

Klimabildung initiieren und institutionalisieren

Eine Fallanalyse am Beispiel der CVJM-Hochschule Kassel und eines transformativen Praxisprojektes im Masterstudiengang „Transformationsstudien“

ANNA-LENA MOSELEWSKI UND TOBIAS KÜNKLER

Zusammenfassung

Wie kann akademische Lehre dazu beitragen, dass Studierende Schlüsselqualifikationen für ökologisches und soziales Denken und Handeln bzw. transformative literacy erwerben? Wie können transformative Prozesse in Hochschulen initiiert und institutionalisiert werden, um diese nachhaltiger zu gestalten und die Themen Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit zu etablieren? Der Beitrag geht diesen Fragen am Fallbeispiel eines zyklischen Mehrebenenprozesses an der CVJM-Hochschule¹ nach und reflektiert daraufhin, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse für andere Hochschulen und Studiengänge im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung gewonnen werden können.

Abstract

How can academic teaching contribute to students acquiring key qualifications for ecological and social thinking and action (transformative literacy)? How can transformative processes be initiated and institutionalized in universities to make them more sustainable and establish the topics of sustainability and global justice? The article explores these questions using the case study of a cyclic multi-level process at the YMCA University² and reflects on what generalizable insights can be gained for other universities and study programs in the context of education for sustainable development.

1 Einleitung

Wie kann akademische Lehre dazu beitragen, dass Studierende Schlüsselqualifikationen für ökologisches und soziales Denken und Handeln bzw. *transformative literacy* erwerben, und wie können transformative Prozesse in Hochschulen initiiert und institutionalisiert werden, um diese nachhaltiger zu gestalten und die Themen Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit zu etablieren? Der Beitrag geht diesen Fragen am Fall-

1 Die CVJM-Hochschule ist eine private Hochschule in Trägerschaft des Christlichen Vereins Junger Menschen (CVJM).

2 YMCA University is a private university established and supported by the Young Men's Christian Association (YMCA).

beispiel eines zyklischen Mehrebenenprozesses in der eigenen Hochschule nach und reflektiert daraufhin, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse aus diesen partikularen Erfahrungen für andere Hochschulen und Studiengänge im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung gewonnen werden können. Der Prozess beginnt bei der Konzeption des interdisziplinären Masterstudiengangs „Transformationsstudien: Öffentliche Theologie und Soziale Arbeit“, der sich wissenschaftstheoretisch als transformative Wissenschaft/Modus-3-Wissenschaft (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014) versteht und methodisch-didaktisch u. a. auf Social Innovation Education und transformativer Lehre (Künkler & Faix, 2020) aufbaut (Abschnitt 2). Dabei spielt insbesondere die Theorie-Praxis-Verzahnung durch transformative Praxisprojekte als Reallabore eine zentrale Rolle. Ein studentisches, transformatives Praxisprojekt in diesem Studiengang hatte zum Ziel, eine nachhaltige Entwicklung der CVJM-Hochschule mit Schwerpunkten in den Bereichen Lehre und Transfer sowie im studentischen Leben anzustoßen und zu verankern (Abschnitt 3). Zentrale Meilensteine dieses Projektes waren ein Barcamp, die Gründung einer studentischen Nachhaltigkeitsgruppe mit regelmäßigen Projekten, ein einschlägiger Campustag, die Integration eines neuen Wahlpflichtmoduls zum Thema Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit in das Curriculum des Bachelorstudiums sowie die Drittmittelakquise für eine Projektstelle Nachhaltigkeit an der CVJM-Hochschule mit insg. 60.000 € von Brot für die Welt, der Barbara-Schadeberg-Stiftung und dem Hessischen Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz. Insbesondere die letzten beiden Schritte sollen dazu dienen, den Prozess zu verstetigen und auch den Masterstudiengang dahingehend zu beeinflussen, dass die Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung noch weiter ausgebaut werden. Schlussendlich (Abschnitt 4) fragen wir danach, welche verallgemeinerbaren Erkenntnisse man aus diesen partikularen Erfahrungen für andere Hochschulen und Studiengänge im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Klimabildung gewinnen kann.

2 Transformation studieren

2.1 Der Masterstudiengang Transformationsstudien

In sich stetig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bedarf es der intelligenten Antizipation künftiger Entwicklungen, kreativer Problemlösungen und sozialer Innovation. Dies gilt insbesondere für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der sozial-ökologischen Transformation der Gesellschaft angesichts der menschengemachten Klimakatastrophe. Der interdisziplinäre Masterstudiengang „Transformationsstudien: Öffentliche Theologie und Soziale Arbeit“ an der CVJM-Hochschule in Kassel zielt darauf, künftige Fach- und Führungskräfte des sozialen und kirchlichen Sektors zu befähigen, zu dieser Transformation beizutragen, indem sie in diesen beiden Sektoren oder im Zwischenraum dieser Sektoren Change-Management-Prozesse gestalten und/oder Soziale Innovationen initiieren können. Das besondere Profil des Studiengangs besteht in der Verbindung der Sozialen Arbeit (mit dem Schwerpunkt

Sozialraumorientierung/Gemeinwesenarbeit) mit der Theologie (mit dem Schwerpunkt ‚Öffentliche Theologie‘).

Der Masterstudiengang „Transformationsstudien“ ist als ein berufsbegleitender und weiterbildender Teilzeitstudiengang konzipiert worden und basiert auf einem Blended-Learning-Konzept (Online-Studium kombiniert mit Präsenzzeiten). Er knüpft an die nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss gesammelten beruflichen Erfahrungen an und bezieht diese in die Lehr- und Lernpraxis ein (Ausführliche Infos zum Studiengang gibt es unter www.transformationsstudien.de sowie www.das-ist-transformation.de).

2.2 Das Transformationsverständnis³

Die Transformationsstudien beziehen sich explizit sowohl auf deskriptiv-beschreibende als auch auf normativ-wertende Konzeptionen von Transformation. Sucht man zunächst nach einer Art kleinstem gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Transformationsverständnisse, kann formuliert werden: Transformation meint immer mehr als irgendeine Veränderung. Transformation ist immer tiefgehend (statt oberflächlich), paradigmatisch/umfassend (statt partiell), nachhaltig (statt situativ) und systemverändernd bzw. strukturell. Es geht um eine Trans-Formation, die Neu- oder Umformatierung einer bestehenden Formation (Künkler & Faix, 2020).

Ist Transformation der Gegenstand einer untersuchend-analytischen Perspektive, werden solche paradigmatisch-strukturellen Veränderungsprozesse zu verstehen oder zu erklären versucht. Der Untersuchungsgegenstand Transformation kann sich dabei auf ganz unterschiedlichen Ebenen befinden. Erstens auf einer gesellschaftlichen Mikroebene, in der zunächst die Transformation einzelner Menschen in den Blick kommt, z. B. aus erziehungswissenschaftlicher (z. B. Meyer-Drawe, 2008) oder psychologischer (z. B. Holzkamp, 1995) Perspektive als transformative Lern- oder Bildungsprozesse. Auf einer Mesoebene analysiert man zweitens die Transformation von Institutionen oder Organisationen, z. B. aus einer systemischen, organisationstheoretischen Perspektive (z. B. Simon, 1997). Transformationen der Gesamtgesellschaft liegen drittens auf der Makroebene. So untersucht man aus soziologischer Perspektive, wie bestimmte gesellschaftliche Megatrends wie Digitalisierung nachhaltig alle gesellschaftlichen Teilbereiche verändern (z. B. Schrape, 2021), oder man forscht aus politikwissenschaftlicher Perspektive, wie sich in den Staaten des ehemaligen Ostblocks der politische Systemwechsel vollzogen hat (z. B. Kollmorgen & Schrader, 2003). Viertens gibt es auch noch Transformationsprozesse auf der Metaebene. Hier betrachtet man Ideen und Prozesse, die Gesellschaft und Kultur allererst konstituieren, also zugleich formen und hervorbringen, z. B. aus philosophischer und/oder historischer Perspektive, wie es genau dazu kam, dass das moderne Selbst- und Weltbild entstanden ist (z. B. Reckwitz, 2008).

Deskriptive Analysen sind essenziell, um zu erfassen, in welcher Gesellschaft wir leben und welche gesellschaftlichen Dynamiken uns beeinflussen. Zugleich reicht es nicht, bei einer solchen Analyse stehen zu bleiben. Dabei helfen Konzeptionen von

3 Der folgende Abschnitt ist leicht überarbeitet entnommen aus Künkler & Faix, 2021.

Transformation, die mit Transformation eine Zielperspektive aufstellen, auf die hin sich orientiert werden sollte.

Zunächst gibt es faktisch die Notwendigkeit oder gar den Zwang zur Transformation von bestehenden Systemen, die in einer Transformationsgesellschaft überleben wollen. Wir wissen, dass die Menschheit längst mehrere planetare Grenzen überschritten hat und dabei hochkomplexe, irreversible Prozesse in Gang gesetzt hat, die gravierende negative Auswirkungen auf die Menschheit haben werden, besonders für die zukünftigen Generationen und besonders für die in Armut Lebenden (Grunwald & Kopfmüller, 2022, S. 15–16; Brand, 2017, S. 17; Bohn et al., 2019, S. 9). Besonders unter dem Eindruck der Klimakrise wächst gegenwärtig das gesellschaftliche Bewusstsein, dass es eine ‚Große Transformation‘ (WBGU, 2011; Schneidewind, 2018) hin zu einer wirklich nachhaltigen Gesellschaft geben muss. Einen Zwang, zur Transformation zu postulieren, mag harsch klingen, aber letztlich stehen wir hier vor der Wahl: „Transformation by design oder disaster“ (Sommer & Welzer, 2014, S. 11). Entweder wir schaffen es, die nötige Transformation zu gestalten, oder wir werden durch Krisen und Katastrophen hierzu genötigt.

Angesichts dieser Herausforderungen gehen auch viele Wissenschaftler:innen aus Disziplinen, die traditionell eher analytisch-deskriptiv arbeiten, heute neue Wege. In den Sozialwissenschaften ist die Öffentliche Soziologie bzw. ‚public sociology‘, die Gesellschaft, die weder nur beschreiben noch bloß kritisieren will, sondern mittels Wissenschaft und deren Kommunikation sich aktiv in die Gestaltung dieser Gesellschaft einmischen will, ein Beispiel (Burawoy, 2005). Ein anderes ist der wissenschaftstheoretische Ansatz einer transformativen Wissenschaft (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014), die sich dezidiert als ein Akteur in der Großen Transformation versteht und diesen Prozess mit den zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Mitteln mitgestalten möchte, ohne dabei wissenschaftliche Qualitäts- und Gütekriterien zu unterlaufen (dazu mehr im nächsten Abschnitt, da der Studiengang Transformationsstudien auf diese Grundprinzipien aufbaut).

Der interdisziplinäre Studiengang der Transformationsstudien setzt nicht nur an den beschriebenen deskriptiven und normativen Perspektiven von Transformation an, sondern bringt zwei wissenschaftliche Disziplinen in einen Dialog, die beide, zumindest in manchen ihrer Theorietraditionen und Selbstverständnisse, auf Transformation zielen: zum einen die Wissenschaft der Sozialen Arbeit, zum anderen die der Theologie.

Soziale Arbeit zielt darauf, nicht nur die Folgen sozialer Probleme zu vermindern, sondern präventiv zu arbeiten, und dies nicht nur auf der Ebene von Einzelnen oder Gruppen, sondern auch auf der Ebene des Gemeinwesens und letztlich gesamtgesellschaftlich. Zu den Zielen Sozialer Arbeit gehört es entsprechend auch, gesellschaftliche Entwicklungen positiv zu beeinflussen und mitzugestalten, indem mit den Maßstäben sozialer Gerechtigkeit und der Wahrung allgemeiner Menschenrechte Veränderungsbedarf angemahnt wird, an der Transformation von Strukturen und Systemen mitgearbeitet wird und indem Einzelne dazu befähigt und befreit werden, Akteure zu

werden, die an Gesellschaft teilhaben und Gesellschaft mitgestalten können (Schilling & Zeller, 2007).

Schließlich gibt es theologisch ein Verständnis von Mission als Transformation, verstanden als Aufruf zur Gestaltung der Welt im Licht des Evangeliums und als Partizipation an Gottes Heilshandeln auf allen Beziehungsebenen: der Beziehung des Menschen zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Schöpfung und zu Gott (Faix, 2018).

Sowohl theologisch als auch sozialarbeitswissenschaftlich kann aus einer solchen Perspektive die Große Transformation als Teil des Ziels von Mission einerseits und der Profession Sozialer Arbeit andererseits betrachtet werden. Die Missionen beider unterscheiden wie überschneiden sich dabei: die theologisch formulierte Mission Gottes, das sozialarbeitswissenschaftlich formulierte Ziel der Gestaltung einer sozial gerechten und menschenrechtsorientierten Gesellschaft und das gesamtgesellschaftlich ausgerufene Ziel einer Großen Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Eine hohe Übereinstimmung gibt es jedenfalls in den Grundwerten: soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, Solidarität, Achtung der Vielfalt, Freiheit, Gleichberechtigung als Werte der Profession Sozialer Arbeit, Liebe, Ebenbildlichkeit, Gleichwürdigkeit, Barmherzigkeit, Verantwortung zur Weltgestaltung und Freiheit als Werte einer Theologie der Transformation. Ähnlich gibt es eine Konvergenz in den Zielen und damit teils auch in den Praktiken: eine Veränderung des Menschen, seiner Lebenslage und der die Lebenslage bedingenden gesellschaftlichen Strukturen hier und eine Veränderung der Herzen und der Verhältnisse dort.

2.3 Transformative Wissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundierung

Wie beschrieben, versteht sich der Masterstudiengang in der jungen Tradition einer transformativen Wissenschaft stehend. Vertreter:innen einer transformativen Wissenschaft plädieren für eine Wissenschaft, „die als Katalysator für gesellschaftliche Veränderungsprozesse wirkt“ (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014, S. 69) bzw. „die Veränderungsprozesse informieren und auch aktiv anstoßen möchte“ (Schneidewind, 2018, S. 13).

Erstens verändert sich damit der Auftrag einer Hochschule, die aus dieser Perspektive zu einem potenziellen ‚change agent‘ wird (Schneidewind, 2018, S. 452). Neben den beiden klassischen Aufträgen von Forschung und Lehre gibt es damit eine „Third Mission“, die wesentlich darin besteht, die außerhochschulische Umwelt bzw. die Gesellschaft positiv zu beeinflussen. Dies setzt aber einen institutionellen Wandel hin zu einer Modus-3-Wissenschaft voraus. Damit ist eine Wissenschaft gemeint, die die Verantwortung für die durch die moderne Wissenschaft mitproduzierten unintendierten Nebenfolgen übernimmt (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014, S. 77 ff).

Zweitens hat dies Auswirkungen auf den Auftrag von Forschung. Forscher:innen sollen nicht nur wissenschaftliches Wissen produzieren, sondern „mit ihrem Wissen als Involvierte und Mitgestalter:innen Veränderungen“ (Schneidewind, 2018, S. 347–348) anstoßen. Transformative Wissenschaft zielt nicht nur auf deskriptiv-analytisches Wissen, sondern insbesondere auf Veränderungs- und Zielwissen.

Drittens verändert sich auch der Auftrag der Lehre. Transformative Lehre, transformatives Lernen sowie Reallabore spielen dafür eine besondere Rolle. Transformative Lehre zielt dabei insbesondere auf eine Lehre, die Studierende zu transformativem Handeln befähigt. Schneidewind beschreibt die Kompetenz zu transformativem Handeln auch als transformative Literacy bzw. Zukunftskunst, „die Fähigkeit von [...] Pionieren des Wandels, grundlegende Transformationsprozesse von der kulturellen Vision der Nachhaltigkeit her zu denken und von dort institutionelle, ökonomische und technologische Perspektiven zu entwickeln“ (Schneidewind, 2018, S. 21).

Bildungs- und lerntheoretisch greift man dazu meist auf das Konzept des transformativen Lernens (Mezirow, 2009, dazu auch Künkler, 2021), im Masterstudiengang Transformationsstudien zudem auf eine relationale Theorie des (Um-)Lernens (Künkler, 2011 sowie Künkler & Faix, 2020), zurück.

Transformative Lehre und transformatives Lernen werden beide stimmig durch sogenannte Reallabore (BMW, 2019) umgesetzt, die im Masterstudiengang Praxisprojekte genannt werden. Diese werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

2.4 Die Rolle der transformativen Praxisprojekte

Zur Gewährleistung des permanenten und intensiven Theorie-Praxis-Dialogs und der Praxis- und Projektorientierung des Studiums verlaufen parallel zu den Fachmodulen zwei Projektmodule, in deren Verlauf die Studierenden ein eigenes – auf Transformation oder „Soziale Innovation“ im sozialen oder kirchlichen Sektor zielendes – Praxisprojekt planen, durchführen und evaluieren. Dadurch wird ein beständiger Theorie-Praxis-Dialog ermöglicht, zudem werden die Kernkompetenzen des Studiums wiederholt in der Praxis angewendet. Der Gesamtprozess, von der Vorbereitung des Praxisprojektes bis hin zur wissenschaftlichen Auswertung, erstreckt sich über die ersten vier von fünf Semestern. In den beiden Projektmodulen werden die Studierenden befähigt, ein eigenständiges Praxisprojekt zu entwickeln und zu initiieren. Dazu erwerben sie die nötigen Grundlagen sowie relevante Tools und Methoden. Dabei wird einerseits auf Wissen und Methoden des Projektmanagements zurückgegriffen, andererseits wird ein Schwerpunkt auf Ansätze gelegt, die die Eigenlogik des Sozialen und die darin enthaltenen Momente von Nicht-Planbarkeit und Ungewissheit angemessen berücksichtigen (Fuhrmann, 2025). Die Durchführung des Praxisprojekts wird reflexiv begleitet und die Studierenden lernen, diesen Prozess kritisch und mittels wissenschaftlicher Methoden zu evaluieren. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Frage der Nachhaltigkeit der mittels des Projektes initiierten Transformationen und „Sozialen Innovationen“.

Wichtig dabei ist zum einen die Eingebundenheit der Projekte in die Grundausrichtung des Studiums und zum anderen die professionelle Begleitung der Projekte. Praxisdozierende begleiten und coachen die Studierenden in den unterschiedlichen Projektphasen. So ist in jede der Präsenzphasen eines Moduls ein Unterrichtstag zu den Projektmodulen integriert. Zusätzlich findet 4-mal im Jahr ein Intervisionstreffen mit Praxisdozierenden statt. Jährlich wird zudem ein Innovation Camp als gemeinsamer Innovationsworkshop mit allen Studierenden veranstaltet. Damit die Praxisdozier-

enden einen guten Einblick in die Projekte bekommen, besuchen sie diese 1- bis 2-mal im Jahr. Parallel dazu führen die Studierenden ein Portfolio über die Projektentwicklung, in welchem die Ziele, die damit verbundenen Aufgaben und Tätigkeiten sowie Ergebnisse, Erfolge und Herausforderungen reflektiert werden.

3 Praxisprojekt: „CVJM-Hochschule for Future“

3.1 Ausrichtung und Ziele des Praxisprojektes

Im nun folgenden Kapitel wird eines dieser transformativen Praxisprojekte, das sich selbst im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verortet, vorgestellt. Das Praxisprojekt, das im Rahmen des Masterstudiengangs zwar bereits abgeschlossen ist, dessen Auswirkungen und verstetigte Strukturen aber bis heute andauern, trug den Namen „CVJM-Hochschule for Future“. Das Projektziel war und ist es, eine nachhaltigere sowie klimagerechtere Entwicklung des Lebens und Lernens am CVJM-Hochschulcampus in Kassel zu fördern. Dabei nahm das Projekt die bereits genannten drei Ebenen in den Blick: Auf der Mikroebene war es Ziel, Studierende, Dozierende und Mitarbeitende zu sensibilisieren, zu empowern und darin zu unterstützen, über notwendiges Wissen und Fertigkeiten zu verfügen, um eigene Schritte als Beitrag zur nachhaltigen Transformation der CVJM-Hochschule und des Sozialraumes (z. B. Stadt Kassel) zu gehen. Des Weiteren war es Ziel, dass die Studierenden zu Multiplikator:innen einer BNE für ihr eigenes Umfeld und für zukünftige Berufskontexte in der Sozialen Arbeit und Religions- und Gemeindepädagogik werden. Es sollten bei den Beteiligten Umlernprozesse angestoßen werden, die dazu führen, den Sozial- und Lebensraum CVJM-Hochschulcampus durch verändertes soziales Tun neu prägen zu lassen, der dann wiederum prägend auf das soziale Tun der Campus-Gemeinschaft wirkt. Auf der Mesoebene war es Ziel, Veränderungen im operativen Handeln der CVJM-Hochschule als Organisation anzustoßen, um Ressourcen zu schonen und um Nachhaltigkeitsthemen fest in den Strukturen (z. B. durch Personal) und im Curriculum der Bachelor- und Masterstudiengänge zu verankern. Nicht zuletzt war es in Richtung Makroebene Ziel, Kooperationen mit gesellschaftsaktiven Organisationen und Bewegungen, die sich auch für Klimagerechtigkeit und Nachhaltigkeit einsetzen, zu fördern und zu nutzen sowie damit auch immer eine Veränderung des Zusammenlebens im Gemeinwesen und für eine klimagerechtere Gesellschaft zu initiieren.

3.2 Zentrale Meilensteine des Praxisprojektes

Um die angestrebten Ziele zu erreichen, stand im Laufe des ersten Jahres des Praxisprojektes, also in den ersten beiden der fünf Mastersemester, vor allem die Projektplanung und das -management im Fokus. So wurde u. a. durch einen Design-Thinking-Prozess (eine innovative und iterative Problemlösungsmethode, die sowohl die sog. Wünschbarkeit und Wirtschaftlichkeit als auch die Machbarkeit einer Idee berücksichtigt) (Lewrick et al., 2020, S. 20), durch eine Literaturrecherche und in vielen Gesprächen mit unterschiedlichen internen (z. B. Hochschulleitung) und externen Stakehol-

dern (z. B. andere Green Offices) die Projektidee geboren. Durch ein Online-Barcamp mit etwa 50 Studierenden, Mitarbeitenden und Dozierenden wurde ein erster Prototyp einer BNE-Veranstaltung am Campus getestet und reflektiert. Daraus ergab sich ein großer Zuspruch seitens Studierender und Mitarbeitender, die nachhaltige Entwicklung der CVJM-Hochschule stärker in den Blick zu nehmen. Eine Idee war dabei, eine Projektgruppe ins Leben zu rufen, um das Nachhaltigkeitsengagement zu organisieren, sich zu vernetzen und Partizipation zu ermöglichen. Als erster großer Meilenstein erreichte das Projekt deshalb die Gründung der studentisch geführten Nachhaltigkeitsgruppe CHANGE, deren Aufbau, Gründungsprozess und Teamfindung durch das Praxisprojekt sowie durch externe Hilfe von der DG Hoch-N bzw. des Netzwerk n (DG Hoch-N, 2020) unterstützt wurden. Das zweite Jahr des Praxisprojektes, also das dritte und vierte Mastersemester, war vor allem durch die konkrete Umsetzung von Ideen und Veranstaltungen, aber auch von Institutionalisierungsprozessen geprägt. Das Engagement hatte deshalb zwei Schwerpunkte. Der erste Schwerpunkt bezog sich auf das Campusleben mit der Nachhaltigkeitsgruppe, dem Campustag sowie weiteren kleineren Veranstaltungen und die Vernetzung in den Sozialraum. Ziel war es, die Nachhaltigkeitsgruppe zu begleiten und zu empowern, eigene Veranstaltungen am Campus von Studierenden für Studierende zu initiieren und durchzuführen. Eine zentrale Veranstaltung, die gemeinsam von Mitarbeitenden und der Nachhaltigkeitsgruppe umgesetzt wurde, war ein hybrid-digitaler Campustag „How care you?“. Als Teil des ganzheitlichen Bildungskonzeptes arbeitet die CVJM-Hochschule in regelmäßigen, freiwilligen Campustagen mit ihren Studierenden, Mitarbeitenden und Dozierenden an außercurricularen oder übergreifenden Themen. Der Campustag zum Thema der Nachhaltigkeit fand am 01.12.2020 statt. Ziel des Campustages war es, als Auftaktveranstaltung für die langfristige nachhaltige Entwicklung der CVJM-Hochschule, die Angehörigen der Hochschule über und für die Bewahrung der Schöpfung, globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu informieren und zu sensibilisieren. Darüber hinaus zielte der Campustag zum einen auf das Empowerment der Beteiligten ab und hatte zum anderen das Ziel, konkrete nachhaltige Handlungsmöglichkeiten für die individuelle Lebensführung aller Akteure, das Miteinander an der Hochschule und für die Professionen Soziale Arbeit und Theologie zu entwickeln und umzusetzen. Des Weiteren sollte der Campustag dazu dienen, Vernetzungen in den Sozialraum hinein zu stärken, erste Kooperationspartner:innen zu finden und die Sichtbarkeit der CVJM-Hochschule für das Thema Nachhaltigkeit im Sozialraum zu stärken. Der Campustag gliederte sich in drei Teile: eine Kick-off-Veranstaltung mit zwei kurzen Redebeiträgen als eine Hinführung zum Thema, Workshops, Seminare und Aktionen am Nachmittag mit vielfältigen Themen sowie ein Abschlussgottesdienst am Abend. Es haben sich insgesamt etwa 250 Personen und zahlreiche Organisationen aus dem Sozialraum beteiligt. Darüber hinaus organisierte die Nachhaltigkeitsgruppe auch weitere kleinere Veranstaltungen im Laufe des Jahres, wie eine Fastenaktion, eine Kleidertauschparty oder die Anlage eines Blühstreifens und Insektenhotels am Campus.

3.3 Strategien zur Verstetigung des Praxisprojektes

Der zweite, stärker strategische Schwerpunkt lag in der Verstetigung des Projektes durch Fundraising, Personalüberlegungen und der Verankerung von BNE im Curriculum. Die Bemühungen in diesem Bereich zielten vor allem auf die Drittmittelakquise zur Ermöglichung einer hauptamtlichen Stelle ab. Hierfür wurden zahlreiche Förderanträge bei diversen Stiftungen und Drittmittelgebern verfasst. Nach knapp einem Jahr konnten drei Fördermittelgeber gewonnen werden, die zusagten, das geplante zweijährige Projekt „SE:ED“ (Student Empowerment für Environmental Development) von 2022–2024 mit 60.000 € zu finanzieren: Brot für die Welt, die Barbara-Schadeberg-Stiftung und das Hessische Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz. Im Rahmen dieses Projektes konnte dann eine 30-%-Stelle für eine Referentin Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit für zwei Jahre geschaffen werden, die einerseits die studentische Nachhaltigkeitsgruppe und deren Aktivitäten begleitete und andererseits dafür verantwortlich war, ein Wahlpflichtmodul „Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit“ im Sinne einer transformativen Bildung für das Bachelorstudium „Religions- und Gemeindepädagogik/Soziale Arbeit“ gemeinsam mit Studierenden zu konzipieren und durchzuführen. Im Zuge der Reakkreditierung der Studiengänge der CVJM-Hochschule und einer Überarbeitung des Modulhandbuches konnte das Wahlmodul, das den Leitlinien einer BNE und transformativen Lehre folgt, fest in den Studienverlauf verankert werden. Darüber hinaus wurden die Themen Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit auch in verpflichtenden Basismodulen (z. B. Pädagogische Grundlagen, Ethik, Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit) als Querschnittsthemen im Curriculum fest integriert. So endete das Praxisprojekt „CVJM-Hochschule for Future“ aus dem Masterstudiengang heraus im Winter 2021 und ging direkt nahtlos über in das Projekt „SE:ED“, das die Anfänge fortführte und sich vor allem der Institutionalisierung einer BNE und des globalen Lernens an der CVJM-Hochschule im Bachelorbereich sowie im Campusleben widmete. Durch die Verankerung im Modulhandbuch werden diese Formen der BNE auch nach der Beendigung des Projektes „SE:ED“ 2024 fortgeführt.

3.4 Erkenntnisse aus dem Projektverlauf

Deutlich wird in dieser Darstellung des Praxisprojektes, dass Initiierungsprozesse wie dieser zyklisch sind. Das Masterstudium „Transformationsstudien“, welches sich an transformativer Lehre, insbesondere durch den starken Theorie-Praxis-Dialog, orientiert, stößt das Praxisprojekt „CVJM-Hochschule for Future“ an. Dieses wiederum widmet sich einer nachhaltigen Entwicklung der CVJM-Hochschule und bringt neben einer aktiven Nachhaltigkeitsgruppe, diversen Veranstaltungen, einer Projektstelle vor allem eine feste Verankerung von BNE-Themen im Curriculum des Bachelorstudiums hervor, welche dazu führen, dass transformative Lehre und Themen nicht mehr nur im Masterstudiengang handlungsleitend sind, sondern auch verstärkt im Bachelorstudiengang tragen. Und auch hier spielt die Maxime einer transformativen Bildung eine tragende Rolle. Denn auch das Wahlpflichtmodul im Bachelorstudiengang wurde im Sinne einer Modus-3-Wissenschaft methodisch-didaktisch aufgebaut. So steht auch dort ein Praxisprojekt als Leistungsnachweis, welches über das ganze Semester hin-

weg begleitet und gecoacht wird, im Zentrum. Ziel ist es, dass die Bachelorstudierenden in Teams und in Kooperation mit einer gesellschaftlichen Organisation (z. B. Verein, Kirchengemeinde, sozialer Träger) einen Workshop zu einem der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele mit einer Zielgruppe ihrer Wahl (z. B. Jugendliche) gestalten. Die 17 Nachhaltigkeitsziele mit ihren 169 Unterzielen bilden das Kernstück der 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedeten Agenda 2030. Unter dem Motto „leave no one behind“ verfolgen die Nachhaltigkeitsziele vor allem globale Verbesserungen in den fünf Kernbereichen *people, planet, prosperity, peace and partnership*, um die globale Erderwärmung auf unter zwei Grad zu begrenzen (Vogt, 2021, S. 510–514; von Hauff et al., 2018, S. 34–35). So haben die Studierenden beispielsweise bereits Gottesdienste zu Frieden, Kleingruppenangebote zu fairem Handel oder ein Jugendangebot zur Bekämpfung des weltweiten Menschenhandels gestaltet.

Auch zeigt sich hier, dass der Anspruch des im vorangegangenen Theoriekapitel dargestellten Transformationsverständnisses schrittweise Erfolge zeigt. So ging es im Praxisprojekt und darüber hinaus in der Implementierung von transformativer BNE immer darum, eine tiefgreifende, nachhaltige und systemverändernde Formierung des bisherigen Systems der Hochschule anzustoßen. Konkret betrifft dies mindestens zwei Ebenen: die des Bildungsauftrages im Allgemeinen, also der Frage danach, wie Hochschule ihre Lehr- und Lernsettings grundsätzlich gestaltet, aber eben auch konkret die Frage danach, wie Klimabildung an Hochschulen etabliert werden kann.

Nicht zuletzt soll die transformative Wissenschaft, hier am Beispiel des Masterstudiengangs, des Praxisprojektes und des neuen Wahlmoduls im Bachelorstudiengang, nicht nur ein Katalysator für Hochschul-, sondern vor allem auch für gesellschaftliche Veränderungsprozesse sein. Einerseits natürlich durch die Sensibilisierung und Aktivierung der direkten Zielgruppe der Studierenden, aber eben auch – und das ist vielleicht noch viel wirkmächtiger – durch den Bezug zu den vielfältigen Zielgruppen in den Berufs-, Familien- und Ehrenamtskontexten, in welchen die Studierenden stehen (werden): Diakonie, Jugendhilfeträger, Sozialämter, Kirchengemeinden, Streetwork und vieles mehr. So beginnt die Wirkung von Klimabildung erst dort sichtbar zu werden, wo die primäre Zielgruppe eine sekundäre erreicht. Es muss sich demnach zeigen, ob die BNE zum aktiven Handeln der Zielgruppe angeregt hat und ob sie diese Impulse weitertragen. Denn auch das ist ein dezidiertes Ziel einer transformativen Wissenschaft: die Zielgruppe so auszustatten, dass sie selbst zu *change agents* in ihrem Umfeld werden. Deshalb steht auch der Theorie-Praxis-Dialog im Zentrum der Lehr- und Lernsettings, um bereits im angeleiteten Rahmen durch Lehrpersonen und Kommiliton:innen Praxiserfahrungen zu sammeln und zu reflektieren.

Wenn auch in diesem Artikel der Impetus auf den Erfolgsgeschichten liegt, gehört für uns zu einem vollständigen Bild dazu, zu erwähnen, dass nicht alle Bemühungen und Versuche innerhalb der Projekte zum Ziel führten. Es zeigten sich durchaus auch Widerstände und Konflikte im Projekt „CVJM-Hochschule for Future“, die es galt, kreativ zu bearbeiten. Eine große Herausforderung war und ist es beispielsweise, hauptamtliche Ressourcen langfristig zu binden und ein Team aus engagierten Dozierenden und Mitarbeitenden aufzubauen, die sich zusätzlich zu ihrer eigentlichen Tä-

tigkeit auch dafür begeistern lassen, die Klimabildung zu steuern und weiter zu etablieren. Mithilfe der Drittmittel konnte eine Projektstelle geschaffen werden, die die ersten Hürden nehmen und vor allem die transformative Klimabildung strukturell verankern konnte, sodass das Wahlmodul im normalen Studienablauf integriert werden konnte und damit auch zukünftig aus Haushaltsmitteln langfristig finanziert wird. Weitere Herausforderungen lagen bzw. liegen beispielsweise darin, eine Kontinuität des studentischen Engagements zu ermöglichen, da die Studierenden durch den Studienablauf mit integriertem Praxissemester, Prüfungsphasen und vorlesungsfreien Zeiten nicht durchgängig mit denselben (zeitlichen) Ressourcen am Projekt mitwirken können. Außerdem war und ist es herausfordernd, die BNE und ihr dahinterliegendes Ziel einer sozial-ökologischen Transformation der CVJM-Hochschule in den Leitungsgremien der Hochschule zu verankern. So ist das Thema dort grundsätzlich auf Wohlwollen und Unterstützung gestoßen. Dennoch oder gerade aufgrund der Vielzahl der Themen und Anliegen sowie Stakeholder, die die Hochschulleitung bzw. Leitungsgremien im Blick behalten müssen, ist es bislang nicht gelungen, die Themen dort dauerhaft zu implementieren. Gerade im Sinne einer transformativen Bildung gilt es deshalb, proaktiv mit Widerständen umzugehen und diese als Irritation im System zu verstehen. Der konstruktive Umgang mit Krisen, Scheitern und Fehlern gehört zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis und sollte auch als Vorbild für Studierende genutzt werden, wie sie als change agents Unvorhergesehenes gestalten können.

4 Learnings – BNE zwischen transformativen Inhalten und innovativer Didaktik

Die Praxiserfahrungen mit transformativer Lehre im Master- und Bachelorstudienang der CVJM-Hochschule zeigen, dass es wichtig und lohnenswert ist, nach neuen Konzepten in der BNE und im Globalen Lernen zu suchen und diese auszuprobieren sowie, auch bei Widerstand, stetig weiterzuentwickeln. So hat der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) 2014 als Abschluss der UN-Dekade ein Diskussionspapier „Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ herausgegeben. Darin wird konstatiert, dass Globales Lernen und BNE erst dann ihre transformative Wirkung entfalten können, wenn nicht nur innovative Inhalte integriert werden, sondern auch neue didaktische Methoden eingesetzt werden (S. 6). Transformative Bildung beginnt deshalb mit der Kritik an nicht nachhaltigen Bildungsformaten, die es zu überwinden gilt, sowie für „die Strukturierung der Lehre als ganzheitliche Praxis mit Kopf, Hand und Herz“ (Bellina, Tegeler, Müller-Christ, & Potthast, 2018, S. 25).

Konkret gibt es neun Learnings aus den Erfahrungen, den Rückschlägen und den Erfolgen, die wir in den letzten Jahren im Masterstudienang, den Praxisprojekten und dem neuen Wahlmodul gesammelt haben, die auch für andere BNE-Kontexte an Hochschulen hilfreich sein können (in Bezugnahme auf Wihlenda & Brahm, 2020; Singer-Brodowski, 2016; Bellina, Tegeler, Müller-Christ, & Potthast, 2018).

1. Die konsequente Ausrichtung auf Praxisprojekte hat gezeigt, wie zentral eine kollaborative Zusammenarbeit der Studierenden in Teams (*citizenship competence*) für BNE ist. Die Herausforderungen der Großen Transformation sind nicht von einzelnen Personen oder Disziplinen lösbar. Es braucht Teams mit möglichst heterogener Zusammensetzung, die in konsequenten Aushandlungsprozessen und Diskursen gezielte Methodenkompetenzen für Zusammenarbeit, Diversität, Interdisziplinarität und Interkulturalität einüben und einsetzen.
2. Für BNE-Settings an Hochschulen ist es hilfreich, interdisziplinär zu agieren sowie Austausch und Zusammenarbeit unterschiedlicher Wissenschaften konsequent zu ermöglichen. Gerade die Verknüpfung von Theologie und Sozialwissenschaften war und ist ein großer Gewinn an der CVJM-Hochschule.
3. BNE sollte darüber hinaus Transdisziplinarität fördern. Dies bedeutet u. a., einen ständigen Bezug zu realweltlichen Herausforderungen herzustellen. Ein großes Anliegen der transformativen Bildungsformate an der CVJM-Hochschule ist genau diese Verzahnung mit der Gesellschaft: Problemstellungen sollten aus der Zivilgesellschaft identifiziert, gemeinsam mit ihr gelöst werden und so eine direkte Wirkung auf gesellschaftlicher Ebene erzielen (hochschuldidaktische Methoden sind hierfür z. B. problem-based learning oder Design thinking).
4. Transformative Lehr- und Lernsettings bringen ein neues Rollenverständnis der lehrenden Personen mit. Lehrende werden mehr als Lerncoaches verstanden. Im Dialog auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden werden Räume für Lernerfahrungen geöffnet, professionell begleitet und ausgewertet. Lehrende verstehen sich selbst auch als Lernende, die im Zusammenspiel mit Studierenden eigene Lernerfahrungen machen können. Im Masterstudiengang der Transformationsstudien gibt es deshalb Praxisbegleitpersonen, die als Coaches die Entwicklung der Praxisprojekte begleiten sowie die Intervisionszeiten der studentischen Austauschgruppen mitgestalten.
5. BNE und Klimabildung sind ganzheitlich: hands, heart, head. Sie fördern emotionale Berührtheit sowie Umdenkprozesse und kritische Reflexion. Es geht nicht um eine Addition von Wissen, sondern um das Umdeuten-Lernen eigener Bedeutungsperspektiven (Singer-Brodowski, 2016b, S. 138). Transformative Bildung fördert darüber hinaus auch normative und ethische Beschäftigung mit gesellschaftlichen Herausforderungen. Handlungsleitend können z. B. neben Grund- und Menschenrechten auch biblisch-theologische Maßstäbe und verschiedene Transformationsverständnisse sein.
6. Es ist sinnvoll, Lehr-Lern-Settings zu fördern, die Studierende zu starker Verantwortungsübernahme der eigenen Lernprozesse herausfordern. Mithilfe von Dozierenden in der Rolle als Lerncoaches, der Kursgemeinschaft sowie Materialien und eingeübten Methoden ist es gut und gewinnbringend, die Lernstrukturen so zu etablieren, dass eine möglichst hohe Selbstwirksamkeit durch selbstgesteuertes Lernen erzielt wird. Gerade die Praxisprojekte, aber auch gemeinschaftliche Aufgaben bestätigen den Erfolg dieser Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Praxis.

7. Transformative Bildung braucht mehr als innovative Inhalte und Methoden. Auch Formen der Leistungsbewertung müssen überdacht werden. Die Arbeit mit Portfolios, die die ergebnisoffenen Prozesse der Studierenden in ihren Praxisprojekten dokumentieren und reflektieren, kann eine Form anderer Bewertung darstellen.
8. Bildungsformate, die auf eine transformative Wirkung abzielen, sollten sich an Kompetenzen orientieren: Sie fördern insbesondere strategische (Planung, Organisation), systemische (Verstehen von komplexen Dynamiken und Problemkonstellationen), antizipatorische (Analyse, Entwicklung und Evaluation von nachhaltigkeitsbezogenen Zukunftsbildern), evaluative (Überprüfung, ob Entwicklungen in eine erstrebenswerte Richtung gehen) und interpersonale (Verstehen unterschiedlicher Personen, Teamwork) Kompetenzen der Studierenden. Damit wird erst sichergestellt, dass die Studierenden auch über das Studium hinaus zu change agents werden, da sie über die nötigen Kompetenzen verfügen.
9. Nicht zuletzt sind Learning, Teilhabe und Mitgestaltung von Lehrveranstaltungen von Beginn an, bereits in der Konzeption dergleichen, konsequent zu fördern und die Übernahme von Lehre und/oder Projekten durch Studierende anzustreben. Mit diesem Empowerment und dieser Mitbestimmung werden Studierende gestärkt, Veränderungsprozesse proaktiv mitzugestalten.

Literaturverzeichnis

- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G., & Potthast, T. (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre (Betaversion)*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. Bremen und Tübingen.
- BMWi (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie) (2019). *Freiräume für Innovationen. Das Handbuch für Reallabore*. https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/handbuch-fuer-reallabore.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Bohn, C., Fuchs, D., Kerkhoff, A., & Müller, C. J. (2019). (Wie) Kann eine Transformation zur Nachhaltigkeit gelingen?. In C. Bohn, D. Fuchs, A. Kerkhoff & C. J. Müller (Hrsg.), *Gegenwart und Zukunft sozial-ökologischer Transformation* (S. 7–23). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845299693-7>
- Brand, K-W. (2017). Einleitung: Problemstellung und Untersuchungsperspektive. In K-W. Brand (Hrsg.), *Die sozial-ökologische Transformation der Welt: Ein Handbuch* (S. 13–31). Campus.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *Soziale Welt*, 56(4), 347–374. <http://www.jstor.org/stable/40878618>
- Faix, T. (2018). Transformation: sozialwissenschaftliche und theologische Annäherungen an einen sperrigen Begriff. *Brennpunkt Gemeinde*, 71(4), 1–9.

- Fuhrmann, D. R. (2025). *Wandel gestalten. Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Projekt-, Organisations- und Demokratieentwicklung*. <https://www.reformagentur.de/app/download/12235357/Toolbook.pdf>
- Grunwald, A., & Kopfmüller, J. (2022). *Nachhaltigkeit* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Campus Verlag.
- Hoch-N (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre*. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hochn-leitfaden-lehre-2020-neu.pdf>
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Kollmorgen, R., & Schrader, H. (2003). *Postsozialistische Transformationen: Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Transformationen im Wandel. Band 6*. Ergon Verlag.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Transcript.
- Künkler, T. (2021). Transformatives Lernen: Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In T. Faix, & T. Künkler (Hrsg.), *Handbuch Transformation: Ein Schlüssel zum Wandel von Kirche und Gesellschaft* (S. 360–377). Neukirchener.
- Künkler, T., & Faix, T. (2020). Social Innovation Education am Beispiel des Masters Transformationsstudien: Öffentliche Theologie & Soziale Arbeit. In M. Wihlenda, T. Brahm, & L. Greger (Hrsg.), *Social Innovation Education. Transformierende Lernprogramme für Hochschulen* (S. 67–80). <http://hdl.handle.net/10900/109056>
- Künkler, T., & Faix, T. (2021). Transformation. Einordnung eines schillernden Begriffs. In T. Faix, & T. Künkler (Hrsg.), *Handbuch Transformation: Ein Schlüssel zum Wandel von Kirche und Gesellschaft* (S. 9–13). Neukirchener.
- Lewrick, M., Link, P., & Leifer, L. (2020). *Das Design Thinking Toolbook: Die besten Werkzeuge & Methoden*. Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800657520>
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary Theories of Learning* (S. 90–105). Routledge.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405703>
- Schilling, J. & Zeller, S. (2007). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation: Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels* (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. 2. Auflage. Marburg: Metropolis.
- Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. Bielefeld: utb, transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838555805>
- Simon, F. B. (1997). *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik*. Auer.
- Singer-Brodowski, M. (2016a). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.

- Singer-Brodowski, M. (2016b). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE: Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel* (S. 130–139). Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Sommer, B., & Welzer, H. (2014). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekonom.
- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung: Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“*. Abgerufen von: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf
- Vogt, M. (2021). *Christliche Umweltethik: Grundlagen und zentrale Herausforderungen*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451831102>
- von Hauff, M., Schulz, R., & Wagner, R. (2018). *Deutschlands Nachhaltigkeitsstrategie*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838550558>
- WBGU (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf
- Wihlenda, M., & Brahm, T. (2020). Social Innovation Education. In M. Wihlenda, T. Brahm, & L. Greger (Hrsg.), *Social Innovation Education: Transformierende Lernprogramme für Hochschulen* (S. 18–36). Tübingen Library Publishing.