werden beispielsweise in einer Dyade die gleichen Fragen einfach mehrmals hintereinander gestellt und beantwortet und so kommen Schicht für Schicht neue Aspekte zum Vorschein. Die Dyade wird dabei bezeichnet als „extremely powerful way to uncover depth“ (IPTL 2013: 68), wodurch ein tieferes Verständnis zwischen unserem Alltagsdenken entstehen kann (ebd.). Bei den *Pioneers of Change* werden Dyaden regelmäßig angewandt. Ein Beispiel für eine Dyade beschreiben sie in dem von der IPTL herausgegebenen Buch „*Hosting Transformation*“ (ITPL 2012). Dabei wird eingeladen, folgenden Fragenkatalog mehrmals hintereinander zu beantworten – und sich überraschen zu lassen, welche Antworten aus uns zum Vorschein kommen, nachdem wir die einfachen Antworten schon gegeben haben:

- Tell me one activity or situation where you felt truly alive. Thank you.
- Tell me about one difficult experience in your life that is connected to a problem in society. Thank you.
- Which development in the world would be a personal dream-come-true for you? Thank you.

- If you dare to dream big, what role would you play in making the world a better place? Thank you.
- What in your life is calling you to do in this phase of your life? Thank you.
- Which one of your gifts and abilities will enable you to follow that calling? Thank you.

(IPTL 2013: 68).

In dieser Übung klingt schon durch, dass es nicht nur essentiell ist, sich bewusst zu machen, was wir können und lieben, sondern auch, welche Potentiale wir wahrnehmen in uns und in der Welt, was uns ruft und wovon wir träumen. Um den eigenen Beitrag zu erkennen gilt es also, den Rück- und Umblick mit einem Ausblick zu verbinden.

10.3.1.3. Vision und Potentiale (Ausblick)

Der Ausblick meint dabei all jene Aspekte, die Hinweise geben auf unseren eigenen Beitrag, welche im Hier und Jetzt noch nicht ganz sicht- und greifbar sind. Gemeint sind unsere Träume und Visionen, sowie unsere Potentiale. Was schlummert eigentlich in uns, was entdeckt und entfaltet werden will? Wovon träumen wir, wie schauen unsere Visionen davon aus, wie wir einmal leben, sein und wirken wollen? Den eigenen Beitrag zu erkennen und Schritte in diese Richtung zu setzen wird unterstützt, indem wir eine positive Vision entwickeln davon wo wir eigentlich hin möchten, wie wir leben, also sein und wirken wollen.

Die Rolle der transformativen Lerngänge besteht zunächst einmal vor allem darin, einen Raum zu öffnen, in dem diese Visionen ausgesprochen werden können in der Sicherheit, dafür nicht verurteilt zu werden, sondern ernst genommen zu werden. Dieses Aussprechen hilft, ein klareres Bild zu entwickeln, was eigentlich hinter unseren Träumen steht. Und es hilft, dass wir dadurch für uns selbst klären können, welche von all unseren Träumen wirklich die sind, die wir leben wollen und können.

Eine positive Vision brauchen wir nicht nur von unserem eigenen Leben und Wirken, sondern auch von der Gesellschaft. Ich werde deshalb die Rolle der positiven Vision und zu die Frage, was uns unterstützt zu „visionieren“ und da heraus zu handeln, in Kapitel 10.3.2.4. genauer behandeln.

Neben der Entwicklung und Klärung einer positiven Vision umfasst der Ausblick auch das Entdecken von Potentialen. Damit gemeint sind all jene Fähigkeiten, die zwar in uns angelegt sind, jedoch noch nicht ganz ausgereift sind oder noch nicht ganz greifbar.

Die Haltung und Fähigkeit, Potentiale zu erspüren und da heraus zu handeln, wird bei den untersuchten Lerngängen kultiviert und gelebt. Und sie wirkt – gerade in ihrer Kombination mit einem Rahmen ehrlicher Akzeptanz und tiefen Vertrauens - enorm bekräftigend. Dies wurde unter anderem deutlich in dem Interview, welches ich mit Theijs Morgan führte, einem ehemaligen Teilnehmenden und nun Mitorganisierenden des Youth Initiative Programs.

I think that empowerment came from being accepted in the way that I saw the world, and having people around me, both the participants and organizers, that would completely accept the way that I saw the world. So that helped me to get rid of a certain guilt I had about not being good enough or being wrong. And at the same time, having them help me realize that something better or something higher was possible. Yeah, it was the combination of those two. On one hand, being accepted and having people tell you and mirror you and accepting you exactly as you are, and say that it's absolutely fine as you are. And at the same time speaking to you and holding you to a certain accountability for who you can become. And that was an empowering experience, because it helped me get rid of the parolization that comes with feeling guilty about who you are or not accepting who you are or thinking you are not good enough. In that way it empowered me. (Morgan 2013)

Einander ganz zu akzeptieren und gleichzeitig das höhere Potential einer Person zu sehen – dies erscheint hier als Unterstützung, um ganz in dieses Potential hineinzuwachsen, es zur Entfaltung zu bringen und da heraus zu handeln. In diesem Sinne ist auch die Auseinandersetzung etwa mit der eigenen Lebensgeschichte zu sehen, wie ich in Kapitel 10.3.1.1. beschrieben habe: Diese Auseinandersetzung hilft, zu erkennen und anzuerkennen, wer wir geworden sind – und bietet damit die Grundlage, um zu werden, wer wir werden können und wollen. Zu werden, wer oder was wir werden können und wollen bedeutet dabei vor allem, aus unserem höchsten Zukunftspotential heraus zu handeln. Das heißt, aus etwas heraus zu handeln, was noch nicht da ist; noch nicht greifbar ist. Es erfordert also sowohl die Fähigkeit, Potentiale erkennen zu können - als auch den Mut, aus diesen heraus zu handeln. Diesen Mut finden viele Teilnehmenden im Rahmen der transformativen Lerngänge – auch dadurch, dass dieser Anspruch dort nicht nur Theorie ist, sondern soweit es möglich ist in die Tat umgesetzt wird.

On a practical level, it means I would talk to someone as if they would already be living their higher potential. So, again it comes back to these two things that

I pointed out earlier. There is an element there of complete and total acceptance of how the person is. And that's not a hypothetical thing, that's something that I actually practice with every participant. And then at the same time I try to investigate or inquire what are some of the higher possibilities of them. And speaking to them, addressing that part in them, that bit, that core, that curdle in them, that already holds that. And that actually wants to grow. Because that's the nature of being human. Is that we continuously want to grow beyond what we think is possible for us. And that higher potential wants to come out. So that's what we try to foster. What we don't do is hold a picture of what that person needs to look like. So the expression of that is free. Just like in the natural world, in nature: There is an infinite amount of varieties, but each plant or everything what is in the natural world, has a natural tendency to go from seed to plant, and to have that metamorphosis in a certain way (Morgan 2013).

Das höchste Potential sehen, ansprechen und zu leben beginnen ist dort also nicht nur Theorie, sondern auch und gerade gelebte Praxis.

Aus einer Vision oder einem Potential heraus zu handeln bedeutet, aus etwas heraus zu handeln, was noch nicht da ist – was zumindest noch nicht greifbar ist. Dies setzt die Fähigkeit voraus, Potentiale überhaupt wahrnehmen zu können – und an ihre Entfaltung glauben zu können.

Most people in Europe, including myself, have difficulty believing in something that cannot be seen and touched. It is easy to see and praise a social business that has won prizes, proven impact and boasts a good press echo. But that social business started from an idea first, and in a dream long before that. It is in this very early stage that most of the crucial development happens: this is where the course is set. (Goldammer in IPTL 2013: 10).

Es gilt also, die Fähigkeit zu kultivieren, Potentiale wahrnehmen und aus ihnen heraus handeln zu können. Diese Fähigkeit sieht Nicanor Perlas, Soziologe, Umweltaktivist und Beitragender beim Youth Initiative Program, als Schlüsselfähigkeit, wenn er schreibt: „Neue Antworten auf die Herausforderungen der Gegenwart zu finden heißt aber, in der Lage sein zu können, auf die Zukunft zugreifen zu können“ (Perlas 2009: 203). Genau dies spielt bei den untersuchten Lerngängen eine zentrale Rolle. So benennt Kanada Gorla, Mitinitiatorin des Catalyst Kurses in Embercombe, als eine der Gemeinsamkeiten der einzelnen Organisationen der Internationalen Partnerschaft für transformatives Lernen „the capacity to see what doesn't yet exist. To see how things could be. To have that vision and then to help make the invisible visible“ (Gorla in IPTL 2013: 10).

Auf die Frage, was es unterstützt, eine solche Fähigkeit zu entwickeln, hörte und las ich immer wieder die Notwendigkeit, einen Rahmen des Vertrauens zu schaffen. Ein solcher unterstützt die Bereitschaft, mit Offenheit und wirklichem Interesse wahrzunehmen – und

die Bereitschaft, sich durch das Wahrgenommene verändern zu lassen. Immer wieder die gleichen Muster abzuspielen, scheint uns Sicherheit zu geben. Neue Wege zu gehen jedoch macht verletzlich – die Angst, verurteilt zu werden, ist viel größer: der Weg scheint viel gefährlicher. Deshalb braucht es einen Rahmen des Vertrauens, um sich zu trauen, vertraute Wege, Konventionen und Muster zu verlassen, um Potentiale aufzuspüren und anzusprechen.

Dies wurde besonders deutlich in dem Interview, welches ich mit Theijs Morgan geführt habe. Auf die Frage, was die Teilnehmenden dabei unterstützt, Neues und Potentiale wahrzunehmen und anzusprechen, antwortete er:

Creating a space of trust, because I think trust is perhaps the key virtue. Trust amongst people that I can be and show myself and that I will not be judged for it. I think that's how it arises. And I think another way is that many of the contributors that we bring in are (...) contributors who are really trained at creating, holding space for that to be possible. They do that, or they are that, they live that. (Morgan 2013)

Vertrauen scheint also ein Schlüsselement zu sein, durch welches es möglich wird, Potentiale zu sehen, anzusprechen und da heraus zu handeln. Vertrauen scheint überhaupt ein Schlüsselement zu sein, wenn es darum geht, neue Wege zu gehen. Es braucht die Sicherheit, nicht verurteilt zu werden, um auszubrechen aus den Konventionen und Sicherheiten, um neue Wege auszuprobieren, zu leben und zu entwickeln.

10.3.2. Welt-Erkenntnis

Die andere Seite um den eigenen Beitrag zu klären, besteht in der Auseinandersetzung mit der Welt um uns herum. Hierfür braucht es intensive und intime Lernprozesse sowohl im Kopf als auch im Herzen. Gerade transformative Lernorte sind hier sehr progressive Schritte gegangen und sehen neben kognitivem Welt-Wissen auch emotionale Welt-Verbindung als wichtigen Teil ihrer Curricula. Erst diese Verbindung nach außen macht den Beitrag „komplett“ und verhindert eine reine Nabelschau des Selbst. Dies beschreibt auch Plotkin, wenn er Abraham Maslow zitiert: „Selbstverwirklichte Menschen sind ohne Ausnahme für eine Angelegenheit engagiert, die sich außerhalb ihrer eigenen Haut, außerhalb ihrer selbst abspielen“ (Plotkin 2005: 66)

Welt-Erkenntnis findet einerseits kognitiv statt und ebenso auf emotionale Arten – beide Auseinandersetzungsformen gehören zusammen und agieren in Balance miteinander. Im Folgenden werde ich einige zentrale Aspekte herausgreifen, welche für eine Art

Auseinandersetzung mit der Welt, die ins Wirken für ein Buen Vivir führen soll, essentiell erscheinen.

10.3.2.1. Kognitive Auseinandersetzung

In klassischen Bildungseinrichtungen - von der Schule bis zu den Universitäten - ist kognitive Auseinandersetzung mit der Welt die Basis (und meist auch die einzige Art) für die Verbindung mit unserer Mitwelt. Über Bücher, Filme, Diskussionen und tiefe Gespräche wird Welt-Wissen aufgebaut, verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt. Auch für transformative Lernorte ist dies ein wichtiger Teil ihrer Bewusstseinsbildung, um damit Aspekte einer zukünftigen Welt zu vermitteln: Einerseits das Wissen über Alternativen und ebenso die Informationen über aktuelle Missstände.

Indem wir uns mit Zustand und Entwicklungen der Welt kognitiv und kritisch auseinandersetzen, können wir Bedürfnisse und Potentiale erkennen. Gerade weil gesellschaftliche Normen „alltäglich“ scheinen, kritisches Wissen oft nur in Nischen existiert und hegemoniale Diskurse allgegenwärtig sind, braucht es intellektuelle Schärfe, klares Wissen und eine bewusste Sprache um die Welt zu verstehen. Hier gilt es sich mit globalen, aktuellen und zukünftigen Herausforderungen auseinanderzusetzen und zu verstehen, wie etwa Gesellschaft strukturiert ist, welche Auswirkungen unser Handeln auf die Mitwelt hat und welche hegemonialen Annahmen existieren, die unsere Handlungsfähigkeiten einschränken. Hierfür braucht es sowohl kritische Bildung als auch eine Auseinandersetzung mit alternativen Wissenssystemen und Möglichkeiten.

Neben der Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen werden deshalb bei den beforschten Lernorten etwa systemtheoretische Zugänge vermittelt (Pioneers of Change), kulturelle Vielfalt gelehrt (YIP), alternative Ökonomische Systeme zugänglich gemacht (YIP) oder gendervielfältige Menschenbilder gezeichnet (Pioneers of Change).

All dieses kognitive Wissen über den Zustand der Welt, aber auch über zukunftsfähige Möglichkeiten, hilft, um die Welt besser zu verstehen und sich darin zu positionieren. Wenn ich Fakten, Klarheit und Sprache habe, kann ich bestimmte Aspekte der Welt verstehen, es hilft mir mich damit zu verbinden und dafür einzustehen. Darum ist diese kognitive Auseinandersetzung mit der Welt für die Klärung des eigenen Beitrags essentiell – und führt zu Handlungsfähigkeit.

Um Hinweise auf den eigenen Beitrag abzuleiten, scheint es notwendig zu berücksichtigen, was von all den wahrgenommenen Herausforderungen, Bedürfnissen und Potentialen uns

am meisten „triggert“ (also uns emotional oder intellektuell berührt), denn so wird die Welt-Erkenntnis mit unserem individuellen Selbst verknüpft. Dies bringt uns zum nächsten Punkt: Der emotionalen Auseinandersetzung.

10.3.2.2. Emotionale Auseinandersetzung

Entscheidend scheint, dass die Verknüpfung mit dem Selbst nicht nur auf kognitiv-intellektueller Ebene geschieht, sondern auch auf der Ebene der Gefühle und Emotionen: Was macht das eigentlich mit mir, wenn ich lese, dass der graue Wolf und andere Tierarten ausgestorben sind? Welche Emotionen rührt das in mir an, wenn ich von hungernden Kindern einerseits und luxuriösen Poolpartys andererseits lese? Was bringt meine Augen zum leuchten und was ruft so viel Wut, Verzweiflung oder Ärger in mir hervor, dass ich da unbedingt etwas dagegen tun möchte?

Bei den transformativen Lerngängen wird die Ebene der Gefühle bewusst auch angesprochen, wenn es um eine Auseinandersetzung mit der Welt geht. Die kognitive Auseinandersetzung wird mit einer emotionalen verknüpft. Eine hierfür hilfreiche Herangehensweise ist etwa die Tiefenökologie. Sie hilft, unsere Gefühle für die Welt zu ent-decken und anzunehmen. Eine tiefenökologische Übung, welche in einigen der untersuchten Lerngänge regelmäßig angewandt wird, ist die Übung der offenen Fragen. Joanna Macy schlägt diese Übung in ihrem Buch „Reise ins lebendige Leben. Strategien zum Aufbau einer zukunftsfähigen Welt“ (Macy/ Brown 1998: 123ff) vor. Es geht dabei darum, dass eine Person sich, während sie die offenen Fragen beantwortet, ehrlich mitteilt, während eine andere Person einfach nur tief zuhört. Solche offenen Sätze können etwa folgende sein:

- Was mich in unserer Welt heute am meisten betroffen macht, ist...
- Wenn ich an die Welt denke, die wir unseren Kinder zurücklassen, scheint es...
- All das weckt in mir Gefühle von...
- Ich vermeide solche Gefühle, indem ich...
- Ich kann mir diese Gefühle zunutze machen, indem ich...

Wenn wir auf solche oder andere Weisen kognitive Reflexion über den Zustand der Welt mit unseren Gefühlen verbinden, können wir daraus Kraft schöpfen, aktiv zu werden. Denn der Ausdruck dieser Gefühle ist Ausdruck unseres Mitgefühls mit der Welt und erzeugt eine intrinsische Motivation, beitragen zu wollen. Bleibt aber die Reflexion auf einer rein

kognitiv-intellektuellen Ebene, so ist es wahrscheinlich, dass uns die Auseinandersetzung lähmt oder aber zumindest nicht unbedingt ins Tun bringt.

In den Kontakt zu kommen mit unseren Gefühlen angesichts des Zustands der Welt kann einerseits bedeuten, den Schmerz anzunehmen, um ihn in etwas Konstruktives zu transformieren, statt sich davon lähmen zu lassen. In der Arbeit mit dem Schmerz um die Welt steckt viel ermächtigendes Potential - die Erfahrungen der Lernorte haben gezeigt, dass durch diese Verbindung oftmals großes Engagement und ein vertieftes Verständnis für die Welt entsteht.

In den Kontakt zu kommen mit unseren Gefühlen um die Welt bedeutet aber auch, sich bewusst zu machen, welche Entwicklungen mir Mut und Freude bereiten, bei welchen Aktivitäten ich mich so richtig lebendig fühle und wofür ich warum aktiv werden möchte. Einen Raum zu öffnen, wo dies erkannt und ausgedrückt werden kann, kann stark ermächtigend wirken und hilft, den eigenen Beitrag zu klären.

10.3.2.3. Selbst als Teil der Mit-Welt

Ein weiterer Aspekt der Welt-Erkenntnis ist die empathische Verbindung mit der Welt: Das Erkennen, dass wir Teil eines einzigen lebendigen Organismus sind. Das Buen Vivir basiert auf einem solchen Weltbild, welches den Menschen nicht als getrennt von der Natur konzipiert, sondern als untrennbaren Teil dieser. Um Wege in ein Buen Vivir zu finden, ist es damit auch Aufgabe transformativer Lerngänge, unsere Verbundenheit mit Allem erfahrbar zu machen. Dadurch können wir Bedürfnisse und Potentiale der Welt erkennen und aus Verbundenheit heraus handeln. Dies unterstützt, dass unser Wirken in der Welt aus einem intrinsischen Wollen heraus entsteht und nicht aus einem moralischen Sollen – und es stärkt uns damit auch, ins Tun zu kommen.

Einen solchen Zugang zu der Auseinandersetzung mit der Welt bietet die Tiefenökologie. Die Tiefenökologie tauchte als Methode und Verständnis unserer selbst sowie unseres Wirkens immer wieder bei den erforschten Bildungsprojekten auf. Joanna Macy, eine der Pionierinnen der Tiefenökologie beschreibt diese folgendermaßen:

Tiefenökologie sieht die Erde als ein lebendes System, in dem alle Dinge miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. Tiefenökologie unterscheidet sich von der traditionellen Ökologie dadurch, dass sie über den Anthropozentrismus hinausgeht, der alle ökologischen Probleme immer nur zum Nutzen, zum Vorteil oder zum Profit der Menschen reparieren will. (...) Ein zentraler Grundgedanke der Tiefenökologie besteht darin, allem einen inneren Wert zuzuerkennen – allen Lebensformen und der Natur selbst als lebendes selbstregulierendes System. All das hat seine innere Schönheit, seine

eigene Würde, sein eigenes Existenzrecht. Darin liegt eine verehrende Haltung. Es geht erst mal nicht ums Machen, sondern um die Anerkennung der Tatsache, dass der Regenwald ein Lebensrecht hat und eine wichtige Funktion als Organ im lebenden Erdkörper. Wenn wir das begreifen, empfinden wir Mitgefühl – das ist die tiefste Form der Liebe und Verehrung. Gleichzeitig wird uns bei dieser Sichtweise klar, wie eng wir mit diesem Erdkörper verwoben sind, wie er ein Teil von uns und wir ein Teil von ihm sind. (...) Es bringt uns heraus aus dem Gefühl der Isolation, der Entfremdung und Ausbeutung, hin zu einem Gefühl der Gemeinschaft mit dem lebenden Erdkörper und all seinen Manifestationen. Und das hat einen ganz wichtigen Effekt: Es löst unsere Hilfsbereitschaft und unsere Kreativität aus (Macy 2003: 101).

Hier wird der enge Zusammenhang mit den Überlegungen des Buen Vivirs deutlich. Der Natur wird dabei ein intrinsischer Wert zugesprochen. Doch diese Natur mit intrinsischem Wert wird dabei nicht als von uns getrennter Teil betrachtet, sondern als untrennbar mit uns verbunden – und wir mit ihr.

Dass es, wie Macy in ihrem Zitat betont, dabei „erst mal nicht ums Machen“ (ebd.) geht, soll keinesfalls so verstanden werden, dass es bei der Tiefenökologie nicht ums Machen ginge. Viel eher geht es dabei um die Erfahrung dieser Allverbundenheit und dieses intrinsischen Wertes *um* dadurch ins Tun zu kommen. Diese Erfahrung ist dabei zu verstehen als Teil des in Kapitel 10.2. beschriebenen Twin Trails: Die Erfahrung der Selbstverbundenheit und die Entwicklung des ökologischen Selbst ist nicht Ziel und Zweck, sondern Mittel, um da heraus zu handeln und zu wirken für ein gelebtes Buen Vivir. Diese Erfahrung ermöglicht, dass unser Wissen um den Zustand der Welt in eine entsprechende Handlung führt. Und dass diese Handlung nicht im Widerspruch steht zu Selbstverwirklichung, dem Empfinden von Sinn und Freude – sondern daraus genährt wird und dieses nährt. „Wenn man sich aus so einer [tiefenökologischen] Haltung heraus ökologisch verhält, dann bezeichne ich das auch als 'Selbstverwirklichung'. Denn das Engagement entsteht aus unserer erweiterten Natur“ (Naess 2003: 110). Selbstverwirklichung und Wirken für ein gelebtes Buen Vivir sind dabei nicht mehr in einem entweder-oder verhaftet, sondern gehen Hand in Hand, befruchten und ermöglichen sich gegenseitig.

Dass es bei der Tiefenökologie gerade auch um das Machen, das heißt das aktive Engagement für eine zukunftsfähige Welt, geht, verdeutlicht auch folgendes Zitat von Arne Naess. Naess betont die Notwendigkeit, vom Mitgefühl ins Handeln zu kommen, denn

wenn man mitfühlt, ohne ins Handeln zu kommen, dann führt das in die Depression. Die tiefenökologische Bewegung will den Menschen dabei helfen, aus dem Gefühl der Depression angesichts der Verhältnisse zu Mitgefühl und Aktion zu kommen. Dann wird aus Trauer Freude (Naess 2003: 113).

Joanna Macy entwickelte und sammelte zahlreiche Methoden, die uns dabei unterstützen, diese Allverbundenheit zu erfahren und uns aus dieser heraus für eine zukunftsfähige Welt zu engagieren. Macy nennt diese Arbeit „the work that reconnects“ und hat sie in ihrem Buch „Die Reise ins Lebendige Leben. Strategien zum Aufbau einer zukunftsfähigen Welt“ (Macy 1998) gesammelt und beschrieben. Viele dieser Methoden werden auch von transformativen Bildungsprojekten angewandt. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf diese hier genauer einzugehen. Der Vollständigkeit wegen war es mir jedoch wichtig, darauf hinzuweisen.

10.3.2.4. *Vision für die Welt*

If you have a perfect situation, then there's no reason to change it. So change is almost bound to be connected to at least some kind of frustration. And, luckily, the story doesn't end there. Because what makes you want to change something? It's love for the thing or person, for yourself. If you despise something you will easily walk away from it. If the topic just isn't important for you, you'll just accept the situation as it is. So only if there's love and care involved one will be motivated and inspired to change the situation. Me, and many (if not all) of our Knowmads have a clear picture of how we don't want to be. But we're changemakers only because we also have a clear picture of how we do want to be (van Rijt in IPTL 2013: 57).

Kim van Rijt spricht hier einen zentralen Punkt an: Es ist nicht nur die Frustration, die uns zum Handeln antreibt¹¹ – sondern auch und gerade Liebe und Fürsorge, sowie ein klares Bild davon, wie wir leben wollen. Kim van Rijt spricht hier nicht nur die Kraft der positiven Vision an, sondern auch jene Aspekte, die uns bewegen, Schritte auf diese Vision hin zu machen.

Die Beobachtung, dass uns gerade positive Visionen und positive Gefühle antreiben, aktiv zu werden, grenzt sich dabei ab von einem Verständnis von sozialer Bewegung, die diese als per se antagonistisch bezeichnet, also als per se gegen etwas seiend. Dass dies in der Literatur häufig so konzipiert wird, hat Nicole Lieger in ihrer Dissertation anschaulich herausgearbeitet (Lieger 2012). Sie regt dabei an zu hinterfragen, ob dieses *gegen-etwas-sein* wirklich die zentrale Kraft ist, die uns antreibt, aktiv zu werden. Und sie entwickelt

¹¹ dass es oftmals überhaupt kein Problem oder keine Frustration braucht, um Veränderungen anzustoßen und uns ins Handeln zu bringen, darauf wies mich immer wieder meine Diplomarbeitsbetreuerin Nicole Lieger hin. Denn die Blüte ist perfekt und wird doch zur Frucht; auch Kinder entwickeln sich stetig fort, ohne dass sie ein Problem oder Grund zur Frustration wären. Ich danke Nicole Lieger für diesen hilfreichen Hinweis.

darin ein Verständnis von sozialer Bewegung, die auf kollektiver Intelligenz und *appreciative inquiry* basiert (ebd.). Einen solchen Zugang fand ich auch bei den untersuchten Lerngängen. Die Notwendigkeit, eine Vision, das heißt ein klares Bild davon zu haben, wo wir hinwollen, sowohl persönlich als auch gesamtgesellschaftlich, wird im Rahmen der Lerngänge immer wieder betont.

Die Rolle transformativer Lerngänge besteht also auch darin, die Teilnehmenden in einen kreativen Prozess einzuladen, wo sie „visionieren“ können, das heißt Visionen entwickeln, erträumen, klären und teilen. Was aber unterstützt uns, zu visionieren? Einige hilfreiche Aspekte schlägt Nicole Lieger in ihrem Artikel „Moving into the visionary mode“ (Lieger o.J.) vor, von denen ich zwei herausgreifen möchte.

Lieger nennt hier erstens einen größeren Zeithorizont:

The longer the time horizon I give myself, the larger the changes I can imagine. If I consider a timespan of two to five years, the visions that come to my mind will be relatively limited in scope, or relatively close to the present reality. If I start asking myself what society might be like in a hundred or two hundred years, different things may come to mind. Aspects that appear fixed, unchangeable in the short run suddenly become variables, changeable, if looked at over longer periods of time (Lieger o.J.: 1)

Wenn wir also den Zeithorizont, in dem wir denken und träumen, vergrößern, dann wird es leichter auszubrechen aus den normalisierten Vorstellungen, dass die Gesellschaft immer so oder zumindest so ähnlich sein wird, wie sie derzeit ist. Wenn wir uns noch dazu erinnern, dass all die Gesellschaftsausformungen, die derzeit fast normal und alternativlos erscheinen – etwa Nationalstaaten, Kapitalismus, Demokratie und Frauenrechte – im Vergleich zur Geschichte der Menschheit selbst noch gar nicht lange existieren, dann unterstützt uns dies dabei, Gesellschaft als veränderbar zu verstehen. Es braucht das Vertrauen auf die Veränderbarkeit von Gesellschaft, um sich selbst aktiv an Veränderung zu beteiligen.

Zweitens schlägt Lieger vor, Visionen von nächsten Schritten zu trennen. Beide Aspekte sind wichtig: Eine positive Vision und die Klärung nächster Schritte – aber wenn wir den einen Aspekt am Maßstab des anderen messen, bezeichnet Lieger dies als „a fairly sure and quick way to kill both the vision and the short-term steps“ (ebd.: 4). Wird eine Vision am Maßstab nächster Schritte gemessen, erscheint sie immer unrealistisch und unerreichbar. Und nächste Schritte, die am Maßstab einer Vision gemessen werden, erscheinen immer zu klein und insignifikant (ebd.). Deshalb ist es so wichtig, die beiden Aspekte getrennt voneinander zu entwickeln. Die Vision wirkt dabei als Leitstern, zeigt

uns eine Richtung auf, in die wir gehen können. Die nächsten Schritte gehen in diese Richtung, wobei wir den zweiten Schritt nicht vor dem ersten setzen können.

Wenn wir über die Rolle einer positiven Vision für unsere sozialen Bewegungen sprechen, so drängt sich bald die Frage auf, was sich in unserem politischen Wirken verändert, wenn wir nicht mehr (nur) ein Problem zum Ausgangspunkt machen, sondern eine positive Vision.

Erstens ist es eine positive Vision, durch die wir einen klaren Horizont entwickeln können, wo es hingehen soll. Dies erleichtert es, Schritte in diese Richtung zu setzen. Der Vision kommt dabei eine ähnliche Funktion zu wie der Utopie, wie sie Eduardo Galeano in seinem Gedicht „Fenster zur Utopie“ beschreibt und ich in Kapitel 4. erläutert habe. Eine Vision als Horizont zu haben erleichtert es, nächste mögliche Schritte wahrzunehmen und zu setzen. Auch die Vision wird sich immer wieder von uns entfernen und verändern, wenn wir uns ihr nähern – und uns auch immer wieder neue Möglichkeiten aufzeigen. Wie auch die Utopie gibt die Vision unserer Bewegung einen Horizont. Und bewegt uns, im Hier und Jetzt Schritte zu setzen.

Zweitens können wir, wenn wir wissen, wo wir hinwollen und wie wir leben wollen, beginnen, dies im Hier und Jetzt zu leben. Denn es ist kontraproduktiv, sich etwas zu wünschen, aber etwas ganz anderes zu machen. „Fighting for peace is like fucking for virginity“ habe ich immer wieder auf Friedens-Demonstrationen gelesen – und kann dem gut zustimmen. Das verdeutlicht die Notwendigkeit, im Hier und Jetzt zu beginnen zu leben, was wir uns von einer zukünftigen Gesellschaft wünschen.

Drittens erfüllt uns eine positive Vision mit positiven Gefühlen: Freude und Begeisterung, Begehren und Neugierde, Fürsorge und Hoffnung. Und es sind genau diese Gefühle, die uns antreiben. Wenn wir aus Frust heraus handeln, aus Verzweiflung oder aus Wut, dann ist es viel wahrscheinlicher, dass uns diese Gefühle bald lähmen werden – und dass uns Frust, Verzweiflung und Wut aus dem Wald zurückhallen. „[P]roblem approaches are notorious for creating defensiveness“ (Cooperrider/ Whitney 2000: 21) schreiben Cooperrider und Whitney in ihrem Artikel „Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change“ (ebd.). Positive Gefühle aber wirken aktivierend, regen uns an, aktiv zu werden, Schritte zu setzen und diese in einer Art zu setzen, die uns lebendig fühlen lässt. Wenn das Buen Vivir bedeutet, gut zu leben für das gute Leben für alle, so trägt das Schritte-setzen mit freudvollen Gefühlen in Richtung eines Buen Vivir dazu bei.

10.3.3. Den Beitrag erkennen durch unser Tun in der Welt

Dass die innere Auseinandersetzung mit den eigenen Gaben, Begeisterungen, Visionen und Werten jedoch keinesfalls der einzige oder bessere Weg ist, um den eigenen Beitrag zu erkennen, betonte Johannes Moeller im Interview (Moeller 2013). Johannes Moeller initiierte sowohl den Catalyst Kurs, als auch Edventure Frome – zwei Projekte, welche einen unterschiedlichen Zugang zum Thema haben. Während der Catalyst Kurs eher dem bisher beschriebenen Zugang entspricht, einer intentionalen Auseinandersetzung mit den eigenen Gaben, Begeisterungen und Werten, um sich dem eigenen Beitrag zu nähern, wird bei Edventure Frome ein bewusst anderer Weg gewählt. Hier steht das Tun am Anfang und im Zentrum des Lerngangs. Es sei das Tun, wodurch sich die Menschen klar werden, was sie gern machen und was nicht, was ihnen leicht von der Hand geht und was nicht – und wie sie wirken wollen und wie nicht. So berichtet Johannes Moeller von Teilnehmenden, die während der Prototypen-Umsetzung ihrer Ideen feststellten, dass es eigentlich gar nicht das ist, was sie machen wollen, sondern dass es ihnen eigentlich um etwas ganz anderes geht: Dass sie sich genau dadurch dem Finden ihres eigenen Beitrags angenähert haben (vgl. Moeller 2013).

Das Tun, Prototypen, Testen und in-die-Welt-bringen spielt bei allen untersuchten Lerngängen eine große Rolle. Ich werde mich diesem Gegenstand deshalb im folgenden Kapitel genauer widmen.

10.4. Action Learning und Prototyping

In our experience, the best way to teach others to be active citizens is to let the learners create their own experiences in real life. If they see results of their work, if they see that they have successfully implemented a change in their society, this is the best and most enduring empowerment imaginable.

This is why all partners of the learning partnership work with the concept of action learning, that means learning in a real life context (IPTL 2011).

Die Verwebung aus Aktion und Reflexion ist ein zentrales Charakteristikum transformativen Lernens, wie ich in Kapitel 8.2.1. gezeigt habe. Der Lernansatz fast aller untersuchten Lerngänge wird immer wieder als *Action Learning* bezeichnet. Edventure Frome versteht darunter folgendes:

Action learning is an educational process whereby people work and learn together by tackling real issues and reflecting on their actions. Learners acquire knowledge through actions and practice rather than through traditional instruction. (Edventure Homepage)

Auch die *Pioneers of Change* beschreiben bereits auf ihrer Homepage die Zentralität des Action Learnings:

Dabei geht es weniger um die Vermittlung von theoretischem Wissen in konventioneller Art ('Lehren'), sondern (...) um 'Learning by Doing' – um handlungsorientiertes Lernen für die Umsetzung der eigenen Projekte und die Entwicklung ihrer Organisationen. Die vermittelten Inhalte werden unmittelbar mit der Reflexion des praktischen Handelns verwoben (*Pioneers of Change* Homepage)

Es geht bei diesen Lernansätzen also nicht nur um theoretische Überlegungen oder fiktive Projekte, sondern reale Herausforderungen: „it's not a game, it's not just a school project, it's something that is really real and you're doing it“ (Moeller 2013) – Ideen werden dabei tatsächlich umgesetzt und in der Welt erprobt. Es ist dieses Tun und Ausprobieren in der Welt, wodurch gelernt wird.

Dahinter liegt eine Haltung, in der sich alle Beteiligten als Lernende sehen: so entwickeln sich auch die Lernprogramme stetig weiter und integrieren die bisherigen Lernerfahrungen. Dadurch dreht sich die Spirale aus Aktion und Reflexion weiter, die Prozesse bleiben lebendig und – im Gegensatz zu starren Systemen und perfekten Plänen – können Feedbacks von Außen schnell eingearbeitet werden. Dieser prozessorientierte Zugang ermöglicht lebende Projekt- und Persönlichkeitsentwicklung, da es nicht ein vorgefertigtes, perfektes Ziel gibt, sondern Richtungen, Tendenzen, Ideen und Intentionen – und ein stetiges, lebendiges gehen-im-Prozess. So werden oftmals auch die Curricula nicht von vorne bis hinten durchgeplant, sondern es bleiben offene Räume für bisher Unbekanntes und damit die Möglichkeit auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen – wie zum Beispiel bei den *Pioneers of Change*, wo ein gesamtes Modul von vornherein frei bleibt um von den Teilnehmenden nach ihren Bedürfnissen geplant zu werden.

Für die Teilnehmenden der Lerngänge entsteht dadurch ein sehr organischer Prozess: Einerseits wird der Lerninhalt und das Angebot an ihre Bedürfnisse angepasst – und gleichzeitig begeben sie sich selbst in eine lernende, lebendige Entwicklung, in der sie sich stetig von Innen nach Außen und wieder zurück bewegen.

Bei den *Pioneers of Change* werden solche konkreten, realen Herausforderungen durch das „Prototyping“ der Projektideen gestaltet. Beim Prototypen geht es darum, Versuchsfelder zu schaffen, „in denen die erwünschten Projekte, Rollen und Herausforderungen ausprobiert werden können“ (*Pioneers of Change* Homepage). Noch nicht im Großen,

sondern in kleinen, sicheren Umgebungen werden Versuchsfelder für Neues erschaffen – werden Landebahnen für die Zukunft gebaut.

Nach Scharmer können Prototypen verstanden werden als ein „Lern- und Anpassungsprozess, basierend auf Rückmeldungen und unmittelbar darauf basierenden Anpassungen“ (Scharmer 2009: 204). Warum das Prototypen so wichtig ist, wurde u.a. in einem Interview mit Martin Kirchner von den Pioneers of Change deutlich:

Das Prototypen dient bei uns dazu, Sachen auszuprobieren und mich auszuprobieren. Im ersten Jahr haben wir sehr visionsorientiert gearbeitet und klassisch Vision usw. ausgearbeitet und die Leute in der Vision spazieren gehen lassen. Dabei haben sie dann Bilder in sich aufgebaut, die so groß waren, dass es teilweise schwierig war, sie zu halten und fast so eine Schlucht dazwischen war: „wie komm ich da jetzt hin?“ Und am Ende sind sie dann oft nicht ins Tun gekommen.

Wir sind dann zu einem Weg gekommen von kleinen Schritten und Prototyping, wo ich was ausprobiere. Also im Kleinen, mit Freunden, und da sehr schnell in eine Erfahrung komme. Entweder in ein 'naa, das muss ich anders machen' und früh in ein Scheitern komme – oder auch in einen Erfolg, der mich nährt. (Kirchner 2013)

Prototypen dient also vor allem dazu, überhaupt ins Tun zu kommen – anstatt sich lähmen zu lassen von einer wachsenden Kluft zwischen einem Hier und Jetzt und einer großen Vision. Erinnern wir uns an das Gedicht von Eduardo Galeano, in dem er beschreibt, dass die Utopie dazu da ist, uns Gehen zu lassen¹², so ist das Prototypen das eigentliche Vorwärtsschreiten. Da es ein Prototyp ist und noch nicht DAS Projekt, nimmt es uns den Druck, schon alles wissen oder perfekt machen zu müssen. Es ist die Abwesenheit dieses Druckes, welche uns Schritte setzen lässt, die sonst vielleicht nur schwer setzbar wären.

Nicht zu unterschätzen ist aber auch ein weiterer Aspekt des Prototypens, der in dem obigen Zitat genannt wurde: Das Prototypen als ein Erfolg, der uns nährt. Die meisten wissen wohl, wie frustrierend es sein kann, monatelang an einem Projekt zu arbeiten, ohne dass es konkret wird. Das kann die Motivation stark beeinträchtigen. Das Prototypen aber ermöglicht uns, das Ausgearbeitete bereits in die Tat umzusetzen, es damit zumindest im Kleinen auf den Boden zu bringen und dadurch einen kleinen Erfolg feiern zu können – der uns nährt und der uns die Kraft gibt, weiter zu gehen.

Gleichzeitig ist das Prototypen aber auch dazu da, früh zu scheitern, um daraus zu lernen. Dadurch kann verhindert werden, dass wir ein großes Projekt nur im Kopf und auf Papier ausarbeiten – um dann in der Umsetzung zu merken, dass es im Tun ja ganz anders ist als

¹² vgl. Kapitel 4.

wir dachten, bei den Menschen ganz anders ankommt als wir erhofften oder wir in unserer Rolle gar nicht so aufblühen, wie wir uns wünschten. Das Prototypen gibt uns daher die Möglichkeit, unsere Hirngespinnste schon früh an der äußeren Realität zu erproben – um daraus zu lernen, und die hier gemachten Erfahrungen in den weiteren Planungsprozess einfließen zu lassen.

Boris Goldammer von der Akademie für Visionautik nannte in unserem Interview noch einen weiteren spannenden Aspekt des Prototypens: „Wir lernen doch am meisten durchs Prototypen machen und wirklich Tun da draußen. Also nicht nur wie man ein Projekt macht, sondern wir lernen auch am meisten über uns selbst“ (Goldammer 2013). Dem Prototypen kommt dabei eine zentrale Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung zu: Das Tun in der Welt als Lernen über uns selbst.

Hier wird wieder die Gleichzeitigkeit und Verwebung von innerer und äußerer Veränderung deutlich, und die Verwebung von Persönlichkeits- und Projektentwicklung. Es geht nicht darum, erst das Lebensprojekt herauszufinden und es dann in die Praxis umzusetzen, sondern um eine stetige Verwebung aus Erkennen und Tun, aus Aktion und Reflexion, aus in die Welt gehen und innerer Klärung. Das Entwickeln und Durchführen eines Projektes ist dabei selbst Teil der Klärung, was eigentlich der eigene Beitrag ist und wie dieser in die Welt gebracht werden kann. Martin Kirchner von den Pioneers of Change bezeichnet dies als „ein Lebensprozess, in den ich einsteige, und im Rilke-Sinne mit der Frage gehe und in die Antwort hineinlebe“ (Kirchner 2013).

Der Aufbau von Projekten ist dabei zugleich ein wichtiger Beitrag für die Welt, als auch ein Klärungsprozess, durch den wir näher hinkommen an das, was wir leben und erschaffen wollen – und wodurch wir lernen, *wie* wir dies lernen und erschaffen können. Nur durchs Tun können wir lernen. Dem Gehenden schiebt sich der Weg unter die Füße.

10.5. Handwerkszeuge für den Wandel

Um auf Basis der gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse – der Visionen und Gaben – wirklich ins Handeln kommen zu können, braucht es Handwerkszeug, das uns unterstützt, aus unseren Visionen klare Projektideen machen zu können; und das uns hilft, diese umzusetzen und in die Welt zu bringen. Wichtiger Bestandteil der Lerngänge ist daher das Vermitteln, Erlernen und Anwenden konkreter Methoden von Prozessgestaltung und Projektmanagement, Organisationsstruktur und Finanzierung. Auf diese einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb möchte ich es – neben einem kurzen

Überblick – an dieser Stelle dabei belassen, die Notwendigkeit zu betonen, dass transformative Bildungsprojekte auch Handwerkszeuge für den Wandel vermitteln.

Wie bei einem guten Handwerk beginnt das Kunstwerk eines Projektes, ebenso wie des persönlichen Lebens, tief im Inneren heranzuwachsen. Dieser innere Transformationsprozess ist Teil und Ziel transformativer Bildung. Aufbauend darauf dient Projektwerkzeug dazu, dieses „Innen“ nach „Außen“ zu bringen, es zu schärfen, auszuprobieren, zu klären und umzusetzen. Gleichzeitig werden mit jedem Schritt nach außen auch neue Fragen im Innen gestellt – und so schließt sich hier der Kreislauf von Innen und Außen. Denn Projekte und Beiträge werden nicht im Innen „fertig geplant“ und dann einfach umgesetzt, sondern es ist wieder ein wechselseitiger Prozess von Aktion und Reflexion.

Handwerkszeuge sind für diesen Prozess essenziell: wie der Hammer, die Nähmaschine oder ein Fahrrad für den jeweiligen Beruf und Berufung. Durch sie werden Träume konkret, Ideen umgesetzt, Dinge erschaffen oder Prozesse gestaltet: sie manifestieren das, was in uns als Bilder, Wünsche oder Ideen da ist. Hierbei wird einerseits in allgemeine Projekt-Werkzeuge unterschieden, die unabhängig vom jeweiligen Projekt zu beachten sind – und andererseits in spezifisches Fachwissen, das ich benötige um den eigenen Beitrag kraftvoll in die Welt zu bringen. Bei einigen der untersuchten Projekte bildet dies sogar einen Großteil des eigentlichen Kurses.

Das Handwerk einer zeitgemäßen Projekt- und Unternehmensentwicklung wird im direkten Anwenden **erfahren** und **geübt**: es werden Ideen gewälzt, Prototypen **entwickelt**, Konzepte entworfen und Organisationen gegründet. Die vermittelten Werkzeuge umfassen u.a. organische Projektentwicklung, Business-Modeling, Finanzierung und Fundraising, partizipative Entscheidungsfindung, Medien und Kommunikationsarbeit, Corporate Identity und Markenentwicklung, authentisches Präsentieren, Organisationsentwicklung, Gewaltfreie Kommunikation. (Pioneers Homepage)

10.6. Rahmenbedingungen transformativen Lernens für ein Buen Vivir

Während die bisherigen Ausführungen sich eher auf die Inhalte transformativen Lernens konzentrierten, möchte ich in diesem Kapitel auf einige mir notwendig erscheinenden Rahmenbedingungen eingehen. Ich möchte dabei vier Aspekte herausgreifen, die mir bei der Beobachtung transformativer Lerngänge als besonders essentiell aufgefallen sind.

Dies ist erstens die Notwendigkeit, dass transformative Lernorte selbst Räume sind, wo etwas Post-Konventionelles gelebt wird und dadurch erfahrbar wird. Indem hier nicht nur darüber gesprochen wird, dass Wege jenseits der Normalitäten gehbar sind, sondern diese

bereits gelebt und erfahrbar werden, können sich die Denk- und Handlungsmuster der Teilnehmenden verschieben – und die Teilnehmenden können Mut schöpfen, selbst solche Wege zu entwickeln und zu begehen. Zweitens ist dies die Rolle des Umfelds: Eine unterstützende Gruppe hilft, sich zu entdecken und zu zeigen, und die ersten zarten Schritte auf den Wegen jenseits der Konventionen hin zu einem Buen Vivir zu gehen. Auch werde ich betonen, dass es hilft, wenn die Gruppe nicht nur unterstützend ist, sondern auch divers, da dies eine der besten Möglichkeiten zu sein scheint, das eigene Weltbild hinterfragen zu können. Drittens werde ich die Rolle von Mentor*innen und Mutmacher*innen betonen, und schließlich die Notwendigkeit einer freudvollen Haltung skizzieren.

10.6.1. Walk Your Talk: Transformative Lernorte als Halbinseln gegen den Strom

We really try to walk our talk. It's down into the shampoo that we use, it's down to that we try to be sustainable in every step and if we are not, we know why we are not. And of course there are things that slip through, but all the organizers, we really made a choice to... we really try to work with what we talk about (Fogelqvist 2013)

Immer wieder wurde in den geführten Interviews betont, wie essentiell es ist, dass die Organisator*innen und Trainer*innen der Bildungsprojekte nicht nur über etwas sprechen, sondern es auch wirklich und authentisch selbst leben, „that they walk their talk“. Dadurch wird versucht, die Kluft zwischen Theorie und Lebenspraxis zu überwinden, um Konsistenz zu schaffen zwischen dem, was wir denken, was wir sagen, und was wir tun. Diese Notwendigkeit betont auch Faundez in „Learning to Question“:

one of the things we learned in Chile in our early reflection on everyday life was that abstract political, religious or moral statements did not take concrete shape in acts by individuals. We were revolutionaries in the abstract, not in our daily lives. It seems to me essential that in our individual lives, we should day to day live out what we affirm (Faundez, zitiert nach hooks 1994: 48)

Zu leben, wofür wir gehen und stehen: Am deutlichsten und am inspirierendsten ist sowohl Anspruch als auch Umsetzung des *walk your talk* bei jenem transformativen Bildungsprojekt, wo Organisator*innen und Teilnehmer*innen auch tatsächlich zusammenleben: Dem Youth Initiative Program (YIP) in Järna, Schweden. Teilnehmende und Organisator*innen leben hier ein Jahr lang zusammen – dabei geht es gar nicht anders als authentisch man selbst zu sein, betont Pernilla Fogelqvist: Alles unter einen Hut zu bringen: tagsüber Organisierende, abends Mutter und in der Nacht die letzte auf der

Tanzfläche – das gehe nur, wenn sie stets authentisch sie selbst ist und keine Masken aufsetzt. Ähnliches gelte für die Teilnehmenden des YIP: Auch sie können nicht innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers unterschiedliche Masken tragen, wie Pernilla Fogelqvist erzählt:

For example, sitting in the classroom and saying 'I'm really good in tidying up', and half of your fellows in the room knows that you every morning leave your breakfast dishes – so in the end, somebody will say 'why do you then every morning leave your coffee cup?'. It's these kind of realities, the honesty...the true conversations. It's something with the living together, seeing each other the whole time... There is no point of putting up a mask. Or there is no point of putting up anything but yourself. Because it's seen through anyway. And there's no danger in being yourself either. Because everybody will love you anyway in the end (Fogelqvist 2013).

„Walk your talk“ bedeutet also ganz man selbst zu sein, eine Kohärenz zu leben zwischen dem, was ich denke, was ich sage und was ich tue. Kurz: Authentisch zu sein.

Auch bei den Pioneers of Change spielt diese Authentizität eine große Rolle, wie Martin Kirchner im Interview betont: Wichtig sei,

dass wir als Leitungsteam ganz da sind und nicht assoziiert hosten und nicht dissoziiert. Das heißt wir sind da als ganze Menschen mit unseren Gefühlen und so unperfekt wie wir sind. Und sind authentisch und geben uns hin. Das hat einfach eine unglaubliche Kraft. Das bewirkt unglaublich was bei den Leuten, wie viel sie sich selber trauen (Kirchner 2013).

Bei beiden Zitaten wird deutlich, dass die Tatsache, dass die Organisierenden und Beitragenden authentisch sie selbst sind, auch die Teilnehmenden ermutigt und bekräftigt, authentisch sie selbst zu sein. Und indem die Organisator*innen der Lerngänge das, worüber sie sprechen, auch soweit es geht zu leben versuchen, werden auch die Teilnehmenden ermutigt, ihre tiefsten Grundwerte zu erkennen und danach zu leben, damit diese sich in den alltäglichen Entscheidungen widerspiegeln. Über das kohärente Zusammenspiel von tiefen Grundwerten und dem Umgang mit der Welt schreibt Arne Naess: „Wenn das funktioniert, dann wirken die Grundwerte in die alltägliche Lebenspraxis mit all ihren vielen Entscheidungen hinein. Das ist es, was man Ganzheitlichkeit nennen kann“ (Naess 2003: 108).

10.6.1.1. Halbinseln gegen den Strom

Dass in den Lerngängen „walk your talk“ gelebt wird, hat aber noch eine weitere wichtige Auswirkung auf die Teilnehmenden: Dadurch wird dort ein Erfahrungsraum geöffnet, in dem die Menschen erfahren und (er)leben können, dass etwas anderes möglich ist, mehr noch: Dass etwas anderes bereits gelebt wird. Für die Verschiebung von Normalitäten hat dies weitreichende Auswirkungen. Denn wenn an einem Ort plötzlich Dinge möglich und noch dazu ganz normal sind, dann erweitert dies auch meine Vor- und Einstellungen dazu, was ich für möglich und normal halte.

Den transformativen Lerngängen kommt dabei eine Funktion zu als „Halbinseln gegen den Strom“ (Habermann 2009). Diese beschreibt Friederike Habermann als

Räume – seien es geographische (wie Kommunen) oder soziale (wie Netzwerke) –, in denen Menschen miteinander versuchen, etwas Besseres zu leben. Räume, in denen Menschen sich ein Stück weit eine andere Wirklichkeit erschaffen und ausprobieren, wohin es gehen könnte. Räume, die es Menschen durch die darin gelebten anderen Selbstverständlichkeiten erlauben, sich anders zu entwickeln, als dies außerhalb solcher Halbinseln möglich ist. (Habermann 2009: 9).

Indem hier in geschütztem Rahmen etwas anderes gelebt wird, als es den gesellschaftlichen Konventionen und Normalitäten entspräche, wird es auch für die Teilnehmenden möglich, andere, d.h. post-konventionelle Wege zu sehen, zu entwickeln und zu gehen. Die transformativen Bildungsprojekte als „Halbinseln gegen den Strom“ bleiben dabei eingebettet in ein durch Strukturen, Diskurse und Normalisierungen strukturiertes Festland – innerhalb des geschützten Rahmens kann jedoch anderes erfahren und gelebt werden. Dadurch können sich Synergieeffekte ausbreiten, die auch das umliegende 'Festland' beeinflussen.

Mit dem Konzept der „Halbinseln gegen den Strom“ reagiert Habermann auf Adornos vielzitierte Aussage „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno 1997: 42). Auch Habermann stimmt zu, dass es keine Inseln im Falschen geben könne – relativiert dies jedoch durch die Ergänzung: „Nein, aber Halbinseln“ (Habermann 2009: 9).

Solche Halbinseln des Guten Lebens sprießen überall in den Ritzen einer ver-rückten Welt: Von den Zapatisten im lakandonischen Regenwald über die Lebensmittel-Kooperative im zweiten Wiener Gemeindebezirk, vom selbstverwalteten Kost-Nix-Laden in Freiburg bis zum Kompostklo in unserem Garten. Diese Orte sind von entscheidender Bedeutung wenn es um die Frage geht, wie ein gelebtes Buen Vivir gestaltet werden kann und welche Schritte in diese Richtung gesetzt werden wollen und können. In den Räumen, die da

geöffnet werden, können andere Lebensformen aufgespürt und entwickelt werden. Hier kann das, was wir uns von einer zukünftigen und zukunftsfähigen Welt wünschen, im Hier und Jetzt zu leben begonnen werden: Um es auszuprobieren, es zu erleben, es in der Praxis zu erproben und zu entwickeln. Utopie und Theorie wird hier also zur gelebten Praxis. Inwiefern das wichtig ist, betont Habermann: „Wir können nur eine bessere Welt machen, wenn wir das im Hier und Jetzt schon mal üben. Es ist also wie mit dem Schwimmen: Theorie allein reicht nicht, eine andere Welt muss in der Praxis erlernt werden“ (Habermann 2006: 281)

10.6.1.2. Transformative Lerngänge als Halbinseln des Guten Lebens

Genau dies wird bei den transformativen Bildungsprojekten gemacht: Hier wird eine andere Welt in der Praxis erfahrbar und erlernt, indem andere Weltbilder, Haltungen und Handlungen sowohl vermittelt als auch gelebt werden. Und hier werden Ideen für den Auf- und Ausbau solcher Halbinseln gesponnen und ernst genommen, unterstützt und ins Leben gebracht. Denn der Aufbau konkreter Projekte spielt bei diesen Lerngängen eine zentrale Rolle.

Die transformativen Bildungsprojekte nehmen dabei in Bezug auf „Halbinseln gegen den Strom“ eine doppelte Rolle ein: Zum einen *sind* sie Halbinseln, indem hier etwa andere Paradigmen des Lernens entwickelt und gelebt werden, indem Nachhaltigkeit dort oftmals nicht nur Theorie, sondern gelebte Praxis ist, indem andere Weltbilder gelebt und vermittelt werden, etc. Und zum anderen unterstützen sie die Erschaffung und Entfaltung neuer Halbinseln gegen den Strom, indem sie die Teilnehmenden befähigen und unterstützen, solche Räume aufzubauen, zu bespielen, zu entwickeln und (er)lebbar zu machen.

Post-konventionelle Haltungen und Handlungen können im Rahmen transformativer Bildungsprojekte gerade deshalb erfahren und entwickelt werden, weil die Bildungsprojekte einen geschützten Rahmen bieten. Diesen geschützten Rahmen braucht es, gerade weil die Bildungsprojekte als Halbinseln eingebettet bleiben in das umliegende Festland der Konventionen, Normalitäten, Zwänge und Rollen. Dass alles Neue einen geschützten Raum braucht, in dem es sich entwickeln kann, kennen wir aus der Natur:

Aus der Natur wissen wir, was passiert, wenn das Neue in einer unfreundlichen Umwelt wächst: Das Immunsystem (...) tötet den Fremdkörper ab. Warum? Weil das Neue anders ist. Weil es den Status quo herausfordert. Weil es 'hier nicht hingehört'. Deswegen braucht der Fötus die Gebärmutter, deswegen braucht die Raupe einen Kokon, um sich in einen Schmetterling zu

verwandeln. Der Kokon bietet einen Umraum, in dem das sich wandelnde Neue wachsen und in die Welt kommen kann. (Scharmer 2009: 210).

Als „Halbinseln gegen den Strom“ bieten die transformativen Lerngänge einen solchen geschützten Umraum: Hier kann das Neue nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit dem Herz und den Händen erkundet werden. Durch praktisch-experimentelles Tun kann erprobt, erkundet und entwickelt werden, wie beispielsweise eine solidarische Schenkökonomie, basisdemokratische Entscheidungsstrukturen oder der Aufbau eines Lastenradkollektivs funktionieren könnten. Innerhalb des geschützten Rahmens kann versucht werden, die Ziele unseres Wirkens zugleich zu unseren Mitteln zu machen: Mit friedlichen Mitteln für eine friedlichere Welt wirken, mit Empathie für gelingendere soziale Beziehungen, mit Solidarität für eine solidarische Postwachstumsökonomie. Auch Solidarität, Frieden und Empathie will in unserer Gesellschaft erst gelernt werden. Deshalb sind auch Halbinseln keine konfliktfreien Zonen – sondern eben Experimentier- und Lernräume, wo bewusst gehandelt wird, um aus diesen Konflikten zu lernen und unser Denken und Handeln entsprechend weiterzuentwickeln. Die Halbinseln werden dadurch zu Aufwachorten, an denen das längst schlummernde Potenzial aufwachen kann; sie werden zu Landebahnen des Neuen.

Die hier gesammelten Erfahrungen und entdeckten Potentiale gilt es dann in eine Alltags- und Gegenwartspraxis umzusetzen. Dadurch kann es zu einer Ausweitung der Halbinseln kommen. Exner und Kratzwald nennt dies die „Gewinnung von Land“ (Exner; Kratzwald 2012: 92)

Solche viralen Aspekte scheinen vor allem dort aufzutreten, wo die Lerngänge nicht so isoliert von dem restlichen Umfeld durchgeführt werden, sondern immer wieder Berührungspunkte mit diesem auftreten. Am effektivsten erschien mir dies bei den *Pioneers of Change*, wo die Teilnehmenden im Rahmen der Module jene geschützten Halbinseln erfahren, und dazwischen immer wieder in herkömmliches Umfeld und Alltag eintauchen. Dadurch kann nicht nur das Erfahrene immer wieder mit dem Alltag verwoben werden: Auch trägt dies dazu bei, dass die außeralltäglichen Erfahrungen, die während der Module gemacht werden können, in das alltägliche Umfeld eingebracht werden können. Dadurch können die transformativen Erfahrungen einerseits tiefer verankert werden, da sie zugleich mit den alltäglichen Räumen verwebt werden. Gleichzeitig können dadurch mehr Orte und Menschen inspiriert und möglicherweise transformiert werden.

10.6.2. Ein diverses und unterstützendes Umfeld

Doch nicht nur das räumliche Umfeld dient den Transformationen der Teilnehmenden als Schutzraum. Es ist auch und gerade die Gruppe, welche einen schützenden Rahmen und tiefes Vertrauen bietet, um wirkliche Öffnung und Veränderung zu ermöglichen. Immer wieder wurde in den Interviews die Rolle der Gemeinschaft betont - insbesondere dort, wo diese am stärksten ist, etwa beim Youth Initiative Program (YIP), wo Teilnehmende und Organisierende ein Jahr lang zusammenleben.

Die untersuchten Lerngänge begleiten Menschen durch einen transformativen Prozess innerhalb einer Gruppe: dieses Gruppensetting bringt viele Vorteile und auch eigene Herausforderungen mit sich. Einerseits trägt die – oftmals bewusst eingesetzte – Diversität „von selbst“ zu Selbst-Klärung und Transformation bei. Gleichzeitig werden in allen Lerngängen unterstützende Methoden eingesetzt für einen offenen, transparenten und klärenden Austausch und einen Rahmen des Vertrauens. Dies fördert eine unterstützende und wertschätzende Atmosphäre, die einen Nährboden bietet für persönliche Entfaltung und Klarheit. Hier zeigt sich: Es ist auch und gerade die Gruppe, welche einen schützenden Rahmen und tiefes Vertrauen bietet, um wirkliche Öffnung und Veränderung zu ermöglichen. Auf beide Aspekte – Diversität und Unterstützung – möchte ich im Folgenden eingehen.

Welche Rolle Diversität spielt, wurde unter anderem in dem Interview deutlich, welches ich mit Theijs Morgan vom Youth Initiative Program führte:

the core living is an important part of the experience at YIP, you know, the fact that it's a residential one-year course, so you live together basically 24/7 with other participants, both in the part of the day when you are in the class, but also just living together. And because the participants are such a diverse group in their cultural background, the socio-economic background, the nations that they come from, so many different ways that they look at the world, that you cannot but become aware of those differences. And, you cannot but work on being able to find a way of having them all be. So again in a collective sense, you work on learning on accept the values of all those different ways of looking at the world, but at the same time, trying to find a certain value system of which bits of these different ways of looking at the world are valuable, and you wanna keep, and which are the ones that you want to transform. (Morgan 2013)

Theijs Morgan spricht hier einen zentralen Aspekt an: Es ist die Diversität der Gruppe, durch die unterschiedliche 'unsichtbare Grammatiken'¹³ in Form von Weltbildern und Wertesystemen aufeinanderprallen – und genau dadurch sichtbar werden. Wenn es also um die Frage geht, wie jene hinter dem Schleier der Normalität verschwindenden Prämissen sichtbar und damit transformierbar gemacht werden können, dann erscheint die Diversität einer Gruppe als wichtiger Schlüssel hierfür.

Zu diesem Ergebnis kommt auch Laurent A. Parks Daloz in seinem Aufsatz „Transformative Learning for the Common Good“ (Parks Daloz 2000). Darin geht Parks Daloz der Frage nach, welche Faktoren dazu beitragen, dass Menschen soziale Verantwortung übernehmen. Die konstruktive Begegnung mit Differenz nennt er dabei einen Schlüsselaspekt. Damit die Begegnung konstruktiv ist, ist eine empathische Verbindung mit Menschen anderer Herkunft und anderer sozialer Schicht notwendig (ebd.: 110). Auch bei Nancy Southern sind ähnliche Überlegungen zu finden. Sie schreibt:

Although individually we may create new meaning from our life experiences, a shift in meaning perspective comes from the tension that is created by encountering different perspectives and ways of being that cause us to question what we thought was reality. If these perspectives and ways of being are held by others with whom we have no relationship, we may easily ignore them. If they are held by those whom we respect and trust, a tension is created that causes us to consider these different perspectives and question our own assumptions, values, and opinions (Southern 2007: 331)

Die Kraft der Gruppe wirkt aber auch, indem durch sie ein Rahmen des Vertrauens geschaffen wird, welcher unterstützend wirkt. Andere, vielleicht ganz neue Wege zu gehen jenseits der Wege, die wir schon immer gegangen sind oder die gesellschaftlichen Konventionen entsprechen, macht verletzlich und erfordert Mut. Diese Schritte im Rahmen einer unterstützenden Gruppe zu setzen, erleichtert das Gehen, und auch das sich-Öffnen für Feedback. Wo wir unsere Ängste, unser Zögern und Zweifeln in Bezug auf unser Wirken in der Welt offen und ehrlich aussprechen können, ohne Angst haben zu müssen, dafür verurteilt zu werden, können wir es teilen und im Aussprechen vielleicht merken, dass es gar nicht so groß und schlimm ist, wie es sich anfühlte. Wo wir die unterstützende Kraft einer Gruppe als Rückenwind spüren, ist es viel leichter, hinauszugehen in die Welt und ein Projekt aufzubauen oder zu unterstützen. Und wo wir auch für unser Scheitern nicht verurteilt werden, sondern unterstützt werden, daraus zu lernen, es als Feedback zu begreifen, wird es leichter mit diesen gesammelten Erfahrungen weiterzuschreiten.

¹³ vgl. Kapitel 6.1.

Und gerade wo es um das Sehen, Entwickeln und Beschreiten post-konventioneller Wege geht, ist die Rolle der Gruppe nicht zu unterschätzen, wie etwa aus dem Interview mit Theijs Morgan hervorgeht:

So again, it's the community aspect. By being able to step out of your community – the normal community that you come from – and stepping into a community where people somehow create an agreement, that they have seen that something is possible beyond what is conventional, in terms of creating a collective culture, allows for that to happen on a micro scale (Morgan 2013).

Morgan spricht hier die kulturellen Konventionen an, welche dem Sehen, Entwickeln und Beschreiten post-konventioneller Wege im Wege stehen. Im Rahmen der Lerngänge aber kommen Menschen zusammen, die daran glauben, dass es post-konventionelle Wege gibt und geben kann, und die sich bewusst aufmachen, um solche kennenzulernen und zu entwickeln. Dies unterstützt ein Ausbrechen aus Normalitäten und Konventionen.

Auch Johannes Moeller, Initiator des Catalyst Kurses und Edventure Frome, sprach in unserem Interview den transformativen Aspekt an, dass im Rahmen solcher Lerngänge Menschen zusammenkommen, die die Überschreitung von Konventionen und die Transformation unserer Denk- und Handlungsmuster bewusst wollen und unterstützen:

you know, people around you don't want you to change normally. But hanging out with a group of people and making friends with people who want you to change and be different and be your best and do what you really wanna do – enables that (Moeller 2013)

Wieder wird hier die Zentralität der Haltung deutlich: Es ist die Gruppe, in deren Rahmen Transformationen stattfinden können – aber es ist deren Haltung, durch die die Transformationen ermöglicht werden: Eine unterstützende, vertrauensvolle, akzeptierende und zugleich das höchste Potential sehende Haltung.

10.6.3. Mentor*innen und Mutmacher*innen

Die unterstützende Kraft erfährt die Gruppe jedoch nicht nur durch die anderen Teilnehmenden, sondern auch durch die Organisator*innen. Diesen kommt dabei vor allem die Rolle als Mentor*innen zu. Eine treffende Definition von Mentor*innen findet sich bei Nancy L. Southern's Artikel „Mentoring for Transformative Learning: The Importance of Relationship in Creating Learning Communities of Care“ (Southern 2007):

Mentors are advocates and supporters of people. They are passionate about their work, willing to take risks, and willing to challenge us in our thinking. They help us grow as people, discover aspects of ourselves that were

previously unknown, imagine new possibilities, and realize our dreams (Southern 2007: 330).

Die Beziehung zwischen Mentor*innen und Lernenden kann dabei als Brücke wirken - „creating a safe space for vulnerability“ (ebd.), durch welche Transformationen ermöglicht werden.

Die Kunst besteht dabei darin, eine gesunde Balance zu finden zwischen dem Herausfordern und dem Unterstützen der Lernenden; Prozesse zu gestalten, in denen sich die Lernenden einerseits unterstützt und gehalten fühlen und gleichzeitig frei genug, um ihre Komfortzonen zu verlassen, um zu lernen und sich zu verändern. Räume zu öffnen, in denen ehrliche und bedeutungsvolle Konversationen stattfinden können; und Fragen zu stellen, die fest verankerte Annahmen zu hinterfragen vermögen. Und wieder ist es die Haltung, die hierbei eine zentrale Rolle spielt. Durch eine wertschätzende, vertrauensvolle, unterstützende Haltung können Mentor*innen die Lernenden dabei unterstützen, sich zu öffnen und zu verändern.

When students know that I care about them as people who are striving to make a difference in their own lives and the lives of others, and as learners on the path to greater understanding, they are more willing to take risks and be vulnerable as they question their own assumptions and ways of being and doing. I hope that my role in my relationship with students evolves into that of a mentor, someone who can make a difference in their lives. However, I cannot focus solely on my relationship with each student individually; I must consider my relationship with the whole and what I am doing to develop a learning community where we all feel we belong and are held in care. (Southern 2007: 330).

Mentor*innen spielen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Mut zu machen, neue Wege wahrzunehmen, zu entwickeln und zu beschreiten. „We need the help of those who crossed the bridge before us“ schreibt Anzaldúa und spricht in diesem Zusammenhang einen wichtigen Aspekt an. Wichtig erscheint, dass die Begleitenden offen und ehrlich erzählen von ihrem Weg, ihrem Suchen und Finden, ihrem Scheitern und Weitergehen, Fallen und Wiederaufstehen. Indem die Fazilitator*innen das tun, kreieren sie eine Beziehung des Vertrauens und ermöglichen, dass aus ihren Wegen gelernt werden kann. Es geht also nicht nur um ein „walk your talk“, wie ich es in Kapitel 10.6.1. beschrieben habe. Genauso so wichtig erscheint auch das „talk your walk“: Das ehrliche Teilen des eigenen Weges.

Dies geschieht bei den Pioneers of Change durch das regelmäßige Einladen so genannter „Mutmacher*innen“. Das sind Menschen, die gelungene soziale Projekte oder

Bewegungen aufgebaut haben und von ihrem Weg dorthin erzählen. Damit wollen die *Pioneers of Change* den Teilnehmenden auch jene Geschichten einer Projektentwicklung erzählen, die abweicht von den Geschichten „wie wir sie aus Büchern, Filmen oder Geschichten hören“ (Sedlak 2013). Durch die persönlichen Geschichten der eingeladenen Mutmacher*innen wird deutlich, dass es sich bei ihrem Weg – auch wenn er rückblickend wie eine „Erfolgsgeschichte“ aussieht oder vermarktet wird – um alles andere als einen geradlinigen Weg handelte, sondern einen Weg, der aus Gehen, Ausprobieren, Scheitern, Fallen, Aufstehen besteht, wie Sedlak betont: „Und aus diesem lebendigen Prozess entstehen echte Projekte“ (ebd.). Es ist das erzählt-bekommen dieser ehrlichen und persönlichen Geschichten, wodurch den Teilnehmenden Mut gemacht wird, selbst zu gehen, auszuprobieren, zu scheitern, zu fallen und wiederaufzustehen.

Darum laden wir Mutmacher*innen ein. Einmal weil sie echte Geschichten aus dem echten Leben von echten Projekten erzählen - und sich dadurch die Teilnehmenden ein gutes Bild machen können, was auf dem Weg einer Projektumsetzung auf sie wartet. Das heißt, sie machen Mut, sich auf diesen oftmals steinigen Weg zu begeben und zeigen aber auch, wie dieser aussieht. Gleichzeitig aber laden wir sie auch ein, weil sie mutmachende Geschichten mitbringen: Geschichten von Projekten, die erfolgreich sind, die gewachsen sind und von Menschen, die eine andere Realität, einen anderen Umgang mit Geld, mit Arbeit, mit Wirtschaft, mit Umwelt schon jetzt leben. Es sind Geschichten, die erzählen, dass andere es geschafft haben. Dass unsere Ideen nicht verrückt oder wahnwitzig sind, sondern dass sie ganz konkrete Formen annehmen. (Sedlak 2013)

Dass diese Geschichten Mut machen, liegt Sedlak zufolge noch an einem weiteren Grund:

In diesen Geschichten wird oftmals auch etwas Magisches spürbar. Diese unvorhersehbaren Momente, Zufälle und Einfälle. Glücksschläge die einen voranbringen oder Rückschläge, die im Nachhinein viel Wert gebracht haben. Sie zeigen, wie viel Mut es braucht, um ein Projekt anzugehen und es auch durch stürmische Zeiten zu tragen. Sie zeigen, wie viel Mut und Magie in Menschen steckt und wie sehr ein Projekt einen selber wachsen lässt. Echte Mutmacher sind für mich Menschen die einer ganz tiefen Idee (eher schon ein Wissen) gefolgt sind und diese Idee wirklich umgesetzt und manifestiert haben. (Sedlak 2013).

Mut machen diese Geschichten also auch dadurch, dass sie einladen zu vertrauen: Zu vertrauen, weiter zu gehen, und weiter zu machen, auch wenn der Weg gerade steinig ist.

10.6.4. The joy of inquiry: Eine Frage der Haltung

„The *attitudes* we adopt in carrying out our investigation shape the *attributes* we find in the world we investigate“ (Tulku 1987: 307, zitiert nach Montuori 2008: 15).

Tulku schreibt hier, dass die Haltung, mit der ich an Auseinandersetzungen herantrete, stark das Ergebnis beeinflusst. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, kreativ, freudvoll und konstruktiv an solche Auseinandersetzungen heranzutreten.

„We believe that everybody has the right to shape the world with verve and playful ease“ (Goldammer in IPTL 2013: 16) lese ich in einem Artikel des von der IPTL herausgegebenen Buches „Hosting Transformation“. Begeisterung und Verspieltheit? Noch selten sind mir diese Begriffe begegnet wenn es darum geht, den globalen Herausforderungen in adäquater Weise zu begegnen.

Doch auch in meinen Interviews und teilnehmenden Beobachtungen stolpere ich immer wieder über diesen oder einen ähnlichen Aspekt: Die Notwendigkeit, Leichtigkeit und Verspieltheit, einen *sense of wonder* und neugierige Kinderaugen zu wecken, um globale Herausforderungen zu entdecken, ihnen zu begegnen, um soziale Innovationen generieren und in die Welt bringen zu können. Boris und Jutta Goldammer von der Akademie für Visionautik scheint meine Verwunderung bekannt zu sein. So schreiben sie weiter:

Some people react with outrage when they see that we apply this attitude to solving the burning problems of our times. Serious problems must be dealt with in a serious way, they say. Working on a topic like world hunger in a fun way seems inappropriate to them. In our experience, seriousness is the best way to act in emergency situations, but it hinders creativity and long-term motivation. And both of those are just what's needed: creative solutions and people with stamina to put them into practice (Goldammer/ Goldammer 2013: 16).

Auch Alfonso Montuori schreibt in seinem gleichnamigen Artikel im Journal of Transformative Education über die Notwendigkeit von „The Joy of Inquiry“ (Montuori 2008). Staunen, Begeisterung, Hoffnung und Fröhlichkeit sieht er dabei als zentrale Elemente eines Zugangs zu Lernen in einer Haltung freudvollen Erkundens (ebd.: 17). Montuori plädiert für ein Verständnis von Bildung als freudvoller Prozess des Erkundens, „where the person is engaged in a collaborative process of self-creation and self-understanding, as well as creating an understanding of the world (ebd.: 11), als „a process of inquiry that allows us to challenge and explore and connect and create (...) a process that is deeply passionate, exciting, and creative“ (ebd.: 16f).

Kreativität, Begeisterungsfähigkeit und ein *sense of wonder* ist dabei nicht als etwas zu verstehen, was man entweder hat oder nicht hat – viel eher geht es darum, einen Prozess zu gestalten, in welchem diese Qualitäten ermutigend hervorgerufen werden, kultiviert und entwickelt werden.

Das Bemühen, einen Rahmen und Prozess zu gestalten, in welchem sich diese Eigenschaften entfalten können, ist bei den erforschten transformativen Bildungsprojekten sichtbar. So schreiben etwa Jutta und Boris Goldammer von der Akademie für Visionautik:

We have found out that the setting in which new ideas grow has an enormous influence on the results. The outcome mirrors the process: You are very unlikely to come up with creative ideas in a dull and conservative setting. Therefore one of our main tasks as transformation hosts is to provide a playful setting to make innovative outcomes more likely (Goldammer/ Goldammer in IPTL 2013: 16).

Solch ein kreatives Erkunden geht einher mit der Haltung, offen zu sein für Neues – zu erkunden und dabei offen zu bleiben für das, was bei dieser Erkundung herauskommt – und nicht nur zu erkunden, um dabei herauszufinden, was wir eh schon meinten gewusst zu haben. „Somewhere between 'I know' and 'I don't care' there seemed to be an opportunity to explore the world, as well as ourselves, through inquiry as a creative process“ (Montuori 2008: 15).

Wirklich offen zu sein für Neues, anstatt gewohnheitsmäßige Muster abzuspielen und uns immer wieder in dem zu bestätigen, was wir eh schon glaubten, ist dabei herausfordernder als es auf den ersten Blick erscheint. Wir sind darauf trainiert, gewohnheitsmäßige Muster wieder und wieder abzuspulen, und richten unsere Wahrnehmung dabei in erster Linie auf das, was wir eh schon wussten oder dachten. Neue oder abweichende Informationen filtern wir dabei heraus oder gehen in einen inneren Widerstand. Um aber Hebammen für das Neue zu sein, erscheint es unerlässlich, uns selbst, anderen und der Welt mit einer Haltung staunender Offenheit, Wertschätzung und Interesse zu begegnen. Es gilt, radikale Offenheit zu praktizieren: Eine Haltung zu kultivieren, die wirklich offen ist für Neues. Eine Bewegung, die fragend voranschreitet, die Neues findet statt insgeheim stets nach Altem zu suchen – ganz im Sinne Picassos:

*I don't seek, I find
Seeking is starting from what is old
And discovering in the new what you already know.
Finding is something entirely new, new also in movement.
All paths are open, and what is found is unknown.*

*It is a risk, a venture, a holy endeavour.
Only those can embark on the uncertainty of such ventures
who know they are secure in insecurity,
who are led into lack of certainty and direction
who in darkness give themselves up to an invisible start,
who let the goal draw them and do not limit
and narrowly determine it by human constriction.
Being open to each new insight, to each new experience
both inward and outward
is the essence of modern human beings -
who, despite all fear in letting go, allow the grace of being held
to enter them and manifest
new possibilities.
- Pablo Picasso -*

11. Conclusio und Ausblick: Transformatives Lernen für ein gelebtes Buen Vivir

„Inwiefern und wie können transformative Bildungsprojekte dazu beitragen, Menschen zu befähigen, Wege aus der Krise hin zu einem gelebten Buen Vivir zu sehen, zu entwickeln und und zu gehen?“ war die leitende Frage der vorliegenden Arbeit.

Zur Beantwortung dieser Frage habe ich zunächst das Feld aufgespannt zwischen einer Standortbestimmung und dem Horizont des Buen Vivir. Während die Standortbestimmung häufig als Vielfachkrise dargestellt wird, habe ich versucht, dieses Bild zu vervollständigen, indem ich auch argumentiert habe, dass inmitten all der globalen Herausforderungen zahlreiche „Inseln des Guten Lebens“ in Form von sozialen Bewegungen, selbstverwalteten Räumen, solidarischen Initiativen und zwischenmenschlichen Beziehungen bereits existieren. Ein Verständnis von Krise als Chance verdeutlicht, dass die Aufgabe auf Gesellschaftsveränderung hinwirkender Akteur*innen also unter anderem darin besteht, diese Inseln des Guten Lebens auszuweiten und weitere aufzubauen. In Anlehnung an Macy besteht diese Aufgabe darin, Sterbegleiter*innen zu sein für destruktive und Hebamme zu sein für konstruktive Lebensweisen. Da destruktive Lebensweisen durch **Normalisierungen** abgesichert sind und unsere Denk- und Handlungsmuster gleich einer unsichtbaren Grammatik strukturieren, wird die Frage aufgeworfen, wie jene destruktiven Denk- und Handlungsmuster transformiert werden können. **Transformatives Lernen** erscheint dabei als adäquate Antwort, da es eine Transformation unserer Denk- und Handlungsmuster zum Kern und Ziel hat.

Als Horizont wurde das Konzept des **Buen Vivir** eingeführt. Dieses ist dabei zu verstehen als die Vision eines guten Lebens für alle Lebewesen in friedlicher Ko-Existenz. Das Buen Vivir gibt nicht nur der Bewegung einen Horizont, dient nicht nur als Leitstern für das Setzen von entsprechenden Schritten im Hier und Jetzt – es öffnet auch einen Raum für die Auseinandersetzung, wie das eigene gute Leben zu einem guten Leben für alle beitragen kann. Indem die Notwendigkeit, selbst gut zu leben betont, dabei aber immer mit dem Buen Vivir für alle verbunden wird, wird die kollektive mit der persönlichen Ebene verknüpft. Dies öffnet die Tür für ein Verständnis von politischem Aktivismus, in welchem Selbstverwirklichung und Wirken für die Welt nicht mehr in einem entweder-oder verhaftet bleiben, sondern einander bedingen und beflügeln.

Gloria Anzaldúas Konzept eines spirituellen Aktivismus entspricht einem solchen Verständnis und wurde in Kapitel 10.2. ausführlich dargestellt. Das „**two-way-movement**“ aus „inner work“ und „public acts“ verwebt eine notwendige persönliche Entwicklung mit dem aktiven Beitrag für gesellschaftliche Veränderung. Persönlichkeitsentwicklung wird dabei nicht nur als Ziel, sondern auch als Mittel begriffen. Der Bezug zum Buen Vivir liegt auf der Hand: Auch dabei wird ein erfülltes Leben nicht als alleiniges Endziel begriffen, sondern es geht um die Frage, wie ein erfülltes Leben gelebt werden kann, welches gleichzeitig einen Beitrag leistet für ein gutes Leben aller Lebewesen. Dieses „two-way-movement“ zieht sich als roter Faden durch den zweiten Teil der Arbeit und bietet damit eine Grundlage für transformatives Lernen.

Aufgabe transformativer Lernorte ist es, uns auf beiden Ebenen – der persönlichen und der kollektiven – wachsen und handeln zu lassen. Hier geht es um Persönlichkeitsentwicklung ebenso wie um aktives Wirken für die Welt, und vor allem um die Verwebung dieser beiden Aspekte. Eine zentrale Rolle spielt dabei das Erkennen und in-die-Welt-bringen des **eigenen Beitrages**. Gemeint ist damit eine Form des Wirkens, welche zu einer Gesellschaftsveränderung hin zu einem gelebten Buen Vivir beiträgt und durch die wir uns lebendig fühlen und entfalten können. Auch dieser Beitrag ergibt sich aus der Verbindung von Selbst und Welt. Er erscheint dabei als die Schnittmenge der persönlichen und der kollektiven Ebene: Er resultiert, wo sich unsere Gaben, Begeisterungen und Potentiale mit den Bedürfnissen und Potentialen der Welt treffen. In Kapitel 10.3. habe ich einige Möglichkeiten dargestellt, diese einzelnen Aspekte zu entdecken und sich dadurch dem eigenen Beitrag anzunähern. Auf der Seite der Selbst-Erkenntnis können Biographiearbeit, reflexive und iterative Fragetechniken und die Arbeit mit Visionen und Potentialen uns unterstützen, uns unserer **Gaben**, Begeisterungen und Potentiale bewusst zu werden. Auf der Seite der Welt-Erkenntnis braucht es eine kritische Reflexion globaler Entwicklungen und Herausforderungen und zugrundeliegender Machtstrukturen. Als wichtig erschien dabei, dass diese **kognitive Auseinandersetzung mit einer emotionalen Auseinandersetzung** verbunden wird, das heißt mit unseren Gefühlen, sowie der Entwicklung von Verbundenheit. Es ist diese Erfahrung von Verbundenheit mit der Mit-Welt, wodurch unser Wirken in der Welt einem intrinsischen Wollen entspringt anstatt einem moralischen Sollen – wodurch unser Wirken in der Welt auf eine Weise passieren kann, die uns selbst lebendig macht, zu unserer Entfaltung beiträgt und damit unterstützt, dass wir durch unser eigenes gutes Leben zu einem Buen Vivir beitragen. Betont habe ich

dabei außerdem die Rolle einer positiven Vision für die Welt. Indem wir uns nicht (nur) von Problemen abstoßen lassen, sondern auch und gerade von einer positiven **Vision** leiten lassen, ist es nicht nur wahrscheinlicher, dass wir Wege in ein Buen Vivir sehen, entwickeln und gehen können – es hilft auch, das Suchen und Beschreiten dieser Wege mit Gefühlen der Freude, Begeisterung, Liebe und Hoffnung zu gestalten.

Wenn wir auf solche Weise unseren Beitrag gefunden haben, braucht es aber auch konkretes Know-How, wie wir ihn in die Welt bringen können. Die Notwendigkeit, **Handwerkszeuge** für den Wandel zu erlernen und anzuwenden, wird bei den untersuchten Lerngängen groß geschrieben, wie ich in Kapitel 10.5. gezeigt habe. Außerdem unterstützt das bei den Lerngängen praktizierte **Prototypen** Menschen dabei, konkrete Schritte zu setzen, um auf Basis ihres Beitrags konkrete Projekte aufzubauen.

Unser Tun in der Welt wirkt dabei gleichzeitig auf unsere persönliche Entwicklung zurück, beeinflusst und verändert uns. Das Wirken-in-der-Welt ist dabei also ebenfalls nicht nur Ziel, sondern auch Mittel: Indem unser Tun reflektiert wird, können wir dadurch mehr über uns selbst und die Welt, und über unseren Beitrag erkennen. Um auf dieser Grundlage wiederum auf einer neuen Stufe zu handeln. Wieder wird hier die **Dialektik aus Reflexion und Aktion** deutlich, die charakteristisch ist für transformatives Lernen. **Diese Dialektik aus Reflexion und Aktion zieht sich ebenso wie die Verwebung aus persönlicher und kollektiver Transformation als roter Faden durch die Arbeit.**

Ein weiterer zentraler Aspekt, wie die untersuchten transformativen Lernorte dazu beitragen, Wege jenseits gesellschaftlicher Konventionen und hin zu einem gelebten Buen Vivir sehen, entwickeln und gehen zu können besteht darin, dass sie selbst post-konventionelle Wege gehen und damit für die Teilnehmenden (er)lebbar machen. Indem hier etwa wertschätzende Formen des Miteinanders, eine ökologisch nachhaltige Lebensweise oder Ansätze einer solidarischen Schenkökonomie gelebt werden, werden die Denk- und Handlungsmuster der Teilnehmenden mit etwas konfrontiert, was ihren Normalitätsvorstellungen teilweise widerspricht, wodurch diese Muster überhaupt sichtbar gemacht und daraufhin verschoben oder transformiert werden können. Da die transformativen Lernorte versuchen, etwas Post-Konventionelles zu leben und zugleich eingebettet bleiben in ein konventionelles Umfeld, habe ich sie in Kapitel 10.6.1. mit Habermanns Konzept der „**Halbinseln gegen den Strom**“ (Habermann 2009) beschrieben. Innerhalb eines geschützten Rahmens kann dort etwas anderes, vielleicht besseres, gelebt werden. Die hier gesammelten Erfahrungen können dann in das umliegende „Festland“

eingebraucht werden – etwa indem dort weitere „Halbinseln des Guten Lebens“ aufgebaut werden, denn das Aufbauen von sozialen Projekten spielt bei den meisten der untersuchten Lerngängen eine zentrale Rolle.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass transformative Lernorte auf vielschichtige Weise dazu beitragen, Wege aus der Krise hin zu einem gelebten Buen Vivir sehen, entwickeln und gehen zu können. Ob diese Befähigung bei den einzelnen Teilnehmenden jedoch tatsächlich stattfindet, und ob es zu einer Transformation ihrer Denk- und Handlungsmuster kommt, hängt, wie ich in Kapitel 10.1. erläutert habe, nicht nur von den gestalteten Rahmenbedingungen und angewandten Methoden ab, sondern von einer immensen Vielzahl an Faktoren. Transformatives Lernen, so habe ich dabei zu zeigen versucht, ist also nicht als Handwerk zu verstehen, welches eine Reihe an Techniken bedarf, um zu gelingen. Vielmehr ist es als eine Kunst zu betrachten. Es ist das Wesen der **Kunst**, Aspekte zu enthalten, die nicht gänzlich erklärbar sind: Das ist es, was sie von reinem Handwerk unterscheidet. Kunst ist dabei allerdings nicht nur dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht gänzlich erklärbar ist: Kunst ist auch Ästhetik; sie ist schön und weckt Begeisterung. Dies tun auch die transformativen Lerngänge: Sie begeistern. Und sie wecken Mut und Lust auf Gestaltung: Gestaltung des eigenen Lebens, dass es auf eine Art gelebt wird, die erfüllt und begeistert - und Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, dass diese ein gutes Leben für alle Lebewesen ermöglichen.

Bibliographie

Acosta, Alberto (2010): El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Policy Paper 9 der Friedrich Ebert Stiftung.

Acosta, Alberto (2011): Buen Vivir auf dem Weg in die Post-Entwicklung. Ein globales Konzept? In: Rätz, Werner/ von Egan-Krieger, Tanja et.al. (Hg.): Ausgewachsen! Ökologische Gerechtigkeit. Soziale Rechte. Gutes Leben. Hamburg: VSA: 173-184.

Adorno, Theodor W. (1997): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. In: Rolf Tiedemann (Hg.): Gesammelte Schriften. Band 4. Frankfurt a.M.: Verlag!

Antionades, Andreas (2008) Cave! Hic Everyday Life: Repetition, Hegemony and the Social. In: British Journal of Politics and International Relations. 10, 412-428.

Anzaldúa, Gloria E. (2002): now let us shift... the path of conocimiento... inner work, public acts. In: Ebd./ Keating, AnaLouise (Hg.): This bridge we call home. Radical visions for transformation. New York, London: Routledge. 540-578.

Anzaldúa, Gloria E./ Keating, AnaLouise (2000): Interviews/Entrevistas. London, New York: Routledge.

Bader, Pauline/ Becker, Florian/ Demirovic, Alex/ Dück, Julia (2011): Die multiple Krise – Krisendynamik im neoliberalen Kapitalismus. In: Demirovic et. al (Hg.): Vielfachkrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. In Kooperation mit dem Wissenschaftlichen Beirat von Attac. Hamburg: VSA.

Bernhard, Armin (2001): Bildung und Erziehung: Grundlagen emanzipatorischer Subjektwerdung. Beiträge zur kritischen Bildungstheorie und Pädagogik. Kiel, Köln: Peter Götzmann Verlag.

Bohm, David (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart: Klett-Costa

Bohm, David/ Edwards, M. (1991): Changing Consciousness: Exploring the Hidden Source of the Social, Political and Environmental Crisis Facing the World. San Francisco: Harper.

Borg, Erik (2001): Steinbruch Gramsci. Hegemonie im internationalen politischen System. <http://www.sopos.org/aufsaeetze/3bbdcd9ea0c9f/1.phtml> [Abgerufen am 05.12.2013]

Brand, Ulrich (2005): Gegen-Hegemonie. Perspektiven globalisierungskritischer Strategien. Hamburg: VSA.

Brookfield, Stephen (2000): Transformative learning as ideology critique. In: Mezirow, J. (Hg.): Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass: 125-150.

Buci-Glucksmann, Christine (1981): Gramsci und der Staat. Für eine materialistische Theorie der Philosophie. Köln: Pahl-Rugenstein.

Cameron, Julia (2000): Der Weg des Künstlers. München: Droemersch Verlagsanstalt.

Capra, Fritjof (1984): Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern, München, Wien: Scherz Verlag.

Closs, Lisiane/ Antonello, Claudia Simone (2002): Transformative Learning: Integrating Critical Reflection Into Management Education. In: Journal of Transformative Education, Vol. 9, Nr. 2: 63-88.

CONAIE (2007): Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente, Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laicos. Quito.

Cortez, David/ Wagner, Heike (2010): Zur Genealogie des indigenen „guten Lebens“ („sumak kawsay“) in Ecuador. In: Gabriel, Leo/ Berger, Herbert (Hg.): Lateinamerikas Demokratien im Umbruch. Wien: Mandelbaum Verlag, 167-200.

Demirović, Alex/ Dück, Julia/ Becker, Florian/Bader, Pauline (Hg.) (2011) : Vielfachkrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus. In Kooperation mit dem Wissenschaftlichen Beirat von Attac. Hamburg: VSA.

Exner, Anderas/ Kratzwald, Brigitte (2012): Solidarische Ökonomie & Commons. Intro. Eine Einführung. Wien: Mandelbaum kritik & utopie.

Fatheuer, Thomas (2011): Buen Vivir. Eine kurze Einführung in lateinamerikas neue Konzepte zum guten Leben und zu den Rechten der Natur. Schriften zur Ökologie 17. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

Fogelqvist, Pernilla (2013): Interview am 17.11.2013.

Foucault, Michel (1997): An Interview by Stephen Riggins. In: Ethics, Subjectivity and Truth. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984, Volume 1, edited by Paul Rabinow, New York: The New Press, 121-135.

Freire, Paulo (1970): Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum Publishing Company.

Freire, Paulo/ Macedo, D (1993): A Dialogue with Paulo Preire. In: McLaren, P./ Leonard, P. (Hg.): Paulo Freire: A Critical Encounter. New York, London: Routledge.

- Galeano, Eduardo (2006): *Las Palabras Andantes*. Buenos Aires: Catálogos.
- Girtler, Roland (2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau.
- Goldammer, Boris (2013): Interview am 27.03.2013.
- Gramsci, Antonio (1967): *Philosophie der Praxis. Eine Auswahl*. Herausgegeben und übersetzt von Christian Riechers. Frankfurt a.M.: Verlag!
- Gudjon, Herbert/ Wagener-Gudjons, Birgit/ Pieper, Marianne (2008): *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermann, Friederike (2006): *Utopieren heißt probieren*. In: *Dissidente Praktiken. Erfahrungen mit herrschafts- und warenkritischer Selbstorganisation*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag: 270-282.
- Habermann, Friederike (2009): *Halbinseln gegen den Strom. Anders leben und wirtschaften im Alltag*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Hall, Stuart (1989): *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*. Hamburg: Argument.
- Hardt, Michael/ Negri, Antonio (2009): *Common Wealth. Das Ende des Eigentums*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Heiler, Florian (2009): *Wie kommt das Neue ins Land? Nachhaltige Raum- und Gesellschaftsentwicklung als Gegenstand der Emergenz- und Innovationsforschung. Generierung profunder Innovation in ländlichen Kommunen*. Dissertation an der Universität für Bodenkultur Wien.
- Henderson, Hazel (2009): *Es wäre ein Verbrechen, die Krise ungenutzt zu lassen*. In: Von Lüpke, Geseko (2009): *Zukunft entsteht aus Krise*: 366-389.
- Holloway, John (2004): *Die Welt verändern, ohne die Macht zu übernehmen*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Holloway, John (2010): *Kapitalismus aufbrechen*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hopkins, Rob (2008): *Energiewende. das Handbuch. Anleitung für zukunftsfähige Lebensweisen*. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins.
- International Partnership for Transformative Learning (2011): *Unveröffentlichter Projektantrag zur Förderung einer Grundtvig Lernpartnerschaft*.
- International Partnership for Transformative Learning (2013): *Hosting Transformation. Stories from the edge of changemaking*. Eigenverlag.

Joubert, Kosha Anja (2010): Die Kraft der kollektiven Weisheit. Bielefeld: J. Kamphausen.

Keating, AnaLouise (2000): Risking the Personal. An Introduction. In: Anzaldúa, Gloria E./ Keating, AnaLouise (2000): Interviews/Entrevistas. London, New York: Routledge: 1-16.

Keating, AnaLouise (2002): Forging El Mundo zurdo: Changing Ourselves, Changing the World. In: Anzaldúa, Gloria E. / Keating, AnaLouise (Hg.): This bridge we call home. Radical visions for transformation. New York, London: Routledge. 519-530.

Keating, AnaLouise (2008): „I'm a Citizen of the Universe“: Gloria Anzaldúa's Spiritual Activism as Catalyst for Social Change. In: Feminist Studies. 34, 1/2, 53-69.

Kirchner, Martin (2013): Interview am 21.11.2013.

Koppensteiner, Norbert (2007): The Art of the Transpersonal Self. Transformation as Aesthetic and Energetic Practice. Dissertation an der European Graduate School (WO?)

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz.

Lieger, Nicole (2012): A Master Frame of Co-Intelligence and Appreciation? Framing political change and social movement activity. Dissertation an der Universität Wien.

Lieger, Nicole (o.J.): Moving into the Visionary Mode. <http://homepage.univie.ac.at/nicole.lieger/hol/visionmode.pdf> [Abgerufen am 05.12.2013]

Lüpke, Geseko von (2009): Zukunft entsteht aus Krise. München: Riemann.

Macy, Joanna/ Johnstone, Chris (2012): Active Hope. Novato, California: New Word Library.

Macy, Joanna (2009): Sterbebegleiter für das Alte sein – und Hebammen für das Neue. In: Lüpke, Geseko von (Hg.): Zukunft entsteht aus Krise. München: Riemann: 161-180).

Malinowski, Bronislaw (1954): Magic, Science, and Religion. New York: Doubleday Anchor Books

Malinowski, Bronislaw (1984 [1922]): The Argonauts of the Western Pacific. An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea. London: Routledge & Kegan.

Mayo, Peter (1999a): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Hamburg: Argument Verlag.

Mayo, Peter (1999b): Gramsci, Freire & Adult Education. Possibilities for Transformative Action. London: Zed Books.

Mezirow, Jack (2000): Learning to Think Like an Adult. In: ebd. (Hg.): Learning as Transformation. San Francisco: Jossey-Bass: 3-34.

Moeller, Johannes (2013): Interview am 19.11.2013.

Morgan, Theijs (2013): Interview am 02.04.2013.

Montuori, Alfonso (2008): The Joy of Inquiry. In: Journal of Transformative Education. Vol. 6, Nr. 1: 8-26.

Naess, Arne (1995): Self-Realization: An Ecological Approach to Being in the World. In: Sessions, George (Hg.): Deep Ecology for the twenty-first century. Boston, London: Shambala: 225-239.

Naess, Arne (2003): Wir müssen unsere Fürsorge ausdehnen. In: Lüpke, Geseko von (Hg.): Politik des Herzens. Nachhaltige Konzepte für das 21. Jahrhundert. Uhlstädt-Kirchhasel: Arun: 105-114.

Novy, Andreas (2013): Ein gutes Leben für alle – ein europäisches Entwicklungsmodell. In: Journal für Entwicklungspolitik, Nr. 3. Wien: Mandelbaum: 77-104.

O'Sullivan, Edmund/ Morrell, Amish/ O'Connor, Mary Ann (Hg.) (2002): Expanding the boundaries of transformative learning. Essays on theory and practice. New York: Palgrave.

Parks Daloz, Laurent A. (2000): Transformative Learning for the Common Good. In: Mezirow, Jack (Hg.): Learning as Transformation. San Francisco: Jossey-Bass: 103-123.

Perlas, Nicanor (2009): Die globale Zivilgesellschaft als kulturelle Kraft des Wandels. In: Von Lüpke, Geseko (2009): Zukunft entsteht aus Krise: 200-244.

Ploeg, Peter (2013): Interview am 02.04.2013.

Plotkin, Bill (2011): Soulcraft. Uhlstädt-Kirchhasel: Arun Verlag.

Scharmer, Claus Otto (2004a): Teaching Materials: Leadership Lab for Corporate Social Innovation, MIT Kurs: <http://ocw.mit.edu/OcwWeb/Sloan--School-of-Management/15-974Leadership-LabSpring2003/CourseHome/> [Zugriff: 02.12.2013]

Scharmer, Claus Otto (2009): Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer.

Schugurensky, Daniel (2002): Transformative Learning and Transformative Politics. The pedagogical dimension of participatory democracy and social action. In: O'Sullivan, Edmund/ Morrell, Amish/ O'Connor, Mary Ann (Hg.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Practice. New York: Palgrave: 59-76.

Sedlak, Joschi (2013): Interview am 25.03.2013.

Sekler, Nicola (2011): Alltag zwischen Normalität und Widerstand? Eine hegemonialtheoretische Konzeptualisierung im Spannungsfeld Struktur | Handlung veranschaulicht am Beispiel der empresas recuperadas (Argentinien). Dissertation an der Universität Wien.

Siegal, H. (1990): Educating Reason. New York: Routledge.

Southern, Nancy L. (2007): Mentoring For Transformative Learning: The Importance of Relationship in Creating Learning Communities of Care. In: Journal of Transformative Education. Vol. 5, Nr. 4: 329-338.

Sterling, Steven (2011): Transformative Learning and Sustainability: Sketching the Conceptual Ground. In: Learning and higher education, Nr. 5: 17-33.

Taylor, Edward W. 2008. Transformative Learning Theory. In: New directions for adult and continuing education, Nr. 119: 5-15.

Trapeze Collective (2007): Do it yourself. A handbook for hanging our world. London: Pluto Press.

Tulku, T. (1987): Love of knowledge. Oakland: Dharma.

Zitierte Homepages:

Akademie für Visionautik (2013): URL: <http://www.visionautic.org/de/> [Zugriff: 5.12.2013]

Edventure Frome (2013): URL: <http://www.edventurefrome.org> [Zugriff: 5.12.2013]

Embercombe (2013): URL: <http://www.embercombe.co.uk> [Zugriff: 5.12.2013]

Knowmads (2013): URL: <http://www.knowmads.nl> [Zugriff: 5.12.2013]

Pioneers of Change (2013): URL: <http://pioneersofchange.at> [Zugriff: 5.12.2013]

YIP (2013): URL: <http://yip.se> [Zugriff: 5.12.2013]

Anhang

Abstract

Abstract (Deutsch)

Der Arbeit liegt die Beobachtung zugrunde, dass ein Mehr an Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen nicht per se zu mehr gesellschaftspolitischem Engagement führt. Am Beispiel der Internationalen Partnerschaft für Transformatives Lernen (IPTL) wird über teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviewführung und Literaturanalyse untersucht, inwiefern transformative Bildungsprojekte beitragen können, Menschen zu befähigen Wege aus der Krise hin zu einem gelebten Buen Vivir sehen, entwickeln und gehen zu können. Indem transformatives Lernen neben einer Auseinandersetzung mit dem Zustand der Welt auch die Transformation der zugrundeliegenden – und durch Normalisierungsprozesse im Alltagsverstand verankerten – Denk- und Handlungsmuster zum Kern und Ziel hat, erscheint es als adäquate Antwort, um gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Da es dabei auch darum geht, den eigenen Beitrag zu erkennen und zu leben, wird persönliche Entfaltung mit gesellschaftspolitischem Wirken verknüpft. Der scheinbare Widerspruch zwischen Selbstverwirklichung und Engagement für eine bessere Welt wird dadurch überwunden. Das Konzept des Buen Vivir bildet dabei sowohl den Horizont als auch den Rahmen, indem es verdeutlicht, dass sich das eigene gute Leben und das gute Leben aller Lebewesen in friedlicher Ko-Existenz gegenseitig bedingen und ermöglichen.

Abstract (Englisch)

This thesis is based on the observation that more awareness of global challenges doesn't automatically lead to more sociopolitical engagement. Using the example of the International Partnership for Transformative Learning (IPTL), it researches with the methods of participating observation, interviews and analysis of literature, in what way transformative education projects can contribute to empower people to see, develop and go ways out of crisis into a buen vivir. Transformative learning approaches not only the reflection upon the state of the world, but also the transformation of the underlying – and by processes of normalisation embedded into 'common sense' – patterns of acting and thinking. Therefore it seems to be an appropriate response to global challenges.

As transformative learning also serves to find and to live one's own vocation, personal development is linked to sociopolitical action. Therefore this approach overcomes the seemingly antagonism of self-actualisation and engagement for a better world. The concept of Buen Vivir serves as a horizon, as well as a framework, as it illustrates that one's own good life and good life of every-one in peaceful co-existence mutually determines and enables each other.

Curriculum Vitae

Franziska Kohler

* 17.04.1986 in Heilbronn

Bildungsweg

2005 Abitur in Heilbronn

2006 – 2008 Studium der Politikwissenschaft, Universität Bamberg

Seit 2008 Studium der Internationalen Entwicklung, Universität Wien

Berufsweg

2005 – 2006 Freiwilligendienst in Thailand

Juli – Oktober 2007 Freiwilligendienst in Kenia

August 2007 Teilnahme am National Model United Nations in New York

Juli – September 2008 Praktikum beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in Bonn

Juli – September 2009 Praktikum bei SOS Environnement, Senegal

2010-2012 Mitglied im Redaktionsteam der Grünen Bildungswerkstatt Wien

Januar – November 2010 Ehrenamtliches Engagement für und mit Asylwerber*innen bei Ute Bock und der Deserteurs- und Flüchtlingsberatung in Wien

Januar – Mai 2011 Praktikum beim Ludwig Boltzmann Institute für Menschenrechte, Wien

Juli 2011 – März 2012 Südamerika-Aufenthalt

November 2012 Ausbildung zur Dragon Dreaming Trainerin

seit 2012 Trainerin und Seminarleiterin in der Jugend- und Erwachsenenbildung

Sprachenkenntnisse

Deutsch (Muttersprache)

Englisch (fließend)

Spanisch (gute Kenntnisse)

Französisch (Grundkenntnisse)